

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Спецвипуск 8 Частина I



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
Слов'янський державний педагогічний університет

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць
(Спецвипуск 8)

Частина I

Слов'янськ - 2012

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ і НАУКИ, МОЛОДІ та СПОРТУ УКРАЇНИ
СЛОВ'ЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Г У М А Н І З А Ц І Я
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

(Спецвипуск 8)

Частина I

Слов'янськ – 2012

ISSN 2077–1827
УДК 371.13
ББК 74.202
Г. 94

Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. **В.І. Сипченка**]. – Спецвип. 8. – Ч. I. – Слов'янськ : СДПУ, 2012. – 313 с.

Редакційна колегія:

- Сипченко В.І.** – кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний редактор)
Борисов В.В. – доктор педагогічних наук, професор (заступник відповідального редактора)
Євтух М.Б. – академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор
Солодухова О.Г. – доктор психологічних наук, професор
Бадер В.І. – доктор педагогічних наук, професор
Гавриш Н.В. – доктор педагогічних наук, професор
Гриньова В.М. – доктор педагогічних наук, професор
Григоренко В.Г. – доктор педагогічних наук, професор
Золотухіна С.Т. – доктор педагогічних наук, професор
Плахотнік О.В. – доктор педагогічних наук, професор
Омельченко С.О. – доктор педагогічних наук, професор
Пономарьова Г.Ф. – кандидат педагогічних наук, професор
Панасенко Е.А. – кандидат педагогічних наук, доцент

Публікації чергового випуску збірника містять матеріали, в яких розглядаються актуальні питання педагогіки вищої школи: історія становлення вищої освіти, організація навчально-виховного процесу у вищій школі в умовах Болонського процесу, педагогічна майстерність викладача вишу тощо.

Окремо висвітлюються деякі питання дидактики вищої школи та формування особистості студента сучасного вишу.

Матеріали збірника будуть корисні викладачам вищої школи, аспірантам і магістрантам, які вивчають проблеми організації навчально-виховного процесу сучасного вищого навчального закладу.

The present issue contains the articles, that consider the urgent questions of the Theory of education of the higher school: the history of formation of the higher school, the organization of the educational process in the higher school in conditions of the Bologna process, pedagogical skills of the professors.

Some questions of the Didactics of the higher school and the formation of the individuality of the student of the modern higher school are also considered.

The materials are useful for professors, post-graduate students and undergraduates, who investigate the problems of the organization of the educational process in the modern higher school.

Збірник наукових праць є фаховим виданням із педагогічних наук

(Бюлетень ВАК України № 3, 2010 р.).

**Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 8844, видано 09.06.2004 р.**

Видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України

Друкується за рішенням Вченої ради
Слов'янського державного педагогічного університету
(протокол № 7 від 28.02.2012 р.)

ISSN 2077-1827
© Кафедра педагогіки СДПУ

ВИЩА ШКОЛА**Бойко А.**

член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

УДК 378.013:159.9:[165.3]**СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНІ ВІДНОСИНИ – ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ Й ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ**

На методолого-теоретичному й технологічному рівнях обґрунтовано феномен «суб'єкт-суб'єктні відносини» як педагогічну категорію і підґрунтя подальшого розвитку педагогічної теорії і практики. Розкрито ретроспективу, сучасний стан, схарактеризовано актуальність і доцільність усебічного дослідження цього поняття. Виявлено структури, механізми, рівні та засоби формування суб'єкт-суб'єктних відносин у педагогічному процесі загальноосвітньої й вищої школи.

Ключові слова: суб'єкт-суб'єктні відносини, співробітництво, співтворчість, гуманний учитель, учень, освіта, виховання, теорія, практика.

ФЕНОМЕН «СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ» – СТРАТЕГИЯ ДАЛЬНЕЙШЕГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРКТИКИ

На методолого-теоретическом и технологическом уровнях обоснован феномен «субъект-субъектные отношения» как педагогическая категория и основа дальнейшего развития педагогической теории и практики. Раскрыты ретроспектива, современное состояние, охарактеризированы актуальность и целесообразность всестороннего исследования этого понятия. Выявлены структуры, механизмы, уровни и средства формирования субъект-субъектных отношений в педагогическом процессе общеобразовательной и высшей школы.

Ключевые слова: субъект-субъектные отношения, сотрудничество, сотворчество, гуманный учитель, ученик, образование, воспитание, теория, практика.

THE PHENOMENON OF «SUBJECT-TO-SUBJECT RELATION» — A STRATEGY OF FURTHER DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE

The phenomenon of “subject-to-subject relation” is considered as pedagogical category and basis of further development of pedagogical theory and practice on methodological, theoretical and technological levels. A genesis,

modern position, actuality and necessity of expedient research of this notion are described; structures, mechanisms, levels and facilities of forming of subject-to-subject relations in the pedagogical process of general and higher school are educed.

Keywords: *subject-to-subject relations, cooperation, co-creativity, human teacher, pupil, theory, practice, education, upbringing.*

Проблема суб'єкт-суб'єктних відносин – глобальна для освіти України. Здійснюючи на основі суб'єктно-суб'єктності навчання і виховання, зможемо досягти єдності поколінь, конкурентоспроможності, інноваційного типу мислення молоді, піднесення її моральності, сприйняття системи неминущих уселюдських і національних цінностей. Тому фундаментальна ідея відносин підлягає цілеспрямованому й усебічному дослідженню, щоб, за словами Президента НАПН України В. Г. Кременя, «максимально наблизити навчання і виховання до конкретних здібностей дитини, її сутності» [10, 33].

Феномен «відносини» був затребуваний у всі часи. У свідомості пересічного громадянина він залишається як філософський (на ньому базувалося поняття про той чи інший суспільний устрій). Проте відносини не лише філософська, а категорія педагогічної й психологічної наук.

Суб'єкт-суб'єктні відносини як педагогічне поняття має міцне філософське підґрунтя. На початку XIX ст. Дж. Дьюї переконливо доводив тотожність проблем філософії і виховання. Щоб запобігти перетворення на вузькоприкладну дисципліну, педагогіка, на його погляд, мусить звертатися до філософських узагальнень, оскільки філософія аналізує і прогнозує шляхи та перспективи розвитку теорії і практики виховання. Проте водночас він зауважував: «Якщо філософська теорія ставиться байдуже до виховання – вона не життєздатна». Педагогіку, сформовану на засадах філософії, він називав філософією виховання і освіти. Виховання вважав «лабораторією, в якій філософські ідеї перевіряються практикою і конкретизуються» [15, 38].

Дещо пізніше до поняття «відносини» почали активно звертатися психологи у зв'язку з вивченням: а) хвороб людської психіки (В. Н. М'ясищев та ін.); б) діяльності (О. М. Леонт'єв, С. Л. Рубінштейн та ін.); в) спілкування (Б. Г. Анан'єв, О. О. Бодальов, Б. Г. Паригін та ін.). Найпереконливіше одвічну актуальність і значення відносин у житті людини і розвитку науки довів С. Л. Рубінштейн [1, 219]. Він, зокрема, наголошував, що два типи відносин визначають життя: ставлення до людини і ставлення до буття. І саме відношенням до людини, уточнював він, характеризується ставлення до буття. У цьому науковому висновку яскраво простежується значення в людському житті відносин «людина-людина», «вчитель-учень» та інших діад. Таким чином, це явище було найґрунтовніше досліджено

психологічною наукою. Проте стан його вивчення все ж не задовольняв ні науку, ні практику. Це привело А. В. Петровського до висновку, що «міжособистісні відносини представлені як якісь ідеальні сили, ні в чім не матеріалізовані і ніяк не опредмечені, а тому вони не піддаються конкретному дослідженню і вивченню» [12, 36].

Наприкінці 20-х років минулого століття А. С. Макаренко довів, що підґрунтям його новаторської виховної системи є нові відносини між людьми, між людьми і суспільством, гармонізація індивідуальних і суспільних інтересів, до того ж на практиці переконав, що «...істинним об'єктом нашої педагогічної роботи є відносини». Відносини він вважав головним механізмом усієї виховної системи. В. О. Сухомлинський у 60-ті, розвиваючи вчення А. С. Макаренка, всією педагогічною творчістю засвідчив, що виховання є не лише формування певних якостей особистості, а навчання – не проста передача знань, а світ складних людських взаємин. «Людина доторкається до людини, до її душі своєю душею» [14, 593]. Проте тільки наприкінці 80-тих – початку 90-тих років того ж століття нами була доведена фундаментальність ідеї відносин для педагогічного процесу всіх типів навчально-виховних закладів, а сам феномен «відносини» був обґрунтований як всезагальна, родова, висхідна категорія педагогіки [7, 12]. Визначення всіх педагогічних дефініцій з того часу почало нами базуватися на понятті «відносини» («взаємодія»), що ми розглядаємо як новий, вищий рівень розвитку педагогічної науки [5].

У сучасних умовах суб'єкт-суб'єктні відносини вчителя і учнів потребують подальшого методолого-теоретичного обґрунтування, а також сприйняття і усвідомлення їх учительством на прикладному рівні, оскільки підґрунтям реформування освітньої галузі є збереження індивідуальності дитини, її унікальності, різнорівневості в здібностях і можливостях, інтересах та прагненнях. У педагогічно доцільній, гуманній взаємодії вчителі і учні найяскравіше виявляють себе, глибше пізнають один одного, досягають взаєморозуміння. Завдяки суб'єкт-суб'єктним відносинам учень усвідомлює сенс власного життя і діяльності, визначає особистісну траєкторію розвитку, розробляє і реалізує плани на майбутнє, на основі чого нерідко відбувається корекція чи навіть зміна поставленої ним мети.

А отже проблема значно актуалізується, що зумовлено такими чинниками: по-перше, подальшим зростанням людського фактора, стрімким переходом від індустріального суспільства до інформаційного; по-друге, демократичними тенденціями і процесами, реалізацією національного проекту «Відкритий світ», системи національного патріотичного виховання; по-третє, завданням побудови максимально індивідуалізованої виховної й освітньої траєкторії учня, створення і використання сучасного педагогічного середовища; по-четверте,

необхідністю розроблення й оперативного впровадження інноваційних, практико орієнтованих результатів педагогічної науки, технологій і перевіреного взірцевого досвіду вчителів.

Головним предметом і концептуальною ідеєю на даному етапі нашого дослідження стала модифікація суб'єкт-суб'єктних відносин у освітньо-виховальні відносини, які розглядаються як визначальна педагогічна категорія, першооснова і головна умова повноцінного виховання і освіти особистості. На відміну від виховних відносин, які стихійно виникають між особистістю, що формується, і всіма людьми й процесами, що відбуваються, освітньо-виховальні відносини свідомо формуються під керівництвом учителя і спрямовані на досягнення мети виховання. Освітньо-виховальні відносини – спеціально організована суб'єкт-суб'єктна, морально-естетична, педагогічно доцільна взаємодія всіх суб'єктів педагогічного процесу, спрямована на досягнення мети виховання, зумовлена соціально і психологічно всією системою прийнятих суспільних відносин, національних і загальнолюдських вартостей, відповідає певному періоду його розвитку. Хоч це визначення вже апробоване в практиці, слід зауважити, що воно не є стабільним, а розвивається, як розвивається сама педагогіка і суспільство в цілому.

Концепція подальшого дослідження відносин включає три концепти і розглядається нами на трьох рівнях: методологічному, теоретичному і технологічному. Щодо методологічних підходів, поділяємо наукові узагальнення академіка В. Г. Кременя, що в сучасних умовах холістський і постмодерністський підходи є альтернативними більш сучасному – інтегративному підходу [9, 14]. І це так, адже світ спрямований до об'єднання, в тому числі й наша освіта у своїх зовнішніх і внутрішніх виявах прагне повної інтеграції до Європи і світу, а фундаментальні наукові проблеми, подібні до нашої, виступають об'єднуючим фактором, оскільки в них кристалізуються нагальні потреби людини й інформатизованого суспільства.

Обґрунтовуючи теоретичний рівень, спиралися на положення В. Н. Мясіщева [11, 273], який першим звернув увагу на те, що в практиці має місце тотожність у поняттях «відносини» і «взаємодія», ввели до поняттєво-термінологічного апарату педагогіки категорію «освітньо-виховальні відносини» як спеціально організовану педагогічну взаємодію. Нами переконливо показано як із зовнішнього педагогічного засобу відносини перетворюються у функцію вчителя, а потім – у якість особистості, що формується. Це дозволило обґрунтувати суб'єкт-суб'єктні відносини як освітньо-виховальні, людиноутворювальні.

Доведено, що міжособистісна взаємодія в педагогічному процесі – це педагогічна взаємодія, підґрунтям якої є педагогічно доцільні відносини.

Суб'єкт-суб'єктні, педагогічно доцільні відносини, як показало дослідження, розвивають перцептивне, когнітивне й емоційне відображення учителем та учнем один одного, дозволяють здійснити найголовніше – усвідомити школяреві, при потребі, неспівпадіння його «Я-реального» і «Я-ідеального», без чого не можуть відбуватися об'єктивно його саморозвиток і самооцінка. Завдяки педагогічно доцільним відносинам учителі сприймають успіхи учнів і їх особистісні цінності як взаємні, відчувають відповідальність за них. Отже, учень є головним суб'єктом освітніх змін. Але вони успішні лише тоді, коли ними глибоко переймається педагог. Учитель виступає організатором і провідником змін у педагогічному процесі. Специфіка модернізації освіти полягає в тому, що вона проходить через розум і душу вчителя й учня, а результативність позитивних змін залежить від педагогічної доцільності їхньої суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Усе це свідчить про перспективність розроблення проблеми.

Сутністю обґрунтованої нами парадигми виховання [4] й сучасної особистісно орієнтованої моделі освіти є суб'єкт-суб'єктні відносини вчителів і учнів, що мають гуманний, рівноправний, морально-естетичний, тобто педагогічно доцільний характер. Лише завдяки формуванню педагогічно доцільних відносин зможемо здійснювати перебудову підтримувального типу навчання в інноваційне, відійти від узагальнено-соціальної і реально сприйняти особистісно-соціальну систему діяльності. Стає дедалі зрозумілішим, що в умовах демократизації всіх сфер людського життя, навчально-виховні заклади мусять конструювати не лише просторово-часову, а й особистісно-сміслову систему, в якій досягається якісна результативність навчання і виховання конкретного учня, гуманні, морально-естетичні відносини всіх учасників педагогічного процесу. Варто наголосити – від цього залежить оптимістична прелюдія школи до всього людського життя, про що мріяв Я. А. Коменський.

Найґрунтовніше феномен «відносини» на теоретичному рівні як загальнонауковий об'єкт і об'єкт педагогічного пізнання досліджений А. П. Сидельковським. У своїй праці «Проблеми пізнання відносин у радянській педагогіці» [13] вчений розглядає методологічні аспекти вивчення цієї категорії, але здебільшого з марксистсько-ленінських позицій, трактуючи людину, «як сукупність суспільних відносин». Для нас важливо те, що у своєму дослідженні він переконливо обґрунтовує відносини як базис, на якому мусять вибудовуватися пошуки в педагогічній теорії і практиці. Вивчення в педагогіці феномена «відносини», як свідчить наш науковий досвід, найчастіше підпорядковувалося завданням інших досліджень: методологічних проблем виховання, теорії та методики дитячого колективу, методів виховання, свідомої дисципліни, культури поведінки тощо. Варто

підкреслити, що найбільша увага категорії «відносини» відводилася при вивченні проблем морального і трудового виховання. В даний час зростає значення відносин для більшого обсягу і кількості проблем освіти і виховання, а також як критерія ефективності навчально-виховної діяльності.

Як самостійне педагогічне явище, відносини вчителів і учнів уперше на теоретико-методичному і технологічному рівні вивчалися О. Ю. Гордіним. Акцент у його праці [8] припадав на вплив учителя (суб'єкта) на учня як об'єкта педагогічного процесу. Системоутворювальним елементом їхніх відносин О. Ю. Гордін вважав метод вимоги. Слід зазначити, що на той час це не входило в суперечність із сутнісною характеристикою суспільних відносин і авторитарно-дистантних взаємин «учитель-учень», панівних у загальноосвітній школі. Визнаючи теоретичний доробок О. Ю. Гордіна, а також Л. Ю. Гордіна, Т. І. Коннікової, В. М. Коротова, Б. Т. Лихачова, І. С. Мар'єнка, М. І. Монахова, Г. І. Щукіної та ін. учених, слід віддати належне вітчизняним дослідникам, зокрема, В. О. Сухомлинському (обґрунтовувалась етична сутність усієї педагогічної праці), О. В. Киричуку (вивчалися взаємини в класному колективі), В. О. Білоусовій (досліджувалась система ставлень у позакласній і позашкільній роботі) та ін.

Цінним вважаємо те, що на підґрунті відносин активно досліджувалися різні сторони формування особистості вчителя, його майстерність, педагогічний такт, стиль, авторитет тощо. У сучасних умовах зростання уваги до підготовки педагогічних кадрів, аспект відносин потребує подальшого обґрунтування щодо компетентнісно-контекстного, андрагогічного, індивідуалізованого підходів у теорії і практиці їхнього навчання, а також тьюторської технології, досвіду використання інноваційних підручників, посібників, навчальних планів і програм, зокрема програми Й. Г. Песталоцці та ін. у контексті завдань Болонської конвенції. Проте сьогодні вчені і практики недостатньо звертаються до проблеми відносин при дослідженні ідей дитиноцентризму, цінностей, толерантності, розвитку економіки освіти, її інформатизації, виховання здорового способу життя школярів, що свідчить про слабку теоретичну розробленість цих напрямів як провідних у сучасному навчально-виховному процесі.

Оригінальне методичне розв'язання проблеми знаходимо у творчості Н. Є. Щуркової. Вона представляє діяльнісний, технологічний підхід до феномена «відносини». На противагу цій позиції, В. О. Кан-Калик вирішальним у формуванні педагогічно доцільних відносин вважає особистісні якості педагога, його індивідуально-творчу неповторність, яка особливо яскраво виявляється в учительській майстерності. Проте, на наш погляд, тут немає альтернативи, так як таку інтегративну, багатовимірну категорію як відносини в сучасних умовах варто досліджувати і на

загальнометодичному, і на індивідуально-творчому рівнях, у їх єдності. Таким чином, на сьогодні науковий інтерес становлять методолого-теоретичні й організаційно-методичні характеристики феномена «відносини». Вчителі погоджуються з реальністю потреби гуманізації школи на основі суб'єкт-суб'єктних взаємин зі своїми учнями. Як видно, заклик до дії досить переконливий, але сам зміст діяльності вчителя в цьому руслі і на теоретичному, і на методичному рівнях, вирішальне значення суб'єкт-суб'єктних відносин у розвитку педагогічної науки і практики довгий час залишаються недостатньо обґрунтованими.

Беручи до уваги те, що практичні перетворення в царині педагогічної дійсності можуть бути успішними і реальними лише тоді, коли матимуть міцний методолого-теоретичний фундамент, нами, як уже говорилося, феномен «суб'єкт-суб'єктні відносини» обґрунтовано як педагогічну категорію, а також розкрито структури, механізми, виявлено рушійні сили, охарактеризовано методи, види, типи, рівні й етапи процесу їх формування, що знайшло відображення в нашій монографії [7]. Як бачимо, в означеній проблемі зроблено немало, все ж перед педагогічною наукою постає завдання подальшого цілеспрямованого дослідження феномена «відносини». Освітньо-виховальні, гуманні суб'єкт-суб'єктні відносини мусять пронизати всю систему освіти, що є прогресивною світовою тенденцією і об'єктивно притаманне нашому народу, оскільки гуманність є іманентно характерною рисою української ментальності. Характер відносин залежить від того, наскільки гуманною є позиція вчителя.

Гуманізм учителя передбачає насамперед самовіддану і сумлінну працю, повагу і віру в кожную особистість дитини, увагу, допомогу, співчуття й співпереживання у труднощах людського становлення, об'єктивність в оцінюванні дій своїх і учня, винятково вдумливий, самокритичний аналіз усієї своєї діяльності в разі скоєння дитиною правопорушення чи відхилення від норм моралі, вміння подивитись на те, що відбувається, очима своїх вихованців. Гуманізм, крім того, – це результат великої і тривалої роботи педагога над удосконаленням своєї професійної компетентності. В. О. Сухомлинський заповідав, що любов до дітей – «вершина нашої педагогічної культури, думки і почуттів». Цей мудрий висновок видатного педагога можна розглядати як пораду і настанову щодо реалізації проблеми відносин. Отже, гуманізм – це високий професіоналізм, любов до дітей, педагогічна довершеність учителя.

Гуманізація відносин вчителя і учня передбачає насамперед побудову такої педагогічної технології, яка б забезпечила не лише високу якість знань, а й свідомий вибір учнем духовних цінностей і формування на цій основі особистісно- і громадянсько-ціннісних орієнтирів. Взаємодія в такій педагогічній технології передбачає використання інтерактивних

методів і форм, які б стимулювали самодіяльність і творчість учнів й учителя, регулювання процесу взаємодії засобами пізнання і самопізнання, організації та самоорганізації, контролю і самоконтролю. Отже, гуманізм у контексті нашого дослідження розглядається як елемент нового педагогічного мислення, що характеризується зміною поглядів на дитину і педагогічний процес. Учень виступає в педагогічному процесі як суб'єкт взаємодії, на формування креативної і неповторної індивідуальності якого вона спрямована.

Оскільки сутнісною стороною відносин є дія, то підготовленість учителя, знання, діяльність визначають його когнітивно-культурний рівень і виокремлюються нами як перший і найважливіший структурний елемент взаємодії (відносин). Зовнішнім виявом предметної діяльності людини є поведінка, система взаємопов'язаних реакцій на навколишнє середовище. У зв'язку з цим варто підкреслити значення особистісних рис, способу дії, манер, вчинкових реакцій учителя, оскільки тільки завдяки їм він вступає у взаємозв'язок з учнями, кожним своїм словом, інтонацією, мімікою, поглядом, посмішкою, жестом не лише справляє педагогічний вплив, а й сам його зазнає, організовуючи взаємодію. Саме тому В. О. Сухомлинський і А. С. Макаренко особливо наголошували на важливості культури, організації характера педагога, вихованні його поведінки. Індивідуально-психологічні розходження у поведінці вчителів можуть бути специфічними, навіть суб'єктивно-унікальними, але вони повинні відповідати етичним нормам професії. Поведінка не тільки раціонально зумовлена, значною мірою залежить від типу нервової системи особи, структури і спрямованості психіки, його професійної підготовленості і культури. Вона детермінується матеріальними і побутовими умовами, інтересом до професії, любов'ю до дітей, статусом і комфортністю у педагогічному колективі, але завжди мусить мати професійно доцільний характер. У свідомих і позасвідомих формах поведінки завжди наявні емоції як один із способів вияву почуттів і оцінних суджень. Вони надають діям педагога певного забарвлення, а взаємодії – специфічного тону. Вміння вчителя організувати власну поведінку й управляти своїми почуттями, емоційним станом – важлива професійна вимога. Доволі часто факти підвищення вчителем голосу в розмові з учнями, навішування образливих ярликів і прізвиськ, порушення такту, їдкий сарказм, що принижують особистість, грубість свідчать про недостатню культуру й невміння саморегуляції своєї емоційної сфери і, безперечно, гальмують формування виховальних відносин.

Характер емоційно-поведінкових актів учителя і учнів дає змогу судити про наявність чи відсутність позитивного мікроклімату в колективі. Варто при цьому підкреслити, що управління емоційним станом

передбачає не придушення емоцій, а вмiле використання їх як ефективного засобу поліпшення якості виховання. Це змушує вчителя звертати увагу на такі, за словами А. С. Макаренка, «дрiбниці», як стояти, сидіти, як підвестися з стiльця чи з-за столу, як підвищити голос, посміхнутися тощо. Разом із тим, надзвичайно важливе значення у вихованні мають оцінні судження з боку вчителя і форми їх вираження. У педагогічному процесі дії, поведінка та емоції вчителя злиті воедино, їх важко розділити, тому виокремлення їх умовне, хоча в структурі взаємодії роль кожного компонента відчутна, істотно впливає на темпи і характер формування суб'єкт-суб'єктних відносин учителя і учнів. Практика свідчить, що в процесі педагогічної взаємодії високого рівня відбувається повне саморозкриття здібностей і можливостей учнів, а також педагогічної компетентності вчителів. На основі сформованих освітньо-виховальних відносин досягається такий рівень «спільності», за якого між учасниками педагогічного процесу зникають авторитарне домінування, емоційна напруженість та недовір'я, відбувається взаємне прийняття індивідуально-психологічних параметрів один одного, з'являється вміння стати на місце інших, ідентифікуватися з ними.

У сучасних соціокультурних умовах на основі суб'єкт-суб'єктних відносин педагог покликаний формувати не лише пізнавальну, а й емоційно-вольову й мотиваційну сфери дітей, здатність їх повноцінного вільного вияву. Звідси висновок, що вчитель одночасно мусить бути вихователем, психологом і предметником. Модель предметника у фаховій педагогічній підготовці, що переконливо доводиться багатьма вченими і підтверджується практикою, мусить витіснитися моделлю вчителя-вихователя, що об'єднує функції вчителя-урокодавача і вихователя – творця душі дитини. Таким чином, основною умовою успішного навчання, розвитку психіки, громадянських та інших людських якостей виступає суб'єкт-суб'єктна взаємодія дитини з дорослим (вчителями, батьками). Тому в підготовці вчителя поняття «професіонал» і «громадянин» мусять бути нероздільні, у своєму інтегративному вияві вони зможуть бути реалізовані в педагогічній діяльності за умови визнання індивідуальності, самотності і самоцінності кожної дитини, її суб'єктності у виховній і навчальній діяльності. Це потребує не лише гуманістичного підходу до формування особистості вчителя, а й наповнення викладання, передусім педагогіки, інноваційним змістом, щоб забезпечити його нове педагогічне мислення і відповідну практичну діяльність. Над цим сьогодні працює кафедра загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету, вводячи інноваційні курси, створюючи нові підручники і посiбники. Лише в цьому разі майбутній учитель кінцевим результатом буде вважати не тільки навчальні досягнення певної дитини, а передусім сформованість її як цілісної

особистості. Від учителя повністю залежить, чи стане навчальний заклад школою радості, чи – в'язницею душі дитини.

Учень як суб'єкт навчання має не тільки притаманні йому пізнавальні можливості, а власне ставлення, зокрема до навчального предмета, він мусить обирати мету і способи самостійної діяльності, тому й відбувається його взаємодія з учителем, виникають певні відносини. Вчитель відбирає найбільш вдалі з погляду його педагогічної компетентності варіанти методів і форм взаємодії, мотивує самостійну пізнавальну діяльність учнів, відкриває простір для прояву здібностей і можливостей. Отже, діяльність педагога спрямовується на розвиток елективності й самостійності, на перетворення дитини в активного суб'єкта навчання і виховання.

Проте в реальності навчально-виховний процес здебільшого продовжує мати офіційно-авторитарний характер елементарного співпідпорядкування, в основі якого – пояснювально-ілюстративна діяльність учителя і репродуктивна – учнів. Головна причина дегуманізації шкільних відносин криється насамперед у професійній неспроможності вчителя, у нечіткості його орієнтирів на школу і суспільство. В його роботі немало недоліків загальнопедагогічного характеру. Гальмує взаємодію слабка практична спрямованість майбутнього педагога, невідповідність у співвідношенні теоретичної і практичної підготовки, скорочення обсягів практики. Збільшує дистантність у відносинах перевантаженість учнів. Недосконалість взаємодії викликана недостатньою кількістю сучасних підручників, необґрунтованістю ціннісних орієнтирів учнів, браком відповідних програм з виховання, єдиних вимог до вчителя і чітких правил поведінки учнів, шляхів і засобів їх соціальної адаптації й захисту.

Педагогічна взаємодія відбувається на трьох рівнях. Обґрунтовуючи рівні педагогічної взаємодії, ми далекі від того, щоб зводити в абсолют поняття «рівність» (учня і педагога) і «повна свобода» (дітей), особливо як умови і основи підходу до виховання особистості, не погоджуємося в цьому з багатьма вченими, підтримуючи педагогів-практиків. Неспроможність теорії «вільного» виховання насамперед полягала саме у визнанні «свободи» відносин як початкової позиції школи, їх свободи від головних норм моралі, суспільних відносин і запитів життя. Тому, розробляючи теоретико-методичні основи педагогічних відносин, ми розглядаємо рівні взаємодії учителя і учнів з урахуванням діалектики наступності, не в статичному, а в динамічному плані, не ізолюючи співробітництво і співтворчість від співпідпорядкування, і тим більше не протиставляючи їх.

Співпідпорядкування – це відносини, побудовані на строгому дотриманні нормативних прав і обов'язків учасників виховного процесу. Співпідпорядкування є основою і умовою співробітництва і співтворчості,

але може нерідко перетворюватися у взаємодію на елементарному рівні інформаційного зв'язку, при якому вчитель (викладач) виступає суб'єктом, а учень (студент), як правило, лише об'єктом спільної діяльності. Воно не є повною мірою виховальним з погляду на особистість учня чи студента, комплекс сучасних цілей і результатів виховання.

Співробітництво – це взаємодія, яка в своїй основі спирається на співпідпорядкування, але за якої вчитель і учень об'єднані як рівноправні партнери спільним діалогом, спрямованим на успіхи в навчанні й вихованні. Вони обоє суб'єкти навчально-виховної діяльності. «У взаєминах суб'єктів, – писав С. Л. Рубінштейн, – немає ніякого принципового привілею у мого приватного «Я». Тому відносини між «Я» зворотні» [1, 106]. Співробітництво передбачає зацікавлене одержання нових для учнів знань. Стан кожного партнера – задоволеність учителя і успіх учня – це їх загальне досягнення. Відмінність співробітництва від співпідпорядкування – його набагато розвинутіша діалогічність у всіх її виявах. Проте без монологічної спрямованості вчителя на формування свідомої дисципліни, порядку, основних моральних норм, поєднаних з повагою, переконуванням і самовдосконаленням, співробітництво було б неможливе. Співробітництво неможливе без високого професіоналізму і чітких громадянських позицій учителя. Взаємодія при співробітництві будується на взаємоповазі, взаємоінтересі і взаємодовірі. Великої питомої ваги набувають: доброзичливість, терпляче переконування, особистий приклад учителя, довіра, самостійна робота учнів, поетапний вплив, порада, прохання, гумор, захоплення перспективою, відкритість, любов до дітей і предмета, стимулювання та інші прийоми. Найвищим рівнем взаємодії вчителя і школярів у процесі формування освітньо-виховальних відносин є співтворчість.

Співтворчість включає в себе співпідпорядкування і співробітництво, при якому всі суб'єкти об'єднані творчим діалогом – пошуком нового у змісті й засобах навчання і виховання з метою активного саморозвитку та самовиявлення особистості кожної дитини, а також реалізації всіх наявних і потенційних можливостей учителя. Для педагога і учнів характерними стають не лише професіональна, ділова, а й глибока особистісна увага один до одного. Це забезпечує дружні, сердечні прив'язаності між суб'єктами виховання нерідко на все життя. Яскравим прикладом співтворчості є відносини, що склалися в Павлівській школі В. О. Сухомлинського, у колективах, якими керували А. С. Макаренко, О. А. Захаренко, у творчості полтавських педагогів – М. К. Андрієвського, І. Д. Гончаренка, А. І. Коваленка та ін.

На досягнення такого рівня відносин спрямовуються вся компетентність, інтелект, поведінка, воля, емоції, моральні й естетичні

почуття вчителя. Він використовує прийоми морального вибору, подвійного результату, організації успіху, поділу захоплень, пробудження гуманних почуттів, ласкавого докору, заохочення тощо. Співтворчість і співробітництво на ґрунті гуманних і високоморальних відносин стають людиноутворювальними процесами. Вони потребують таких специфічних для учителя рис, як комунікабельність, відвертість, співпереживання, співчуття, співучасть, «інстинкт симпатії», емпатія, уміння поставити себе в становище іншого, налагодити зворотний зв'язок, передбачити результат, а також захопленість і здатність до самопожертви, що залежить від його особистісних рис і підготовленості у закладі освіти, подальшої неперервної самоосвіти. Важливим аспектом суб'єкт-суб'єктної взаємодії є здатність під її впливом здійснювати реальні перетворення не лише в пізнавальній, емоційно-вольовій, але й в особистісній сфері учня і вчителя, якість яких залежить від досягненого рівня відносин. У цілеспрямованому розвитку відносин від співпідпорядкування до співробітництва і співтворчості закладено можливості успішного інтелектуального і емоційного становлення кожного школяра, а також виявлення всього багатства ресурсів учительської компетентності, арсеналу педагогічних засобів і вдосконалення особистісних якостей педагога. Освітньо-виховальні суб'єкт-суб'єктні відносини мусять стати сутністю, умовою і формою сучасної особистісно-соціальної моделі педагогічного процесу, її результатом і критерієм.

Проведене дослідження дає підстави для уточнення структури поняття «освітньо-виховальні відносини». Відносини як педагогічна категорія включають внутрішній і зовнішній конструкти. Внутрішнім вважаємо власне відносини, а зовнішній конструкт – це спілкування і діяльність, у процесі яких вони формуються і виявляються. При цьому відносини, які склалися, виступають їх (діяльності та спілкування) критерієм. Таким чином, не поділяємо позицію деяких учених, що розглядають поняття «відносини» і «спілкування» як ідентичні чи трактують відносини як модифікацію діяльності. Але така розбіжність, як робить правильний висновок О. В. Сухомлинська, – результат авторського розуміння і тлумачення цього феномена, адже наукові висновки в гуманітарному знанні персоніфіковані. Вони визначаються знаннями, культурою, релігією, переконаннями вченого.

Отже, для того, щоб суб'єкт-суб'єктні відносини перестали бути «порожніми, не опредмеченими конструкціями», нами на представленій методолого-теоретичній базі доведено їх освітньо-виховальний характер, розроблено наукові принципи: суб'єктності, особистісної спрямованості, спільної діяльності, взаємної відповідальності, самооцінки, елективності, професійного оптимізму, а також підтверджено вже відпрацьовані в теорії і практиці – поєднання вимогливості і поваги до особистості, опори на

позитивне в ній та зв'язку з життям. На цій основі нами обґрунтована гуманістична, особистісно-соціальна, суб'єкт-суб'єктна парадигма виховання [4], розроблений навчально-методичний програмний супровід загальнопедагогічної підготовки в системі університетської освіти у складі навчального плану, програм, підручників, науково-теоретичних та організаційно-методичних посібників з теорії та історії педагогіки, неперервної педагогічної практики, за якими, поповнюючи й уточнюючи їх, працює кафедра загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. У розвиток поняття «освітньо-виховальні відносини» введено термін «професійні самовідносини», що дозволяє майбутньому вчителю самокритично оцінювати свої досягнення в професії, обґрунтувати інноваційну теоретичну концепцію і педагогічну технологію забезпечення єдності теорії і практики у багаторівневій підготовці вчителя. Під нашим керівництвом і за нашої участі щойно закінчено експериментальну перевірку інтернаціональної тьюторської технології в контексті завдань Болонського реформування, андрагогічної моделі підготовки фахівця, розроблено процес упровадження досягнень педагогічної науки, інноваційних технологій і кращого взірцевого досвіду в масову практику навчання і виховання [5]. Все це відіграє значну роль у розвитку педагогічної теорії і практики, реалізації завдань модернізації педагогічної освіти, а це означає, що і загальноосвітньої школи. Нововведення в підготовку вчителя – крок до нової школи, а це означає, що і до подальшого оновлення суспільства.

У розвиток проблеми слід наголосити, що оскільки ми обґрунтували і визначаємо пріоритет суб'єкт-суб'єктних, гуманних, толерантних відносин над суб'єкт-об'єктними, дистантними, авторитарними, субординованими, в нашому науково-дослідницькому полі передусім перебуває проблема суб'єктності, до якої сьогодні виявляється значний інтерес у контексті модернізації змісту, методів й організаційних форм навчання і виховання у загальноосвітній і вищій школі. За даними дослідження, в основі суб'єктності лежить визнання самотності і самоцінності кожної особистості як індивіда, наділеного своїми неповторними природними даними, суб'єктивним соціальним досвідом і компетенціями, здатного до ініціативи, активності та самостійності, як суб'єктно-можливої основи існування людини.

Виховання завжди було і залишається особистісно-соціальним процесом, і скільки б ми не відмежовувалися від цього і не декларували особистісно орієнтоване, останнє входить до особистісно-соціального виховання як його складник. Робимо акцент на соціальному аспекті, тому що він, поряд із суб'єктністю, об'єктивно присутній у виховному процесі. Навіть

коли мова йде про самовиховання, то воно залежить не лише від позиції людини щодо себе (була, є, буде), а й від соціального фактору (суспільної моралі, культури, цивілізаційного розвитку країни). Тому обґрунтована нами суб'єкт-суб'єктна особистісно-соціальна гуманістична парадигма виховання є об'єктивним явищем суспільного розвитку, складовою сучасного культурологічного процесу й водночас його критерієм.

Сенс виховання вбачаємо в тому, щоб допомогти дитині якнайповніше розкрити те, що в ній закладено природою, а далі – його розвивати і збагачувати, організовуючи «саморух» особистості. Таким чином, учитель мусить дати розвинутися, за словами М. І. Пирогова, «внутрішній людині» в людині, щоб забезпечити становлення суб'єктності й соціальної позиції кожного школяра. В цьому основне завдання особистісно-соціального виховання і його можна досягти перш за все засобом освітньо-виховальних суб'єкт-суб'єктних відносин. Дитина розглядається як мета і сенс виховання, самоціль суспільства, причина і критерій усіх суспільно-економічних перетворень, у тому числі подальшого розвитку педагогічної науки. Учитель – організатор взаємодії і зразок для учнів у її здійсненні. Від характеру тих відносин, які він конструює з учнями, залежать взаємини в колективі дітей, їх ставлення до оточуючої дійсності, самовідносини школярів. Нами доведено, що освітньо-виховальні суб'єкт-суб'єктні відносини дорослих і дітей мають переваги перед змістом і методами навчання та виховання, вони є необхідною умовою самоосвіти, самовиховання і самотворення кожної особистості дитини [2; 6]. Усвідомлюємо необхідність виховання в учнів і студентів суб'єкт-суб'єктного ставлення до народів Європи і світу, а громадянина України прагнемо формувати як частку великого національного і вселюдського «Я». Отже, суб'єкт-суб'єктні, морально-естетичні, освітньо-виховальні, педагогічно доцільні відносини – це відносини людської гідності.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна / К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский. – М., 1989. – 243 с.
2. Бойко А. М. Виховання людини: нове і вічне : монографія / А. М. Бойко. – Полтава : Техсервіс, 2006. – 566 с.
3. Бойко А. М. Виховуємо громадянина і професіонала : теорія, досвід : монографія / А. М. Бойко, П. Г. Шемет. – Полтава : Полтава, 2003. – 404 с.
4. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації : навч.-метод. посіб. / А. М. Бойко. – К. : ІЗМН, 1996. – 232 с.
5. Бойко А. М. Педагогіка. Інтегрований курс теорії та історії педагогіки : навч.-метод. посіб. : у 2 ч. / [за ред. А. М. Бойко]. – К. : ВПОЛ – Полтава : АСМІ, 2004. – Ч. 2. – 2004. – 498 с.

6. Бойко А. М. Упровадження педагогічної інноватики в практику виховання : монографія / А. М. Бойко; Полт. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2011. – 384 с.
7. Бойко А. М. Теория и методика формирования воспитывающих отношений в общеобразовательной школе : монография / А. М. Бойко. – К. : Вища школа, 1990. – 267 с.
8. Гордин О. Ю. Формирование отношений педагогов и учащихся в советской школе / О. Ю. Гордин. – М. : Педагогика, 1977. – 151 с.
9. Кремень В. Г. Поступ до нової філософії освіти в Україні / В. Г. Кремень // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні. – Харків, 2002. – С. 9-23.
10. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму – шлях змін і розвитку / В. Г. Кремень // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2011. – № 4. – С. 33-34.
11. Мясичев В. Н. Социальная психология и психология отношений / В. Н. Мясичев // Проблемы общественной психологии. – М. : Педагогика, 1965. – С. 273-286.
12. Петровский А. В. Социальная психология коллектива / А. В. Петровский, В. В. Шпалинский. – М. : Педагогика, 1979. – 176 с.
13. Сидельковский А. П. Проблемы познания отношений в советской педагогике / А. П. Сидельковский. – Ставрополь, 1971. – 286 с.
14. Сухомлинський В. О. Лист про Педагогічну етику / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори. : [в 5 т.]. – К., 1977. – Т. 5. – С. 593-600.
15. Dewey J. Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education / J. Dewey. – N.-Y. : The Free Press, 1916. – 378 p.

Шиян Н.

проректор із наукової роботи Полтавського національного педагогічного університету ім. В. Короленка, доктор педагогічних наук, професор

УДК 378

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Актуальність дослідження. Формування творчої особистості майбутнього педагога є сьогодні однією з актуальних проблем, адже підготовка до професійної діяльності досягає мети, якщо в результаті вдається сформуванню ініціативного, творчо активного педагога, здатного у свою чергу формувати творчу особистість учня.

«Творчість – це необхідна умова становлення самого педагога, його самопізнання, розвитку і розкриття його особистості», оскільки «творчість, розвиваючи здібності, формує педагогічну талановитість учителя» [2, с. 16]. Творчість студента виражається в прагненні до пошуку нових шляхів розв'язання проблемних ситуацій і подолання труднощів, до відкриття нових явищ у навчально-пізнавальній діяльності, у його вмінні застосовувати практику як критерій істинності, виявляти кількісні та якісні характеристики досліджуваного об'єкта, висувати гіпотези, перевіряти їх,

приймати нестандартні рішення. Таким чином, творчість – це діяльність особистості, що забезпечує її включеність у процес творення нового, що передбачає перенесення знань і вмінь у нові ситуації, зміну способу дії при розв'язанні навчальних завдань.

Проблема становлення творчої особистості вчителя в тій чи іншій мірі висвітлюється в наукових дослідженнях філософів, психологів і педагогів. Велику увагу розробці даної проблеми приділяли В. Андрєєв, Н. Бердяєв, А. Бойко, В. Загвязинський, В. Кан-Калик, В. Лозова, А. Маркова, Н. Нікандров, О. Савченко, С. Сисоєва та ін.). У працях цих науковців доведено сутність основних категорій проблеми, визначено специфіку педагогічної творчості та шляхи її реалізації у педагогічному процесі.

До теперішнього часу склалися певні соціальні (потреба суспільства у творчій особистості педагога, здатної до конструктивної діяльності, професійної мобільності), теоретичні (розробленість комплексу питань теорії педагогіки, психології, філософії розвитку творчої особистості в процесі фахової підготовки) і практичні (передовий досвід формування творчої особистості майбутнього вчителя) передумови дослідження проблеми становлення вчителя, здатного до перетворювальної діяльності.

Мета дослідження. Обґрунтувати шляхи формування творчої особистості майбутнього вчителя у процесі фахової підготовки.

Виклад основного змісту. Формування творчості майбутніх учителів починається з озброєння їх умінням усвідомлювати проблему, поставлену викладачем, а пізніше формулювати її самостійно, виявляючи приховані питання. Прагнення майбутнього вчителя самостійно шукати нову інформацію, висувати нестандартні ідеї, творчо освоювати суміжні галузі діяльності породжує в його свідомості оригінальні ідеї і сприяє формуванню у нього творчої активності, яка на сучасному етапі розвитку освіти є одним з провідних компонентів становлення його як творчої особистості.

Таким чином, процес підготовки майбутніх учителів повинен спиратися на творчу діяльність, яка виступає як один з основних компонентів змісту сучасної особистісно-орієнтованої освіти. При цьому слід зазначити, що якості, необхідні для творчої діяльності, як правило не даються від природи, а отримуються у результаті виховання й освіти. Творча діяльність студента починається тоді, коли він здійснює самостійний пошук нових шляхів вирішення проблеми, намічає нові, досконаліші, оригінальніші його напрями та раціональні способи розв'язання теоретичних і практичних задач.

С. Дорофєєв у своєму дослідженні відзначає, що важливими критеріями наукової творчості майбутнього вчителя є «прагнення засвоювати нові знання, гнучкість мислення, наявність високої творчої енергії, здатність концентрувати свої творчі зусилля, прагнення до пошуку

раціональних розв'язань складніших завдань» [1]. Він звертає увагу, що вияв творчої активності, як основної характеристики творчості вчителя, можливий тільки за наявності у нього «інтелектуальної активності й готовності до самоосвіти; знання раціонально узагальнених прийомів роботи; уміння будувати узагальнення за аналогією, індукцією і дедукцією; визначати послідовність операцій і дій у діяльності; будувати і перевіряти гіпотезу; установлювати головні зв'язки та відносини між предметами і явищами; обробляти і систематизувати отримані факти; осмислювати і формулювати висновки; приймати самостійні науково обґрунтовані рішення; ясно, точно і стисло висловлювати думки» [1].

Професійний аспект творчості сучасного вчителя характеризує його педагогічну діяльність, яка сама за своєю природою носить творчий характер, оскільки, звертаючись до розв'язання типових і оригінальних дидактичних завдань, учитель, так само, як і будь-який дослідник, будує свою діяльність відповідно до загальних правил евристичного пошуку: аналіз педагогічної ситуації, проектування результату в зіставленні з початковими даними; аналіз наявних засобів, придатних для перевірки припущення і досягнення шуканого результату; конструювання і реалізація навчального процесу; оцінка отриманих даних; формулювання нових завдань.

Професійна творчість майбутнього вчителя, як і наукова, характеризується його творчою активністю, яка залежить на цьому рівні від сформованості його професійних (предметно-педагогічних) умінь. У ході навчання майбутній учитель набуває деякий запас фахових і педагогічних умінь і навичок. Предметні і педагогічні вміння вчителя повинні свідчити не тільки про його фахову грамотність, професійну компетентність, педагогічну майстерність, але і про його готовність організувати творчий процес навчання і виховання учнів. До таких предметно-педагогічних умінь відносяться уміння будувати урок так, щоб учням перш за все було цікаво, щоб у школярів виникали запитання «Чому?», щоб забезпечувалася організація навчального процесу відповідно до можливостей і потреб особистості, коли індивідуальна діяльність за вибором школяра, а не педагога стає провідною у взаємодії «вчитель-учень», традиційна парадигма освіти «учитель – підручник – учень» змінюється на нову – «учень – підручник – учитель», позиція вчителя перебудовується, у процесі навчання відбувається рух із «предметом до дітей», а не «з дітьми до предмета», розвиток обдаровань і нахилів школяра має особистісну й соціальну спрямованість, домінує над вузькими цілями навчальних предметів, які виступають засобами розвитку його особистості.

Одне з головних завдань сучасного педагога у системі особистісно-орієнтованої освіти – виявлення задатків кожного учня, створення сприятливих умов для їхньої трансформації в здібності, розвиток останніх до

творчого рівня. А для цього майбутній учитель повинен мати власні творчі здібності. Творчі здібності дозволяють майбутньому вчителю сприймати дисципліну не тільки як навчальний предмет, але і як науку, вести творчий пошук розв'язань як фахових, так і педагогічних проблем. Творчо здібний учитель знає свій предмет не тільки в межах навчальної програми, а значно ширше і глибше, виявляє інтерес до предмета як науки, зацікавлений ним, постійно стежить за найважливішими відкриттями в галузі, проводить хоча б невелику, але дослідницьку роботу. Підсумовуючи все вищесказане, відзначимо, що розвиток творчих здібностей майбутнього вчителя відбудеться тільки за умов його високої творчої активності і при достатньому рівні сформованості професійних умінь.

Ефективність розвитку у майбутнього вчителя творчих здібностей, формування у нього предметно-педагогічних знань, умінь і навичок значною мірою залежить від форм, засобів і методів навчання у вищому навчальному закладі, коли процес навчання будується так, що студент формує власну освітню траєкторію залежності від власних інтересів і планів на майбутнє, обираючи базовий, середній або вищий рівень вивчення навчального модуля.

Творчість, як професійно значуща риса особистості майбутнього вчителя, формується характером навчально-пізнавальної діяльності студента. Адже, як в аудиторній, так і позааудиторній роботі від студента не вимагають простого відтворення прочитаної інформації, а в навчальному процесі він поставлений в умови творчого пошуку. Основна мета такого підходу – формування в студентів спрямованості на самостійну продуктивну діяльність, самоосвіту та самовдосконалення, і як наслідок, – формування самостійності, як риси характеру, активної життєвої позиції, творчої активності. За умов такого підходу особливої ваги набуває особистий приклад викладача, а для цього він має бути сам особистістю, висококваліфікованим творчим спеціалістом, володіти високими моральними якостями.

Отже, у такий спосіб відбувається персоналізація всього навчально-виховного процесу. Від студента не вимагають репродуктивного відтворення навчальної інформації, а розвивають його творчі здібності. На лекціях, семінарських, практичних, лабораторних заняттях, під час проведення рейтингових контрольних роботах, індивідуальних консультацій студент і викладач об'єднані творчим діалогом, тобто взаємовідносини відбуваються на рівні співтворчості. Студент не боїться висловити власні думки, припущення, погляди, переконання з того чи іншого питання, що розглядається. Адже викладач використовує прийоми не покарання, а заохочення. Сама логіка навчально-виховного процесу цього вимагає. Відбувається діалог-пошук, під час якого разом із викладачем студент

знаходить найбільш педагогічно доцільні шляхи розв'язання завдань відповідно до своїх особистісних цінностей. Знання переходять у внутрішні переконання особистості. Взаємовідносини за свої характером стають дружньо-довірливими. Такий стиль будується на основі захопленості викладачем і студентом спільною діяльністю, дружніми взаємовідносинами між ними. Педагог при цьому виступає в ролі старшого товариша і наставника. Взаємодія викладача і студента сприяє спів-осмисленню, спів-діяльності, спів-оцінці, активізується позиція студента, педагог організовує роботу в такий спосіб, щоб кожний учасник вносив у неї свій унікальний досвід, перевіряючи свої можливості, і, водночас, розвиваючи здібності й обдарування. Зміцненню цих взаємовідносин особливо сприяють індивідуальні консультації. При індивідуальному спілкуванні студент прагне вчитися у викладача, спілкуватися з ним якомога частіше, наслідувати його. У такому випадку можна говорити, що особистість виховується особистістю, а духовність породжується духовністю. Майбутній учитель відчуває радість від самосвідомості власного росту і розвитку, від досягнення власної мети. Такі взаємовідносини забезпечують особистісний рівень оволодіння педагогічною професією. У цьому випадку особистісне і професійне взаємопроникають і створюють єдність. У студента формується ідеальний педагогічний образ власного «Я»: яким я повинен стати, щоб бути компетентним спеціалістом. Цей образ стає внутрішньою позицією особистості, усвідомлюється «особистісний смисл» професійних знань і умінь.

Отже, процес професійної підготовки набуває для студента особистісно-значимого характеру, є більш мотивованим, носить корекційний характер. Навчаючись у колективному навчальному процесі, студент працює в індивідуальному темпі й за індивідуальним змістом.

Зовнішній вигляд організаційних форм навчання залишається традиційним: лекції, практичні та семінарські заняття, лабораторні роботи, консультації та індивідуальні заняття. Разом з тим зміст та логічна структура навчального матеріалу, зміст та структура навчально-пізнавальної діяльності істотно змінюються. Зазнає змін і система контролю та оцінки результатів навчально-пізнавального процесу. Лекції можна характеризувати як вступні-оглядові, тематично-систематичні, тематично-проблемні, тематично-узагальнюючі, узагальнююче-оглядові, підсумкові. Студентам пропонуються тексти лекцій з метою орієнтації кожного з них щодо можливості самостійного опанування змістом навчального матеріалу. Системою лекцій визначається і система звітів щодо засвоєння теоретичного матеріалу. Кожний звіт охоплює значну логічно об'єднану частину навчального лекційного матеріалу і являє собою певну дидактичну одиницю.

Весь курс методики викладання хімії у процесі експериментальної роботи було поділено на сім базових модулів та чотири елективних. Модуль № 7 відрізняється за своєю будовою від інших. Змістовий компонент його становить перелік обов'язкових творчих завдань, одне з яких кожний студент на демократичній основі одержує на початку вивчення дисципліни і працює над ним протягом усього навчального курсу. Це своєрідний творчий звіт студента, який дозволяє виявити рівень якості знань, вміння застосовувати їх в нестандартних ситуаціях, особливу індивідуальну технологію професійної діяльності, власні педагогічні погляди. Наприклад, один із варіантів цього модуля:

1.1. Скласти план-конспект уроку узагальнення і систематизації знань з хімії на тему: «Генетичні зв'язки між класами неорганічних сполук» (8 клас) з урахуванням психолого-педагогічної характеристики класу.

У класі навчається 36 учнів: хлопців – 17, дівчат – 19. З них – з неповних сімей – 4 чол. Відмінників 5 чол. Навчальна мотивація у більшості учнів (65%) внутрішня. Клас дружний, але є угруповання, між якими виникають іноді суперечності, які негативно впливають на колективну пізнавальну діяльність. Іноді учні відмовляються допомагати слабшим у навчанні. Інтелектуальний рівень: високий – 25%, середній – 59%, низький – 16% учнів.

1.2. Створити проблемну ситуацію на уроці з хімії на тему: «Гідроліз солей. Різні випадки гідролізу» (клас хіміко-технологічного профілю).

1.3. Підібрати завдання для шкільного етапу олімпіади з хімії (9 клас).

Розбиваючи певний курс на модулі і оцінюючи будь-які дії студента в пізнавальному процесі певною кількістю балів, ми робимо самостійну роботу студента більш організованою. Види робіт можуть бути різними: і традиційні відповіді на занятті, контрольні роботи, семінари, експрес-контроль і нетрадиційні елементи діяльності – складання короткого самостійного конспекту, огляд літератури, виконання проблемних та практичних завдань, проведення дискусій, підготовку і написання рефератів, розгляд і рецензування їх, обговорення окремих публікацій на занятті чи на індивідуальній консультації, розв'язання завдань творчого характеру, методика і техніка проведення демонстраційного експерименту, розробка програмного забезпечення для використання комп'ютерів, розробка електронних підручників, дистанційних спецкурсів, аргументоване опонування відповіді чи повідомлення колеги, участь в олімпіадах, наукових конференціях тощо. Всю традиційну і нетрадиційну самостійну роботу стимулюють відповідною кількістю балів. У результаті студент набирає суму, яка обумовлює його рейтинг. Підсумкова оцінка стимулює

індивідуальну діяльність, студенти без примусу виконують запропоновані завдання і, що особливо цінно, проявляють власну ініціативу.

Було внесено зміни в навчальну взаємодію викладачів і студентів у процесі, по-перше, лекційної роботи (викладач дає узагальнену інформацію з вузлових питань курсу на проблемних та установчих лекціях, студент може користуватися текстами лекцій, тому при прослуховуванні матеріалу він його не записує, а фіксує в конспекті результат власного процесу мислення). По-друге, на семінарському занятті використовували в основному активні форми й методи роботи: дидактичні ділові, ситуативні і рольові ігри, дискусії, роботу в малих групах, створення банку ідей, проведення аукціону знань, мозкового штурму тощо. Студент виступав суб'єктом навчального процесу, а викладач – науковим консультантом. Це орієнтувало на вироблення у майбутніх учителів уміння навчатися, узагальнювати, аналізувати, усвідомлювати знання і творчо застосовувати їх на практиці, критично ставитися до інформації, відбирати найбільш педагогічно доцільні методи та методичні прийоми, створювало умови для оволодіння студентами методикою формування творчого мислення через власну навчальну діяльність. По-третє, індивідуальна робота вимагала від студента застосування знань у нестандартних ситуаціях, отже, забезпечувала творчість і мобільність знань. По-четверте, елективні модулі давали можливість майбутньому вчителю підвищити свій рейтинг, поглибити знання з питань, які найбільше його цікавлять, тобто розвивали прагнення до самоосвіти, критичного мислення і самотворення.

Переваги обґрунтованого підходу полягають у тому, що:

– в основі процесу навчання лежить персоналізована творча навчально-пізнавальна діяльність суб'єктів навчально-виховного процесу, що стимулює їх професійно-педагогічне й особистісне самовизначення, підвищує відповідальність за результати навчання, підготовку до педагогічної діяльності, стимулює процес самостворення нестандартного педагога-професіонала, компетентного спеціаліста;

– сприяє систематичній і продуктивній праці студентів без будь-якого зовнішнього спонукання, мотиви навчання стають внутрішніми рушійними силами, що формують стійкі навчально-пізнавальні потреби, установки на провідну діяльність не вносяться ззовні (тобто викладачем), а є об'єктом вибору, результатом власної діяльності;

– головним ціннісним орієнтиром стає особистість студента, взята в своєму цілісному вимірі, що включає в себе і знання, і культуру мислення, і моральність, і естетику почуттів;

– забезпечує формування таких рис особистості як самостійність, активність, творчість, критичність мислення, що в кінцевому результаті веде до формування компетентного спеціаліста;

– відбувається гуманізація взаємодії в системі „викладач – студент”, оскільки викладач перетворюється в педагога-дослідника і технолога, а студент стає реальним активним учасником процесу навчання, його суб’єктом;

– створюються умови для максимального розкриття творчого потенціалу студентів шляхом індивідуалізації навчання, гармонізації самостійної індивідуальної, групової та фронтальної роботи студентів, досягнення відповідності змісту й методики навчання у вищій педагогічній школі, гуманізації всіх компонентів навчально-виховного процесу;

– закладено потенціальні можливості стимулювання позитивних самозмін, критичної самооцінки, саморозкриття, самореалізації, самостановлення і професійно-педагогічного самовдосконалення майбутнього вчителя і викладача закладу вищої педагогічної освіти.

Висновок. Проведена нами експериментальна робота дозволяє стверджувати, що зміна позицій студента і викладача та характеру їх взаємодії сприяє переорієнтації мотивації навчання студента з «пасивного слухача» на досягнення ним професійної компетентності, забезпечення творчого засвоєння ним провідних ідей та технологій гуманного професійного спілкування вчителя. Створюються умови для максимального розкриття творчого потенціалу студентів шляхом індивідуалізації навчання, гармонізації самостійної індивідуальної, групової та фронтальної роботи студентів, досягнення відповідності змісту й методики навчання у вищій педагогічній школі, гуманізації всіх компонентів навчально-виховного процесу.

Література

1. Дорофеев С.Н. Основы подготовки будущих учителей математики к творческой деятельности. – Пенза: Инф.-изд. центр Пенз. гос. университета, 2002. – С. 10.
2. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.

Кравченко Л.

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри культурології та методики викладання культурологічних дисциплін Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

УДК 371.13:373.61

КОНЦЕПЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНО-КОНЦЕНТРИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРА У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПІДГОТОВКИ ОСВІТИ

Обґрунтовано компетентісно-концентричний методолого-теоретичний підхід як провідний засіб концептуалізації проблеми підготовки менеджера освіти у системі неперервної педагогічної освіти.

Ключові слова: *неперервна педагогічна освіта, педагогічна концепція, компетентісно-концентричний методологічний підхід, менеджер освіти, організаційно-функціональна модель підготовки фахівця.*

Кравченко Л.

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой культурологии и методики преподавания культурологических дисциплин Полтавского национального педагогического университета имени В.Г. Короленко

КОНЦЕПЦІЯ КОМПЕТЕНТНОСТНО-КОНЦЕНТРИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Обоснован компетентностно-концентрический методолого-теоретический подход как средство концептуализации проблемы подготовки менеджера образования в системе непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: *непрерывное педагогическое образование, педагогическая концепция, компетентностно-концентрический методолого-теоретический подход, менеджер образования, организационная модель подготовки специалиста.*

Kravchenko L.

doctor of pedagogical sciences, a professor of Poltava National Pedagogical University named after Korolenko

THE CONCEPT OF COMPETENCE TRAINING MANAGER-CONCENTRIC SYSTEM CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION

Stages, concentric competences approach is grounded as a mean of conception of problem of preparation of manager of education is in the system of continuous pedagogical education.

Keywords: *continuous pedagogical education, pedagogical conception, stages, concentric competences approach, manager of education, organisationally-functional model of specialist.*

Сучасні глобалізаційні процеси, які забезпечують вільну дію законів і механізмів ринку, визначають шляхи модернізації освіти в масштабах усієї планети становлять нові вимоги до освітніх послуг, висувачи на передній план ставлення людського капіталу, підготовку професіонала високого класу, його повну самореалізацію в обраній діяльності. Це тісно пов'язане з масштабними суспільними перетвореннями, інтернаціоналізацією гуманітарного простору, виходом людини у відкрите світове освітнє середовище, що потребує розробки нових теоретичних концепцій освіти, їх відповідності викликам сучасної дійсності.

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, в Законах України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, „Про вищу освіту” наголошується, що основною метою освіти є формування громадянина і професіонала, подальше підвищення якості освітніх послуг та рівня управління галуззю. Професійна освіта як складова системи національної освіти сьогодні набуває значення чинника соціально-економічного, інтелектуального й духовного розвитку суспільства, її провідними сутнісними ознаками стають безперервність набуття знань та компетентність як запорука саморозвитку особистості, формування конкурентноздатності впродовж життя. Отже, професіоналізм стає провідною якісною характеристикою фахівця, у тому числі – керівника освітньої галузі. Означене вище вимагає більш повної реалізації державної політики в галузі освіти, нових підходів до професійної управлінської діяльності, еволюції її концептуалістики, випереджувального оновлення людинотворчого потенціалу управління на тлі вимог постіндустріального суспільства, розкриття спектру індивідуальних можливостей особистості в процесі професійної управлінської підготовки.

Оскільки ключовою особистістю сучасного управління загальною середньою освітою є директор загальноосвітнього навчального закладу, то доводиться з певним жалем констатувати, що у вітчизняній педагогічній науці та практиці переважає бачення керівника освіти як фахівця, який формує власну професійну компетентність методом інтуїтивного пошуку, емпіричного використання лідерських та організаторських здібностей, несистемного накопичення фрагментарних управлінських знань і кращих зразків педагогічного досвіду в той час, коли організації освіти сьогодні потрібен менеджер – професійно підготовлений фахівець, що мислить масштабами галузі, сприймає визначальну місію освіти, має знання маркетингу, моніторингу, бізнесової специфіки освітніх послуг, володіє соціально-педагогічними й особистісно-креативними технологіями

здобуття й використання знань та досвіду управлінської діяльності в ринкових умовах. Це свідчить про необхідність перебудови особистісних і соціальних чинників управління освітою.

Формування і подальший розвиток управлінця як менеджера освіти сьогодні можливі лише на засадах спеціальної поетапної професійної підготовки, поєднання у ній науково-теоретичних досягнень вітчизняної педагогічної науки, організаційно-технологічних розробок, передової практики, здобутків провідних світових шкіл менеджменту, що забезпечить високий рівень компетентності керівника освіти та неперервність його підготовки в розвитку як менеджера – висококваліфікованого професіонала, освітнього лідера й світового рівня організатора впродовж життя. Виходячи з означеного, нами розроблено інноваційну концепцію професійної підготовки менеджера в системі неперервної педагогічної освіти.

У даному контексті науковий інтерес становили теоретичні положення системного (Б. Андрушків, О. Блейк, Г. Дмитренко, П. Друкер, Д. Трейсі, Е. Юдін та ін.), комплексного (І. Ансофф, В. Бурега, І. Мар'єнко, Ф. Хміль, А. Шегда та ін.), ситуаційного (М. Бідняк, М. Вудкок, М. Мескон, Р. Фішер, Д. Френсіс, М. Фолетт та ін.), антикризового, маркетингового, бізнесового (В. Веснін, В. Гриньов, П. Друкер, Ф. Котлер, В. Лукашевич, Т. Серджіованні, Е. Уткін та ін.) наукових підходів; закони і принципи теорії наукового менеджменту, самоменеджменту суспільних систем і особистості професіонала у сфері менеджменту організацій соціального й економічного типів (В. Берн, Б. Будзан, Д. Карнегі, Л. Зайверт, У. Оучи, М. Мартиненко, В. Шепель та ін.), інформатизації освітніх комунікацій (М. Згуровський, В. Кремень, В. Луговий, В. Олійник, П. Таланчук та ін.) [2].

У сучасних вітчизняних дослідженнях з управління та менеджменту освіти актуалізуються його сутнісні людиноцентричні аспекти (В. Бегей, Н. Бібік, Є. Березняк, Т. Давиденко, Г. Єльнікова, І. Жерносок, Ю. Конаржевський, М. Красовицький, С. Крисюк, В. Курило, В. Пікельна, О. Савченко та ін.), інноваційні стратегії (В. Безпалько, В. Бондар, А. Бойко, Л. Ващенко, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, В. Луговий, В. Мадзігон, В. Майборода, А. Макаренко, В. Маслов, В. Олійник, Н. Протасова, Є. Хриков, О. Цокур, В. Шаркунова, та ін.) та технології підготовки педагогічних кадрів (Л. Каращук, В. Козаков, В. Крижко, Е. Лузік, І. Лікарчук, О. Мармаза, Н. Островерхова, Є. Павлютенков, М. Сметанський, Т. Сорочан, Г. Тимошко та ін.), психологічні основи менеджменту освіти (Л. Карамушка, І. Коганець, Н. Коломінський, В. Моляко, Л. Орбан-Лембрик, С. Подмазін та ін.) [2].

Отже, вченими і педагогами-практиками здійснено внесок у розвиток традиційної універсальної педагогічної підготовки менеджера освітніх організацій.

Проте системний аналіз наукових праць і матеріалів з досвіду роботи учених свідчить про тенденцію пізньої професійної підготовки менеджера освіти в основному на її післядипломному етапі. Формування менеджера освіти на основі особистісно-соціального, компетентнісного, особистісно орієнтованого підходів здійснюється недостатньо. Роботи дослідників, які б вивчали проблему поетапної професійної підготовки менеджера освіти впродовж життя з урахуванням сучасних освітньо-ринкових та інших інноваційних підходів, відсутні. Загострилася потреба фундаментальних методолого-аксіологічних досліджень неперервної професійної підготовки менеджера на базі відповідної дослідно-експериментальної діяльності, поглибленого вивчення та визначення основних педагогічних понять професійного менеджменту, створення нових професійно-педагогічних програм, діагностувальних, проектувальних і формувальних методик. Отже, наукові основи поетапної професійної підготовки менеджера у системі неперервної педагогічної освіти залишаються недостатньо обґрунтованими педагогічною наукою на методолого-теоретичному й організаційно-методичному рівнях.

Закономірності, протиріччя, провідні тенденції суспільного розвитку в умовах модернізації освіти та ринкових економічних відносин виявляють потребу в дослідженнях, присвячених проблемі поетапної професійної підготовки менеджера освіти на засадах концентричного формування соціально й особистісно значущих компетентностей та безперервності професійної освіти менеджера впродовж життя. Про це свідчить наявність гострих суперечностей особистісно-соціального, загальнопедагогічного, теоретико-змістового, організаційно-технологічного характеру:

– між прискореним розвитком людиноцентричного суспільства, становленням вітчизняної інтелектуальної економіки, відповідного ринку освітніх послуг, та особистісно й соціально недосконалою, універсальною підготовкою управлінських кадрів, орієнтованих на традиційну єдину масову школу;

– між об'єктивною потребою країни у висококваліфікованих менеджерах, здатних до особистісного саморозвитку і професійного поступу в європейську цивілізацію, та незадовільним станом вітчизняної підготовки керівних кадрів переважно у системі підвищення кваліфікації з домінуванням предметної спрямованості і, в зв'язку з цим, неспроможністю управлінців оперативно реагувати на нові запити ринку, розробляти та освоювати стабільні конкурентні стратегії розвитку й модернізації навчальних закладів усіх типів;

– між глобальними світовими тенденціями нагромадження знань, інтеграції бізнесової й освітньої кон'юнктури, створенням світового рівня наукових шкіл менеджменту персоналу, та відсутністю вітчизняної науково обґрунтованої системи і поетапного цілісного процесу професійної підготовки менеджерів освіти;

– між прийнятим розумінням сутності управління освітою як впливу, що відповідає когнітивно-маніпулятивній суб'єкт-об'єктній директивній парадигмі управлінської діяльності, та інноваційним баченням сутності управління, яке базується на індивідуально-креативній суб'єкт-суб'єктній гуманістичній парадигмі педагогічно доцільної взаємодії і характеризується як менеджмент освіти;

– між загальним універсальним характером підготовки управлінських кадрів, їхнього вдосконалення на засадах інтуїтивного пошуку, несистемного накопичення емпіричних зразків лідерських та організаторських якостей, педагогічного управлінського досвіду, та потребою спеціальних інноваційних теоретико-змістових і організаційно-методичних технологій неперервної професійної підготовки менеджера освіти, цілеспрямованого відбору знань концентричного характеру, які дозволяють по-новому сформуванати комплекс професійних компетентностей, побудувати систему відносин із споживачами освітніх послуг на основі максимального задоволення зростаючих особистісних і суспільних потреб;

– між досить високим рівнем розробленості у національній системі освіти теорії і практики ступеневої (бакалаври, магістри) й післядипломної підготовки педагогічних кадрів, та недостатнім усвідомленням потреби в неперервній спеціальній фаховій освіті менеджерів як професійних управлінців на засадах поетапної професіоналізації впродовж життя.

На наш погляд, у сучасному міжнародному освітньому просторі мають місце дві головні тенденції в розвитку освіти: а) загальна універсалізація; б) конкретна професіоналізація. Універсальна освіта сприяє засвоєнню загальних знань, які підлягають операціоналізації, формує вміння враховувати різні наукові й практичні підходи та позиції, виробляти механізми взаєморозуміння між людьми. Така традиційна загальноуніверсальна освіта управлінців забезпечувала підготовку директорів масових навчально-виховних закладів єдиного типу.

Сьогодні поняття „директор школи” не вміщає всіх вимог глобалізаційного суспільства з ринковими соціально-економічними основами до управління освітою. Цим потребам відповідає поняття „менеджер освіти” як цілеспрямовано професійно підготовлений фахівець, здатний до того, щоб працювати в швидкозмінних ринкових умовах й управляти як різноманітними типами навчальних закладів, так і

масштабними освітніми системами. Професійна освіта такого фахівця має особистісну і соціальну значущість, забезпечує перетворення знань у його власне особистісно-професійне надбання, передбачає креативно-рефлексивне ставлення до оточення і власних можливостей, сприяє неперервному професійному опануванню й удосконаленню знань, умінь і навичок, виробленню комплексу компетентностей професії менеджера і виходу за її межі. А отже, менеджер у своїй підготовці потребує конкретної професіоналізації змісту освіти. Цей тип освіти враховує залежність формування професійних знань і світогляду від реалій соціально-економічного розвитку суспільства і життєвих особистісних сприймань на різних вікових етапах, передбачає вироблення здатності до індивідуального вибору й самостійного рішення, інтеграції у системі підготовки передусім професійних, а також сучасних загальних універсальних знань, які перетворюються у процесі педагогічного адаптаційного розвитку на особистісно-соціальні. Особистість, послідовно пізнаючи основи провідних спеціальних наук, вивчає себе, самореалізується і професійно зростає на ранніх (початкових) та подальших (основному й післядипломному) етапах підготовки, у результаті чого відбувається формування особистісно і соціально значущих професійних компетентностей менеджера. Таким чином, не заперечуючи універсалізації освіти, акцентуємо увагу на процесі поетапної професійної підготовки менеджера широкої вікової періодизації у системі неперервної педагогічної освіти.

Тому науково обгрунтована поетапна підготовка менеджера освіти має інтегрувати такі концептуальні положення:

– професійна підготовка менеджера освіти ґрунтується на філософському вченні про людину як біосоціальну істоту, суб'єкта розвитку і саморозвитку в інтегрованій єдності антропоцентричних і соціоцентричних даних її характеристики. Вона конкретизується в наукових підходах – особистісно-соціальному, компетентісно-концентричному, діяльнісному, відносницькому, бізнесовому, маркетинговому, антикризовому та ін. й інноваційних теоріях – діалогічної парадигми (від управлінського впливу до взаємодії), розвитку конкурентноздатної особистості, теорії бізнесу, що розглядає освіту як ринок відповідних послуг; генетичного і рефлексивного моделювання складних систем і об'єктів; самоменеджменту і когнітивної мобільності професіонала впродовж життя та ін.;

– „менеджер освіти” – це: високого рівня професіонал, освітній лідер, талановитий організатор педагогічної взаємодії, що володіє конвергентним мисленням, творчими й організаторськими здібностями, наділений владними повноваженнями з боку держави чи власника закладу,

професійно керує педагогічним колективом відповідно до мети, місії, освітніх стандартів та соціально значущих педагогічних вимог, забезпечує рентабельність і конкурентоздатність освіти, здійснює моніторинг внутрішнього і зовнішнього педагогічного середовища, проводить маркетинг освітніх послуг, налагоджує ефективні зв'язки з громадськістю, як креативна особистість займається оперативним упровадженням інновацій у практику діяльності закладу. Такий рівень якості професіонала неможливо забезпечити за відсутності науково обґрунтованого процесу його спеціальної підготовки;

– сучасні глобалізаційні процеси вимагають при професійній підготовці менеджера врахування вітчизняного й світового досвіду інтеграції індивідуально-креативних і когнітивно-маніпулятивних парадигм взаємодії, педагогічно-адаптаційного розвитку й використання ринкових технологій бечмаркінгу, реінжинірингу бізнес-процесів, моніторингу, консалтингу, що становить змістову й організаційно-методичну основу професійного особистісно-соціального формування сучасного менеджера освіти і зумовлює процес його поетапної професійної підготовки у системі неперервної педагогічної освіти;

– поетапна професійна підготовка має розглядатися як інтегрована компетентнісно-концентрична цілісність, що становить упорядковану множину взаємопов'язаних компонентів і виявляється в науковому обґрунтуванні комплексу концентричного характеру професійно-педагогічних компетентностей, які послідовно розвиваються у єдності початкового – професійно-орієнтувального, основного – професійно-формувального та післядипломного – професійно-супроводжувального етапів, спрямованих на становлення учнів, студентів, магістрантів та діючих керівників освіти як менеджерів, суб'єктів управлінського виховання, навчання й особистісного саморозвитку.

– у процесі поетапної професійної підготовки в загальноосвітньому навчальному закладі, педагогічному університеті та установах післядипломної освіти особистість менеджера сприймається як найвища цінність, визнається її унікальність та неповторність, враховуються індивідуальні можливості та зміст суб'єктивного досвіду – учня, студента, педагога й управлінця, а отже, відбувається стимулювання самоактуалізації особистості менеджера широкої вікової періодизації.

Отже, теоретична концепція процесу поетапної професійної підготовки менеджера обґрунтовується як компетентнісно-концентрична цілісність, передбачає виявлення і систематизацію комплексу професійних компетентностей менеджера освіти (пізнавально-аналітичних, ринково-креативних, навчально-виховних, організаторських, лідерських, інформаційно-комунікативних, загальнокультурних), які концентрично

розвиваються у процесі початкової – професійно-орієнтувальної, основної – професійно-формуванняльної та післядипломної – професійно-супроводжувальної підготовки, забезпечуючи її людиноцентричну концептуалізацію [1].

Концепт людиноцентризму, провідні науково-педагогічні тенденції та потреби практики в умовах розширення обсягів освітніх послуг зумовлюють необхідність досягнення у змісті підготовки менеджера превалювання професійних фахових знань над домінуючою в сучасних умовах загальною універсальною предметною освітою на всіх етапах формування менеджера та у відповідних їм організаційно-технологічних концентрах I, II, III рівнів широкої вікової періодизації [3].

Розроблена у процесі дослідження особистісно і соціально зорієнтована модель підготовки менеджера нами визначена як організаційно-функціональна, базується на компетентнісно-концентричній цілісності та превалюванні професійних знань у змісті його поетапного формування і самоздійснення; організаційно-функціональний характер моделі дозволяє надати їй практичного спрямування і включити мету, поетапний процес, зміст, комплекс механізмів, ринкових технологій, цикл методичних процедур та розробити наскрізну професійно-педагогічну програму неперервного поетапного професійного формування менеджера освіти. Реалізація у процесі поетапної підготовки науково обґрунтованої концепції та організаційно-функціональної моделі професійного формування і особистісного самоздійснення менеджера освіти впродовж життя сприяє задоволенню потреб особистості менеджера в індивідуальному самотворенні та формуванні конкурентноздатних переваг на ринку освітніх послуг, а системи вітчизняної освіти – у кваліфікованих фахівцях цієї категорії.

Концептуалізація як об'єднана компетентнісно-концентрична цілісність професійної підготовки менеджера забезпечує поетапне зростання якісних показників у всіх різновидностях компетентностей концентричного характеру, на всіх трьох етапах та відповідних їм організаційно-технологічних концентрах I, II, III рівнів професійної підготовки менеджера широкої вікової періодизації. Для впровадження організаційно-функціональної моделі поетапної професійної підготовки менеджера освіти, яка триває значний період, передбачено створення регіонального соціально-педагогічного комплексу у складі загальноосвітніх навчальних закладів, педагогічного університету, інституту післядипломної педагогічної освіти та системи методичних служб.

У структурі процесу поетапної неперервної педагогічної професійної підготовки менеджера освіти нами виділено три етапи й організаційно-технологічні центри I, II, III рівнів: початковий – професійно-

орієнтувальний етап та відповідний йому концентр I рівня (суб'єкти підготовки – старшокласники як лідери учнівських колективів); основний – професійно-формульальний етап та відповідний йому концентр II рівня (суб'єкти підготовки – студенти і магістранти педагогічного університету як резерв управлінських кадрів загальноосвітнього навчального закладу); післядипломний – професійно-супроводжувальний та відповідний йому концентр III рівня (суб'єкти підготовки – діючі менеджери освіти) [2].

Основними напрямками вирішення проблеми професійної підготовки менеджера освіти у системі неперервної педагогічної освіти визначено: обґрунтування концептуальних методолого-теоретичних і організаційно-методичних основ формування й саморозвитку менеджера освіти у системі неперервної педагогічної освіти в єдності початкового, основного і післядипломного етапів її процесу; використання результатів аналізу на засадах конвергентного менеджменту світового і вітчизняного досвіду підготовки управлінських кадрів для конструювання й ефективного впровадження в практику роботи системи освіти індивідуально та соціально орієнтованої організаційно-функціональної моделі формування і самоздійснення менеджера освіти; розроблення наскрізної компетентнісно-концентричної професійно-педагогічної програми розвитку ключових компетентностей менеджера освіти; адаптування інноваційних і традиційних методів, технологій та організаційних форм підготовки до вікових особливостей суб'єктів навчання: лідерів учнівських колективів; студентів і магістрантів – майбутніх учителів і менеджерів освіти; діючих управлінців та резерву керівних кадрів освіти; наукове узагальнення й апробація циклу методичних процедур поетапної неперервної підготовки менеджера освіти впродовж життя для кожного із визначених організаційно-технологічних концентрів формування й саморозвитку його фахової компетентності; розроблення рекомендацій для запровадження в практику діяльності системи освіти пропонованої, моделі та технологій неперервної поетапної професійної педагогічної підготовки менеджера освіти.

У процесі розроблення та реалізації індивідуально та соціально орієнтованої організаційно-функціональної моделі поетапної професійної підготовки, особистісного самоздійснення менеджера освіти у системі неперервної педагогічної освіти методами теоретичного, генетичного, функціонально-структурного моделювання виділено комплекс його цінностей, фахових знань і досвіду та визначено сукупність основних компетентностей для конструювання наскрізної професійно-педагогічної програми, що має концентричний характер. До комплексу фахових знань віднесено знання: філософії освіти; управлінської філософії, управлінської психології; управлінського виховання; управлінської етики; управлінської риторики; управлінської конфліктології; управлінської ортобіотики та

іміджології; економіки й теорії бізнесу. Компонентами моделі та відповідної їй наскрізної професійно-педагогічної програми визначено інтегровані компетентності особистості менеджера освіти: пізнавально-аналітичні, ринково-креативні, навчально-виховні, лідерські, організаторські, інформаційно-комунікативні, загальнокультурні та наскрізні критерії (професійні знання, вміння, навички; освітні ринкові цінності; досвід управлінської діяльності). Розроблено основи прогнозування й генерування ідей та досвіду менеджером освіти методами моделювання, проектування, соціально-педагогічного консалтингу, бенчмаркінгу (вивчення досвіду конкурентів), формування робочих груп і команд, навчання трудового колективу, раннього виявлення лідерства в учнівських колективах і робочих підрозділах, моніторингу якості знань і управлінських процесів та ін. Комплекс методичних процедур конкретизовано поетапно: на початковому етапі – керівництво різновіковими колективами, факультативи і групи лідерів, індивідуальна робота з конкретним директором школи, педагогічні майстерні; на основному етапі – робота груп лідерів студентських колективів, науково-дослідницьких груп студентів і магістрантів, опанування елективних навчальних спецкурсів майбутніх менеджерів освіти; управлінська педагогічна практика; на післядипломному етапі – консалт-курси, робота груп індивідуального консалтингу, бізнес-шкіл і спеціальних дослідницьких груп діючих менеджерів освіти, індивідуальне проектування освітніх послуг і бізнес-процесів та ін. [3].

Отже, нами у процесі тривалого дослідження встановлено і доведено, що неперервна професійна підготовка менеджера освіти впродовж життя має поетапний, індивідуальний особистісно-діяльнісний характер, у якому ключові компетентності суб'єкта підготовки органічно взаємодіють, інтегруються та виявляються в неповторних для кожного індивіда особливостях особистісного саморозвитку і професійного самоздійснення. Людиноцентрична сутність змісту, мети і результату неперервної поетапної професійної підготовки менеджера освіти міститься в розумінні підприємливості, неповторності й непередбачуваності кожної людини (менеджера, вчителя, учня), її особистісно-соціальної зорієнтованості на власне самоздійснення і вимоги соціуму. Менеджер освіти у процесі цілеспрямовано компетентісно-концентричної фахової підготовки пізнає себе і вчиться управляти собою, формує індивідуально-рефлексивні ринково-педагогічні технології самотворення в інтегрованому соціально-педагогічному ринковому середовищі. Процедурне проектування таких технологій, застосування яких сприяє визначенню в процесі поетапної неперервної професійної підготовки провідних напрямів використання особистісних ресурсів майбутнього і діючого менеджера

освіти, зорієнтоване на самореалізацію в професії, є стрижнем індивідуально та соціально значущої організаційно-функціональної моделі менеджера, яка реалізувалася на всіх трьох етапах і в технологічних концентраторах I, II, III рівнів та забезпечила суттєве зростання якості кадрів менеджерів на ринку освітніх послуг. Пропонований компетентнісно-концентричний методолого-теоретичний підхід до підготовки менеджера у системі неперервної педагогічної освіти став ефективним засобом концептуалізації важливої науково-педагогічної проблеми, про що свідчить вагомий практичний результат: зростання якості педагогічних кадрів менеджерів освіти на 25 % у підсумку експериментальної роботи.

Література

1. Бойко А.М., Кравченко Л.М. Освітній менеджмент і формування загальної культури педагога // Зб. наук праць ПНПУ імені В.Г. Короленка. Серія «Педагогічні науки». – 2010. – № 1. – С.
2. Кравченко Л.М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера і освітнього лідера (монографія) / Л.М. Кравченко. – Полтава: Техсервіс. – 2006. – 420 с.
3. Кравченко Л.М. Організаційно-методичні основи підготовки менеджера освіти / Л.М. Кравченко. – Полтава: Техсервіс. – 2007. – 496 с.

Золотухіна С.

доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди

УДК 378

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті схарактеризовано окремі аспекти історико-педагогічної складової професійної підготовки майбутніх учителів; підкреслено необхідність підготовки навчально-методичного забезпечення, звернуто увагу на доцільність використання історичних відомостей в навчальних дисциплінах ВПНЗ.

Ключові слова: *історико-педагогічна складова, професійна підготовка, майбутні вчителі, історичні відомості, навчальні дисципліни, ВПНЗ.*

Золотухіна С.

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Харьковского национального педагогического университета им. Г. С. Сковороды

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕСІОНАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В статье охарактеризованы отдельные аспекты историко-педагогической составляющей профессиональной подготовки будущих

учителей; подчеркнута необходимость подготовки ее учебно-методического обеспечения; обращено внимание на важность использования исторических сведений в учебных дисциплинах ВУПЗ.

Ключевые слова: историко-педагогическая составляющая, профессиональная подготовка, будущие учителя, исторические сведения, учебные дисциплины, ВУПЗ.

Zolotukhina S.

doctor of pedagogical Sciences, Professor of the Department of pedagogy of the G.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

The article describes some aspects of the historical-pedagogical component of professional training of future teachers; emphasized the need for the preparation of the educational-methodical support; drew attention to the importance of the use of the historical data in educational disciplines of Pedagogical Higher Educational Institution.

Key words: historical-pedagogical component, professional preparation, future teachers, historical information, educational disciplines, PHEI.

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL COMPONENT OF THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS

Актуальність проблеми. Сучасна школа відчуває гостру потребу в кваліфікованих педагогічних кадрах: професіоналах, загальнокультурних, всебічно і гармонійно розвинених особистостях, від яких у повній мірі залежить виховання здорової у моральному, фізичному, розумовому сенсі нація. Провідною тенденцією сучасного реформування вищої освіти є приведення у відповідність складових підготовки майбутніх учителів: гуманітарної, загальнокультурної, спеціально-фахової (фундаментальної), а також педагогічної, зокрема історико-педагогічної тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проблема підготовки педагогічних кадрів завжди була актуальною, досліджувалися різні її грані: психологічні, фізіологічні, педагогічні, філософські тощо. Так, загально педагогічна складова розглядалась в працях О.Абдуліної, В.Євдокимова, А.Хуторського, Н.Кузьміної, В.Лозової, В.Майборода та інш., питання формування професійно-педагогічної, дидактичної, правової, деонтологічної культури розкрито в працях В.Гриньової, В.Гриньова, В.Сипченка, М.Подберезького, В.Лозової, М.Васильєвої, А.Троцько, О.Савченко, Н.Бібік, І.Ісаєва, Л.Рибалко, Н.Ткачової та інш.

Проблеми історико-педагогічної підготовки майбутніх учителів, підготовки їх в історичній ретроспективі розглядалися Н.Дем'яненко, О.Глузманом, С.Золотухіною, Л.Зеленською, О.Поповою, О.Іоновою та інш.

Мета статті: актуалізувати і окреслити аспекти історико-педагогічної складової професійної підготовки майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз змісту педагогічної підготовки майбутніх учителів свідчить про надзвичайну актуальність в сучасних умовах побудови національної освіти посилення історико-педагогічної складової.

Відомо, що історія педагогіки накопичила значну кількість фактів, описів, наукового узагальнення. У них систематизовані і наочно представлені, по-перше, різноманітні педагогічні проблеми та їх наслідки, з якими зіткнулося суспільство, по-друге, шляхи і засоби актуалізації свідомості суспільства і окремих його представників щодо рішення цих проблем; по-третє, особливості детермінації цієї свідомості діями соціально-економічних, політичних, релігійних, моральних, культурних факторів.

У процесі історичного розвитку знання постійно вдосконалюються, упорядковуються, уточнюються, перевіряються. Отже функціями науки є розкриття й пояснення закономірних зв'язків між зовнішньо розпорощеними фактами й явищами, прогнозування, передбачення того, що не знайдено і що виникнути під час певних умов (А.Піскунов).

Основне призначення науки як специфічної форми суспільної свідомості полягає в тому, щоб забезпечити людство достовірним істинним знанням, привести добуті знання в систему. Принцип історизму, з одного боку, вимагає розгляду явищ у розвитку, в динаміці, виявлення тенденції його розвитку; з іншого – він передбачає характеристику важливих соціально-економічних факторів, які у певну історичну епоху визначали своєрідність розвитку теорії і практики виховання та навчання (специфічні форми і методи навчання, зміст освіти, концепції виховання, різна трактовка цілей і завдань виховання й навчання). Дотримання принципу історизму, по-перше, забезпечує об'єктивність викладення педагогічних проблем, оскільки це допомагає запобігти крайностей. Наприклад, об'єктивізм у педагогічній науці проявляється у вигляді прагнень зобразити розвиток педагогічної теорії шкільної (вузівської) практики як зумовлений тільки прогресом науки, техніки, економіки. Суб'єктивізм же проявляється в прагненні пояснити виникнення нових педагогічних концепцій, окремих ідей як результат діяльності окремих видатних особистостей, які прагнуть удосконалити моральний ідеал, у відповідності з якими формуються етичні норми в педагогічній теорії, створюються ті чи інші суспільні інститути, зокрема освітньо-виховні заходи.

По-друге, чітке слідування вимогам принципу історизму стимулює до системного аналізу та об'єктивної соціально-економічної оцінки фактів

із сфери теорії та практики освіти, навчання й виховання. Принцип історизму, по-третє, заперечує розгляд об'єкта, факта, явища без урахування специфіки моменту, часу, без їх достатньо цілісного осмислення. Він передбачає зміни об'єкта, що досліджується в процесі розвитку, вимагає розкриття якісних особливостей кожного етапу в розвитку педагогічного явища, що досліджується, встановлення їх зумовленості різними обставинами, розкриття зв'язків між ними та їх специфічних закономірностей.

Реалізація принципу історизму забезпечує встановлення тимчасової послідовності етапів розвитку явищ і фактів, що вивчаються; виявлення специфіки кожного з цих етапів, розкриття своєрідності його внутрішніх суперечностей, зв'язків об'єкта, що вивчається, з іншими об'єктами. Принцип історизму передбачає дослідження педагогічних ідей, концепції та теорій, понятійно-термінологічної системи, що відносяться до певного історичного періоду не в статичі, а з урахуванням їх еволюції, в процесі їх розвитку, змін, удосконалення.

Під історико-педагогічною складовою ми розуміємо таку систему історико-педагогічної знання, яку майбутній вчитель отримує як при вивченні предмета «Історія педагогіки», так і в процесі інших навчальних дисциплін, розділи яких презентують історичні відомості, наприклад, про розвиток науки, громадських діячів, учених, педагогів, окремих освітньо-виховних проблем тощо.

Вивчення історії педагогіки у вищих педагогічних навчальних закладах обов'язково передбачає: загальну характеристику соціально-політичних перетворень в країні в конкретний історичний період, що зумовили розвиток педагогічної освіти, науки і шкільництва; тенденції розвитку педагогічної науки, освіти (вищої, дошкільної, шкільної); а також поглядів, життя та діяльності (педагогічної, громадської) окремих персоналій, що власними творчими наробками віддзеркалюють ту чи іншу епоху, період, етап розвитку країни. Особистість завжди була визначальною складовою історичного процесу, як своєрідний мікрокосм, у якому відображається соціальний світ як суб'єкт творення і реалізації законів людського життя. У центрі уваги викладача повинні бути смисложиттєві, внутрішні закони, світоглядні позиції, творцем, носієм і провідником яких виступає особистість, персоналія.

Педагогічна персоналія – це більше, ніж наукова, освітня чи творча біографія, це швидше персоніфікований процес утворення цінностей, культури в рамках гуманітарної традиції, її певна конкретизована модель. О.Сухомлинська пропонує такі складові розгляду дисертації персоналії: 1) життєпис педагога («особистісна» історія); 2) власний, особистісний підхід до розгляду педагогічного процесу (моральний, етичний зміст творчості); 3)

предметний підхід (включеність або не включеність у тогочасний педагогічний процес); 4) ідейно-соціальні, культурницькі засади (розмаїття зв'язків з епохою, міра й сила їх впливів на педагогічні погляди). Перелічені вище складові можуть мінятися місцями залежно від мети розгляду, психологічних характеристик особистості, тиску, соціуму, офіційної ідеології на світоглядні позиції педагога тощо. Але в цілому поєднання особистісно-фактологічної біографії, як втілення практичної історії, і духовної біографії, як втілення історії думки й духу, утворюють фундамент даного підходу. При цьому не можна ототожнювати розвиток педагогічної думки, шкільної практики і творчість певного педагога. Це різновекторний процес, який залежить від багатьох чинників, і зокрема від часу, коли жив педагог (в умовах більш ліберального чи авторитарного режиму), його професійних занять, зв'язку з системою освіти, фахової підготовки, наукових інтересів: рефлексії педагогів-теоретиків і педагогів-практиків різняться між собою. Якщо для педагогів-практиків характерні реальні й прагматичні підходи до освіти й виховання, то теоретикам властиве ідеалізоване й романтизоване ставлення до тих самих процесів. Адже в історії відомі яскраві приклади, коли педагогічні ідеї, висловлені й розвинуті філософом, мислителем, спочатку сприймалися як абстрактні й дивні філософствування і втілювалися в педагогіку через багато десятиліть.

Дослідники персоналії, за переконанням О.Сухомлинської, повинні спиратися на: біографічний підхід як спосіб опрацювання, аналізу джерел. Біографія, особистість педагога виступає, з одного боку, визначальним фактором його творчості, а з іншого – віддзеркалює епоху. Біографічний підхід дає змогу охопити проблему в історичному контексті, бачити педагогічну реальність у часі й просторі, допомагає знаходити причини появи й розвитку педагогічних ідей у різних фактах біографії тощо.

Важливим і доцільним у контексті підвищення рівня викладання історії педагогіки є, на наш погляд, більш детальний, поглиблений розгляд педагогічної проблеми. Наприклад, таким додатковим матеріалом може слугувати інформація про маловідомого педагога другої половини XIX століття Сергія Іринейовича Миропольського (1842-1907 рр.). Сергій Іринейович Миропольський (1842–1907 рр.) належить до плеяди видатних вітчизняних педагогів другої половини XIX ст. Обіймаючи протягом життя духовні посади, С.І.Миропольський займався розробкою переважно світських освітянських проблем: визначення змісту, форм, методів, принципів навчання й виховання в народній школі, розробки системи підготовки вчителів тощо.

С.І.Миропольський добре знав праці вітчизняних і зарубіжних педагогів минулого і сучасності, які певною мірою зумовили його педагогічні погляди. Йому були близькі ідеї Г.С.Сковороди, М.І.Пирогова,

К.Д.Ушинського, В.І.Водовозова, просвітницька діяльність Х.Д.Алчевської, М.О.Корфа та ін. У його численних працях отримали підтримку і знайшли подальший розвиток положення про врахування в навчально-виховному процесі «природи дітей», реалізацію завдань «виховної школи» на засадах народності й демократизму, а також думки про здійснення загальної та спеціальної підготовки вчителів для народної школи, забезпечення їх науково-методичними, навчальними посібниками та ін.

Цілком поділяв і активно пропагував С.І.Миропольський ідеї геніального педагога Я.А.Коменського (він переклав російською мовою у 70-і роки «Велику дидактику» й опублікував її майже у повному обсязі на сторінках журналу «Семья и школа»). Дидактичні ідеї Коменського знайшли відображення в основних напрямках побудови С.І.Миропольським проекту «нової народної школи» (1. Загальність народної школи. 2. Виховні завдання народної школи. 3. Зовнішня організація «толкової» народної школи – чому і як учити в народній школі).

Заслуга С.І.Миропольського перед педагогічною наукою полягає насамперед у свідомому прийнятті й розвитку багатьох актуальних для його часу проблем виховання, навчання й освіти як дітей, так і дорослих, розроблених педагогами минулого і його сучасниками, зокрема Я.А.Коменським, Г.С.Сковородою, К.Д.Ушинським. Він теоретично обґрунтував прогресивні для того часу питання освіти; створив практичні проекти, методики, які забезпечували реалізацію багатьох теоретичних положень.

За свідченням співвітчизників і власними спогадами, С.І.Миропольський набув значного педагогічного досвіду саме у м.Харкові, де й проходило становлення його як педагога. Слобожанщина – колыска видатних учених, педагогів, громадських діячів, котрі здійснили вагомий внесок у розвиток вітчизняної науки, зокрема педагогічної. С.І.Миропольський був серед тих, хто вважав Харків своєю «професійною батьківщиною», містом, де народився він як педагог.

У сучасному педагогічному просторі спадщина С.І.Миропольського, його погляди на освіту, навчання, виховання до певного часу не були предметом спеціального дослідження, а ім'я згадувалося лише у зв'язку з іменами Я.А.Коменського і Х.Д.Алчевської, в окремих випадках – М.О.Корфа. Глибока релігійність педагога, обіймання упродовж життя духовних посад, неординарність особистості, а також недоступність історико-педагогічної літератури та архівних документів у радянський час до певної міри стримували наукові пошуки щодо його педагогічної концепції.

Педагогічна спадщина С.І.Миропольського становить близько ста науково-методичних праць: підручники, статті, рецензії, методичні

рекомендації, поради, у яких всебічно розкрито актуальні питання організації народної школи: історія розвитку народної школи, методика навчання грамоти, письма; зміст музичної освіти народу, дидактика початкової школи (сутність, принципи, методи, форми навчання, контроль за навчально-пізнавальною діяльністю), зміст освіти у народній школі, питання виховуючого навчання; сутність, зміст, методи виховання, сім'я як «перший виховний інститут»; учитель, вимоги до його особистості, форми і зміст підготовки. Ще за життя С.І.Миропольського його навчальні посібники Міністерство народної освіти рекомендувало для використання в бібліотеках учительських семінарій, початкових і недільних шкіл.

Сергій Іринеєвич Миропольський народився 1842 р. в сім'ї священика у Воронежській губернії. З дитинства він перебував під впливом свого батька, людини розумної і освіченої. Вільний час у сім'ї завжди був присвячений читанню світської літератури, що сприяло формуванню в дітей любові до книжок (встановлено, що у С.І.Миропольського були принаймні сестра і брат).

Після закінчення духовної семінарії у Воронежі С.І.Миропольський був рекомендований до Московської духовної академії, яку закінчив 1867 р., одержавши ступінь магістра богослов'я.

Вивчення архівних джерел, історико-педагогічної літератури дало змогу встановити, що свою педагогічну діяльність Сергій Іринеєвич почав у 1867 р. у Харківській духовній семінарії. Про це свідчать записи у пам'ятній книжці Харківської губернії за 1868 р., у Харківському календарі за 1869 і 1870 рр., зміст листів С.І.Миропольського до М.О.Корфа та науково-методичних статей самого педагога.

Свої перші кроки педагогічної діяльності у Харкові С.І.Миропольський, як свідчать історико-педагогічні матеріали, пам'ятав усе життя. У червні 1868 р. відбулася перебудова Харківської духовної семінарії. Це – одна з перших семінарій, при якій відкрилася недільна чоловіча школа (1867 р.), де було започатковано педагогічний курс, що давав знання з теорії та історії виховання, а також практичні навички педагогічної діяльності.

Як відомо, що викладання педагогіки в деяких духовних семінаріях і практика семінаристів у недільних школах являли собою імпровізовані «розсадники» педагогіки, правда, дуже «скороспілі», незакінчені, однак «корисні для життя». Як викладач духовної семінарії С.І.Миропольський звернув на себе увагу місцевої влади, товариств своєю гарячковитістю, любов'ю та захопленістю семінарською недільною школою і успішним веденням занять навіть у найгірших умовах. Призначення С.І.Миропольського завідувачем цієї школи і викладачем педагогіки свідчило про визнання його високої ерудиції, авторитету, бо курс містив

також і психологію, і огляд філософських систем. З одного боку, це була народна школа, яка ставила перед собою мету – надати можливість широким робітничим колам одержати необхідну для них освіту, з другого – у зв'язку з наявністю педагогічного курсу школа служила практичним інститутом для виховання знаючих учителів. Це було актуальним на той час, бо на всю імперію працювало тільки дві вчительські семінарії: одна – у містечку Молодечне (Віденської губернії), друга – у м.Дерпт (Тарту). На сторінках «Журнала Министерства Народного Просвещения» 1869-1870 рр. у той період зазначалось, що Харківську недільну школу слід визнати кращою серед недільних шкіл при семінаріях.

Отже, все, що стосувалось Харківської недільної школи, для С.І.Миропольського, як зазначають його співвітчизники і свідчить вивчення матеріалів того часу, було значущим у його житті. У листах до М.О.Корфа (1871 р.) він писав: «Два роки у навчальному житті – велика справа, тим більш, що весь успіх його зумовлюється особистістю». Протягом усього життя С.І.Миропольський стежив за діяльністю школи, її успіхами і труднощами. Переживав, коли отримував листи від своїх вихованців та колег з невтішними звітками про неї. Сергій Іринейович любив школу, дітей. «...Спогади про них живлять мене, – писав він М.О. Корфу. – Це були найкращі часи. Тепер... нема тих глибоких і живих симпатій, які були в Харкові. Так, якщо мені доведеться побувати в Харкові, там у мене багато маленьких друзів, я щиро їх люблю» («Русская старина». – 1894. – № 6-7).

С.І.Миропольський – один із вітчизняних просвітників, який чітко визначив конкретні проблеми шкіл на Харківщині. Насамперед, питання «відвідування» учнями школи. Кількість учнів, які регулярно ходять до школи, писав С.І.Миропольський, коливалася від 80 до 120 осіб. Це пояснюється цілим рядом матеріально-побутових проблем, діапазон яких досить широкий: повна відсутність коштів, важка праця, нестача часу, і, частіш за все, кричуща бідність. Але, незважаючи на ці обставини, діти та дорослі знаходили час, сили та можливість відвідувати школу. І не тільки, щоб навчитися читати та писати, для них став цікавим та привабливим сам процес набуття знань, читання стало живою потребою.

С.І.Миропольський у публікаціях, зокрема у статті «Харківська недільна школа у 1868/1869 роках», дав характеристику усій системі початкового навчання у Харкові, висвітлив свій досвід роботи у недільній школі при Харківській духовній семінарії. Досить докладно він зупинився на проблемах приватного навчання та його сумних наслідках. Таке навчання було поширене в Харкові, але, на жаль, підкреслював С.І.Миропольський, «не задовольняло навіть найбільш скромних вимог розумної педагогіки». Приватним викладанням, як відомо, займались, як

правило, люди, дуже далекі від школи: солдати, шевці, писарі, дячки. Для навчання вони відводили час, вільний від інших справ, тому навчання мало формальний характер. Справді позитивних результатів таке викладання не давало і не могло дати. У подальшому працювати з дітьми, які відвідували цих «педагогів», було важко. У дітей не було розвинуто вміння аналізувати, порівнювати, робити висновки. Єдине їх вміння – механічне заучування текстів, не замислюючись над їх змістом.

У своїх спогадах про харківський період С.І.Миропольський звертає особливу увагу на систему покарання, що використовувалася приватними вчителями. Покарання підтримувалися суспільством, заохочувалися батьками і ніхто не замислювався над їх наслідками. С.І.Миропольський звертається до досвіду вчителів недільної школи, які працювали з «жертвами» цієї педагогіки. Діти залякані, затуркані, їм важко зібратися з думками, контролювати свої емоції. «Побої зробили з учня не людину, а машину», – відмічав один із вчителів недільної школи. Результати такого навчання: нерозвиненість, малописьменність, а також ряд комплексів: низька самооцінка, відсутність віри в себе.

У громадських школах Харкова, відзначав педагог, картина була не набагато привабливіша. Методи навчання – ті ж самі. Нові знання діти набували єдиним способом – механічним заучуванням. С.І.Миропольський із сумом констатував, що в усьому Харкові не було жодної школи, яка б використовувала раціональні педагогічні методи та принципи.

Як свідчить аналіз педагогічної спадщини, С.І.Миропольський у недільній чоловічій школі у співробітництві зі своїми колегами докладав багато зусиль для здійснення процесу навчання на належному рівні, який, за свідченням самого педагога, відповідав прогресивним педагогічним вимогам.

По-перше, у недільній школі значно поширилось коло предметів, що вивчалися. Скрізь – і в приватному навчанні, і в громадських школах – вивчали стандартний набір предметів: читання богословське, громадське, письмо, лічба. У недільній школі, крім цих предметів, дітей знайомили з історією рідного краю та географією, а дорослі учні додатково навчалися читанню деяких іноземних текстів. По-друге, навіть звичні для інших шкіл предмети у недільній школі викладалися згідно з вимогами педагогічної науки. Знайомі навчальні предмети набували нових рис, ставали цікавими та захоплюючими. Так, Закон Божий подавався не як набір малозрозумілих цитат, що автоматично завчалися, а у вигляді цікавих розповідей про головні християнські свята, повідомлення з життя святих. Оповідання супроводжувалися демонстрацією сюжетних малюнків, і результатом було зростання інтересу учнів до уроку. По-третє, активно застосовувалися нові методи, наприклад, навчання дітей читанню. Читання – не стандартне,

бездумне повторення азбуки, а свідоме осмислення цікавих оповідань, з подальшим переказом та письмовим викладенням прочитаного. У громадських школах навчання йшло повільно, діти вчили нескінченні «аз», «буки», «веді» і т.д., не розуміли різниці між літерами та звуками, і, як наслідок цього, – навіть ті, хто добре знав усю азбуку, не вміли читати. У недільній школі використовувався так званий «звуковий» метод, який давав кращі результати. Навчання стало більш ефективним та продуктивним, проте, засвідчує С.І. Миропольський, цей досвід не переймався громадською школою, незважаючи на існуюче вже тоді теоретичне обґрунтування цього методу та позитивний результат його використання.

Один із основних принципів навчання, що застосовувався С.І.Миропольським у недільній школі, – зв'язок навчання з життям. Знання, одержані у школі, на його погляд, повинні полегшувати життя тих, хто навчався. Навчання набувало практичного характеру, діти вже могли вести нескладний облік, робити необхідні записи, розрахунки. С.І.Миропольський високо оцінював значення практичного навчання для недільної школи, бачив у ньому запоруку успішної роботи школи в цілому.

С.І.Миропольський звертав увагу на те, що прагнення до освіти в народі – усвідомлена необхідність. Неписьменним важко орієнтуватися в сучасному світі. Вони щодня зустрічаються з проблемами, яких для людей освічених не існує.

Аналіз досвіду С.І.Миропольського свідчить, що навчання у недільній школі мало прекрасні результати. Діти успішно засвоювали навчальний матеріал, використовували свої знання на практиці, відчували істотну перевагу грамотної людини, ходили до школи із задоволенням, навчалися з інтересом. Успішна діяльність школи, на думку С.І.Миропольського, зумовлена любов'ю вчителя до своєї справи, важкої, але – єдиного джерела вчительського натхнення. Якщо людина бажає та любить працювати, стверджував С.І.Миропольський, тільки тоді можна очікувати на серйозний результат.

Для успішного навчання педагогам доводилося заняття в школі замінювати індивідуальною роботою (учні, майже всі, вимагали додаткової уваги до себе, вимагали систематичних позакласних занять), виносити свою діяльність за межі школи, налагоджувати більш тісний зв'язок з учнями, знайомитися з їх родинами. Це дозволяло краще пізнати особистість дитини, виявити деякі індивідуальні особливості її характеру, темпераменту і, як наслідок, правильно організувати індивідуальну роботу з нею.

С.І.Миропольський та його колеги високо оцінювали та берегли «особистий мікроклімат, настрій», що панував у школі. Довіра, дружелюбність, доброзичливість, повага до особистості дитини – такі відносини визначають кінцевий позитивний результат усього виховного

процесу, викликають бажання вдосконалюватися, стимулюють процес реалізації моральних якостей учнів. Саме ці ідеї на практиці реалізував педагог та методист С.І.Миропольський.

Педагогічна діяльність С.І.Миропольського в м. Харкові була високо оцінена громадськістю. Як людина «даровита, що володіє пером і усним словом, що розуміється в навчально-виховному процесі», він заслужив любов, довіру і повагу представників харківської інтелігенції. Педагог завжди перебував серед розумних і захоплених роботою на користь суспільства людей. У відділі рідкісної книги Харківської державної наукової бібліотеки ім. В.Г. Короленка зберігається книжка з підписом Сергія Іринейовича від 6 грудня 1892 р. Протягом усього життя С.І.Миропольський пам'ятав роки, що провів у Харкові.

Активізує увагу майбутніх учителів інформація, що пов'язана з конкретним регіоном. Орієнтація на збереження національних традицій у світі є однією з умов формування національної свідомості громадян, збереження національної самобутності та незалежності. Тенденція до зближення національних моделей науки та освіти є умовою подолання міжнаціональних суперечностей та формування світової спільноти, що може стати важливим чинником прискорення соціального розвитку.

Так, корисним і цікавим для студентів Слобожанщини будуть дані про внесок учених-істориків Слобожанщини другої половини ХІХ – початку ХХ століття (Д.Багалій, В.Бузескул, А.Лебедев, Д. Міллер, М. Петров, Є. Рєдін, О. Єфименко та ін.) у розробку теоретичних засад формування змісту освіти. Вони здійснили характеристику культурологічної парадигми змісту освіти; сформулювали вимоги до його відбору (гуманістична спрямованість змісту освіти, необхідність використання принципів науковості, історизму, надання змісту середньої освіти широкого загального характеру; забезпечення глибини та міцності знань; зв'язок змісту освіти з життям; відповідність потребам користувачів освітньої послуги; врахування соціально-економічних та культурно-етнічних особливостей регіону; органічне включення світоглядних, моральних, естетичних ідей, положень у зміст фактичного матеріалу навчальних предметів). Крім того, саме вони обґрунтували умови реалізації змісту освіти в практиці вищої і середньої школи (наступність змісту вищої і середньої освіти, опрацювання механізмів їх інтеграції; необхідність створення навчально-допоміжних установ; вдосконалення вимог до змісту програм, начальних планів для середніх шкіл: повнота, стрункість викладу навчального матеріалу, встановлення органічного зв'язку між розумовим, моральним, фізичним та естетичним вихованням молодого покоління; вибір відповідної структури уроку в середній школі; врахування характеру навчального матеріалу, вікових, психологічних

особливостей дітей та оптимальних прийомів викладання; спрямованість змісту освіти на турботу про здоров'я дітей). Заслуга освітян Слобожанщини полягає в доведенні значущості компонентів змісту освіти: національно-регіонального «місцевого елемента» – Д. Багалій, Д. Міллер, О. Єфименко, художньо-естетичного – Є. Редін, релігійного Д. Багалій, В. Бузескул, А. Лебедев, О. Єфименко; розробці методології історичної науки та її змісту у вищій школі; в критичній оцінці «переглянуто» зміст історичної освіти в середній школі.

Підкреслимо, що звернення вчених-істориків Слобожанщини досліджуваного періоду до проблеми змісту освіти обумовлено високим рівнем їхньої професійної компетентності, сформованості громадянської позиції. Вчені прагнули впровадити власні теоретичні ідеї за такими напрямками: навчально-методичному (практична реалізація національно-регіонального «місцевого елемента», естетичного та релігійного компонентів змісту освіти: введення курсів регіонального, культурно-естетичного та історико-релігійного спрямування в зміст вищої гуманітарної освіти; включення відповідних тем в лекції для студентів та в шкільні підручники; організація позалекційної, позаурочної, індивідуальної, проектно-дослідницької і пошуково-архівної роботи; підготовка спеціальної навчальної літератури, підручників, навчальних посібників, практичних рекомендацій щодо їх складання та до рецензування наукової літератури; участь у створенні навчальних програм та навчально-допоміжних установ, вироблення правил користування ними) та просвітницькому, який здійснювався в межах діяльності «Харківського товариства грамотності», «Харківського історико-філологічного товариства», «Педагогічного відділу», а саме: редагування та підготовка статей для історичних розділів «Народної енциклопедії»; ініціювання організації жіночої освіти на Слобожанщині; організація народних читань та розробка відповідних програм, читання публічних лекцій; організація громадських бібліотек, участь у роботі Видавничого комітету «Товариства грамотності», завданням якого була підготовка та видання книг для народного читання з обов'язковим обговоренням і відбором змісту фактичного матеріалу.

Безумовно, в одній статті не можна розглянути всіх питань. Актуальними з огляду на проблему, що піднято є визначення критеріїв, відбору інформації, відомостей, персоналій, проблем.

Навчальні програми не догма, мають бути переглянуті з урахуванням змін в освітньому педагогічному просторі. Залишається також гострою потреба підготовки підручників з історії педагогіки, педагогіки вищої школи. Колективи ВПНЗів України працюють над цим питанням. Наприклад, викладачами ХНПУ імені Г.С.Сковороди підготовлено:

- Історія педагогіки: Навчальний посібник / за заг. ред. чл.-кор. НАПН України, д-ра пед. наук, професора А.В.Троцько. - Харків: ХНПУ, 2008. – 544 с.
- Лекції з педагогіки вищої школи: Навчальний посібник / за ред. чл.-кор. НАПН України, д-ра пед. наук, професора В.І.Лозової. – 2-е вид., доп. і випр.- Харків: «ОВС», 2010. – 480 с.
- Хрестоматія з історії педагогіки: в 2-х т. / за заг ред. чл.-кор. НАПН України, д-ра пед. наук, професора А.В.Троцько. - Харків: ХНАДУ, 2011.
- Хрестоматія з педагогіки вищої школи: Навчальний посібник/ Укладачі: В.І.Лозова, А.В.Троцько, О.М.Іонова, С.Т.Золотухіна. За заг ред. чл.-кор. НАПН України, д-ра пед. наук, професора В.І.Лозової. - Харків: Віровець А.П. «Апостроф», 2011. – 408 с.

Указані підручники орієнтовані на сучасні вимоги підготовки майбутніх учителів.

Висновки. Таким чином, майбутній вчитель – це не тільки фахівець з конкретної предметної дисципліни, це вихователь, яскрава, грамотна особистість, конкурентоспроможний фахівець, в підготовці якого педагогічна складова займає особливе місце.

Чайченко Н.

*завідувач кафедри теорії та методики вищої професійної освіти
Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти,
доктор педагогічних наук, професор*

Бабенко О.

доцент кафедри хімії та методики навчання хімії Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка, кандидат педагогічних наук

Ліцман Ю.

доцент кафедри хімії Сумського державного університету, кандидат педагогічних наук, доцент

УДК 378:37.02

ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ ДО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Стаття присвячена дослідженню проблеми формування готовності майбутнього вчителя хімії до профільного навчання старшокласників. Розкрито сутність, структуру і педагогічні умови формування готовності випускників ВНЗ до профільного навчання.

Ключові слова: профільне навчання, учитель хімії, готовність до професійної діяльності та її компоненти, педагогічні умови та технології.

Чайченко Н.

заведуюча кафедрой теории и методики высшего профессионального образования Сумского областного института последипломного педагогического образования, доктор педагогических наук, профессор

Бабенко Е.

доцент кафедры химии и методики обучения химии Сумского государственного педагогического университета им. А.С.Макаренко, кандидат педагогических наук

Лицман Ю.

доцент кафедры химии Сумського государственного университета, кандидат педагогических наук, доцент

ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ К ПРОФИЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Статья посвящена изучению проблемы формирования готовности будущего учителя химии к профильному обучению старшеклассников. Раскрыта сущность, структура и педагогические условия формирования готовности выпускников ВУЗа к профильному обучению.

Ключевые слова: профильное обучение, учитель химии, готовность к профессиональной деятельности и ее компоненты, педагогические условия и технологии.

Chaychenko N.

head of the chair of theory and methods of professional higher education of Sumy regional Institute of postgraduate pedagogical education, the doctor of pedagogical Sciences, Professor

Babenko O.

associate Professor of the Department of chemistry and methods of teaching chemistry of Sumy State pedagogical University. A.S.Makarenko, the candidate of pedagogical Sciences

Litsman J.

associate Professor of the Department of chemistry Sumy State University, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor

THE STUDENTS' WILLINGNESS TO THE CORE TRAINING OF SENIOR PUPILS

Annotation. *The article is devoted to the study of problems of formation of readiness of a future teacher of chemistry to the core training of senior pupils. The essence, structure and pedagogical conditions of forming of readiness of students to profile training.*

Key words: *profile education, the teacher of chemistry, readiness for professional activity of a teacher and of its components, pedagogical conditions and technology.*

Постановка проблеми і аналіз останніх досліджень і публікацій. Останніми роками в системі загальної середньої освіти відбувся перехід до профільного навчання. Така освітня ситуація формує потребу в моделі вчителя, здатного відповідати вимогам сучасної школи.

Проблема профільного навчання в педагогічній теорії та практиці широко висвітлена в науково-методичній літературі. Зокрема, Н. М. Бібік, М. І. Бурда, С. У. Гончаренко, Т. П. Гордієнко, В. І. Кизенко, В. М. Мадзігон, Ю. І. Мальований розглядають теоретико-дидактичні засади організації профільного навчання; С. П. Бондар, Л. М. Зламанюк, А. І. Сологуб, Н. І. Шиян аналізують психолого-педагогічні підходи, методи, форми та засоби навчання у профільних класах; В. І. Кизенко, О. К. Корсакова, Л. А. Липова, Ю. І. Мальований, О. Я. Савченко, Є. М. Соф'янець, С. Е. Трубачова розробляють зміст і особливості реалізації шкільного освітнього компоненту.

Методичні аспекти впровадження профільного навчання з окремих природничих дисциплін висвітлено в дослідженнях Н. М. Буринської, Л. П. Величко, Л. С. Ващенко, М. М. Гладюка, О. В. Єреська, В. В. Курсон, Н. Ю. Матяш, Я. С. Фруктової, Н. Н. Чайченко, А. М. Ясинської, О. Г. Ярошенко та ін.

Зупинимося на проблемі підготовки майбутніх учителів хімії до роботи в профільних класах. Зазначимо, що ця проблема наразі є актуальною. Проте, вона в теорії та методиці навчання хімії системно не досліджувалася. Отже, виникає певна суперечність між необхідністю підготовки майбутніх учителів хімії до професійної діяльності та невизначеністю педагогічних умов і структури готовності вчителя до роботи в умовах профільного навчання.

Мета статті полягає в науково-методичному обґрунтуванні педагогічних умов формування і структури готовності випускників природничого факультету до роботи в профільній школі.

Методами дослідження обрано евристичні: спостереження, анкетування, бесіда, аналіз та узагальнення одержаних даних.

Виклад основного матеріалу. Зазвичай, в старших класах, порівняно із середніми, змінюється не лише зміст та глибина програмного матеріалу, а й підходи до його вивчення в класах різного профільного спрямування. Здійснення профільного навчання відбувається здебільшого в двох напрямках. Перший – потребує розробки навчально-методичного забезпечення, модернізації матеріально-технічної бази, що відповідають профілю навчання, обраного в школі Другий – передбачає відповідне

підвищення компетенції вчителя хімії для використання специфічних форм і методів роботи з учнями, що мають підвищену мотивацію до навчання.

Готовність учителів до профільного навчання розглядаємо як інтегративне особистісне утворення, що забезпечує ефективність реалізації професійно-педагогічних функцій в сучасних умовах (В.О. Адольф, М.І. Дьяченко, І.Ф. Ісаєв, Л.О. Кандилович, В.О. Сластьонін та ін.). Зокрема, це готовність до профільної диференціації змісту предмета «хімія»; реалізація різних форм організації профільного навчання; професійна орієнтація учнів та забезпечення наступності між профільним навчанням та професійною підготовкою тощо.

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)[5].

У нашому дослідженні виділено чотири основні структурні компоненти готовності вчителя до роботи в профільних класах:

- 1) спеціально-методичний – це власне спеціальні знання й уміння вчителя-предметника, знання цілей і особливостей навчання в профільних класах;
- 2) культурологічний – рівень загальної і професійної культури вчителя, педагогічна ерудиція, широта світогляду, захоплення мистецтвом, ввічливість, тактовність тощо;
- 3) гуманістичний – вся діяльність вчителя має бути спрямована на розкриття особистісних якостей учнів, повагу до них; це гуманність, любов до дітей, доброта, відкритість, справедливість, чуйність;
- 4) психофізіологічний – характер і темперамент вчителя мають сприяти його роботі в профільних класах; це емоційність, розвинене образне мислення, багатство словесних і образних асоціацій, артистичність, вразливість, товариськість, почуття гумору.

Залишаючи питання дослідження рівнів гуманістичного та психофізіологічного компонентів готовності студентів в компетенції психологів і фізіологів, охарактеризуємо спеціально-методичну готовність студентів природничого факультету до роботи в умовах профільного навчання.

За дослідженнями провідних методистів, сучасний вчитель у тих класах, в яких певні предмети вивчаються на профільному рівні, повинен досконало володіти такими педагогічними технологіями:

- інформаційно-комунікаційними;
- дослідницького навчання;
- проектними;

- інтегративного навчання;
- ігрового навчання;
- проблемного навчання;
- різнорівневого навчання [1], а також технологією особистісно орієнтованого навчання.

Впровадження зазначених освітніх технологій максимально сприяє спрямуванню педагогічної діяльності на набуття старшокласниками навичок самостійної науково-практичної, дослідницько-пошукової діяльності, розвиток їх інтелектуальних, творчих, моральних, соціальних якостей, прагнення до саморозвитку та самоосвіти тощо [4].

Нами було проведено емпіричне дослідження з метою з'ясування рівня готовності студентів природничого факультету – майбутніх вчителів хімії – до застосування в своїй професійній діяльності провідних педагогічних технологій.

Рівень володіння студентами *інформаційно-комунікаційними технологіями*, зазвичай, досить високий. Викладачам доводиться докладати не мало зусиль, щоб досягти такого ж або більш високого рівня. І студенти, і учні вільно користуються комп'ютером. Проте постає питання: «Для чого, з якою метою молодь використовує комп'ютери, зокрема *всесвітню мережу Інтернет?*» У табл. 1 наведені відповіді студентів щодо значення мережі Інтернет для молоді. Аналіз відповідей свідчить, що більшість учнів мають високий рівень володіння комп'ютерною технікою, проте це не означає, що у них такий же високий рівень умінь до самоосвіти.

Таблиця 1

Розподіл відповідей на питання анкети «Яке, на Вашу думку, справжнє значення мережі Інтернет для тих, хто навчається?»

№ з/п	Мета користування мережею Інтернет	
	студентами	учнями
1.	підготовка до занять	спілкування з однолітками
2.	спілкування з однолітками	неефективна втрата часу
3.	самоосвіта	підготовка до занять
4.	спілкування з викладачами	самоосвіта
5.	неефективна втрата часу	спілкування з вчителями

Інтегративна технологія в школі здійснюється через міжпредметні зв'язки або інтегровані уроки. Під час вивчення хімічної науки найтісніше простежуються міжпредметні зв'язки хімії з біологією, фізикою і фізичною географією та математикою, тобто предметами природничо-математичного циклу.

Проте, не завжди школярі можуть співставляти відомості про навколишній світ, отримані на уроках хімії, з інформацією про ті самі об'єкти, але отримані, наприклад, на уроках біології. Досить часто учні не

можуть об'єднати розрізнені факти навіть в рамках одного предмета. Виникає думка про необхідність і можливість створення інтегрованих курсів природничого спрямування. Вони, на нашу думку, будуть спонукати студента застосовувати знання з різних предметів та пропонувати різні способи або шляхи вирішення певних проблем або ситуацій. Інтегративний підхід до організації навчального процесу розширює бачення варіантів розв'язання завдання та розвиває інноваційне мислення студента.

Ставлення студентів старших курсів природничого факультету до введення інтегрованих курсів у школі відображено на діаграмі (рис. 1). Як видно з рис. 1, переважна більшість студентів розуміє важливість впровадження до навчальних планів шкіл інтегрованих дисциплін, проте не повністю усвідомлює складність і тривалість підготовки вчителів до їх проведення.

Проблемне навчання та технологія дослідницького навчання – це такі способи широкого охоплення явищ, що мають на меті розвиток навчальних, зокрема, проблемних завдань (які не мають однозначної відповіді), самостійного пошуку знань і набуття досвіду їх використання. На уроках хімії проблемна технологія розглядається, насамперед, як особливий вид пізнавальної активності, мотивований проблемним протиставленням відомого й невідомого, що має на меті активізацію процесу пізнання й осмислення нового. Суть дослідницької технології полягає в організації вчителем навчально-пізнавального процесу як самостійного дослідження, пошуку, що відповідає потребам, нахилам, інтересам учнів і забезпечує виявлення та розвиток їх індивідуальних здібностей [3]. Необхідні умови для розвитку мислення школярів створює система завдань пізнавального, аналітичного, синтетичного характеру, завдань на розуміння навчального матеріалу, на його практичне застосування та завдань оцінного типу.

Проблемний та дослідницький підходи до навчання пронизують весь курс хімії в школі, особливо в профільній, де більшість уроків можна інтенсифікувати через постановку й розв'язання творчих завдань. Слід зазначити, що найбільш доцільними такі уроки є в 10-11 класах у зв'язку з тим, що в старшокласників уже сформована достатня база фактологічних знань, а також розвинуто вміння ставити гіпотезу, знаходити шляхи її розв'язання, а також вирішувати дослідницькі проблеми та робити відповідні висновки.

Для того, щоб майбутні вчителі вільно володіли технологією проблемного навчання, вони мають самі під час семінарів та практичних і лабораторних занять створювати та розв'язувати проблемні ситуації. Як часто, на думку студентів, їм це доводиться робити, показано на рис. 2.

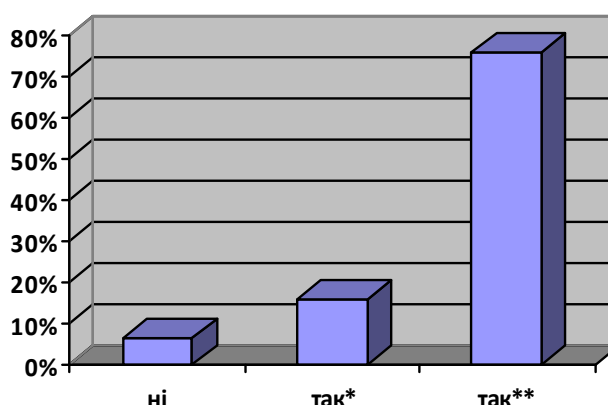


Рис. 1. Розподіл відповідей на питання анкети «Чи потрібні, на Вашу думку, в школі міжпредметні дисципліни?», де «так*» – потрібні, підготовка вчителів дуже складна; «так**» – потрібні, підготовка до них вчителів не складна

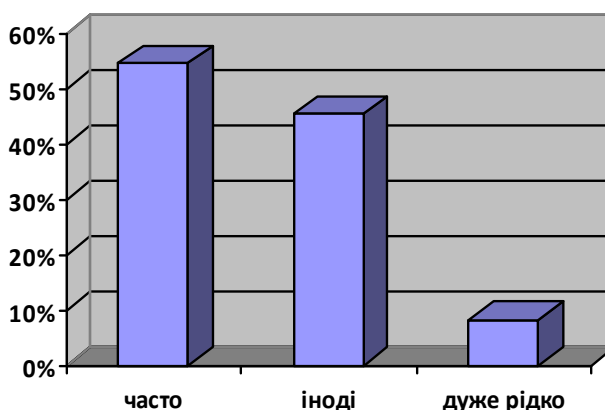


Рис. 2. Розподіл відповідей на питання анкети «Як часто на заняттях у ВНЗ Вам доводиться виконувати творчі, дослідницькі завдання?»

Проектні технології передбачають таку організацію системи навчання, за якої школярі оволодівають новими знаннями та навичками, виконуючи проекти. Проект – це учнівська самодіяльність, конкретна практична творча справа, поетапний рух до мети, прийнятої й усвідомленої тим, хто вчиться.

Серед усього різноманіття проектів (рис. 3) найбільш перспективними типами вважаємо колективні міжпредметні проекти дослідницького характеру.

Як з'ясувалося із бесід зі студентами, проектна технологія часто використовується викладачами на лекціях і семінарах. Останніми роками студентам систематично стали пропонувати виконання індивідуальних і групових навчально-дослідних завдань у вигляді проектів. Тому студенти добре володіють не лише теоретичними відомостями про підготовку та виконання проектів, але й мають достатню практичну підготовку. Саме з цієї причини проекти, які виконують студенти, та презентації, які вони демонструють, відповідають всім існуючим до них вимогам [2].

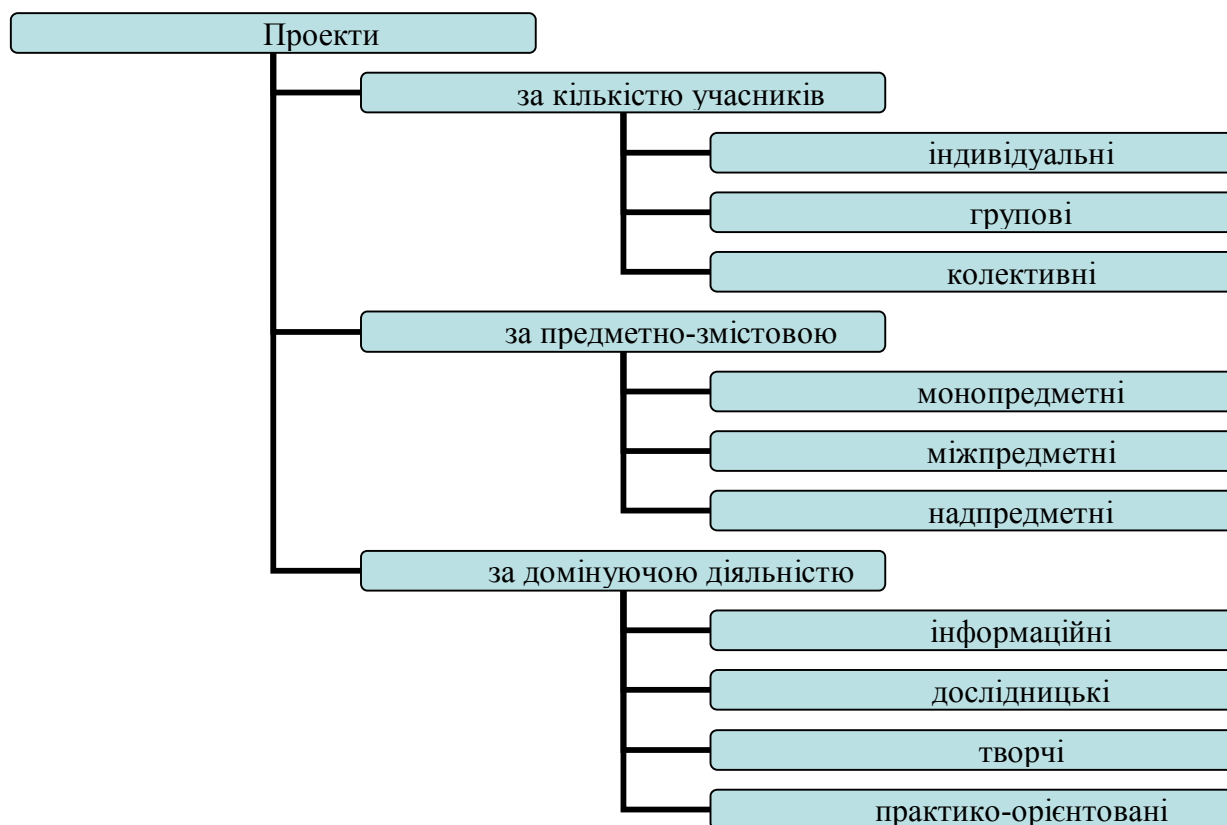


Рис. 3. Типи проектів

Наприклад, з навальної дисципліни «Хімія довкілля» студенти для себе визначили таке завдання: «З'ясувати, скільки паперу було використано вашою групою протягом попередніх 4-х років навчання та які наслідки для довкілля це мало». До його виконання студенти поставилися відповідально, розроблений проект і презентація його результатів задовольняли таким вимогам:

- самостійно сформульована тема, здійснена її аргументація, з'ясована актуальність, подана гіпотеза розв'язання проблеми, обрані шляхи її розв'язання;
- усвідомлена значущість проведеного дослідження, цінність одержаних результатів для кожного виконавця;

- розроблені етапи реалізації проекту та виконавці кожного з них; обов'язкова активність кожного учасника проекту; забезпечення відповідальності, взаємодопомоги та взаємопідтримки;
- підходи до розв'язання проблем виявилися творчими, оригінальними;
- здійснена самооцінка виконаного проекту;
- досконалість захисту проекту: якість доповіді, повнота уявлення про виконану роботу, аргументованість, переконливість, достатній обсяг та глибина знань з теми, ерудиція, культура мови, використання наочних засобів, почуття часу, утримання уваги аудиторії, відповіді на питання, готовність до дискусії, контактність;
- підготовленість проекту до сприйняття іншими людьми (виконання названої вимоги може бути продемонстровано декількома слайдами з презентацією (рис. 4)).

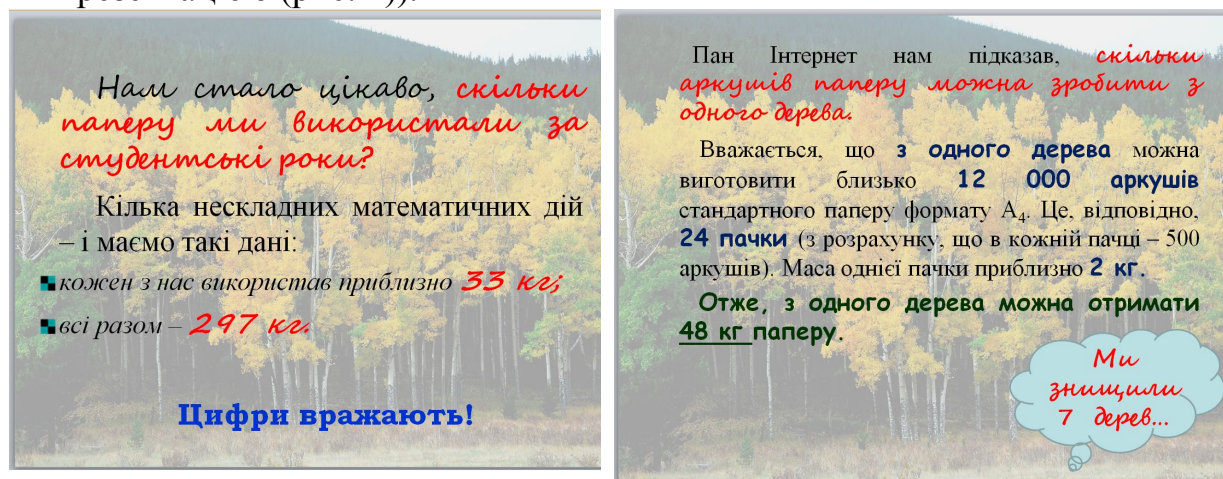


Рис. 4. Слайди зі студентської презентації виконаного дослідницького проекту

Про зацікавленість у роботі та неформальний підхід до її виконання також може свідчити складання однією зі студенток-виконавиць вірша (рис. 5).

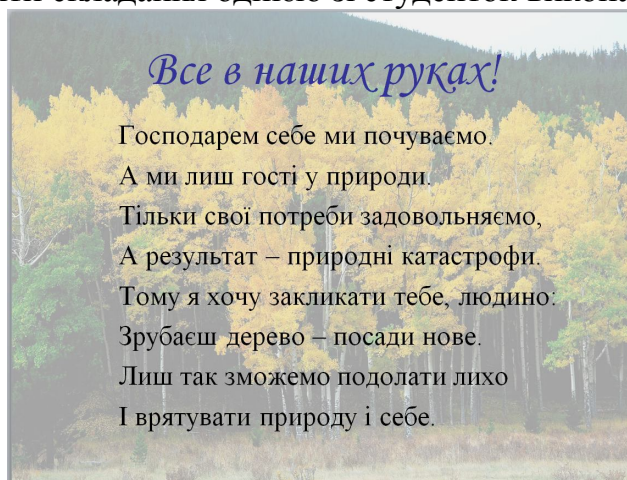


Рис. 5. Вірш, нав'яний враженнями від результатів виконаного проекту

Висновки. Отже, до провідних педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів хімії до профільного навчання старшокласників відносимо вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів, що може бути здійснено завдяки реалізації різних педагогічних технологій, форм і методів навчання, які будуть використовуватися майбутніми вчителями в школі. Це сприятиме кращому усвідомленню, розумінню провідних освітніх технологій та формуванню практичних навичок їх реалізації. Не менш важливою умовою також вважаємо формування в студентів позитивної мотивації до роботи в загальноосвітніх навчальних закладах в умовах профільного навчання.

Література

1. Зламанюк Л. Профільна освіта: досвід реалізації / Л. Зламанюк // Біологія і хімія в школі. – 2005. – № 4 – С. 40-43.
2. Маркачєв А. Е. Применение метода проектов в школьной практике / А. Е. Маркачєв, Т. А. Боровских, Г. М. Чернобельская // Химия в школе. – 2007. – № 2. – С. 17-21.
3. Момот Л. Діяльнісний компонент особистісно орієнтованого змісту освіти / Л. Момот // Біологія і хімія в школі. – 2004. – № 6. – С. 8-9.
4. Профільне навчання: теорія і практика / [за ред. канд. пед. наук Л. А. Липової] – К.: ВВП «Компас», 2007. – 192 с.
5. Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua>

Тихоненко А.

д. пед. наук, профессор Таганрогского государственного педагогического института (Россия)

УДК 378

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ПРИОРИТЕТНОЕ ОБНОВЛЕНИЕ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Анализируя систему российского образования от Петра Великого до наших дней, отмечаем, что вектор развития определяется государством, в лице его Правительства. Статус государства (сильное, мощное, а его граждане творческие личности, способные взлететь к вершинам человеческого разума или «лишь бы грамоте знать») определяется уровнем образованности населения.

Обращаясь к основным вехам истории российского государства, а в частности образования, заметим, что первый знаковый период реформации образования заложил Петр I, «*прорубив окно в Европу*». Это повлекло за собой необходимость изменения всех ступеней российского образования. Так, были созданы школы новигацких наук, где изучались точные и

естественные дисциплины, кроме того, приобретались практические навыки. Практическая направленность российского образования прошла красной нитью в течение многих веков реформирования. Недаром И. Павлов, говоря об образовании в России, красноречиво заметил, что оно позволяет *«голову соединить с руками»*.

Перед современной системой российского образования в начале XXI века возникла необходимость ее вхождения в Болонский процесс. Это, естественным образом, привело к перестройке всей системы образования России: от когнитивной, знаниевой (*«я знаю»*) – к реализации знаний в практической деятельности: (*«я могу»*). В содержании планируемых результатов начального общего образования в соответствии с требованиями стандарта второго поколения обращается внимание на базовые национальные ценности; основные элементы научного знания: ключевые теории, идеи, понятия, факты, методы; на формирование универсальных учебных действий. Кроме того, определен уровень образования начальной школы, который заключается в:

- формировании у младших школьников предметных и универсальных способов действий, опорной системы знаний, обеспечивающих возможность продолжения образования в основной школе;
- воспитании основ умения учиться, заключающегося в способности к самоорганизации с целью решения учебных задач;
- индивидуальном прогрессе субъекта обучения в основных сферах личностного развития: эмоционального, познавательного, саморегуляции [1, 6].

Заметим, что необходимость формирования системы ключевых компетенций у подрастающего поколения возникла впервые у промышленников Европы. Они раньше других осознали, что молодые люди, покидающие школу, не имеют представлений о тех компетенциях, которые им будут нужны в профессиональной жизни: способность работать в группе; командный дух и вкус риска; чувство ответственности и личная дисциплина; чувство инициативы, любознательности, творчества; дух профессионализма, стремление к совершенству; чувство соревновательности; чувство служения общему делу, патриотизм.

Вопрос о том, как сформировать систему обобщенных способов действий, позволяющую наряду с овладением опорной системой знаний, умений и практических навыков быть компетентными в той или иной области знаний, впервые обсуждался в 1996 году на «Европейском совете по вопросам образования».

В настоящее время термины *«компетенции»*, *«компетенция»*, *«компетентность»*, *«компетентности»*, *«компетентный»* получают различные толкования.

Компетенція проявляється як сукупність знань, умінь і навичок, позволяючих суб'єкту пристосуватися к змінюючимся умовам, то єсть компетенція – це здатність діяти і виживати в певних умовах. Звернемо увагу, що без знань неможливо сформувати компетенції, але самі знання лише складають будь-яку компетенцію, оскільки це поняття має складну структуру, підвладну як внутрішнім, так і зовнішнім факторам.

Словник іноземних слів трактує поняття «компетентний» як знающий, свідущий в певній області [2, 241].

В існуючій психолого-педагогічній літературі компетенцію розглядають як встановлення зв'язку між знанням і виниклою ситуацією або як здатність індивіда виявити знання і виконувати конкретні дії, адекватні для розв'язання проблеми.

Рада Європи визначила п'ять груп ключових компетенцій, якими повинен володіти будь-який успішний громадянин суспільства: політичні і соціальні; компетенції, стосуючі здатності жити в багатокультурному суспільстві; компетенції, стосуючі володіння усними і письмовими формами спілкування; компетенції, пов'язані з споживанням і усвідомленням суспільної інформації; компетенції, що проявляються в здатності вчитися протягом життя.

Що означає, коли про компетенцію говорять, що вона ключова? Термін «ключові компетенції» означає, що вони є «ключом» – інструментом, який «відкриває двері» і дає доступ до системи знань. Ми під ключовими компетенціями розуміємо найбільш універсальні за своєю природою і ступенем застосування компетенції. Як ключові компетенції, запропоновані в межах проекту «Середнє освіта в Європі», були названі наступні групи: вивчати; шукати; думати; співпрацювати; братися за справу; адаптуватися [3].

Наприклад, під групою ключових компетенцій, позначеної словом «вивчати» розуміється:

- вміти витягати користь з досвіду;
- організувати взаємозв'язок своїх знань і упорядковувати їх;
- організувати свої власні методи навчання;
- вміти розв'язувати проблеми;
- самостійно займатися своїм навчанням.

Досвід роботи показує, що формування предметних компетенцій здійснюється в межах вивчення навчальних дисциплін.

Так, формування компетентної особистості в певній або іншій предметній області, призводить до розробки нових освітніх технологій в конкретній предметній сфері. Сукупність компетенцій,

необходимых для эффективной деятельности в той или иной области знаний представляет собой *предметную компетентность*.

Предметные компетенции – это специфические способности, необходимые для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной среде и включающие узкоспециальные знания, особого рода предметные умения, практические навыки, способы мышления [4, 128].

Практика работы в высшем учебном заведении, в начальной школе, наблюдение за работой учителей, а также требования общества и государства диктуют необходимость перехода системы начального образования на компетентностную модель. Отсюда возникает проблема, связанная с тем, что, если целью обучения становится приобретение субъектом предметных компетенций, то недостаточно только разработать стандарты, учебные программы, написать новые учебники. Система образования должна стать практико-ориентированной, так как хорошо известно, чтобы научиться общению, бесполезно слушать научные доклады об общении – нужно общаться; нельзя научиться английскому языку, не говоря по-английски; пользоваться компьютером – не прибегая к практике.

В связи с означенными положениями заметим, что приобретение компетенций опирается на опыт, деятельность субъекта обучения, поэтому учитель начальной школы, ориентированной на стандарты второго поколения, должен:

- учить младших школьников творческому мышлению;
- воспитывать в каждом самостоятельную ответственную личность, занимающую активную позицию в познавательной деятельности, готовую к саморазвитию и самосовершенствованию, умеющую находить эффективные способы решения проблемы, осуществлять поиск нужной информации;
- развивать критическое мышление, вступая в диалог и творческую дискуссию с аргументированными предложениями;
- адаптироваться в коллективе и др.

Понятия «*компетентностный подход*», «*развитие ключевых компетенций*» являются в настоящее время базовым построением образовательного стандарта школ России. В стандарте второго поколения для начальной школы заложена ориентация российского образования на формирование ключевых (базовых, универсальных) компетенций. Развитие ключевых компетенций выдвигает в образовании на первый план:

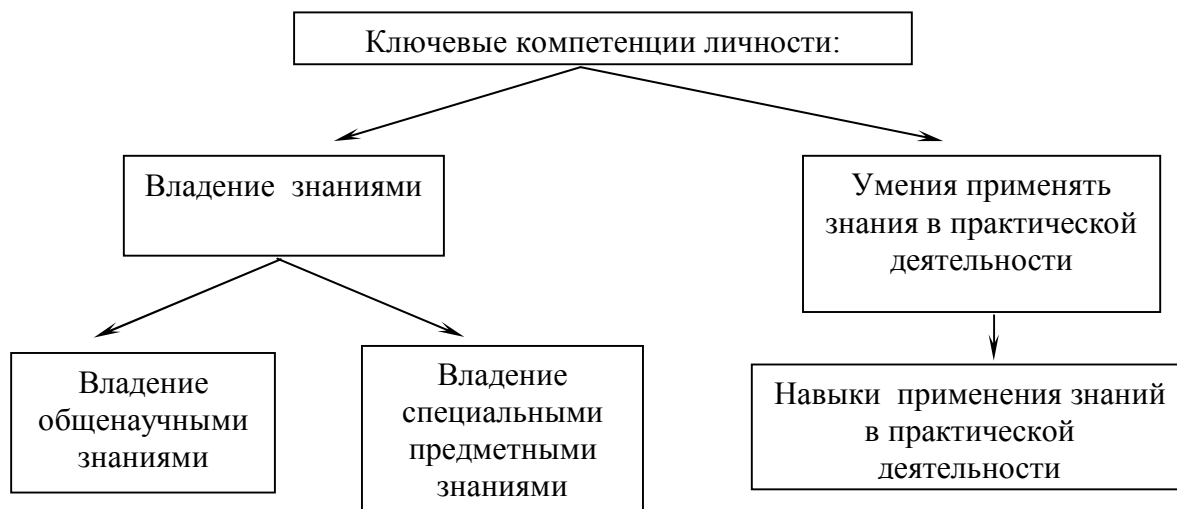
- не информированность субъекта обучения, а его умение решать возникшие проблемы, оценивать их;
- владение навыками мыслительной деятельности в рассуждениях;
- умение контролировать собственные действия;

– практическое использование усвоенных знаний, приобретенных умений и способов деятельности для полноценного функционирования в современном обществе.

Одним из возможных путей реализации задач формирования компетентной личности является формирование творческой личности, способной принимать взвешенные решения, предвидеть их возможные последствия, чувствовать ответственность за настоящее и будущее.

Под *математическими ключевыми компетенциями* будем понимать способность субъекта обучения структурировать данные любой математической задачи, вычленять отношения между данными и искомыми задачи, создавать математическую модель ситуации и переводить ее на язык математических символов, анализировать и преобразовывать проблемную ситуацию, интерпретировать полученные результаты.

Структура ключевых компетенций личности в виде схемы представлена нами следующим образом:



Определяя содержание математической компетенции, формируемой в начальной школе, выделим следующие направления:

– *математическое развитие* младшего школьника, заключающееся в формировании способностей к интеллектуальной деятельности (логического и знаково-символического мышления), пространственного воображения, развития математической речи; умении строить рассуждения; выбирать аргументацию, различать обоснованные и необоснованные суждения, вести поиск информации и др.;

– *усвоение начальных математических знаний*, в основе которого лежит понимание значения величин и способов их измерения; использование арифметических способов для разрешения сюжетных ситуаций; формирование умения решать учебные и практические задачи средствами математики; работа с алгоритмами выполнения арифметических действий;

– *привитие интереса к математике*, заключающегося в стремлении младших школьников использовать математические знания в практической деятельности, в повседневной жизни [1, 226].

Таким образом, в результате освоения предметного содержания курса математики у учащихся должны быть сформированы общие учебные умения и способы познавательной деятельности, а заучивание правил и определений уступает место анализу математических объектов, поиску в них общего и различного.

В связи с этим возникают вопросы: «Какова должна быть технология формирования системы ключевых компетенций у младших школьников? Как прийти к тому, чтобы результатом образования стал не объем усвоенной информации, а способность субъекта обучения принимать адекватные способы решения учебной проблемы? Как прийти к тому, чтобы результаты образования признавались значимыми за пределами системы образования?» Иначе, как следовать тезису И. Павлова и «соединить голову с руками»?

Покажем, как в соответствии с новыми государственными образовательными стандартами школ России (начальное образование) происходит формирование ключевых математических компетенций младших школьников в процессе формирования геометрических представлений и понятий. Например, при изучении понятий «*линия*», «*виды линий*» попробуем «*вытащить*» из сознания младших школьников представления о видах линий, приобретенных ими в период неформального обучения и перенести эти представления на лист бумаги, то есть «соединим голову с руками».

В современных учебниках даются чертежи с изображением всевозможных линий, и констатируется факт: «*Это линии*».

Мы отказываемся от традиционной системы передачи определенной суммы знаний, и приходим к такой технологии образования, которая формирует креативную личность, способную «*взять*» знания из своей практической деятельности и практики взрослых, дошкольного опыта, опыта родителей, сверстников и др.

Мы предлагаем технологию использования знаний неформального обучения, наблюдения детьми реальных жизненных ситуаций.

– Вы наблюдали за летящим самолетом? Зафиксируйте в своем сознании след летящего самолета. Перенесите его на лист бумаги (рис. 1).

– Вы наблюдали за камешком, бегущим по волнам? Зафиксируйте в своем сознании след бегущего по волнам камешка и перенесите его на лист бумаги (рис. 1).



Рис. 1.

Так, учащиеся рисуют след летящего самолета, «бегущего» камешка, падающего с крыши камня, след перелета птицы с ветки на землю и др.

Обращая внимание на полученные линии, учитель спрашивает:

– Что изображено на рисунке? и получает однозначный ответ: «Это линии».

– Какие это линии? (– Прямые, кривые, волнистые, зигзагообразные).

Далее формулируются свойства линий (прямой, кривой), выясняется, в чем их сходства и различия. Например, учащиеся поясняют, что линии, как прямая, так и кривая, бесконечны, у них нет начала и нет конца; прямую линию можно построить, используя линейку, построение кривой линии производят «от руки»; длину линии нельзя измерить, то есть выразить числом, поскольку у нее нет начала и нет конца.

Появившееся в результате такой деятельности в сознании младшего школьника представление, оформившееся и практически материализованное в виде моделей различных линий, является новым приобретенным знанием: *линии бывают прямые и кривые*.

Суть данной технологии заключается в том, что мы заставили учащихся думать, извлекая пользу из опыта, полученного ими в повседневной жизни. Проведенная работа, таким образом, позволяет реализовать компетентностную парадигму, заложенную в стандартах второго поколения.

Покажем, как можно сформировать такую ключевую компетенцию как «искать». Мы предположили, что школьники, извлекая пользу из опыта практической деятельности, и, организовывая взаимосвязь своих знаний, смогут самостоятельно выполнить задания типа:

1. Измерьте длину своей ступни, длину ступни брата, матери и т.д.

2. Определите длину руки от локтя до конца среднего пальца. Выберите подходящий инструмент для измерения. Как называлась эта мера длины в древности?

3. Расскажите, какие действия необходимо предпринять, чтобы определить длину своего шага? Удобно это сделать одному?

4. Попробуйте найти информацию о такой единице измерения длины, как фут, локоть.

Для привития интереса к математике учащимся на этом этапе обучения следует предложить подготовить сообщения о мерах длины, которые применялись в древности. Чтобы получить такую информацию, учащиеся будут вынуждены расспрашивать окружение (родителей, старших школьников), воспользоваться сайтами Интернета, обратиться к детской энциклопедии, воспользоваться помощью одноклассников и др.

Так, начиная урок по теме «Метр, как единица измерения длины», учитель сообщает:

– Сегодня мы познакомимся с новой единицей измерения длины – метром. Послушайте информацию о появлении метра, которую вы подготовили самостоятельно (приводим отредактированный и дополненный вариант информации).

«С древних времен во всем мире использовались различные меры длины: миля, верста, сажень, аршин и др. В России, например, было 100 различных футов, 46 различных миль. Во Франции каждый земледелец в принадлежащих ему владениях устанавливал свои меры длины. Это мешало развитию торговых отношений». Учитель дополняет: «Ученые решили создать такую меру длины, которой могли бы пользоваться люди «всех стран и народов». Для этой цели измерили длину меридиана и одну сорок миллионную его часть назвали метром. Изготовили платиновый брусок, равный одной сорок миллионной части меридиана и стали считать его эталоном метра».

На следующем этапе учитель демонстрирует различные измерительные инструменты: деревянный метр, складной метр (столярный), мерную ленту (портняжный метр), рулетку. Учащиеся рассматривают каждый из принесенных измерительных инструментов. Учитель акцентирует внимание учащихся на *деревянном метре*, рассматривая который младшие школьники непосредственным подсчетом устанавливают, что в одном метре содержится 10 дециметров и 100 сантиметров.

Записывают: $1\text{ м} = 10\text{ дм}$, $1\text{ м} = 100\text{ см}$, $10\text{ дм} = 100\text{ см}$

Описанный процесс есть не что иное, как организаторская деятельность учителя, направленная на создание в педагогическом процессе оптимальных условий для развития ключевых компетенций, творческого воспитания и саморазвития школьников.

В процессе подобной работы у учащихся формируются:

- умение организовать свою практическую деятельность;
- умение сотрудничать и работать в группе;
- умение пользоваться адекватными измерительными инструментами;

- навьки по вычерчиванию длин отрезков адекватными измерительными инструментами (линейкой);
- знания о начале отсчета по линейке (начало отсчета начинается с отметки «0» на делениях линейки);
- знания отношений «на столько-то... больше» (это столько же и еще... .) и др.

Подобное решение проблемных учебных ситуаций показывает, что приобретение компетенций базируется как на опыте, так и на деятельности самих учащихся.

Поиски наиболее эффективных технологий формирования знаний в условиях информационной революции, стремительного накопления и обновления знаний, резкого сокращения сроков внедрения в образовательную практику новейших достижений науки и техники являются приоритетными направлениями обновления педагогической и методической науки в области предметной подготовки младших школьников, формирования и развития компетентных граждан российского общества.

Литература

1. Стандарты второго поколения. Примерная программа по учебным предметам. Начальная школа. Ч. 1. М.: «Просвещение», 2010
2. Словарь иностранных слов. – 13-е изд., стереотип. М.: «Русский язык». 1986.
3. Шишов С. Е., Кальней В. А. Школа: Мониторинг качества образования. М.: «Педагогическое общество России», 2000.
4. Кузнецова Е. Д. Компетентный подход как направление обновления образования в школе. Материалы регион. науч.-практ. конференции «Проблемы подготовки учителя «Новой школы»», Армавир: АГПУ, 2010.

Кулішов В.

кандидат економічних наук, професор, заслужений працівник освіти України, Криворізький економічний інститут ДВНЗ «Київський національний економічний університет ім. Вадима Гетьмана»

УДК 378.147:371.38

НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розглядаються деякі науково-педагогічні підходи підготовки майбутніх фахівців економічного профілю, формування системи професійних знань при вивченні економічних дисциплін. Впровадження даної системи приведе студента до самореалізації, саморозвитку, підвищить якість навчального процесу та економічної компетентності у процесі підготовки майбутніх економістів.

Ключові слова: система знань, традиційні форми і методи, інноваційні технології, самореалізація, навчальний процес, економічні дисципліни, викладач, фахівець, магістр, бакалавр, економічний профіль.

Кулишов В.

– кандидат экономических наук, профессор, заслуженный работник образования Украины, Криворожский экономический институт ГВУЗ «Киевский национальный экономический университет им. Вадима

Гетьмана»

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В статье рассматриваются некоторые научно-педагогические подходы подготовки будущих специалистов экономического профиля, формирования системы профессиональных знаний при изучении экономических дисциплин. Внедрение данной системы приведет студента к самореализации, саморазвития, повысит качество учебного процесса и экономической компетентности в процессе подготовки будущих экономистов.

Ключевые слова: система знаний, традиционные формы и методы, инновационные технологии, самореализация, учебный процесс, экономические дисциплины, преподаватель, специалист, магистр, бакалавр, экономический профиль.

Kulyshow V.

– PhD, professor, honored worker of Ukraine, Economic Institute of Krivoy Rog state higher educational establishment «Kiev National Economic University named Vadym Hetman»

SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL APPROACHES OF FUTURE SPECIALISTS IN ECONOMICS

The article deals with some scientific and pedagogical approaches of training future economists, formation of professional knowledge when studying economic disciplines. This system implementation will lead each student to self-realization, self-development, enhance the quality of teaching and training economic competence of future economists.

Keywords: system of knowledge, traditional forms and methods, innovative technology, mobility, educational process, self educa activity, economic courses, teacher, expert, master, bachelor, economic profile.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Науково-педагогічна підготовка майбутніх фахівців економічного профілю бакалаврського та магістерського циклу на основі новітніх науково-методичних підходів у системі вищої освіти складає органічну частину

розвитку суспільства, є найважливішою ланкою загальної системи утворення і виховання.

Освіта і економічна зокрема, її рівень і якість визначають інтелектуальний потенціал будь-якої держави, її економічну і політичну самостійність, конкурентоспроможність і рейтинг на світовій арені. Для української вищої економічної школи важливим сьогодні є як впровадження інноваційних освітянських технологій, так і збереження багаторічних традицій, досвіду підготовки фахівців-економістів, бакалаврів та магістрів економічного профілю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Становлення та розвиток економічної науки, науково-педагогічна підготовка фахівців економічного профілю, формуванню системи професійних знань вітчизняними вченими присвячено значну кількість наукової, навчальної та методичної літератури, авторами яких є: Вачевський М.В., Мадзігон В.М., Примаченко Н.М. [3], Вишневський О.І. [5], Кузьмінський А.І. [7], Аксьонова О.В. [1], Мадзігон В.М. [12], Терес В.І. Шпак О.Т. [14], Кулішов В.В. [8, 9] та інші.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Розкрити питання науково-педагогічних засад формування системи професійних знань у процесі підготовки майбутніх фахівців економічного профілю, їх економічне виховання шляхом неперервної освіти – школа, професійно-технічне училище, коледж та ВНЗ із поглибленим вивченням економічних дисциплін, є парадигмою нових інноваційних технологій навчального процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Освіта в сучасних умовах є могутнім чинником розвитку духовної культури українського народу, відтворення інтелектуальних і продуктивних сил суспільства, запорукою громадянського миру і майбутніх успіхів у зміцненні й утвердженні авторитету України як суверенної, незалежної, демократичної, соціальної та правової держави – повноправного члена європейської та світової спільноти. Освіта і майбутнє – два ключові аспекти, із позицій яких слід розглядати стан справ, що склався у галузі освіти, та визначати її перспективи [3].

Нагадаємо, що за радянських часів найкращою у світі освітою була радянська вища школа, за часів незалежної України економічна школа

прагне посісти щільне місце серед країн Європейського освітянського простору.

Все це дозволяє зробити висновок, що сучасні виклики потребують удосконалення освіти, підготовки фахівців в умовах, коли постійно зростає та оновлюється обсяг знань, відбувається пошук нових методик або технологій з розвитку стратегій і тактик навчання, але за умови поєднання традиційних та інноваційних форм і методів.

На думку вчених-педагогів головним принципом вищої освіти є принцип самоорганізації навчальної діяльності [4], розвиток особистості як суб'єкта цієї діяльності [2], формування професійних компетенцій у навчанні і вихованні і студентів вищої школи [6] де головною фігурою є студент, який повинен оволодіти знаннями не лише через аудиторні і практичні заняття, не лише через лекції, а за допомогою власної роботи [5].

Аналіз науково-педагогічних досліджень (В.М. Мадзігона, М.Б. Евтуха, М.В. Вачевського, В.К. Сидоренка, О.Т. Шпак, І.Р. Михасюка, В.В. Кулішова та інших вчених) свідчить, що проблема підготовки майбутніх фахівців, магістрів вивчається в рамках дослідження суміжних проблем.

Серед низки проблем актуальною залишається проблема формування системи професійних знань та організації самоосвітньої діяльності студента, розв'язання яких неможливе без поєднання традиційних і інноваційних форм і методів, тобто, впровадження системи комплексного підходу при вивченні фахових дисциплін.

Вивчення публікацій та їх аналіз свідчить, що дослідженню проблем управління якістю освіти та методики викладання економіки останнім часом приділяється достатньо уваги, автори більшості публікацій найчастіше звертають увагу на реформування системи освіти шляхом впровадження інформаційних технологій, різноманітних інноваційних проектів, які мають підтримувати «технологічність» управління освітнім процесом і його якістю, деякі вчені відмічають важливі елементи індивідуалізації самостійної роботи студентів: мотивація, візуалізація, раціональне поєднання різних технологій при викладанні навчального матеріалу, наголошують на використанні телекомунікаційних мереж в сукупності з традиційними технологіями, що відкриває нові можливості, основними з яких є: розширення доступу до навчально-методичної літератури, організація оперативної консультативної допомоги, розвиток бази для самоосвіти.

Отже, дослідження показують, що реформування системи освіти шляхом впровадження вищезгаданих елементів у навчальний процес підвищує інтерес студента, який стає активним учасником навчального процесу. Найсуттєвішою перевагою такого навчання є самостійна робота

студента, тобто можливість вибору ним тактики навчання, де важливим є організація і координація самоосвітніх дій студентів. Поділяючи думку авторів даних публікацій, ми звертаємо увагу на необхідність врахування того, що новітні технології не повинні входити в протиріччя з основними законами викладання та вивчення економічних дисциплін, а мають збагачуватись набутками традиційних, впроваджених і апробованих теорій, методик.

Якість економічної освіти є багатогранною, визначальною категорією, яка характеризується складністю структури, внутрішніми і зовнішніми компонентами, потребує комплексного системного вивчення, формує сутність і різноманітні напрями досліджень.

У галузі вітчизняної економічної вищої освіти наразі досить яскраво позначились контрасти між традиційними і інноваційними формами, методами і технологіями, освіти. Сучасний викладач вищої школи, на нашу думку, повинен, не ламаючи національних традицій, визначити ефективні шляхи реалізації ідей Болонського процесу.

Без постійної зміни ідей, без цивілізованих перетворень у системі освіти, неперервного спрямування до нового - неможливе підвищення якості освіти. Якість освіти - це соціальна категорія, яка визначає стан і результативність процесу освіти в суспільстві і визначається сукупністю показників, які характеризують різні аспекти навчальної діяльності вищого навчального закладу. Згідно з розробленою ЮНЕСКО міжнародною концепцією стандарту освіти існують певні сторони управління якістю освіти: задоволення вимог споживача на ринку праці, формування системи контролю якості освіти; визначення його нормативних показників.

Таким чином, на нашу думку, самоосвітня діяльність - це досить складний, напружений, перш за все у психологічному плані, процес, який вимагає від студента, майбутнього фахівця і викладача відповідної установки на позитивний результат. Труднощі, які обов'язково виникають у процесі самоосвітньої діяльності, студенти не завжди чітко усвідомлюють, тому досить важливим в організації самоосвіти студентів є прогнозування, передбачення труднощів. На етапі прогнозування викладач аналізує уміння та навички, якими студент володіє, визначається з необхідністю актуалізації і розвитку відповідних соціальних характеристик студента, а саме: цілеспрямованості, володіння основами методики і техніки самостійної роботи, здатності до самостійного поповнення знань, особистої вмотивованості. Розвиток указаних якостей потребує забезпечення відповідних зовнішніх умов.

Проектування направлене на пошук засобів, форм і методів організації самоосвітньої діяльності при вивченні економічних дисциплін, які дозволяють визначити оптимальні умови для подолання труднощів, що

виникають, на жаль, при слабкій загальній підготовленості студентів до самостійної роботи, недостатній культурі розумової праці.

Етап планування поєднує навчально-пізнавальну і розвиваючу діяльність. Правильне планування - запорука успішного результату. Важливим є визначення ролі всіх учасників навчального процесу з метою підвищення його ефективності. Значущою є управлінська роль викладача вузу, який зобов'язаний спиратись на результати психолого-діагностичних досліджень особистісних можливостей студента, визначити самоосвітню систему роботи, яка б зменшила труднощі та допомогла їх подолати, а використання відповідної сукупності традиційних та інноваційних форм і методів дозволяє досягти оптимального рівня адаптованості готовності студента до інтелектуального і вольового напруження при подоланні різноманітних труднощів самоосвіти.

Аналізуючи сказане вище, треба зауважити, що при викладанні та вивченні економічних дисциплін необхідно враховувати специфіку окремо взятої економічної дисципліни відносно її викладання традиційним методом чи застосовуючи новітні інформаційні технології. На наш погляд, традиційний підхід є ефективним при викладанні дисциплін з мікромакроекономіки та економіки підприємств, де викладач посилює розкриття теми конкретними прикладами, проблемними ситуаціями [10, 11]. Як свідчить досвід, краще засвоєння відповідного матеріалу студентом відбувається саме через насичення практичними прикладами, ситуаціями, при цьому студент бере активну участь у процесі сприйняття та засвоєння інформації, має стосовно неї власну позицію бути спроможним застосувати вивчене на практиці, творчо переосмислити, співвідносити здобуті результати діяльності з перспективами майбутньої професії.

Щодо економічних дисциплін, таких як міжнародні організації, глобальна економіка, ми підтримуємо інноваційні форми і методи викладання та вивчення цих дисциплін [13].

Викладач на лекційному занятті називає наступну тему і розділи лекції з відповідної дисципліни, студент проводить пошук відповідей через сучасні інформаційні мережі, самостійно опрацьовує, усвідомлює отриманий навчальний матеріал, сприймає нове, засвоює і розкриває його на лекційному занятті, яке відбувається у діалоговому режимі.

Важливе значення має вибір викладачем завдань для самостійного опрацювання, які, на нашу думку, повинні включати різноманітні і різноманітні види роботи, що пожвавить інтерес студентів, подолає монотонність у їх виконанні. Позааудиторні завдання необхідно індивідуалізувати, пропонувати студентам можливість вибору рівня складності і форми виконання.

Такий підхід дозволяє майбутньому фахівцю та викладачу розвивати уміння порівнювати, спостерігати, систематизувати, тобто здійснювати дослідження у певній галузі знань, використовуючи при цьому новітні технології.

І на останок. На рівні бакалаврського циклу випускники мають дві спеціальності – економіст та викладач з економіки, тобто фахові знання та навички викладання економіки, що дає можливість майбутнім фахівцям викладати основи економіки в середній школі, ліцеї, гімназії, колегіумі.

На магістерському курсі студенти посилюють навички щодо викладання економічних дисциплін на основі новітніх науково-методичних підходів та відповідної дисципліни «Методика викладання у вищій школі». Магістри, таким чином, мають право викладати не тільки основи економіки, але й фахові економічні дисципліни в коледжах та вищих навчальних закладах освіти.

Висновки. Таким чином, використання при підготовці майбутніх фахівців економічного спрямування системи традиційних та інноваційних технологій є беззаперечною та доцільною, а основний резерв підвищення ефективності процесу навчання і, відповідно, якості підготовки майбутніх економістів та викладачів, їх готовності до безперервної самоосвіти криється в раціональній організації системи професійних знань студентів при вивченні економічних дисциплін.

Література

1. Аксьонова О.В. Методика викладання економічних дисциплін : навч. посіб. / О.В. Аксьонова. – К. : КНЕУ, 2006. – с.32
2. Балягіна І.А. Методика викладання економіки : навчально-методичний посібник для самостійного вивчення дисциплін / І.А. Балягіна, М.А. Богорад, Г.О. Ковальчук. – К. : КНЕУ, 2006. – 166 с.
3. Вачевський М.В. Основи економіки / Мирон Вачевський, Василь Мадзігон, Наталія Примаченко : навч. посіб. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 612 с.
4. Вачевський М.В. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх маркетологів професійної компетенції / Мирон Вачевський : монографія. – К. : Професіонал, 2005. – 364 с.
5. Вишневський О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки / Омелян Вишневський : посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Дрогобич : Коло, 2006. – 608 с.
6. Галтунг Йохан. Від ролі інтелектуалів – вправи в самокритиці / Йохан Галтунг // Вища освіта в Європі. – 2002. – №1,2. – С. 15-19, 21-22.
7. Кузьмінський А.І. Педагогічна вища школа : навч. посіб. / А.І. Кузьмінський – К. : Знання, 2005. – С.302, 346 с.
8. Кулішов В.В. Основи економічних знань / В.Кулішов : підручник. – Львів : Магнолія плюс, 2005. – 536 с.

9. Кулішов В.В. Підготовка майбутніх економістів європейського рівня. Володимир Кулішов / Вісник Криворізького економічного інституту КНЕУ, 2010. – № 4. – С.118-119.
10. Кулішов В.В. Мікро-макроекономіка : підручник / В.В. Кулішов. – Львів : Магнолія 2006, 2008. – 488 с.
11. Кулішов В.В. Економіка підприємства: теорія і практика : навч. посіб. – Львів : Магнолія плюс, 2006. – 208 с.
12. Мадзігон В.М. Продуктивна педагогіка / Василь Мадзігон : монографія. – К. : Вересень, 2004. – 324 с.
13. Мазурок П.П. Глобальна економіка : навч. посіб. / П.П. Мазурок, Б.М. Одягайло, В.В. Кулішов. – Львів : Магнолія 2006, 2009. – 208 с.
14. Терес В.І. Педагогічне керівництво економічним вихованням учнів / Володимир Терес, Олександр Шпак : навч.-метод. посіб. – Дрогобич : Вимір, 2003. – 108 с.

Пономарьова Г.

*ректор комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, кандидат педагогічних наук,
професор*

УДК 371.134

**РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В
УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

У статті розглядаються психолого-педагогічні аспекти формування розвивального середовища в умовах педагогічного ВНЗ для розвитку творчих здібностей майбутніх педагогів.

***Ключові слова:** розвиток, творчі здібності, розвивальне середовище, професійно-педагогічна підготовка.*

Пономарёва Г.

*ректор комунального заведення "Харьковская гуманитарно-педагогическая академия" Харьковского областного совета,
кандидат педагогических наук, профессор*

**РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ
ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЫСШЕГО
УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ**

В статье рассматриваются психолого-педагогические аспекты формирования развивающей среды в условиях педагогического ВУЗа для развития творческих способностей будущих педагогов.

***Ключевые слова:** развитие, творческие способности, развивающая среда, профессионально-педагогическая подготовка.*

Ропомарева Н.

the rector of the municipal institution "Kharkov humanitarian-pedagogical Academy" of the Kharkiv regional Council, the Candidate of Pedagogical Sciences, Professor

DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS' CREATIVE ABILITIES IN THE CONDITIONS OF PEDAGOGICAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

The article examines psychological and pedagogical aspects of forming of developing environment in the conditions of pedagogical educational establishment for development future teachers' creative abilities.

Keywords: *development, creative abilities, developing environment, professional pedagogical preparation.*

Зважаючи на те, що в умовах сучасного ринку праці зростає попит на фахівців, які можуть приймати нестандартні рішення, творчо підходити до виконання своїх обов'язків, адекватно сприймати ситуацію і будувати свої стосунки із оточенням та мають внутрішні мотиви і резерви для саморозвитку, актуальність даного теми не виключає сумніву.

Переважає більшість учених-педагогів вважає, що сучасна вища педагогічна школа України донедавна переважно акцентувала увагу на проблемах оволодіння знаннями та збільшення їхнього обсягу у майбутніх учителів і менше уваги приділяла формуванню їх професіоналізму та розвитку творчості. В результаті випускники вітчизняних ВНЗ педагогічних спеціальностей мають досить глибокі теоретичні знання і високий рівень практичних умінь, але здебільшого недостатньо орієнтуються в сучасному освітньому просторі, не завжди можуть прийняти самостійні рішення, відійти від стандартного зразку педагогічної діяльності, виловлювати незалежні судження в нових умовах, передбачати можливі ситуації у взаємодії, як з колективом учнів, так і з окремою особистістю.

Разом з тим, в теорії і практиці вищої педагогічної освіти накопичено значний досвід, який охоплює багато аспектів професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів. В останній десятиліття у вітчизняній педагогіці активно досліджуються проблеми та перспективи вищої педагогічної освіти (В.П. Андрющенко, Н.І. Никало, Є.П. Белозерцев, О.В. Глузман, О.Я. Савченко, Л.Є. Сігаєва та ін.). Проблеми формування професійної готовності студента педагогічного вищого навчального закладу до педагогічної діяльності присвячені роботи О.А. Гончарова, С.М. Калаур, Н.В. Кузьміної, О.Г. Мороза, Н.П. Пихтіної, О.М. Серняк, Л.М. Шевченко, С.Г. Чиж та ін.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить і про значну увагу до окремих аспектів проблеми підготовки педагогів, зокрема,

формування педагогічної творчості (О.Н. Усаков, В.А. Кан-Калик, М.Є. Лазарєв, Н.В. Мартишина, С.О. Сисоєва та ін.).

Метою статті є теоретичне обґрунтування створення розвивального середовища для формування творчих здібностей майбутнього педагога.

Слід зазначити, що у філософській і психологічній літературі склалось досить чітке уявлення про творчість не як один з різновидів діяльності, а як особливий її вид, певний якісний стан діяльності. Видатний психолог Л.С. Виготський наголошував, що у повсякденному житті – це необхідна умова існування [1].

Не викликає сумніву той факт, що творчу особистість визначає не тільки високий творчий потенціал, але й сутність активності його реалізації. Здібності до творчої діяльності є індивідуально-психологічними особливостями, це складний комплекс властивостей, що забезпечує успіх діяльності, дозволяє досягти мети різними шляхами. Виявляються ці особливості в цілеспрямованій діяльності, зумовлюючи її успіх [3, 4, 6].

Творчі здібності тісно пов'язані з креативністю.

За визначенням Є. Фромма, креативність – це здатність дивуватися, відшукувати рішення в нестандартній ситуації, спрямованість на нове і вміння глибоко усвідомлювати власний досвід [2].

Когнітивний бік креативності містить характеристики творчого мислення:

- продуктивність – багатство ідей, асоціацій, варіантів вирішення проблем;
- гнучкість – здатність швидко змінювати способи дій, переходити від одного класу об'єктів до іншого;
- оригінальність – рідкісність, незвичайність, унікальність способу розв'язання певної проблеми.

Спираючись на теоретичні дослідження, ми виділяємо такі фактори мікросередовища, які формують креативність:

- предметно-інформаційне багатство;
- наявність зразків креативної поведінки;
- відсутність жорсткої регламентованості дій і поведінки.

Виходячи з того, що у студентів – майбутніх педагогів немає особливих творчих здібностей, як немає їх і взагалі (Г. Айзенк, Д. Векслер, Р. Уайсберг), а є особистість, яка володіє певною мотивацією і рисами, ми беремо до уваги, що головна особливість творчості пов'язана зі специфікою протікання процесу в цілісній системі психіки, яка породжується активністю суб'єкта.

У вітчизняній психології найбільш цілісну, з нашого погляду, концепцію творчості як психолого-педагогічного процесу запропонував Я.О. Пономарьов [5]. Він розробив структурно-рівневу модель центральної

ланки психологічного механізму творчості, в якій поєднуються інструктивне, дискурсивне, логічне мислення в різних структурних рівнях.

Я.О. Пономарьов розглядає творчий акт як включений в контекст інтелектуальної діяльності за схемою:

1 етап – постановка проблеми, активне усвідомлення;

2 етап – етап рішення (несвідоме);

3 етап – визначення оптимального рішення і його перевірки, де знову активізується свідоме.

Результати вивчення наукової літератури та багаторічний досвід педагогічної діяльності викладацького колективу комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради дозволяють констатувати, що у студентів вищих педагогічних навчальних закладів інтерес до чого-небудь, у тому числі і до створення нового, оригінального, осмисленого, як творчого продукту, часто набуває характеру захоплення. Формування захоплень майбутніх педагогів і спрямування їх на розвиток власного «Я», професійне становлення – одне із ключових завдань їх розвитку як творчої особистості.

Як відомо, безпосередньо на розвиток творчих здібностей студентів впливають багато чинників, зокрема: зміст, форми, методи, прийоми навчання. Всі ці чинники реалізуються з метою створення розвивального середовища для формування творчих здібностей.

Досвід і дослідження переконують, що абсолютно праві ті викладачі, які користуючись оптимально визначеними змістом, формами, методами і прийомами навчання, створюють творчу атмосферу в початковій аудиторії.

Творча атмосфера неодмінно передбачає захоплення студентів висловлювати оригінальні, навіть «дикі» ідеї, в істинності яких має переконатися сам студент через власні міркування, докази. Така атмосфера є часто наслідком спонтанної організації навчального процесу. Співвідношення спонтанного і запланованого у навчанні, разом з тим, визначити досить важко. Головне тут – не допустити хаосу і абсолютної детермінованості.

Слід відзначити при цьому, що класична модель навчального процесу, за якою викладач ставить проблему і разом зі студентами її розв'язує, наближаючись до розв'язку заздалегідь обґрунтованим шляхом, не відповідає ні реальному науковому пошуку, ні завданню розвитку творчих здібностей студентів, оскільки за такої умови з інтелектуальної гри вилучається внутрішній сумнів, який у творчому процесі відіграє виняткову роль.

Завдання розвитку творчих здібностей потребує й індивідуалізації навчально-виховного процесу, оскільки творча ініціатива – це процес, що

відбувається за безпосередньої участі людського індивіда і має динамічні та процесуально-змінні параметри діяльності його розуму (мозку).

Щодо практики розвитку здібностей студентів, значною мірою спираємося на систему творчого супроводу професійно-особистісного становлення та розвитку майбутнього педагога у вищому навчальному закладі, запропоновану Н.В. Мартишиною, яка включає: демонстрацію студентам значущості та привабливості педагогічної професії, розкриття її творчого характеру; включення студентів у розробку моделі особистості сучасного педагога, позначення даної моделі як ідеальної мети професійно-особистісного розвитку і будівництво з урахуванням цього професійно-особистісних перспектив на період навчання у ВНЗ; використання можливостей, закладених у змісті навчальних дисциплін, з метою творчого розвитку студента; відбір існуючою і створення оригінального педагогічного інструментарію, використання його на практиці відповідно до поставленої мети; активізацію виховної роботи, створення атмосфери творчості в студентському колективі; стимулювання самостійної творчої роботи студентів; діагностичний супровід, що дозволяє оцінювати зміни, і здійснювати, у разі необхідності, корекцію.

У запропонованій системі враховуємо існуючу траєкторію професійної підготовки майбутнього педагога: від введення в педагогічну діяльність та адаптації до вимог професії на 1 курсі до професійної самореалізації та утвердження власного педагогічного кредо на випускному курсі. У змісті навчальних дисциплін акцентуємо увагу на становлення і розвиток творчого потенціалу студентів. Наприклад, відображення ідеї творчості в дисциплінах «Вступ до спеціальності», «Загальна педагогіка», «Основи науково-педагогічних досліджень» стимулювання розвитку в студентів позитивної мотивації до педагогічної імпровізації, формування творчих здібностей у процесі навчання (уведення в контекст занять елементів педагогічної творчості, імпровізації; розв'язання педагогічних задач, які характеризують проблеми вчителя; аналіз ситуацій із педагогічної практики; перегляд і аналіз відеофільмів; організація навчальних занять за такими формами як ділова гра, прес-конференція, відкритий мікрофон, метод-об'єднання, а також написання есе, віршів тощо).

Позааудиторна робота є важливою складовою процесу творчого розвитку студентів, оскільки передбачає проведення індивідуальних і групових тренінгів, заняття в гуртках із завданнями написання творів, казок на задані теми (проблеми), випуск газет, присвячених актуальним педагогічним проблемам, участь у роботі студентського наукового товариства тощо.

Таким чином, розвиток творчих здібностей майбутніх педагогів вимагає:

1) створення відповідного психологічного налаштування на подальше оволодіння уміннями творчого вирішення педагогічних проблем;

2) забезпечення розвитку таких якостей учителя як фантазія, уява, інтуїція, творчість, сміливість у відстоюванні власної думки та ін.;

3) моніторингу сформованості творчих здібностей, умінь і навичок творчої діяльності.

Перспективним напрямом подальших досліджень слід розглядати визначення особливостей розвитку творчих здібностей з урахуванням фахової підготовки, розробку методики професійного відбору випускників загальноосвітніх закладів, здатних до творчості, формування педагогічних умов щодо забезпечення органічного діалектичного взаємозв'язку розвивального середовища у ВНЗ і природних здібностей майбутніх педагогів.

Література

1. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М.: Педагогика, 1991. - 187 с.
2. Коняева А.П. Психологическая интерпретация феномена социальной одаренности // Актуальные проблемы современной психологии. – К., 1995. - 86 с.
3. Костюк Г.С. Психологические вопросы руководства развитием способностей. – М.: Наука, 1959. - 247 с.
4. Леонтьев А.Н. Избр. психолог. произведения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – С.76-141.
5. Пономарев Я.А. Психология творчества: Тенденции развития психологической науки. -М.: Наука, 1988. – С.21 – 25.
6. Теплов Б.М. Избранные труды.: В 2-х т..- М. Педагогика, 1985.-Т.1. – С.14-305.

Сипченко В.

*кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки
Слов'янського державного педагогічного університету*

УДК 378

ВИХОВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ЛІДЕРА ШКІЛЬНОГО КОЛЕКТИВУ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА

Визначаються основні напрями роботи вишу по вихованню у майбутніх учителів лідерських якостей. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та особистого досвіду автор виділяє особистісні якості майбутнього вчителя як лідера шкільного колективу.

***Ключові слова:** особистість, лідер, лідерство, якості особистості, професійні якості вчителя, психолого-педагогічна підготовка, професійна підготовка майбутнього вчителя.*

Сыпченко В.

кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Славянского государственного педагогического университета

**ВОСПИТАНИЕ БУДУЩЕГО ЛИДЕРА ШКОЛЬНОГО
КОЛЛЕКТИВА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ**

Определяются основные направления работы вуза по формированию у будущих учителей лидерских качеств. На основе анализа психолого-педагогической литературы и личного опыта автор определяет личностные качества будущего учителя как лидера школьного коллектива.

Ключевые слова: *личность, лидер, лидерство, качества личности, профессиональные качества учителя, психолого-педагогическая подготовка будущего учителя.*

Sypchenko V.

Candidate of Pedagogics, an Professor, the head of the department of Theory of Education of Slovyansk State Pedagogical University

**THE UPBRINGING OF THE FUTURE LEADER OF THE SCHOOL
STAFF IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION**

Defines the main directions of the work of the University in the formation of the future teachers of leadership qualities. On the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature and personal experience of the author defines the personal qualities of the future teacher as leader of the school team.

Key words: *personality, leader, leadership, personality, professional quality of teachers, psychological and pedagogical training of future teachers.*

Політичні, соціально-економічні, культурні трансформації, світові тенденції глобалізації й інтеграції, зміни світоглядної парадигми зумовили кардинальну модернізацію системи освіти в Україні. Реалії сьогодення вимагають висококваліфікованого і конкурентоспроможного педагога. В зв'язку з цим зростають вимоги до професійної підготовки майбутнього педагога, який повинен буде забезпечувати гармонійний розвиток дітей, створюючи належні умови для розвитку їх потенціальних можливостей і міцні основи для подальшого навчання та виховання.

У Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Концепції педагогічної освіти визначається національна політика в галузі підготовки педагогічних кадрів, яка спрямована на підвищення престижу та соціального статусу педагога, забезпечення умов для його професійного і культурного зростання.

Одним із важливих завдань у підготовці висококваліфікованого професіонала у вищій школі є виховання шкільного лідера. Лідерство в освіті визначає соціально-виховний вимір управління освітньою системою, її ланками та компонентами, в першу чергу – соціально-виховною

діяльністю навчального закладу. Позиція керівника як усередині колективу, так і зовні залежить від об'єктивних умов, а також від професійного та життєвого досвіду лідера.

За характером діяльності керівника можна визначити як універсального лідера, якому притаманні: принциповість, ініціативність, колективізм, упевненість у своїх силах, здатність виявляти організаторські та науково-технічні здібності, бажання систематично підвищувати професійний рівень і педагогічну майстерність.

Лідерські якості мають забезпечити високий рівень професіоналізму майбутнього фахівця. Макроструктура професіоналізму вчителя складається з особистісної соціально-психологічної, особистісно-психологічної та спеціальна готовності.

Особистісно-соціальної готовності властиві: професійний компонент сприйняття світу та відношення до нього, що проявляється у вибіркового ставленні до тих сторін життєдіяльності, які тісно пов'язані із професією; професійно-групова інтегрованість (характеризується професійним самовизначенням та професійною ідентичністю); професійна мотивація соціально-психологічних характеристик (створення відповідних соціальних цінностей і спонукань); професійна культура (готовність до виконання професійної діяльності із урахуванням усіх її моральних, соціальних та правових аспектів); професійна самосвідомість (професіональна Я-концепція).

До системи базових психологічних компонентів професіоналізму належать: професійна спрямованість, яка виявляється в наявності в структурі особистості професійних спонукань до педагогічної професії; морально-психологічна готовність до професійної діяльності, яка проявляється в знаннях і внутрішньому сприйнятті відповідних моральних норм, поведінки та діяльності, що відповідає суспільному статусу професії вчителя; розвинені різносторонні здібності (професійні, ділові, театральні, мистецькі, творчо-художні тощо).

До спеціальної готовності належать: професійна освіченість (система комплексних, загальнонаукових і спеціальних, теоретичних і прикладних, фундаментальних і практичних знань, поглядів, переконань, умінь; професійна майстерність (система професійних знань, умінь і навичок); професійно-психологічна підготовленість (можливість ефективно діяти в складних умовах професійної діяльності, здатність обирати оптимальну позицію та спосіб поведінки та ін.) [1, с. 150-160].

З метою виявлення основних лідерських якостей сучасного вчителя доцільно звернутись до структури його професіоналізму. Однак, перш за все, вважаємо за доцільне розкрити сутність поняття „якість” і, зокрема „якість особистості”. В науковій літературі якість визначається як

„найбільш істотна властивість, яка надає будь-якому феномену визначеність” [2, с. 63]. Відомі психологи В. Мерлін [3, с. 423], В. Крутецький [4, с. 498] та ін. визначають поняття якості особистості як усталену сукупність її властивостей і рис.

Людина, як відомо, упродовж свого життя істотно змінюється: здобуває нові знання, набуває життєвого досвіду, в процесі свого зростання в ній поступово відбуваються різноманітні кількісні та якісні зміни. Водночас кожен індивід зберігає конкретні, досить сталі риси, властивості тощо, які надають йому відповідної якісної визначеності. Якості особистості не можна сприймати просто як набір окремих властивостей. Вони виражають цілісну характеристику, відображають відмінність особи, її неповторність.

Учителю властиві якості, які визначають соціальну поведінку особистості, а саме: відповідальність, схильність до взаємодопомоги, доброзичливість, вимогливість і принциповість та ін. На думку вчених, психологічні якості позначаються на рівні її поведінки. Науковці звертають увагу на те, що якості особистості можна формувати тільки в рамках єдиної, цілісної виховної системи. Причому необхідною передумовою ефективності цього процесу є чітке визначення та формування центральної, стрижневої якості, яка буде пронизати всю систему якостей особистості [5, с. 88].

Здійснений нами аналіз наукових праць, дозволяє констатувати: лідерські якості – різновид соціально-психологічних якостей особистості, який відображає ставлення людини до людей і суспільства взагалі, проявляються в її суспільній поведінці та вчинках. Ми переконані, формування лідерських якостей має бути стрижневим напрямком професійної підготовки майбутнього вчителя.

Вважаємо, що реалізація діагностичного, орієнтовно-прогностичного, конструктивно-проектного, аналітико-оціночного та дослідно-творчого компонентів підготовки майбутнього вчителя насамперед забезпечується в процесі формування у нього інтелектуально-креативних якостей як важливого компоненту лідерських якостей. Із наукової літератури відомо, що інтелект (з латинської мови як „розуміння, осягнення”) – це відносно стала структура розумових здібностей індивіда [6, с. 134].

Під креативністю розуміють рівень творчої обдарованості, здібності до творчості, яка становить суттєву характеристику особистості. Наявність креативності вимагає відповідного рівня інтелекту особистості, який виступає необхідною передумовою розвитку креативності. Саме це, на нашу думку, є важливим показником справжнього лідера.

Варто зазначити, що в працях окремих науковців визначаються шляхи, застосування яких сприяє формуванню творчого мислення особистості. Так

на думку відомого вченого І. Лернера, ефективним засобом формування такого типу мислення є набуття молодими людьми досвіду в таких розумових процедурах: у самостійному перенесенні набутих знань і вмінь у нову ситуацію; у виділенні нової проблеми в знайомій ситуації; у визначенні нової функції об'єкта; в самостійному комбінуванні відомих способів діяльності в новий; у баченні структури об'єкта; у виявленні альтернативного мислення (різнобічного бачення об'єкта) [7, с. 107].

Головним шляхом формування творчого мислення людини, на думку вчених, є набуття нею власного досвіду у здійсненні розумових операцій такого типу. За даними, що існують у науковій літературі, індивід може стати кваліфікованим фахівцем у певній галузі професійної діяльності тільки тоді, коли він засвоїв декілька десятків тисяч патернів, які відображають взаємодію провідних елементів у процесі цієї діяльності. Тільки тоді він буде здатний знаходити нові, нетривіальні, конструктивні варіанти рішень та ефективно їх реалізовувати [8, с. 188-189].

Для нашого дослідження суттєвий інтерес має характеристика інтелектуально-креативних якостей учителя, як складової лідерства, представлена в дисертаційному дослідженні Семченко Н. О. – «Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності». [8, 188-189]. У ньому подано характеристику інтелектуально-креативних якостей, які притаманні вчителю-лідеру. До запропонованих дослідницею якостей, як нам вважається, слід додати таку важливу якість як **сенситивність** (виділено нами) – вміння відчувати й сприймати нове в освітньому просторі, готовність до реалізації нових ідей, вміння їх творчо використовувати в професійній діяльності.

Вважаємо за доцільне зазначити, що в процесі підготовки майбутнього вчителя до практичної роботи, виконання ним громадських доручень, активна участь у громадському та суспільному житті вишу, факультету, академічної групи у студентів формуються морально-вольові якості особистості, організаторські здібності. Саме така людина має моральне право очолювати колектив однодумців, саме вона покликана вести маси за собою. Тут доречно згадати Я.А.Коменського, який писав, що „учителем може бути тільки людина високої культури, освіченості, моральності” [10].

Морально-вольові якості особистості виступають тим базовим „вектором” людини, який пронизує всі інші групи особистісних якостей та обумовлює загальну спрямованість життєдіяльності індивіда, задає тон його діям і вчинкам. Мораль, як відомо, являє собою систему узагальнених суспільних правил, принципів, норм і т. ін., які відпрацьовувалися протягом тисячоліть, і які дозволяють якнайкраще організувати взаємовідносини між членами суспільства. Саме мораль виступає

головним регулятором суспільної поведінки людей, критерієм правильності їх взаємостосунків. Причому моральність охоплює не тільки взаємовідносини людей, а й їхні моральні погляди, переконання, звички, почуття, поведінку тощо [11, с. 165].

Питання морального виховання особистості були в центрі уваги К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського., ними переймались М. Болдирев, М. Монахов, С. Мягченков та ін. Різні аспекти моральної культури особистості вчителя досліджують сучасні педагоги: А. Бойко, Г.Бондаренко, Є. Бондаревська, А. Капська, В. Лозова, О.Олійник, Г. Троцько, О. Сухомлинська та ін. Питанням формування моральних якостей майбутніх педагогів у процесі їх професійної підготовки присвячені наукові роботи В. Гриньової, В.Сипченка, Г. Шевченко та ін.

Морально-вольові якості забезпечують, по-перше, організацію постійного самовдосконалення вчителя як особистості і фахівця, а по-друге, – суттєво впливають на його суспільну та професійну активність

Наші спостереження, літературні джерела, особистий досвід переконують, що важливим компонентом будь-якої діяльності, а педагогічної зокрема, виступають організаторські якості особистості. Від їх наявності і розвиненості залежить успіх будь-якої справи. Для вчителя організаторські якості – основа основ. Наявність саме цих якостей впливає на результати роботи вчителя, керівника, лідера. Це дозволяє йому бути справжнім ватажком колективу, його душею.

Забезпечення організаторського компоненту підготовки майбутнього вчителя відбувається насамперед через формування у нього організаційно-ділових якостей особистості, завдяки яким педагог може активно впливати на поведінку інших людей, певним чином координувати сумісні зусилля для вирішення поставлених завдань.

Проблемі формування та розвитку організаторсько-ділових якостей присвячено наукові праці А. Лутошкіна, І. Мангутова, Л. Уманського [12; 13; 14]. Відомі науковці О. Ковальов і В. М'ясищев серед якостей, які в першу чергу необхідні в діяльності організатора, виділили такі: спостережливість; творча ініціатива; захоплення справою, відповідальне ставлення до неї; знання людей і вмільний підхід до них; вміння орієнтуватися в реаліях сьогодення та особистих рисах людей; творча уява; високий рівень розвитку волі, сміливість, рішучість і твердість [15].

На думку Л. Уманського, схильність особистості до організаторської діяльності включає такі аспекти: психологічна готовність і потреба в організаторській діяльності та самовідчуття в процесі її виконання. Перший аспект проявляється в самостійності (передбачається безкорисна мотивація), спонтанності, природності, неявній (скритій) включеності в організаторську діяльність, а другий – виявляється у стеничності почуттів

під час діяльності, задоволеності, відносній не стомлюваності в її процесі та стану нудьги за умов її відсутності. Організаторські якості, на його думку, мають ієрархічний характер.

У цій ієрархії провідне місце належить організаторському чуттю. На ньому ґрунтується емоційно-вольова впливовість, яка виступає процесуальною стороною організаторських здібностей. По відношенню до організаторського чуття та емоційно-вольової впливовості, схильність до організаторської діяльності є ніби „передздібністю” та поживним ґрунтом, який забезпечує їх високий тонус [16, 94-95].

А. Лутошкін розкриває поняття організаторських здібностей як поєднання індивідуальних властивостей людини, які дозволяють їй швидко й надійно організовувати людей на виконання певної справи. Він вважає, що крім загальних якостей, без яких неможливо ефективно займатися організаторською діяльністю, у людини мають бути розвиненими специфічні властивості – своєрідні індикатори організаторського таланту: схильність до організаторської роботи; організаторська проникливість; здібність до активного психологічного впливу.

Ми вважаємо, що організаторські якості виступають провідними серед усіх вище зазначених якостей учителя-лідера.

Література

1. Столяренко А. Общая и профессиональная психология. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2003. – 382 с.с. 150-160.
2. Платонов К. Структура и развитие личности. – М.: “Наука”, 1986. – 255с., с. 63.
3. Мерлін В. Общая психология. – М., 1976. – С. 423.
4. Крутецький В. Психология. – М., 1962. – С. 498.
5. Коммунистическое воспитание: Словарь (Под общ. ред. Л.Н. Пономарева и Ж.Т. Тощенко). М.: Политиздат, 1984. – 302 с., С. 88.
6. Краткий психологический словарь / ред.-состав. Л.Я. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровського, М.Г. Ярошевського. – 2 изд., расш., исправ. и доп. – Ростов н/ Д: изд-во “Феникс”, 1999. – 512 с., С. 134].
7. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики (Под ред М. Н. Скаткина). – М., 2000. – 319 с. , С. 107.
8. Психогимнастика в тренинге /Под ред. Н.Ю. Хрящевой. – СПб.: “Ювента”, Институт Тренинга, 1999. – 256 с., С. 188-189.
9. Семченко Н. О., «Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності». – Харків-2005. Рукопис дисертації.
10. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1965. – 426 с.
11. Семченко Н.О. Формування моральної культури як компонента системи лідерських якостей у студенток вузів // Збірник робіт IV Міжнародної науково-практичної конференції студентів, аспірантів, молодих учених “Людина, культура, техніка в новому тисячолітті” (24-26 квітня 2003р.). – Харків: НАУ “ХАІ”, 2003. – С. 164-166. с. 165.

12. Лутошкин А. Н. Как вести за собой. – М., 1986. – 208 с. Мангутов И.С., Уманский Л.И. Организатор и организаторская деятельность. – Ленинград: Изд-во Ленуниверситета, 1975. – 312 с.
13. Уманский Л.И., Вендров Е.Е. Организаторские способности и труд // Личность и труд (Под ред. К. К. Платонова). – М.: Мысль, 1965.
14. Уманский Л.И., Лутошкин А.Н. Психология и педагогика работы комсорга. – М.: “Молодая гвардия”, 1984. – 206 с.
15. Ковалев А.Г., Мясичев В.Н. Психологические особенности человека. – Т.2. – Л., 1960.
16. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. – М.: “Просвещение”, 1980. – 160 с., С. 94-95].

Козубцов І.

провідний науковий співробітник Наукового центру зв'язку і інформатизації Військового інституту телекомунікацій та інформатизації Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут», кандидат технічних наук

УДК 377.127.6

ОЦІНКА АДЕКВАТНОСТІ МОДЕЛІ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ НАУКОВИХ І НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ

У статті розглянуто оцінку адекватності моделі міждисциплінарної науково-педагогічної практики наукових та науково-педагогічних кадрів.

Автором переглянуто змісту існуючої практики та запропоновано загальну міждисциплінарну науково-педагогічну практику для наукових та науково-педагогічних кадрів. Це забезпечить формування у вчених міждисциплінарної науково-педагогічної компетентності.

Ключові слова: *міждисциплінарна науково-педагогічна компетентність, практика, вчені.*

Козубцов І.

ведущий научный сотрудник Научного центра связи и информатизации Военного института телекоммуникаций и информатизации Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт», кандидат технических наук

ОЦЕНКА АДЕКВАТНОСТИ МОДЕЛИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ НАУЧНЫХ И НАУЧНО ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

В статье рассмотрена оценка адекватности модели междисциплинарной научно-педагогической практики научных и научно-педагогических кадров.

Автором пересмотрено содержанию существующей практики и предложена общая междисциплинарная научно-педагогическая практика для научных и научно-педагогических кадров. Это обеспечит формирование у ученых междисциплинарной научно-педагогической компетентности.

Ключевые слова: *междисциплинарная научно-педагогическая компетентность, практика, ученые.*

Kozubtsov I.

*the leading scientific employee of the Centre of science of communication and information of Military institute of telecommunications and information of National technical university of Ukraine «the Kiev polytechnical institute»,
Cand.Tech.Sci.*

ESTIMATION OF ADEQUACY OF MODEL OF INTERDISCIPLINARY SCIENTIFICALLY-PEDAGOGICAL PRACTICE OF SCIENTIFIC AND SCIENTIFICALLY-PEDAGOGICAL SHOTS

The estimation of adequacy of model of interdisciplinary scientifically-pedagogical practice of scientific and scientifically-pedagogical shots is considered in the article.

It is revised an author maintenance of existent practice and general interdisciplinary scientifically-pedagogical practice is offered for scientific and scientifically-pedagogical shots. It will provide forming for the scientists of interdisciplinary scientifically-pedagogical competence.

Keywords: *interdisciplinary scientifically-pedagogical competence, practice, scientists.*

Постановка проблеми та зв'язок її з важливими науковими завданнями. Зі вступом України та країн СНД в Болонський навчальний процес виникла суспільна потреба у формуванні нового покоління дослідників, здатних працювати в спеціалізованих і міждисциплінарних областях знань. В роботі [1] розглянуто необхідність врахування європейського рекомендованого напряму реформування системи підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів (НПНК) вищої кваліфікації щодо адаптації її до Болонського процесу. Тому програма підготовки НПНК повинна відповідати новим вимогам суспільства і передбачати широкий спектр професійних можливостей для розвитку кар'єри аспірантів. Необхідна підтримка інноваційних структур, які повинні відповідати вимогам міждисциплінарного навчання і розвитку універсальних навиків. Отже університети повинні гарантувати, що докторські програми сприятимуть розвитку міждисциплінарного навчання і передавання навиків новому поколінню, тим самим відповідаючи вимогам сучасного ринку інтелектуальної роботи. Матеріал статті є логічним пунктом дисертаційного дослідження, яке проводиться в рамках наукових програм: Національної доктрини розвитку освіти в Україні;

Законом України „Про вищу освіту”; основні наукові напрями і найважливіші проблеми фундаментальних досліджень у галузі природних, технічних і гуманітарних наук на 2009 – 2013 р., націлений на вирішення ряду проблем по формуванню міждисциплінарної науково-педагогічної компетентності учених. Це вимагає нового міждисциплінарного погляду щодо удосконалення Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. В Україні різні аспекти компетентної освіти досліджують: Н. Бібік, Заблоцька, Л. Хоружа, а серед російських вчених найбільш ґрунтовні праці з проблем компетентної освіти належать: І. Зимній, А. Хуторському, С. Шишову та ін. Всі дослідження проводяться в рамках формування компетентної освіти студентів, однак питанню проблеми формування компетентної підготовки НППК вищої кваліфікації досі в цих дослідженнях не знайдена належної уваги.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Автором дисертаційного дослідження висвітлено зміст програми підготовки вчених до науково-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі [3]. Перш ніж впроваджувати нові зміни, особливо, що стосуються системи освіти, то потрібно адекватно оцінити можливі наслідки. Складовими нової концепції підготовки є кандидатські іспити та міждисциплінарна науково-педагогічна практика НППК. Оцінка адекватності моделі змісту кандидатських іспитів, як система діагностування, представлена в роботі [4]. На черзі оцінка адекватності моделі міждисциплінарної науково-педагогічної практики НППК.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Безумовно, що знання та вміння самостійного проведення досліджень та науково-педагогічної діяльності вченого не перетворюються в навички без практики. Цьому сприятиме лише практика. Такої ж думки Н.К. Крупська, яка пропонувала в свій час ввести в школі курс «Організація праці». Вона вважала, що це озброїть учнів «умінням самостійно набувати знання» [5]. Оволодіння знаннями повинне відбуватися в процесі практичної діяльності. За цільовою підготовкою вчені проходять наукову або педагогічну практику. Згідно нової концепції підготовки НППК застосовано об’єднання наукової та педагогічної практики. Таким чином отримуємо науково-педагогічну практику. Вона має за мету сформувати міждисциплінарну науково-педагогічну компетентність. Найменування практик, що забезпечують формування науково-педагогічної

компетентності вчених здатних до самостійного проведення досліджень та самостійної науково-педагогічної діяльності представлено в табл. 1.

Таблиця 1.

Найменування дисципліни, що забезпечують формування компетентності

№ п/п	Найменування дисципліни	Всього годин навчальних занять	В тому числі за роками підготовки			Звітність (висновок)	
			1	2	3		
1.	Педагогічна практика	100	-	50	50	кафедри	
2.	Наукова практика	100	25	25	50	лабораторії	
3.	Всього годин	ВВНЗ	200	25	75	100	кафедри
		НДУ	200	25	75	100	лабораторії

Оцінимо адекватність науково-педагогічної практики в запропонованій типовій програмі освітньої системи підготовки вчених за такими критеріями:

- адекватність формування наукових та педагогічних навичок;
- простота впровадження, що не передбачає суттєвих змін у навчально-виховному процесі;
- програми наукової та педагогічної практики відповідає вимогам, перевірених тривалим часом;
- програма практики відповідає існуючій нормативно-правовій законодавчій базі України.
- загальний бюджет часу на підготовку НПНК не змінився. Змінилась пропорція між практиками;
- організаційна основа програми відповідає очевидним речам та не потребує доказів.

Висновки і перспективи подальших досліджень у даному напрямку. В новій концепції підготовки НПНК переосмислено зміст існуючих практик, розставлено відповідні пріоритети та мету навчання. Це сприяє формуванню міждисциплінарної науково-педагогічної компетентності вчених у представленій філософії [6]. Так досягається головний принцип зв'язку теорії та практики. Використання відомого ефекту практики в дисертаційній роботі забезпечено переосмислення існуючого цільового підходу підготовки НПНК до компетентного. Підготовлений НПНК за таким змістом здатний морально та компетентно займатися варіативною науково-педагогічною діяльністю [7].

Література

1. Козубцов І.М. Національні особливості та перспективні принципи удосконалення систем підготовки і атестації вчених в контексті Болонського процесу [Електронний ресурс] // Научный электронный архив академии

- естествознания. – Режим доступу URL: <http://www.econf.rae.ru/pdf/2011/11/754.pdf>.
2. Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів. Постанова Кабінету Міністрів України від 1 березня 1999 р. №309.
 3. Козубцов И.Н. Содержание программы подготовки ученых к научно-педагогической деятельности в высшем учебном заведении. [Электронный ресурс] // Научный электронный архив академии естествознания. – Режим доступу URL: <http://www.econf.rae.ru/pdf/2011/10/636.pdf>.
 4. Козубцов І.М. Оцінка адекватності моделі змісту кандидатських іспитів [Електронний ресурс] // Научный электронный архив академии естествознания. – Режим доступу URL: <http://www.econf.rae.ru/pdf/2011/12/795.pdf>.
 5. Крупская Н К Самообразование молодежи // Пед соч. В 10 т. – М.: – Т.5. – С. 650.
 6. Козубцов І.М. Філософія формування міждисциплінарної науково-педагогічної компетентності вчених // Международный научно-методический семинар „Наука и образование”. Секція проблем образования. 13 – 20 декабря 2011 г., г Дубай (ОАЭ) – Хмельницкий: Хмельницкий нац. ун-т, 2011. – [Электронный ресурс] – Режим доступу: http://www.iftomm.ho.ua/docs/Program_semin_2011.pdf.
 7. Козубцов І.М., Котова Ю.В. Проблема варіативності між науковою та науково-педагогічною видами діяльностей військових вчених // Materiály VIII Mezinárodní vědecko-praktická konference «Věda a vznik – 2011/2012» – Díl 20. Pedagogika: Praha. Publishing House «Education and Science» s.r.o. – Stran 34 – 38.

Сидоров С.

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
Шадринского государственного педагогического института, Россия*

УДК 371.215

ЛИЧНОСТНО АДАПТИРОВАННАЯ СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СЕЛЬСКОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В статье описаны основные направления формирования личностно адаптированной системы непрерывного повышения профессионально-педагогической компетентности, ориентированной на кадровое обеспечение инноваций в условиях сельской средней школы, представлены некоторые формы и технологии работы с учителями.

Ключевые слова: *сельская школа; инновации в сельской школе; профессионально-педагогическая компетентность.*

Сидоров С.

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології
Шадринського державного педагогічного інституту, Росія*

ЛИЧНОСТНО АДАПТОВАНА СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СІЛЬСЬКІЙ СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

У статті описані основні напрями формування особистісно адаптованої системи неперервного підвищення професійно-педагогічної компетентності, орієнтованої на кадрове забезпечення інновацій в умовах сільської середньої школи, представлені деякі форми і технології роботи з учителями.

Ключові слова: *сільська школа; інновації в сільській школі; професійно-педагогічна компетентність.*

Sidorov S.

Candidate of Pedagogy, Associate Professor at the Chair of Pedagogic and Psychology, Shadrinsk State Pedagogical Institute, Russia

**PERSONALLY ADAPTED SYSTEM OF CONTINUOUS
IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL
COMPETENCE IN A RURAL MIDDLE SCHOOL**

The article describes the basic directions of personally adapted system of continuous improvement of professional-pedagogical competence. This system is designed for personnel support innovation in rural middle schools. The author presents some form of technology and work with teachers.

Keywords: *rural schools; innovation in the rural school, professional-pedagogical competence.*

Система педагогических инноваций, охватывающая все направления развития школы, невозможна без вовлечения в инновационную деятельность всего педагогического коллектива. Однако эффективное участие в инновационно-педагогической деятельности требует определённой научно-методической и психологической готовности педагогов к вводимым новшествам. Поэтому в управлении педагогическими инновациями проблема повышения профессиональной компетентности педагогов актуализируется в аспекте кадрового обеспечения инноваций [2].

В условиях острого дефицита квалифицированных педагогических кадров, удалённости сельских школ от педагогических вузов и учреждений повышения квалификации и дополнительного образования педагогов, значительной информационной изолированности важнейшим средством повышения профессиональной компетентности сельских педагогов становится методическая работа, осуществляемая в школе. При этом неизбежно возникает вопрос оптимальной организации сложного процесса повышения профессиональной компетентности в весьма специфических условиях, складывающихся под влиянием как общих факторов сельской образовательной среды, так и особенностей конкретной сельской школы, отражающихся в специфике её опыта, проблем, обеспеченности ресурсами.

Важной задачей в создании лично адаптированной системы неперервного повышения профессионально-педагогической компетентности в сельских средних школах является информационное

обеспечение этого процесса, поскольку недостаточная информированность сельских педагогов в сфере педагогических инноваций приводит к их формальному воспроизведению, неумению адаптировать научные идеи к условиям данной школы.

Центральную роль в информационно-методическом обеспечении инновационного процесса играет формирование школьного инновационного банка, создание условий для доступа к необходимой информации. Для этого разрабатывается положение о статусе школьного инновационного банка, о формах и процедурах создания, отбора, накопления, хранения и использования накапливаемой в нём информации.

Информация, поступающая в инновационный банк школы, включает:

- инновационные идеи, инновационный опыт, почерпнутые из различных источников извне школы;
- инновационный опыт школы (заимствованный, адаптированный или разработанный внутри школы; коллективный, групповой или индивидуальный);
- инновационные проекты, реализация которых не начата или не завершена;
- диагностико-статистические данные о ходе и результатах инновационного процесса в целом и отдельных инноваций;
- данные, отражающие готовность педагогов, учащихся, родителей к нововведениям;
- систему доступа к информационным ресурсам банка (удобное для поиска и использования размещение информации, каталоги, электронная база данных).

Специфика процесса повышения профессионально-педагогической компетентности в условиях сельской школы определяет два главных условия успешности этого процесса:

- учёт особенностей данной школы (местных условий, целей и задач развития школы, потребностей учащихся, родителей, педагогов, социума и др.);
- индивидуализация методической работы.

Учёт специфики школы позволяет адаптировать методическую работу к потребностям и возможностям каждого педагога, сориентировать её на решение реально существующих в школе проблем, с максимальной отдачей использовать имеющиеся ресурсы.

Индивидуализация деятельности позволяет каждому работать в наиболее удобном для себя режиме. Индивидуализация процесса повышения профессионально-педагогической компетентности необходима ещё и потому, что компетентность формируется и развивается в процессе осмысленной деятельности, связанной с решением значимых для индивида

проблем, с разрешением объективно существующих, а не надуманных противоречий [4].

Процесс приобретения педагогом профессиональной компетентности в сфере инноваций отличается большей избирательностью, индивидуализацией, самостоятельностью и творческой активностью педагога в познании, поскольку он зачастую вынужден не только осваивать, но и создавать новый педагогический опыт.

Осуществление лично адаптированной системы непрерывного повышения профессионально-педагогической компетентности внутри школы включает два взаимосвязанных аспекта:

1) организацию образования и самообразования педагогов, направленную на повышение общепедагогической культуры и эффективности реализации традиционных форм и технологий учебно-воспитательного процесса;

2) организацию групповой и индивидуальной работы по повышению компетентности сельских педагогов в сфере планируемых и осуществляемых инноваций (повышение инновационной компетентности).

Необходимость выделения первого аспекта обусловлена тем, что совершенствование в традиционных способах педагогической деятельности позволяет:

- полностью реализовать их потенциал (в этом случае можно будет с уверенностью утверждать, что они исчерпали себя, и для дальнейшего совершенствования образовательного процесса необходимы инновации);

- лучше видеть и понимать существенные особенности педагогических новшеств, их преимущества и недостатки, перспективы их реализации и ограничения в использовании, в сравнении с традиционными способами педагогической деятельности.

Второй аспект предполагает планомерную диагностику кадровых ресурсов школы и образовательных потребностей педагогов в сфере предполагаемых инноваций, разработку индивидуальных траекторий непрерывного образования педагогов, организацию повышения профессионально-педагогической компетентности в сфере инноваций и повышения управленческой компетентности.

Лично адаптированная система непрерывного повышения профессионально-педагогической компетентности подразумевает реализацию ряда мер по управлению индивидуальным и индивидуально-групповым повышением профессионально-педагогической компетентности. Основные признаки такой системы:

- обеспечение каждому педагогу индивидуального темпа в освоении новых компетенций;

- непрерывность самообразования;

- инновационный характер методической работы в школе;
- немедленное применение новых теоретических знаний в практике работы;
- обусловленность осваиваемых компетенций потребностями как школы в целом, так и каждого педагога в отдельности

Система работа по повышению профессионально-педагогической компетентности сельских педагогов внутри школы включает:

- диагностику кадровых ресурсов школы и образовательных потребностей педагогов, в том числе в сфере предполагаемых инноваций;
- определение индивидуальной траектории повышения профессиональной компетентности для каждого педагога;
- организацию индивидуализированного повышения профессионально-педагогической компетентности в сфере инноваций;
- организацию групповой работы по повышению профессионально-педагогической компетентности.

Процесс приобретения педагогом профессиональной компетентности в сфере инноваций (инновационной компетентности) отличается большей избирательностью, индивидуализацией, самостоятельностью и творческой активностью педагога в познании, поскольку он зачастую вынужден не только осваивать, но и создавать новый педагогический опыт. Система работа по повышению инновационной компетентности сельских педагогов внутри школы включала:

- диагностику кадровых ресурсов школы и образовательных потребностей педагогов в сфере предполагаемых инноваций;
- организацию повышения профессионально-педагогической компетентности в сфере инноваций;
- организацию повышения управленческой компетентности.

Для повышения инновационной компетентности в специфических условиях сельских школ были разработаны и реализованы технологии диагностики, анализа, планирования, коррекции профессиональной компетентности педагогов и руководителей, участвующих в инновационной деятельности. В практике сельских школ апробированы специально разработанные и адаптированные нами методики групповой работы в форме дидактических игр, имитирующих различные аспекты педагогической деятельности. Так, в планы заседаний педсовета и методических объединений было включено систематическое проведение тренинговых упражнений, игр, «педагогических мастерских» на основе рекомендаций Н. Н. Бояринцевой [6, с. 318-366], И. С. Беловой [1], Н. И. Беловой и И. А. Мухиной [5], Г. А. Русских [3] и др.

Для организации групповой деятельности в практику управления были введены следующие технологии:

- технология деловых совещаний инновационной направленности (ДСИН), позволившая использовать на совещаниях новые формы докладов, обсуждений, презентаций;

- технология коллективного планирования «Стрела», с помощью которой разрабатывался комплекс индивидуально-групповых заданий по реализации инновационной идеи;

- технология учебно-методической игры (УМИ), которая не только организует освоение и совершенствование сельскими педагогами профессиональных знаний и умений, но и стимулирует их чаще использовать игры в работе с детьми, помогает лучше понять методику их проведения, поставить себя на место ученика, «увидеть на себя со стороны», наблюдая за аналогичной деятельностью коллег;

- технологию «Педагогический конструктор», ускоряющая конструирование и анализ новых форм обучения и воспитания школьников.

Организация индивидуализированного повышения профессионально-педагогической компетентности в условиях сельской школы потребовала разработки специальных технологий самоуправления непрерывным образованием сельских педагогов. Экспериментальное исследование, проведённое в сельских школах, показало хорошую эффективность ряда разработанных нами технологий индивидуального повышения профессиональной компетентности педагогов, охватывающих различные аспекты педагогической деятельности:

- разработки оригинальных форм воспитательных дел;
- посещения урока молодым специалистом с целью повышения профессионально-педагогической компетентности;
- самокоррекции педагогической деятельности;
- совершенствования работы классного руководителя с ученическим самоуправлением и др.

Внедрение перечисленных технологий управления в практику школ сопровождалось подробными методическими указаниями с выделением этапов и описанием содержания и организации деятельности на каждом из них.

Так, технология самокоррекции педагогической деятельности (СПД) реализуется с помощью трёх основных инструментов: пакета технологических таблиц, адаптированной схемы анализа (АСА) и алгоритма самокоррекции.

Учёт специфики школы в организации работы над педагогическими ошибками позволяет адаптировать данную технологию к потребностям и возможностям конкретной сельской школы, учесть реально существующие в школе проблемы, с максимальной отдачей использовать имеющиеся ресурсы. Это условие выполняется благодаря выделению типичных

ошибок на основе анализа опыта работы педагогов данной школы, определению путей устранения ошибок исходя из возможности их реализации в данных условиях. Применение АСА позволяет лучше «видеть» педагогические ошибки, не пропустить их при анализе профессиональной деятельности. АСА разрабатывается на основе любой удобной для использования схемы анализа после того как окончательно определены основные типы и виды педагогических ошибок.

Реализация технологии предполагает целенаправленную деятельность педагога по устранению собственных ошибок и включает ряд взаимосвязанных технологических этапов, представленных в следующем алгоритме самокоррекции:

1) выделение недостатков в педагогической деятельности при анализе, самоанализе (используется АСА).

2) работа с технологическими таблицами, которая происходит при выполнении следующих операций (в скобках указаны функции самоуправления, реализуемые посредством этих операций):

- узнавание ошибки (самоконтроль);
- осознание возможных негативных последствий ошибки и необходимости её устранения в своей работе (самотивация);
- выявление причин ошибки (самоанализ);
- определение задач работы над устранением ошибки (самоцелеполагание);
- моделирование своей деятельности, направленной на устранение ошибки (самоконструирование и самоорганизация).

3) практическая реализация модели деятельности по устранению ошибки.

4) самоанализ эффективности работы над ошибкой.

Итак, подведём итоги нашей статьи.

1. Разработанная нами лично адаптированная система непрерывного повышения профессионально-педагогической компетентности ориентирована на кадровое обеспечение инноваций в условиях сельской средней школы.

2. Реализация этой системы основана на идее учёта специфики ресурсно-кадровых потребностей инновационного процесса в конкретной сельской школе.

3. Личностная адаптированность непрерывного повышения профессионально-педагогической компетентности сельских педагогов достигается благодаря разнообразию форм и инновационной направленности осуществляемой в школе методической работы и педагогического самообразования.

Литература

1. Белова, И.С. Школа педагогического мастерства. Семинары-практикумы, фестиваль педагогических идей / И.С. Белова. – Волгоград.: Учитель, 2009. – 201 с.
2. Лазарев, В.С. Управление инновациями в школе / В.С. Лазарев. – М.: Центр пед. образования, 2008. – 352 с.
3. Мастер-класс: подготовка учителя к успешной педагогической деятельности: методическое пособие / Гр. авторов; под ред. Г.А. Русских. – Киров, 2000. – 188 с.
4. Носков, И.А. Организационно-педагогические основы индивидуализированной системы повышения профессиональной квалификации учителей: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / И. А. Носков; АПКиПРО. – М., 2002. – 291 с.
5. Педагогические мастерские: теория и практика / Сост. Н.И. Белова, И.А. Мухина. – СПб.: Питер, 1998. – 246 с.
6. Третьяков, П.И. Адаптивное управление педагогическими системами: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / П.И. Третьяков, С.Н. Митин, Н.Н. Бояринцева; под ред. П.И. Третьякова. – М.: Академия, 2003. – 368 с.

Долженко А.

заведующая Севастопольской психолого-медико-педагогической консультации, доктор социологических наук, кандидат педагогических наук

УДК 376.36 (043.3)

МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ И ПУТЕЙ ЕЁ СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВОЙ АДАПТАЦИИ

В статье анализируются методы изучения личности умственно отсталых детей и ее социализации. Раскрывается структура системы их обследования, на основании которого делается окончательный диагностический вывод на заседании ПМПК.

Ключевые слова: *дефектология, аномальный ребенок, дети с умственной отсталостью, адаптация, социализация.*

Долженко А.

завідуюча Севастопольської психолого-медико-педагогічної консультації, доктор соціологічних наук, кандидат педагогічних наук

МЕТОДИ ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ ТА ШЛЯХІВ ЇЇ СОЦІАЛЬНО-ТРУДОВОЇ АДАПТАЦІЇ

У статті аналізуються методи вивчення особистості розумово відсталих дітей та їх соціалізації. Подається структура системи їх обстеження, на підставі якого робиться остаточний діагностичний висновок на засіданні ПМПК.

Ключові слова: *дефектологія, аномальна дитина, діти з легкою розумовою відсталістю, адаптація, соціалізація.*

Dolzhenko A.

*the head of the Sevastopol psychological-medical-pedagogical consultations,
doctor of sociological Sciences, the candidate of pedagogical Sciences*

**METHODS OF STUDYING OF THE PERSON MENTALLY
RETARDED CHILDREN AND THE WAYS OF ITS SOCIAL AND
LABOUR ADAPTATION**

The methods of studying the identity of mentally retarded children and its socialization are analyzed in the article. The structure of system of their inspection on the basis of which the final diagnostic conclusion is made at Psychological Medical and Consultation meeting is revealed.

Keywords: *defectology, the abnormal child, children with intellectual backwardness, adaptation, socialization.*

Постановка проблеми. В настоящее время значительное внимание в области дефектологии уделяется поиску совершенных методов изучения личности аномального ребенка с целью установления достоверного психолого-педагогического вывода относительно определения программы обучения такого ребенка в системе дошкольного и школьного образования. Кроме того, отмечаются тенденции ослабления обращения к научно апробированным и проверенным практической деятельностью в этом направлении методов изучения аномальных детей, что приводит к усилению социального напряжения в ближайшей микросреде ребенка в связи с трудностями в освоении неадекватной его психофизическим возможностям программы обучения.

Цель статьи заключается в том, чтобы раскрыть методы изучения детей с умственной отсталостью, которые обеспечивают условия для решения сложных педагогических проблем, возникающих в процессе пребывания детей этой категории в дошкольных учреждениях и в школе.

Анализ исследований и публикаций. Классики педагогики всегда акцентировали внимание на необходимости изучать не отдельные психические функции ребенка, а целостную личность. К.Д.Ушинский по этому поводу говорил о том, что если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна и познать его тоже во всех отношениях.

В отечественной дефектологии методы изучения аномального ребенка являлись предметом исследования многих ученых (А.Г.Асафова, К.А.Волкова, А.М.Гольдберг, А.И.Дьячков, С.Д.Забрамная, М.И.Земцова, С.В.Ильич, В.И.Лубовский, Н.Г.Морозова и др.).

Исследования в области познания особенностей развития аномальных детей охватывают самый разнообразный спектр проблем: изучение познавательных процессов, формирования трудовых навыков, форм неуспеваемости детей и многих других. Но все эти исследования объединяет стремление научно познать и апробировать для практики

работы с такой категорией детей методы в области их диагностики и осуществления учебно-воспитательной работы с ними.

Изложение основных результатов теоретического анализа проблемы. В свете поставленных перед вспомогательной школой задач приобщения умственно отсталых детей к жизни в обществе, многими авторами отмечается влияние на развитие личности каждого такого ребенка специфического детского коллектива. Вместе с тем, А.И.Дьячков [2] совершенно справедливо считает, что психическая деятельность детей этой категории находится в тесной зависимости не столько от детского коллектива, сколько от характера учебно-воспитательного процесса, потому изучать возможности такого ребенка можно только исследуя учебно-воспитательное воздействие на него, его познавательную и практическую деятельность.

Основываясь на этом, А.И.Дьячков указывает на необходимость изучать умственно отсталых детей не только на уроках, но и во внеурочное время, во время выполнения общественных поручений, в быту. Он считает, что такое изучение даст возможность более полно охарактеризовать ребенка.

Вместе с тем, непрерывно совершенствующееся техническое производство и усложнение производственных отношений требуют от вспомогательной школы не только формирования производственных умений и навыков, но и определенного технического кругозора, который помог бы таким учащимся после окончания школы стать полноценными работниками.

Учет возрастающих требований связан с повышением уровня профессиональной подготовки учащихся. Задачей школы является соединение общеобразовательных и производственных знаний с профессиональными умениями и навыками, что открывает важное направление в изучении умственно отсталых детей.

Совершенно справедливо А.И.Дьячков утверждает, что труд во всех его видах является мощным средством преодоления, коррекции и компенсации нарушений развития личности аномальных детей. Именно поэтому изучение трудовой деятельности детей, исследование их развития в процессе этой деятельности должны стать новым звеном изучения таких детей.

Положительным считается сближение специальной школы с реальной жизнью, с потребностями практики. И в этом отношении отмечается влияние на социализацию ребенка соединения обучения с производительным трудом, обеспечивающее развитие познания ученика в тесной связи с формированием его практической трудовой деятельности.

Ценным является указание на необходимость использования результатов изучения личности аномальных детей в организации педагогического процесса. При этом важно учитывать не только

недостатки умственного или физического развития аномальных детей, но и то положительное, что появляется в их развитии.

Следует отметить, что наблюдение остается основным методом педагогического изучения учащихся, поскольку ребенок проявляет себя во всех отношениях в процессе воспитания и обучения. Вместе с тем необходимо изучать результаты его деятельности с целью выявления характера трудностей в усвоении программного материала и достижений ребенка.

В процессе применения метода наблюдения важно правильно определить цель педагогического изучения, собираемые факты и их систематизация должны быть достоверными. При сборе информации необходимо уделить внимание не только тому, как овладевает аномальный ребенок знаниями и навыками, но и как изменяются у него способы и приемы овладения знаниями, как развиваются мотивы и интересы познавательной и практической деятельности ребенка. Необходим учет возрастных особенностей аномального ребенка.

Еще в 1965 году А.И.Дьячков обратил внимание на то, что наряду с психологическим исследованием особенностей познавательной деятельности младших школьников, а также особенностей их восприятия, конкретного и отвлеченного мышления, памяти, речи, необходимо исследование практической деятельности аномальных детей.

Кроме того, как было сказано выше, выявляется необходимость изучения личности школьников не только в учебное время, но и во внеурочное время. Причем, такое изучение должно быть неотделимо друг от друга.

Большое значение приобретает сбор катamnестических данных, позволяющих узнать не только, насколько эффективно выпускники вспомогательной школы включаются в производительную деятельность, но и насколько успешным в личностном становлении было их воспитание и обучение в школе.

В связи с тем, что познавательная и практическая деятельность аномального ребенка находится в состоянии постоянного изменения, происходит непрерывное развитие его компенсаторных возможностей. Это единство преобразования деятельности и развития новых компенсаторных путей является наиболее значимым для исследования проблемы социально-трудовой адаптации умственно отсталых детей.

Понятно, что исследование таких детей должно осуществляться комплексно при помощи не только педагогических, но и психологических, физиологических, медицинских методов. Выявленные объективные тенденции их развития способствуют устранению субъективного подхода к определению особенностей развития личности детей этой категории.

Как известно, решение любого вопроса в специальной педагогике требует прежде всего четкого представления о характере органических или функционально-динамических нарушений центральной нервной системы. Поэтому в дефектологии используются клинические методы изучения, целью которых является выявление основного симптома и его патогенетических и патофизиологических механизмов с целью поиска научной основы для построения теории коррекционно-воспитательной работы.

М.С.Певзнер [3] совершенно справедливо указывала на значимость всестороннего и комплексного клинического исследования в дефектологической практике.

И хотя в последнее время все чаще раздаются голоса скептиков относительно такого исследования в дефектологии, по-прежнему актуальными являются сведения совместного исследования аномального ребенка, проводимого врачом-психоневрологом и педагогом-дефектологом. Нельзя отрицать и утверждение М.С.Певзнер относительно необходимости участия в обследовании аномального ребенка таких специалистов, как врача-педиатра, врача-офтальмолога, врача-отоларинголога, рентгенолога, патофизиолога. Эти специалисты дают возможность целенаправленно определить специальные формы воздействия с целью коррекции, а также основные тенденции развития ребенка в дальнейшем.

М.С.Певзнер утверждала, что перед клиническим исследованием в области дефектологии стоят сложные задачи: определение того или иного вида аномального развития, что имеет значение при комплектовании учреждений специального типа, а также изучение структуры дефекта для нахождения наиболее адекватных путей коррекции и лечения.

Кроме того, в основе катамнестического изучения аномальных детей должно лежать тщательное клиническое исследование.

Специфической особенностью клинического метода исследования в области дефектологии, его отличие от других методов исследования аномальных детей заключается в направленности на изучение личности ребенка в целом. Эта многоаспектность исследования дает целостное представление о нем: устанавливается внутренняя закономерная связь между причиной возникновения данного аномального состояния и особенностями патогенеза, между особенностями патогенеза и клиническими проявлениями, что дает возможность раскрыть механизмы, лежащие в основе нарушения поведения и учебной деятельности конкретного ребенка.

М.С.Певзнер отмечала, что отдельные методические приемы, направленные на исследование различных психических функций и патофизиологических особенностей, как бы совершенны они ни были, не дают основания судить о личности аномального ребенка в целом, а потому не могут быть положены в основы дефектологической практики. При этом она

считала, что обучение и воспитание аномального ребенка должно опираться на особенности личности ребенка в целом. По ее мнению, когда речь идет о частичном дефекте, важно изучить сочетание этого дефекта с развитием познавательной деятельности, с особенностями эмоционально-волевой сферы, интересами ребенка, то есть иметь в виду личность ребенка в целом.

Вполне обоснованно М.С.Певзнер клиническое исследование в области дефектологии противопоставляла психометрическим тестам. Она считала, что психометрические тесты, состоящие, как правило, из эмпирических задач, которые ребенок должен решить в относительно короткий промежуток времени, дают возможность лишь количественно оценить успешность решения и установить то место, которое испытуемый занимает в популяции.

Психометрические тесты, направленные на изучение отдельных психических функций, только выражают в количественных показателях нарушенную функцию, что не направлено на качественный анализ имеющихся дефектов и сводится к формально-количественной оценке. И тем более такая оценка оказывается непригодной для качественного анализа дефекта, изучения его структуры и раскрытия механизмов, которые лежат в основе того или иного вида аномалий, в то время как метод клинического исследования аномального ребенка вскрывает качественную структуру дефекта и механизмы, лежащие в его основе.

М.С.Певзнер выделяла два раздела в клиническом исследовании. В первый раздел входят следующие фактические данные о ребенке, полученные с помощью различных методов и приемов: сбор анамнестических данных, соматическое обследование, рентгеноскопическое, лабораторное, электроэнцефалографическое, логопедическое, экспериментально-психологическое, патофизиологическое, офтальмологическое, отоларингологическое. Второй раздел клинического исследования представляет собой анализ всех полученных данных о ребенке с его последующим обобщением. Главная задача клинического исследования заключается: в выявлении своеобразия структуры дефекта, особенностей этиологии, патогенеза и клинической картины, отграничении данного состояния от внешне с ним сходного и формировании научно обоснованных выводов в отношении терапии и коррекции.

Развитие аномального ребенка должно рассматриваться с позиций теории развития психики ребенка, разработанной отечественным ученым Л.С. Выготским, что позволяет преодолеть симптоматический подход к дефекту, игнорирующий сложный характер психического развития ребенка.

С позиций теории развития М.С.Певзнер рассматривала тот или иной тип аномального развития, акцентируя внимание на место, занимаемое

нарушенной функцией в процессе развития и на этап этого развития, в процессе которого наступает нарушение.

Ссылаясь на данные эмбриологии, на результаты экспериментальных исследований в области патофизиологии, М.С.Певзнер отмечала различную реактивность плода в разных периодах внутриутробного развития, а также ведущую роль этапа развития плода в формировании патологических проявлений под влиянием тех или иных вредностей. Таким образом, учет времени повреждения и в настоящее время имеет все более возрастающее значение в процессе изучения аномального ребенка.

При применении клинического метода исследования в дефектологии особое значение отводится функции или системе в процессе развития ребенка. Так, для ребенка в период формирования произносительной стороны речи и овладения сложной системой языка необходим сохранный слух, поэтому небольшое снижение слуха, легко компенсируемое в зрелом возрасте, в этот период развития может оказаться существенным для формирования речи, если оно появляется с раннего детского возраста.

Нарушение, вызванное дефектом слуха, воздействуя вторично, приводит к трудностям при обучении чтению и письму. При этом нарушений в эмоционально-волевой сфере нет.

Иная картина наблюдается при первичном, раннем нарушении аффективных структур. В этих случаях выявляется нарушение эмоционально-волевой сферы, но нет дефектов в формировании речевой системы.

Нахождение наиболее эффективных приемов для стимуляции развития связано с клиническим исследованием, предполагающим изучение структуры дефекта, а также динамический анализ различных видов аномального развития.

При каузально-генетическом анализе нельзя довольствоваться только внешним описанием наблюдаемых явлений, поскольку при внешне сходных симптомах могут скрываться различные внутренние механизмы.

Так, А.Р. Лурия в своей работе «Травматическая афазия» вывил, что при ранении левого полушария головного мозга в районе заднего участка верхней височной извилины у больных пропадает звуко-различительная функция относительно согласного ряда звуков, что приводит к нарушению письма, чтения, неспособности владеть грамматическими формами и счетными операциями, т.е. проявлениям, связанным друг с другом и обусловленным основным расстройством. Это положение сыграло огромную роль в трактовке недоразвития тех или иных систем у ребенка.

Такой каузально-генетический анализ облегчает возможность разграничения внешне сходных, но по существу различных состояний, а

главное подводит к нахождению путей научно обоснованной терапевтической и коррекционно-воспитательной работы.

Именно применение такого подхода при изучении олигофрении позволило выдвинуть положение о диффузном, относительно поверхностном поражении коры полушарий головного мозга при олигофрении, что и определяет нарушение всей высшей нервной деятельности, и особенно подвижности нервных процессов. Инертность, возникающая на самых ранних этапах развития ребенка, тормозит образование сложных функциональных систем, играющих огромную роль в развитии всех видов синтетической деятельности головного мозга.

Нарушение формирования сложных функциональных систем лежит в основе ведущего симптома при олигофрении, т.е. при недоразвитии абстрактных форм мышления, что оказывает влияние на развитие всех видов познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы. По этим закономерностям складывается в процессе аномального развития сложная структура дефекта при олигофрении.

Каузально-динамический принцип позволил разработать классификацию олигофрении и выработать наиболее адекватные коррекционно-воспитательные мероприятия для каждого варианта дефекта.

Системный анализ дефекта позволил изучить ту группу состояний в детском возрасте, которая дает основание смешивать ее с олигофренией. Принцип системного подхода применяется в клиническом изучении детей с частными дефектами, которые могут привести к значительному нарушению всего хода развития ребенка, если эта частная функция имеет значение для дальнейшего формирования сложной психической деятельности.

Так, при изучении состава учащихся школ слепых, на основе применения каузально-генетического анализа, были впервые выявлены наиболее часто встречающиеся клинические формы слепоты среди учащихся школ для слепых детей: слепота, обусловленная опухолью; слепота вследствие оптико-энцефалита; слепота вследствие внутриутробных или ранних постнатальных поражений центральной нервной системы, когда имеется сочетание нарушенного зрения с недоразвитием сложных форм познавательной деятельности; слепота в сочетании с общей задержкой развития; слепота в сочетании с функционально-динамическими нарушениями в центральной нервной системе; периферические формы поражения зрения без органических и функциональных изменений в центральной нервной системе.

Таким образом, клинический анализ различных видов аномального развития дает возможность найти адекватные научно обоснованные пути компенсации различных дефектов и потому является важным методом исследования в дефектологии.

К сожалению, в последнее время к этому методу исследования в дефектологии все реже обращаются в поисках научно обоснованных путей психолого-педагогической коррекции аномального ребенка, считая такой метод фатально влияющим на прогноз развития ребенка. Отсюда разочарование родителей, чьи социальные ожидания не сбываются относительно их ребенка. Нужно полагать, что дальнейшее забвение значения клинического исследования в области дефектологии приведет к ухудшению работы с родителями аномальных детей и их недооценке роли дефекта развития ребенка во всех процессах социально-трудовой адаптации.

Выводы.

1. Выяснение закономерностей развития аномальных детей представляет собой сложную проблему, от решения которой зависит организация специализированной помощи детям с различными формами психического недоразвития.

2. Разработанные и созданные отечественными учеными методы изучения аномальных детей актуальны в настоящее время для достижения успехов в решении задач диагностики и коррекции нарушений познавательной деятельности в детском возрасте.

3. В перспективе предстоит целенаправленная работа по разработке методов исследования специфики собственно личностных проблем, неизбежно возникающих у этих детей в процессе социализации.

Литература

1. Долженко А.И. К вопросу об учете социальных факторов в диагностике детей и подростков с психическим недоразвитием / А.И. Долженко // Научный вестник ЮУГПУ им. К.Д. Ушинского : сб. науч. трудов. – Одесса, 2006. - №7-8. – С. 121-124.
2. Дьячков А.И. Задачи и принципы изучения аномальных детей / А.И. Дьячков // Методы изучения аномальных детей. – М, 1965. – С.3–7.
3. Певзнер М.С. Динамика развития детей-олигофренов / М.С. Певзнер, В. И. Лубовский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 223 с.

Алиева Ирана Мамед гызы

Бакинский славянский университет

УДК 37.091.33:81'243 (001.5)

ВОПРОСЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ПАРАДИГМ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Автор статьи анализирует сущность и содержание основных современных парадигм языкознания (сравнительно-исторической, структуралистской и антропоцентрической); на примере русского языка раскрыты возможности интеграции и использования их важнейших положений в методике преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: *современные парадигмы языкознания, лингводидактика, методика преподавания иностранных языков, интеграционный подход.*

Алієва Ірана Мамед гизи

Бакинський слов'янський університет

ДО ПИТАННЯ ПРО ЗАСТОСУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ ПАРАДИГМ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Проаналізовані сутність і зміст основних сучасних парадигм мовознавства (порівняльно-історичної, структуралістської та антропоцентричної); на прикладі російської мови розкрито можливості інтеграції та використання їх найважливіших положень у методиці викладання іноземних мов.

Ключові слова: *сучасні парадигми мовознавства, лінгводидактика, методика викладання іноземних мов, інтеграційний підхід.*

Aliyeva Irana Mamed gyzy

Baku Slavyanskiy University

A QUESTION OF THE USE OF LINGUISTIC PARADIGMS IS AT STUDIES FOREIGN LANGUAGES

The essence and contents of basic modern paradigms of linguistics (comparatively-historical, structural and anthropocentric) are analysed; on the example of Russian the possibilities of integration and usage of their major positions in methods of foreign languages teaching are presented.

Keywords: *modern paradigms of linguistics, linguistic didactics, methods of teaching of foreign languages, integration approach.*

Постановка проблеми... Тенденции глобализации и интеграции, которые происходят в современном обществе, а также активизация взаимодействия культур в европейском и мировом масштабе, обуславливают возникновение новых требований к системе образования. Образование должно сформировать у нынешней молодёжи готовность к

активному участию в жизни и продуктивной деятельности в поликультурном пространстве современного общества. Значительные возможности в практической реализации этого задания даёт языковая подготовка в общеобразовательных и высших учебных заведениях. Особенно это актуально, когда касается обучения иностранным языкам, в частности русского как иностранного – одного из наиболее распространённых языков межнационального общения.

В то же время, хотя общие и специальные вопросы языкознания достаточно полно представлены в теоретических и прикладных исследованиях таких известных учёных, как В. Виноградов (лексикология и лексикография), С. Карцевский (дуализм лингвистической знаковой системы), В. Нерознак (контрастивное языковедение), В. Телия (отражение культуры во фразеологизмах и дискурсивных практиках) и др., проблема соотношения научных парадигм в процессе обучения иностранным языкам остаётся всё ещё недостаточно изученной как в теории, так и с точки зрения методики преподавания иностранных языков.

Цель исследования – теоретический анализ педагогических аспектов оптимального соотношения научных парадигм в обучении иностранным языкам как средству общеобразовательной и культурологической подготовки.

Изложение основных материалов исследования... Суть идеи всех трех парадигм современного языкознания (*сравнительно-исторической, структуралистской и антропоцентрической*) непосредственно представлена в процессе обучения иностранным языкам. Например, идея *сравнительно-исторического языкознания* с логической последовательностью приводит к созданию типологических представлений о языках мира и о существенных различиях между ними в грамматическом строе и семантической системе. С другой стороны, осознание значимости типологических различий принципиально важно на фоне языковых универсалий. С нашей точки зрения, здесь закономерен непосредственно практический выход на уровень лингводидактики. В процессе обучения иностранным языкам, как правило, исходят из существенности универсалий, на фоне которых выпукло представлены типологические различия в родном и иностранном языке, который изучается. Типологии удается выделить основные участки и направления сходств и различий, на которых необходимо фиксировать внимание. Причем сама дискретность языка, т. е. объекта описания, приводит к дискретности описательного механизма.

С другой стороны, различными могут быть векторы сопоставительного исследования. Во всяком случае, сопоставительный анализ и выделение типологических различий и сходств задействует универсальный эпистемологический механизм интеллектуального

освоения мира, что, на наш взгляд, имеет первостепенное значение при обучении иностранным языкам. При этом сама логика анализа предполагает всесторонность охвата языковых явлений.

Например, «наряду с контенсивно-текстуальным сопоставительным анализом можно выделить еще один аспект, недостаточно исследованный зарубежной контрастивной лингвистикой. Это – сравнительное исследование самых общих закономерностей расхождений, которые удалось выявить при контрастивном анализе. Так, лексику можно сопоставлять по отдельным словам, по цельным семантическим группам, по морфологической структуре слов, наконец, в функционально-ономасиологическом плане – по способам лексического выражения тех или иных значений или обозначения тех или иных денотатов. Однако, сопоставление лексики может идти и по общим категориям: использование гиперонимов и гипонимов, прямых и переносных значений, нейтральных и экспрессивно окрашенных значений, универсальных и многокомпонентных номинаций и т. п.» [3, с. 15]. Таким образом, очевиден непосредственный переход сравнительно-исторического и типологического языкознания в лингводидактику и, в частности, на уровень методической системы обучения иностранным языкам.

Контекст *антропоцентрического языкознания* предполагает дать конкретные и однозначные ответы на такие вопросы, как формы воплощения культуры в языковых феноменах. Сама постановка вопроса сразу же указывает на всю серьезность проблемы. Легко сказать, что культура отражается в языке, значительно труднее описать в непротиворечивых терминах конкретные номинации. Причем, под номинацией следует понимать не языковую единицу, а процесс означивания. Таким образом, необходимо показать конкретные способы превращения культурных феноменов в феномены языковые, в знаки.

Следующим важным моментом в пространстве органического единства языка и культуры является, на наш взгляд, осознание, как языкового коллектива, так и отдельного индивида как представителя данной языковой и культурной среды. Можно много рассуждать об абстрактных критериях обнаружения точек соприкосновения культуры и языка. На самом же деле единственным конкретным и реальным местом локализации таких контактов является сознание индивида. Именно индивидуальное сознание определяет онтологический статус ментального соединения языка и культуры, потому что, по сути дела, естественная контаминация языка и культуры представляет собой исключительно ментальный процесс.

Особенность *лингвокультурологической парадигмы* состоит в том, что эта новая отрасль знания «использует данные культурологии, социологии,

психологии в тех или иных их аспектах, которые имеют отношение к предметной области лингвистики – речевой деятельности» [4, с. 9].

Лингвокультурологический фактор актуализирует представление о дискурсивных практиках как о речевой деятельности в широком социологическом, политическом и культурологическом значении. При этом важно понимать, что дискурсивные практики могут структурироваться как осознанно, так и бессознательно.

Такое понимание связи языка, культуры и действительности крайне актуально и в пространстве изучения родного языка, которое просто неотделимо от познания мира или даже поверхностного знакомства с окружающей действительностью, характерного для психической жизни любого ребенка. В процессе изучения иностранного языка символическая функция знаков бывает представлена ещё более выпукло.

Поэтому, если дискурс рассматривать как совокупность высказываний, принадлежащих единой дискурсивной структуре, то дискурсивная практика – это «совокупность анонимных исторических правил, всегда определенных во времени и пространстве, которые установили в данную эпоху и для данного социального, экономического или лингвистического пространства условия выполнения функции высказывания» [2, с. 101].

При таком подходе к языку обучающийся иностранному языку воспринимает его как практику *дискурсивных игр*. Условность знаковой системы и ограничения, накладываемые системой на реализацию содержания языковой единицы, воспринимаются как правила игры. Поэтому антропоцентрический метод существенно актуализирует игровые методы обучения иностранным языкам.

Системно-структурная парадигма в языкознании сегодня может рассматриваться как нечто промежуточное между *сравнительно-историческим* и *антропоцентрическим* подходом. Она, с нашей точки зрения, значительно более строга в методологическом отношении и в высшей степени формализована по сравнению со *сравнительно-историческим языкознанием*. С другой стороны, она полностью отказывается от ментального фактора в структурировании объекта. Это и отличает *структурализм* от *антропоцентрического языкознания*. Между тем, *структурализм* даже сегодня, будучи во многом преодоленной концепцией, не утрачивает своей методологической и эпистемологической ценности.

Принципы и методы *системно-структурного языкознания* имеют непосредственный выход в лингводидактику. Более того, само понимание природы объекта, механизма его функционирования и эволюции оказывается востребованным в практике обучения иностранным языкам.

В лингвистике выделяют основные, фундаментальные принципы *структурализма*, определяющие его сущность и целостность в истории языкознания. Важнейшим структуральным принципом, нашедшим отражение в названии парадигмы, является принцип *системного ограничения*, накладываемого на реализацию содержания языковой единицы. В соотношении единицы и системы второе доминирует над первым. Следовательно, важно не абстрактное значение языковой единицы, а те ограничения, которые система накладывает на нее.

Сущность практического воплощения важнейшего теоретического постулата структурализма на уровне методики преподавания, на наш взгляд, заключается в том, что при изучении иностранного языка знакомство с содержанием языковой единицы имеет второстепенное значение. Подлинное знание связано не с содержанием языковой единицы, а с системным ограничением.

Например, мало сказать обучаемому, что в русском языке существует фразеологизм *куры не клюют* в значении «много». Важнее указать, что существует конфигурация «*куры не клюют + деньги*», поскольку система русского языка накладывает ограничения на реализацию значения «много» этим фразеологизмом. Суть системного ограничения заключается в том, что значение «много» фразеологизм *куры не клюют* способен реализовать только в сочетании со структурно релевантным окружением, а именно в сочетании с лексической единицей *деньги*.

По мнению В.Н. Телия, «связь значений в смысловой структуре слова, способы сочетания слов и значений в речи определяются внутренними семантическими закономерностями развития языковой системы. Здесь кроются основания и условия исторически сложившихся ограничений в правилах связывания значений слов и в семантических сферах их употребления. Вот почему далеко не все значения слов в живой функционирующей лексической системе непосредственно направлены на окружающую действительность и непосредственно ее отражают. И в этой сфере язык представляет собой продукт разных эпох. Многие значения слов замкнуты в строго определенные фразеологические контексты» [1, с. 175].

В.Н. Телия показывает несоответствие валентности слова и его функции, которое непосредственно отражает системные ограничения языка. Например, учёный говорит о том, что слово *безысходный*, означающее «не имеющий исхода, т.е. очень интенсивный, напряженный по силе», реализует свое значение исключительно в сочетании с названиями отрицательных эмоций. Говорят *безысходная тоска*, *безысходная печаль* и нельзя сказать *безысходная радость* и т. д. [4, с. 176]. Казалось бы, функция обозначения степени чувства должна позволять этому слову употребляться с любым обозначением чувства.

Однако система русского языка очевидным образом ограничивает возможности реализации этой функции. Указанное слово способно реализовать свое значение только в сочетании с названиями отрицательных эмоций.

Таким образом, анализ типов лексических значений выводит учёного на валентность лексических единиц, которая непосредственно отражает закономерности структурных ограничений. При этом характерно, что логика исследования выводит ученого на два типа закономерных ограничений, *семантическое* и *конструктивное*. Не случайно в языке выделяют типы лексического значения, хотя при этом имеются в виду как будто проблемы сочетаемости слов. Суть в том, что *семантические* и *конструктивные ограничения* реализации содержания непосредственно связаны с лексическим значением. Хотя, на наш взгляд, логика семантического и валентностного анализа может подсказывать и обратное, а именно: тип лексического значения предопределяется особенностями сочетаемости.

Итак, основными принципами *системно-структурной парадигмы*, как видно из самого названия, являются *системность* и *структурность*. В то же время нужно сказать, что провозглашение этих принципов уже с самого начала формирования парадигмы предполагало совершенно особое отношение к своему объекту. Например, важнейшим признаком системы является взаимообусловленность элементов. На первый взгляд кажется, что понятие «взаимообусловленность» такое же простое, как и «взаимосвязанность», однако это далеко не так.

Взаимосвязанность предполагает наличие каких-либо отношений между объектами.

Взаимообусловленность означает, что существование одного объекта обусловлено существованием другого. Понятно, что взаимообусловленность более сложное понятие, однако именно оно представляет собой наиболее существенную характеристику системы. Любая система представляет собой некоторое упорядоченное множество, характерной особенностью которого является причинно-следственная связь между единицами.

Следовательно, ничто в системе не является случайным, и язык как система не является исключением. Именно это понимание природы языковой системы обусловило важнейший теоретический постулат структурализма *о возможности корреляции с нулем*. Суть тезиса *о корреляции с нулем* заключается в том, что обусловленность появления того или иного элемента не связана с его появлением, т. е. причины, обуславливающие появление некоторого признака, не менее важны, чем сам этот признак. При наличии двух взаимообусловленных признаков

существенна их корреляция. При наличии одного признака и отсутствии другого существующий признак коррелирует с нулем. Разумеется, корреляция с нулем есть результат действия функции существующего формально признака. Таким образом, важны даже не сами признаки, а структурные отношения между ними.

Налицо глубинное различие в механизме метафоризации на основе одного и того же объекта сравнения. Семантический анализ в данном случае должен последовательно проводиться в аспекте асимметрии языкового кода и эволюции означающего знака, и одновременно – в лингвокультурологическом аспекте. Такой параллельный анализ, объединяющий цели двух разных лингвистических парадигм, только и может привести к наиболее эффективным результатам, максимально полноценной информации о языковом факте и системе в целом.

Считаем, что такое закономерное согласование стратегий *структурализма* и *антропоцентрического языкознания* находит непосредственный и столь же закономерный выход в лингводидактику. Так, культурологические различия, обусловившие конкретику асимметрии кода того или иного языка, естественным образом должны оказываться в центре внимания реципиента при обучении иностранному языку. В условиях изучения иностранного языка вне языковой среды особенно осознанным, на наш взгляд, должно быть понимание того, что «обозначающее (звучание) и обозначаемое (функция) постоянно скользят по «наклонной плоскости реальности».

Каждое «выходит» из рамок, назначенных для него его партнером: обозначающее стремится обладать иными функциями, нежели его собственная; обозначаемое стремится к тому, чтобы выразить себя иными средствами, нежели его собственный знак. Они асимметричны; будучи парными (*accouplés*), они оказываются в состоянии неустойчивого равновесия. Именно благодаря этому асимметричному дуализму структуры знаков лингвистическая система может эволюционировать: «адекватная» позиция знака постоянно перемещается вследствие приспособления к требованиям конкретной ситуации» [2, с. 90].

Конкретные ситуации, в результате приспособления к которым адекватная позиция знака постоянно перемещается, носят культурно обусловленный характер, на что обязательно должно обращать внимание в лингводидактике.

Те или иные ситуации употребления знаков снимают многозначность и позволяет знаку реализовать свое содержание. Следовательно, встает вопрос об условиях коммутации или условиях субституции знаков.

Поэтому если система языка представляет собой совокупность тождеств и различий, то становится понятным, что тождества делают в

принципе возможной субституцию, в то время как различия в принципе отрицают такую возможность. Однако если система одновременно является системой и тождеств и различий, то актуальным становится вопрос об условиях субституции. Если субституция связана с тождествами и различиями, то понятно, что она возможна только при условии нейтрализации различия, при условии нейтрализации дифференциальных признаков.

Выводы. Проведенное нами исследование позволяет констатировать, что дискретность предполагает, что лингвистический анализ всегда исходит от некоторого заданного текста. Именно текст наблюдается в процессе коммуникации. Это утверждение абстрагируется от таких вариантов структуры, называемой текстом, как устный и письменный, диалогический или монологический. Утверждение о тексте предполагает, что анализ ведется от некоторой целостной структуры, репрезентирующей некоторый законченный смысл, по непосредственно составляющим. Так, непосредственно составляющими текста являются сложные синтаксические целые, предложения, словосочетания. Непосредственно составляющими словосочетаний являются слова. Непосредственно составляющими слов являются морфемы, которые в свою очередь делятся на фонемы как мельчайшие смысловозначительные элементы. Таким образом, каждая языковая единица предполагает деление на единицы более низкого уровня вплоть до фонемы, которая соответствует самому мелкому смысловозначительному элементу, самой мелкой информационной единице. Поэтому дискретность и неоднородность – это фундаментальные и наиболее общие свойства элементов языка. Это системообразующие свойства, сохраняющиеся за все время существования системы. Это максимально общие характеристики элементов всех уровней. Они проявляются на разных уровнях различно.

Таким образом, теоретический анализ сущности и содержания трех основных парадигм современного языкознания (*сравнительно-исторической, структуралистской и антропоцентрической*) позволяет сделать вывод о том, что научные положения современной лингвистики, представленные в рассмотренных моделях, закономерным образом находят практический выход на уровне методики преподавания и должны быть сознательно использованы в процессе обучения иностранному языку. Кроме того, лингвистически и педагогически обоснованное их соотношение в системе языковой подготовки позволит не только воплотить собственно дидактическую функцию образования, но и обеспечить реализацию воспитательного и культурологического потенциала родного и иностранного языков.

Мы считаем, что интеграцию сравнительно-исторического, структуралистского и антропоцентрического подходов можно рассматривать как перспективную теоретическую базу для методической разработки эффективных лингводидактических средств осуществления педагогического процесса обучения иностранным языкам.

Литература

1. Канке В. А. Основные философские направления и концепции науки. Итоги XX века: [Учеб. пособие для магистрантов и аспирантов по спец. «Философия»] / В. А. Канке. – М.: Логос, 2000. – 318 с.
2. Карцевский С. Об асимметричном дуализме лингвистического знака / С. Карцевский // Звегинцев В. А. История языкознания XIX-XX веков в очерках и извлечениях: в 2-х ч. / В. А. Звегинцев. – Часть II. – М.: Просвещение, 1965. – С. 85-90.
3. Контрастивная лингвистика // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 25. / Сост. В. П. Нерознак, В. Г. Гак. – М.: Прогресс, 1989. – 440 с.
4. Телия В. Н. Культурные слои во фразеологизмах и в дискурсивных практиках / В. Н. Телия; Институт языкознания РАН). – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 340 с.

Багирова Вафа Сулейман гызы

*Азербайджанский университет языков,
кафедра инновационных методик и дальнейшего образования*

УДК 378

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В КОММУНИКАТИВНОМ КЛАССЕ

Главное внимание в статье сосредоточено на развитии читательских способностей студентов, изучающих иностранный язык. Рассматриваются различные подходы к изучению иностранного языка. Особое внимание автор обращает на работу, направленную на формирование навыков коммуникативного общения студентов, развитие их устной и письменной речи, овладение активной разговорной лексикой, ознакомление с культурой и обычаями страны, язык которой они изучают. Автор статьи предлагает апробированную им на практике методику работы студентов с текстами для чтения.

Ключевые слова: *иностраннный язык, обучению чтению на иностранном языке, формирование коммуникативных способностей студентов, методика обучения чтению, речевая культура.*

Bagirova Wafa Suleiman gizi

Azerbaijani an university of languages, Department of innovative methodologies and further education

ABOUT SOME FEATURES OF EDUCATING TO READING IN FOREIGN LANGUAGE IN A COMMUNICATIVE CLASS

Some problems of teaching reading in the communicative classroom. The article deals with the problem of teaching reading in the communicative classroom. The goal of foreign language learning is to acquire communicative ability. The main focus of the article is on the development of learners' reading skills. Students differ in what helps them to learn the language more effectively. It is therefore only the teacher who can decide what activities are most suitable for his students. Reading activities should be integrated in the process of communicative language teaching. Pre-textual, while-textual and post-textual activities are involved in teaching reading in a communicative classroom. The teacher can vary the sequence as he thinks fit. Teachers of foreign languages have to look for ways of creating more varied forms of preparing students for an adequate comprehension of reading materials. As students gain in independence, the preparatory guidance can be made less detailed. Then students should be given a more global task, oriented to the text as a whole. The goal is to make the language students more capable of structuring their own reading. The whole system of teaching reading should be goal-oriented, systematic and gradual.

Key words: *foreign language, teaching of reading in a foreign language, the formation of the communicative abilities of the students, the method of teaching reading, speech culture.*

Постановка проблеми... Обучение чтению на изучаемом иностранном языке принадлежит к одной из актуальных проблем современной методики преподавания иностранных языков. Как известно, в эпоху глобализации основной целью изучения иностранного языка является овладение умением речевого общения на изучаемом языке, что предполагает формирование у студентов языкового вуза коммуникативной компетенции. При этом непременно следует учесть тот факт, что формирование коммуникативного умения должно быть соотнесено с потребностями студентов.

Одной из основных функций преподавателя является всемерное содействие созданию условий, где студентам была бы предоставлена возможность использовать иностранный язык, который они изучают, как средство непосредственного речевого общения. Студентов следует готовить к активной коммуникации в условиях реальной действительности. В основу коммуникативного обучения положен

процесс, который позволяет использовать язык как средство общения, цель которого состоит в пополнении словарного запаса и активной лексики.

Цель статьи – раскрыть основные подходы к формированию и развитию навыков и умений устной речи, аудирования, чтения и письма.

Изложение основных результатов исследования... Речевая коммуникация подразумевает не только разговорную лексику, а предполагает комплексный подход к формированию и развитию навыков и умений устной речи, аудирования, чтения и письма. Изучение иностранного языка посредством речевого общения в корне меняет классический, достаточно традиционный для практики нашего обучения, образец речевого взаимодействия в аудиторных условиях, когда преподаватель выступает инициатором речевого общения. Использование комплексного подхода в обучении студентов иностранному языку предполагает подготовку специалистов, уверенных в своих речевых возможностях, способных не только свободно говорить, а, что самое главное, – свободно общаться, адекватно воспринимать информацию, читать и писать на соответствующем уровне.

Одним из необходимых условий эффективного обучения чтению на изучаемом языке является соответствие используемых в процессе обучения учебных материалов интересам и потребностям студентов, что может быть обеспечено путем активного участия самих студентов в процессе подбора текстов и заданий.

Говоря об обучении чтению на иностранном языке в коммуникативном классе, следует отметить что, в отличие от традиционного подхода к обучению чтению как виду речевой деятельности, здесь процесс обучения чтению следует рассматривать в контексте формирования коммуникативной компетенции. Степень адекватности восприятия текстового материала самым непосредственным образом зависит от ситуативного контекста. При этом следует отметить, что понимание является процессом взаимодействия между тем, что прочитано и базовыми знаниями и опытом студентов, через призму которых происходит осмысление текстового материала. Понимание в значительной степени зависит от таких факторов, как знание об окружающем мире, знание темы, знание грамматического и лексического состава языка. Эффективное чтение в значительной мере зависит от знания семантического и структурного кода изучаемого языка.

Указанные факторы оказывают весьма существенное влияние на то, как прочитанный текстовый материал будет интерпретирован студентами.

Одним из основных условий эффективного обучения чтению на иностранном языке в коммуникативном классе является адекватность используемых в процессе обучения чтения текстов интересам и

потребностям студентов. В числе факторов, содействующих успешности и результативности данного процесса следует непременно назвать использование видов деятельности, цель которых, – активизация, развитие и совершенствование коммуникативных умений.

Следует отметить, что крайне целесообразным является выполнение действий, ориентирующих студентов на прочтение текста. Действия, предваряющие процесс чтения, должны быть направлены на активизацию познавательной деятельности, стимулирование интереса студентов, подготовку их к адекватному восприятию текстового материала.

Далее, предполагается выполнение действий в процессе чтения. По окончании чтения необходимо обсудить проблемы, которые поднимаются в данном тексте. Следует рекомендовать студентам самостоятельно подобрать тексты таким образом, чтобы в них поднимались и освещались различные проблемы страны, язык которой изучается. Такая постановка вопроса формирует у студентов не только речевую культуру, но и дает возможность познакомиться с государственным устройством, экономическим и политическим строем, культурой и традициями страны, язык которой изучается. Выполнение заданий такого рода формирует мировоззрение и общую культуру будущего специалиста.

В исследованиях по данной проблеме отмечается, что в коммуникативном классе вполне допустимо перераспределение порядка выполнения действий, не всегда обязательно наличие трех этапов, о которых говорилось выше. Последовательность действий, выполняемых в процессе обучения чтению, в значительной степени зависит от целевых установок обучения языку в каждом конкретном случае, потребностей и интересов студентов. В процессе выполнения некоторых видов деятельности предпочтение должно быть отдано работе в парах и группах. В современной дидактике это называют дифференцированным обучением. Целесообразно именно в малых группах (а это могут быть группы по уровню знаний, или «сильный – слабый», или «сильный – сильный») использовать такую форму работы, как создание участниками коммуникации речевых текстов на изучаемом языке.

Следует подчеркнуть, что работа по обучению чтению на иностранном языке в коммуникативном классе должна носить целенаправленный, системный и поэтапный характер. При этом на всех этапах работы по обучению чтению необходимо способствовать использованию изучаемого иностранного языка.

Основной целью обучения чтению в коммуникативном классе является вовлечение студентов в процесс иноязычно-речевой коммуникации, формирование и дальнейшее развитие навыков адекватного восприятия текстов на иностранном языке. Предпочтение

здесь должно отдаваться аутентичным текстам. Предлагаемые для чтения студентам тексты должны соответствовать возрастному, интеллектуальному, образовательному уровню, а также их интересам и потребностям. Наряду с уже известными лексическими единицами и грамматическими структурами, которые позволяют студентам соотносить содержание текстов для чтения с имеющимся у них индивидуально-речевым опытом, в текстах непременно должны содержаться незнакомые языковые структуры, представляющие определенный интерес. Здесь необходимо учитывать степень соответствия лингвистического материала уровню лингвистических знаний студентов, иначе, в противном случае, вероятность возникновения проблем и трудностей в процессе восприятия информации, содержащейся в тексте, слишком высока.

Следует отметить что, одни и те же тексты различным образом могут быть интерпретированы людьми, принадлежащими к разным культурам, проживающим в разных условиях. При этом велика вероятность того, что тексты, предназначенные для носителей того или иного языка, будут интерпретированы определенным образом, в соответствии с контекстом, в котором происходят те или иные события, и совершенным иным образом читателями, которые не являются носителями данного языка. Существует вероятность того, что люди, не являющиеся носителями данной культуры, будут воспринимать аутентичные материалы через призму личного опыта и собственной культуры.

Выводы. Опираясь на результаты проведенного нами исследования, а также на имеющийся личный опыт, считаем: целесообразно предварительно готовить студентов к адекватному восприятию текстов. Подобным образом представляется возможным в значительной мере упредить трудности, вызванные различиями в культурах родного и иностранного языков.

В исследованиях по данной проблеме отмечается, что наряду с аутентичностью текстов, значимым является естественность предъявляемых заданий. Как задания, выполняемые до прочтения текста, так и задания, выполняемые в процессе чтения и после него, должны активизировать познавательную деятельность, направленную на развитие устной речи, обогащение активной разговорной лексикой, способствовать вовлечению студентов в процесс речевой коммуникации и, в конечном счете, формировать и развивать коммуникативную компетенцию студентов.

Литература

1. Mc Carthy, 1991. Discourse analysis for language teachers. Cambridge University Press.
2. Kramsch, C. 1993. Context and culture in language teaching. Oxford University Press.
3. Littlewood, W. 1981. Communicative Language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Дадашев Мазахир Гейбат оглы

старший преподаватель Азербайджанской государственной академии физической культуры и спорта

УДК 378

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В статье раскрываются теоретико-методические вопросы организации педагогической практики студентов Азербайджанской государственной академии физической культуры и спорта.

Ключевые слова: подготовка учителя, учебно-воспитательный процесс, педагогическая практика студентов и тренеров по физической культуре и спорту, знания, умения и навыки.

Dadashev Mazakhir Geybat ogly

senior teacher of the Azerbaijanian state academy of physical culture and sport

PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE SYSTEM OF PREPARATION OF THE FUTURE TEACHER

The article is devoted to theoretical and methodological questions of the organization of pedagogical practice of students of the Azerbaijan state Academy of physical culture and sports.

Keywords: training of teachers, teaching and educational process, pedagogical practice of students and trainers for physical culture and sport, knowledge, abilities and skills.

Актуальность исследования... С обретением независимости в Азербайджанской Республике открылись широкие возможности для проведения реформ, которые способны обеспечить настоящее и будущее нашего народа, развивать национальную систему образования. Как известно, проведение реформ, согласно независимым государственным стандартам, ориентировано на национальные и общечеловеческие ценности, демократические, светские принципы, традиции и национальные обычаи нашего народа. Цель государственной политики в области образования – демократизация системы образования.

В период непрерывного возрастания значения физической культуры для формирования всесторонней и развитой личности в условиях научно-технического прогресса роль педагогической практики студентов также возрастает. Так как, процесс педагогической практики имеет большое значение и играет большую роль в подготовке высококвалифицированных специалистов. Осуществляя определенные качества системы теоретического мышления и умений, педагогическая практика создает широкие возможности для выводов, обобщений.

Педагогическая практика также играет исключительную роль не только в прививании теоретической информации, знаний, но и практических умений и навыков для подготовки будущих учителей согласно школьной деятельности. Только этим способом открываются широкие возможности связывать на практике знания студентов, приобретенные во время уроков. Именно по этой причине педагогическая практика является многоотраслевым процессом. Этот процесс является составной частью общепедагогической подготовки будущих педагогов в степени бакалавра высшего образования.

Постановка проблемы. Педагогическая практика составляет важную часть учебно-воспитательного и образовательного процесса, занимает важное место в системе подготовке преподавателя и формировании его личности, служит укреплению и обогащению общественно-политических, психологически-педагогических и квалификационных знаний, приобретению профессиональных знаний и умений, развитию личных профессиональных качеств.

Исследования показывают, что подготовка молодых учителей и вопросы педагогической практики студентов в нашей республике были актуальными во все времена, и в постсоветском периоде, а так же после 1991-го года, т.е. после приобретения независимости.

Известные в республике ученые М. Мехтизаде, Г.Ахмедов, А.Аббасов, А.Агаев, Я.Керимов, С.Кулиев, А.Мехрабов, М.Мурадханов, Ф.Рустамов, Ф.Садыгов, Ю.Талыбов, и др. успешно занимаются проблемами организации и методического сопровождения педагогической практики студентов.

Американские ученые С. Каси, Р.К. Фикс, К.О. Сандер, Т.Дж.Батери, А.Рейнольдс, Л.Тейтел, Д. Купер и др., российские педагоги О.Абдуллина, В.Белозерцев, А.Деркач, А.Исаев, Л.Матвеев, В.Морозова, А. Новикова, В. Подольский, В.Розов, В.Сластенин, Я.Янсон и др., украинские ученые А.Бойко, Н.Евтух, Е.Дариденко, Г.Смолинс, В.Сыпченко, А.Троцко, Н.Третьяков, Г.Шитикова в своих трудах раскрывают различные аспекты организации педагогической практики будущих учителей, многие из них особое внимание уделяют подготовке преподавателей физической культуры (4, с. 100).

Изложение материала... В процессе педагогической практики повышается интерес студента к профессии преподавателя, школе и учащимся, формируется потребность к специальности, творческое отношение к педагогической деятельности.

Много внимания уделял подготовке молодых преподавателей академик М.М. Мехтизаде. В работе «Пути усовершенствования учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных школах» он указывает: «С сожалением нужно заметить, что еще не все учителя и руководители школ

поняли то, что мастерство преподавания состоит не только в правильном изложении знаний, но и в побуждении большого и глубокого интереса у учащихся; это же возможно когда настроение в классе высокое» (1, с. 273). Эти мысли выдающегося ученого не утратили своей актуальности.

Известный ученый Ю.Талыбов в своей работе «Организация самостоятельной работы со студентами» поднимает вопросы организации педагогической практики, указывая на то, что целесообразно проводить педагогическую практику по этапам: «предварительное знакомство – проведение конференции в институте; знакомство со школой, работой педагогического коллектива, детских организаций. Наблюдение и анализ уроков, образцовые и пробные уроки студентов, защита отчетов о результатах педагогической практики студентов, проведение итоговой конференции» (2, с. 16).

Он указывает: «Педагогическая практика служит углублению и укреплению теоретических знаний, полученных студентами в институте, учит применять их в учебно-воспитательном процессе. Педагогическая практика учит студентов наблюдать и анализировать учебно-воспитательную работу, рекомендует учитывать в работе возрастные и индивидуальные особенности учащихся. Во время педагогической практики студенты развивают познавательную деятельность, учатся использовать различные методы, типы уроков» (2, с. 14).

Педагогическая практика прививает любовь к будущей профессии, вызывает у студентов особый интерес к предметам психолого-педагогического цикла, которые формируют педагогические знания, развивают организаторские умения и педагогическое мастерство, знакомят с передовым опытом, современными технологиями обучения.

Здесь уместно вспомнить мысли выдающегося педагога К.Д. Ушинского, который, высоко оценивая профессию учителя, указывал на то, что если преподаватель хочет всегда оставаться преподавателем, он регулярно должен работать над собой, если он не работает над собой, не самосовершенствуется, он не может быть преподавателем» (3, с. 53).

Конечно же, каждый человек, который поставил перед собою цель стать преподавателем, и который всем сердцем любит эту профессию, всю жизнь должен работать над собой и приобретать все новые и новые знания.

Ученый-исследователь Т.Пашаев отмечает, что педагогическая практика предоставляет студентам возможность применить теоретические знания студентов на практике (5, с. 12).

Применяя свои знания в рамках Академии, на теоретических и практических занятиях наши студенты приобретают определенные умения и навыки. Например, теоретические умения, умения в общественной сфере, трудовые и спортивные умения и навыки. Все эти умения еще

больше укрепляются во время педагогической практики. В процессе обучения, общественной работы и практических занятий педагогические знания, умения и навыки студентов, несомненно, имеют связь между собою, так же во время применения знаний умения в основном переходят в навык. В педагогической практике же студенты получают возможность оценивать этот процесс.

В процессе обучения, тренировки и общественной деятельности знания, умения и навыки в основном приобретаются с целью:

1) Перехода с курса на курс, выполнив требования программы обучения и тренерской подготовки;

2) Возможности в будущем стать преподавателем-тренером.

Именно умения второго направления являются педагогическими умениями. В процессе выполнения студентами упражнений и нормативов тоже возникает два направления (две цели):

К примеру, студент, выступающий перед товарищами на семинарах, в то же самое время в будущем является учителем, преподающим в классе. То есть, именно деятельность преподавателя или тренера является для них наглядным примером.

Следовательно, в каждом умении и навыке, приобретенном студентом, преследуются две цели: первая, то, что необходимо исключительно в сфере знания предмета, вторая – для будущей профессии. Они являются смежными (параллельными) процессами. Однако, при передаче знаний, умений и навыков, приобретенных под руководством преподавателя или тренера, первая цель выдвигается на первый план, каждое новое знание, умение и навык в этом вопросе непосредственно влияет, передача педагогических знаний, умений и навыков второй цели переходить на второй план.

Во время педагогической практики все происходит напротив, развитие нового, в основном педагогического умения переходит на передний план. Вопрос непосредственного влияния на развитие педагогических умений и навыков всех видов деятельности именно в период практики властвует их мыслями.

Практика показывает, что в процессе обучения и тренировок студенты в целом не познают себя в сфере педагогических умений и навыков, очень часто не ставят перед собой целью оценивать свой уровень и уровень педагогических умений и навыков своих товарищей. Во время педагогической практики эта цель выясняется. Превращается в главную цель для развития педагогического умения. У студентов прибавляется уверенность в себе, в свою силу, они с устремлением учат тайны своей профессии.

Как и в процессе обучения и тренировки, также во время педагогической практики студенты действуют под руководством преподавателя. Однако педагогическая практика имеет свои законы. Тут студенты более свободны, они действуют как преподаватели и тренеры. Если в первом этапе в основном обращают внимание на выполнения своих обязанностей как студент, то во втором этапе (т.е. в педагогической практике) они рассматриваются не только как студентами, но и как преподавателями.

Следует отметить, что основы педагогических умений закладываются во время учебно-тренировочных занятий и в процессе воспитательной работы, которые проводятся со студентами в период обучения в вузе, а потом развиваются в период педагогической практики. Педагогической практике в учебно-воспитательной работе принадлежит важная роль в развитии познавательной деятельности и формировании научного мировоззрения студентов.

Становится ясно, что ради приобретения педагогических умений и знаний будущие учителя физической культуры и тренеры, прежде всего, проводят наблюдения, обобщив их, подводят итоги и, в конечном счёте, применяя на практике, проверяют их целесообразность и эффективность. В процессе выполнения всех учебно-тренировочных занятий и воспитательной работы студенты приобретают определенный практический опыт, который можно применить во время педагогической практики.

Для студентов педагогическая практика является началом их педагогического пути, профессионального будущего: здесь они приобретают жизненный и профессиональный опыт, опыт учиться и учить. В период педагогической практики будущие учителя получают информацию на основе наблюдения за многочисленными фактами и событиями в процессе деятельности, изучают множество методов и приёмов, учатся анализировать, сравнивать, обобщать их, делать соответствующие выводы.

Известно, информация, полученная только путем наблюдения, основанная на чувствах и восприятии, не достаточна для полного познания объективного мира, установления причинно-следственных связей между новыми вещами и событиями, выяснения сути, закономерностей. Этого можно достичь путем логического познания. В процессе педагогической практики студенты, опираясь на прежний опыт, учатся логически рассуждать над новыми фактами и событиями, строить гипотезы и проверять их достоверность.

В период педагогической практики студенты усваивают новые педагогические знания, формируют умения и навыки, закрепляют уже имеющиеся, приобретают определенный педагогический опыт.

Во время педагогической практики в процессе преподавания, тренировок, организации и проведении воспитательной работы, выполнения физических учащимися упражнений студенты закрепляют полученные теоретические знания, овладевают секретами педагогического мастерства.

Все это существенно повышает интерес студентов-практикантов к своей будущей профессии, у них появляется и укрепляется стремление применить свои педагогические знания.

Выводы. Проведенный нами анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, изучение передового педагогического опыта позволяет констатировать, теоретические и практические аспекты организации педагогической практики остаются актуальными в профессиональной подготовке специалистов в Азербайджанской государственной академии физической культуры и спорта.

Ознакомившись с процессом педагогической практики в школах, становится ясно, что в ее организации и проведении имеются недостатки, что несомненно, отрицательно влияет на формирование педагогических умений и навыков. Изучение теоретических и практических вопросов роли педагогической практики в формировании педагогических умений и навыков, правильного использования форм, методов и приемов обучения, использование в обучении современных технологий позволит повысить качество профессиональной подготовки конкурентно-способных специалистов, отвечающих требованиям времени.

Литература

1. Mehdizadə M.M. Ümumtəhsil məktəblərində təlim-tərbitə prosesinin təkmilləşdirilməsi yolları. Bakı: Maarif, 1982. s. 273.
2. Y.R. Talıbov. Tələbələrlə müstəqil işin təşkili, tövsiyələr. Bakı, 1990, s. 16.
3. Uşunski K.D. Seçilmiş pedaqoji əsərləri. Bakı: Azərnəşr, 1953, s. 53.
4. Теория и методика физического воспитания, в 2-х томах, под ред. Т.Ю. Круцевич. Киев, Олимпийская литература, с. 100.
5. Paşayev T.S. Ali təhsilin bakalavr pilləsində pedaqoji təcrübənin təşkilinin səmərəli yolları. Bakı, ADPU, 2004, s. 12.

Малихін А.

*директор Інституту фізико-математичної і технологічної освіти
Бердянського державного педагогічного університету, кандидат
педагогічних наук, доцент кафедри професійної педагогіки і методики
трудового навчання*

УДК 378.147+371.134:62

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОГО МОНІТОРИНГУ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЇ

У статті розглядаються основні підходи щодо визначення поняття «моніторинг», розкривається специфіка, принципи і вимоги педагогічного моніторингу методичної підготовки майбутніх вчителів технології.

***Ключові слова:** моніторинг, педагогічний моніторинг, принцип, вимога, методична підготовка, майбутній вчитель технології.*

Малыхин А.

*директор Института физико-математического и технологического
образования Бердянского государственного педагогического
университета, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
профессиональной педагогики и методики трудового обучения*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

В статье рассматриваются основные подходы к определению понятия «мониторинг», раскрывается специфика, принципы и требования педагогического мониторинга методической подготовки будущих учителей технологии.

***Ключевые слова:** мониторинг, педагогический мониторинг, принцип, требование, методическая подготовка, будущий учитель технологии.*

Malyhin A.

*Director of the Institute of Physics and Mathematics and Technology Education
Berdyansk State Pedagogical University, candidate of pedagogical sciences,
associate professor of professional pedagogy and methods of labor education*

THEORETICAL BASES PEDAGOGICAL MONITORING METHODOLOGICAL PREPARATION OF FUTURE TEACHER OF TECHNOLOGY

In the article describes the basic approach to the definition of "monitoring" reveals specific, principles and requirements for monitoring teaching methodology training of teachers of technology.

Keywords: *monitoring, monitoring teaching, the principle requirement, methodical preparation, future teachers of technology.*

Постановка проблеми. Ефективна організація навчального процесу, підвищення якості фахової підготовки студентів не можуть здійснюватися без відповідного систематичного контролю і аналізу процесу і результатів цієї діяльності, оцінки і самооцінки методичної підготовки студентів. Одним із способів оцінки якості педагогічного процесу, якості фахової і методичної підготовки майбутніх педагогів є педагогічний моніторинг.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі питання педагогічного моніторингу висвітлюються у дослідження багатьох науковців. Так, наприклад, дослідження Л. Генденштейна, Т. Лукіної, П. Семиволос, присвячені моніторингу якості освіти в загальноосвітній школі; у працях М. Загірняка розглядаються питання аналізу моніторингу в освіті як науково-практичного феномена; А. Дахіна свої дослідження присвячує проблемі моніторингу успішності та ефективності навчальної роботи. Науковці Г. Єльнікова і П. Матвієнко досліджують питання моніторингу діяльності суб'єктів та об'єктів освітнього процесу, С. Подмазін розглядає загальні питання педагогічного моніторингу. О. Островерх досліджує питання педагогічного моніторингу як засобу гуманізації освітнього процесу у вищій школі. Але, на жаль, проблемі моніторингу методичної підготовки майбутнього вчителя технології з боку науковців приділяється, на наш погляд, не достатньо уваги.

Метою статті є теоретичне дослідження основ педагогічного моніторингу методичної підготовки майбутнього вчителя технології.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження використання основ педагогічного моніторингу у методичній підготовці майбутнього вчителя технології доцільно, на наш погляд, розпочати з дослідження наукових підходів визначення поняття «моніторинг».

У тлумачному словнику української мови моніторинг (від лат. *monitor* – застережливий, англ. *monitoring* – контроль) визначається як безперервне стеження за певним процесом з метою виявлення відповідності бажаному його результату [19, с. 352].

У сучасній психолого-педагогічній літературі не існує єдиного підходу, щодо визначення поняття «моніторинг». Так, наприклад, О.В.Могильов [12] дає тлумачення моніторингу як комплексу заходів, які спрямовано на отримання повної, орієнтованої на предметну область інформації про функціонування складної системи з метою управління нею. Дане визначення відносно сфери управління освітою має три важливі моменти: 1) інформація, яку отримано в ході моніторингу, повинна повністю відображати стан функціонування закладів загальної середньої

освіти, що дасть змогу вирішувати непередбачені завдання та розвивати технології управління; 2) інформація має бути підпорядкованою цілям управління системою, підвищенню якості та ефективності її функціонування, реалізуючи таким чином зворотний зв'язок у процесі управління; 3) складність системи моніторингу пов'язана з великою кількістю її елементів, відкритістю, соціальним, нечітким характером їх взаємодії, який важко формалізувати. Особливу роль в управлінні освітою автор відводить моніторингу якості освіти, який, на його думку, повинен проводитися у формі об'єктивного контролю.

Науковці О.Бабкіна та В.Хабін [1] вважають, що моніторинг – це безупинне спостереження за найважливішими параметрами та станом будь-чого з метою попередження небажаних відхилень. Це контроль з періодичним спостереженням за об'єктом та обов'язковим зворотним зв'язком. На думку дослідників, об'єктами моніторингу можуть бути: навчальна діяльність (її характеристика, структура, перебіг), психічний розвиток дитини, педагогічна діяльність вчителів, розвиток особистості учасників навчального процесу тощо. Вони вважають, що система моніторингу складається з чотирьох компонентів: 1) джерело інформації; 2) обсяг інформації та способи її обробки; 3) технологія збору інформації (інструментарій, методики отримання та обробки інформації); 4) алгоритм використання інформації в управлінській діяльності (прийняття управлінських рішень тощо).

С.І.Подмазін вважає, що моніторинг – це вироблення певних актуальних знань (отримання оперативної інформації) про стан системи (середовища), у якій відбуваються зміни для подальшого перекладу цих знань на мову управлінських рішень [16, с.137-139]. Технологія моніторингу, на думку автора, це збір, збереження та аналіз необхідної для ефективного управління інформації. Він підкреслює, що педагогічний моніторинг є засобом реалізації особистісно орієнтованого навчання.

Досліджуючи різні аспекти моніторингу О.М.Майоров [11] розглядає його як цілісний самостійний науково-практичний феномен. Аналізуючи виникнення поняття моніторингу в освіті, автор зазначає, що дати тлумачення цьому поняттю важко у зв'язку з його належністю, як до науки, так і до практики. Моніторинг може розглядатися і як засіб дослідження реальності в будь-яких галузях науки, і як засіб забезпечення сфери управління будь-якими видами діяльності за допомогою отримання своєчасної та якісної інформації. Але, за результатами своїх подальших досліджень а науковець приходить до висновку, що основною сферою практичного використання моніторингу є інформаційне обслуговування управління в різних сферах діяльності. На основі ретельного аналізу зазначених вище позицій науковець робить висновок: моніторинг – це

відображення нових вимог управління щодо якості, об'єму та термінів інформації для прийняття управлінських рішень, адекватних реальному стану справ.

Досліджуючи проблему розвитку управління загальною середньою освітою Г.В.Єльнікова під поняттям «моніторинг» розуміє супровідне оцінювання і поточна регуляція будь-якого процесу в освіті. Вона наголошує, що моніторинг за своєю суттю, являє собою систему, яка складається з показників, об'єднаних у стандарт, методів їх розробки і постійного спостереження за цими показниками (стандартами) за станом та динамікою керованого об'єкта з метою його оперативної діагностики, попереджального визначення диспропорцій, вироблення управлінських рішень і керування ними. [7, с. 189]

В.П.Симонов розглядає моніторинг як «безупинне відстеження ходу, результату й ефективності освітнього процесу на основі використання комп'ютерної технології збору й обробки одержуваної про стан освітнього процесу інформації» [18, с. 7].

Слід підкреслити той факт, що науковець, майже один серед усіх, пов'язує поняття моніторингу з використанням можливостей сучасних інформаційних технологій. Ми вважаємо це доцільним при застосуванні моніторингу, зважаючи на великий обсяг інформації та рутинність процесу її обробки.

Аналіз наведених підходів, щодо визначення поняття «моніторинг», дає можливість зробити наступні узагальнення: *за своєю сутністю*: моніторинг – це інформаційна система (збір, обробка, збереження та використання інформації про стан керованого об'єкта), яка постійно поповнюється і вказує на безперервність спостереження; *за процесом*: моніторинг – це циклічний процес порівняння, зіставлення, оцінювання існуючого стану об'єкта із запланованим та прийняття на цій основі управлінського рішення щодо поточного коригування; *за технологічністю*: моніторинг – це технологія вимірювання існуючого стану об'єкта.

Усі зазначені вище характеристики моніторингу стосуються його управлінської спрямованості, регулюючої та коригуючої основи.

Таким чином, у науковій педагогічній літературі ми спостерігаємо значну кількість різноманітних тлумачень поняття «моніторинг». Для узагальнення підходів науковців відокремимо тільки спільні його характеристики:

- 1) цілеспрямований процес, який забезпечує зворотний зв'язок між суб'єктом та об'єктом управління;
- 2) багатоструктурний процес спостереження, оцінювання, регулювання та прогнозування розвитку діяльності об'єкта;

3) інформаційну систему для прийняття управлінських рішень суб'єктом управління;

4) технологію безперервного спостереження діяльності об'єктів із застосуванням комп'ютера;

5) функцію управління, як якісно новий вид контролю;

У педагогічних дослідженнях набуло поширення поняття «педагогічний моніторинг». О.М.Майоров під цим поняттям розуміє таку систему збору, збереження, обробки й поширення інформації про діяльність педагогічної системи або її окремих елементів, яку орієнтовано на інформаційне забезпечення управління з метою визначення стану об'єкта в будь-який час з наступним прогнозуванням його розвитку [11].

Педагогічний моніторинг має специфічний об'єкт вивчення і забезпечує педагогів, керівників освітніх установ і керівні органи якісною й своєчасною інформацією, необхідною для прийняття рішень щодо оптимізації різних рівнів освітнього процесу. Об'єктом педагогічного моніторингу О.А.Орлов вважає «результати навчально-виховного процесу й засоби, що використовуються для їх досягнення» [13, с.10]. Сам *педагогічний моніторинг* О.А.Орлов визначає як тривале спостереження за будь-якими об'єктами чи явищами педагогічної дійсності [13, с.9]. Ми вважаємо, що тлумачення О.А.Орловим цього поняття не дає повного розуміння технології педагогічного моніторингу і не розкриває його основні принципи.

У своєму дослідженні О.О.Островерх розглядає *педагогічний моніторинг* як «процес безупинного науково обґрунтованого, діагностико-прогностичного спостереження за станом, розвитком педагогічного процесу з метою оптимального вибору освітніх цілей, завдань і засобів їх рішення». [15, с.8]

У психолого-педагогічних дослідженнях відокремлюють наступні різновиди педагогічного моніторингу:

Моніторинг виховний - спостереження за різними сторонами виховно-освітнього процесу. Враховується система зв'язку відносин, характер взаємодії учасників освітнього процесу.

Моніторинг дидактичний - спостереження за різними сторонами навчально-освітнього процесу.

Моніторинг соціально-психологічний - спостереження за системою колективно-групових, особистісних відносин, за характером психологічної атмосфери колективу, груп.

Моніторинг управлінський - спостереження за характером взаємодії різних управлінських рівнів у системах: керівник - педагогічний колектив; керівник - учнівський колектив; керівник - колектив батьків; керівник -

позашкільне середовище; вчитель - вчитель; вчитель - учні; вчитель – сім'я. [14, с.15]

Таким чином, вищезазначене дає підстави визначити загальні положення, на які має спиратися педагогічний моніторинг:

По-перше: науковою засадою педагогічного моніторингу є теорія діяльності;

По-друге: основне завдання педагогічного моніторингу полягає в тому, щоб сприяти самоаналізу, самооцінці керівником вищого педагогічного навчального закладу і викладачем власної діяльності й спільної з студентами;

По-третє: функціями педагогічного моніторингу є оцінювання поточного стану діяльності викладача й студента, спостереження за динамікою цілісного педагогічного процесу.

По-четверте: педагогічний моніторинг у широкому розумінні розглядається як інформаційна база з її поточним опрацюванням викладачем у педагогічному процесі, у вузькому – як супровідний контроль із поточним корегуванням педагогічної взаємодії викладача й студента у педагогічному процесі;

Для здійснення педагогічного моніторингу методичної підготовки майбутнього вчителя технології необхідно визначити його складові, а саме: мету проведення, послідовність етапів досягнення мети, техніку замірів і методи опрацювання результатів на кожному етапі та кінцевих результатів, засоби встановлення зворотного зв'язку.

Ефективність педагогічного моніторингу методичної підготовки майбутнього вчителя залежить від додержання наступних принципів його організації і здійснення: принципу науковості; принципу безперервності; принципу виховної доцільності; принципу прогностичності; принципу цілісності і наступності [14].

Цілком зрозуміло, що педагогічний моніторинг повинен проводитися на підставі зазначених вище принципів і з додержанням певних вимог.

Вимога **науковості**. Ця вимога означає таку організацію спостереження, яка побудована на науково обґрунтованих характеристиках освітнього процесу, виключає життєво-побутовий підхід до їх оцінки, відповідає основним закономірностям психолого-педагогічного пізнання та управлінню педагогічними об'єктами і явищами [14, с.15]. Розглядаючи зміст цієї вимоги, доцільно звернути увагу на те, що вимога науковості при проведенні педагогічного моніторингу передбачає насамперед його організацію й проведення на основі *системного підходу*.

На думку В.І.Загвязінського «системний підхід заснований на положенні про те, що специфіка складного системного об'єкта (системи) не вичерпується особливостями, які складають її елементи, а пов'язана насамперед із характером взаємодій між елементами. На перший план тому висувається завдання пізнання характеру цих зв'язків і відносин» [8, с.36]. В.І.Загвязінський [8] визначив сутність системного підходу у наступних положеннях:

1. Усі елементи системи перебувають в складних взаємозв'язках, серед яких необхідно виділити системоутворюючий зв'язок.

2. Цілісність системи відносно зовнішнього середовища, її вивчення в єдності із середовищем.

3. Розчленування цілого, яке приводить до відокремлення його елементів. Властивості елементів залежать від їх приналежності до певної системи, а властивості системи не зводяться до властивостей її елементів.

4. Спеціальним засобом регулювання зв'язків між елементами системи і, тим самим, зміни і самих елементів є управління, яке виконує постановку цілей, вибір засобів, контроль і корекцію, аналіз результатів

5. Сукупність елементів і зв'язків дає уявлення про структуру й організацію системних об'єктів.

Положення про *прогностичне обґрунтування* педагогічного моніторингу ми вважаємо одним із системоутворюючих. Досліджуючи проблему педагогічної прогностики В.О.Кутєв визначає педагогічне прогнозування як «складний безперервний процес, що є специфічною формою конкретизації передбачення». [9, с.7] Він дійшов висновку, що у теорії і практиці освіти використовують чотири типи педагогічного прогнозування: соціально-педагогічне, теоретико-методологічне, дослідно-експериментальне і особистісно орієнтоване.

Розглянемо сутність кожного з них.

Соціально-педагогічне прогнозування. У праці одного із засновників цього напрямку І.В.Бестужева-Лади [2] зроблений аналіз методологічної проблеми соціального прогнозування. Суть прогнозування, на думку науковця, полягає у двох різних дослідних технологіях:

- одна націлена на визначення можливих шляхів рішення проблем, виявлених прогностичним пошуком, досягнення певної мети, деякого оптимуму за заздалегідь заданими критеріями цілепокладання (нормативний прогноз);

- інша зводиться до умовної екстраполяції у майбутнє тенденцій, які спостерігаються, закономірності розвитку яких у минулому й сьогодні досить відомі (пошуковий чи експлораторний прогноз) [2, с.13].

При пошуковому прогнозуванні кінцевим результатом є «перспективна проблемна ситуація, що ієрархічно вибудовується у вигляді «дерева проблем». При нормативному – «дерево цілей» задається цілепокладанням: вершина - ідеал, середній рівень - різні сторони оптимуму, нижній - рішення конкретних проблем» [3, с.73]. Нормативне прогнозування починається з того моменту, на якому зупиняється пошукове. Учений-соціолог стверджував: «Пошук без нормативу сліпне, норматив без пошуку порожній» [3, с.74]. Методичний інструментарій прогнозування складають різні комбінації «методів сценарного, матричного, сітьового, імітаційного, ігрового і т.п. моделювання, а також різні методи очного й заочного, індивідуального й колективного опитування експертів» [2, с.14].

Теоретико-методологічне прогнозування Б.С.Гершунський [5, с.8], безпосередньо пов'язує з системою безперервної освіти:

1) об'єкти, які відносяться до зовнішнього - стосовно системи освіти - середовища, що визначає її розвиток насамперед у нормативному плані;

2) об'єкти, які характеризують організаційно-структурні параметри системи, її компонентний склад, представлений спадкоємно пов'язаними одна з одною підсистемами державної та суспільної (неформальної) освіти;

3) об'єкти власне педагогічного характеру, які відбивають специфічні особливості виховно-освітніх систем на кожному рівні освіти;

4) об'єкти, які відносяться до людських параметрів безперервної освіти, які характеризують динаміку освіти того чи іншого рівня профілю, мотиви й стимули, ціннісні орієнтації і реальні інтереси певних груп, їх зміни, пов'язані з впливом мінливих об'єктивних і суб'єктивних факторів;

5) об'єкти, які являють собою сукупність наукових знань, які забезпечують розвиток безперервної освіти [6, с.9].

Дослідно-експериментальне прогнозування. Лабораторія, якою керував Е. Костяшкін з 1975 по 1983 рік, називалася «Прогнозування розвитку загальноосвітньої школи». Це був практико-зорієнтований підрозділ, співробітники якого в основному займалися проведенням експериментальної роботи, прогнозуючи розвиток загальноосвітньої школи. Ними була розроблена методика здобуття знань щодо можливих варіантів рішення прогностичного завдання в діючій моделі. Забезпечуючи перевірку теоретичних висновків, така модель конкретизує теоретичні положення, сприяє нагромадженню нових фактів.

Методологічні основи дослідно-експериментального прогнозування є значущими при розробці теоретичних основ педагогічного моніторингу.

На думку А. Гендіна [4] *особистісно орієнтованому прогнозуванню* притаманні всі особливості соціального передбачення: імовірнісний,

різноманітний характер, здатність впливати на хід подій, синтез пошукового й нормативного підходу до майбутнього, а передусім - звертання до реальних особистостей з їхніми справжніми думками, почуттями й настроями.

Прихильники цього наукового напрямку вважають, що особистісно орієнтоване прогнозування не зводиться лише до того, щоб визначити долю людини. Важливим стає виявлення найбільш перспективних саме для неї шляхів життєвого й професійного самовизначення, запропонувати способи розв'язання життєвих і професійних завдань, що постають перед нею, подолання труднощів у досягненні поставлених цілей. Імовірний, умовно-конкретний характер прогнозу, породжуваний об'єктивно невизначеністю майбутнього і труднощами його пізнання, відкриває простір для активності, ініціативи, творчості в пошуках кращих шляхів саморозвитку, стимулює енергію в реалізації життєвих, навчальних і професійних планів [4].

Вимога *безперервності, цілісності і наступності* процесів спостереження, діагностики, прогнозування й управління означає погляд на моніторинг як цілісну, не саморегульовану систему, що динамічно розвивається, в якій відбуваються сторонні структурно-функціональні перебудови, які носять не тільки якісний, але і кількісний характер. Педагогічний моніторинг повинен визначати «моменти переходу однієї якості в іншу, корегувати, підтримувати чи послабляти відповідні тенденції освітнього процесу» [14, с.15]. Цей принцип передбачає в ході проведення педагогічного моніторингу декілька його етапів, логічно та змістовно пов'язаних і взаємообумовлених один з одним.

Вимога *гуманістичного підходу* дозволяє розглядати педагогічний моніторинг не як самоціль, а як засіб глибокого вивчення процесу вдосконалення методичної підготовки педагогічної майбутніх вчителів технології й оптимізації управління ним. Слід особливо підкреслити, що у використанні методів, прийомів педагогічного моніторингу не можуть бути застосовані технології, які «завдають будь-якою мірою шкоди інтересам, гідності, правам особистості всіх учасників освітнього процесу» [14, с.15]. На нашу думку, проведення педагогічного моніторингу має бути витримане у межах гуманістичної парадигми організації навчально-виховного процесу у сучасному педагогічному ВНЗ. Для цього спостереження за ходом освітнього процесу має проводитися не тільки педагогами чи спеціально підготовленими співробітниками, а насамперед кожен студент повинен мати можливість цього спостереження як за своїми результатами практичної діяльності, так і за результатами діяльності групи. Такий підхід до організації роботи сприяє самоактуалізації

особистості, створює передумови об'єктивної оцінки діяльності й корекції виховних і життєвих орієнтирів на основі поваги всіх до гідності кожного.

Висновки. Таким чином, аналіз різних підходів науковців до проблеми моніторингу, і, зокрема педагогічного моніторингу, дозволив нам визначити специфіку, принципи, вимоги, щодо його організації і здійснення, а також місця і значення моніторингу у загальній системі підвищення якості методичної підготовки майбутнього вчителя технології.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження.

Подальших наукових пошуків вимагає розв'язання проблеми розробки системи моніторингу якості методичної підготовки майбутніх вчителів технології та дослідження її ефективності у навчально-виховному процесі сучасного педагогічного ВНЗ.

Література

1. Бабкина Е. Мониторинг классного руководителя. [Электронный ресурс] // [сайт] / Бабкина Е., Хабин В. – Режим доступа: <http://www.ug.ru/00.53/pd3.htm>.
2. Бестужев-Лада И.В. Прогностное обоснование социальных нововведений / И.В.Бестужев-Лада. – М : Наука, 1993. – 240 с.
3. Бестужев-Лада И.В. Технология прогнозных разработок социальных процессов / И.В.Бестужев-Лада, Г.А.Наместникова. – М : НПО «Поиск», 1992. – 96 с.
4. Гендин А.М. Личностное прогнозирование: специфика и основные формы / А.М. Гендин. // Вопросы прогнозирования и планирования развития личности. – Красноярск: Изд-во КГУ, 1985. С. 22 - 23.
5. Гершунский Б.С. Прогностические методы в педагогике / Б.С. Гершунский. – К : Вища школа, 1974. – 208 с.
6. Гершунский Б.С. Дидактическая прогностика / Б.С.Гершунский, Я.Пруха. – К: Вища школа, 1979. – 240 с.
7. Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні. Монографія / Г.В.Єльнікова. – К: ДАККО, 1999. – 303 с.
8. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1982. – 160 с.
9. Кутьев В.О. Педагогическая прогностика: научные подходы и мифы / В.О. Кутьев. // Педагогика. – №3. – 1995. – С. 7 - 14.
10. Майоров А.Н. Мониторинг как научно-практический феномен / А.Н. Майоров. // Школьные технологии. – 1998. – №5. – С. 26-45.
11. Майоров А.Н. Мониторинг и проблемы информационного обеспечения управления образованием / А.Н. Майоров. // Школьные технологии. – 1999. – №1-2. – С. 58-60.
12. Могилев А.В. О шутках, науке и управлении образованием [Электронный ресурс] // [сайт] / А.В.Могилёв. – Режим доступа: <http://www.ecos.ru>
13. Орлов А.А. Мониторинг инновационных процессов в образовании / А.А. Орлов. // Педагогика. - №3. – 1996. С. 9 - 15.
14. Основы педагогических технологий (Краткий толковый словарь). – Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 1995. – 22 с.
15. Островерх О.О. Педагогічний моніторинг як засіб гуманізації освітнього процесу у вищому навчальному закладі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня

- канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти»/ Осторверх О. О. – Харків, 2005. – 21с.
16. Подмазін С.І. Особистісно орієнтований моніторинг діяльності закладів освіти / С.І.Подмазін // Директор школи. – 2002. – № 33 (225). – С. 8
17. Положення “Про рейтингову систему оцінювання знань і самостійної роботи студентів НаУКМА”: Наказ № 11, МОУ. – Київ, 2001.
18. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ – ХАУ в управлении педагогическими системами: Учебное пособие. 3-е изд., испр. и доп / В.П. Симонов. –М.: Педагогическое общество России, 1999. – 430 с.
19. Тлумачний словник української мови / Укл. Н.Д.Кусайкіна, Ю.С.Цибульник. – Харків, 2010. - 608с.

Зоренко І.

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології
Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «КНУ»*

УДК 378.147: 811.111

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

*У статті розкриті педагогічні умови ефективного формування
лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.*

Ключові слова: *лінгвосоціокультурна компетентність, інтеграції
фахових і професійних знань, особистісно-розвивальне навчання,
інтерактивна взаємодія.*

Зоренко І.

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии
Криворожского педагогического института ДВНЗ «КНУ»*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

*В статье раскрыты педагогические условия эффективного
формирования лингвосоциокультурной компетентности будущих
учителей иностранных языков.*

Ключевые слова: *лингвосоциокультурная компетентность,
интеграция специальных и профессиональных знаний, личностно-
развивающее обучение, интерактивное взаимодействие.*

Zorenko I.

*an Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the
Department of English of Pedagogical Institute of KNU*

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EFFECTIVE WAYS OF
FORMATION OF LANGUAGE, SOCIAL AND CULTURAL
COMPETENCE OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS**

*The article highlights pedagogical conditions of effective ways enhancing
future teachers' language, social and cultural competence.*

Key words: *language, social and cultural competence, integration of
special and professional knowledge, personal development orientated teaching,
interaction.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Розкриття особистісного потенціалу студентів, реалізація ідей самовдосконалення майбутніх фахівців у процесі навчання у вищому навчальному закладі є ключовими питаннями в системі нової парадигми освіти, орієнтованої на вільний розвиток людини, її творчу ініціативу, самостійність, мобільність, конкурентоспроможність на ринку праці.

Повноцінна реалізація особистісного ресурсу майбутніх учителів іноземних мов, формування у процесі фахової підготовки їх лінгвосоціокультурної компетентності (ЛСКК) можливі завдяки дотриманню певних педагогічних умов. Тому педагогічне забезпечення формування ЛСКК майбутніх учителів іноземних мов, пошук факторів, що впливають на успішність цього процесу, визначення оптимальних педагогічних умов та ефективних шляхів розвитку ЛСКК є актуальними питаннями, що потребують детального вивчення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблему формування лінгвосоціокультурної компетентності досліджували такі науковці: О. Бірюк, Т. Галушка, І. Іванова, Є. Орлова, Т. Починок, І. Рахмана, Л. Рудакова, Е. Ряховская, О. Соловйова та ін.

На основі аналізу праць таких відомих науковців, як: К. Антипова, І. Бім, Р. Гуревич, Н. Мойсеюк, С. Ніколаєва, Н. Склярєнко, А. Солодка, нами виділені особливості ефективного формування ЛСКК майбутніх учителів іноземних мов у процесі їх фахової підготовки, що передбачають:

- визначення соціального замовлення вищої школи щодо якості підготовки майбутніх фахівців;
- забезпечення формування ЛСКК як творчого процесу;
- організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі формування у них ЛСКК;
- використання можливостей системно-культурологічного підходу.

Нині вимоги суспільства до підготовки майбутніх фахівців передбачають виховання у молоді поваги до власних традицій, розуміння й

толерантного ставлення до інших культур, уміння жити і взаємодіяти в різних культурних системах, набуття і розширення соціального досвіду шляхом ефективного професійно-особистісного спілкування. Тому в процесі фахової підготовки педагогів у вищій школі потрібно орієнтуватися не лише на інтереси суспільства, але й на соціокультурні та духовні потреби особистості. Реалізація цих завдань опосередковано залежить від лінгвосоціокультурної компетентності та психологічної готовності фахівців до міжкультурного спілкування.

Процес формування ЛСКК майбутніх учителів іноземних мов, на нашу думку, творчим, оскільки підготовка сучасного педагога передбачає подолання традиційності, набуття рефлексивного мислення, здатності коригувати свій понятійний апарат й адаптувати попередній досвід до сучасних умов полікультурності. Ми поділяємо думку дослідників, котрі розглядають творчий процес підготовки фахівців як комплекс певних розумових дій творчого й нетворчого характеру, що взаємодіють, утворюють певну системну цілісність і дають змогу досягти потрібного результату [2, с. 3]. Процес формування ЛСКК невіддільно пов'язаний із розвитком творчого мислення, зокрема здатністю до аналізу й синтезу, критичного опрацювання лінгвосоціокультурної інформації, застосування цієї інформації в міжкультурному спілкуванні.

Одним із пріоритетних завдань фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов є не лише формування у них ЛСКК, але й вироблення умінь і навичок самостійної роботи, оскільки жодна дидактична технологія не може гарантувати студентам вільного оволодіння мовою, удосконалення полікультурних умінь, розширення загального світогляду, осмислення реалій іншої культури, можливість творчої самореалізації, а лише допомагає подолати труднощі в процесі отримання знань та їх подальшого поповнення й удосконалення.

Формулювання цілей статті. Мета даної статті – теоретично обґрунтувати педагогічні умови ефективного формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.

Сучасний підхід до організації самоосвітньої діяльності майбутніх учителів іноземних мов полягає здебільшого в поглибленні знань студентів з педагогіки, психології й фахових дисциплін, а саме: країнознавства, літератури країн, мови яких вивчаються, лексикології, стилістики, теоретичної граматики, історії мови, лінгвокультурології, у межах яких розглядаються питання полікультурності, вивчаються особливості міжкультурного спілкування, створюються умови для формування лінгвосоціокультурної компетентності, удосконалюються вміння працювати з джерелами інформації. При застосуванні такого підходу виникає, однак, небезпека того, що знання, які студенти здобувають у

процесі навчання, можуть залишитися на рівні відтворення. Перехід на вищий рівень, рівень застосування знань, потребує здійснення практичних дій, спрямованих на використання отриманої інформації. Лише в цьому випадку можна реалізувати мету навчання - сформувати у студентів уміння та навички організовувати свою пізнавальну діяльність, керувати нею і спрямовувати її на досягнення суспільно значущих цілей.

На успішний розвиток ЛСКК майбутніх учителів іноземних мов впливає, на нашу думку, використання можливостей системно-культурологічного підходу. З одного боку, він дає змогу акцентувати увагу на вивченні сукупності взаємопов'язаних властивостей, методів і процесів, потрібних для організованого й цілеспрямованого впливу на формування професійних якостей майбутніх фахівців. З іншого - розглядати особистість як суб'єкт культури в умовах постійно змінюваної соціокультурної ситуації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дозволяє стверджувати, що формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов буде ефективнішим за таких педагогічних умов:

- інтеграції фахових і професійно орієнтованих дисциплін;
- забезпечення особистісно-розвивального навчання у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземних мов;
- активізації інтерактивної взаємодії студентів.

У період зміцнення міждержавних, міжнаціональних, міжкультурних зв'язків, активного розвитку виробництва, економіки, політики й науки усвідомлення необхідності застосування інтеграційних знань стає актуальним питанням у всіх зазначених сферах, оскільки інтеграція знань - це не просто розумова діяльність, відтворення цілісності об'єктів пізнання, а насамперед об'єднання різноманітних знань у єдине ціле. З огляду на реформування системи вищої освіти, підготовка майбутніх учителів іноземних мов потребує нового підходу до її організації, головна ідея якого полягає в інтегруванні фахових і професійно орієнтованих дисциплін, ущільненні навчального матеріалу, встановленні міжпредметних зв'язків. Інтегративні зв'язки фахових дисциплін з професійно орієнтованими мають суттєвий вплив на розвиток мислення майбутніх педагогів, що передбачає включення мовних знань, умінь та навичок у всі дисципліни професійного циклу. Але традиційна практика роботи педагогічних вищих навчальних закладів не забезпечує необхідної єдності між мовною та фаховою підготовкою майбутніх учителів іноземних мов.

Аналіз навчальних планів підготовки майбутніх учителів іноземних мов вказує на те, що в них недооцінюються зв'язки фахових і професійно

орієнтованих дисциплін. У процесі фахової підготовки важливо не лише навчити студентів здобувати, запам'ятовувати й систематизувати інформацію, але й застосовувати раніше отримані знання під час вивчення інших предметів. Цього можна досягти, організовуючи навчальний процес підготовки майбутніх учителів іноземних мов на основі інтеграції знань з предметів фахового й професійно орієнтованого циклів.

Роль інтегрованої інформації в розвитку гнучкого мислення, універсальності знань і вмінь майбутніх фахівців визначена й доведена такими вітчизняними вченими, як І. Бех, Р. Гуревич, Г. Кікець, І. Козловська, Е. Семенюк, Ю. Сьомін та ін. Науковці розглядають три рівні інтеграції. Перший рівень - інтеграційна взаємодія предметів на рівні редукції. Така взаємодія здійснюється у формі міжпредметних зв'язків. Другий рівень - внутрішньо-дисциплінарний синтез, що об'єднує різні теорії в межах одного предмета, тобто синтезує науки, що взаємодіють, на основі певної базової дисципліни. Третій рівень - створення цілісної інтегрованої системи. Досвід інтегрованого навчання у процесі фахової підготовки показує, що за допомогою його форм, методів, засобів можна ефективно вирішувати багато різноманітних складних завдань, а саме: формувати в майбутніх фахівців пізнавальні й професійні мотиви та інтереси; розвивати системне мислення; створювати цілісне уявлення про майбутню професійну діяльність; формувати вміння і навички активної взаємодії з колегами; ґрунтовно поглиблювати знання студентів, розширювати їхній світогляд, активізувати розумову діяльність [4, с.5].

Отже, формування ЛСКК майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки буде ефективнішим, якщо здійснюватиметься на принципах інтеграції знань фахового й професійно орієнтованого циклів.

Очевидним є той факт, що формування ЛСКК потребує активної-діяльнісного підходу й повинно мати розвивальний характер. Розвивальне навчання передбачає врахування, використання й пристосування до закономірностей розвитку особистості. Навчання й розвиток є системою діалектично пов'язаних ознак одного процесу (Л. Виготський, Д. Ельконін, Н. Менчинська). Однією з основних цілей розвивального навчання є формування суб'єкта навчання, оскільки лише шляхом повноцінної діяльності суб'єкта можна досягти самостійності, самореалізації, саморегуляції, самовдосконалення, становлення позитивної «Я-концепції», удосконалення морально-вольової сфери особистості. Особистість розглядається як психічна, духовна сутність людини, яка виявляється у різних узагальнених системах якостей: сукупності соціально значущих властивостей; системі ставлення до світу, до себе; системі діяльності, потреб і здібностей тощо. Формування особистості передбачає внутрішні зміни, створення й реалізацію зовнішніх умов для її розвитку. Визнається,

що здатність до розвитку закладена в людині природою і є невід'ємною властивістю особистості, психічний розвиток якої багато в чому визначається біологічним механізмом спадковості. З іншого боку, соціальне середовище, в якому відбувається розвиток людини, має величезний вплив на формування особистості. «Людина є системою, яка саморегулюється й самокерується, і процес її розвитку підпорядковано саморегуляції й самоуправлінню» [2, с. 141].

Особливого значення в особистісно-розвивальному навчанні надається суб'єктному досвіду, набутому в конкретних умовах школи, родини, соціуму, в процесі сприйняття і розуміння світу та людей. Індивідуальність виявляється у вибірковості до пізнання світу, усталеності цієї вибірковості, способах опрацювання навчального матеріалу, емоційно-особистісному ставленні до об'єктів пізнання. Освітній процес ґрунтується на навчальному діалозі викладача та студентів, який спрямовано на спільне конструювання навчальної діяльності. Обов'язковими є індивідуальна вибірковість студентів щодо змісту, виду й форми навчального матеріалу, їхня мотивація, прагнення використовувати отримані знання самостійно, з власної ініціативи в ситуаціях, не пов'язаних з навчанням [6, с.7].

Навчальний процес в освітніх закладах, який побудовано на гуманістичних принципах, передбачає вільний, гармонійний розвиток студентів, сприяє їхньому всебічному самовираженню й самовдосконаленню. Однак сучасна вища освіта, забезпечуючи потрібний рівень знань і вмінь, не завжди враховує особистісні потреби майбутніх фахівців, не завжди дбає про встановлення партнерських стосунків між викладачами й студентами, не завжди орієнтується на особистісно-ціннісне ставлення усіх учасників навчального процесу один до одного. Тому першочерговим завданням підготовки майбутніх фахівців є створення умов для повноцінного, гармонійного, цілісного, творчого розвитку та вдосконалення особистості, впровадження стилю довіри, співпраці, толерантності, співтворчості в стосунках між усіма учасниками педагогічного процесу. Отже, вища освіта має бути не лише особистісно орієнтованою, але й особистісно розвивальною.

Використовуючи особистісно-розвивальний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземних мов, варто акцентувати увагу на розвиток індивідуальних пізнавальних здібностей кожного студента; виявляти і використовувати власний досвід особистості; допомагати їй пізнати себе, самовизначитися й само реалізуватися. Це можливо зробити, застосовуючи інтерактивне навчання, яке передбачає засвоєння знань шляхом реальної активної взаємодії з іншими учасниками навчального процесу, під час якої майбутні учителі іноземних мов усвідомлюють

культурні розбіжності, вчать уникати необґрунтованих і некоректних припущень, виховують у собі толерантне ставлення до інших людей, налаштовуються на плідну співпрацю з представниками інших культур, що, в свою чергу, сприяє формуванню їхньої ЛСКК.

Тому активізація інтерактивної взаємодії майбутніх учителів іноземних мов є важливою умовою формування ЛСКК.

Досить ефективним у реалізації цієї умови, на нашу думку, є оптимальне узгодження форм, методів, засобів навчання, орієнтованих на особистісну потребу формування ЛСКК, розвиток ініціативи, творчого стилю діяльності. У цьому випадку набуті знання є засобом регуляції майбутньої професійної діяльності, яка динамічно моделюється педагогами. Тим самим акцент у діяльності студентів зміщується з навчальної інформації на ситуацію практичної дії, а навчальна інформація набуває статусу знань, пов'язаних в їхній свідомості з майбутньою професійною діяльністю. Отже, відбувається переорієнтація діяльності студентів із навчальної на професійну, що пов'язано з трансформацією потреб, мотивів, цілей, предметних дій, вчинків, засобів, результатів [1].

Найоптимальнішими методами інтерактивної взаємодії майбутніх учителів іноземних мов є: дискусійні методи; аналіз ситуацій морального вибору; метод мозкового штурму; ділові й рольові ігри; метод проектів та ін.

Зазначені методи передбачають структурований обмін інформацією, думками, оцінками, особистим досвідом. У процесі застосування цих методів студент може виконувати такі ролі: він може бути доповідачем і формулювати власну думку, може бути слухачем і тим самим виконувати роль адресата комунікації, може бути загальною інстанцією звернення або посередником комунікації і, нарешті, він може виконувати регулювальну функцію. Важливим моментом для реалізації цих методів є готовність студентів не лише передавати інформацію, але й висловлювати власні думки, почуття, демонструвати рівень володіння риторичними навичками, уміння працювати в групі. Для того, щоб керувати дискусією, відстежувати дотримання правил гри, перевіряти хід роботи, треба обрати лідера. Універсальність таких методів полягає в урахуванні різних поглядів и залученні всіх студентів до активної участі в роботі.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, активізація інтерактивної взаємодії майбутніх учителів іноземних мов дає змогу навчати їх аналізу реальних ситуацій, відокремлювати основне від другорядного, формулювати проблеми, кваліфіковано передавати інформацію, аргументувати свої думки, розвивати вміння слухати й активно взаємодіяти з іншими учасниками, демонструвати багатозначність можливих рішень, що допомагає їм удосконалювати мовні

знання, випробовувати себе на професійну придатність, формувати й розвивати лінгвосоціокультурну компетентність.

Узагальнюючи сказане вище, підкреслимо, що визначені нами педагогічні умови взаємопов'язані, взаємозумовлені й сприяють підвищенню ефективності процесу формування лінгвосоціокультурної компетентності та рівня фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Література

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. - М.: Высшая школа, 1991. - 208 с.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. - М.: Педагогика, 1986. - 239 с.
3. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. - М.: Педагогика, 1998. - 167 с.
4. Козловська І.М. Філософсько-методологічні аспекти інтеграції знань у змісті сучасної освіти / І. М. Козловська // Педагогіка і психологія професійної освіти. - 1999. - № 3. – С. 23.
5. Радкіна В.Ф. Інтегративний підхід як принцип організації професійної підготовки майбутніх учителів / В.Ф. Радкіна // Вісник Житомирського державного університету ім. І.Франка. - 2005. - № 21. - С.61- 64.
6. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С.31-32.
7. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. - М.: Сентябрь, 1996. - 96 с.

Делик І.

*кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри суспільних наук
Хмельницького кооперативного торговельно-економічного інституту*

Веленчук Т.

*викладач-методист кафедри суспільних наук Хмельницького
кооперативного торговельно-економічного інституту*

УДК 378.147: 811.111

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАЛЬНО-РОЛЬОВИХ ІГОР НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ ЕКОНОМІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті описано досвід застосування навчально-рольової гри професійної спрямованості, як активний метод навчання на занятті з іноземної мови, яка має свої ознаки, які відрізняють її від будь-якого іншого виду гри. Також навчально-рольова гра має свої особливості розробки та проведення. Нами були описані послідовні моменти її проектування.

Ключові слова: навчально-рольова гра, професійна діяльність, іноземна мова, активний метод навчання, комунікативно-мовленнєва діяльність.

Делик И.

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры социальных наук Хмельницкого кооперативного торгово-экономического института;

Веленчук Т.

преподаватель-методист кафедры социальных наук Хмельницкого кооперативного торгово-экономического института

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ УЧЕБНО-РОЛЕВЫХ ИГР НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ У ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

В статье описан опыт использования учебно-ролевых игр профессионального направления, как активный метод обучения на занятиях по иностранному языку, которые имеют свои особенности и отличия от других видов игр. Также в учебно-ролевой игре есть свои особенности разработки и ведения. Нами были описаны ее последовательные моменты и проектирование.

Ключевые слова: учебно-ролевая игра, профессиональная деятельность, иностранный язык, активный метод обучения, коммуникативно-речевая деятельность.

Delyk I.

PhD, senior lecturer in social sciences Khmelnytsky cooperative trade and economic institution;

Velenchuk T.

teacher-methodologist of the department of social sciences Khmelnytsky cooperative trade and economic institution

PROFESSIONAL ORIENTATION OF STUDY ROLE PLAYING GAMES ON EMPLOYMENT OF ENGLISH LANGUAGE AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

In article it was described experience of uses study role playing games of a professional direction, as an active method of training on employment of foreign language which has the features and differences from other kinds of games. Also the study role playing game there are features of working out and conducting. We had been described its consecutive moments and designing.

Keywords: role playing game, professional activity, foreign language, active method of training, communicatively speech activity.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. За словами А.Вербицького, «орієнтація на активне навчання стає одним із важливих

компонентів диверсифікації освіти» [1, с. 47]. Тільки в навчання, де максимально затребувані інтелектуальні та технологічні знання в конкретному професійно-спрямованому навчанні студенти отримують підготовку для своєї майбутньої професійної діяльності та саморозвитку на рівні творчості. Тому на заняттях з іноземної мови слід організовувати особливу навчально-практичну роботу шляхом моделювання майбутньої професійної діяльності. На нашу думку, це можливо зробити, використовуючи навчально-рольову гру професійної спрямованості як активний метод навчання. Саме така гра, яка проводиться іноземною мовою, дозволяє її учасникам розкрити себе, навчитися займати активну позицію, випробувати себе на професійну здатність, і головне, сприяє розвитку у студентів комунікативної компетенції у своїй професійній сфері, що і передбачено програмою [2]. На жаль, ігри-ситуації, які сьогодні проводяться у вузі не в повній мірі сприяють виконанню цілі навчання – прогнозувати та приймати рішення у службових ситуаціях, усувати труднощі, які можуть виникнути при виконанні службових обов'язків майбутніми фінансистами. Крім того, відсутність необхідних посібників, сценаріїв, не дозволяє впроваджувати ігрові методи. І навіть маючи в наявності дані матеріали, але не володіючи ігро-технічними вміннями, викладач не в змозі кваліфіковано провести гру.

Тому при навчанні студентів іноземної мови відчувається необхідність у проектуванні навчально-рольових ігор професійної спрямованості, які стимулюють студентів до різноманітних міжособистісних взаємодій усіма суб'єктами навчального процесу, та які є засобом формування у них професійної комунікативної компетенції. Саме від належної підготовки до гри залежить ефективність її проведення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Перш ніж розглянути особливості підготовки до гри, дамо визначення навчально- рольової гри професійної спрямованості, та виділимо її основні ознаки, які відрізняють її від будь-якого іншого виду гри.

Навчально-рольова гра – це специфічна предметна діяльність професійної спрямованості на фоні ігрового поля (навчальне місце, де розвивається навчально-ігрова ситуація), у якій здійснюється мислительна діяльність студентів, та відбувається конкретний акт комунікації іноземною мовою. У навчанні іноземній мові навчально-рольова гра виступає перш за все як комунікативно-мовленнєва діяльність студентів, в ході якої вони програють різні соціальні та міжособистісні ролі, реалізуючи при цьому не тільки вербальні, але і невербальні засоби

спілкування (жести, міміку, контакт очей і т.п.); останні відіграють значну роль у створенні рольової гри. Метою гри є формування та розвиток мовленнєвих вмінь та навичок. Навчальний характер гри є неусвідомленим студентами, отже, мета реалізується у завуальованій формі.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Почасти не розрізняють поняття навчально-рольової гри професійної спрямованості та ділової гри. Слід зазначити, що ці поняття близькі, але не тотожні. Деякі вчені вважають, що всі учасники ділової гри, виступаючи в тих чи інших ролях, приймають управлінські рішення у вирішенні конфліктних ситуацій, для чого навмисно створюється "емоційна напруга, якою треба управляти" [3, с. 72]. Тоді як в навчально-рольових іграх навмисно створюється атмосфера "розкріпачення" для діяльності творчої уяви, активної мислительної діяльності, захопленості. Крім того, рішення, які приймаються в навчально-рольових іграх професійної спрямованості іноземною мовою, – це далеко не ті управлінські рішення, які приймаються в ділових іграх рідною мовою. Також навчально-рольові ігри розвивають не тільки професійне мислення, але й інтелектуальні вміння іноземною мовою. Ось чому навчально-рольові ігри не можуть бути діловими. Але "діловий" підсумок гри дійсно дозволяє назвати її "умовно діловою", так як у даній грі іноземною мовою забезпечується не стільки імітація "прийняття рішення", скільки імітація практичного застосування іншомовної мовленнєвої діяльності у зв'язку із "прийняттям рішення".

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Для успішної розробки та проведення навчально-рольової гри, нами було виділені її основні ознаки, які характеризують її як активний метод навчання. До них відносяться:

- імітація умов здійснення іншомовної діяльності;
- моделювання типових, актуальних для учасників гри ситуацій із ціллю тренування у мовленнєвому та професійному спілкуванні;
- проблемний характер ситуацій, які моделюються;
- розподіл ролей між учасниками гри;
- опис структури та сценарію гри, розподілення рольових завдань;
- організація обговорення майбутньої гри як елемента "зворотного зв'язку" із її учасниками;
- реалізація цілей гри;
- наявність критеріїв, згідно яких оцінюються дії гравців.

Як наголошують британські лінгвісти [4, 12], при комунікативному підході до навчання під час навчально-рольової гри викладач може займати 4 позиції: бути центром гри — її керівником та режисером; виконувати функції одного із учасників гри; бути спостерігачем за ходом та діями виконавців ролей і на кінець (в рідких випадках), вийти із

аудиторії, залишивши гравців. У випадку необхідності згідно правил, викладач може зупинити гру та назначити обговорення її конкретного етапу. Успіх чи невдача гри оцінюються виключно за кінцевим результатом — по тому, наскільки ефективно, швидко і правильно учасники гри вирішують поставлені задачі засобами іноземної мови.

Подаємо послідовність розробки навчально-рольової гри професійної спрямованості іноземною мовою. Вона включає наступні моменти:

1. Визначення теми, предмету, проблеми, змісту та навчальної цілі гри.
2. Визначення основних ознак майбутньої діяльності (професійної) студентів, які підлягають моделюванню.
3. Виділення основних етапів гри, типових проблемних ситуацій, основних факторів, які визначають характер та динаміку гри.
4. Визначення конкретних цілей діяльності у грі, рольової структури гри, функцій її учасників, характеру їх міжрольової взаємодії у спільній рольовій діяльності.
5. Підготовка сценарію гри.
6. Визначення правил гри.
7. Розробка системи критеріїв оцінок результатів гри та показників для оцінки ігрових дій.
8. Розподіл ролей між учасниками гри.
9. Складання інструкції для організатора гри, судді, гравців; розробка певних робочих матеріалів: загальних та індивідуальних для учасників гри.

Дамо детальніше пояснення виділеним моментам:

1. Тема гри визначається згідно навчальної програми та із врахуванням її ефективності при підготовці спеціаліста. (Нами були вибрані теми економічної спрямованості, враховуючи специфіку ввузу).

Предмет гри складає моделювання (відтворення) в навчальних умовах всіх значущих ознак та умов певного відрізка майбутньої (потенційної) професійної діяльності студентів, управління умовами різноманітних відносин учасників гри.

Проблема навчально-рольової гри професійної спрямованості повинна відображати один із ключових моментів майбутньої професійної діяльності студентів, які пов'язані із необхідністю набуття професійних іншомовних вмінь, навичок, досвіду їх використання та формування професійної компетенції у вирішенні задач спільної діяльності.

Зміст навчально-рольової гри визначається конкретними навчальними цілями, змістом конкретного відрізка професійної діяльності, яка моделюється, цілями та предметним змістом професійної підготовки майбутніх спеціалістів та місцем гри в її системі. Це дозволяє визначити

умови діяльності, які будуть моделюватись у грі, сферу мислительної діяльності, зміст навчального матеріалу та характер навчальних завдань, ролі та функції учасників.

2. При розробці навчально-рольової гри визначаються основні сутнісні ознаки майбутньої професійної діяльності, які необхідно моделювати:

- а) функціональна спрямованість конкретного її відрізка чи форми;
- б) предмет та цілі діяльності;
- в) змістовна структура та компоненти, рольова структура діяльності та рольовий репертуар кожного виконавця;
- г) функції всіх значущих професійних дій;
- д) характерні типи взаємодії її виконавців;
- е) взаємодія мовних та немовних форм діяльності;
- є) характер мовленнєвого спілкування у ході сумісного вирішення задач;
- ж) професійно значущі якості та характеристики особистості, професійні вміння та навички.

3. Навчально-рольові ігри діляться на етапи, які мають свої конкретні цілі. Цими етапами є рольові ситуації та завдання взаємопов'язаного характеру, вирішення яких впливає на результати наступного етапу.

До основних факторів, які визначають характер та динаміку гри відносяться: обставини та ситуації, які змінюються, реалізація мотива досягнення у вирішенні окремих задач та постановка нових, які витікають із виконаної роботи, диференціація цілей учасників, врахування індивідуальних особливостей учасників гри, характер їх міжрольової та міжособистісної взаємодії, сформованість іншомовних вмінь та навичок, вмінь та навичок професійного мислення, фонд загальних та індивідуальних знань, ступінь володіння іноземною мовою.

4. Цілі та задачі гри реалізуються у діях учасників гри, в ході виконання ними своїх функцій. При визначенні конкретних цілей гри враховуються її навчальні цілі, особливості професійної діяльності учасників: функціонально-посадові обов'язки, сфера професійного спілкування, рольова структура діяльності та спілкування.

В процесі розробки гри виділяються функції кожного гравця, тип взаємодії із іншими учасниками гри. Крім того, в правилах гри обговорюються поведінка та етикет учасників гри. У грі забезпечується мобільність рольової структури та виконання учасниками різних ролей, їх зміна залежно від етапу, конкретної проблемної ситуації та задачі, яка вирішується.

5. Сценарій гри являє собою сюжет чи систему дій учасників гри, їх відносин, комунікації на основі деталізації ігрових ролей, які виконуються. Сценарій включає опис місця та часу дії гри, розподіл ролей, опис розміщення учасників до моменту початку гри. Таким чином, він включає розгорнутий виклад змісту навчально-рольової гри та послідовність її виконання.

6. В правилах гри повинні знайти відображення наступні моменти:

а) часова регламентація етапів гри — час, необхідний для виконання конкретних завдань;

б) норми поведінки гравців під час виконання ігрових завдань.

Також в правилах гри обумовлюється використання іноземної мови в якості виключного (єдиного) засобу спілкування та пізнавальної діяльності в ході спільного вирішення задач.

7. Навчально-рольова гра повинна мати систему оцінок, групових та індивідуальних, поетапних та кінцевих. В неї включається також і система штрафів та заохочень із їх детальним поясненням. Оцінка ігрових дій відбувається в балах (очках).

Основними критеріями повинні бути наступні:

- ефективність спільної діяльності та відповідного їй іншомовного спілкування;

- сформованість виявлених у грі іншомовних вмінь та навичок;

- виявлення у грі степені володіння учасниками різними способами та прийомами вирішення мовленнєвих задач професійного характеру;

- реалізація ефективного (творчого) підходу до вирішення задач;

- сформованість професійного мислення;

- культура професійної поведінки та спілкування.

Показниками для оцінки ігрових дій повинні бути якісні та кількісні характеристики як самого процесу, так і результатів ігрової діяльності, в тому числі відсутність та наявність помилок, їх характер, наявність труднощів у реалізації мовленнєвих дій професійної направленості, показники часу, який витрачається на виконання ігрових дій, варіативність рішень, які приймаються.

Обов'язковим для гри є розгорнуте та аргументоване обговорення її ходу та результатів.

8. Навчально-рольова гра є методом навчання та виховання майбутнього фінансиста чи бухгалтера та особистості. Гра є корисною тим, що дозволяє її учасникам розкрити себе, навчитися займати активну позицію, випробувати себе у виконанні завдань професійної направленості, набувати професійної компетенції.

Ролі визначаються цілями гри. В залежності від рівня підготовки, етапу навчання, умов проведення гри у перелік ролей включаються не тільки ті, які

необхідні для моделювання професійної діяльності, яка імітується, але й ролі, необхідні для організації гри: ролі судді, опоненту і т.п.

Ролі у грі слід розподіляти із врахуванням рівня знань, сформованості вмінь та навичок володіння мовним матеріалом, особистісних рис студентів. Доцільно періодично назначати на ключові ролі слабших учасників гри, замінювати одного учасника іншим.

Інструкція для організатора гри включає наступні пункти:

- організація гри;
- навчальний матеріал;
- підбір та підготовка гравців, суддів;
- порядок проведення гри;
- проведення підсумку гри.

Інструкція для гравців включає:

- визначення ролей (повна назва посади і т.п.);
- права та обов'язки "посадової особи";
- перелік дій на всіх етапах гри;
- репертуар іншомовної мовленнєво-рольової поведінки;
- комунікативні стратегії та тактики.

Суддєйська колегія отримує ті ж інструкції що і для гравців, правила гри, критерії оцінок результатів гри.

Попередніми завданнями для гри є робота із спеціальними текстами іноземною мовою, виконання вправ мовних та мовленнєвих, також робота із додатковою літературою, попередні програвання ігрових етюдів як опосередкованих фрагментів навчально-рольової гри.

Для підготовки до гри викладач може попросити учасників гри дати усний чи письмовий аналіз конкретної ситуації, сформулювати свої висновки, щодо вирішення поставленої проблеми. Також можна запропонувати гравцям скласти схему послідовних дій в ході гри.

Навчально-рольова гра починається вступним словом викладача, в якому викладається ціль гри та кожного її етапу. Також викладачу слід запропонувати учасникам гри висловити свою думку щодо структури та компонентів проблемної ситуації та спільних дій щодо їх вирішення.

В ході дискусії під час гри корисно використовувати інтерактивну дошку для запису різних точок зору на вирішення задач, демонструвати матеріали (схеми) із варіантами вирішення, які пропонуються. На заключному етапі дискусії учасники повинні прийняти узгоджене рішення, повідомити свої точки зору та встановити степінь відповідності прийнятого рішення цілям гри, конкретній ситуації та поставленим задачам подальшої діяльності. В кінці гри викладач разом із суддею проводить розбір гри, аналізує якість професійної та іншомовної мовленнєвої діяльності. Окремому аналізу підлягає поведінка кожного

учасника, даються якісні та кількісні характеристики іншомовного мовлення. Викладач відмічає, що активна мислительна діяльність учасників гри не могла не привести до мовленнєвих помилок, які обумовлені міжмовною інтерференцією. Внаслідок цього проявляється необхідність роботи над помилками. Викладач пропонує виконати корективні завдання, вправи зразу після гри, або ж на наступному занятті. Він також може запропонувати кожному чи окремим гравцям картки із відміченими на них найбільш суттєвими помилками та рекомендаціями виконати ту чи іншу вправу, попрацювати із певним розділом граматичного довідника, словником чи посібником.

В кінці аналізу гри викладач дає розгорнуту оцінку участі у грі кожного із студентів, пояснює значення гри для подальшої навчальної та майбутньої професійної діяльності студентів.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, навчально-рольова гра професійної спрямованості, як активний метод навчання на занятті з іноземної мови, має свої ознаки, які відрізняють її від будь-якого іншого виду гри. Також вона має свої особливості розробки та проведення. Нами були описані послідовні моменти її проектування.

Спираючись на власний досвід застосування такого виду ігор, можемо стверджувати, що тільки ретельна та поетапна робота викладача в процесі підготовки до гри, яка включає всі послідовні моменти, описані нами, може забезпечити успішне її проведення, а в результаті — досягнення поставлених навчальних цілей.

Література

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 74 с.
2. Програма з англійської мови для університетів і інститутів (чотирирічний курс навчання): Проект (Коллектив. авт.: С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей (керівники), Ю.В. Головач та ін. : Київ, державний лінгвістичний університет та ін. – К. : Інформаційний центр «Злагода», 1999. – 186 с.
3. Семснoв И.Н. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления / И.Н. Семснoв, С.Ю. Степанов. – Запорожье : ЗГУ, 1992. – 152 с.
4. Maley A. Drama in Language Learning. A Resource Book of communication activities for language teachers – Cambridge : Cambridge University Press, 1995. – 240 p.
5. Олійник Т.І. Рольова гра у навчанні англійської мови / Т.І. Олійник. – К. : Освіта, 1992. – 127 с.
6. Сундукова Л.Н. Ролевая игра на уроке английского языка в музыкальном училище / Л.Н. Сундукова // Иноземні мови. – 1997. – №1. – С.40-42.

Мачинська Н.

доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи Львівського державного університету внутрішніх справ, кандидат педагогічних наук, доцент

УДК 378

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ СПІВДРУЖНОСТІ

У статті здійснено аналіз системи вищої освіти окремих європейських країн у контексті підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури. Автор на основі документів та теоретико-практичних досліджень вітчизняних науковців визначає особливості підготовки майбутніх магістрів у країнах європейської співдружності, які підписали угоду про запровадження у вітчизняні системи освіти основних ідей Болонського процесу.

Ключові слова: ступенева освіта, бакалавр, магістр, дворівнева система підготовки.

Мачинская Н.

доцент кафедры педагогики и социальной работы Львовского государственного университета внутренних дел, кандидат педагогических наук, доцент

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ В СТРАНАХ ЕВРОПЕЙСКОГО СОДРУЖЕСТВА

В статье проведен анализ системы высшего образования отдельных европейских стран в контексте подготовки будущих специалистов в условиях магистратуры. Автор на основе документов и теоретико-практических исследований отечественных ученых определяет особенности подготовки будущих магистров в странах европейского содружества, которые подписали соглашение о введении в отечественные системы образования основных идей Болонского процесса.

Ключевые слова: ступенчатое образование, бакалавр, магистр, двухуровневая система подготовки.

Machinska N.

Associate Professor of Education and Social Work at Lviv State University of Internal Affairs, candidate of pedagogical sciences, professor

THEORETICAL ASPECTS OF PREPARATION FOR FUTURE MASTERS IN THE EUROPEAN COMMUNITY

The paper analyzes the higher education system of individual European countries in the context of future specialists in master. Models based on documents and theoretical and practical studies of domestic scientists determine the characteristics of future masters in the European Community, have signed

an agreement establishing the national system of education in the basic ideas of the Bologna process.

Key words: *multistage education, bachelor, master, two-tier system of training.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У контексті нових вимог суспільства значна кількість прогресивних країн особливу увагу приділяє освіті як рушійній силі прогресу. Процес інтеграції України до європейських держав передбачає і прийняття основних ідей в напрямку зближення та гармонізації систем освіти країн Європи. Необхідність реформування системи освіти України, її удосконалення і підвищення рівня якості є найважливішою соціокультурною проблемою, яка значною мірою обумовлюється процесами глобалізації та потребами формування позитивних умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації та самореалізації у цьому світі.

Двоступенева система навчання, що декларується Болонським процесом, передбачає підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями “бакалавр” та “магістр”. І якщо підготовка бакалаврів, як фахівців з вищою освітою, що володіють спеціальними знаннями та навичками щодо узагальненого об’єкта діяльності, зрозуміла, то ступінь магістра викликає розбіжності в трактуванні вітчизняними та закордонними спеціалістами. Як наслідок – різниця у підготовці цих фахівців.

Таким чином, для України, як учасниці Болонського процесу надзвичайно важливо максимально зблизити реалізацію постулатів Болонської конвенції до європейського рівня, а також їх трактування, при цьому зберігши національні традиції освітньої системи відповідно до сучасних суспільно-економічних особливостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячена означена стаття. Багато науковців розглядають проблем підготовки майбутніх магістрів у країнах Західної Європи. Зокрема: С.С. Вітвицька визначає загальні теоретичні положення підготовки магістрантів; А.О. Роляк аналізує стан педагогічної освіти у вищих навчальних закладах Данії; Н.В.Махиня досліджує інноваційні рішення університетської педагогічної освіти Німеччини; Я.М.Бельмаз, характеризує особливості педагогічної освіти майбутніх магістрів в Англії; М.Є.Мясковський здійснює системний аналіз виявлення тенденцій та протиріч розвитку вищої педагогічної освіти Австрії; Ковчина І. узагальнила результати вивчення досвіду реформування системи вищої ступеневої освіти Польщі; В.П. Лащихіна аналізує систему педагогічної освіти майбутніх магістрів у Франції.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті ми аналізуємо зарубіжний досвід підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури. Для нашого дослідження важливим є ознайомлення та аналіз нормативних документів, що регламентують підготовку магістрів згідно з положеннями Болонського процесу; ознайомлення з національними особливостями підготовки магістрів зарубіжних країн; здійснення критичного аналізу опрацьованого матеріалу.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Процес консолідації зусиль наукової та освітянської громадськості з метою зближення систем освіти країн Європи не виник раптово і продовжується до тепер. Кожен етап формування цього процесу супроводжувався визначенням конкретних напрямків діяльності та фіксацією у відповідних документах. Сорбонська декларація (1998 р.) передбачала обов'язкову організацію для студентів і суспільства таку систему вищої освіти, яка б забезпечила найкращі можливості для реалізації їхніх умінь, а дворівнева система вищої освіти (доступенева та післяступенева) буде еквівалентною на міжнародному рівні.

У другому циклі навчання студенти матимуть змогу вибирати між короткотривалим навчанням для здобуття ступеня «магістр» та довготривалим навчанням для здобуття звання доктора наук з можливістю переходу від одного рівня до іншого. На обох цих етапах після отримання першого диплому відповідна увага приділяється науковому дослідженню та самостійній діяльності.

Таким чином, на основі аналізу цих документів можна проаналізувати підходи до визначення освітньо-кваліфікаційного рівня магістр та способів їх підготовки [3].

Крім цього, на обох рівнях сприятимуть, щоб студенти щонайменше один семестр навчались за обраним фахом в університеті іншої країни. Водночас більше викладачів і дослідників повинні працювати за межами своєї держави – в європейських країнах. ЄС, підтримуючи цей напрямок вищої освіти сприятиме, разом з цим, працевлаштуванню студентів і викладачів [5; с. 7].

У 1999 році була підписана Болонська конвенцію, згідно якої доступ до другого циклу навчання потребуватиме успішного завершення першого, який має тривати щонайменше три роки. Учений ступінь, що присвоюється після завершення першого циклу, на європейському ринку праці сприйматиметься як відповідний рівень кваліфікації. Підсумком другого навчального циклу має бути вчений ступінь магістра та/або кандидата наук, як у багатьох європейських країнах.

Таким чином, документи Болонського процесу, підписані представниками європейських держав, регламентують двоциклічність вищої освіти, її уніфікованість одночасно зі збереженням її національних особливостей. Окрім загальних принципів вищої освіти визначається і поняття освітньо-кваліфікаційного рівня магістр як додаткової чи післядипломної освіти на основі отримання та успішного засвоєння рівня бакалавр.

Тривалість навчання становить два роки, під час яких значна увага приділяється практичній діяльності та стажуванню в європейських країнах. Ступінь магістра дає право займатися в подальшому науковою діяльністю а також продовження навчання в докторантурі.

Учасники Болонського форуму схвалили двоетапну систему вищої освіти, зазначаючи, що введення подібної системи бажане і в інших європейських країнах. Двоетапна система вищої освіти запроваджується на основі двох ключових навчальних циклів: незакінчена вища (додипломна) освіта і закінчена вища (післядипломна) освіта, причому тривалість першого циклу – не менш трьох років.

Вчений (академічний) ступінь, що присвоюється по завершенні першого циклу, на європейському ринку праці має сприйматися як відповідний рівень кваліфікації. По завершенні першого циклу вищої освіти присвоюється вчений (академічний) ступінь бакалавра. Кінцевим результатом другого циклу навчання на протязі 1-2 років має бути вчений (академічний) ступінь магістра, як у багатьох європейських країнах. Навчання на другому циклі йде за індивідуальними програмами, у складанні якої активну участь беруть студент та науковий керівник [2].

Ступінь магістра - академічний ступінь, наданий особам, які мають завершене навчання, що характеризується майстерністю або спеціалізований огляд специфічної області знань або сфери професійної практики. У межах галузі, що вивчається, випускники повинні володіти ґрунтовними знаннями теоретичних і прикладних тем, що спеціалізується; навички максимального аналізу явищ та процесів, критичній оцінці або професійному застосуванні; і здатність вирішити складні проблеми і думати строго і незалежно, виконувати окремі види діяльності.

Серед перелічених напрямків роботи, якими повинні оволодіти майбутні магістри для ефективної професійної діяльності, розрізняємо наступні:

1. Науково-дослідницька, яка включає розробку наукових досліджень, організація їх виконання; пошук, збір, аналіз інформації по темі дослідження; розробка методів і інструментів проведення досліджень і аналіз їх результатів; підготовка звітів, оглядів, наукових публікацій.

2. Організаційно-управлінська, яка передбачає формування навичок управління організаціями, проектами, командами; розробку стратегій розвитку організацій та їх підрозділів.

3. Педагогічна, яка включає викладання управлінських дисциплін, розробка освітніх програм і навчально-методичних матеріалів.

4. Розрахунково-проектна, яка ставить основною метою формування цілей і завдань проекту; розробка варіантів вирішення проблеми; розробка планів розвитку; використання інноваційних розробок при складанні проектів.

5. Експериментально-дослідницька, що передбачає участь у фундаментальних та прикладних дослідженнях; розробку планів, програм та методик проведення досліджень об'єктів; Технічне, організаційне забезпечення і реалізація досліджень; аналіз результатів досліджень.

6. Виробничо-технологічна - здійснення з врахуванням ринкової кон'юнктури та сучасних наукових досягнень заходів щодо вдосконалення процесів підприємства; ефективне використання матеріальних, фінансових та людських ресурсів [5].

В Європі існує стандартизована система отримання ступені магістра і більшість країн готує магістрів зі всіх дисциплін.

Виокремлюють наступні типи магістерських ступенів:

- магістр специфічної сфери діяльності: можна здобути на основі рівня бакалавра;
- магістр адміністрування: використовується в сфері бізнесу та управління, зазвичай з цим рівнем існують певні непорозуміння. З однієї сторони сюди входять Магістри наук, Магістри мистецтв, Магістри торгівлі. Такі програми не вимагають дуже часто досвідчених професіоналів. А з іншої сторони це Магістри бізнес адміністрування, підготовка яких вимагає мінімум два-три роки професійного досвіду і відкрита для людей з академічними знаннями в будь-якій сфері. Різниця між цими напрямками полягає в їх репутації, меті кар'єри студента та платою за навчання;
- ступінь виконавчого магістра – ступінь створений спеціально для професіоналів в адмініструванні. Допускається, що вимоги до випускника і структура ступеня магістра відрізняється від штатної програми [3].

Існує декілька шляхів до отримання магістерського ступеня. Залежно від програми може вимагатися або ж ні захист дисертації. Характерною ознакою магістерських програм є їх профільна спеціалізація та тривалість навчання, яка визначається вимогами держави та системою організації підготовки в умовах конкретного університету. Таким чином програма підготовки магістрів триває від одного до шести років.

Відмінним є інтегрований магістерський ступінь і Великобританії, який поєднаний зі ступенем бакалавра протягом чотирьох років навчання.

У нещодавно стандартизованій європейській системі вищої освіти (Болонського процесу) ступінь магістра зазвичай несе 90-120 кредитів ECTS, з мінімальною вимогою принаймні 60 кредитів ECTS на рівні магістра (один або два повні роки випускної програми) здійснюється після принаймні трьох років навчання студента на бакалавраті.

Це забезпечує вищу кваліфікацію для працевлаштування або підготовку до докторського навчання. Один ECTS кредит є еквівалентом 25 годин навчання, це означає, що програму ступеня магістра повинна включати 2250 годин навчання. Поточні британські програми підготовки магістрів, як правило, включають 1800 годин навчання або 180 UK кредитів [1].

У деяких європейських країнах Магістр першого ступеня може вважатися еквівалентним сучасному (стандартизованому) ступеню. Тобто після завершення п'ятирічного циклу навчання в деяких європейських університетах (часто політехнічних) видається диплом магістра.

У Данії назва *candidatus* або *candidata* (для жінок) тобто кандидат, використовується як еквівалент магістра. Після завершення інженерних спеціальностей випускник стає кандидатом політехнічних наук. Аналогічні ступені використовуються для великої кількості напрямків, таких як соціології (*cand.scient.soc*), економіка (*cand.merc.*, *cand.polit.* або *cand.oecon*), юриспруденції (*cand.jur*), гуманітарні науки (*cand.mag*) і т. д. [8].

У Франції попередні еквіваленти магістрів *DEA* і *DESS* були замінені після Болонського процесу як на магістрів дослідників, так і на магістрів практиків (*Master Professionnel*). Перший варіант підготовки був створений для подальшого ступеня доктора філософії, а другий — для професійного життя, але різниця між цими магістрами, як правило, зникають, і в майбутньому йтиметься мова лише про ступінь "Магістр". Магістром-дослідником або магістром-професіоналом стають після 2-річної післядипломної підготовки, яка зазвичай здійснюється після 3-річного навчання, і отримання ліцензії. Перший рік магістр називається «*Master 1*» (M1) і другий рік магістр називається "Майстер 2" (M2) [4].

У сучасних умовах в німецьких університетах існують паралельно дві структури навчання: нова дворівнева система бакалавр-магістр, а також навчальна програма, яка завершується здобуттям диплому спеціаліста або магістра.

У Рамковий закон Німеччини про вищу освіту було внесено зміни, які закріпили мінімум необхідних вимог для реалізації Болонської декларації, надавши їм статус таких, що доповнюють національну освітню систему. Тим самим, вищим навчальним закладам Німеччини було надано право вибору

системи підготовки студентів, як за класичним німецьким, так і за новим європейським варіантом підготовки бакалаврів та магістрів [6].

Бакалаврські та магістерські програми діляться на модулі, що складаються з лекцій, семінарів, практичних робіт і передбачають академічне навантаження від 6 до 10 годин на тиждень. За кожен модуль нараховують кредитні пункти ECTS. Для завершення навчання необхідно набрати визначену кількість кредитних одиниць.

У Німеччині підготовка магістрів здійснюється відповідно до навчальних програм, розроблених окремими вищими навчальними закладами. Програми підготовки магістрів у галузі перекладу за різними спеціальностями, здебільшого, передбачають два етапи навчання.

Перший етап навчального процесу містить загальні дисципліни. На другому відбувається спеціалізація дисциплін залежно від обраного напрямку підготовки. Організація практики є одним з необхідних елементів професійного становлення майбутнього перекладача.

Більшість університетів Німеччини, які готують фахівців у галузі перекладу, пропонують студентам довготривалі поїздки в країни, мова яких вивчається. На деяких спеціальностях перебування за кордоном тривалістю в 2 семестри є вимогою.

По закінченні програми магістратури надаються наступні ступені: магістр природничих наук, магістр наук, магістр інженерних наук і магістр юридичних наук [6].

Таким чином, при підготовці магістрів за кордоном зберігається вимога щодо дворічного навчання, під час якого велика увага приділяється практиці магістрів. Також існує диференціація на магістрів-практиків та магістрів-науковців, які займаються науковими дослідженнями. Разом з тим зберігається національна традиція підготовки магістрів кожною з країн, а також можливі відмінності і між університетами.

Отже, на основі аналізу основних положень нормативних документів, що регламентують підготовку магістрів в контексті Болонського процесу, ми можемо стверджувати, що підготовка магістрів здійснюється продовж двох років, на основі попередньо здобутого рівня бакалавра. Навчання магістрів супроводжується проведенням наукових досліджень, поміж тим аудиторні заняття діляться на лекційні, семінарські та практичні. Кожен кредит завершується модулем. Попри це більшість країн-учасниць Болонського процесу дотримуються національних особливостей вищої освіти, в тому числі підготовки магістрів, поєднуючи із новими стандартами.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вище викладене, зазначимо, що досвід організації навчання майбутніх фахівців в умовах магістратури країн Європейської співдружності необхідно ретельно вивчати з метою

доцільності використання окремих науково-практичних ідей у системі магістерської підготовки у вітчизняних вищих навчальних закладах. Зокрема, подальшого дослідження потребують розробка та використання методичних рекомендацій щодо переходу системи підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури на обов'язковий дворічний термін навчання у різних типах вищих навчальних закладів та запровадження різних спеціалізацій професійної підготовки майбутніх магістрів.

Література

1. Бельмаз Я. М. Професійна підготовка викладачів вищої школи у Великій Британії та США : моногр. / Ярослава Миколаївна Бельмаз; Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов. – Горлівка : Вид-во ГДППМ, 2010. – 304 с.
2. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В.Г. Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. – Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2004.-384с.
3. Вітвицька С.С. Теоретичні засади підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти / С.С.Вітвицька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2004. – № 19. – С.69-71.
4. Лащихіна В.П. Основні концепції розвитку вищої освіти у постіндустріальній Франції / Лащихіна В. // Гуманізація навчально-виховного процесу: наук.-метод. зб. / за заг. ред. В.І. Сипченка. – Слов'янськ: СДПУ, 2007. – Вип. XXXVI. – С. 47 – 58
5. Майборода В.К., Манько В.М., Іванова Н.Г. Підготовка магістрів у контексті Болонського процесу: історія та сучасність / В.К.Майборода, В.М. Манько, Н.Г.Іванова // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 94-96. – С.108-112.
6. Махиня Н. Реформування системи педагогічної освіти Німеччини (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кан. педаг. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Махиня Наталія Володимирівна. – Кіровоград, 2008. – 20 с.
7. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: Матеріали до першої лекції / Уклад. М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, К.М. Левківський, Ю.В.Сухарніков; відп. ред. М.Ф. Степко. – К.: 2004. – 24 с
8. Роляк А.О. Підготовка вчителя в Данії. Методичні рекомендації / Ангеліна Роляк. — Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О.В., 2010. – 48 с.

Макарова Т.

кандидат філологічних наук, доцент кафедри менеджменту та соціально-гуманітарних наук Криворізької філії ПВНЗ «Європейський університет»

УДК 378.147

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ МОВИ

У статті аналізуються процеси та види комунікації, помилки при побудові діалогічного мовлення та визначається роль комунікативної культури під час опанування професією.

Ключові слова: *комунікації, особистість, комунікативна культура.*

Макарова Т.

кандидат філологічних наук, доцент кафедри менеджменту та соціально-гуманітарних дисциплін Криворожського філіала ЧВУЗ «Європейський університет»

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ ЯЗЫКОВЫМИ СРЕДСТВАМИ

В статье анализируются процессы и виды коммуникации, ошибки при построении диалогов и определяется роль коммуникативной культуры в процессе освоения профессии.

Ключевые слова: *коммуникации, личность, коммуникативная культура.*

Makarova T.

candidate of philological sciences, assistant professor of management and social-humanitarian disciplines Krivoy Rog branch CHVUZ "European University»

FORMATION OF COMMUNICATIVE CULTURE MODERN YOUTH LANGUAGE TOOLS

The article examines the processes and types of communication errors in the construction of dialogical speech and defines the role of communicative culture in the process of mastering the profession.

Keywords: *communication, personality, communicative culture*

Постанова проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Нині важливого значення набуває питання розвитку комунікативності сучасної молоді людини. Адже переважна більшість із них фактично виступає в ролі пасивного спостерігача інформації. А спілкування в мережі Інтернет не змушує стежити за якістю мовлення, рівнем грамотності та стилістичними

особливостями мови. Причиною цього стає зменшення лексичного запасу, виникнення комунікативних перепон та породження комплексів, що применшують вартість кожної окремо взятої особистості. Саме тому питання формування комунікативної культури знову виявляється на порі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Актуальність порушеної проблеми підтверджується її численними думками та пропозиціями науковців. Так, вивчаючи комунікації в менеджменті, Г. Осовська приділяє особливу увагу техніці спілкування та вказує на залежність комунікативної культури від того настільки «учасники володіють наукою та мистецтвом спілкування» [5, с.4]. В. Тернопільська підкреслює залежність поняття «комунікативна культура» від «соціально-комунікативної культури». При цьому, другу складову вона вважає первинною на яку нашаровується культурний аспект. А саме поняття «комунікативна культура», на її думку, варто розглядати через такі складові як: «комунікативна етика, система моральних принципів, норм і цінностей, які покликані надавати міжособистісним взаєминам гуманістичного значення» [6, с.48]. В основі розвитку комунікативно-мовної компетенції віддає перевагу Т. Лобанова системному підходу, адже в процесі його реалізації повинні бути задіяні як студенти, так і викладачі потенціальні можливості яких «враховують їх спільні інтелектуальні ресурси», «відносини, погляди, цінності, мотивацію та культуру» [4, с.3]. О. Ковтун приділяє увагу причинам породження процесу мовлення та рівням мовленнєвої діяльності: «мотиваційно-спонукальному», «формуванню думки засобами мови», «рівню реалізації» [3, с.108], які в майбутньому будуть впливати на розвиток комунікативної культури.

В. Жаворонкова, Н. Зуенко вказують також на системність у процесі «структурування змісту навчальної діяльності» [2, с.193] і на недостатність знань про мову «на всіх її рівнях» [1, с.195], а тому необхідно активно здійснювати вплив на ситуації спілкування, який вимагав би активного поєднання культури мови та мовлення.

Отже, така активна позиція дослідників переконує, що питання формування комунікативної культури сучасної молоді багатогранне і вимагає як системності в процесі мовно-мовленнєвої діяльності, так і знань із дисциплін соціально-гуманітарного циклу.

Протягом останнього століття людство здійснило надзвичайно великий крок у розвитку науки та техніки. Однак, це не тільки полегшило його життя, але й нажаль, порушило його ціннісну сферу, зменшило увагу до комунікативної культури, головною умовою якої є правильна організація процесів ведення діалогу та створення атмосфери

взаєморозуміння, довіри, поваги і співробітництва, котра вже багато століть забезпечувала духовну стійкість особистості, народу та держави. Саме тому, сьогодні постає нагальна потреба впроваджувати в навчально-виховний процес вищих навчальних закладів мотиваційні моделі потреб, які б допомогли особистості формувати чіткі ділові стратегії, правильно організувати власну мовну та мовленнєву діяльність і долати існуючі бар'єри спілкування; виявляли б новаторські здібності; сприяли б професійній самореалізації індивіда у взаємодії з навколишнім природним і суспільним середовищем.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Завдання статті – визначити процес формування комунікативної культури сучасної молоді засобами мови та розробити систему вправ для подолання бар'єрів під час здійснення мовленнєвого акту.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Досить часто ми не враховуємо загальновідомі помилки спілкування.

1. Неправильний вибір слів. Одне і теж слово має багато значень. Деякі з них відображають зовсім різні ситуації, тому варто бути уважним у побудові фрази.
2. Помилка в організації повідомлення. Повідомлення повинно вести одержувача від уваги до інтересу, від інтересу до основних положень, від основних положень до заперечень та запитань, від заперечень і запитань до висновків та бажання діяти.
3. Слабка переконливість.
4. Відсутність бажання діяти.

Існуючі міжособистісні бар'єри ефективної комунікації пов'язані: із сприйняттям, семантичними особливостями, невербальними перепонами, неякісним зворотнім зв'язком, невмінням слухати.

Відповідно до суспільних потреб, сучасний фахівець повинен виявляти комплексно знання з різних предметів та проявляти вміння діяти на основі знань адекватно до ситуації; вміти аналізувати її; визначити реальну проблему; ставити конкретну мету, враховуючи сферу предметних знань та комунікативних прийомів. Уміння вести цілеспрямований діалог відповідними мовними засобами, здатність бути мобільним та переорієнтовуватись із врахуванням потреб до ситуації – це необхідна вимога для майбутнього фахівця. Саме тому, принцип побудови занять повинен враховувати таку систему вправ, котра б дозволяла студенту виступати в ролі мовця і співрозмовника, сприймати почуте і прочитане, та створювати ситуації спілкування відповідно до потреби.

Ми пропонуємо систему вправ, котрі повинні сприяти розвитку особистості, формуванню культури її мовлення, а також можуть

виконуватись як у процесі аудиторної роботи, так і шляхом застосування комп'ютерних мереж. Запропоновані завдання будуть враховувати різні види спілкування: вербальне-невербальне, контактне-дистанційне, безпосереднє-опосередковане, усне-писемне, монологічне-діалогічне-полілогічне, нормативне-ненормативне, етикетне-неетикетне.

Завдання 1. Ознакою культури спілкування є правильна вимова слів, часто вживаних під час ведення переговорів, установлення ділових контактів, вирішення економічних, господарських питань. Користуючись орфоепічним словником, поставте наголоси в поданих словах.

Діалог, запитання, ознака, предмет, похвала, показник, корисний, вимоги, компроміс, вигода, налагодження, співбесідник, сприйняття, завдання, різновид, визнання, приятель, завжди, винагорода, загальновизнаний, безпомилковий.

Завдання 2. Вас як менеджера із зовнішньоекономічної діяльності відрядили для обміну досвідом за рубіж: до Великої Британії, Франції, Німеччини. Запишіть, які форми звертань Ви будете вживати, вітаючись, звертаючись до партнерів (жінок, чоловіків).

Завдання 3. Із перелічених якостей ділової людини виберіть саме ті, що будуть свідчити про її культуру. Які якості Ви розвиватимете, щоб стати фахівцем не тільки високої кваліфікації, а й високої культури? Розкажіть про це.

Завдання 4. Які б зауваження Ви зробили своєму співбесіднику, якщо б він уживав такі слова чи словосполучення під час розмови?

Розроблено міроприємства; приймати участь; відноситися з повагою; прийти до висновку, заходи по оздоровленню економіки; виступити краще всіх; самий рентабельний; працювати по сумісництву.

Завдання 5. Замініть фразеологізми словами, що розкривають моральні якості працівника. Уточніть, будь ласка, на якого керівника Ви хотіли б бути схожим.

За словом до кишені не лізе – ...; голову ламає – ...; бере бика за рога – ...; виводить на чисту воду – ...; обіцяє золоті гори – ...; дає перцю – ...; стоїть на своєму – ...; на вітер слова не кидає –

В цілому тільки системність сприятиме поступовому переходу завдань за рівнем складності: від простих до складних. Послідовність у процесі розвитку комунікативної культури студентів повинна передбачати принципові особливості усного та писемного мовлення. Адже якщо усне мовлення завжди розраховане на слухове сприйняття і має свого співбесідника, то писемне і за змістом, і за рівнем складності вимагає повноти та докладності. Усне ж мовлення може бути доповнене мімікою і жестами. Тут доречними будуть ряд вправ тренінгового характеру.

Тренінг 1. *Візуальний контакт – очі.*

Методика проведення. Відомо, що в очі один одному ділові партнери дивляться не більше як 10 секунд перед початком розмови, а потім лише при нагоді, бо затримка погляду на очах співрозмовника може розцінюватися як намагання домінувати. Розрізняють 85 відтінків значень виразу очей.

Розминка. Студенти тренуються в моделюванні різних відтінків виразу очей:

- 1) почуття провини – опускають очі;
- 2) обман, нещирість – роблять «бігаючи» очі;
- 3) зніженість, ніяковість – відводять очі.

Вправа на оцінку. Прикривши обличчя аркушем, студенти передають: здивування; страх; захоплення.

Тренінг 2. Знаки захисту.

Інструктаж. Ці жести свідчать про неприйняття позиції партнера, про намагання уникнути розмови, приховати інформацію тощо. Найчастіше при цьому в співрозмовника можна бачити насуплені брови, стиснуті губи, холодний погляд.

Спостереження. Інструктор демонструє, а викладач коментує такі знаки і жести :

1. Руки схрещені на грудях, пальці вп'ялися в біцепси;
2. Голова схилена, підняті плечі, малює щось невизначене на папері (кола, стрілки, квадрати і т.ін.);
3. Підборіддя підперте великим пальцем, а вказівний палець – біля скроні;
4. Холодний, жорстокий погляд, силування посмішки, людина ледве стримується від емоційного вибуху.

Завдання на оцінку. Описати продемонстровані жести й пози, виходячи з їхнього значення.

Відповіді: 1-співрозмовники гостро полемізують, намагаючись швидко переконати партнера в перевагах своєї позиції; людина «замкнулась»; 2-співрозмовник не йде на контакт, очевидно, образившись нетактовністю партнера, недоречністю сказаного; принижено гідність людини; поза незгоди й обурення; 3-критичне ставлення до почутого; 4-співрозмовник от-от «зірветься» або «замкнеться».

Хвилинка релаксації.

Навести приклади прислів'їв, приказок, ідіом, які б ілюстрували різноманітні вияви мови тіла людини, або відображали її поведінку, та витлумачити їх.

Зразок. Сім п'ятниць на тиждень (людина часто змінює свої рішення); очі на лоб полізли (велике здивування); у страху очі великі (переляк) і т.ін.

Важливе значення в процесі формування комунікативної культури відіграють вправи, розраховані на розвиток діалогічного мовлення. Саме по собі діалогічне спілкування – це явище ситуативне, його можна оцінити тільки враховуючи конкретну ситуацію. Навчальні мовленнєві ситуації дозволяють студентам стати в умови, ідентичні природнім та дають змогу активізувати розмовні формули, професійну лексику, граматичні структури, спонукають їх правильно оформляти думку. Змінюючи ті чи інші моменти ситуації, можна керувати висловлюваннями студентів і спрямовувати їх у потрібне мовно-мовленнєве русло. Студенти мають пам'ятати, що в процесі діалогу важливе місце займають клішовані форми реплік. Вони підвищують точність, виразність, стійкість, ситуативну заданість діалогічного мовлення. Важливо також ураховувати стилістичну диференціацію мовлення, яка буде передбачати окремий підхід до стилю кожного висловлювання, що відповідає ситуації спілкування. А в процесі виконання вправ слід чітко пам'ятати та враховувати невербальні засоби спілкування – вираз обличчя, погляд, жести, міміку.

Усі вправи можна поділити на такі групи: мовно-мовленнєві, умовно-мовленнєві та власне-мовленнєві. Мовно-мовленнєві спрямовані на засвоєння мовного матеріалу, котрий стане продуктом для побудови діалогічних реплік (Наприклад. (Завдання 1. Продовжіть думку, передбачивши конкретну ділову ситуацію. *Вибачте. Я не цілком упевнений... Хотілося б почути.... Мені здається, що ... Радив би вам...).* Завдання 2. *Доберіть синоніми до виділених слів у нижчеподаних реченнях (Ви чимось занепокоєні? Я відчуваю Вашу тривогу; Я недостатньо компетентний у цьому питанні).*

Умовно-мовленнєві вправи спрямовані на запит інформації, уточнення. (Завдання. Утворіть ситуативні моделі, які свідчатимуть про вашу ввічливість, про знання етикетних форм спілкування. (1) *Дякую (тобі, Вам усім) за...2) Вітаю (тебе, Вас) з ...3) Запрошую (тебе, Вас) на ...).*

Власне мовленнєві вправи передбачають побудову діалогічних текстів за певними опорами (викладач може запропонувати тематику інформаційних промов, діалогів-бесід, ситуації для рольових ігор).

Зразок 1. Підготувати діалог-бесіду, вживаючи такі запитання:

- *Як вам удалося виправити ситуацію?*
- *Яка Ваша думка стосовно даного проекту?*
- *Чи всі пункти договору задовольняють Вас?*
- *Чому Ви вважаєте ці заходи недостатніми?*
- *Я можу розраховувати на вашу підтримку?*

Зразок 2. Підготувати інформаційну промову (Зхв.). Обґрунтувати актуальність обраної теми. Продумайте етикетні (початкові та кінцеві) моделі звертання до слухачів. (Орієнтовна тематика: Новинки літератури з фаху.

Вербальні засоби спілкування. Невербальні засоби спілкування. Що є основою етики спілкування? тощо). Доцільним було б і проведення ігор, котрі б сприяли покращенню психологічного клімату в колективі.

Гра «Асоціація побудована на зв'язку між уявленнями, думками, почуттями». Наприклад, художник асоціюється з картиною, фарбами пензлями. Викладач називає професії, а студенти повинні вказати слова, які асоціювалися з названим.

Продовжіть гру:

Письменник: - з ...; менеджер – з ...; економіст – з ...; юрист – з....

Для тренування слухової пам'яті на заняття можна провести диктант-гру «*Будь точним*» (читається ланцюжок із двох, трьох слів, вимовляється лише раз, потім пауза, під час якої студенти записують, те що запам'ятали; серед уже записаних потрібно відшукати те, яке відрізняє від інших за певною ознакою). Наприклад: сорочка, черевики, плаття, пальто (одяг – взуття). Щоб зацікавити студентів, потрібно викладачу підібрати такий матеріал, котрий би захопив аудиторію, викликав ініціативу вивчати тему.

Лінгвістична гра. «Закінчи речення».

Продовжити вислови. Зіставити їх із міркуваннями одногрупників.

- У мові є одиниця, без вивчення якої немислиме пізнання всього механізму мови. Це – ...

- Висока мовна культура людини визначається...

- У багатобарвності й могутності рідного слова втілюється...

- Головним творцем слова, його будівничим є ...

Комунікативний практикум. Скласти невеликий усний твір-роздум про роль комунікації в житті сучасної людини та захистити його перед одногрупниками.

Цікавим та ефективним способом формування комунікативної культури є застосування мультимедійних технологій.

Вправа 1. «**Упіймай помилку**». (На екрані – слайд із правилами та твердженнями з теми «Проблема розуміння мови в комунікації», поміж яких є кілька неправильних. Знайдіть і виправте хибні твердження).

- *Розуміння мови в спілкуванні.*
- *Розуміння мовного акту.*
- *Читання засвоєння тієї інформації, яку даний мовний акт несе в собі.*
- *Зіставлення його з тим, що він означає.*
- *Прагматична інтерпретація мовного акту.*
- *Встановлення психологічного навантаження мовного акту.*
- *Кластер порушень цілеспрямованої діяльності.*
- *Кластер конформізму.*

Вправа 2. «Творча робота». Скласти розлоге висловлювання про причини подолання комунікативних бар'єрів. (На мультимедійному екрані слайди з ілюстраціями за такими фразеологізмами «загортати жар чужими руками», «товкти воду в ступі», «бігати за двома зайцями», «замилувати очі»).

Вправа 3. «Асоціативний куш». На слайдах розміщені бар'єри спілкування. Студентам необхідно поєднати їх із словосполученням «комунікативна культура» та пояснити причини залежності.

Комунікативна культура

1). Бар'єр негативних емоцій. 2). Бар'єр сприйняття. 3). Бар'єр першого враження. 4). Бар'єр взаєморозуміння. 5). Бар'єр настанови.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, застосування наведених зразків вправ при вивченні мови в нашому навчальному закладі свідчить про позитивне ставлення студентів до навчання, активність у процесі створення діалогічної ситуації та захисту власних позицій. Однак, бажання вчитися взаємопов'язане з умінням викладача активізувати різні види сприймання, мислення і спостереження. У процесі активної позиції виробляється звичка зосереджувати увагу, працювати вдумливо, розвивати увагу, пам'ять та словниковий запас. Адже задовольняючи свою природну потребу в діяльності, в процесі комунікативних тренінгів та ситуативних вправ студенти мають змогу пізнавати нове, орієнтуватися в різних ситуаціях, поглиблювати набутий досвід, виробляють життєву позицію та привчаються до роботи в групі та повазі до думки своїх однолітків. Подальшого дослідження потребують особливості впровадження інноваційних технологій навчання в процес формування комунікативної культури засобами мови.

Література

1. Жаворонкова В.В. Формування комунікативної компетенції в студентів філологічних факультетів / В.В. Жаворонкова // Вісник Запорізького національного університету : Збірник наукових праць. Педагогічні науки / [Головний редактор Локарева Г.В.]. – Запоріжжя : Запорізький національний університет. – 2010. – С.194-197.
2. Зуенко Н. Методологічні аспекти формування комунікативної культури студентів-аграріїв у процесі їх професійної підготовки / Н. Зуенко // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. В.І. Сипченка]. – Спецвипуск 5. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – С.191-197.
3. Ковтун О.В. Мовленнєва діяльність як категорія лінгводидактики / О.В. Ковтун // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського : збірник наукових праць. – Одеса. : ПДПУ ім. К.Д. Ушинського. – 2009. – № 1-2. – С. 103-112.

4. Лобанова Т.Д. Системный анализ коммуникативно-языковой компетенции / Т.Д. Лобанова // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського : збірник наукових праць. – Одеса. : ПДПУ ім. К.Д. Ушинського. – 2008. – № 12. – С. 3-13.
5. Осовська Г.В. Комунікації в менеджменті: Курс лекцій / Галина Володимирівна Осовська. – К. : Кондор. – 2003. – 218 с.
6. Тернопільська В. Теоретичні аспекти феномена «соціально-комунікативна культура» / Валентина Тернопільська // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Львів : Львівський університет. – Вип.22. – С.44-50.

Мишеніна Т.

кандидат філологічних наук, доцент Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет»

УДК 378.147:165.194

РОЗРОБЛЕННЯ ДИДАКТИЧНОГО СУПРОВОДУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ: ЛІНГВОКОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ

У статті зроблено спробу розкрити зміст і структуру дидактичного супроводу навчальної діяльності майбутніх учителів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу. Доведено, що формування предметної компетенції у складі дидактичної компетентності буде ефективним за умови поєднання теоретичної (знаннєвий блок) і практичної (мовленнєва діяльність) сторін навчальної діяльності з урахуванням лінгвокомунікативного аспекту.

Ключові слова: *майбутні вчителі філологічних спеціальностей, комунікативна компетенція, дидактична компетентність.*

Мишеніна Т.

кандидат філологічних наук, доцент Криворожського педагогічного інституту ГВУЗ «Криворожський національний університет»

РАЗРАБОТКА ДИДАКТИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА: ЛИНГВОКОМУНИКАТИВНИЙ АСПЕКТ

В статье сделана попытка раскрыть содержание и структуру дидактического сопровождения учебной деятельности будущих учителей филологических специальностей на основе компетентностного подхода. Доказано, что формирование предметной компетенции в составе дидактической компетентности будет эффективным при условии соединения теоретической (блок знаний) и практической (речевая

деятельность) сторон учебной деятельности с учетом лингвокоммуникативного аспекта.

Ключевые слова: будущие учителя филологических специальностей, коммуникативная компетенция, дидактическая компетентность.

Mishenina T.

Ph.D. in Philology, Associate Professor of Krivoy Rog State Pedagogical Institute higher educational establishment «National University of Krivoy Rog»

SUPPORT THE DEVELOPMENT OF DIDACTIC TRAINING OF FUTURE TEACHERS PHILOLOGICAL SPECIALTIES ON THE BASIS OF THE COMPETENCY APPROACH: LINGUISTIC COMMUNICATIVE ASPECT

The article attempts to reveal the contents and structure of didactic support training of future teachers philological specialties on the basis of the competency approach. It is proved that the formation of competence in the subject didactic competence will be effective if a combination of theoretical (knowledge oriented unit) and practical (speech activity) sides of educational activities including linguistic communicative aspect.

Keywords: future teachers of philological specialties, communicative competence, didactic competence.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Із кінця ХХ ст. проблема компетентності стала актуальною також для науковців пострадянського простору. Її дослідженням займалися В. Сластьонін, І. Ісаєв, А. Міщенко, О. Пометун, О. Овчарук, О. Локшина, Е. Шиянов, А. Хуторської, А. Маркова, І. Зимняя та інші. Аналіз наукових розвідок, у яких обговорюється значення понять «компетенція» й «компетентність» [7; 8; 9; 10; 11], переконують у тому, що науковці акцентують не лише практичній, а й теоретичній складовій цього питання. У зв'язку із зазначеним вище актуальним є розгляд питання формування компетенцій у складі дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей в умовах модернізації гуманітарної вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Цінним для нас є дослідження окресленого питання О. Пометун, яка зауважує, що «більшість вітчизняних педагогів під «компетентністю» розуміють коло повноважень будь-якої організації, установи чи особи. У межах своєї компетенції особа може бути компетентною або некомпетентною в певних питаннях, тобто мати / набути компетентність (компетентності) у певній сфері діяльності» [8, с. 64].

М. Лук'янова конкретизує поняття компетентність шляхом розширення й авторської інтерпретації поняття «професійність у підготовці майбутнього фахівця», зауважуючи, що «нестача вчителів, які можуть використовувати особистісно-гуманну позицію по відношенню до виховання і до себе, ще більше актуалізує проблему їхньої професійності» [9, с. 56].

Дослідженнями також встановлено, що аналіз проблеми фахової компетентності вчителів відбувається з позиції: змісту і моніторингу професійно-педагогічної діяльності (В. Антипова, Л. Ващенко, Б. Вульфсон, Е. Кузнецова, Н. Кузьміна); оцінки професійно-педагогічної компетентності (А. Андреев, Н. Асеев, О. Локшина, О. Овчарук); формування компетентності (В. Введенський, Л. Паращенко) тощо.

Узагальнюючи результати розроблення питання формування й розвитку компетентностей майбутніх учителів, констатуємо недостатнє висвітлення питання формування дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей в умовах модернізації гуманітарної вищої освіти.

У рамках нашого дослідження вагомим є розроблення дидактичного супроводу навчальної діяльності майбутніх учителів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу. У полі нашої посиленої уваги перебуває розроблення змісту гуманітарної освіти майбутніх учителів, зокрема, висвітливо лінгводидактичний аспект формування дидактичної компетентності майбутніх фахівців.

Мета публікації – розкрити зміст і структуру дидактичного супроводу навчальної діяльності майбутніх учителів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Розкриємо кореляцію динаміки рівнів сформованості когнітивного (знанневого) блоку із рівнем сформованості дидактичної компетентності майбутніх філологів.

Звернемося до загального поняття предметної компетенції, що детермінує формування і поступальний розвиток мовної особистості вчителя філологічних спеціальностей.

Розглянемо визначальні постулати формування мовної особистості майбутнього філолога, виходячи з лінгвософських, соціо- та психолінгвістичних теорій:

1. Феномен мови комплексно експлікує сутність людини. Визначені мовою концепти етнічної ідентичності формують національний модус світобачення (Л.Виготський, О.Лосев, О.Потебня тощо).

2. Мовна система детермінує національно забарвлену сегментацію дійсності (В. фон Гумбольдт, О.Потебня, Ф. Боас, Е. Сепір тощо).

3. Носій мови формує свій власний індивідуальний когнітивний простір, є членом різних спільнот (професійних, вікових, релігійних, гендерних тощо), поділяючи їхні цінності й настанови. Водночас кожен індивід входить до певної лінгвокультурної спільноти і, відповідно, є носієм елементів когнітивного і культурного простору (Дж. Лакоф, Б. Уорф, А. Вежбицька, Д. Гудков).

4. Мовна поведінка людини безпосередньо залежить від її етнічної приналежності, статі, віку, професії, освіти, належності до тієї чи іншої лінгвокультури, від соціальної орієнтації, психо-фізіологічних особливостей (О. Земська, О. Леонтьєв, А. Вежбицька, М. Япон).

5. Сутність мовної поведінки особистості великою мірою визначається ступенем узгодженості її дискурсивної поведінки з діями партнера по комунікації (С. Сухіх, В. Зеленська, Г. Богін).

У рамках мовної девіатології як напряму когнітології вивчають як заплановані відхилення від норми (авторська неологія, мовна гра), так і незаплановані адресантом – обмовки, описки тощо. Мовленнєві помилки в іншій мові складають предмет міжмовної девіатології. Збої у спілкуванні, до яких призводять або можуть зумовити девіації (від пізньолат. *deviatio* – відхилення) різного роду (як мовна гра, так і помилки), дають матеріал для вивчення не лише причин, а й наслідків девіативного спілкування.

У соціолінгвістичній літературі прийнято виділяти чотири аспекти дослідження білінгвізму: власне лінгвістичний, соціологічний, педагогічний і психологічний [1; 2; 3; 5]. Обстоюємо думку про те, що класифікацію коректно доповнити соціокультурним аспектом, виходячи із загальноприйнятого положення про єдність мови і культури.

Лінгвокомунікативний аспект у формуванні дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей розкриємо шляхом характеристики предметної (комунікативної компетенції) майбутніх фахівців в умовах полі-, а зокрема, білінгвальної дійсності, оскільки явище білінгвізму можна вивчати стосовно мовної особистості фахівця. Значущими визначаємо спосіб вивчення і використання фахівцем-гуманітарієм мов у комунікації, особиста характеристика білінгва (здатність до вивчення мов, ефективного перемикавання кодів), використання кожної з мов у мовленнєвих ситуаціях (різних соціальних сферах).

Опосередковано до групи (нації) явище білінгвізму у підготовці майбутніх філологів аналізується з позиції розмір двомовної групи і її соціокультурна гомогенність, поділ на підгрупи, демографічні дані, соціальні і політичні стосунки між підгрупами, а також стереотипи носіїв щодо кожної з мов (наприклад, оцінка їх «престижності»), ставлення до двомовності та сприйняття культури кожної з мовно-етнічних спільнот.

У вітчизняній лінгвістичній практиці досліджується насамперед соціолінгвістичний аспект білінгвізму – проблеми виникнення двомовності і залежності її форм від культурних, історичних, соціально-економічних умов життя соціуму, питання свідомого втручання у мовні процеси, мовна політика [1; 6]. Деякі вчені вважають білінгвізм психологічним процесом, за умови індивідуального мовлення, і соціальним – двомовності, коли поширюється на спільноту або більшу її частину [2; 4]. На сучасному етапі перед дослідниками стоїть завдання вивчення мовної свідомості білінгва, а саме того, чим відрізняється мислення двомовного від мислення монолінгва [2]. Лінгвістичний аспект дослідження двомовності передбачає зіставний аналіз структурних елементів двох мов, вивчення їхнього взаємовпливу на всіх мовних рівнях, інтерференційних явищ в мовленні білінгвів. Підготовка майбутніх учителів-філологів, відповідно, має враховувати теоретичний аспект (розуміння мовних процесів, поняття культури мовлення, комунікативної компетенції, мовної картини); практичний аспект (мовленнєва компетенція, прийоми вироблення мовленнєвої компетенції).

У термінах трансформаційної граматики явище білінгвізму характеризується єдиною семантичною базою, пов'язаною з двома механізмами входу і двома механізмами виходу; при координативному білінгвізмі виокремлюються дві семантичні бази, кожна з яких пов'язана з конкретними системами входу – виходу [2, с. 158]. Таке змішування мовних кодів, однак, не можна ототожнювати з перемиканням коду. Учені вважають, що мовці можуть змішувати мови на лексичному і синтаксичному рівнях, але якщо вони змінюють граматичну структуру, то відбувається перемикання з однієї мови на іншу [1, с. 10; 3; 4].

З урахуванням лінгводидактичного аспекту підготовки майбутніх філологів мовну компетенцію слід розуміти як складний феномен, у якому корелюють лінгвістичні, психо- та соціолінгвістичні чинники. Мовна компетенція є процесом і результатом розвитку мовної здатності й мовної здібності під впливом зовнішнього соціокультурного середовища та внутрішніх власних потреб особистості. Психологічним стимулом розвитку мовної компетенції майбутніх філологів стають ціннісні орієнтації, що мають характер *мовної настанови* як мовної готовності індивіда до комунікативного акту певною мовою.

Визначення рівня сформованості мовної компетенції майбутнього філолога здійснюється відповідно до рівня сформованості лексико-семантичної компетенції (багатство словникового запасу), морфосинтаксичної компетенції (фонетична, орфографічна, знання правил оформлення тексту). Оскільки професійне мовлення філолога становить не суто вербалізацію мисленнєвих сутностей, але й творчу інтелектуальну

діяльність, що входить до системи психічної діяльності, підсумуємо, що про сформовану компетенцію можна говорити, якщо отримані знання реалізуються творчо і слугують комунікативним цілям. Творчий характер мовленнєвої діяльності виявляється у здатності майбутнього вчителя-філолога будувати нові комбінації одиниць мови у різних ситуаціях спілкування та розуміти подібні. Особливості поведінки комуніканта, які визначають комунікативну компетенцію, мають швидше психологічний, ніж мовний характер. Ураховуючи тезу про те, що мовленнєве мислення має принципово жанрову природу [1, с. 141], у межах комунікативної компетенції можемо виділити жанрову комунікативну компетенцію людини як вміння породжувати і сприймати жанри спілкування, що виражається у здатності впізнавати тип мовленнєвого жанру, орієнтуватися в інтенціях мовця, апріорних та апостеріорних комунікативних смислах.

Останні дослідження з психолінгвістики та етнолінгвістики переконують, що для вдалого спілкування знання вербального коду і правил його використання також недостатньо: замало мати енциклопедичні знання, аби бути впевненим, що зі співрозмовником відбудеться повне порозуміння. Необхідно володіти сукупністю знань і колективних уявлень, які стоять за явищами і предметами дійсності. Поряд з індивідуальними асоціаціями, універсально- та соціально-прецедентними феноменами у свідомості особистості зберігаються національно детерміновані знання – асоціативно-образний комплекс, який складається зі стереотипів, сценаріїв, мовних кліше – задають парадигми поведінки через пояснення дійсності [1, с. 121; 4; 12]. Правильна інтерпретація смислу того чи іншого фрагменту комунікації залежить також від вияву соціокультурного компонента комунікативної компетенції майбутнього філолога. Отже, можемо виділити як складову «вищої» компетенції соціокультурну компетенцію, яка, на нашу думку, містить предметну компетенцію майбутнього вчителя філологічних спеціальностей.

Двомовність передбачає оволодіння інтерпретацією смислів іншої мовної культури, що сприяє формуванню білінгвокультурного індивіда. Отже, виформовується соціокультурна компетенція, ознайомлення індивіда з елементами когнітивної бази тієї лінгвокультурної спільноти, мову якої він засвоює.

Розуміння висвітлених вище процесів дозволяє класифікувати ситуації мовних девіацій у системі підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей, досягти рефлексії помилок, розробити прийоми формування комунікативної компетенції мовної особистості філолога, розробити зміст дидактичного супроводу навчальної діяльності студентів у процесі гуманітарної підготовки.

Дидактичний супровід має враховувати зміст навчальних предметів (загальне мовознавство, зіставна лінгвістика, соціальні комунікації, культура мовлення, стилістика, історія мови).

Подамо відповідно до типу ситуацій комунікації типи мовних девіацій в умовах білінгвальної дійсності.

1. Неправильний вибір лексеми з міжмовних пар спільного семантичного поля і таких, що мають подібне морфологічне оформлення – патронімічні девіації. Останні здебільшого не відповідають модальній рамці висловлення, яке будує мовець. Наприклад мовні девіації в системі інформаційного стилю: [*Така гра спростовує завдання оборони «Інтера» (замість спрощує); Зараз їх [дві команди] розподіляє лише три очка (замість розділяє); Нуньо Гомер увесь тиждень демонстрував тренеру своє бунтівне становище (замість ставлення); Сьогодні «Мілан» грає безкольорово (калька з рос. бесцветно; укр. невиразно)*].

2. Неправильна актуалізація міжмовних полісемантичних лексем (при цьому семантичний обсяг лексеми мовних систем реалізують денотати й конотати семантичного значення у рамках сегменту, полі сегменту або тотожності. Порівняйте: *грубый* (рос.) = *грубий* + *товстий* (укр.); *світ* (укр.) = *свет* + *мир* (рос.); *кривой* (рос.) = *кривой* + *одноглазый*; *кривий* (укр.) = *кривий* + *кульгавий*); міжмовні синоніми (українській лексемі *метелик* відповідає синонімічний ряд у російській мові – *бабочка, мотылек*).

3. Неправильна актуалізація *інтеронімів*, що здатні утворювати полілексеми в результаті розпаду прамови. У семантичному плані в інтеронімів є певні розбіжності або в результаті випадкового збігу за формою. Наприклад, *люлька – трубка* (укр.) і *колыбель* (рос.), або внутрішньомовної омонімії, або ж у результаті полісемії (у російській мові лексема *дурной* має два значення: *неумный* і *плохой* (вкус)) в одній з мов.

Деякі інтероніми можуть утворювати псевдополілексеми (наприклад, *неделя* (рос.) – *тиждень* (укр.) і *неділя* (укр.) – *воскресенье* (рос.)), їх нерозрізнення зумовлює явище семантичної інтерференції (укр. *лихий* і рос. *лихой*; укр. *другий* і рос. *другой*; укр. *любий* і рос. *любой*; укр. *лічити* і рос. *лечить*).

4. Неправильна актуалізація словника контрастивної лексики, що подає відповідники в російській та українській мовах з різним морфемно-звуковим образом. Окреслений тип мовної девіації визначальним має соціокультурний компонент, що розкриває мовну картину світу. Наприклад: (*анютины глазки* (рос.) – *братки* (укр.), *бархатцы* (рос.) – *чорнобривці* (укр.), *божья коровка* (рос.) – *сонечко* (укр.), *вяз* (рос.) – *берест* (укр.), *грецкий орех* (рос.) – *волоський горіх* (укр.), *дождевик* (рос.) – *порхавка* (укр.), *кропивник* (рос.) – *волове око* (укр.), *кузнечик* (рос.) – *коник* (укр.), *малиновка* (рос.) – *вільшанка* (укр.), *ноготки* (рос.) – *нагідки* (укр.).

Семантичний незбіг зумовлює інший смисл, іншу емоційну реакцію, яка констатує факт *ефекту спілкування є, проте низької його ефективності*.

5. Актуалізація мовного гібриду («суржикових мовних елементів»).

Відповідно до поданої класифікації мовних девіацій дидактичний супровід навчальної діяльності майбутніх учителів філологічних спеціальностей передбачає такий когнітивний (знаннєвий) пакет завдань, що сприяють розкриттю причин мовних девіацій шляхом спостереження над мовним матеріалом і подальше коригування мовлення.

Формування предметної компетенції. Навчальна проблема: мовні девіації в умовах білінгвізму.

Завдання: Проаналізуйте наведені ряди лексем. З'ясуйте особливості світоглядної картини відповідних мовних систем. Спрогнозуйте ситуації комунікації: *Одуванчик* (рос.) – *кульбаба* (укр.), *пион* (рос.) – *півонія* (укр.), *рябина* (рос.) – *горобина* (укр.), *сверчок* (рос.) – *цвіркун* (укр.), *стрекоза* (рос.) – *бабка* (укр.), *филин* (рос.) – *пугач* (укр.); колорати (*пунцовый* (рос.) – *червоногарячий* (укр.)).

Формування предметної компетенції. Навчальна проблема: мовні девіації в умовах білінгвізму.

Завдання: Проаналізуйте наведені висловлювання. З'ясуйте особливості світоглядної картини українців, зокрема – темпоральних координат. Спрогнозуйте ситуації комунікації: *І той минув – день Маковія, Велике свято в Україні. Вранці-рано, в Пилипівку, якраз у неділю, Побігла я за водою. Удовиця у м'ясниці Сина привела. На Великдень, на соломі Против сонця, Діти гралась крашанками. До зеленої неділі В байраках білили Сніги білі. Хоч Петра діждати, Хоч зеленої неділі. А в Петрівку і в Спасівку Не спочине в школі... Криницю копає! На Спаса або Маковія І досі там воду святять.*

Формування предметної компетенції. Навчальна проблема: мовні девіації в умовах білінгвізму.

Завдання: Перекладіть наведені лексеми українською мовою. З'ясуйте особливості світоглядної картини відповідних мовних систем. Спрогнозуйте ситуації комунікації: *Серый (о масти), Введение, Вознесенье Господне, Пасха, Сочельник.* (Мишастий, Третя Пречиста, Ушестя, Великдень, Святвечір)

Формування дидактичної компетентності. Навчальна проблема: мовні девіації в умовах білінгвізму. Мовна особистість. Мовна і мовленнєва культура.

Завдання: Проаналізуйте наведені речення. Сформулюйте мету завдання, подайте шляхи його розв'язання. Розв'яжіть проблему: сутність взаємозв'язку чистоти мовлення з правильністю і нормативністю.

Охарактеризуйте чисте мовлення. Подайте типологію інтерферентних явищ, позалітературних елементів у мовній системі.

Бувший, виключатель, виносливий, видержка з протоколу, відклонити пропозицію, відмінити наказ, внедряти, вмішуватися, гражданський одяг, давленіє (кров'яне), доказувати теорему, єдинодушно, інтелегент, в любий день, мебель, мех, насікомі, на проізво́л судьби, міроприємство, оточуюче середовище, опровергати, падати в обморок, переписка, обніщання, уют, ходатайство, чердак, пред'явити, бумага, бути дійсним, в певній мірі, надобність, нанести шкоду, наоборот, направляти, самий звичайний, пробіли, прослойка, проступок, хрупкий, учбовий центр, у спішньому порядку, без надобності, вести себе, виключна роль, відкрите питання, відкритка, внести виправлення, входити в деталі, головний, галстук, даний наказ, для видимості, грузовик, два роки назад, другим разом, другими словами; у найближчий час, ужасно (подобається), ужасно (виглядає), упрікати, упрямий, у цьому році, участок, ущемляти права, ущемляти самолюбство, халатне ставлення, частний, швидше всього.

Завдання: Обґрунтуйте доцільність уживання нелітературних елементів у художньому мовленні. Який стилістичний ефект створюється засобом використання русизмів у наведених реченнях? Сформулюйте проблему мовної норми. Сформулюйте мету завдання.

1. Якби хтось із охотиків-початківців забажав придбати собі рушницю – яку «марку» йому посовітувати... 2. ...Знати їм це конче потрібно, бо в противному разі втять вони чимало дуже інтересних моментів з мисливського життя. 3. Нічого вдивительного нема! Може бути! Старі вовки розлючені нічого не бояться... 4. Я, – розповідав дід Лука, – пущю, було, крякуху й сидю! 5. А от мені хочеться, щоб було «ружжсо», бо так називав цю річ той дід, що вчив мене з неї стріляти (Остан Вишня).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Зміст і структура дидактичного супроводу навчальної діяльності майбутніх учителів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу мають визначальним лінгвокомунікативний аспект, що дозволяє виявити рівень сформованості мовної і мовленнєвої компетенції студентів у складі предметної компетенції. Кореляція динаміки рівнів сформованості когнітивного (знаннєвого) блоку із рівнем сформованості дидактичної компетентності майбутніх філологів доводить ефективність дидактичного супроводу відповідно до змісту навчальних предметів у процесі гуманітарної підготовки майбутніх фахівців.

Література

1. Бацевич Ф.С. Лінгвістична генологія: проблеми і перспективи / Ф.С. Бацевич. Львів : ПАІС, 2005. – 264 с.
2. Белл Роджер Т. Соціолінгвістика: цели, методы и проблемы / Т. Белл Роджер. – М. : Международные отношения, 1980. – 320 с.
3. Вахтин Н.Б. Социолінгвістика и социология языка : учебное пособие / Н.Б. Вахтин, Е.В. Головкин. – СПб. : ИЦ «Гуманитарная Академия», 2004. – 336 с.
4. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации / Д.Б. Гудков. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 288 с.
5. Двухязычие и взаимовлияние языков : межвуз. сб. науч. трудов. – Чебоксары, 1990. – 108 с.
6. Заблоцька О. С. Реалізація компетентнісного підходу у вітчизняній освіті / О. С. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету. – 2009. – Вип. 43. – С. 58–63.
7. Зимняя И. А. Педагогическая психология : [учебное пособие] / И. А. Зимняя. – Ростов на Дону : Изд-во «Феникс», 1997. – 480 с.
8. Компетентнісний підхід 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).
9. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя / М. И. Лукьянова // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 56–61.
10. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
11. Овчарук О. В. Сучасні тенденції розвитку змісту освіти в зарубіжних країнах / О. В. Овчарук // Шлях освіти. – 2003. – № 2. – С. 17–21.
12. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. – М. : Русский язык, 2002. – 216 с.

Бурчак Л.

*старший викладач кафедри біології та основ сільського господарства
Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра
Довженка*

УДК 371.134**ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО
ВЧИТЕЛЯ НА ЛАБОРАТОРНИХ І ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З
ХІМІЇ**

Стаття присвячена проблемі формування дослідницьких умінь майбутніх учителів на лабораторних і практичних заняттях з хімії у вищих педагогічних навчальних закладах. Представлена система дослідницько-пошукових завдань для студентів I курсу природничого факультету.

Ключові слова: лабораторні та практичні заняття, дослідницько-пошукові завдання, дослідницькі вміння, система дослідницько-пошукових завдань для студентів.

Бурчак Л.

*старший преподаватель кафедры биологии и основ сельского хозяйства
Глуховского национального педагогического университета имени
Александра Довженко*

**ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НА ЛАБОРАТОРНЫХ И ПРАКТИЧЕСКИХ
ЗАНЯТИЯХ С ХИМИИ**

Статья посвящена проблеме формирования исследовательских умений будущих учителей на лабораторных и практических занятиях с химии в высших педагогических учебных заведениях. Представлена система исследовательско-поисковых заданий для студентов I курса естественного факультета.

Ключевые слова: лабораторные и практические занятия, исследовательско-поисковые задания, исследовательские умения, система исследовательско-поисковых заданий для студентов.

Burchak L.

*senior prepodavatel of department of biology and bases of agriculture of
Glukhiv of national pedagogical university of the name of Oleksandr Dovzhenko*

**FORMING OF RESEARCH ABILITIES OF FUTURE TEACHERS ON
LABORATORY AND PRACTICAL EMPLOYMENTS AFTER
CHEMISTRY**

The article is devoted the problem of forming of research abilities of future teachers on laboratory and practical employments after chemistry in higher pedagogical educational establishments. Presented system research-searching tasks for students And course of natural faculty.

Keywords: laboratory are practical employments, research are searching tasks, research abilities, system research – searching tasks for students.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Ринкові відносини, конкуренція різних форм власності встановлюють особливі вимоги до якості, форм, змісту освітньої діяльності. Освіченість, знання і вміння використати їх на практиці в ринкових умовах розглядають як засіб для конкурентоздатної діяльності, для утвердження особистості в житті [5, с. 81].

Важливим критерієм інновацій сучасної освіти виступає саморозвиток спеціаліста, формування в нього мислення, адекватного високому рівню фундаментальних і базових знань, отриманих за роки навчання у ВНЗ. Сьогодні розвиток педагогічної науки в Україні спрямований на поєднання ціннісних орієнтацій суспільства та закладу освіти, кожен з яких ставить перед собою задачу формування незалежної, відповідальної та здатної до прийняття рішень особистості, що володіє професійною мобільністю й орієнтована на гуманістичні ідеали. У

педагогічному закладі дана тенденція набуває комплексного осмислення, результатом якого стає індивідуалізація навчального процесу, впровадження сучасних освітніх технологій у навчальний процес, інтеграція науки та практики освіти.

Однією з важливих умов ефективності навчання у вищій школі розглядається єдність теоретичної та практичної підготовки майбутніх спеціалістів. Серед значущих форм організації навчання студентів у вищому навчальному закладі, що реалізують дану умову, є лабораторні та практичні заняття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Базова фахова підготовка студентів – майбутніх фахівців, відбувається на лабораторних та практичних заняттях. Лабораторні заняття тісно пов'язані з іншими організаційними формами навчання та взаємодоповнюють їх, складаючи єдине ціле.

Проблема організації та класифікації лабораторних і практичних занять знаходить відображення в наукових працях таких вчених як: С. Архангельський, Я. Болюбаш, С. Зінов'єв, В. Квас, В. Нагаєв, О. Науменко, Р. Петров, Д. Тхоржевський, О. Шилович та інші. Перевагу дослідницьким умінням у професійній підготовці фахівців надають В. Андреев, С. Балашова, В. Борисов, І. Каташинська, В. Литовченко, Н. Недодатко, Н. Яковлева. Професійно-методична підготовка майбутніх учителів на заняттях з хімії стала об'єктом досліджень О. Бабенко, Н. Буринської, Л. Величко, А. Грабового, С. Стрижак, Н. Чайченко, Н. Шиян, О. Ярошенко та інших.

У сучасних вищих навчальних закладах, відповідно до статті 43 Закону України «Про вищу освіту» [2, с.2-30] лабораторні та практичні заняття відносяться до основних видів навчальних занять.

Я. Болюбаш трактує їх як вид навчального заняття, на якому студенти під керівництвом викладача проводять натурні або імітаційні експерименти чи досліди в спеціально обладнаних навчальних лабораторіях з використанням устаткування, пристосованого для умов навчального процесу [1].

Лабораторні та практичні заняття – це форма навчального процесу, де викладач організовує детальне закріплення студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни і формує вміння й навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання відповідних завдань науково-практичного характеру [4, с. 213].

А. Кузьмінський вважає, що практичне заняття (лат. *practicos* – діяльний) – форма навчального заняття, в ході якої викладач організовує

розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння і навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання студентами відповідно сформульованих завдань. Лабораторне заняття (лат. *labor* – праця) – форма навчального заняття, за якого студенти під керівництвом викладача особисто проводять натурні або імітаційні експерименти чи досліди з метою практичної перевірки і підтвердження окремих теоретичних положень навчальної дисципліни, набувають практичних навичок роботи з лабораторним обладнанням, устаткуванням, вимірювальною апаратурою обчислювальною технікою, оволодівають методикою експериментальних досліджень у конкретній предметній галузі [3, с. 302].

Підсумовуючи погляди науковців зазначимо, що на лабораторних і практичних заняттях студенти формують науковий світогляд, пізнають природу явищ, організацію й постановку експериментальної роботи в лабораторних умовах, методи наукових досліджень проблем науки, що вивчається, опановують навички роботи з приладами та обладнанням, залучаються до науково-дослідної діяльності кафедр і, тим самим, знайомляться з особливостями майбутньої професії та специфікою становлення вчителя-дослідника.

Попри здобутки, що досягнуті в теорії та педагогічній практиці, процес формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя у вищій школі розроблений недостатньо, а саме, доповнення потребує система пошуково-дослідницьких завдань для студентів у процесі вивчення хімії.

Формулювання цілей статті. Розкрити зміст практичних і лабораторних занять у вищому навчальному закладі, порівнюючи різні думки вчених, описати досвід формування дослідницьких умінь майбутніх учителів залежно від організації їх дослідницької діяльності на лабораторно-практичних заняттях з хімії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз праць А. Кузьмінського, В. Нагаєва [3, 4] та ін. дозволяють нам виділити основні вимоги до лабораторних і практичних занять:

1. Забезпечення розуміння студентами необхідності володіння базовими теоретичними знаннями.
2. Усвідомлення необхідності вироблення вмінь і навичок, що мають професійну спрямованість.
3. Забезпечення оптимальних умов для формування умінь і навичок (санітарно-гігієнічних, дидактичних, виховних) студентів – майбутніх учителів.
4. Навчання студентів раціональних методів оволодіння вміннями й навичками.
5. Забезпечення самостійної діяльності кожного студента.

6. Дотримання систематичності й логічної послідовності у формуванні умінь та навичок студентів.
7. Розробка завдань для практичних та лабораторних занять з чіткою професійною спрямованістю.
8. Широке включення в систему практичних та лабораторних занять завдань творчого, дослідницького характеру.
9. Систематичний контроль виконання студентами практичних і лабораторних завдань.
10. Постійне заохочення практичної навчальної діяльності студентів.

Найчастіше у вищій школі, як відомо, застосовуються фронтальна, циклічна та індивідуальна форми проведення лабораторно-практичних занять.

Фронтальна форма характеризується тим, що студенти, об'єднуючись у невеликі групи, виконують одну й ту саму роботу одночасно. При цьому, на допомогу студентам приходять спеціальні програми та інструкції. Недоліком фронтальних лабораторних і практичних занять є низька пізнавальна самостійність студентів під час виконання завдань.

Циклічна форма передбачає розділення всіх лабораторних і практичних занять, передбачених програмою курсу на декілька циклів, що відповідають певним її тематичним розділам. Проведення занять в такий спосіб відбувається за встановленим графіком і дозволяє поєднувати одночасно різні роботи визначеного циклу, однак, вони досить часто випереджають програмний матеріал лекцій, що призводить до певної неправильності та неточності у розумінні тих чи інших явищ чи процесів.

Індивідуальна форма передбачає виконання кожним студентом визначеної лабораторної чи практичної роботи за спеціальним розкладом і вимагає особливої організації, індивідуального керівництва і контролю за роботою студентів з боку викладачів. Проте вона дозволяє враховувати індивідуальні особливості кожного студента на занятті [5].

Для студентів природничих факультетів, де однією з фахових дисциплін є хімія, обов'язковим є «занурення їх в атмосферу» дослідницько-пошукової діяльності на лабораторних і практичних заняттях. Загалом дослідницько-пошукова діяльність є механізмом, який робить людину творчою, всебічно розвиває її духовний, інтелектуальний та фізичний потенціали і саме через них удосконалює все суспільство [6, с. 66]. Активна участь майбутнього вчителя у такій формі діяльності сприяє його саморозвитку, самовдосконаленню, формуванню дослідницьких умінь, розвитку позиції дослідника, а відтак, й формуванню дослідницької компетентності фахівця.

На лабораторних і практичних заняттях з хімічних дисциплін ми використовуємо: хімічні досліди, дослідницькі завдання на порівняння,

підготовку презентацій, опрацювання наукової літератури, складання бібліографічного списку, схем, таблиць, інформацію з Інтернет, тощо.

Наведемо приклади дослідницько-пошукових завдань з хімії для студентів I курсу при вивченні неметалів.

При вивченні теми «Карбон і його сполуки» студентам пропонувалося:

- Обґрунтувати значення Карбону для живих організмів.
- Порівняти видозміни Карбону: алмаз, графіт, карбін. Відповідь підтвердити структурними формулами, графіками, хімічними рівняннями, тощо.

- Знайти в науковій літературі та Інтернеті інформацію про ознаки отруєння синильною кислотою. Чи можна надати допомогу людині, що отруїлася даною сполукою?

Вивчаючи тему «Силіцій та його сполуки», студенти могли:

- Здійснити порівняння електронної будови атомів Карбону та Силіцію. Пояснити, чому Карбон утворює багато органічних сполук і чи може Силіцій утворити стільки ж чи навіть більше сполук?

- У науковій літературі та Інтернеті знайти інформацію про застосування скла. На яких властивостях засновано його використання? Написати есе, розповідь або вірш про скло.

- Подумати і пояснити, якого складу могло бути скло, що отримали в таких умовах: «Згідно з древньою легендою, перше скло отримали за таких обставин. Купці, що везли вантаж соди, зупинились біля піщаного берегу ріки, і, не знайшовши каміння, щоб підкласти під котли для приготування їжі, використали глиби соди»? Написати рівняння реакції.

Розглядаючи тему «Нітроген. Фосфор», студенти виконували наступні завдання:

- Пояснити, чому тварини в атмосфері азоту гинуть, але, як сказав Д.І.Менделєєв, «...життя організму, перш за все, проявляється в цих азотних речовинах».

- За історичними даними А. Лавуазьє розглядав азот як інертний газ. Пояснити, чи має місце таке твердження вченого?

- Довести, що Фосфор – елемент інтелекту.

- На основі знань властивостей білого фосфору прокоментуйте роман Артура Конан Дойля «Собака Баскервілей», визначивши яку суттєву хімічну помилку допустив автор? Назвіть її.

На заняттях з вивчення теми «Оксиген та його сполуки» студентам було запропоновано:

- Підготувати презентацію з теми «Фотосинтез».

- Пояснити чому А. Лавуазьє назвав життя «повільним горінням»?

- Перевірити шляхом розрахунків твердження Ріхтера «Піролюзит при прокалюванні дає приблизно наполовину більше кисню, чим червоний оксид ртуті».

- З'ясувати, в чому виявляється токсична дія кисню на організм людини?

Під час вивчення теми «Сульфур та його сполуки» можливі такі завдання:

- Підготувати доповідь на тему «Сульфур – біогенний елемент».
- Оксиди Сульфуру – отруйні речовини. Як хімічним шляхом нейтралізувати їх у лабораторних умовах?
- У науковій літературі та Інтернеті знайти відомості про елементи – органогени. Представити в узагальненому вигляді інформацію про їх значення.

Висновки. Таким чином, лабораторні та практичні заняття відіграють важливу роль у процесі підготовки майбутнього вчителя. Впровадження дослідницьких завдань, зокрема на лабораторних і практичних заняттях, забезпечує, на нашу думку, формування в студентів умінь аналізувати поставлене дослідницько-пошукове завдання, вирішувати його самостійно, відчувати відповідальність за власні результати перед колегами в здійсненні колективної діяльності, а також сприяє професійній підготовці майбутнього вчителя, що є конкурентоспроможним у сучасному суспільстві.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у подальшій розробці системи підготовки майбутнього вчителя хімії, зокрема щодо формування його дослідницької компетентності у вищій школі.

Література

1. Болюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: Навч. посібник / Я.Я. Болюбаш. – К. : ВВП “Компас”, 1997. – 64 с.
2. Закон України «Про вищу освіту» від 17 січня 2002 року № 2984-III // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2002. – № 9. – С. 2-30.
3. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи. Навчальний посібник / А.І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005.- 486 с.
4. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі: Навч. посібник / В.М. Нагаєв. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.
5. Петренко В.В. Лабораторні заняття як організаційна форма експериментальної підготовки студентів-першокурсників біологічного факультету [Електронний ресурс] / В.В. Петренко // Вісник Запорізького національного університету – 2008. – № 1. – С. 208-211. – Режим доступу до журналу: http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/vznu/ped/2008_1/vypusky/2008-26-06/petrenko.pdf
6. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність / Василь Химинець. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 360 с.

Дорохіна І.

*викладач кафедри теорії і практики навчання іноземних мов
за професійним спрямуванням ДВНЗ «Криворізький національний
університет»*

УДК 378.147

**СТВОРЕННЯ ІНТЕГРАТИВНОГО ДИДАКТИЧНОГО ПРОСТОРУ
ЯК ДИДАКТИЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНО-
ОСОБИСТІСНОГО СТИЛЮ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
СТУДЕНТІВ ВПНЗ**

У статті розкривається поняття «інтегративного дидактичного простору» та визначається одна з провідних дидактичних умов формування індивідуально-особистісного стилю пізнавальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Ключові слова: пізнавальна діяльність, індивідуалізація, диференціація, інтегративний дидактичний простір.

Дорохіна І.

*преподаватель кафедры теории и практики обучения иностранных языков
профессионального направления ГВУЗ «Криворожский национальный
университет»*

**ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ДИДАКТИЧЕСКОГО
ПРОСТОРА КАК ДИДАКТИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ИНДИВІДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТИЛЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВПУЗ**

В статье раскрывается понятие «интегративного дидактического простора» и определяется одно из основных дидактических условий формирования индивидуально-личностного стиля познавательной деятельности студентов высших педагогических учебных заведений.

Ключевые слова: познавательная деятельность, индивидуализация, дифференциация, интегративный дидактический простор.

Dorokhina I.

*teacher of theory and practice of teaching foreign languages
for professional purposes state higher educational establishment
«National University of Krivoy Rog»*

**PROVIDING AN INTEGRATIVE DIDACTIC SPACE AS A CONDITION
OF DIDACTIC FORMATION OF INDIVIDUAL AND PERSONAL
STYLE COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN HIGHER
PEDAGOGICAL EDUCATIONAL INSTITUTION**

The conception of “the integrative didactic space” is considered in the article. One of the basic didactic conditions of forming individual-and-personal

style of cognitive activities of the students in higher pedagogical educational establishments has been defined there.

Key words: *cognitive activities, individualization, differentiation, integrative didactic space.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Ряд провідних дидактів (В.Краєвський, І.Лернер, В.Сластьонін) виділяють три основних рівні формування змісту освіти, що представляють собою певну ієрархію в його проектуванні та моделюванні: рівень загального теоретичного представлення, рівень навчального предмета, рівень навчального матеріалу. Експлікуючи це твердження щодо проблематики нашого дослідження, (а) – *постановка проблеми*) у цій статті надаємо загальне теоретичне представлення однієї з провідних дидактичних умов формування індивідуально-особистісного стилю пізнавальної діяльності студентів ВПНЗ.

У відповідності з теорією педагога і психолога В.Мерліна, виокремлюють два напрями, за наявності яких доцільно вести мову про можливість вибору індивідуального стилю діяльності взагалі, а, отже, й формування індивідуально-особистісного стилю діяльності пізнавальної:

- наявність «зони невизначеності» діяльності, зумовленої тим, що одна й та ж мета може бути досягнута за допомогою *різних* рухів, операцій, засобів, проміжних цілей;

- прагнення суб'єкта діяльності обирати *індивідуальну систему* руху, операцій, засобів, проміжних цілей, завдяки яким досягається найбільша ефективність діяльності за рахунок найбільшої узгодженості різнорівневих властивостей [3].

На нашу думку, дидактичною умовою формування індивідуально-особистісного стилю пізнавальної діяльності сучасних студентів є *створення інтегративного дидактичного простору*. У науково-педагогічній літературі досліджена проблема розробки й проектування інтегративного освітнього простору (О.Шуманова), - соціально-педагогічного феномену, що відбиває територіальний аспект організації діяльності різних освітніх систем, який забезпечує формування у майбутніх спеціалістів поліфункціональних професійних знань у єдності з практичним досвідом, сприяє виникненню множини відношень і зв'язків у сфері педагогічної діяльності, сприяє усвідомленню суб'єктами різнобічних освітніх пропозицій та професійно значимого досвіду, що проектується освітнім оточенням. До характеристик такого простору відносять «розімкненість» у життя, багатомірність та інтенсивність навчальної інформації, яка забезпечує створення умов для визначення траєкторії особистісного розвитку суб'єктів навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Свого часу відомі дидакти Б.Єсипов та І.Огородников висвітлили специфіку фронтальних, групових, індивідуальних форм навчальної роботи. Щодо вищої школи, специфіка використання цих форм досліджена в працях С.Архангельського, С.Вітвицької, І.Кобиляцького, М.Фіцули. Автори зазначають, що основна перевага фронтальних робіт полягає у тому, що тут можливі колективні спрямування до загальної мети відокремлених навчальних дій студентів, розв'язування єдиних завдань, які спонукають до співпраці, співробітництва. Проміжні й кінцеві результати роботи можуть успішно обговорюватися всіма студентами, підлягати взаємному контролю. Це істотно впливає на якість знань, стимулює пізнавальний інтерес і активність. Індивідуальна робота полягає у тому, що студент самостійно засвоює навчальну інформацію внаслідок постановки індивідуальних завдань, незалежно від товаришів, користуючись при цьому безпосередньою чи опосередкованою допомогою викладача. Індивідуальна самостійна робота розвиває здібності й нахили особистості, творчі сили, розширює кругозір, забезпечує розвиток інтересу до майбутньої професії та навчання в цілому. На думку І.Огородникова, індивідуальна робота спрямована на розширення й поглиблення знань, розвиток індивідуальних здібностей і обдарувань та наближується до творчої роботи над вибраними проблемними питаннями. Успіх її визначається правильним добром завдань, систематичним контролем за її виконанням, наданням своєчасної допомоги в подоланні труднощів, що виникають у процесі роботи. Суттєве значення має той факт, що, працюючи індивідуально, студент не зв'язаний з групою або з товаришами, просувається своїм темпом. До того ж, щоб виконати завдання, він повинен докласти максимум зусиль і самостійності, а це, безумовно, вимагає наполегливості, старанності, завзятості. Як недолік цієї форми відзначають відсутність спілкування, обміну думками.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета даної статті – розкрити поняття інтегративного дидактичного простору; визначити одну з дидактичних умов формування індивідуально-особистісного стилю пізнавальної діяльності студентів ВПНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Зважаючи на вище зазначене, визначаємо *інтегративний дидактичний простір* як феномен, що надає ресурси для якісної підготовки майбутнього вчителя та характеризується єдністю й взаємозумовленістю дидактичних кластерів. До останніх ми віднесли індивідуалізацію та диференціацію навчального

процесу у ВПНЗ, використання сучасних інформаційних технологій, дидактичну мобільність студентів на ґрунті активізації пізнавальної діяльності.

Індивідуалізація і диференціація навчання, як показує досвід, сприяють розвитку самостійності у навчальній роботі різних за рівнем успішності й загальнокультурного розвитку. Тут велике значення має той факт, щоб кожен студент працював напружено і в такому темпі, який відповідає його індивідуальним можливостям, привчаючись до щоденної самостійної пізнавальної праці.

Групова робота студентів характеризується такими особливостями: 1) сприяє реалізації загально-виховних цілей, привчаючи до відповідальності, готовності допомогти іншому, до партнерства; 2) розширює межі міжособистісних стосунків і сприяє виникненню зв'язків; 3) робить об'єктивним процес самооцінки, підвищує об'єктивність оцінки результатів роботи одногрупників; 4) використання диференційованих завдань дозволяє кожній групі студентів працювати адекватно до навчальних можливостей.

Специфіка навчання у ВПНЗ така, що викладач, котрий читає лекцію майже не має можливості враховувати індивідуальний темп засвоєння, рівень розвитку мислення кожного студента, зазначає С.Вітвицька [2], тому групова та індивідуальна форми роботи мають значний потенціал щодо розв'язання проблеми формування індивідуально-особистісного стилю пізнавальної діяльності.

Вести мову про інтегративний дидактичний простір ВПНЗ як дидактичну умову формування індивідуально-особистісного стилю пізнавальної діяльності студента неможливо без урахування такого кластеру, як наявність сучасного інформаційно-мультимедійного забезпечення (ІМЗ), - сучасних комп'ютерів, проекторів, ноутбуків, планшетів тощо. О.Ардеєв у своєму дослідженні зазначає: важливою особливістю сучасних інформаційних технологій є те, що їх використання забезпечує не тільки активне залучення суб'єктів навчання в процес навчання, а й дозволяє керувати цим процесом на відміну від більшості освітніх середовищ. Інтеграція тексту, анімації та звуку створює нове, багате за своїми можливостями навчальне середовище, з розвитком якого збільшується і міра залучення студента у навчально-виховний процес. Сучасні можливості дистанційного навчання, що використовуються, дозволяють забезпечити й стимулювати зворотній зв'язок і діалог такої якості, яка не досягається за традиційних систем навчання. Використання інфокомунікаційних технологій, мережі internet створює умови для розробки таких систем дистанційного навчання, відмінними особливостями яких є:

- універсальність інформаційних навчальних ресурсів, що використовуються;
- модульність;
- можливість роботи на різних апаратно-програмних платформах, в мережі;
- можливість масштабування, забезпечення високого рівня надійності;
- повна автоматизація функціонування системи та можливість інтеграції з іншими видами інформаційних систем.

Сучасне ІМЗ забезпечує інтенсивний діалог викладача та студентів, підсилює пізнавально-діяльнісну основу освіти на основі вже освоєного навчального матеріалу, підсилює індивідуальний навчальний компонент та ефективність керування навчальним процесом, оптимізує «затратний» бік навчальної діяльності (сили, час) тощо.

Вітчизняні й зарубіжні дослідники вказують, що в основному особливості використання сучасного інформаційно-мультимедійного забезпечення та комп'ютерних технологій досліджувались за двома напрямками: візуалізації (забезпечення наочності) навчального змісту та алгоритмізації навчальної діяльності. Та сама структура дидактики спонукає до розгляду в кожному із напрямів як загальних, так і часткових складових. По-перше, студент, що використовує сучасні ІМЗ переходить в нову категорію, за формою комп'ютерне навчання – самостійне та індивідуальне, а сам комп'ютер (смартфон, планшет) поєднує в собі функції засобу та суб'єкту навчання. П.Нортон зазначає, що природа засобів передачі інформації безпосередньо впливає на формування та розвиток мисленневих здібностей індивіда. Наприклад, друкований текст як джерело інформації будується на принципах абстрагування змісту від дійсності, йому властиві такі риси, як лінійність, послідовність, предметність, раціональність. Такі риси формують спосіб мислення, структура якого певною мірою схожа зі структурою друкованого тексту. Мультимедійні засоби передачі інформації мають нелінійну структуру, в основі якої лежить механізм впізнавання. Достоїнства комп'ютера полягає саме у використанні нелінійних технологія, які сприяють формуванню особистісно орієнтованого, інтегративного дидактичного середовища, сприяють впровадженню у навчальний процес ВПНЗ активних методів навчання. Процес візуалізації представляє собою концентрацію мисленневого змісту в наочний образ, який може слугувати опорою для практичних дій.

Практично будь-яка форма візуальної інформації містить елементи проблемності, розв'язання яких здійснюється на основі аналізу, синтезу, узагальнень, «згортання» або «розгортання» інформації (О.Ардеєв).

Дослідниками визначена закономірність: чим вища проблемність візуалізації, тим інтенсивніше протікання розумової діяльності суб'єкта навчання. Візуалізація навчальної інформації за допомогою ІМЗ сприяє більш інтенсивному засвоєнню матеріалу, орієнтує студента на пошук системних зв'язків та закономірностей. На думку С.Пейперта, комп'ютер дозволяє персоніфікувати формальне мислення студента, і з цієї точки зору ІМЗ несправедливо зводить лише до засобів, оскільки вони сприяють інтеграції та конкретизації набутих знань.

Інтеграція сучасних інформаційних технологій в навчальний процес сприяє також розвитку творчих здібностей студентів ВПНЗ завдяки реорганізації процесу пізнання, під час якого той, хто навчається, перетворюється на творця навчального процесу, а навчальний матеріал слугує засобом досягнення дидактичної мети. В.Поздняков у своїй роботі зазначає, що використання комп'ютера в процесі навчання формує у студентів як алгоритмічне, так і образне мислення, причому значення цієї складової надзвичайно суттєве, оскільки розумова діяльність людини не копіює «систему мислення» комп'ютера.

Ці особливості підтверджують думку про те, що процес навчання з використанням сучасного ІМЗ відтворює інтегративний дидактичний простір, максимально орієнтований на потреби студента. При використанні ІМЗ інтенсивно модифікуються форми традиційної дидактичної взаємодії викладача та студента, новий засіб починає відігравати роль однієї із стрижневих ланок навчання, активізується пізнавальна позиція студента завдяки переходу пізнавальної діяльності з підґрунтя «вчити» на підґрунтя «вивчати, досліджувати», розширюється дослідницьке поле (електронні бібліотеки, словники, енциклопедії), встановлюється інтерактивних зв'язок з іншими студентами на основі спільних дослідницьких інтересів, науковцями, науковими спільнотами. ІМЗ продукують інформаційне насичення, гнучкість методик, сприяють «зануренню» студента в пізнавально-інформаційне середовище, яке найліпшим чином мотивує та стимулює процес навчання. Саме такий навчальний процес є повною мірою «студентоцентрованим», орієнтованим на студента, *персоніфікованим та суб'єктивованим*.

Персоніфікацію та суб'єктивізацію ми розглядаємо як якісні кластери інтегративного дидактичного простору ВПНЗ. *Персоніфікація*, відбиваючи гуманістичну парадигму вищої педагогічної освіти, представляє собою *специфічну самоорганізацію студентом свого особистого освітнього простору*, а *суб'єктність* як якість, яка не лише визначає ставлення суб'єкта навчального процесу до діяльності, яку він виконує (пізнавальної діяльності), а й *формує особистісну позицію в пізнавальній діяльності*. Суб'єктність визначає специфіку зовнішньої поведінки студента у процесі

навчання. Розвиваючи суб'єктність як індивідуальну властивість студента, ми сприяємо формуванню особистості, готової до продуктивного використання професіональних дій.

З поняттями персоніфікації та суб'єктивності тісно пов'язане поняття *дидактичної мобільності* студентів. Як відомо, мобільність тлумачиться спеціалістами як «здатність до швидкого пересування, рухливості...здатність швидко орієнтуватися в ситуації, знаходити потрібні форми діяльності». Виокремлюючи в інтегральному дидактичному просторі кластер *дидактичної мобільності студента*, ми маємо на увазі його здатність переважно самостійно обирати та оптимально використовувати форми, засоби навчальної діяльності, визначати стратегію пізнавальної діяльності та змінювати її у разі потреби, залежно від наявних способів навчальної взаємодії, ІМЗ тощо.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, на ґрунті зіставлення філософсько-методологічних і дидактичних аспектів пізнавальної діяльності визначено провідну умову формування індивідуально-особистісного стилю пізнавальної діяльності студента - інтегративний дидактичний простір, що надає ресурси для якісної підготовки майбутнього вчителя та характеризується єдністю й взаємозумовленістю дидактичних кластерів (підпорядкованих дидактичних умов). Кластерами інтегративного дидактичного простору є індивідуалізація та диференціація пізнавальної діяльності студента у ВПНЗ, персоналізація та суб'єктність пізнавальної діяльності, використання сучасного інформаційно-мультимедійного забезпечення, дидактична мобільність студентів на ґрунті інтенсифікації пізнавальної діяльності.

Література

1. Ардеев А.О. Образовательная информационная среда как средство повышения эффективности обучения в университете / Александр Халилович Ардеев : дис. канд. пед. наук : 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Ставрополь, 2004. – 165 с.
2. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи. Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання / Світлана Сергіївна Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2011. – 384 с.
3. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности Текст. / Вольф Соломонович Мерлин. – М. : Педагогика, 1986. – 256 с.
4. Солдатенко М. М. Теоретико-методологічні основи розвитку самостійної пізнавальної діяльності майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. М. Солдатенко – К., 2007. – 47 с.
5. Шуманова А.В. Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза (в системе обеспечения качества подготовки учителя) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Александра Викторовна Шуманова. – Астрахань, 2010. – 417 с.

Остапенко С.

старший викладач кафедри теорії та практики перекладу Криворізького інституту ПВНЗ «Кременчуцький університет економіки, інформаційних технологій і управління»

УДК 378.147: 316.454.5

КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

В статті визначається п'ятикомпонентна структура соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей та змістове наповнення кожної її складової.

Ключові слова: *структура, соціальна компетентність, мотивація, діяльність, рефлексія.*

Остапенко С.

старший преподаватель кафедры теории и практики перевода Криворожского института ЧВУЗ «Кременчугский университет экономики, информационных технологий и управления»

КОМПОНЕНТНАЯ СТРУКТУРА СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье определяется пятикомпонентная структура социальной компетентности студентов филологических специальностей и содержательное наполнение каждой ее составной.

Ключевые слова: *структура, социальная компетентность, мотивация, деятельность, рефлексия.*

Ostapenko S.

senior Lecturer of Department of theory and practice of translation of Krivoy Rog State Institute private higher educational establishment «Kremenchug University of Economics, Information Technology and Management»

The author defines social competence of students of philological specialties five-component structure and analyzes each of its components content.

Key words: *structure, social competence, motivation, activity, reflex.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Кожну спеціальність у межах навчання у вищій школі можна розглядати як максимальну можливість реалізації здібностей людини, інтелектуального та творчого потенціалу. Спеціальності, пов'язані з професійною підготовкою майбутніх філологів, за своєю сутністю та змістом передбачають взаємопроникнення соціальних та дидактичних елементів та наповнення останніх новим змістом.

Для студентів філологічних спеціальностей основою майбутньої професійної діяльності є соціальна компетентність, тож дослідження її структури є необхідною умовою успішності їхньої майбутньої фахової діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Визначаючи структуру соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей, спираємося на системний підхід (Б. Гершунський, М. Каган, М. Кларін, А. Щукін, Е. Юдін): «метод наукового пізнання, в основі якого – розгляд об'єктів як систем; передбачає аналіз явищ як складної єдності, що не зводиться до простої суми елементів» [7, с. 302].

С. Зімін підкреслює, що саме в останнє десятиліття відбувається суттєва трансформація предмету та методів наукового дослідження, пізнання об'єктивної дійсності та теорія пізнання взагалі сьогодні розвиваються через засвоєння й осмислення ідей та фактів, представлених різними дисциплінами, які вивчають ті чи інші компоненти дійсності [3].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). **Мета даної статті** – описати структуру соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей та змістове наповнення кожного з її компонентів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Наші наукові розвідки спонукали нас до розробки структури соціальної компетентності студента філологічних спеціальностей як своєрідного синтезу психолого-педагогічних, соціологічних напрацювань у поєднанні з сучасними досягненнями гуманітарних наук.

Ми вважаємо, що *структура соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей складається з п'яти компонентів: когнітивно-перцептивного, мотиваційного, комунікативно-діяльнісного, комунікативно-рефлексивного, особистісного.*

Когнітивно-перцептивний компонент містить знання (філологічні, педагогічні, психологічні), адекватне емоційно-чуттєве сприйняття навчальної інформації, соціально-пізнавальну спрямованість студента.

Як відомо, результат процесу пізнання оточуючої дійсності у свідомості людини у вигляді уявлень, суджень, умовиводів, теорій визначається об'єднувальним терміном «знання» [7 с. 84]. Особливістю будь-яких знань є різна ступінь достовірності, що відбиває діалектику відносної та абсолютної істини. У процесі фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей знання виступають одним із компонентів

змісту освіти, який, як відомо, втілено у сукупність навчальних дисциплін, а конкретний зміст розкривається в навчальних програмах.

Науковці зазначають, що сьогодні зміст освіти як педагогічно адаптована соціальна практика розглядається виключно в аспекті соціального досвіду: «проблема «чого навчати» має бути наближена до структури соціального досвіду:

- досвід навчальної діяльності, що проектується у вигляді кінцевого результату – певної системи наукових знань;
- досвід реалізації визнаних способів діяльності, що віддзеркалюють уміння, навички діяти за певним зразком;
- досвід творчої діяльності;
- досвід емоційно-ціннісних взаємин, що проектуються у формі ціннісних орієнтацій».

Зміст освіти студентів філологічних спеціальностей містить як складову адаптивної практичної спрямованості, так і складову широкої культурно-історичної орієнтації, що передбачає отримання відомостей, навчальної інформації, яка, можливо, безпосередньо і не буде задіяна в практичній діяльності, та сприяє фаховому становленню майбутнього спеціаліста. У майбутньому студент філологічних спеціальностей повинен розумітися на складній динаміці процесів соціального та природного розвитку, впливати на них, адекватно орієнтуватися в усіх сферах соціального життя та разом з тим мати уміння реально оцінювати власні можливості та здібності.

Як відомо, знання, що відбиваються в мові та інших формах суспільно-історичного досвіду, не можуть бути передані людині безпосередньо (В. Вілюнас, Р. Немов); для їх присвоєння людина повинна залучитися до спеціально спрямованої діяльності, яка визначена іншими або суспільними продуктами цього досвіду, діяльності, що відтворює нові способи перетворення світу (або його знакових еквівалентів), в результаті яких виявляються нові та більш складні властивості. Перцептивна складова когнітивно-перцептивного компоненту пов'язана з аналітичними здібностями студентів філологічних спеціальностей: умінням отримувати й оптимальним способом обробляти потрібну інформацію, оцінювати, порівнювати і засвоювати її, зі здатністю до абстрагування, розвинутістю понятійного мислення. Водночас, не варто забувати й про те, що саме емоції, за влучним виразом А. Запорожця, є ядром особистості.

Соціально-пізнавальна спрямованість студента сприяє оволодінню засобами, необхідними для досягнення інтелектуальної свободи, особистої автономії.

Мотиваційно-цільовий компонент: потреба у здійсненні взаємодії, мотиви соціальної поведінки, соціальні установки, визначення мети та планування навчальної діяльності.

Сам процес навчання як спрямованої, доцільної діяльності пов'язаний з мотивацією, постановкою цілей, плануванням, підготовкою цієї діяльності. Відтак особистість, яка вчиться, здатна сама визначити мету діяльності, керуючись певними потребами та цільовими установками. На разі зауважимо, що численні дослідження мотивації навчальної діяльності у цілому і діяльності студентів мають своїм наслідком опис типів мотивів навчальної діяльності, опис груп навчальних мотивів. М. Гамезо пропонує розрізнити дві великі групи мотивів навчальної діяльності – пізнавальні та соціальні, у дослідженнях психологів вищої школи до цього переліку додається група мотивів, пов'язаних з особливостями майбутньої професійної діяльності студента. До соціальних мотивів відносять:

- широкі соціальні мотиви, що полягають у прагненні отримати знання на основі усвідомлення соціальної необхідності, усвідомлення зобов'язань, відповідальності, корисності суспільству, родині тощо;
- вузькі соціальні або позиційні мотиви, що полягають у прагненні зайняти певну позицію, посісти певне місце у стосунках з оточуючими, заслужити авторитет; проявляється у прагненні взаємодії та контактах з оточуючими, зверненнях до товаришів під час навчання, намагання з'ясувати ставлення інших до себе та своєї діяльності, ініціативності та безкорисливості [2, с. 298].

Сучасні концепції та програми розвитку вищої освіти передбачають забезпечення готовності майбутніх спеціалістів до розв'язання професійних завдань стратегічного характеру відповідно до рівня і профілю навчання, для чого необхідно розвивати у студентів готовність та вміння самоосвіти, планування, використання сучасної інформації та прагнення використати сучасні методи її пошуку.

Комунікативно-діяльнісний компонент соціальної компетентності: навчальні уміння та уміння соціальної взаємодії; соціальна активність студента, соціально-прогностичні уміння.

Спираючись на доробок психолого-педагогічної науки, слід вести мову про взаємозв'язок діяльності того, хто навчає, і того, хто вчиться, себто, про виникнення соціального взаємозв'язку у процесі навчальної діяльності. Комунікативно-діяльнісний компонент дозволяє обирати адекватні способи спілкування та соціальної взаємодії, самостійно визначати стратегію реалізації цих способів, оперуючи різними видами умінь (навчальних, соціальних, соціально-прогностичних). Як відомо, уміння – освоєний суб'єктом спосіб виконання дій, що забезпечується

сукупністю набутих умінь та навичок. Уміння формуються переважно шляхом вправ і створюють можливість виконання дій не лише у звичних умовах, а й в тих, що швидко змінюються. Деякі педагоги вважають навчальні уміння перехідною ланкою до автоматизованих навичок, хоча щодо умінь соціальної взаємодії такої закономірності не існує. Комунікативно-діяльнісний компонент є визначальним для якості й результативності соціальної взаємодії, одним із наріжних у структурі соціальної компетентності студента філологічних спеціальностей.

Комунікативно-рефлексивний компонент: рефлексія соціальної поведінки, самоаналіз та самооцінка навчальної діяльності.

Філологічна освіта дозволяє не лише сприймати явища культури як об'єктивацію думки, творчого потенціалу, морального вибору інших людей, а й сприяє «пізнанню себе» в уже створеному, сприяти розвитку студента як «культурно-історичного» суб'єкта, для якого минуле і майбутнє культури, - це і його минуле і майбутнє. Саме доми до структури соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей ми вводимо комунікативно-рефлексивний компонент.

Для формування у студентів філологічних спеціальностей рефлексивних механізмів самоконтролю та самооцінки вихідною основою є зовнішня по відношенню до студента педагогічна оцінка та контроль. Процес перетворення зовнішнього педагогічного контролю та оцінки в самооцінку і самоконтроль відбувається за допомогою механізмів інтеріоризації і пов'язаний з передачею контрольних оцінних функцій викладача студентам.

За допомогою рефлексивних механізмів студенти визначають основні характеристики власних знань (наприклад, на початок і на кінець семестру), визначають стан навчальної діяльності, умінь та навичок, власні уміння орієнтуватися в потоці навчальної інформації, визначати, чи потрібна стороння допомога, якщо потрібна, - в якій формі тощо. Комунікативно-рефлексивні механізми, задіяні у спілкуванні та взаємодії з одногрупниками та викладачами стимулюють готовність студента до самонавчання, неперервної освіти, збагаченню у такий спосіб соціального досвіду.

Особистісний компонент соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей містить толерантність, емпатичні здібності, креативність, упевненість, інтелігентність.

Дж. Равен серед різновидів компетентностей виокремлює терплячість до носіїв різних життєвих стилів, ми ж у складі особистісного компоненту соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей виокремлюємо толерантність як «терплячість та психічну стійкість до фрустраторів і стресів... терпляче, уважне ставлення до різних

думок, неупередженість в оцінці людей і подій» [6, с. 790]. У процесі навчальної діяльності формуються різне ставлення студента як до цієї діяльності, так і до людей, безпосередньо пов'язаних з цією діяльністю (інших студентів, викладачів, учителів та учнів під час педагогічної практики). У структурі соціальної компетентності вирішальне значення належить не лише змісту діяльності, а й тим взаєминам, які формуються. Соціальна компетентність дозволяє змінити кут зору суб'єктів навчального процесу, переорієнтувавши їх з предметного результату на ті якості та властивості, які формуються у ході навчальної діяльності.

У структурі соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей толерантність доповнюється емпатією. Емпатія та емпатичний спосіб взаємодії досліджені в працях Л. Фрідмана, І. Кулагіної. На думку вчених, емпатичний спосіб взаємодії з іншим містить декілька аспектів: має на увазі «входження» в особистий світ іншої людини, чуттєвість до мінливих настроїв, уникнення оцінки чи осудження, водночас, - уміння «схопити» те, що співрозмовник або партнер по соціальній взаємодії практично не усвідомлює. При цьому «відсутні спроби розкрити неусвідомлюване, оскільки воно може бути травмуючим», мається на увазі повідомлення власних уявлень про внутрішній світ іншого. Варто звертатися до партнерів по соціальній взаємодії для перевірки своїх вражень, розуміти можливі сенси переживань іншого, у такий спосіб допомагати конструктивно долати комунікативні бар'єри, вміти на певний час відійти від власної шкали цінностей і власної точки зору, щоб зрозуміти світ іншого без упередженості.

Толерантність та емпатія безпосередньо пов'язані з розумінням студентами однолітків та процесами «входження» в доросле життя. Основними ознаками такого «розуміння» є:

- збільшення спектру якостей одногрупників (товаришів), що свідомо фіксуються;
- зменшення кількості фіксованих особливостей поведінки через заперечення негативних вчинків, якостей;
- збільшення кількості спроб охарактеризувати особистість у цілому

Толерантність та емпатія є сприятливим тлом для прояви креативності студентів як складової соціальної компетентності. Креативність – уміння творчо розв'язувати навчальні завдання, проблемно-комунікативні ситуації, що виникають під час навчальної взаємодії. Ґрунтуючись на дослідженнях психологів Дж. Гілфорда, О. Куцевол, А. Маслоу, Е. Торранса та ін., трактуємо креативність як динамічну інтегративну сукупність якостей особистості, що визначає її готовність до творчості в будь-яких сферах людської діяльності; як творчі

здібності людини, котрі можуть виявлятися в мисленні, почуттях і діях; як здатність породжувати різноманітні оригінальні ідеї. Креативність є необхідною умовою самореалізації особистості

Філологія – це специфічна галузь людської діяльності, котра вимагає від особистості словесника нестандартного художньо-педагогічного мислення, відкритості до діалогу в координатах «письменник – читач», «письменник – учитель – учень», постійних творчих пошуків. Словесник «приречений» на творчість, яка зумовлена предметом його діяльності, специфічною естетичною природою процесу передачі учням літературних знань, особливою роллю цієї дисципліни у творенні духовного світу юних особистостей, розвитку їхніх творчих здібностей, зазначає українська дослідниця О. Куцевол [5, с. 17].

Для студентів філологічних спеціальностей креативність та творчі здібності здебільшого втілюються у різні форми словесної творчості. Бажано, щоб ці складові особистісного компоненту доповнювалися упевненістю в собі, умінням організувати одногрупників та уміннями самоорганізації, прагненням до постійного особистісного росту, позитивним впливом на психологічний мікроклімат у групі, вищому навчальному закладі.

Досить природно у структурі особистісного компоненту саме студентів філологічних спеціальностей виокремлювати інтелігентність як необхідний складник. Латиною термін *intellegentia* означає: 1) розуміння, розсудок, здатність сприйняття, пізнавальну силу; 2) поняття, уявлення, ідею; 3) сприйняття, чуттєве пізнання; 4) уміння, мистецтво [4, с. 15]. Слово «інтелігент» з часом стає синонімом людини-знавця, яка знає й розуміється на різних речах, людини шляхетної, розсудливої, спеціаліста.

Означені властивості особистісного компоненту соціальної компетентності студента філологічних спеціальностей не є органічними без відповідальності. На думку Н. Бордовської та А. Реана, відповідальність є складовою соціальної зрілості людини, а відтак, - і її соціальної компетентності. Формування відповідальності, зазначають учені, прямо пов'язане з наданням особистості свободи у прийнятті рішень. Питання про міру свободи «повинно розв'язуватись з урахуванням вікових та інших конкретних особливостей і обставин» [1, с. 178]. При цьому вірною залишається теза про те, що не можна визнати людину свободою, не визнаючи її водночас і відповідальною, і не можна визнати людину відповідальною, не визнаючи її одночасно і свободою [1].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, п'ятикомпонентна структура соціальної компетентності, яка містить вісімнадцять складників, видається нам оптимальною як з точки зору теоретичної розробленості, так і з точки

зору практичних формувальних впливів. Окремі складники різних компонентів найтіснішим чином взаємопов'язані: цілеспрямованість як складник мотиваційно-цільового компоненту виникає на ґрунті рефлексії, самоаналізу та об'єктивної самооцінки навчальної діяльності та соціальної взаємодії, стимулом та сприятливим середовищем для соціально-пізнавальної спрямованості є толерантність та емпатія, формування всіх складників соціальної компетентності безпосередньо залежить від наявних знань та емоційно-чуттєвого сприйняття інформації (когнітивно-перцептивний компонент структури соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей). Уважаємо, що сприятливим середовищем для формування соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей є самостійна навчальна діяльність.

Література

1. Бордовская Н. В. Педагогика. Учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб : Питер, 2000. – 304 с.
2. Гамезо М. В. Возрастная и педагогическая психология : Учеб. пособие для студентов / Гамезо М. В., Петрова Е. А., Орлова Л. М. — М. : Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
3. Зимин С. М. Производство и воспроизводство знаний : когнитивно-антропологический аспект / Сергей Михайлович Зимин : автореф. дис ... канд. филос. наук : 09.00.01. – Саратов, 2004. – 18 с.
4. Карлов Н. В. Интеллигентна ли интеллигенция / В. Карлов // Вопросы философии. – 1998. – № 3. – С.13-17.
5. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : монографія / О. М. Куцевол. – Вінниця : Глобус-Прес, 2006. – 348 с.
6. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М. : Когнито-центр, 2002. – 298 с.
7. Щукина Г. И. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.

Колодницька О.

*аспірант Тернопільського національного педагогічного університету
імені В. Гнатюка*

УДК 371:14; 377.8-371.3

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ В МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розглянуто критерії, показники та рівні готовності до професійного саморозвитку майбутніх вчителів гуманітарного профілю, що дозволяють досліджувати динаміку освоєння основ професійного

саморозвитку особистості майбутнього вчителя-гуманітарія засобами проектних технологій.

Ключові слова: критерії, показники та рівні готовності до професійного саморозвитку, професійний саморозвиток, проектна компетенція, майбутній учитель гуманітарного профілю.

Колодницкая О.

аспирант Тернопольского национального педагогического университета имени В. Гнатюка

КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМОРАЗВИТИЮ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

В статье рассмотрены критерии, показатели и уровни готовности к профессиональному саморазвитию у будущих учителей гуманитарного профиля, позволяющие исследовать динамику освоения основ профессионального саморазвития личности будущего учителя-гуманитария средствами проектных технологий.

Ключевые слова: критерии, показатели и уровни готовности к профессиональному саморазвитию, профессиональное саморазвитие, проективная компетенция, будущий учитель гуманитарного профиля.

Kolodnytska O.

a post-graduate of Ternopil National Pedagogical University after V.Hnatyuk

CRITERIA, INDICATORS AND THE LEVELS OF READINESS FOR PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF THE FUTURE TEACHER OF HUMANITIES

The article deals with the criteria, indicators and the levels of readiness for professional self-development of future teachers of Humanities, which allow exploring the dynamics of professional self-development of future teachers of humanities by means of project technology.

Keywords: criteria, indicators and the levels of readiness for professional self-development, a professional self-development, the projective competence, future teachers of Humanities.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Важливою передумовою професійного розвитку особистості майбутнього вчителя є його спрямованість, що проявляється у професійних установках і ціннісних орієнтаціях. Якість підготовки у педагогічному вищому навчальному закладі, ступінь активності студентів, сформована позитивна установка на майбутню професію і самоосвіту, орієнтація на культурно-гуманістичні цінності зумовлює прогресивний розвиток особистості студента й успішність його подальшої професійної діяльності.

Зважаючи на те, що становлення педагога-професіонала, формування професіоналізму вчителя зумовлюється його особистим розвитком і, відповідно, професійний розвиток педагога є невід'ємним від особистісного, професіоналізація особистості педагога відбувається у взаємозв'язку із соціалізацією, а особистий простір загалом є ширшим за професійно-педагогічний, хоча й останній істотно впливає на цілісний розвиток особистості вчителя [2, с.97].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проблематиці саморозвитку особистості присвячені праці Р. Бернса, І. Беха, М. Боришевського, М. Боуена, І. Дичківської, О. Ковальова, А. Маслоу.

Різні аспекти проблеми педагогічного проектування знайшли висвітлення у працях Н. Алексеєва, В. Безрукової, В. Беспалька, А. Ліготського, В. Юсупова і дослідників далекого зарубіжжя Дж. Джонса, Я. Дітриха, Д. Діксона, П. Хілла. У контексті дослідження особливий інтерес становлять вітчизняні дисертаційні дослідження останніх років (О. Коберник, І. Коновальчук, Т. Подобедової), в яких досліджуються питання проектування виховного процесу.

Незважаючи на значний обсяг теоретичної та прикладної розробки, проблема стимулювання професійного саморозвитку вчителів гуманітарного профілю засобами проектних технологій викликає гострі дискусії, оскільки зазначені дослідження не вичерпують усіх питань професійно-педагогічної підготовки студентів вищих навчальних закладів і не визначають шляхів перспективного розвитку вітчизняної педагогічної освіти, що і зумовило актуальність нашого дослідження.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). **Метою нашого дослідження є визначення й обґрунтування критеріїв і рівнів готовності до професійного саморозвитку майбутніх вчителів гуманітарного профілю, що дозволяють досліджувати динаміку освоєння основ зазначеного феномену.** Завданням статті є виявлення протиріччя між потребою підготовки майбутнього вчителя-гуманітарія, здатного до професійного саморозвитку засобами проектних технологій, та відсутністю такої підготовки у педагогічному вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Система критеріїв повинна відображати закономірності розвитку особистості. У нашому дослідженні, критерій розглядаємо як ознаку, що дозволяє оцінити рівень готовності до професійного саморозвитку особистості студента.

Ми виділяємо такі критерії професійного саморозвитку особистості майбутнього вчителя гуманітарного профілю: самостійно-діяльнісний; проектної компетенції; професійно-творчий; рефлексивно-оцінний.

Самостійно-діяльнісний – характеризує рівень знань і вмінь про культуру самоосвіти, самоосвітньої діяльності майбутніх гуманітаріїв. Він передбачає початок саморозвитку засобами професії: правильність вибору оптимальних дій; здатність діагностувати професійні ситуації; усвідомлення студентом своїх індивідуальних можливостей виконання професійної діяльності; здійснення самоконтролю і саморегуляції в роботі; здатність самостійно здобувати і поглиблювати спеціальні знання, уміння; самовизначення і максимальна самореалізація в професійній діяльності.

Потреби людини в пізнанні, самоствердженні, самоактуалізації є прагненням її до саморозвитку. Ефективність саморозвитку майбутнього вчителя значною мірою визначається характером та рівнем його мотивації.

Мотивація професійної діяльності є складовою частиною мотивації особистості. Для ефективності педагогічної діяльності необхідно формувати у студентів мотивацію до майбутнього професійного саморозвитку (мотивація досягнення). Співвідношення мотивації досягнення з мотивацією професійної діяльності є основою самоактуалізації людини [3].

Проектної компетенції – характеризує розуміння поняття «проектна діяльність» та особливостей роботи за цим видом діяльності; володіння навичками самостійної роботи (пошуку інформації, індивідуальної, парної чи групової роботи), процедурою публічного захисту та рефлексії процесу виконання роботи над проектом (самоаналіз, корекція); уміння визначати проблему, мету, завдання, характер взаємодії з колегами та викладачами, вимоги до представлення проекту, планувати роботу над проектом, прогнозувати кінцевий результат і представляти його на вербальному та невербальному рівнях (захист та наявність оформленої теоретичної частини), сприймати конструктивну критику та вносити корективи під час роботи над проектом, критично, аргументовано, кваліфіковано оцінювати та визначати критерії оцінювання інших проектів, самостійно добирати під час роботи над проектом методи, прийоми і засоби саморозвитку.

Професійно-творчий – характеризує здатність до інновацій у праці, прояв ініціативи, оригінальності, збагачення досвіду своєї професії за рахунок особистого творчого внеску, творче перетворення професійного середовища, евристичний підхід до рішення професійних завдань тощо. **Основою процесу розвитку професійного потенціалу особистості майбутнього фахівця виступає узгоджена система неперервної**

педагогічної освіти в умовах, що сприяють оптимальному розвитку та саморозвитку творчого потенціалу студента.

Рефлексивно-оцінний – включає в себе сформованість професійно-особистісних якостей майбутнього вчителя, що виявляється і розвивається в самоосвітній професійній діяльності через її рефлексивне самоусвідомлення, творче самовираження і систематичний самоаналіз, самооцінку та самоконтроль.

Джерело професійного становлення дослідники вбачають у діяльнісно організованій свідомості, принциповою ознакою і механізмом формування якої є рефлексія. Рефлексивне самоусвідомлення виявляється у складанні власної програми професійного саморозвитку на будь-якому етапі професійної діяльності. Тобто, досягнення професійного саморозвитку потребує таких умов особистісно-зорієнтованого навчання, як стимулювання пізнавальної активності студентів, спрямованої на вдосконалення себе як суб'єкта пізнання. Цьому сприяє створення проблемних, нестандартних ситуацій під час педагогічного процесу, які активізують самовираження майбутнього фахівця, його особистісне ставлення до предмета фахової діяльності, що, в свою чергу, зумовлює становлення особистісних смислів саморозвитку [1].

Критерії розкриваються через низку якісних ознак (показників), які дають можливість стверджувати про більшу чи меншу виразність відповідного критерію і відбивають динаміку вимірюваного параметра в часі й у педагогічному просторі. Показник у теорії і практиці педагогічної освіти визначається як характеристика якого-небудь аспекту критерію.

Показниками першого критерію – *самостійно-діяльного* – є: професійне самопізнання і професійна мотивація; самоорганізація і саморегуляція професійної діяльності; професійна самоосвіта і самовдосконалення.

Другий критерій – *проектної компетенції* – характеризується такими показниками: розуміння поняття проектна діяльність та особливостей роботи вчителя-гуманітарія за цим видом інноваційної діяльності і знання закономірностей, змісту, структури й основних етапів педагогічного проектування (прогнозування, моделювання, конструювання, презентація, експертне оцінювання, рефлексія, відтворення); наявність умінь та навичок проектної діяльності як показника здатності до професійного саморозвитку та інноваційності у вирішенні стандартних педагогічних задач; володіння методами, прийомами організації власного саморозвитку засобами проектної діяльності.

Для третього критерію – *професійно-творчого* – виділяємо такі показники: творча уява й креативне мислення в професійній діяльності; вербалізація образної пам'яті; імпровізація в професійній діяльності.

Показники четвертого критерію (*рефлексивно-оцінного*): рефлексивне самоусвідомлення; самовираження у професійній діяльності; здатність до самооцінки.

Грунтуючись на прийнятих нами критеріях і показниках професійного саморозвитку майбутнього педагога-гуманітарія, виділяємо рівні готовності до професійного саморозвитку: вихідний, репродуктивний, репродуктивно-творчий, творчий.

Вихідний рівень професійного саморозвитку характеризується невисокими результатами у навчально-виховній роботі, студенти, що виявили такий рівень, не ведуть творчого пошуку, не відчують потреби у творчому зростанні. Їхня діяльність не завжди систематизована та послідовна. Вони не використовують педагогічної термінології; слабо орієнтуються у змісті навчального матеріалу з гуманітарного профілю, мають низький рівень майстерності, психолого-педагогічної культури і мотивації; у них нестійка потреба у пізнанні власної діяльності й себе як особистості, відсутній самоаналіз, самооцінка й самоконтроль.

Репродуктивний рівень характеризується наявністю базових педагогічних знань. Студенти цього рівня володіють особистісно-професійними якостями, але недостатній розвиток педагогічної рефлексії, яка характеризується нестійкістю, короткотривалістю і ситуативністю, стримує професійний саморозвиток. Завдання, які вимагають розуміння, усвідомлення та рефлексії цілей педагогічної діяльності, вирішуються із помилками відповідно до інструкцій або через наслідування, внаслідок чого участь у творчому пошуку в навчальній та практичній діяльності є епізодичною й обмежується відтворювальною діяльністю. Відсутні вміння, навички проектної діяльності як показника здатності до професійного саморозвитку та інноваційності у вирішенні стандартних педагогічних задач і навички володіння методами, прийомами організації власного саморозвитку засобами проектної діяльності. Студенти не відчують стійкої потреби у власному саморозвитку і творчому зростанні, задовольняються досягнутим.

Репродуктивно-творчий рівень характеризує майбутніх учителів-гуманітаріїв, які самостійно і грамотно використовують набуті у вищому навчальному закладі професійні знання, уміння, навички у нові ситуації, де простежується звільнення від прив'язаності до готового зразка й висунення власних спроб вирішення цих ситуацій осмисленими, самостійними і доцільними діями; шукають творчі шляхи вирішення нових педагогічних завдань новими способами дій, усвідомленим засвоєнням знань, самостійністю суджень, розв'язанням поставлених завдань, мають стійку потребу у професійному саморозвитку, самоствердженні та самореалізації; володіють уміннями та навичками проектної діяльності як показника

здатності до професійного саморозвитку та інноваційності у вирішенні стандартних педагогічних задач; наявністю навичок володіння методами, прийомами організації власного саморозвитку засобами проектної діяльності. Проте такий педагог потребує зовнішніх стимулів до професійного саморозвитку.

Творчий рівень характеризується стійкою внутрішньою мотивацією особистості майбутнього фахівця-гуманітарія; наявністю особистісно-значущої мети, глибоких, системних, усвідомлених знань, вмінь; розумінням суспільної та особистісної значущості діяльності; проведенням систематичного самоаналізу, самооцінки та самоконтролю власної діяльності; складанням власної програми професійного саморозвитку на будь-якому етапі його професійної діяльності; відкритістю новому досвіду; баченням нової проблеми у зовнішньо знайомій ситуації; комплексним та креативним використанням в навчальній практичній діяльності всієї сукупності теоретичних знань і практичних навичок; високий рівень майстерності, психолого-педагогічної культури; володінням вміннями та навичками проектної діяльності як показника здатності до професійного саморозвитку та інноваційності у вирішенні стандартних педагогічних задач; наявністю стійких навичок володіння методами, прийомами організації власного саморозвитку засобами проектної діяльності.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, в ході нашого дослідження були визначені й обґрунтовані критерії і рівні готовності до професійного саморозвитку в майбутніх фахівців гуманітарного профілю, що дозволяють досліджувати динаміку освоєння основ зазначеного феномену. Повне вирішення протиріччя між потребою підготовки майбутнього вчителя, здатного до професійного саморозвитку засобами проектних технологій, та недостатнім рівнем його підготовки у вищих навчальних закладах неможливе, оскільки воно має діалектичний характер і є рушійною силою професійного саморозвитку.

Література

1. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное саморазвитие молодежи / Е.И. Головаха. – К.: Наукова думка, 1998. – 142 с.
2. Гусь І.М. Метод проектів / І.М. Гусь, І.В. Калмикова // Управління школою. – 2005. – № 5. – 811 с.
3. Ильин Е.П. Моивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 512с.

Белов В.

викладач кафедри практики іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля

УДК 378.034+378.017.92

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНИХ УЯВЛЕНЬ ТА ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МОЛОДІ

У статті на основі анкетних даних розкриваються, аналізуються й узагальнюються проблеми соціальної адаптації студентської молоді, визначаються їхнє ставлення до суспільних цінностей, виявляються громадські пріоритети, дискутуються питання формування в студентів світоглядних уявлень та ціннісних орієнтацій.

Ключові слова: *студентська молодь, молодіжні соціальні проблеми, формування системи цінностей, досягнення життєвих цілей, впровадження нових форм і методів виховної роботи зі студентською молоддю.*

Белов В.

*преподаватель кафедры практики иностранных языков
Восточноевропейского национального университета имени Владимира
Даля*

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье на основании анкетных данных раскрываются, анализируются и обобщаются проблемы социальной адаптации студенческой молодёжи, определяется их отношение к общественным ценностям, выявляются общественные приоритеты, дискутируются вопросы формирования у студентов мировоззренческих представлений и ценностных ориентаций.

Ключевые слова: *студенческая молодёжь, молодёжные социальные проблемы, формирование системы ценностей, достижение жизненных целей, использование новых форм и методов воспитательной работы со студенческой молодёжью.*

Belov V.

a teacher of the chair of practice of foreign languages of Volodymyr Dahl East-Ukrainian National University

PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF IDEOLOGICAL IDEALS AND VALUE ORIENTATIONS IN STUDENTS' YOUTH

In the article on the basis of information got in a questionnaire problems of social adaptation of students' youth are discovered, analyzed and

generalized, their attitude to social values is determined, civic priorities are revealed, questions of the development of ideological ideals and value orientations in students are discussed.

Key words: *students' youth, youth social problems, development of system of values, achievement of life goals, instillation of new forms and methods of upbringing of students' youth.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Проблема ціннісних орієнтацій молоді є надзвичайно актуальною для українського суспільства. Злободенність цієї проблеми спонукає до ґрунтовного усвідомлення самого поняття «молодь». Сьогодні вчені визначають молодь як соціально-демографічну групу суспільства, що виокремлюється на основі сукупності характеристик, особливостей соціального положення, обумовлених тими чи іншими соціально-психологічними властивостями, які визначаються рівнем соціально-економічного і культурного розвитку, специфіки соціальної адаптації в суспільстві. Проблеми сучасної молоді досліджують психологи, політологи, педагоги, соціологи та представники інших наук. Так в роботі «Соціологія молоді» під редакцією В. Лісовського молодіжні проблеми поділяються на дві групи. До першої вчений відносить такі молодіжні соціальні проблеми: визначення сутності молоді як соціальної групи, її роль і місце у відтворенні суспільства; встановлення критеріїв вікових меж; вивчення запитів, потреб, інтересів і способів діяльності молодого покоління; дослідження специфіки процесу соціалізації молоді, її соціально-професійна орієнтація та адаптація в колективі, аналіз соціальних аспектів діяльності неформальних об'єднань та рухів молоді.

Іншу важливу галузь соціального аналізу становлять проблеми, що відносяться до загальносоціологічних і одночасно стосуються молоді (проблеми освіти, сім'ї, шлюбу), або знаходять специфічне виявлення в молодіжному середовищі (особливості виховання молоді, ефективність його різних форм, засобів і методів, розвиток соціальної і політичної активності, роль і місце молоді в структурах влади тощо [8]). Процес становлення соціальної зрілості молоді, вибір нею життєвого шляху відбувається у всіх основних сферах життєдіяльності, реалізуючись за допомогою навчання і виховання, опанування і перетворення досвіду старших поколінь. Основними соціально-психологічними регуляторами цього процесу і одночасно показниками стану молоді в суспільстві та в структурі історичного розвитку виступають ціннісні орієнтації, соціальні норми і настанови. Вони визначають тип свідомості, характер діяльності, специфіку проблем, потреб, інтересів, очікувань молоді, типові зразки поведінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких запропоновано розв'язання проблеми і на які спирається автор. У віковій психології

молодість характеризується як період формування усталеної системи цінностей, становлення самосвідомості та формування соціального статусу особи. Свідомість молодшої людини відзначається особливою сприйнятливістю, здатністю опрацьовувати і сприймати величезний потік інформації. У цей період розвивається критичність мислення, прагнення надати власну оцінку різним явищам, відбувається пошук аргументації, нестандартного рішення. Разом із тим у цьому віці ще зберігаються деякі настанови і стереотипи, властиві попередньому віку. Це пов'язано з тим, що період активної ціннісно-творчої діяльності перетинається в молодій людині з обмеженим характером практичної, творчої діяльності, неповним входженням її в систему суспільних відносин.

У дослідженнях психологів, політологів, соціологів знаходять своє відображення і проблеми, пов'язані із такою соціально-психологічною групою, як студентська молодь. Аналіз соціологічних досліджень, проведених у різні роки протягом останніх 20-25 років, дозволяє зробити висновок, що ціннісні орієнтації сучасних студентів зазнали певних змін. Наприклад, деякі соціологи 80-х рр. ХХ століття відзначали, що отримання вищої освіти було однією з головних життєвих цінностей студентської молоді того часу. Сучасні українські студенти також не заперечують важливості освіти у житті, хоча соціологів хвилює той факт, що для більшості опитаних – 87 % (дані лабораторії соціальних досліджень і політичного аналізу кафедри політології Донецького національного університету; опитано 1460 студентів у двадцяти двох ВНЗ 4-х освітніх регіонів України: Донецька, Харкова, Криму, Львова) ґрунтовна освіта становить лише одну з багатьох умов успіху в житті. Деякі з респондентів упевнені, що сучасна освіта – це, насамперед, «диплом», який більш формально, ніж реально потрібен для життя (9 %), «це система, створена суспільством для формування людини за заданими нормами» (10 %), «це те, що коштує (у плані витрат) досить дорого, а цінується (у плані доходів) досить дешево» (17 %), «це набір понять і моральних положень, які суспільство вимагає засвоїти» (32 %) [3, с. 10]. Разом із тим більшість студентів розуміють значення освіти у сучасному світі, вказують на те, що це процес постійного, індивідуального вдосконалення, у ході якого великого значення набуває особиста творчість (59 %); сучасна людина має бути знавцем своєї справи і висококваліфікованим професіоналом (42 %) [3, с. 10].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Дослідники з прикрістю відзначають, що в молодіжному середовищі втрачають значення моральні цінності, високі християнські ідеали, натомість основним девізом життя стають поради, зроблені свого часу Н. Рокфеллером: «Не бійтеся великих витрат, бійтеся маленьких доходів» та Дж. Морганом: «Те, що не можна

зробити за гроші, можна зробити за великі гроші» [6, с. 118]. Нажаль, значне зростання питомої ваги матеріального фактору у ціннісних орієнтаціях виявляється і в середовищі української студентської молоді. На цей факт з тривогою вказує український дослідник М. Скок [5, с. 130]. Якщо «матеріальне забезпечення» життя як цінність у 1983 році посідала в опитуваннях студентів 17-те місце, то у 1998 році вона пересунулася на четверте місце. У суспільстві виникає ситуація, коли люди свою діяльність спрямовують лише на досягнення матеріальних благ. Формується споживацька психологія, домінуючими рисами характеру людей, в тому числі й студентської молоді, стають заздрість, егоїзм, корисливість, прагматизм. Така ситуація вимагає подальшого наукового аналізу, розробки конкретних рекомендацій з метою удосконалення виховної роботи серед підростаючого покоління, студентської молоді, повернення на чільне місце в ієрархію цінностей особистості загальнолюдських моральних цінностей [5].

Формуванні цілей статті (постановка завдання). Метою статті є висвітлення результатів аналізу індивідуальних особливостей, властивих молоді, та закономірностей опанування нею прийнятих у суспільстві норм, цінностей, настанов, а також пошук ефективних засобів виховного впливу спрямованих на формування моральних якостей і духовних потреб студентів.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Як відзначають соціологи, загальна оцінка студентами України стану вищої освіти на сучасному етапі набула достатньо суперечливого характеру. 64 % студентів упевнені, що у вищих навчальних закладах України можна отримати високоякісну освіту, не гіршу ніж у вищих навчальних закладах країн Західної Європи. Проте, студентська молодь не задоволена тим, що система вищої освіти повною мірою зберігає адміністративно-командний характер, в якій студент позбавлений права голосу, а навчання стандартизоване, що не надає можливості враховувати індивідуальні потреби і запити студентів (63 %) [3, с. 10].

Результати соціологічних досліджень засвідчують, що серед студентської молоді суттєво знижується престиж наукової діяльності. Якщо раніше в шкалі життєвих цінностей вона посідала третє місце, то зараз – двадцять четверте. Більше 80 % респондентів-студентів українських ВНЗ вважають, що вища школа не сприяє розвитку здібностей молоді, не стимулює її до надбань національної і світової культури [2, с. 66]. Дані щорічних опитувань «Викладач очима студентів», свідчать про те, що думка студентів про своїх викладачів залишає бажати кращого. Встановлено, що студенти велике значення приділяють наявності професійних якостей наставників (ерудиції, знанню дисципліни, умінню подавати навчальний матеріал) та їхнім особистісним якостям (чуйності,

зовнішньому вигляду тощо). Високо цінуються також такі якості, як шанобливе ставлення і небайдужість до студентів, насамперед, як людей. Разом із тим студенти майже не переймаються тим, наскільки авторитетним і популярним є викладач у наукових колах, громадсько-політичній сфері [2, с. 66].

Все менша кількість студентів виявляє бажання брати участь у суспільному житті. За даними щорічних опитувань студентів ВНЗ України на першому курсі престижність участі в громадській роботі становить 21 % студентів, а на четвертому – лише 8,4 %. Майже половина всіх студентів на четвертому курсі не має жодного громадського доручення, а з 50 % тих, хто їх має, з захопленням і цікавістю працювали 4,2 %. 20 % респондентів зізналися, що виконують громадську роботу формально. Без сумніву, недолік виховної роботи полягає в тому, що першокурсники часто навіть не запрошуються до участі в суспільній діяльності. 30 % першокурсників вказують в анкетах, що бажали б брати у ній участь, але їх до неї не залучають [2, с. 68]. Серед студентської молоді знижується престиж такої суспільно значущої цінності, як робота. Лише 8 % респондентів підтримують твердження, що робота є найбільш цінною частиною життя, без якої існування людини втрачає сенс.

Соціально-економічні та політичні проблеми, кризовий стан ціннісної сфери життя, негативно позначаються на суспільній свідомості, формують у певної частини студентської молоді бажання жити і працювати за кордоном. Дослідження показує, що 32 % респондентів хотіли б виїхати на роботу за кордон для того, щоб заробити грошей (для порівняння 24 % студентів вищих навчальних закладів асоціювали навчання за кордоном з працевлаштуванням [7, с. 59]. 17 % хотіли б навчатися там, кожний п'ятий (21 %) мріє про туристичну подорож за кордон [3, с. 10]. Але найбільше, що має непокоїти не тільки викладацький склад ВНЗ, а й, насамперед, уряд України – це те, що кожний четвертий студент (23 %) прагне назавжди виїхати з країни на постійне місце проживання за кордон.

Студенти різних регіонів колишнього СРСР по різному ставляться до такої цінності, як здоров'я. На думку деяких дослідників, серед українського студентства ця цінність сприймається за пріоритетну [4, с. 130]. Соціологи пояснюють таку ситуацію зростанням екологічних проблем, в тому числі пов'язаних із наслідками аварії на Чорнобильській АЕС.

Естетичні орієнтації різних груп студентів також суттєво відрізняються. Сучасні студенти, в порівнянні з попередніми поколіннями студентської молоді, менше приділяють уваги читанню художньої, науково-популярної та іншої літератури, майже не відвідують театрів, музеїв, виставок. Показовими для рівня культурної компетентності сучасної студентської молоді є результати опитування під назвою «Хто були ці

люди?»), проведеного серед студентів ряду ВНЗ України. Опитуваним пропонувався список приблизно з тридцяти прізвищ, до якого було включено прізвища відомих українських та зарубіжних вчених, письменників, режисерів, акторів, музикантів, державних діячів. Аналіз отриманих результатів свідчить про невисоку ерудицію більшості сучасних студентів (82,2 % з них не знають хто такий Д. Бортнянський, 74,5 % – Г. Флобер, 72,2 % – Б. Кустодієв, 76,6 % – Б. Брехт та ін.) [1, с. 63-64].

Знайомство з художньою літературою не є актуальним для вітчизняних студентів, оскільки більше половини з них відповіли в анкетах, що не люблять читати і не читають. Ті, хто захоплюється читанням у вільний час надають перевагу детективам, фантастиці, книжковим серіалам [4, с. 76]. Невтішним є й той факт, що сучасне студентство мало цікавиться мистецтвом, а ті студенти, котрі у вільний час приділяють йому увагу або займаються певним видом мистецтва, роблять це переважно для релаксації, а не для особистого естетичного розвитку [4, с. 76]. Знижується вартість такої цінності, як творчість [5, с. 129]. У шкалі цінностей, пов'язаних із мистецтвом, цей вид особистого самовдосконалення посідає останнє місце [4, с. 75]. Базовими цінностями високого рангу залишаються сім'я, вірні друзі, любов. 74 % юнаків і 92 % дівчат українських ВНЗ на питання «Що є головним мотивом вступу до шлюбу?» назвали любов, потім спільні інтереси і матеріальну зацікавленість [4, с. 74]. «Орієнтація на сім'ю пояснюється тим, що для багатьох сім'я сьогодні розглядається як важливе джерело морально-психологічної підтримки набутих позитивних емоцій для збентеженої сучасними реаліями життя особистості. Сім'я – це єдиний інститут, який сприймається молоддю як цінність поміж зруйнованих інституцій суспільства» [5, с. 130]. На думку деяких дослідників, ціннісно-орієнтаційний портрет сучасного студента виглядає приблизно так: «Головне в житті – це міцне здоров'я, сім'я становить необхідне джерело морально-психологічної підтримки. Любов та спілкування з друзями прикрашає життя. Матеріальне забезпечення надає впевненості в собі, у власних силах. Що стосується творчості, пізнання і досягнень, що заслуговують на суспільне визнання, то це не завжди вдається, але це те, що було б бажано. Задоволення приємні, але на них сьогодні не вистачає часу та грошей. Абсолютно впевненим можна бути тільки в одному – сьогодні потрібно розраховувати тільки на власні сили, здібності та можливості» [5, с. 130].

Соціологічні дослідження ціннісних орієнтацій студентської молоді за останнє десятиліття переконують, що в свідомості сучасної студентської молоді формується тип особистості, характерний для західного суспільства – це особа, яка в першу чергу цінує себе і вважає, що її діяльність, життєвий успіх тощо залежать насамперед від неї самої [4, с. 72]. З одного боку така позиція не є негативною, адже покладання на власні сили, розум і здібності

при досягненні життєвих цілей вимагає вольових зусиль, наполегливого опанування знаннями тощо. Але головне, щоб при виконанні висунутих завдань не формувалася людина-егоїст, яка може нехтувати усім задля досягнення власних цілей, зневажаючи моральні норми.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Ціннісні орієнтації людини органічно пов'язані з проблемами людини і визнаються за провідний компонент детермінації її поведінки. Ціннісні орієнтації – це елементи мотиваційної структури особистості, на підставі яких відбувається вибір певних соціальних настанов, цілей або мотивів конкретної діяльності. Ціннісні орієнтації особистості формуються під впливом пануючої в суспільстві системи цінностей, яка змінюється відповідно до викликів часу. Події останніх десятиліть вплинули на систему ціннісних орієнтацій пострадянського суспільства і відповідно позначилися на життєвих орієнтирах студентської молоді, в середовищі якої все більшої ваги набувають матеріальні цінності (матеріальний добробут, життєвий успіх, прагматизм, високий заробіток, престижна робота, поїздки за кордон тощо). Символом сучасності є «виразна увага до матеріального боку життя», «орієнтація на успіх у житті стає однією з провідних стратегій студентів і молоді генерації в цілому в умовах ринкових відносин» [2, с. 68]. Духовні цінності, на превеликий жаль, відсторонюються на другорядний план або набувають символічного значення. Студенти менше цікавляться політикою, суспільно-політичним життям, втрачають інтерес до серйозної літератури, рідко відвідують просвітницькі заклади, займаються спортом, беруть участь у художній самодіяльності, цікавляться мистецтвом, виявляють інтерес до творчості. Відбувається деформація й етичних ціннісних орієнтацій, виправдовуються порушення загальних норм поведінки тощо. Зміни в ціннісних орієнтаціях молоді (часто не на користь суспільних ідеалів) вимагають докорінного перегляду всієї системи виховної роботи у вищій школі, пошук і впровадження нових форм і методів роботи зі студентською молоддю з метою підготовки і виховання не тільки майбутніх фахівців, а й справжніх інтелігентів, носіїв високої культури, творчих особистостей.

Література

1. Андреев А.Л. Культурное пространство студента / А.Л. Андреев // Педагогика. – 2003. — № 10. — С. 55-65.
2. Астахова В.І. Деякі нові риси у соціальному портреті студентства / В.І. Астахова // Проблеми вищої школи. — К., 1993. — Вип. 78. — С. 65-66.
3. Кіпень В. Українське суспільство: на що орієтуємося і що цінуємо? / В. Кіпень // Управління освітою. — 2001. — № 22. — С. 10.
4. Крючков А.И., Крючкова Л.М. Мировоззренческий портрет современного украинского студента / А.И. Крючков, Л.М. Крючкова // Чернігівський державний педагогічний університет ім. Т.Г. Шевченка. Вісник ЧДПУ. — Чернігів, 2003. — Вип. 20. — Серія: Філософські науки. — С. 71-76.

5. Скок М.А. Ціннісні орієнтації особистості сучасного студента / М.А. Скок // Вісник ЧДПУ.—Чернігів, 2002.—Вип. 11.— Серія: Психологічні науки.— С. 128-132.
6. Соколов А.В., Щербакова И.О. Ценностные ориентации постсоветского гуманитарного студенчества / А.В. Соколов, И.О. Щербакова // Социс.—2003.— № 1.— С. 115-124.
7. Сорокина Н.Д. Перемены в образовании и динамика жизненных стратегий студента / Н.Д. Сорокина // Социс.—2003.— № 10.— С. 55-60.
8. Социология молодежи / Под ред. проф. В.Т. Лисовского. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 1996.— 460 с.

Ворох А.

к.пед.н., завідуючий кафедрою загальноінженерних дисциплін Навчально-наукового професійно-педагогічного інституту Української інженерно-педагогічної академії

Коваль Є.

студент 2 курсу Навчально-наукового професійно-педагогічного інституту Української інженерно-педагогічної академії

УДК 159.9:316.6 (045)

ПОРТРЕТ СУЧАСНОГО СТУДЕНТА: ДІЙСНЕ ТА БАЖАНЕ

Стаття присвячена виявленню сучасних професійно-особистісних якостей та ціннісних орієнтацій студентів та аналізу їх відповідності вимогам роботодавців на ринку праці. У ході проведеного дослідження з'ясовано, що набір професійно цінних якостей залежить від профілю підготовки (гуманітарний, природничий, інженерний), а на формування соціально-психологічних характеристик студента вирішальний вплив мають організація навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. Визначено, що серед характерних якостей сучасних студентів є: прагматизм, прагнення до самореалізації, першочергове задоволення власних потреб, прояв індивідуальності, раціоналізму та дипломатичності, що цілком відповідає вимогам сучасного ринку праці. Серед професійних якостей, що цінуються роботодавцем можна виділити: вміння швидко адаптуватись, самостійність, креативність, вміння працювати з інформацією, володіти сучасними інформаційними технологіями, бути комунікабельним, толерантним, самовдосконалюватись, бути психологічно стійким. Визначені за результатами дослідження якості допоможуть студенту легше знайти роботу по завершенню вищого навчального закладу, закріпитись на робочому місці, завоювати авторитет у колективі та побудувати успішну кар'єру.

Ключові слова: сучасний студент, професійно-особистісні якості, вищий навчальний заклад, ціннісні орієнтації, ринок праці, професія, навчання.

Ворох А.

к.пед.н., заведуючий кафедрой общинженерных дисциплин Учебно-научного профессионально-педагогического института Украинской инженерно-педагогической академии

Коваль Е.

студент 2 курса Учебно-научного профессионально-педагогического института Украинской инженерно-педагогической академии

ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА: ДЕЙСТВИТЕЛЬНОЕ И ЖЕЛАЕМОЕ

Статья посвящена исследованию профессионально-личностных качеств и ценностных ориентаций современного студента и анализу их соответствия требованиям работодателей на рынке труда. В ходе проведенного исследования установлено, что на формирование социально-психологических характеристик студента решающее влияние имеют организация учебно-воспитательного процесса в вузе. Определено, что среди характерных качеств современных студентов выделяются: прагматизм, стремление к самореализации, первоочередное удовлетворение собственных нужд, проявление индивидуальности, рационализма и дипломатичности, что вполне соответствует требованиям современного рынка труда. Среди профессиональных качеств, которые ценятся работодателем можно выделить: умение быстро адаптироваться, самостоятельность, креативность, умение работать с информацией, владеть современными информационными технологиями, быть коммуникабельным, терпимым, самосовершенствоваться, быть психологически устойчивым.

Ключевые слова: современный студент, профессионально-личностные качества, высшее учебное заведение, ценностные ориентации, рынок труда, профессия, обучение.

Vorokh A.

candidate degree on Pedagogics, managing chair of general engineering disciplines of Educational-scientific professional-pedagogical institute of the Ukrainian engineer-pedagogical academy

Koval E.

student of the second course of Educational-scientific professional-pedagogical institute of the Ukrainian engineer-pedagogical academy

PORTRAIT OF MODERN STUDENT: ACTUAL AND DESIRED

The article is devoted research of professional-personality qualities and valued orientations of modern student and analysis of their conforming to the requirements of employers at the market of labour. It is set during the conducted

research, that on forming of social-psychological descriptions of student decision influence is had an organization of educational process in the institute of higher. It is certain that between characteristic qualities of modern students exude: pragmatism, aspiring to self-realization, primary satisfaction of own needs, display of individuality, rationalism and diplomaticness, that fully conforms to the requirements of modern labour-market. Among professional qualities which are valued an employer it is possible to select: ability quickly to adapt oneself, independence, ability to work with information, own modern information technologies, to be sociable, tolerant, be psychologically steady.

Keywords: *modern student, professional-personality qualities, higher educational establishment, valued orientations, labour-market, profession, teaching.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковим та практичним завданням: Для професійного педагога існує аксіома: студент більш схожий на свій час, ніж на своїх батьків. Звичайно, усі студенти різні за своїми розумовими та емоційними характеристиками, за рівнем освіченості та вихованості, по відношенню до світу та інших людей. Кожна людина є неповторною, але індивідуальні відмінності мають свою межу. Культура певного соціального середовища у кожную конкретно історичну добу накладає глибокий відбиток на психологію особистості, формує деяку схожість з іншими, дещо типове. Які ж типові прояви викликав до життя сьогоднішній час? Правильну та ґрунтовну відповідь може дати час та спеціальні дослідження, поки ми зосередимось на окремих спостереженнях та судженнях, дамо загальні нариси соціально-психологічних портретів сучасного студента.

Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття: Дослідження соціально-психологічних особливостей студентів завжди викликали інтерес науковців. Особливий внесок у педагогіку та психологію вищої школи зробив Анан'єв Б.Г., який ґрунтовано досліджував особистість студента. Соціальна типологія студентів була розроблена Лисовським В.Г., який виділив серед основних наступні типів студентів: "академік", "ерудит", "професіонал", "раціоналіст", "старанний", "середняк", "ледачий" тощо. Серед інших дослідників, які вивчали процес становлення особистості під час навчання у вищій школі можна виділити роботи Дмитрієва А.В., Кона І.С., Єсаревої З.Ф. Однак, у дослідженнях названих науковців недостатньо вивчено вимоги сучасного ринку праці та роботодавців до професійно-особистісних якостей випускників вищих навчальних закладів.

Формування цілей статті (постановка завдання): Зважаючи на це, завданням нашого дослідження буде виявлення сучасних професійно-особистісних якостей та ціннісних орієнтацій студентів та їх відповідність вимогам роботодавців на ринку праці.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів: Термін "студент" в перекладі з латинської має значення "той, що сумлінно працює, займається, оволодіває знаннями". Студент як людина певного віку і як особистість може характеризуватись з трьох сторін: 1) з психологічної, яка відображає психологічні процеси, стани та властивості особистості (направленість, темперамент, характер, здібності); 2) із соціальної, де проявляються суспільні відносини, якості, що є результатом приналежності студента до певної соціальної групи, національності тощо; 3) із біологічної, яка включає тип вищої нервової діяльності, рефлексії, інстинкти, фізичну силу, будову тіла, риси обличчя і т.д.

Для успішного оволодіння гуманітарними професіями у вищому навчальному закладі студент повинен мати виражений вербальний тип інтелекту і характеризуватись широкими пізнавальними інтересами, ерудованістю, високим рівнем володіння мовою, мати багатий словарний запас, високорозвинене абстрактне мислення.

Для студентів природничих спеціальностей на перший план виходить високорозвинене логічне та абстрактне мислення, здатність вільно керувати процесами мислення, концентрувати увагу. Студенти природничих спеціальностей відрізняються підвищеною серйозністю та незалежністю суджень, але мають низький рівень соціабільності, тобто недостатньо розвинене вміння спілкуватись з людьми. При цьому самооцінка власних соціальних характеристик здебільшого неадекватна.

Для студентів інженерних спеціальностей ведучими компонентами в структурі мислення є високий рівень просторових уявлень та кмітливність. Крім цього, майбутньому інженеру потрібен високий рівень невербального (діяльнісно-практичного) інтелекту.

Протягом навчання у вищій школі в ідеалі у студентів формуються професійно значимі якості: 1) укріплюються ідейні переконання, професійна направленість, розвиваються необхідні здібності; 2) удосконалюються психічні процеси та досвід; 3) підвищується почуття обов'язку, відповідальність за успіх професійної діяльності, підсилюється індивідуальність, зростає зрілість і стійкість особистості; 4) зростає роль самовиховання студента у формуванні якостей, досвіду, необхідних йому як майбутньому спеціалісту; 5) укріплюються професійна самостійність і готовність до майбутньої практичної діяльності.

Серед факторів, що визначають соціально-психологічний портрет студента, виділяють ті, з якими студент прийшов до вищої школи, і ті, які з'являються в процесі навчання. До першої категорії відносять: рівень підготовки, систему цінностей, відношення до навчання, уявлення про майбутню професію. Ці фактори визначаються загальною атмосферою в країні і конкретними соціо-демографічними умовами, в яких розвивався студент. Поступово вплив цих факторів послабляється і вирішальну роль починають відігравати фактори другої групи: організація навчального процесу, рівень викладання, тип взаємовідносин викладача і студента і т.д. Саме друга категорія факторів має визначальний вплив на професійне та психологічне обличчя випускника вищого навчального закладу [2].

Усю сукупність сучасних студентів можна розділити на три групи. Першу складають студенти, орієнтовані на освіту як на професію, для яких інтерес до майбутньої роботи, бажання реалізувати себе у ній – саме головне. У цій групі знаходиться близько третини студентів. Другу групу складають студенти, орієнтовані на бізнес. Таких близько чверті від загальної кількості. Для них освіта виступає в якості інструменту для майбутньої власної справи. Третю групу складають студенти, на перший план у яких виходять побутові, особисті, житлові, сімейні проблеми. Ці студенти плывуть за течєю, вони не можуть обрати свого шляху. Серед названих груп максимальну зацікавленість професією має перша, а мінімальну – третя.

Для сучасного студента характерні якості, що відрізняють його від студентів минулих років. Так, сучасний студент легше адаптується до складних життєвих умов ринку, є більш конкурентоспроможними, у них з'явилися більша самостійність, вимогливість до викладача, але при цьому знизилася ерудованість, працелюбність, інтелігентність та вимогливість до себе.

Серед основних ціннісних орієнтирів можна виділити чотири групи якостей: 1) навчання, наука, професія; 2) суспільно-політична діяльність; 3) культура (духовність); 4) колектив (спілкування).

Сучасні соціологічні та психологічні дослідження мотивації студентів виявляють прагматизм як одну з основних якостей. В першу чергу сучасного студента цікавить задоволення власних потреб та самореалізація, цікаве дозвілля, соціальні зв'язки, прояв індивідуальності та самостійності. Відповідно, почуття суспільного обов'язку відходить на другий план. Перед тим як розпочати нову справу, ставить питання: "А що мені за це буде?". Якщо активність сучасного студента і спрямована на зміну оточуючої дійсності, то тільки у відповідності з його власними потребами, поглядами та інтересами.

Серед інших яскравих якостей сучасного студента дослідники виділяють раціоналізм і дипломатичність. Сьогоднішній студент не

вступає у конфлікти з адміністрацією ВНЗ, міста, країни. Є виражена спрямованість на вирішення усіх проблем мирним шляхом. Принциповість, як бачимо, не є серед позитивних рис сучасного студента.

За характером діяльності і поведінки студентів у сфері навчання та пізнання можна виділити три основні типи особистостей. Перший тип особистості відрізняється комплексним підходом до цілей і задач навчання. Студенти цього типу орієнтовані на широку спеціалізацію, на різнобічну професійну підготовку, є соціально активними. Другий тип особистості відрізняється чіткою орієнтацією на вузьку спеціалізацію. Пізнавальна діяльність таких студентів виходить за рамки навчальної програми, але на шир, як в першому випадку, а у глибину. Духовні запити також вузько обмежені професійними інтересами. Третій тип пізнавальної діяльності студентів передбачає засвоєння знань і надбання навичок лише в межах навчальної програми. Цей тип діяльності є найменш творчим та активним [3].

Сучасний студент усвідомлює, що успіх в житті напряму залежить від того, наскільки гарним спеціалістом він буде по закінченню ВНЗ і чи зможе працевлаштуватись. Звідси і небачений для минулого інтерес студентів до підробіток (бажано за профілем навчання). Сьогодні студенти починають працювати з першого курсу, щоб збільшити свої шанси не поповнити ряди безробітних. Таким чином, у студента з'явилась ще одна точка прикладення своїх розумових та творчих сил – робота. В умовах конкуренції, що збільшується на ринку праці, студенти намагаються проявити тільки ті свої таланти, які можуть бути цікавими роботодавцю, не витрачаючи сил в пусту. Виділимо основні якості, що цінуються роботодавцем на сучасному ринку праці:

1) Вміння адаптуватися в змінних професійних і життєвих ситуаціях, уміти самостійно набувати необхідних знань, застосовувати їх на практиці при вирішенні професійних завдань. Ми живемо в умовах постійних змін у виробничій, економічній, соціальній та політичній сфер. За таких умов вміння швидко адаптуватися є вкрай необхідним, інакше, можна опинитися "за бортом" професійної діяльності. Крім цього, високі темпи розвитку науки і техніки спричиняють швидке старіння отриманих під час навчання знань та умінь. Так, за 15 років уся інформація, засвоєна у навчальному закладі, повністю застаріває і стає непотрібною. Тому постійна самоосвіта є необхідною умовою зберігання своїх професійних якостей.

2) Мати самостійне критичне мислення, уміти бачити виниклі проблеми і знаходити способи їх рішення, уміти орієнтуватися на ринку праці. Так, дійсно, в умовах ринкових відносин вміння не тільки бачити, але і передбачати проблеми є важливим навиком, який дозволяє отримати конкурентну перевагу. Робітник, який може власним розумом вирішити виниклі проблеми, а не чикатиме, доки це за нього зробить хтось інший,

цінується роботодавцем набагато більше. Стосовно ринку праці необхідно завжди вміти побачити або передбачити нові професійні навички, що допоможуть оптимізувати роботу та підвищити власну цінність, як професіонала. Прикладом таких навичок є вміння працювати з комп'ютерною технікою, що є життєво необхідним на сучасному етапі розвитку суспільства.

3) Володіти здатністю генерувати ідеї. У професійній діяльності проблемні ситуації виникають щодня. Справжній професіонал завжди має власне бачення по виходу з подібних ситуацій. Активна позиція при розв'язанні проблем дозволяє працівнику заробити авторитет та зайняти ключові позиції в колективі. Що, в свою чергу, є засобом задоволення власних амбіцій, кар'єрного росту та самореалізації.

4) Грамотно працювати з інформацією (уміти збирати необхідні факти, аналізувати їх, узагальнювати, робити висновки). Ці вміння є життєво необхідними в часи інформаційної ери. Сьогодні інформація є головною зброєю, товаром, засобом впливу та отримання прибутку. Вірно кажуть "Хто володіє інформацією – володіє Світом". Отже, необхідно вчитись збирати, обробляти та використовувати інформацію у власних потребах, а не чекати на її отримання в готовому вигляді.

5) Бути комунікабельним, контактним, толерантним, уміти виходити з будь-яких конфліктних ситуацій. У сучасному менеджменті роботодавці більше цінують вміння працювати в команді ніж рівень професіоналізму працівника. У конкурентній боротьбі за робоче місце виграє той, хто вміє спілкуватись з людьми, знаходити з ними спільну мову, бути терпимим до їхніх недоліків і запобігати конфліктам. Якщо висококласний спеціаліст не вміє співпрацювати з людьми, то йому не буде місця в трудовому колективі, тому що сприятливий психологічний клімат на робочому місці є необхідною умовою продуктивної та ефективної праці.

6) Самостійно працювати над розвитком власної моральності, інтелекту, культурного рівня. Не можна зупинятись у власному розвитку. Необхідно постійно ставити перед собою нові цілі не тільки у професійному самовдосконаленні, але і в особистісному саморозвитку: бачити свої недоліки, формувати бажані риси характеру, звільнитись від шкідливих звичок, розширювати свій кругозір, цікавитись подіями, що відбуваються у навколишньому світі.

7) Бути психологічно стійким. Темп сучасного життя надзвичайно високий. Для досягнення успіху необхідно працювати щодня більше 8 годин в умовах постійних стресових ситуацій. Це велике навантаження на психіку людини. За таких умов виграє не той, хто сильніше фізично, а той, хто має більш стійку психіку, вміє розслабитись, відволіктися від проблем,

подивитись н них зі сторони, не піддаватись емоціям, зберігати холодним розум [1].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку: Студентські роки є найщасливішими у житті людини. Це той період, коли підліткові проблеми вже позаду, а турботи дорослого, самостійного життя ще не розпочалися. Але все гарне швидко закінчується, і перед випускником вищої школи постає одна з головних проблем – необхідність пошуку місця роботи. До цього необхідно готуватись заздалегідь. У ході проведеного дослідження ми з'ясували, що набір професійно цінних якостей залежить від профілю підготовки (гуманітарний, природничий, інженерний). На формування соціально-психологічних характеристик студента вирішальний вплив мають організація навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. Для сучасних студентів характерними є: прагматизм, прагнення до самореалізації, першочергове задоволення власних потреб, прояв індивідуальності, раціоналізму та дипломатичності, що цілком відповідає вимогам сучасного ринку праці. Серед професійних якосте, що цінуються роботодавцем можна виділити: вміння швидко адаптуватись, самостійність, креативність, вміння працювати з інформацією, володіти сучасними інформаційними технологіями, бути комунікабельним, толерантним, самовдосконалюватись, бути психологічно стійким.

Таким чином, нами визначено ключові особистісно-професійні якості, які допоможуть не тільки легше знайти роботу по завершенню вищого навчального закладу, але і закріпитись на робочому місці, завоювати авторитет у колективі та побудувати успішну кар'єру.

Література

1. Коваленко О.Е. Методика професійного навчання: Підруч. для студ. вищ. навч. закл. / О.Е. Коваленко; Нар. укр. акад. – Х.: Вид-во НУА, 2005. – 360 с.
2. Милорадова Н.Г. Студент в зеркале психологии //Архитектура и строительство России. – 1995. – № 9. – С. 33 – 41.
3. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. - Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.

Гордєєва К.

аспірант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка

УДК 378.1.13:17.022.1

ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВІ ЯКОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ПІДГОТОВКИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розглянута сутність поняття професійні якості вчителя молодшої школи, а також визначені та розкриті професійно важливі якості майбутнього вчителя початкових класів.

Ключові слова: *якість, цінність, пріоритет, професійно-педагогічне мислення, креативність, педагогічна імпровізація, емоційно-позитивна стійкість.*

Гордеева К.

аспирант Луганского национального педагогического университета имени Тараса Шевченка

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ПОДГОТОВКИ НАЧАЛЬНЫХ КЛАСОВ

В статье рассмотрена сущность понятия профессиональные качества учителя младшей школы, а также определены и раскрыты профессионально важные качества будущего учителя начальных классов.

Ключевые слова: *качество, ценность, пріоритет, профессионально-педагогическое мышление, креативность, педагогическая импровизация, эмоционально-позитивная стойкость.*

Gordeyeva K.

The post-graduate student of Lugansk national pedagogical university of a name of Tarasa Shevchenka

PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF STUDENTS OF FACULTY OF PREPARATION INITIAL FORM

In article the essence of concept professional qualities of the teacher of younger school is considered, and also professionally important qualities of the future teacher of initial classes are defined and opened.

Keywords: *quality, value, a priority, professional-pedagogical thinking, creativeness, pedagogical improvisation, emotionally-positive firmness.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Важливим аспектом у контексті формування ціннісних пріоритетів у майбутніх вчителів початкових класів, є визначення професійно важливих якостей. Ми виходили з того, що система ціннісних пріоритетів має певну специфіку. До складових професійно важливих якостей вчителя відносимо професійно-

педагогічне мислення, креативність, педагогічну імпровізацію, емоційно-позитивну стійкість. Специфіка професійних якостей вчителя полягає в конкретній реалізації моральних принципів щодо завдань й умов педагогічної діяльності; в ставленні вчителя до учня з позиції виховання особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Питанням формування цінностей та професійних якостей майбутнього вчителя присвячені наукові праці вітчизняних і зарубіжних авторів присвячені вивченню суті та структури педагогічної діяльності (А.М. Богуш, І.А. Зязюн, Н.В. Кузьміна, Д.Ф. Ніколенко, О.М. Пехота, В.О. Сластьонін); психології особистості майбутнього вчителя і теорії професійно-педагогічної діяльності (Г.О. Балл, І.Д. Бех, А.О. Вербицький, Е.Е. Карпова, Н.В. Кічук, З.Н. Курлянд, М.В. Кухарев, А.Ф. Линенко, В.В. Радул, Р.І. Хмелюк); інтенсифікації підготовки майбутніх вчителів (І.О. Зимняя, С.Ю. Ніколаєва, В.Л. Скалкін). Проте питання щодо вивчення цінностей та професійних якостей майбутнього вчителя мають бути уточнені й узагальнені.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті досліджуємо професійно важливі якості майбутнього вчителя початкових класів. Також, визначаємо якості, які більш ефективно формують ціннісну систему молодих спеціалістів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У даній статті ми розглядаємо професійно важливі якості як один з основних компонентів професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів. Як відомо, якість особистості – це існуюча тривалий час характеристика, яка проявляється в поведінці індивіда в різноманітних ситуаціях. ”Якість спеціаліста – це сукупність найбільш суттєвих, відносно стійких його властивостей та характеристик, що обумовлюють готовність до виконання певних соціальних та професійних функцій”[5:24].

Отже, професійно важливі якості особистості – це суттєві психологічні характеристики, до яких певна професійна діяльність висуває підвищені вимоги. Поняття професійно-значущого об'єднує внутрішнє і зовнішнє, виокремлює й конкретизує головне в предметному змісті мотивації та регуляції поведінки педагога. Існує більш ніж 500 класифікацій професійно-значущих якостей вчителя. Розглянемо деякі з них. Так, І.А. Зязюн вказував на те, що майбутньому вчителю необхідно працювати “над таким синтезом якостей і властивостей особистості, які дадуть змогу без зайвого емоційного напруження здійснювати свою професійну діяльність: педагогічний оптимізм, впевненість у собі як в

учителеві, відсутність страху перед дітьми, вміння володіти собою, відсутність емоційного напруження, наявність вольових якостей (цілеспрямованість, самовладання, рішучість)” [3:50].

В.О. Сластьонін виокремлює такі професійно значущі якості вчителя: інтерес і любов до дитини, як відображення потреби в педагогічній діяльності, справедливість, педагогічна пильність та спостережливість, педагогічний такт, педагогічна уява, товариськість, вимогливість, наполегливість, цілеспрямованість, організаторські здібності, витримка, врівноваженість, професійна працездатність[5].

Ю.К. Бабанський найважливішими особистісними якостями вчителя вважає: ідейно-політичний, культурний кругозір, суспільну активність, почуття нового, потребу працювати з дітьми, наполегливість, педагогічний такт, педагогічне орієнтування, вимогливість, самооцінку, знання в галузі свого предмета, вміння розвитку мислення школярів, навички навчальної праці, інтерес до предмета, вміння забезпечити індивідуальний підхід до учнів під час навчання та виховання, вміння організувати позакласну роботу з предмета [1].

В дослідженні Н.В. Кузьміної виокремлено п'ять груп якостей, зумовлених відповідними видами діяльності вчителя: гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські, які в функціональній схемі О.І. Щербакова віднесені до загальнотрудових. До власне професійних він відносить інформаційні, мобілізаційні, розвиваючі й орієнтувальні функції педагогічної діяльності [6]. Як слушно зазначив С.Г. Вершловський, завершення формування спеціаліста – результат формування його особистості на етапі становлення, виявлення його громадської позиції, загальний підсумок формування особистості на етапі професійного становлення. Педагогічний вищий заклад освіти інтегрує весь досвід особистості, підпорядковуючи його професійній ролі, в основі якої лежить принцип взаємодії суб'єктів, їх активний взаємовплив [3]. З досвідом роботи, за умови постійного саморозвитку і самовдосконалення вчитель стає професіоналом і майстром педагогічної діяльності. Сучасний вчитель повинен володіти комплексом особистісних якостей, які забезпечують ефективне виконання актуальних професійних завдань, але наше дослідження потребує виділення найбільш значущих якостей щодо здійснення педагогічної діяльності, пов'язаної з формуванням ціннісних пріоритетів. Такими важливими якостями ми вважаємо професійно-педагогічне мислення, креативність, педагогічну імпровізацію та емоційно-позитивну стійкість. Набувши дані якості, майбутній вчитель має змогу більш ефективно здійснювати підвищення професійної діяльності.

Перша професійна якість, яка є однією з найважливіших на наш погляд складовою у професійній діяльності сучасного вчителя, це

професійно-педагогічне мислення. Професійно-педагогічне мислення - це таке мислення, яке уможливорює проникання в причинно наслідкові зв'язки педагогічного процесу, аналіз власної діяльності, відшукування наукового обґрунтування успіхів і невдач, передбачення результатів роботи.

Поняття «професійне мислення» вживається в двох сенсах. В одному сенсі, вчені підкреслюють високий професійно-кваліфікаційний рівень фахівця, тут мова йде про особливості мислення, що виражають його якісний аспект. У іншому сенсі, відзначають особливості мислення, обумовлені характером професійної діяльності. Слід зазначити, що в практичній діяльності найчастіше поняття «професійне мислення» вживається одночасно в обох цих сенсах.

За походженням професійне мислення вчителя є системою розумових дій, що виникають на основі пізнання і перетворення складної педагогічної ситуації. Такі дії, змінюючись формою, зберігають свою специфіку, властивості і функції практичного мислення викладача. Необхідно зазначити, що функції професійного мислення педагога в контексті педагогічної діяльності виступають, як функції аналізу конкретних педагогічних ситуацій, постановки завдань у даних умовах діяльності, розробки планів і проектів вирішення цих завдань, регуляції процесу здійснення наявних планів, рефлексії отриманих результатів.

Ознаками практичного мислення вчителя початкових класів є: вміння швидко (інколи негайно) прийняти оптимальне практичне рішення для розв'язання певної ситуації; невідривність практичних рішень від їх виконання (рішення повинні бути співвіднесені з засобами, умовами та можливостями, які має вчитель); конструктивність цих рішень; аналіз підстав, використаних вчителем для прийняття своїх рішень; орієнтація в ситуації, відношеннях, що склалися в групі, знання інтересів своїх учнів, рівня їх готовності, їх уміння працювати самостійно. Що стосується специфіки педагогічного мислення, то на нашу думку полягає в наступному: по-перше, воно актуалізується в процесі вирішення завдань, що виникають у різноманітних педагогічних ситуаціях. При всьому різноманітті їх об'єднують одне: пряма або побічна присутність особистості учня чи цілого учнівського колективу як об'єктів педагогічного впливу. Інакше кажучи, в ролі предмета педагогічної діяльності найчастіше виступає духовний світ людини, що постійно змінюється. Тому педагогічне мислення здійснюється на тлі оперування образами динамічних об'єктів і відрізняється особливою рухливістю і гнучкістю. По-друге, у педагогічній діяльності теоретичні задачі дуже тісно пов'язані з практичними. А це означає, що педагогічне мислення має теоретико-практичний характер. По-третє, педагогічна діяльність обов'язково передбачує ті чи інші стосунки між людьми. Ці

стосунки мають певне емоційне забарвлення, тому педагогічне мислення відрізняється емоційністю.

Без педагогічного мислення неможливо керувати пізнавальною діяльністю учнів, розкрити мотиви поведінки, знайти вихід із певної педагогічної ситуації. Педагогічне мислення характеризується здатністю застосовувати теоретичні положення педагогіки, психології, методики до конкретних педагогічних ситуацій, розкрити мотиви поведінки учнів, знайти вихід із тієї чи іншої педагогічної ситуації. Майбутній вчитель початкових класів зможе розвинути педагогічне мислення лише в процесі тривалої роботи, педагогічної діяльності. Та паралельно, завдяки педагогічному мисленню зможе аналізувати виховні явища в цілісності, взаємозв'язку і взаємозалежності; простежити генезис впливу педагогічних взаємодій і впливів; співвіднести педагогічну дію з цілями і результатами навчання і виховання; вмщати у педагогічному мисленні всі типи і способи мислення; аналізувати і синтезувати педагогічні явища, розрізняти педагогічну істину і помилки; відмовитись від прийнятих шаблонів і стереотипів, шукати і знаходити нові оцінки, узагальнення, підходи, дії; використовувати нові ідеї в практичному і творчому пошуку; проявити мислительну гнучкість і оперативність; співвідносити тактичні і стратегічні дії.

Чільне місце серед професійно важливих якостей займає **креативність** вчителя початкових класів. Безперервний розвиток суспільства диктує нові освітні ідеали. У ХХІ столітті замість сукупності фактичних знань, які потрібні людині далеко не кожного дня, більш важливими вміннями є: рухливість і нестереотипність мислення, вміння аналізувати, не лише теоретичні тексти, але і різноманітні життєві ситуації розуміти їх причини, знаходити вихід з них; вміння мислити перспективно і мати досить розвинуту креативність, щоб цю перспективу реалізувати. Відтак, в епоху повної доступності інформації важливішим за її накопичення стає вміння продуктивної креативності в будь-якій сфері знань чи умінь, що значно підвищує готовність дитини до життя в дорослому віці. І основною умовою цього процесу стає творчий підхід вчителя до навчання. Основою до самореалізації творчості особистості виступає креативність. Креативною називають таку особистість, яка прагне до творчої діяльності в усіх сферах життя, має широкі потреби та інтереси. Креативність – здатність до перетворення знань, з нею пов'язані увага, фантазія, народження гіпотез тощо. Креативне навчання є не що інше як навчання творчості, і саме воно є також творчою діяльністю. Основними принципами креативної освіти ми вважаємо:

- безоцінне сприйняття особистості дитини як унікального творіння природи;

- постійний пошук обмежень (стан здоров'я, емоційний стан, матеріальні ресурси), що є перешкодами в самореалізації особистості дитини, і своєчасна обов'язкова психолого-педагогічна допомога;

- необхідність пошуку особистісного підходу до дитини, враховуючи її індивідуальні психологічні особливості, потреби, нахили тощо.

Основною психологічною ідеєю креативної педагогіки є творча свобода майбутнього вчителя. Відомо, що чим креативніший вчитель, тим краще і швидше творчо розвиваються діти. Мабуть, саме тому кожен класний керівник молодших класів повинен володіти фортепіано в обов'язковому порядку. Це має свій сенс, адже зняти втому, мотивувати до роботи, привітати з Днем народження або сконцентрувати увагу учнів найкраще саме за допомогою пісні, а не вдаватися до моралізування, до якого діти швидко звикають. Фізкультхвилинки також часто проводять під музику.

Креативність вчителя в свою чергу, активно розвивають дитину загально і творчо. У цьому випадку гуманізація навчання виражається в інтегрованому підході до вивчення уроків, багатій образній системі і фантазії вчителя, вмінні пов'язати теоретичні знання з життям, підвищуючи тим сам зацікавленість у навчанні замість передбачуваного академічного викладання. Важливо пам'ятати, що діти отримують знання не від тих «хто навчає», а від того, «у кого хочеться навчатися», тому щоб добре навчити та гарно виховати дитину, вчитель має сам стати креативним прикладом для своїх учнів.

Потрібною професійною якістю вважаємо *педагогічну імпровізацію*, проблема підготовки студентів до використання педагогічної імпровізації набуває особливого значення, що зумовлено інтеграцією освіти: школі потрібен учитель із творчим мисленням і творчими вміннями, здатний використовувати їх у взаємодії з іншими професійними вміннями в інтересах розвитку особистості школяра.

Загально визнано, що творчість є основою педагогічної діяльності, умовою досягнення професійної майстерності. Займаючись творчою діяльністю, створюючи нове, педагог перш за все звертається до імпровізації, сутність якої складає швидке і гнучке реагування на виникаючі педагогічні завдання. Педагогічна імпровізація завжди пов'язана з творчістю: в умовах педагогічної імпровізації йде процес самоактуалізації і мобілізації творчих сил і здібностей, відбувається творчий саморозвиток педагога. Відмінною ознакою педагогічної імпровізації є те, що вона має загальнопедагогічну цінність, педагогічну значущість, є показником якості творчого навчання і виховання школярів. В основі педагогічної імпровізації лежать загальнокультурні і психолого-педагогічні знання, вміння і навички, творча домінанта, спеціальні знання, сутність педагогічної імпровізації, вміння і навички імпровізування. Передумовою готовності майбутніх вчителів до

педагогічної імпровізації є глибоке вивчення всіх педагогічних дисциплін в університеті, оскільки здобуті знання з цих дисциплін є основою для педагогічної імпровізації. Так, наприклад студенти першого курсу, засвоюючи предмет “Вступ до спеціальності”, знайомляться не тільки з необхідними теоретичними відомостями, але й включаються у творчу діяльність, мають змогу зіставити елементи педагогічної майстерності з акторськими. Першокурсники оволодівають знаннями про особливості професійної творчої діяльності, етапи творчого процесу, ознайомлюються з вимогами до особистості вчителя початкових класів, його професійних якостей, дізнаються про особистісні характеристики, притаманні творчо працюючому вчителю, отримують елементарні відомості про педагогічну імпровізацію.

У майбутніх вчителів починають формуватися вміння та навички професійного спілкування, оцінки новаторського стилю педагогічної діяльності, аналізу власної готовності до творчої педагогічної діяльності. Так, у ході навчального заняття студенти спостерігають, як імпровізують викладачі, крім того, вони самі пробують імпровізувати. У підсумку студенти роблять висновок про роль інтуїції у професійній діяльності, про розуміння необхідності засвоєння елементів імпровізації. У подальшому це проходить на заняттях, коли першокурсники виконують творчі завдання, розв’язують проблемні ситуації. Наприклад, їм пропонується участь у конкурсі захисту професії, що вимагає самостійної творчості, створення сценарію, прояву винахідливості у відповідях на запитання, участь в іграх тощо.

Крім педагогічних дисциплін, у формуванні готовності майбутніх учителів до педагогічної імпровізації значну роль відведено психології. Майбутні вчителі за Державним освітнім стандартом вивчають такі її складові, як “Загальна психологія”, “Вікова психологія”, “Педагогічна психологія”. Знання, засвоєні студентами під час вивчення цих предметів, також є когнітивною основою для формування готовності майбутніх учителів початкових класів до педагогічної імпровізації.

На наш погляд, не менш важливу роль у підготовці студентів до імпровізації відіграє педагогічна практика, коли студенти опиняються не в ігрових, а в реальних педагогічних ситуаціях. На цьому етапі проявляється їх готовність до постійної імпровізації у професійній діяльності. Виконуючи роль учителя, класовода, спілкуючись зі школярами, працюючи з батьками, майбутні вчителі повинні максимально використовувати педагогічну імпровізацію: миттєво оцінювати реальні ситуації, швидко приймати рішення, діяти експромтом, підключаючи інтуїтивне мислення, увагу, уяву, натхнення, творчий пошук. Завдяки методичному керівництву з боку вчителів і викладачів-методистів, практикант уже на більш високому рівні удосконалює свої особистісні

якості, педагогічну майстерність, реалізує творчі здібності, переконується у значущості імпровізації в педагогічній діяльності.

Завершує перелік важливих професійних якостей майбутнього вчителя початкових класів *емоційно-позитивна стійкість*. Тільки мудре, доброзичливе ставлення першого вчителя сприятиме адаптації учня до нового виду діяльності – учіння. Крикливий чи роздратований вчитель, що не бажає чи не може себе стримувати, негативно впливає на психічне самопочуття та працездатність дитини, викликає в них негативні переживання стан тривожного очікування, невпевненості в собі, страх та почуття незахищеності. У такого вчителя діти залякані, пригнічені, крикливі та грубі у стосунках одне з одним; вони часто скаржаться на погане самопочуття і настрій, на болі в серці, животі та головний біль. Якщо дитина навчається в доброзичливій обстановці, якщо він повністю довіряє вчителю, то йому легше переносити труднощі навчання, пережити невдачі.

Особистість вчителя відіграє головну роль в позитивній соціально-психологічній адаптації першокласника. Учитель повинен бути добрим, але вимогливим, не принижувати його, а допомагати. Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що в ній представлені різні типи педагогів: педагоги з переважанням зневаги як форми вираження нетерпимого ставлення до дітей; педагоги з переважанням відстороненості як форми і вирази нетерпимого ставлення до дітей; педагоги з переважанням імпульсивності як форми вираження нетерпимого ставлення до дітей; педагоги з переважанням зарозумілості як форми вираження толерантного ставлення до дітей; педагоги з переважанням терплячості як форми вираження толерантного ставлення до дітей; педагоги з переважанням безпорадності як форми вираження толерантного ставлення до дітей; педагоги з переважанням поблажливості як форми вираження терпимого ставлення до дітей; педагоги з переважанням поступливості як форми вираження терпимого ставлення до дітей; педагоги з переважанням співробітництва як форми вираження терпимого ставлення до дітей.

Як показує практика, кожен з названих типів педагогів присутній у реальному педагогічному процесі. Однак ми вважаємо, що найбільш вагомими є педагоги з переважанням терплячості як форми вираження толерантного ставлення до дітей і педагоги з переважанням співробітництва як форми вираження терпимого ставлення до дитини. Педагогічне кредо педагога, віднесеного нами до п'ятого типу: "Все можна пережити! Терпи, скільки витримаєш!" Девіз, яким користується такий педагог: "Все вийде, потрібно тільки трохи почекати!" Позиція, займана ним по відношенню до дитини, - "бути поряд". Способи спілкування: діалог, підтримка, маніпулювання. Переважна форма відносин: терплячість, витримка, самовладання,

самоконтроль. Тактика поведінки: співіснування поруч. Що стосується педагога, умовно віднесених нами до дев'ятого типу, то його педагогічне кредо - виходити з інтересів дитини та перспектив його подальшого розвитку. Гасло, яким користується такою педагог: "У тебе все вийде, в разі необхідності можеш розраховувати на мою допомогу!" Позиція, займана ним по відношенню до дитини, - "бути поряд", позиція одного, помічника, наставника, коли це необхідно. Способи спілкування: розуміння, допомогу, діалог, підтримка. Переважна форма відносин: співробітництво. Тактика поведінки: співпраця, ненав'язливе, природне створення ситуацій, що вимагають від дітей прояви активності.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Розвиток таких професійно важливих якостей майбутніх педагогів, як професійна компетентність, креативність, педагогічна імпровізація та емоційно-позитивна стійкість надасть можливість більш ефективно сформулювати у студентів ціннісні пріоритети під час професійної підготовки. Також, розвиток цих якостей зробить майбутнього вчителя справжнім фахівцем та дасть змогу професійно здійснити виховання, навчання та розвивання.

Література

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 256 с.
2. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В.Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990 – 119 с.
3. Педагогічна майстерність: Підручник / [І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
4. Профессиональная деятельность молодого учителя (социально-педагогический аспект) / [под ред. С.Г. Вершловского, Л.С. Лесохиной]. - М.: Педагогика, 1982 – 254 с.
5. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Слостенин. – М.: Просвещение, 1976. – 159 с.
6. Щербаков А.И. Совершенствование системы психологического образования / А.И. Щербаков // Вопросы психологии. – 1981. – № 5. – С. 13 – 18.

Грищенко Л.

аспірант кафедри педагогіки Слов'янського державного педуніверситету

УДК 378

НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

У статті розглядаються питання організації навчально-виховного процесу у педагогічному коледжі. Важлива увага приділяється створенню в педагогічному коледжі навчально-виховного середовища, яке суттєво впливає на формування особистості майбутнього вчителя. Цікавою є думка автора щодо створення відповідної системи виховної роботи, організації сумісної діяльності викладачів і студентів.

Ключові слова: *підготовка вчителя, навчально-виховний процес, педагогічний коледж, навчально-виховне середовище, особистість учителя.*

Грищенко Л.

аспірант кафедри педагогіки Славянського державного педагогічного університету

УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

В статье рассматриваются вопросы организации учебно-воспитательного процесса в педагогическом колледже. Особое внимание автор статьи уделяет созданию в нем учебно-воспитательной среды, которая оказывает непосредственное влияние на формирование личности будущего учителя. Интересен взгляд автора на проблему создания определенной системы воспитательной работы, совместной деятельности преподавателей и студентов.

Ключевые слова: *подготовка учителя, учебно-воспитательный процесс, педагогический колледж, учебно-воспитательная среда, личность учителя.*

Gryshchenko L.

graduate student of department of pedagogics of the Slavyansk state pedagogical university

EDUCATIONAL-EDUCATOR ENVIRONMENT OF PEDAGOGICAL COLLEGE

In the article the questions of organization of учебно-воспитательного process are examined in a pedagogical college. The special attention the author of the article spares to creation in him educational-educator environment that renders direct influence on forming of personality of future teacher. The look of author interesting to the problem of creation certain systems of educator work, joint activity of teachers and students.

Key words: teacher training, education and upbringing, teacher-training college, educational environment, a teacher's personality (personality of a teacher).

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Глибокі соціальні, духовні та економічні зміни, що відбуваються в Україні вимагають підвищення рівня підготовки вчительських кадрів. Учителю, здатному орієнтуватися в соціальних і природних умовах, розуміти особливості розвитку культури, оволодівати науковою інформацією, новітніми освітніми технологіями, глибоко усвідомлювати місце та роль освітніх процесів. Систем у світовому культурно-освітньому просторі, поєднувати глибокі фундаментальні теоретичні знання й практичну підготовку, належить у цій справі провідна роль.

У філософських, психологічних, педагогічних дослідженнях накопичено теоретичні положення та практичний досвід, який виступає підґрунтям для розробки багатьох проблем підготовки вчителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій... Теоретико-методологічні засади професійного становлення майбутніх педагогів відображено у філософських працях (В. Андрющенко, Г. Гершунський, В. ЮКремень) працях психологів (І. Бех, В. Крутецький, А. Маркова).

У загальнотеоретичних працях висвітлюються загальні питання проблеми формування особистості вчителя (О. Дубасенюк, М. Євтух, Н. Кичук, М. Лазарєв, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Сипченко, В. Сластьонін, Н. Тарасевич, А. Щербаков, Т. Яценко та інші вчені); питання формування педагогічної культури та професійної майстерності вчителя (А. Барабанщиков, Є. Бондаревська, О. Гармаш, В. Гриньова, В. Зелюк, І. Зязюн, І. Ісаєв, О. Пехота та ін.).

Соціально-економічні перетворення та зміни в соціокультурній сфері українського суспільства спричинили необхідність визначення нових підходів і принципів до організації системи освіти, зокрема педагогічної. Серед принципів сучасної освіти в Україні провідним є принци гуманізації, згідно з яким людина проголошується найвищою цінністю, а реалізація цього принципу забезпечує пріоритетність загальнолюдських моральних цінностей у педагогічному процесі.

Аналіз психолого-педагогічної та спеціальної літератури, вивчення передового педагогічного досвіду переконують, виховати справжнього вчителя можливо за умов створення в навчальному закладі, який здійснює його підготовку, відповідного навчально-виховного середовища.

Мета статті полягає в обґрунтуванні доцільності створення в педагогічному коледжі навчально-виховного середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження... Як відомо ефективність будь якої діяльності залежить від реалізації будь яких вимог умов. Так сучасна педагогічна наука приділяє велику увагу вивченню умов ефективного навчання, формування тих чи інших умінь і навичок у майбутніх фахівців. Умовами в загальному розумінні цього визначення – обставина, у якій може ефективно проходити процес запланованої діяльності [1].

Так от, вкрай необхідною умовою якісної підготовки педагогічних кадрів, ми вважаємо створення у педагогічному коледжі відповідного навчально-виховного середовища, у рамках якого будуть творити особистість учителя, головна місія якого полягатиме у вихованні сьогоднішніх учнів, а завтрашніх громадян незалежної України.

Традиційно вважають, що навчальні заклади є одним із основних соціальних інститутів, що забезпечують виховний процес та реальну інтеграцію різноманітних суб'єктів виховання. Аналіз наукової літератури з філософії, соціології, психології та педагогіки дозволяють дійти висновку, що для проектування виховного середовища є достатньо розроблена теоретична база. Разом з тим, аналіз психолого-педагогічної літератури та практики виховної роботи свідчать, що є певні протиріччя:

- між ціннісними орієнтаціями, життєвими пріоритетами, що змінилися у майбутніх учителів і традиційним організаційно-педагогічним забезпеченням виховного процесу;
- потребою у майбутніх учителів у самовизначенні, саморозвитку, самореалізації та недостатньо сформованими умовами виховного середовища у педагогічному навчальному закладі.

Означені протиріччя спонукали нас до створення у педагогічному коледжі такого виховного середовища, яке б сприяло особистісно-професійному становленню майбутніх учителів.

Розглянемо поняття «середовище» з огляду на його лінгвістичне тлумачення. Так, у словнику російської мови С.І. Ожегова записано: «Середовище – це по-перше оточення, сукупність природних умов, у яких протікає діяльність людського суспільства, організмів; по-друге – оточуючі соціально-побутові умови, обставини, а також сукупність людей, що зв'язані спільністю означених умов».[2, с. 749].

У радянському енциклопедичному словнику дається тлумачення двох понять: оточуючого середовища та соціального. Перше, підкреслюють автори, частіше розуміється як природне середовище, що оточує людину [4, с. 923]. Поняття «соціальне середовище» трактується як «оточуючі людину суспільні, матеріальні та моральні умови його існування та діяльності. Середовище у широкому сенсі (макросередовище) охоплює суспільно-економічну систему в цілому – виробничі сили,

суспільні відносини та інститути, суспільну свідомість та культуру. У вузькому сенсі (мікросередовище) включає безпосередньо оточення людини – сім'ю, трудовий, навчальний та інші колективи та групи. Середовище здійснює рішучий вплив на формування та розвиток особистості. В той же час під впливом людини вона змінюється. І у процесі цих перетворень змінюються самі люди. [4, с. 1263]. У педагогічній літературі середовище вважається одним із факторів розвитку особистості.

На думку І.П. Підласого [3], реальна дійсність, в умовах якої відбувається розвиток людини, називається середовищем. Учений цілком слушно вважає, що на формування особистості впливають різноманітні зовнішні умови, у тому числі географічні, соціальні, шкільні, сімейні. За інтенсивністю контактів виокремлюється найближче та далеке середовище. Говорячи про вплив середовища, педагоги мають на увазі середовище соціальне та домашнє. Перше віднесено до далекого, а друге до ближнього, і саме до нього належать сім'я, родина та друзі.

Аналіз понять «середовище», «оточуюче середовище», «виховне середовище» дозволив констатувати, що виховне середовище навчального закладу є соціально-педагогічним утворенням, у якому відбувається занурення студентів у специфіку майбутньої професійної діяльності; воно забезпечує особистісно-професійний розвиток і саморозвиток майбутнього вчителя на засадах індивідуально-творчого підходу, вибіркового ставлення до дійсності, вільного вибору суб'єктивної позиції, добровільного прийняття життєвих цінностей і пріоритетів.

Виховне середовище освітнього закладу є внутрішнім середовищем педагогічного коледжу, яке формується не лише під впливом навчального та виховного процесу, професійної діяльності викладачів, господарської діяльності. Окрім того багато в чому воно залежить від характеру адміністративного управління, тобто, від діяльності керівництва навчальним закладом.

Слід зазначити, що не аби яку роль відіграє оточення, в якому безпосередньо функціонує педагогічний коледж, або середовище задач (функціональне середовище), які вирішує навчальний заклад, впливає на більшість її повсякденних функцій, на пряму зв'язаних із основними видами діяльності (надання освітніх послуг, якість навчання і виховання, працевлаштування випускників тощо).

Навчальний заклад як відкрита система черпає із зовнішнього середовища певні ресурси (фінансові, викладачів, абітурієнтів, нові технології навчання тощо), запрошує до неї підготовлених фахівців, надаючи освітні послуги, підвищуючи кваліфікацію і взагалі інтелектуальний рівень працівників регіону, країни, закладаючи цим самим фундамент для побудови освіченого демократичного суспільства.

Навчальний процес у педагогічному коледжі має бути спрямованим на формування людини культури. Цій меті підкоряється кожна ланка навчально-виховного процесу. Добре відомий усім вислів про те, що виховують не підручники, не навчальні програми, а особистість і тільки особистість. Саме особистість може виховати справжнього вчителя, який буде сіяти “розумне і вічне” в душах наших вихованців.

Вся система виховної роботи зі студентами повинна бути зорієнтованою на формування у майбутнього вчителя системи цінностей, які визначають ціннісне відношення вчителя до оточуючої дійсності.

Вважаємо за доцільне процитувати знаного в Україні професора В. Сипченка, який на шпальтах освітянського часопису «Рідна школа» писав: «Усім відомий вираз великого педагога К.Д.Ушинського, який говорив, що виховати особистість може тільки особистість. До цього слід додати, що виховати можна тільки за умов наявності виховуючого середовища. Саме таке середовище повинно існувати в стінах педагогічного закладу. Починаючи від дня посвяти в студенти і закінчуючи випускним балом, студент повинен відчувати, що він не об’єкт педагогічного впливу викладачів, а перш за все, суб’єкт навчально-виховного процесу, активний його учасник. Стратегія розвитку освітнього процесу... орієнтована на суб’єкт-суб’єктні відношення між його учасниками, що посилює значення самостійності викладача у виборі освітніх програм, технологій, конструюванні авторських систем навчання і виховання. Вся навчальна і поза аудиторна діяльність студента повинна бути спрямована на формування громадянської позиції майбутнього вчителя, патріота своєї держави, людини, відповідальної за завтрашній день своєї Батьківщини. Весь навчально-виховний процес педагогічного вузу повинний мати професійно-педагогічну спрямованість, яку ми можемо розглядати як характеристику процесу навчання студентів, яка відбиває його якість, що безпосередньо є метою підготовки спеціалістів певного фаху, тобто вона відбиває ступінь орієнтованості процесу на підготовку вчителя конкретної спеціальності в повному обсязі його специфічних якостей.

Таким чином, професійна спрямованість знаходить своє відображення у меті, змісті, методах і формах організації навчально-виховного процесу, стосуючись усіх дисциплін, передбачених навчальним планом кожної спеціальності. Весь навчально-виховний процес педагогічного вузу повинен бути спрямованим на виховання вчителя.

Приймаючи участь у проведенні вечорів, засіданні клубів за інтересами, кураторських годинах, сьогоднішній студент, а завтрашній учитель, набуває певного життєвого, соціального та педагогічного досвіду в

проведенні виховної роботи, формує свої організаторські вміння, креативні якості, і, що саме найголовніше, усвідомлює важливість цієї справи».

Ще на одному з аспектів навчально-виховного середовища вважаємо за доцільне зосередити нашу увагу – взаємодія викладачів і студентів. Ця взаємодія має бути спрямованою на встановлення таких стосунків, які б дозволили студентові відчувати себе не просто об'єктом виховного впливу, а, перш за все, суб'єктом виховного процесу, суб'єктом особистого розвитку та життєтворчості. У навчальному процесі викладач не тільки носій певної суми знань, людина, для якої вкрай важливо, щоб студент оволодів цими знаннями, відчув у них необхідність, яка сприяє професійному зростанню, дозволяє оволодіти секретами майбутньої професії. Під час такої взаємодії стосунки викладача і студента переходять у нову фазу, – вони стають партнерськими стосунками, що побудовані на взаємоповазі і взаємопідтримці. Виконуючи спільну роботу, не можна забувати, що поруч з тобою партнер, одностудент, який прагне одержати високий результат.

Що стосується взаємодії викладача і студента у виховному процесі, їхня взаємодія будується на засадах розуміння одне одного, поваги і толерантності. Викладач має приймати вихованця таким, який він є сьогодні, і намагатися зробити все, щоб разом із ним сьогодні бути кращим, аніж учора, а завтра кращим – ніж сьогодні. Допомогти студентові у навчанні, впливати особистим прикладом, ставленням до роботи, до справ, які виконуються.

Це припускає зміну взаємостосунків студентів і викладачів в процесі навчання і виховання, які повинні ґрунтуватися на рівноправній співпраці, відтворенні студентами соціальних відносин, з визнанням і пошаною кожної особистості.

Концептуальна переорієнтація системи навчально-виховної роботи повинна полягати:

- в зміцненні внутрішніх зв'язків між елементами структури навчального закладу, створенні «єдиного виховного поля», в якому формується особистість сьогоденного студента, а завтрашнього вчителя;
- в розширенні суб'єктів виховного процесу за рахунок більшої відкритості вузу соціуму;
- у визнанні необхідності розширення участі в справах, правах, в управлінні навчальним закладом громадськості, зацікавленої у формуванні сучасного фахівця в галузі освіти;
- у побудові такої моделі соціально-виховної роботи, яка б враховувала всі етапи соціалізації майбутнього фахівця у вузі.

Висновки... Отже, ми переконані, що стратегічним завданням створеного у педагогічному коледжі навчально-виховного середовища, є формування українського інтелігента, який поєднує в собі національні ідеї

і громадянські цінності з широким загальнокультурним розвитком, здатного до активного функціонування в сучасних, і який володіє необхідними проявами соціально зрілої особистості, що притаманні сучасному конкурентоспроможному фахівця в галузі освіти.

Література

1. Дзундза А.І. Соціоекономічна культура майбутніх фахівців. Тереетичний аспект / А.І. Дзундза. – Донецьк : Норд Комп`ютер, 2004. – 388 с.
2. Ожегов С. И. Словарь русского языка около 53000 слов / С.И. Ожегов. – [изд. 8-е], стереотип. – М. : Сов. Энциклопедия, 1970. – С. 749.
3. Подласый И.П. Педагогика / И.П. Подласый. – М.: Просвещение: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – С. 98-101
4. Советский энциклопедический словарь / [Гл. ред. А.М. Прохоров]; редкол.: А.А. Гусев и др. – [изд. 4-е]. – М. : Сов энциклопедия, 1987. – С. 923, 1263
5. Сипченко В.І. Виховати справжнього вчителя / В.Б. Сипченко // Рідна школа. – № 4. – 2003. – С. 34 – 36.

Даннік Л.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної педагогіки та методики трудового навчання Бердянського державного педагогічного університету

УДК 371.133+373. 54:62

ВІДОБРАЖЕННЯ В ЗМІСТІ ОСВІТИ ПРЕДМЕТНОЇ ПРОДУКТИВНОЇ ПРАКТИКИ ЯК ОБ'ЄКТА ТЕХНІЧНОГО ЗНАННЯ

В статті акцентується увага на тому, що розвинена система об'єкта технічного знання включає як основні складові: матеріал (або предмет праці); техніку (або засоби праці); технологію (або процеси перетворення); трудові дії (або працю). Ці елементи, утворюючи між собою стійкі істотні зв'язки, складають цілісну систему виробничого процесу, а знання про нього – таку ж цілісну систему технічного знання.

***Ключові слова:** об'єкт технічного знання, предметна продуктивна практика, цілісна система, зміст, структура, техніка.*

Данник Л.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики и методики трудового обучения Бердянского государственного педагогического университета

ОТОБРАЖЕНИЕ В СОДЕРЖАНИИ ОБРАЗОВАНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ ПРОДУКТИВНОЙ ПРАКТИКИ КАК ОБЪЕКТА ТЕХНИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

В статье акцентируется внимание на том, что развитая система объекта технического знания состоит из составляющих: материала (или предмета труда); техники (или средств труда); технологии (или процессов преобразования); трудовых действий (или труда). Эти элементы, создавая между собой стойкие существенные связи, составляют целостную систему производственного процесса, а знания о нем – такую же целостную систему технического знания.

Ключевые слова: *объект технического знания, предметная продуктивна практика, целостная система, содержание, структура, техника.*

Dannik L.

candidate of pedagogical science, Assistant Professor of professional Pedagogics and methodology of teaching of the Berdyansk State Pedagogical University

REFLECTION IN THE CONTENT OF EDUCATION THE SUBJECT AND PRODUCTIVE PRACTICE AS AN OBJECT OF TECHNICAL KNOWLEDGE

In the article the author writes that the system of the object of technical knowledge is built with the help of such parts: material (subject of labour); techniques (mean of labour); technologies (the process of transformation the subject of the labour in the product); labour acts (labour). All giving elements in connection with each other make the system of the productive process and the knowledge about it – the system of technical knowledge.

Key words: *object of technical knowledge, subject and productive practice, complete system, matter, structure, technics.*

Постановка проблеми. Особливості технічного знання можна результативно розглянути лише спираючись на діалектико-матеріалістичну концепцію пізнання, яка приймає продуктивну діяльність як фундамент і джерело пізнання, органічно об'єднує процес відображення об'єктивної реальності з предметно-практичною діяльністю людей.

Аналіз практичної діяльності сприяє появі нових концепцій у психології, педагогіці, наукознавстві тощо. Тому категорія “діяльність” посідає провідне місце в дослідженнях багатьох наук останніх років [3, с.18].

Категорія “діяльність” використовується нами для розкриття гносеологічних особливостей технічного знання з метою подальшого вирішення проблем формування цілісної системи технічних понять у майбутніх вчителів технологій. У зв'язку з цим ми свідомо обмежуємо поняття “діяльність” межами предметно-практичної діяльності людини, тобто праці. Відмінна його риса полягає у використанні об'єктивних (предметних) структур, які опосередковують досягнення людиною наміченого результату, насамперед, техніки як засобу праці.

Аналіз останніх досліджень. Питання сутності та структури технічних знань висвітлено в працях П. Атутова, С.Батишева, Ю.Васильєва, В. Гусєва, Й. Гушулея, М. Жиделева, С. Калюги, І. Конфедератова, М. Корця, В.Курок, Г. Левченка, В. Мадзігона, Л.Мороза, У. Нішаналієва, П. Ставського, В.Сидоренка, Д. Тхоржевського, С. Шабалова, В.Юрженка та інших науковців.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Ціллю нашого дослідження є розкриття гносеологічних особливостей технічного знання з метою подальшого вирішення проблем формування цілісної системи технічних понять у майбутніх вчителів технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням наукових результатів. Уявлення про практичну діяльність людини дозволяє, передусім, вирішити питання, що цікавить нас, про об'єкт технічного знання. Головна складність у розв'язанні цієї задачі полягає в тому, що термін “об'єкт” (чи “предмет”) наукового знання має два різні значення. В одному випадку терміном “об'єкт наукового знання” позначають речі, предмети, тіла природи, доступні чуттєвому сприйняттю чи дії знарядь, в іншому випадку цей термін використовується для позначення абстрактно-теоретичних конструкцій, на які спрямований пізнавальний інтерес суб'єкта. А. Ракітов говорить в цьому випадку про “об'єктивний предмет знання” [6, с.69]. Інші автори користуються термінами “об'єкт знання”, “об'єкт теорії”, “теоретичний об'єкт” тощо.

Неоднозначність використання терміну “об'єкт” пояснюється тим, що, звертаючись до пізнавальної діяльності людини, ми виявляємо два шари об'єктів. Одні із них – “об'єкти знаряддійної діяльності суб'єкта”, інші – об'єкти, якими оперує його теоретичне мислення. Останні одержали назву абстрактних об'єктів. Якщо перші є матеріальними інструментами практичної дії, то другі існують ідеально як значення термінів теоретичної мови, які співвідносяться з предметною дійсністю.

Спочатку абстрактні (ідеальні) об'єкти в структурі знання не виділялись. Всякий об'єкт сприймався як частина об'єктивної реальності, що протистоїть суб'єктові пізнання у формі об'єкта сприйняття. Такий шлях об'єктивізації теоретичного знання спирався на уявлення про досвід лише як про чуттєве сприйняття і тому викликав серйозні труднощі.

Розширенням цього підходу було твердження, що об'єктом наукового знання є не тільки окремий предмет, доступний сприйняттю, а сукупність зв'язків і відношень предметів, що виникає в актах практичної діяльності. Проте виявляється, що об'єкт знання існує не тільки у формі предмета, що сприймається чуттєво. У галузі наукового знання він існує також у вигляді певної знакової конструкції, а у формі предметної

практики йому відповідає сукупність взаємовідношень, взаємозв'язків предметів, що виникають в актах діяльності.

Порівняльний аналіз особливостей об'єктів технічного знання і природознавства дозволяє поставити питання про можливість застосування розглянутих уявлень що до дослідження об'єктів технічних наук і технічних знань. Виявляється, що застосувати такий підхід до технічного знання повною мірою неможливо. Хоч у технічному знанні, як і взагалі в будь-яких прикладних галузях знання, також необхідно відрізнити предметну дійсність від абстрактно-теоретичного змісту, що описується в теорії, проте в технічних науках не можна обмежуватися тими міркуваннями, які справедливі і достатні стосовно природничих наук. В усякому разі в технічних науках протилежність між знаковою і предметною формою існування об'єкта постає не так гостро. Цей факт знаходить пояснення у властивостях практичної діяльності та її ролі у формуванні об'єктів технічних наук. Об'єктами технічного знання є і самі ці структури, і особливості дій з ними, що ведуть до наміченого результату. Тому для технічних наук важливу роль мають морфологічні й функціональні уявлення, що розкривають особливості будови предметних структур і їх використання в актах діяльності. Технічне знання має більш безпосередній зв'язок з тими об'єктами, до яких воно відноситься, оскільки завжди пов'язано з конкретними предметними структурами. Процес виділення об'єктів технічного знання є, насамперед, виявленням предметних структур, до яких відноситься технічне знання.

Тому процедуру виділення об'єктів технічного знання необхідно розглядати, передусім, не як опис видів абстрактно-теоретичного змісту, а як класифікацію тих предметних елементів і предметних структур, на які поділяється безпосередньо дана предметна практика. Початковим пунктом пошуку технічних об'єктів повинні в цьому випадку слугувати уявлення про предметно-практичну діяльність людини, основу якої складає продуктивна праця.

Саме предметно-практична активність суб'єкта покладена в основу становлення і розвитку людського суспільства. Оперування знаряддями праці з'явилося принципово новим типом активності людини, що і вивело її зі світу тварин. Оскільки активність предків людини ґрунтувалась на систематичному застосуванні знарядь праці, то необхідним елементом відтворення самого життя людини стало відтворення знарядь праці, його штучних органів. Таким чином, засоби (знаряддя) праці стають невід'ємним елементом культури та умовою виживання людини і людства.

У міру розвитку предметної активності дія знаряддям втрачає характер простого посилення природного органу. В актах діяльності суб'єкт особливим чином поєднує предмети, і результат досягається за

рахунок дії предмета на предмет. Між суб'єктом і результатом його діяльності лежить тепер процес, що здійснюється між речовими компонентами праці. Взаємодія між тілами опосередковує рух суб'єкта до певного результату. Людина в своїй діяльності поєднує предмети природи, змушує їх діяти один на одного і таким чином одержує продукт.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що всяка предметна діяльність розчленовується на об'єктну і суб'єктну складові. Суб'єктна сторона представлена самим суб'єктом діяльності і діями його природних органів: ніг, рук, корпусу та ін. Об'єктна структура представлена набором предметів, поставлених у певне відношення один до одного в актах діяльності. Саме вона трансформує зусилля людини, забезпечуючи цілеспрямовану взаємодію речей. Тому відтворення форм предметної активності припускає не тільки відтворення окремих засобів праці, але й відтворення діяльності як цілого, а також, що дуже важливо, об'єктної структури діяльності як її основної складової.

Виділення суб'єктної і об'єктної сторін діяльності має для нас принципове значення щодо розуміння виникнення і розвитку різних форм знання і пізнавальної діяльності людини. Виділення об'єктної структури практики особливо важливо для з'ясування розвитку технічного (прикладного) знання, оскільки існування і розвиток саме цієї сторони діяльності призводить до появи спочатку простих словесних описів діяльності та її речових елементів, а потім і більш складного знання [2, с.91].

Об'єктом технічного знання в широкому сенсі, як доводять Б. Іванов і В. Чешев, є форми предметно-практичної діяльності. Відображення змісту діяльності в технічному знанні припускає розчленування цілого на його складові і відтворення цілого за рахунок відтворення його основних елементів. Розчленування змісту діяльності обумовлено самим генезисом предметно-практичної діяльності, тим, як формувались і з'єднувались окремі її елементи. Це елементи, які грають вирішальну роль в досягненні матеріальних результатів трудової діяльності. Вказані елементи наявні в структурі практики, але вони повинні бути виділені і представлені як технічні об'єкти. Тут важливого значення набувають принципи, відповідно до яких проводиться виділення об'єктів технічного знання. Ці принципи повинні поєднати в собі як морфологічний, так і функціональний підходи. Насамперед, об'єктна структура діяльності розчленовується на прості морфологічні складові: пристрої, інструменти тощо. Згодом вони ускладнились, кожний з них у свою чергу став збіркою морфологічних елементів [3, с.30].

Проте, морфологічне розчленування як таке є недостатнім. Виробничий процес здійснюється як взаємодія між подібними морфологічними складовими. Тому важливого значення набуває виділення

і фіксація функціональних зв'язків, що виникають між морфологічними складовими при здійсненні технологічного процесу. Ці зв'язки є самостійним об'єктом пізнання й знання. Звідси витікає, що визначення об'єктної галузі технічного знання не буде вказівкою лише на речі чи комплекси речей. Як об'єкти, що описуються в технічному знанні, виступають й ті чи інші взаємозв'язки, взаємодії речей.

Два основні компоненти предметної практики нами вже виявлені – це суб'єктна й об'єктна сторони практики. Щодо суб'єктної сторони практики, (тобто трудових прийомів, дій природних органів людини), чи входить вона в обсяг поняття “техніка”, до сьогодні в науці існують досить суперечливі позиції.

Наприклад, Ю. Мелешенко в одній із своїх праць стверджує, що поняття “техніка” є широким за своїм обсягом і що в обсяг цього поняття необхідно включати техніку прийомів людської діяльності: “Розгляд техніки як матеріальної сторони майстерності, навичок і прийомів людської діяльності, пов'язаних з природними знаряддями людей, є цілком правомірним, особливо з урахуванням походження й історичного розвитку техніки” [5, с.24].

Але він також в одній з останніх праць визначав техніку як “сукупність штучно створюваних, удосконалюваних і використовуваних людьми матеріальних систем”, підкреслюючи також, що “техніка – цілісна система” [5, с.50].

Не вступаючи тут в обговорення поняття “техніка” і можливості включення в його обсяг трудових навичок суб'єкта, хочемо відзначити, що суб'єктний зміст практики, поза сумнівом, є одним із об'єктів знання, обслуговуючого предметну практику. Незалежно від того, відносяться до техніки трудові навички чи не відносяться, є всі підстави вважати їх об'єктами технічного знання, оскільки трудовий досвід є необхідним компонентом практики, а знання про нього – необхідний компонент професійних знань людей, що беруть участь у виробничому процесі. Такого висновку незалежно один від одного дійшли учені – політехністи і науковці-філософи, що працюють у галузі історії техніки [1].

Набагато різноманітнішими є ті компоненти, на які розкладається об'єктна структура діяльності. Насамперед, мова повинна піти про речові елементи, тобто про ті предмети, які приводяться у взаємозв'язок і взаємодію в актах трудової діяльності. Предметні (чи речові) складові діяльності необхідно розрізняти в першу чергу за тією функціональною роллю, яку вони грають в процесі виробництва. Принципово важливе в цьому відношенні розчленування було проведено К. Марксом, який серед простих моментів праці виділив предмет праці і засіб праці [4, с.189].

Серед предметних елементів практичної діяльності людини за функціональною роллю можна виділити три основні групи: предмети праці, технологічні інструменти і різного роду допоміжні засоби.

Технічні складові об'єктної структури практики не обмежуються речовими компонентами. Останні вступають в певні зв'язки і взаємодії, в межах яких здійснюється виробничий процес. Проте зв'язки елементів усередині предметної структури неоднакові як за характером, так і за своїм значенням. Особливу роль, на відміну від функціональних і конструктивних зв'язків елементів, усередині пристрою, грають технологічні зв'язки. Вони виступають як зовнішні функціональні зв'язки предметних одиниць діяльності. Сукупність технологічних зв'язків і взаємодій утворює основний зміст технології. Мова тут йдеться про те, що об'єктом технічного знання, разом з предметними елементами і їх комплексами, є технологія, що розкриває принципи з'єднання засобів праці в актах трудової діяльності.

Матеріали включаються в об'єктну структуру діяльності інакше, ніж інструменти, знаряддя і взагалі різні предметні елементи. Сам по собі матеріал не є засобом праці. Але всі засоби праці, як і предмети праці побудовані з певного матеріалу, і здатність засобу виконувати ту чи іншу функцію визначається поряд з іншими умовами ще і властивостями матеріалу [3, с.41].

Матеріали відіграють фундаментальну роль в розвитку предметної практики людей, тому вони не могли залишатися поза увагою прикладного технічного знання. Навпаки, з перших кроків розвитку діяльності людина накопичує знання про матеріали, з яких вона виготовляє знаряддя праці і предмети споживання, накопичує знання про залежність технології від властивостей вживаних матеріалів тощо. Тому античні будівельники, наприклад, добре розбиралися в тому, які матеріали придатні для споруди храму, а які – для будівництва житла, приватного будинку. Так само ювелір, ливарник, бляхар розумілись на тих матеріалах, які обробляли і завжди були здатні передбачити, наскільки міцним, надійним чи красивим буде виріб з тієї чи іншої сировини. Вивчення матеріалів з прикладної, технічної точки зору породило й особливу галузь технологічного знання – матеріалознавство.

Складність об'єктної структури діяльності, як об'єкта технічного знання призвела до її подальшого розчленування. Серед елементів, на які вона розкладається, виділені предметні елементи (інструменти, пристрої тощо); технологічні взаємодії та їх комбінації; нарешті, сировина предмету діяльності – матеріали. Всі вказані компоненти утворюють об'єктну галузь технічного знання.

Завершуючи розгляд класифікації об'єктів технічного знання, необхідно ще раз повернутися до однієї важливої і загальної

характеристики вказаних об'єктів. Всі вони є своєрідним синтезом “природного” і “штучного”. Штучність об'єктів технічних наук виявляється в тому, що вони є продуктами людської активності, що перетворює форму, властивості і зв'язки предметів відповідно до тієї зовнішньої функції, що приписується їм. А їх природність виявляється двозначно. По-перше, всі штучні об'єкти створюються з того природного матеріалу, який суспільний суб'єкт діяльності знаходить в зовнішньому природному середовищі. По-друге, природність технічних об'єктів полягає в тому, що функціонування кожного з них є формою прояву того чи іншого закону природи.

Зв'язок “природного” і “штучного” досить просто простежується в таких об'єктах, як матеріали, технологічні взаємодії, пристрої. Матеріали стають придатними для технічного використання завдяки наявності тих властивостей, які природним чином властиві сировині, з яких вони складені. Технологічна взаємодія також є не тільки результатом штучно створених відношень предметів, вона визначається і природним змістом процесу технологічної взаємодії, який не створюється активністю суб'єкта. Пристрої також є фактичним способом здійснення того чи іншого фізичного, хімічного чи біологічного процесів. Прийоми трудової діяльності теж особливим чином поєднують ознаки природного і штучного [3, с.45].

Вказівкою на це ми хочемо підкреслити, що технічне знання повинно акцентувати увагу насамперед на “діяльних” зв'язках предметів, тобто на тих зв'язках, які породжуються в актах трудової діяльності. Ці взаємини і взаємозв'язки предметів повинні фіксуватися в технічному знанні в першу чергу.

Штучне породжується активністю суб'єкта, яка спочатку виступає у формі дій його природних органів. Тому спочатку знання про об'єктний зміст практики тісно зливалися з описом дій природних органів. Відображенням вказаних дій задавалося бачення об'єктної структури діяльності і “діяльних” зв'язків її елементів.

Якщо відображення предметної практики не може обійтися без опису власне трудових дій суб'єкта, то і сам опис трудових дій не може проводитися в повному відриві від опису об'єктного змісту діяльності. Центральною ланкою більш менш розвиненого трудового продуктивного процесу є об'єктна структура практики, і тому опис трудових дій є “прив'язаним” до опису об'єктної структури. Тому також і перелік і опис трудових дій повинні супроводжуватися вказівкою предметів, до яких ці дії віднесені, інакше їх опис виявиться беззмістовним. Здійснення трудових дій суб'єктом ніколи не є суто механічним, а передбачає контроль за його результатами. Тому опис дій, трудових операцій, і це

завжди потрібно, вимагає вказівки на ті наслідки, ті результати, які отримуються в об'єктній структурі як підсумок трудових операцій.

З цих філософського, загальнонаукового звучання міркувань витікає педагогічний підсумок методологічного рівня, дуже важливий при конкретному дослідженні формування технічних понять у трудовому навчанні: у “чистому виді” опису трудових дій не існує, як дії завжди відносяться до предметного матеріалу і продовжуються в ньому, так і опис дій може бути віднесений тільки до предметного матеріалу і повинен включати опис об'єктної структури трудової практики.

Треба зауважити, що технічне знання не може задовольнятися одним описом послідовності дій предмета на предмет. Для відтворення актів діяльності необхідно не тільки фіксувати діяльні зв'язки предметів, але й дати розгорнутий опис окремих предметів, що включаються в акти діяльності, і стійких зв'язків вказаних предметів. При цьому в центрі уваги буде функціонування предметів і важливо відзначити, що розгляд функціонування окремих предметів чи їх зв'язних комплексів відкриває шлях до того, щоб зафіксувати природні характеристики, що визначають функціональні особливості предметів. На цьому шляху можна підійти до уявлення про те, що технологія також є здійсненням природного процесу, тобто виявити, що послідовність операцій, яка задається метою діяльності, містить в собі певний “природний” зміст. Його можна виявити шляхом розгляду діяльних структур і функціонування предметів, залучених в діяльні процедури.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином є всі підстави стверджувати, що будь-який технічний текст, в якому описується трудовий продуктивний процес, поділятиметься на опис послідовності дій перетворення предметів праці (технології), опис знарядь праці (техніки), предмета праці – (матеріалу), що включаються в акти діяльності і опис дій суб'єкта, тобто власне – праці.

Такі виявлені за допомогою складного, комплексного (такого, що поєднує в собі історичний (генетичний), логічний, системний підходи і політехнічний принцип) аналізу змісту і структури об'єкта технічного знання – предметної продуктивної практики, чи, у вужчому сенсі, – трудового продуктивного (виробничого) процесу як системного утворення.

Аналізом встановлено, що розвинена система цього об'єкту включає як основні складові:

1. Речовину (або матеріал, або предмет праці);
2. Процеси перетворення (або технологію);
3. Пристрій (або техніку, або засоби праці);
4. Трудові дії (або власне праця).

Наступним не менш важливим результатом проведеного аналізу є висновок, що всі означені елементи, утворюючи між собою стійкі істотні зв'язки, складають цілісну систему даного процесу, а знання про нього – технічні – у свою чергу, є системними, тобто в них відбиваються (і описуються) як усі названі елементи процесу, так і їх взаємозв'язки. Цим принципово виключається не тільки можливість відсутності в технічному знанні опису якогось з цих елементів, але й надання невластивих їм ролі і місця (а значить, і змісту, і обсягу).

Таким є сформоване нами уявлення про об'єкт технічних знань – предметну продуктивну практику (продуктивний трудовий виробничий процес), про його зміст і структуру. Зрозуміло, що одержана характеристика об'єкта не може не мати вирішального впливу на процеси становлення, функціонування і розвитку технічних знань, і, зокрема, на їх основи як прототип частини змісту освіти і навчання для різних галузей і рівнів освітньої практики.

Література

1. Гусев В. И. Совершенствование содержания политехнической подготовки учителей труда в пединституте / Гусев В. И. – К. : Вища школа, 1988. – 131 с.
2. Даннік Л. А. Сутність та особливості набуття учнями технічних знань / Л. А. Даннік // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – № 1. – Бердянськ: БДПУ, 2005. – С. 90-97.
3. Иванов Б. И. Становление и развитие технических наук / Иванов Б. И., Чешев В. В. – Л. : Наука, 1977. – 261 с.
4. Маркс К. Капитал: критика политической экономии / [предисловие Ф. Энгельса]. – М. : Политиздат, 1988. – Т. 1, кн. 1. – 884 с.
5. Мелешенко Ю. С. Человек, общество и техника / Мелешенко Ю. С. – Л. : Лениздат, 1964. – 123 с.
6. Ракитов А. И. Курс лекций по логике науки / Ракитов А. И. – М. : Просвещение, 1971. – 160 с.

Золотарьова О.

асистент кафедри хімічної технології неорганічних речовин Української інженерно-педагогічної академії

УДК 37.034 (045)

ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ

Стаття присвячена проблемам формування ціннісних орієнтацій у студентів ВНЗ. У педагогіки висщої школи програми виховання студентів не отримали належного дослідження та обґрунтування. У зв'язку з цим виникли проблеми організації виховної роботи у ВНЗ.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, особа студента, соціальні норми, моральність, естетичність, суб'єкт.

Золотарева Е.

*ассистент кафедры химической технологии неорганических веществ
Украинской инженерно-педагогической академии*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена проблемам формирования ценностных ориентаций у студентов Вузов. В педагогике высшей школы программы воспитания студентов не получили должного исследования и обоснования. В связи с этим возникли проблемы организации воспитательной работы в ВУЗе.

Ключевые слова: ценностные ориентации, личность студента, социальные нормы, нравственность, эстетичность, субъект.

Zolotareva E.

*assistant of department of chemical technology of inorganics of the Ukrainian
engineer-pedagogical academy*

PEDAGOGICAL PRE-CONDITIONS OF DECISION OF PROBLEM OF FORMING OF THE VALUED ORIENTATIONS OF STUDENTS

The article is devoted the problems of forming of the valued orientations for the students of higher educational establishments. In pedagogics of higher school of the program of education of students did not get due research and ground. In this connection there were problems of organization of an educate work in higher educational establishment.

Keywords: valued orientations, personality of student, social norms, morality, aesthetically beautifulness, subject.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. У новий час відкриттів і змін в науці, культурі, економічних стосунках ставлять перед педагогікою усе більш масштабні цілі. Як передати наступним поколінням те, що дісталось від попередніх? Як ввести молодих людей в громадський контекст, зробити їх соціально компетентними, зрілими? У цих питаннях - головне протиріччя, головна проблема сучасної педагогіки: конфлікт між ліберальною (заниженою з точки зору суспільства) системою цінностей і зростаючими вимогами до рівня педагогічних стосунків і вченості. З одного боку, навчання перестає встигати за прогресом, з іншої (що ще істотніше) - ліберальні цінності вступають в протиріччя з вимогами прогресу, діють розслаблююче, тягнуть людину геть від будь-яких утруднень [114].

Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття: Проведений науковий пошук (Л.С.

Выготский, В.Е. Гурин, Д. Дьюи, В.В. Зеньковский, Я.А. Коменский, А.И. Кочетов, П.Ф. Лесгафт, Д. Локк, А.С. Макаренко, Э.Г. Малиночка, Ж.Ж. Руссо, Г. Спенсер, Л.Н. Толстой, СТ. Шацкий) засвідчив, проблеми по формуванню ціннісних орієнтацій присвячено досить значна кількість наукових праць вітчизняних та зарубіжних учених.

Формування цілій статті (постановка завдання). У зв'язку з цим виникла проблема організації виховної роботи у ВНЗ таким чином, щоб фахівці, що випускаються, були успішні, могли визначити направленість професійної діяльності, надати їй цінність, дозволити зайняти певну позицію в сучасному соціумі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження стану виховної діяльності студентів ВНЗ, що почалися, за даними Міністерства освіти, показали, що зміни в житті сучасного суспільства України спричинили ряд найскладніших проблем, що торкнулися молоді в цілому і студентської зокрема.

До таких проблем належать:

- криза системи освіти і виховання;
- криза традиційних інститутів соціалізації і механізмів соціально-культурної спадкоємності, що значно ускладнює процес адаптації молодого покоління в сучасних умовах;
- пошук соціально прийнятних і оптимальних форм самореалізації особистості.

Ці проблеми нерозривно пов'язані з проблемами виховання, соціальної адаптацією і, як наслідок, формуванням ціннісних орієнтацій у будь-якої особи, а тим більше у майбутніх молодих фахівців.

При проектуванні структури і визначенні змісту виховних програм ВНЗ необхідно виконувати наступні вимоги:

- враховувати результати об'єктивної оцінки стану виховання студентів в системі вищої школи;
- дотримувати і використовувати положення законодавчих і нормативних документів з питань виховання;
- використовувати теоретико-методологічні основи виховної і учбово-виховної діяльності загальнолюдського характеру і тих, що враховують специфіку сучасного українського суспільства.

Відбір і проектування заходів, а також технологій, методик, рекомендацій для включення в програму найбільш ефективний при дотриманні наступних умов :

- системне залучення до виховної діяльності усього потенційного арсеналу наявних ресурсів (ВНЗ, місцевих, регіональних);
- забезпечення органічного взаємозв'язку і збалансованого поєднання учбово-виховної і позаучбової виховної діяльності;

- побудова виховної діяльності в опорі на отримання студентом професії, спеціальності, на основний зміст і технології учбово-наукового процесу, що забезпечують найкращі психолого-педагогічні умови для сприйняття виховних дій і самовиховання [1].

Формування людини як особистості вимагає від суспільства постійного і свідомо організованого вдосконалення системи громадського виховання, подолання застійних, традиційних, стихійно сформованих форм. Така практика перетворення сформованих форм виховання, не мислима без опори на науково-теоретичне психологічне знання закономірностей розвитку людини в процесі онтогенезу, бо без опори на таке знання існує небезпека виникнення волюнтаристської, маніпулятивної дії на процес розвитку, спотворення її справжньої людської природи.

У цьому сенсі під вихованням розуміється цілеспрямований розвиток кожної зростаючої людини як неповторною людською індивідуальності, забезпечення зростання і вдосконалення моральних і творчих сил цієї людини, через побудову такої громадської практики, в умовах якої те, що у дитини знаходиться в зачатковому стані або доки тільки складає можливість, перетворюється на дійсність. "Виховувати - це означає направляти розвиток суб'єктивного світу людини", з одного боку, діючи відповідно до того морального зразка, ідеалу, який утілює вимоги суспільства до зростаючої людини, а з іншого боку, переслідуючи мету максимального розвитку індивідуальних особливостей його особистості [2].

Завдання сучасної структури виховання у ВНЗ, виділені М.В. Чельцовим [3], наступні:

- створення максимально сприятливих психологічних умов для навчання і усебічного розвитку кожної особистості;
- сприяння формуванню тимчасового колективу і позитивного мікроклімату в студентських групах;
- сприяння розвитку і вдосконаленню організаторських здібностей студентів через систему самоврядування ;
- розвиток пізнавальної мотивації, творчих здібностей і навичок молоді, що вчиться, через залучення їх до організації вільного часу і суспільно значущих культурних заходів;
- залучення до історії і громадського життя Батьківщини, міста і учбового закладу, виховання активної громадянської позиції студентів;
- допомога в соціалізації молоді, що вчиться.

І, якщо до недавнього часу ВНЗ значною мірою формував лише професійні знання, уміння і навички, то відповідно до нових соціальних замовлень суспільства на підготовку конкурентоздатного фахівця XXI

віку потрібне створення у ВНЗ нової виховно-освітньої концепції і технології, що задовольняє в першу чергу наступним умовам:

- процес навчання повинен розглядатися як вид професійної діяльності навченого;

- критерієм доцільно організованого виховно-освітнього процесу при цьому являється чинник збереження здоров'я усіх його учасників;

- доцільний виховно-освітній процес повинен функціонувати в спеціально організованому предметно-просторовому і тимчасовому середовищі, що зважає на специфіку майбутньої професійної діяльності навченого [2].

Відповідно цим умовам технологія навчання забезпечує формування і розвиток трудового потенціалу, що готує фахівця, який включає: психофізичний потенціал, кваліфікаційний потенціал, особовий потенціал.

Як вказував Л.С. Виготський, "Учитель з наукової точки зору - тільки організатор соціального виховного середовища, регулювальник і контролер її взаємодії з кожним учнем". Такий підхід до побудови процесу виховання як активного цілеспрямованого формування особистості узгоджується з методологічною установкою на оцінку ролі суспільства і місця генотипу зростаючої людини в становленні його особистості.

При визначенні основних напрямів і заходів соціалізації студентів вищих учбових закладів безумовного значення набуває проблема об'єднання студентського колективу, що виконує в певних умовах функції інструменту виховання. Заходи по формуванню згуртованого студентського колективу мають бути спрямовані на активізацію процесу соціалізації особистості через поглиблення мотивації до учбової і суспільно-корисної діяльності, забезпечувати розвиток само-управлінських начал в учбовому закладі, створювати основу становлення міжособистісних стосунків, що характеризуються організованістю, відповідальністю, розширенням сфери духовних інтересів і спрямувань.

Одне з основних місць в системі виховання повинні займати заходи соціально-культурної спрямованості, що формують духовно-правові і моральні якості особистості, але при безумовному збереженні цілісності процесів виховання. Важлива роль в змісті виховання має бути відведена гуманітарній освіті, тісно пов'язаній, передусім, з історією, традиціями і культурою своїх народів.

Досягнення сучасної науки, у тому числі праці вітчизняних філософів і психологів, педагогів і фізіологів, юристів і генетиків свідчать про те, що тільки в соціальному середовищі в процесі цілеспрямованого виховання відбувається дієве вироблення програм соціальної поведінки людини, людина формується як особа, причому соціальна обумовленість розвитку особистості носить конкретно-історичний характер. Але соціально-історичне

формування особистості не є пасивним віддзеркаленням громадських стосунків. Виступаючи і суб'єктом і результатом громадських стосунків, особа формується через її активні громадські дії, свідомо перетворюючи і навколишнє середовище, і саму себе в процесі цілеспрямованої діяльності. Саме в процесі цілеспрямовано організовуваної діяльності особистості формується в людині найважливіша, така, що визначає його як розвинену особу, потреба в благо іншого.

У зв'язку з цим, вітчизняні учені і педагоги-практики виходять з того, що виховання (у тому числі і в процесі навчання) не може плентатися "в хвості особового розвитку", орієнтуючись на його вчорашній день, а повинно відповідати "завтрашньому дню особового розвитку". У цій тезі чітко відбивається принцип підходу до психічного розвитку особистості як керованого процесу, який здатний створювати нові структури особових цінностей людей, що формуються [4].

Управління процесом виховання, здійснюване як цілеспрямована побудова і розвиток системи, що задається багатоплановою діяльністю дитини, реалізується педагогами, що вводять об'єкт виховання в "зону найближчого розвитку". Це означає, що на певному етапі розвитку особа може просуватися далі не самостійно, а під керівництвом дорослих і в співпраці з розумнішими "співтоваришами", а вже потім і цілком самостійно.

Цілеспрямоване формування особистості людини припускає її проектування, але не на основі загального для усіх людей шаблону, а згідно з індивідуальним для кожної людини проектом, що враховує його конкретні фізіологічні і психологічні особливості.

"Не може не бути коливань, - писав А.С. Макаренко, - чи прагнути до виховання сміливих, чесних, наполегливих або легкодушних, боязких і брехливих". При цьому особливе значення набуває облік внутрішніх спонукальних сил, потреб людини, її свідомих прагнень. Саме на цій базі з'являється можливість і правильно оцінювати особу і побудувати ефективну систему її виховання спеціально задану діяльність. Включення дитини в організовану дорослим діяльність, в процесі якої розгортаються багатопланові відношення, закріплює форми громадської поведінки, формує потребу діяти відповідно до моральних зразків, які виступають мотивами, спонукаючими діяльність і регулюючих взаємовідносини людей.

Таким чином, мистецтво виховання полягає у використанні такого найважливішого психологічного механізму, як створення правильного поєднання мотивів", що "розуміються, і мотивів "реально діючих", а разом з тим, в умінні вчасно надати вище значення успішному результату діяльності, щоб цим забезпечити перехід і до вищого типу реальних мотивів, що управляють життям особистості. Так, молоді люди знають про наявність важливого і суспільно відповідального життя дорослого члена

суспільства. Але лише включення в соціально діяльність, що визнається, перетворює ці мотиви, що "розуміються", на реально діючі.

Зростання круга потреб, закон підвищення потреб, розвиток потребностно-мотиваційної сфери визначають характер формування конкретних рис в особі. До таких конкретних рис особистості, які формуються в процесі виховання, відносяться:

- відповідальність і почуття внутрішньої свободи, почуття власної гідності (самоповага) і пошана до інших;
- чесність і сумлінність;
- готовність до соціально необхідної праці і прагнення до нього;
- критичність і переконаність;
- наявність твердих, не підлягаючих перегляду ідеалів;
- доброта і суворість;
- ініціативність і дисциплінованість;
- бажання і вміння розуміти інших людей і вимогливість до себе і іншим;
- здатність роздумувати, зважувати і воля;
- готовність діяти, сміливість, готовність йти на певний ризик і обережність, уникнення непотрібного ризику.

Названий ряд якостей не випадково згрупований попарно. Цим підкреслюється, що немає якостей абсолютних. Сама краща якість повинна урівноважуватися протилежним. Кожна людина зазвичай прагне знайти соціально прийнятну і особисто для нього оптимальну міру співвідношення цих якостей у своїй особі. Тільки за таких умов, знайшовши себе, склавшись і сформувавшись як цілісна особа, він здатний стати повноцінним і корисним членом суспільства.

Людина піддається вихованню з самого народження і практично до самої смерті, хоча сила виховної дії змінюється в залежності від віку, соціального положення і статусу і т. д. Б.Г. Ананьєв виділив в арсеналі педагогіки як науки про виховання чотири парадигми, згідно яким здійснюється виховний процес - педагогічну, андрологічну, акмеологічну і комунікативну [5]. Кожна з них знаходить своє застосування в певних умовах.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Студентський вік є завершальним періодом інтенсивного формування системи ЦО, що чинить вплив на становлення характеру і особистості в цілому. Це пов'язано із зміцненням на цьому віковому етапі необхідних для повного формування ЦО передумов: оволодінням самостійним логічним мисленням, накопиченням достатнього морального і первинного професійного досвіду, заняттям певного соціального положення. Процес формування системи ЦО стимулюється значним розширенням спілкування, збільшенням потоків інформації,

зіткненням з різноманітними формами поведінки, поглядів, ідеалів. Поява і зміцнення переконань в студентському віці свідчить про значний якісний перелом в характері становлення системи моральних і соціальних цінностей.

Література

1. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учебное пособие. - М.: "Академия", 2001. - 304 с.
2. Лихачев Б.Т. Воспитательные аспекты обучения. - М., 1979.- 223 с.
3. Чельцов М.В. Проблемы воспитания студенческой молодежи в вузе [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://www.philos-educ.ru/Library/PH05/Celcov.htm> (22.01.2012). — Назва з екрану.
4. Кларин МВ. Педагогическая технология в учебном процессе. - М.: Танио, 1989.- 315 с.
5. Петровский В.А. Личность в психологии. - Р.-на-Д., 1996.-465 с.

Маторін Є.

аспірант кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 378.091.2:005.336.2

УПРАВЛІНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: ОСНОВНІ ДЕФІНІЦІЇ

Підвищення ефективності діяльності всебічно розвинутої особистості як вищої цінності суспільства на сьогодні перебуває в безпосередній залежності від рівня управління нею, від якості колегіально прийнятих рішень. На підставі аналізу управлінської компетентності вчителя в статті визначаємо дефініції цього поняття. Контекст дослідження уможливорює терміни управління й керівництво трактувати як семантичні синоніми.

Ключові слова: *управлінська компетентність, управління, керівництво, педагогічний менеджмент, менеджер у світі освіти.*

Маторин Е.

аспірант кафедры педагогика Славянского государственного педагогического университета

УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: ОСНОВНЫЕ ДЕФИНИЦИИ

Повышение эффективности деятельности всесторонне развитой личности как высшей ценности общества сегодня находится в прямой зависимости от уровня управления ею, от качества коллегиально принятых решений. На основе анализа управленческой компетентности учителя в статье определяем дефиниции этого понятия. В контексте

исследования термины управление и руководство рассматриваются как семантические синонимы.

Ключевые слова: управленческая компетентность, управление, руководство, педагогический менеджмент, менеджер в сфере школьного образования.

Matorin Yevhen

past-graduate student, the department of Pedagogics' Slovyansk State Teachers' Training University

CLASS-ROOM MANAGING COMPETENCE OF THE INTENDED TEACHER: THE MAIN DEFINITIONS

The increase of efficiency of a comprehensively developed personality as the highest value of the society nowadays is immediately depends on its managing level as will as on the quality of collectively taken decisions. On the basis of the analysis of a teacher's administrative competence the article defines the main definitions of this notion. The terms "management" and "guidance" are considered as semantically homogenous in the context of the research.

Key words: administrative competence, management, guidance, pedagogical management, manager in the field of school education.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науково-практичними завданнями. Становлення української державності та її інтеграція в європейське й світове співтовариство, відмова від тоталітарних методів управління й побудова громадянського суспільства вбачають у школі соціальний інститут, що моделює й життя особистості, й настанови майбутнього суспільства, є гуманним, демократичним, особистісно-зорієнтованим осередком освіти й культури. У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ ст., у Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту» наголошено, що провідною метою школи на сучасному етапі є формування всебічно розвиненої особистості як вищої цінності суспільства, тому подальше підвищення ефективності її діяльності безпосередньо залежить від рівня управління нею, від якості колегіально прийнятих рішень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання порушеної проблеми й на які спирається автор. Науковці В. Бондар, Г. Єльнікова, Л. Карамушка, Н. Коломінський визначають внутрішню та зовнішню структуру управління в організації освіти.

Л. Карамушка в межах внутрішньої структури виділяє два рівні аналізу: перший – базовий – передбачає окреслення особливостей планування, організації та контролю освітянських структур; другий – власне психологічний – полягає у вивченні процесів, що є необхідними для планування, організації та контролю діяльності закладів, повсякчас супроводжують їх і ніби надбудовуються над ними, займають вищий

рівень в ієрархії сутнісних управлінських процесів [5, с. 7]. До процесів другого рівня відносять комунікацію та мотивацію.

В. Бондар зазначає, що в контексті педагогічного аналізу вчителі мають синтезувати ці рівні: «... за мінімум часу і зусиль отримувати максимум інформації й приймати дієві, корисні всьому колективу рішення» [3, с. 9]. Ефективність педагогічного аналізу залежить від взаємодії двох чинників: об'єктивних (управлінська ситуація) й суб'єктивних (психологічні особливості вчителя). Поєднання зовнішніх і внутрішніх чинників визначає індивідуальний стиль прийняття вчителем управлінських рішень [5, с. 10].

Формулювання цілей статті. На підставі аналізу управлінської компетенції вчителя визначити дефініції цього поняття.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Одержання школою нових прав у сучасних умовах значною мірою пояснює зміну особливостей управління нею: «Принципове значення має право визначати спрямованість власного розвитку, обирати варіанти навчального плану, визначати зміст шкільного компоненту освіти й майже повністю самостійно моделювати зміст позаурочної діяльності учнів» [14, с. 60]. Це потребує від сучасного вчителя сміливості, рішучості, володіння нетрадиційним мисленням, відчуттям нового, готовністю відмовитися від стереотипів. Учителеві потрібні знання «... особливостей і можливостей різних педагогічних технологій, закономірностей моделювання змісту освіти, педагогічного потенціалу різних систем, позаурочної діяльності учнів, тенденцій розвитку освіти в інших країнах, філософських основ виховання тощо» [там само].

Однією з особливостей внутрішньошкільного управління на сьогодні є «... зміна співвідношення між групами методів управління. На попередніх етапах розвитку школи переважали методи прямого впливу, ...тепер дедалі значніше місце ... посідають методи, пов'язані з одержанням інформації щодо ефективності роботи школи та її підсистем, – моделювання й проектування педагогічних систем, планування шляхів їх реалізації, розроблення інформації» [там само, с. 64].

Термін «управління» стосовно явищ і процесів вітчизняної соціальної й педагогічної діяльності запровадив у науковий обіг у кінці 70-х років ХХ ст. В. Афанасьєв; він визначав управління як внутрішню властивість суспільства на будь-якій стадії його розвитку, сукупність певних дій, операцій, що здійснюються людиною як суб'єктом управління щодо об'єкта з метою його перетворення та забезпечення його просування до визначеної мети [2, с. 58]. Відтоді в педагогіці запроваджують системний підхід щодо вивчення явищ, процесів і закономірностей

навчання, виховання та освіти. Проте й досі віддають перевагу позиції, згідно якої в педагогічній діяльності поняття «керівництво» більш адекватне, ніж поняття «управління», бо «керівництво», на думку деяких авторів, є більш загальним поняттям [15]. Згідно позиції, що базується на теоретичних постулатах М. Кондакова, М. Портнова, П. Худомінського та ін., специфіка управління полягає в його функціонально-діяльнісному аспекті в межах загальних принципових установок, здійснених у процесі керівництва.

Альтернативною видається позиція В. Бондар, Є. Машбиць, М. Приходько, В. Симонова та ін., згідно якої поняття «управління» є ширшим за своїм обсягом і змістом, ніж «керівництво». Аргументують науковці це тим, що управління може поширюватися на колективи, предмети, речі, технічні системи, а керівництво – лише на людей. Зважаючи на те, що керівництво відображає сутність відносин між людьми (вчителями й учнями) у процесі управління, інші педагоги (А. Сорокова, І. Герчиков, Б. Андрушків, О. Кузьмін) вважають поняття «керівництво» як видове стосовно родового поняття «управління» [1, с. 91].

У науковій розвідці послуговуємося поняттями «управління» й «керівництво» як тотожними семантичними синонімами, оскільки кожне з них традиційно трактують як цілеспрямований вплив на людину й колектив, здійснюваний шляхом відповідних заходів з метою організації, регулювання та координування їхньої діяльності. З огляду на це Л. Кравченко виділяє історичний аспект проблеми: якщо на попередніх етапах розвитку вітчизняної теорії управління (й внутрішньошкільного управління зокрема) ставлення того чи того автора щодо потрактування цих понять було досить суттєвим, визначало специфіку його наукової позиції, то на сьогодні вихідні положення традиційної вітчизняної теорії управління освітою – школознавства – можна вважати історично минулими, а протиріччя між поняттями «управління» й «керівництво» – такими, що були притаманними лише вітчизняній управлінській думці середини ХХ ст. з огляду на специфіку попереднього етапу розвитку суспільства [7, с. 48].

Сучасне суспільство ринкової економіки вимагає врахування як нових економічних механізмів і реалій, у яких розвиваються соціально-педагогічні системи й організації та здійснює професійну діяльність кожен учитель, так і повного переходу систем управління на засади наукового менеджменту, передусім – на оновлений науково-педагогічний поняттєвий апарат.

Грунтуючись на засадах соціально-психологічного бачення педагогічного менеджменту, на визначенні ролі чинника компетентності особистості в управлінні педагогічною системою, Н. Коломінський вважає, що менеджмент – це усвідомлена взаємодія керівника чи вчителя з іншими людьми (підлеглими, партнерами, співробітниками, батьками, дітьми), яка

спрямована на забезпечення їхньої активної та скоординованої участі в досягненні поставленої мети [6]. Тобто, згідно такого бачення керівництво потрактовано як вплив на інших людей.

В. Симонов, вирізняючи менеджмент як уміння особистості досягати поставлених цілей, залучаючи працю, інтелект і мотиви поведінки інших людей, тобто як науку та мистецтво управління людьми й соціально-педагогічними процесами, формулює таке визначення: «Педагогічний менеджмент – це комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління педагогічними системами, що спрямований на підвищення ефективності їх функціонування й розвитку» [13, с. 21]. Автор розуміє педагогічний менеджмент як внутрішньошкільне управління, тобто як певну функціонально-діяльнісну систему зі своєю структурою й системотвірними чинниками, а саме: цілі, завдання, принципи, функції, методи, результати діяльності, умови попередження та подолання негативних чинників, забезпечення ефективності, проте він майже не враховує специфіку впливу на внутрішнє педагогічне середовище навчального закладу складових зовнішнього середовища.

З позиції внутрішньошкільного керівництва, Т. Шамова значно ширше трактує поняття «менеджмент». Наголошуючи на зміні соціально-економічних умов функціонування закладів освіти, вона обґрунтовує «необхідність збагачення теорії внутрішньошкільного управління елементами теорії менеджменту» [16]. У заголовку праці «Менеджмент в управлінні школою» (1992 р.; 2-ге вид. – 1995 р.) автор сфокусовує увагу на обох поняттях, обґрунтовуючи положення про те, що в сучасній педагогічній практиці необхідно використовувати менеджмент для вирішення проблем, пов'язаних з бізнесом, «вкраплюючи» його засоби в систему вирішення педагогічних ідей і завдань.

Отже, можемо зробити висновок: терміном «педагогічний менеджмент» учені послуговуються у випадках, коли об'єкт, яким керують, набуває властивостей суб'єкта ринкових, комерційних соціально-економічних відносин, в умовах яких на сьогодні функціонує система освіти в цілому. Це передбачає трансформацію традиційної концепції внутрішньошкільного управління на адекватну сутності й закономірностям розвитку ринкових відносин концепцію педагогічного менеджменту, особливо в сучасних умовах, коли Україну визнано країною з ринковою економікою [8].

Аналіз наукових джерел щодо порушеної проблеми дозволяє констатувати, що термін «педагогічний менеджмент» у вітчизняній літературі є багатозначним. По-перше, «менеджмент проявляє свою сутність як наука про управління педагогічними системами, завданням якої є пошук і розроблення засобів та методів, що сприяють найбільш

ефективному досягненню цілей сучасних закладів освіти, підвищенню праці їх співробітників, досягненню рентабельності та прибутковості педагогічних послуг, виходячи з конкретних умов внутрішнього та зовнішнього середовища, обумовленого розвитком ринкової економіки»; по-друге, педагогічний менеджмент – це «комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління освітнім процесом, спрямований на підвищення його ефективності» [9, с. 32], тобто це високоєфективна організація роботи працівників (від керівника до вчителя), спрямована на досягнення поставленої мети найбільш раціональним і конструктивним засобом, і жоден учитель не залишається поза такою організацією роботи.

Стрижневим поняттям менеджменту є менеджер. У школі це поняття зацентровано на особистості вчителя, який виконує функції менеджера: керівництво групами дітей, вирішення комплексу світоглядних проблем, планування, визначення конкретних умов навчально-виховного процесу, організація, мотивація, стимулювання [там само]. Концепція педагогічного менеджменту передбачає зміну ролі вчителя щодо політичної орієнтації, стратегії й тактики школи, її технологічних, процедурно-ритуальних й естетичних цінностей як визначальних і досить важливих. Основним напрямом роботи педагога В. Крижко вважає вдосконалення змісту, методів і прийомів навчання, виховання й розвитку дітей [10]. Однією з найважливіших складових менеджменту в діяльності вчителя визнають удосконалення навчальних програм і процесу навчання, що безпосередньо пов'язане з його функціями. «І хоча програми (стратегія й принципи) знаходяться поза компетенцією вчителя, їхня успішна реалізація (тактика) залежить від визначення розумних обсягів матеріалу до кожного уроку, обмежень, послідовності вивчення, оцінки й уточнення навчальної програми за допомогою тестів і особистого досвіду» [9, с. 36]. Концепція педагогічного менеджменту (який іноді ще називають шкільним менеджментом) дозволяє вчителям коректувати навчальні програми відповідно з укомплектуванням класу, цілеспрямовано добирати раціональні методи й експериментувати з ними.

Наступною ланкою менеджменту в діяльності вчителя й викладача визначають інформацію й комунікацію [9; 11; 12]. Обов'язковою умовою ефективного вирішення проблем навчально-виховного процесу вважають постійну високу інформованість учителя (викладача), знання ним результатів найновіших досліджень психолого-педагогічної науки, присвячених удосконаленню технологій навчання, виховання й розвитку, послідовне й систематичне підвищення рівня загальної культури.

Діяльність учителя (викладача) й менеджера, на думку вчених, має спільні компоненти (складові), як-от: *мета діяльності* – задоволення

потреб суспільства й людини в одержанні знань і підготовці до самостійного життя й праці; *основні завдання* – розвиток творчого потенціалу особистості, формування системи знань, умінь, навичок, життєвих компетентностей; *об'єкт діяльності* – колектив; *суб'єкт діяльності* – людина; *основні професійні вміння* – перцептивні, конструктивні, експресивні, академічні, дидактичні, комунікативні, організаторські, дослідницькі, спеціальні. Вочевидь, що в діяльності вчителя й менеджера більше спільного, ніж відмінного.

Висновки й перспективи подальших досліджень у даному напрямку. Здійснений нами аналіз щодо тлумачення поняття «управлінська компетентність учителя» дозволив визначити основні його дефініції: і вчитель, і менеджер є організаторами діяльності людей, лідерами колективів. Ця ознака увиразнює суттєву особливість педагогічного менеджменту, є об'єктом і предметом низки спеціальних досліджень. Концепцію педагогічного менеджменту в такому контексті успішно використовують для посилення професійної підготовки вчителя на всіх її етапах. Проте у вчителеві необхідно вбачати не так менеджера, як працівника, для діяльності якого притаманними є функції менеджера, що й становить істотну особливість організації освіти, її відмінність від інших суспільних організацій соціального типу. Менеджмент вимагає від учителя набуття нового рівня компетенції, знань, умінь, навичок, які він застосовує у своїй професійній діяльності, відповідно до обраної ним стратегії самовдосконалення й саморозвитку, які співвідносяться із загальним стратегічним напрямом розвитку шкільної організації. У цьому контексті вважаємо виправданим таку термінологію, як-от: «менеджер навчально-виховного процесу», «шкільний менеджер», «менеджер у сфері освіти», «менеджер позашкільної роботи» тощо.

Література

- 1.Алифанов С. А. Основные направления анализа лидерства / С. А. Алифанов // Вопросы психологии. – 1991. – № 3. – С. 90–98.
- 2.Афанасьев В. Г. Человек в управлении обществом / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1977. – 382 с.
- 3.Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі / В. І. Бондар. – Київ, 2000. – 191 с.
- 4.Єльнікова Г. В. Система управління загальною середньою освітою в Україні / Г. В. Єльнікова // Управління освітою. – 2003. – № 15–16 (63–64). – С. 4–5.
- 5.Карамушка Л. М. Психологічні основи управління в системі середньої освіти: Навч. посібник / Л. М. Карамушка. – К. : ІЗМН, 1997. – 180 с.
- 6.Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Монографія / Н. Л. Коломінський. – К. : МАУП, 2000. – 286 с.
- 7.Кравченко Л. М. Особистісно орієнтована діяльність менеджера загальноосвітнього навчального закладу / Л. М. Кравченко // Єдність

- особистісного і соціального факторів у виховному процесі навчального закладу: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – Полтава, 2004. – С. 45–48.
8. Кравченко Л. М. Реінжиніринг: шанс якісного управління в освіті. / Л. М. Кравченко // Постметодика. – 2003. – № 1 (47). – С. 27–31.
 9. Крыжко В. В. Психология в практике менеджера образования / В. В. Крыжко, Е. М. Павлютенков. – С-Пб. : КАРО, 2001. – 304 с.
 10. Крижко В. Теорія та практика менеджменту в освіті: Навч. посіб. Вид. 2-ге, допрацьоване / В. Крижко. – К. : Освіта України, 2005. – 256 с.
 11. Підкурманна Г. О. Ідеї управління (менеджменту) в теорії і практиці вищої педагогічної освіти / Г. О. Підкурманна // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 28–34.
 12. Підкурманна Г. Педагогічний менеджмент у діяльності викладача вищої школи / Г. Підкурманна // Освіта і управління. – 1998. – Т. 2, ч. 2. – С. 21–26.
 13. Симонов В. П. Педагогический менеджмент: Учеб. пособие / В. П. Симонов. – М. : Роспедагенство, 1997. – 264 с.
 14. Хриков Є. Особливості внутрішньошкільного управління в сучасних умовах / Є. Хриков // Освіта і управління. – 1999. – Т. 3, Ч. 1. – С. 59–66.
 15. Цокур О. С. Теоретичні засади управління загальною середньою освітою в Україні / О. С. Цокур // Педагогіка: Навч. посібник Південноукраїнського ДПУ імені К. Д. Ушинського. – Харків, 2003. – С. 207–264.
 16. Шамова Т. И. Менеджмент в управлении школой: учеб. пособие для слуш. системы ППК организаторов образования / Т. И. Шамова, Н. В. Немова, К. Н. Ахлестин и др.; под ред. Т. И. Шамовой. – М. : ИЧП «Издательство Магистр», 1995. – 226 с.

Онiнко В.

*Полтавський національний педагогічний університет
імені В.Г. Короленка, м. Полтава*

УДК 378. 22.016:5:[373.5]

ДІАГНОСТИЧНІ ТА ОРГАНІЗАТОРСЬКІ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ ЯК АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглядаються особливості формування діагностичних та організаторських компетенцій як обов'язкової складової особистісно орієнтованої професійної підготовки у педагогічному ВНЗ. Виокремлюються етапи діагностувальної діяльності вчителя, та професійно важливі організаторські вміння, яких мусять набути майбутні вчителі природничих дисциплін профільної школи.

Ключові слова: педагогічна діагностика, учитель профільної школи, професійна підготовка вчителя природничих дисциплін, етапи діагностувальної діяльності вчителя, організаторські вміння вчителя.

Онико В.

*Полтавский национальный педагогический университет
имени В.Г. Короленка, г. Полтава*

**ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ И ОРГАНИЗАТОРСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК АСПЕКТ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

В статье рассматриваются особенности формирования диагностических и организаторских компетенций как обязательной составляющей личностно профессиональной подготовки в педагогическом вузе. Выделяются этапы диагностической деятельности учителя и профессионально важные организаторские умения, которые должны приобрести будущие учителя естественных дисциплин профильной школы.

***Ключевые слова:** педагогическая диагностика, учитель профильной школы, профессиональная подготовка учителя естественных дисциплин, этапы диагностической деятельности учителя, организаторские умения учителя.*

Onipko V.

Poltava National Pedagogical University named after VG Korolenko

**STRUCTURE AND CONTENTS OF TRAINING FUTURE TEACHERS
OF NATURAL SCIENCES TO THE IMPLEMENTATION OF
BIOTECHNOLOGICAL PROFILE**

The article features the formation of diagnostic and managerial skills as a compulsory component of personally training in pedagogical universities. Distinguished stages diahnostuvalnoyi of teachers, professional and organizational skills are important, which should become the future teachers of natural sciences specialized schools.

***Key words:** pedagogical diagnostics, teacher specialized schools, training teachers of natural sciences, diahnostuvalnoyi stages of a teacher, organizational skills teacher.*

Постановка проблеми. Якісна освіта розглядається сьогодні як один із індикаторів суспільного розвитку, інструмент соціальної і культурної злагоди й економічного зростання. Особлива роль у ній відводиться педагогу, через якого реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального і духовного потенціалу нації. Здійснення повноцінних результативних змін у діяльності навчального закладу неможливе без високого рівня науково-методичного забезпечення і стабільно творчо працюючих педагогічних працівників. Тому питання підвищення їхньої кваліфікації, вдосконалення майстерності, впровадження у масову практику сучасних досягнень психологічно-педагогічної науки та передового досвіду залишається пріоритетним. Розвиток освіти актуалізує вирішення проблеми оцінки професіоналізму

педагога, рівня його професійної компетентності, перспективи росту. Саме компетентнісний підхід розглядається як одна із важливих концептуальних основ, яка визначає сучасну методологію оновлення змісту освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема підвищення професійної компетентності педагогічних кадрів розглядається в різних аспектах у працях Ю. Бабанського, С. Батищева, В. Бондаря, О. Владиславлева, М. Гадецького, Ю. Гільбуха, В. Григораша, С. Гончаренка, М. Дробнохода, С. Єлконова, В. Лозової, О. Мармази, М. Скаткіна, Т. Хлебникової, Р. Черновол-Ткаченко та ін.

Науковці європейських країн (Eurydice, 2002) визначають поняття компетентності як «здатність застосовувати знання й уміння», що забезпечує їх активне використання у нових ситуаціях. В останніх публікаціях ЮНЕСКО поняття компетентності трактується як поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, застосованих у повсякденні (Rychen&Tiana, 2004). На конференції міжнародного рівня, що відбулась завдяки участі ЮНЕСКО, Міністерства освіти Норвегії (Департаменти технічної освіти та професійної підготовки) у 2004 році, вчені дійшли згоди у трактуванні поняття компетентності як здатності ефективно й творчо застосовувати знання та вміння в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному і професійному контексті. У наукових працях В. Єрасова, І. Сігова, Є. Смирнової розроблені основні підходи до конструювання моделей компетентності спеціалістів різних професій, теорії та концепції педагогічної діагностики (А. Белкін, Б. Бітінас, М. Голубєв, Д. Зеєбах, К. Інгенкамп, К. Клауер, А. Кочетов, М. Монахов, І. Підласий, І. Раскопов та ін.).

Мета статті. Актуальність проблеми, її недостатня теоретична і практична розробленість визначили мету дослідження: розробити та обґрунтувати комплекс педагогічних умов організації ефективного процесу формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя природничих дисциплін у профільній школі для забезпечення належної якості професійної підготовки випускника в умовах ступеневої освіти та його конкурентоздатність на ринку освітніх послуг. У контексті планування діяльності педагога в умовах профільної школи особливого значення набуває діагностична компетенція як уміння вчителя вивчати здібності фізичного, психічного, розумового розвитку, рівня морального, естетичного виховання, умов сімейного життя і виховання дітей, та організаційна компетенція як здатність учителя залучати учнів до певної роботи і співробітництво з ними в досягненні поставленої мети.

Виклад основного матеріалу. Організація освітнього процесу у сучасній школі не можлива без педагогічної діагностики. Уміння фахівця при прийнятті рішень спиратися на дані педагогічної діагностики є одним з

найважливіших показників культури педагогічної праці. Як кваліфікований лікар не може почати надавати пацієнтові допомогу доти, доки не виявить за допомогою об'єктивних методів обстеження причину захворювання, так і педагог у своїх діях має базуватися не стільки на суб'єктивних відчуттях, інтуїції, припущеннях, скільки на аналізі об'єктивної і усебічної інформації про вихованців, про умови і обставини, в яких вони живуть і діють.

Термін «педагогічна діагностика» було введено в науковий обіг у 1968 р. німецьким ученим К. Інгенкампом. Під діагностичною діяльністю він розумів «процес, у ході якого (з використанням діагностичного інструментарію або без нього), дотримуючись необхідних наукових критеріїв якості, вчитель спостерігає за учнями і проводить анкетування, обробляє дані спостережень і опитувань та повідомляє про отримані результати з метою описати поведінку, пояснити його мотиви або передбачити поведінку в майбутньому» [1].

М. Шилова педагогічну діагностику визначає як «педагогічну діяльність, спрямовану на вивчення і розпізнавання стану об'єктів (і суб'єктів) виховання з метою співпраці з ними і управління процесом виховання» [9]. Педагогічна діагностика пов'язана зі збором, зберіганням і переробкою інформації про об'єкти і суб'єктів, що вивчаються та використанням її даних для управління педагогічними процесами.

Як наукова дисципліна зі своїм предметом, завданнями і методами дослідження педагогічна діагностика нині ще не склалася. Серед учених досі йдуть суперечки про доцільність її виділення в окрему наукову галузь знання разом з психодіагностикою, тим паче, що в ній широко використовуються діагностичні методи практичної психології. Проте незаперечним є те, що діяльність учителя має спиратися на діагностику, що студентів потрібно вчити діагностичній діяльності – педагогічній або психологічній. У реальному житті, в практиці освітньої діяльності педагогічні і психологічні процеси настільки тісно пов'язані один з одним, що їх неможливо відокремити один від одного.

Діагностичну діяльність учителя власне не можна назвати психодіагностикою в прямому значенні цього слова, оскільки вона відрізняється від останньої і цільовими установками, і використовуваними засобами, і умовами проведення процедур діагностування, і якістю результатів. Основна цільова установка психодіагностики – різностороннє вивчення психічних особливостей індивіда з метою винесення діагнозу про психічні особливості, наявність і вираженість у нього певних особистісних якостей, виявлення причин відхилення від норми поведінки або розвитку. Діагностична діяльність учителя спрямована на отримання оперативної інформації про різні об'єкти і суб'єктів за допомогою таких діагностичних

процедур, які не вимагають великих витрат зусиль і часу, спеціального устаткування, прості у виконанні і можуть здійснюватися в ході різноманітної діяльності. Особливістю цієї діагностики є і те, що інформація, отримана на її основі, виходить з безпосередніх потреб освітнього процесу і обслуговує їх. Діагностика нерозривно пов'язана з практичною діяльністю вчителя, є її невід'ємним компонентом.

Якість освітнього процесу сьогодні можна підвищити не лише за рахунок організації в школі психологічної служби, але й за рахунок підвищення діагностичної культури вчителів, підготовки їх до діагностичної діяльності. Діагностична діяльність учителя відрізняється від психодіагностики і точністю, якістю результатів. Для вчителя важливо отримати орієнтовну інформацію, яка дозволяє в потрібний момент виявляти тенденції розвитку явищ, будувати гіпотези, перевіряти різні версії при мінімумі витрат зусиль і часу. Таку інформацію він перевіряє за допомогою інших методів. Практичне мислення, на основі якого, власне кажучи, і приймаються педагогічні рішення, має особливий механізм – «правильність рішення не стільки розраховується (для цього іноді просто немає часу), скільки вбачається» [8]. Практичний працівник не має часу на чітке виконання діагностичних процедур, підрахунків. Для вчителя важливо зрозуміти сенс цих характеристик, навчитися інтерпретувати з їх урахуванням дані, отримані від психолога. Педагогічна діагностика має забезпечувати вчителя оперативною орієнтовною інформацією, достатньою для ухвалення безпомилкових рішень. При необхідності глибшого й усебічного вивчення педагог повинен звертатися в психологічну службу і уміти використовувати отриману інформацію.

Об'єктами педагогічної діагностики А. Кочетов вважає:

- вихованість особистості і сформованість інтегральних якостей;
- поведінку і діяльність виховуваних;
- виховні впливи в зоні соціального оточення;
- можливості і особливості сімейного, загальношкільного і класного колективів, їх педагогічну характеристику;
- зміст і ефективність педагогічної діяльності [6].

М. Шилова вважає, що об'єктами вивчення в школі можуть бути: учень, класний учнівський колектив, педагогічний колектив, педагог-вихователь, сім'я, педагогічний процес у цілому [9].

Виділення об'єктів педагогічної діагностики потрібне для того, щоб знати, чому потрібно вчити майбутнього учителя при підготовці до діагностичної діяльності. Зміст підготовки педагогів визначається передусім характером тієї діяльності, яку їм належить виконувати в школі.

Виходячи з того, що діагностика – це процес пізнавальної, дослідницької діяльності вчителя, спрямованої на інформаційне

забезпечення прийняття рішень, можна описати зміст цієї роботи, її сенс. У основі діагностичної діяльності педагога лежить практична потреба в отриманні додаткової достовірної інформації; його діяльність переважно відбувається в умовах невизначеності, і щоб прийняти те або інше рішення, потрібно зняти невизначеність, пізнати учнів процес навчання і виховання, у чомусь розібратися. Потреба в додатковій інформації виникає при ідентифікації об'єктів, суб'єктів і процесів педагогічної дійсності; при зміні звичного ходу діяльності, розвитку виховуваних; при різних відхиленнях у поведінці і розвитку дітей; при невідповідності результатів діяльності очікуваному ефекту або вимогам суспільства.

Обираючи засоби, форми і методи діяльності, особистість має ідентифікувати ситуацію, віднести її до якихось типових випадків, щоб потім використовувати відповідні засоби і методи діяльності [3]. Ідентифікація означає пізнання чого-небудь, уподібнення, ототожнення з чимось або кимось [7]. Ідентифікація вимагає отримання додаткової інформації про стан особистості, освітньої системи: наприклад, при організації навчання школярів важливо виявити обдарованих дітей і дітей із затримками психічного розвитку. Педагогічний діагноз у даному випадку потрібний для вибору відповідної освітньої програми, так само як діагноз хвороби визначає використання певних ліків і лікувальних процедур.

Учені виділяють дві групи професійних діагностичних завдань, до виконання яких потрібно готувати майбутніх учителів:

1) завдання, пов'язані з ідентифікацією актуального психічного або фізіологічного стану особистості, її психічних особистісних якостей; з вивченням особливостей колективу, освітнього процесу;

2) завдання, пов'язані з виявленням причин тих або інших відхилень в розвитку особистості, її поведінці в ході освітнього процесу.

Відповідно до цього майбутні вчителі природничих дисциплін мають володіти такими вміннями: проводити діагностику психічного стану особистості учня (стомлення, хвилювання, психічна пригніченість, перезбудження, страх та ін.); виявляти наявність у школярів тих чи інших якостей, новоутворень і визначати ступінь їх вираженості (обдарованості, розумового розвитку, фізичного розвитку, готовності до навчання в школі, внутрішнього плану дій та ін.); встановлювати причини тих або інших відхилень у розвитку особистості і її поведінці (пасивність у навчанні, наявність прогалин у знаннях, прояви грубощів по відношенню до старших, низький статус у дитячому колективі тощо); проводити на діагностичній основі аспектний і комплексний аналізи стану навчально-виховного процесу.

Як уже відзначалося раніше, початковим моментом у діагностичній діяльності є наявність потреби в отриманні додаткової інформації про об'єкти управління. З'являється така потреба при виникненні

невизначеності в ситуації, яких-небудь збоїв в професійній діяльності вчителя або в поведінці учнів, відхилень в їхньому розвитку.

Зміст першого етапу діагностичної діяльності – знаходження протиріч у педагогічних процесах і явищах і усвідомлення необхідності в отриманні додаткової об'єктивної інформації, завдання.

Другий етап в педагогічній діагностиці – це висунення альтернативних версій, що пояснюють причини спостережуваних явищ.

Третій етап у діагностичній діяльності – розробка діагностичної програми для перевірки різних версій і відбору тих, які згодом стануть основою для педагогічного діагнозу.

Четвертий етап діагностичної діяльності – реалізація діагностичної програми, проведення діагностичних процедур з метою отримання різносторонньої інформації, що перевіряється.

П'ятий етап – аналіз отриманої інформації і відбір на його основі найбільш вірогідних версій.

Шостий етап – прийняття управлінського рішення й уточнення діагнозу. Найважливіше в діагностичній діяльності, заради чого, власне, вона і здійснюється, – вироблення обґрунтованих рекомендацій з подальшої роботи з учнем.

Діагноз поставлений правильно, якщо через певний час на основі запланованої роботи відбуваються помітні позитивні зрушення відносно школяра до навчання і її результативності. Якщо ж помічені раніше негаразди тривають, потрібна корекція діагнозу і робота з суб'єктами навчання на основі додаткового дослідження.

У структурі практичної готовності учителя до професійної діяльності Н. Кузьміна виділяє як найбільш важливі конструктивні, гностичні, комунікативні й організаторські вміння [5]. Зупинимося на описі технології формування у майбутніх учителів природничих дисциплін організаторських компетенцій.

Організувати означає влаштувати, встановити, привести в порядок, скласти, утворити, побудувати. Організатором називають будівника, засновника. Організаційний аспект присутній в будь-якій діяльності, в якій особа виступає ініціатором, їй передаються повноваження відповідального за всю справу або яка-небудь ділянка роботи. Коли говорять про людину, що має якісь повноваження, то мають на увазі, наділення правом самостійно приймати рішення і нести відповідальність за результати діяльності. Приймати рішення – означає робити правильний вибір з декількох альтернативних можливостей, вибір того, що і як планується, організовується, контролюється, стимулюється.

Зміст організаторської діяльності полягає в створенні певної структури для досягнення поставленої мети і в підборі для цього

відповідних людей. Компонентами такої структури є види діяльності, її учасники, засоби досягнення мети, місце, час та ін. Як писав Я. Коменський: «Організованим є те, початок і кінець чого настільки пов'язані з усіма проміжними членами, що все взаємно і в цілому сприяє загальній меті» [4]. Іншими словами, в процесі організаторської діяльності формується гармонійне поєднання засобів, технологій виконання конкретних завдань їх забезпечення.

Організаторська діяльність є невід'ємним компонентом спільної роботи. Основне її призначення полягає в тому, щоб забезпечити найбільш продуктивну роботу людей, об'єднати їхні зусилля, не допустити марних втрат часу, засобів. Результат спільної діяльності визначається не лише потенціалом кожної окремої особистості, але й узгодженістю зусиль, взаєморозумінням, організацією.

Для того, щоб ефективно формувати організаторські вміння і навички, необхідно знати структуру організаторської діяльності, її основні компоненти. А. Щербаков включає до її складу мобілізаційні, інформаційні, розвивальні й орієнтаційні уміння. І. Ісаєв конкретизує структуру організаторських здібностей стосовно діяльності викладачів ВНЗ і включає до складу умінь, необхідних для вирішення професійних організаційно-діяльнісних завдань наступні: уміння встановлювати ділові відносини з усіма учасниками педагогічного процесу (учнями, колегами, адміністрацією, батьками); уміння організовувати діалогову взаємодію з суб'єктами навчання, виконання учнями різних завдань і доручень, індивідуальні, групові, фронтальні форми роботи з учнями, самостійну роботу учнів; уміння надавати допомогу учням (студентам) у виконанні різних видів діяльності; уміння організовувати спільну діяльність учнів, своє робоче місце; уміння використовувати у своїй роботі передовий досвід [2]. Такі вміння є основою організаторської діяльності не лише викладача ВНЗ, але й шкільного учителя, можна брати їх за основу при розробці технології підготовки майбутнього вчителя природничих дисциплін до роботи у профільній школі.

Висновки. Концептуальні засади системної підготовки майбутніх учителів профільної школи до діагностичної діяльності ґрунтуються на ідеях особистісного і професійного розвитку студентів у процесі засвоєння основ педагогічної діагностики в контексті формування цілісної структури педагогічної діяльності. Система підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до діагностичної діяльності охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-змістовий компоненти, передбачає організаційно-педагогічні вміння, що забезпечують її ефективність та визначають сутність і зміст діагностичної функції професійної діяльності вчителя; встановлює зв'язок діагностичного компонента з іншими

складовими професійної підготовки. На цій основі у перспективі роботи необхідно визначити її системотвірні особливості; уточнити і розширити характеристику поняття «діагностична діяльність учителя», розкрити розуміння її як виду педагогічної діяльності, що визначає критерії аналізу та оцінки педагогічної ситуації, дає змогу виробити основи для виконання вчителем діагностичних дій.

Література

1. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
2. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И. Ф. Исаев. – М. ; Белгород, 1993. – 219 с.
3. Коломинский Я. Л. Психология личности и взаимоотношений в детском коллективе / Я. Л. Коломинский. – Мн., 1969. – 193 с.
4. Коменский Я. А. Законы хорошо организованной школы / Я. А. Коменский // Избр. пед. соч. : в 2 т. / Я. А. Коменский. – М., 1982. – Т. 2. – С. 133–164.
5. Кузьмина Н. Ф. Очерки психологии труда учителя : Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н. Ф. Кузьмина. – Л., : ЛГУ, 1967. – 183 с.
6. Педагогическая диагностика в школе / А. И. Кочетов, Я. Л. Коломенский, И. И. Прокопьев и др. – Мн. : Нар. асвета, 1987. – 223 с.
7. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. – К. : Вища шк., 1982. – 215 с.
8. Теплов Б. М. Избранные труды : в 2 т. / Б. М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – 239 с.
9. Шилова М. И. Учителю о воспитании школьников / М. И. Шилова. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.

Онуфрієнко О.

кандидат технічних наук, доцент кафедри математики та методики викладання математики Бердянського державного педагогічного університету

УДК 378.147:517

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИКЛАДНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ НАВЧАННЯ “ЕЛЕМЕНТІВ ТЕОРІЇ СТІЙКОСТІ” ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті висвітлено прийоми та засоби введення у навчальний процес прикладних аспектів основних питань теорії стійкості розв’язків математичних систем при підготовці майбутніх фахівців–математиків; науково обґрунтовано окремі положення теорії стійкості; показано застосування наукових методів дослідження у вирішенні задач теорії і практики.

Ключові слова: *прикладний аспект, теорія стійкості, технічний критерій стійкості, траєкторія руху, функції Ляпунова.*

Онуфриенко О.

кандидат технических наук, доцент кафедры математики и методики преподавания математики Бердянского государственного педагогического университета

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИКЛАДНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ
“ЭЛЕМЕНТОВ ТЕОРИИ УСТОЙЧИВОСТИ” ПРИ ПОДГОТОВКЕ
МАГИСТРОВ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

В статье рассмотрены приёмы и способы введения в учебный процесс прикладных аспектов основных вопросов теории устойчивости решений математических систем при подготовке будущих специалистов–математиков; научно обоснованы некоторые положения теории устойчивости; показано использование научных методов исследования в решении задач теории и практики.

Ключевые слова: *прикладной аспект, теория устойчивости, технический критерий устойчивости, траектория движения, функции Ляпунова.*

Onufrienko O.

an Associate Professor of Technical Sciences an Associate Professor of the department of Mathematic and Metodic of Mathematics of Berdyansk State Pedagogical University

**REALIZATION OF APPLIED STUDY DIRECTION “ELEMENTS OF
THE THEORY OF STABILITY” IN THE MATHEMATICS
EDUCATHION OF MASTERS**

The article highlights the ways and means to enter the learning process of some applied aspects of the theory of stability; scientifically proven some of the theory of stability; demonstrates the use of scientific methods in solving the problems of theory and practice.

Keywords: *applied aspect, stability theory, technical stability criterion, trajectory, Lyapunov functions.*

Постановка проблеми. Вирішення завдань науково-технічного і соціального розвитку держави обумовлює необхідність підготовки покоління висококваліфікованих фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня „Магістр” за спеціальністю 8.04020101 „Математика”, здатних виконувати професійні завдання науково-дослідницького та інноваційного характеру в галузі сучасної математичної науки, педагогіки та методики вищої освіти, а також займатись науково-педагогічною діяльністю у вищих навчальних закладах різного рівня акредитації. Саме тому визначення змісту навчання майбутніх математиків у педагогічному університеті є актуальною проблемою сьогодення.

При дослідженні реальних процесів і явищ виникає практична необхідність не тільки у знаходженні розв'язків відповідних математичних моделей, що мають вигляд систем диференціальних рівнянь, а й у виявленні різних властивостей цих розв'язків. Оскільки проблема знаходження розв'язків у загальному випадку є невирішеною, то виникає питання про вивчення тих або інших властивостей наближених розв'язків цих диференціальних рівнянь за непрямими їх ознаками та властивостями. Це питання розглядається в якісній теорії диференціальних рівнянь, одним з основних розділів якої є теорія стійкості розв'язків або теорія стійкості руху. Необхідність вивчення властивостей розв'язків систем диференціальних рівнянь при практичному застосуванні пояснює важливість вивчення теорії стійкості розв'язків. Саме цим обумовлюється введення в навчальний процес варіативного курсу “Вибрані питання теорії стійкості” для магістрів математичних спеціальностей Бердянського державного педагогічного університету та необхідність впровадження прикладних аспектів цієї теорії.

Аналіз останніх досліджень та публікацій з проблеми. Розвиток і поглиблення топологічних і аналітичних методів, створених на початку ХХ століття О. Ляпуновим, А. Пуанкаре, І. Бендіксоном і деякими іншими авторами [4], виходили з потреб астрономії. Але ті методи, які були ними розвинені, знайшли своє відображення і в інших галузях науки. В роботах О. Ляпунова [1], А. Пуанкаре було закладено теоретичні основи теорії стійкості.

Розвиток техніки, зокрема техніки зв'язку, теорії сервомеханізмів, автоматичного управління та електроніки обумовило продовження розвитку окремих питань теорії стійкості. Сучасні науковці розширили теоретичні межі основних питань стійкості та визначили нові напрями їх застосування. Серед вітчизняних вчених відмітимо внесок А. Мартинюк [2], Ю. Митропольського, Ю. Міхліна [3], А. Самойленка, В. Стороженка, Д. Хусаїнова. Продовжується дослідження питань стійкості розв'язків певних прикладних задач і в дисертаційних дослідженнях: А. Горбань, О. Онуфрієнко [5], М. Сотніч, Т. Шматко [7] та ін.

Введення у навчальний процес варіативного курсу “Вибрані питання теорії стійкості” для магістрів математичних спеціальностей у педагогічному університеті надає можливість залучити студентів до активної наукової діяльності. Таким чином, організація навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах сприяє такому розвитку студентів, яке пов'язане з бажанням одержати ґрунтовні знання з обраної спеціальності, з умінням вдосконалювати свої здібності та навички, з прийняттям активної участі у наукових дослідженнях.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у виявленні прийомів та засобів введення у навчальний процес підготовки майбутніх фахівців–математиків прикладних аспектів основних питань теорії стійкості розв’язків математичних систем; наукове обґрунтування окремих положень теорії стійкості; показ ролі наукових методів дослідження у вирішенні задач теорії і практики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Питання про стійкість розв’язків диференціальних рівнянь виникло з практики і було викликане необхідністю зробити правильні висновки про реальні процеси, виходячи з їх “спрощених” схем. Неминучість таких спрощень породжена самою сутністю реальних процесів, які виникають під дією необмеженої кількості різних факторів. Відкидаючи багато з цих факторів, як несуттєві, ми і приходимо до ідеалізації початкового процесу. За такою ідеалізацією можна отримати правильне розуміння реального процесу лише тоді, коли вплив не врахованих факторів незначний, а саме коли ідеалізований процес є стійким.

Встановленням критеріїв, за якими можна визначити, чи буде розглянутий процес стійким або нестійким, займається теорія стійкості. Досліджувані в цій теорії процеси описуються звичайними диференціальними рівняннями. Відносно розв’язків цих рівнянь вводять наступні основні поняття теорії стійкості за Ляпуновим [1].

Розв’язок $x = \varphi(t)$ ($0 \leq t \leq \infty$) системи рівнянь

$$\frac{dx}{dt} = F(t, x) \quad (1)$$

називається **стійким за Ляпуновим**, якщо для довільного $\varepsilon > 0$ і t_0 знайдеться таке $\delta(\varepsilon, t_0) > 0$, що для всякого іншого розв’язку $x = \psi(t)$ з нерівності

$$\|\varphi(t_0) - \psi(t_0)\| < \delta \quad (2)$$

слідую нерівність

$$\|\varphi(t) - \psi(t)\| < \varepsilon, \quad (3)$$

яка виконується при $\forall t \geq t_0$.

Розв’язок $x = \varphi(t)$ називається **рівномірно стійким** відносно t_0 , якщо δ не залежить від t_0 .

Розв’язок $x = \varphi(t) \frac{n!}{r!(n-r)!}$ називається **асимптотично стійким за**

Ляпуновим, якщо він є стійким, і крім того, існує таке δ_0 , що для кожного розв’язку $\psi(t)$ рівняння (1), для якого виконується нерівність

$\|\varphi(t_0) - \psi(t_0)\| < \delta$, є правильною рівність виду: $\lim_{t \rightarrow \infty} \|\varphi(t) - \psi(t)\| = 0$.

Розв'язок $x = \varphi(t)$ називається **нестійким**, коли він не є стійким.

Таким чином, для нестійкості розв'язку системи (1) достатньо, щоб існувало фіксоване число $\varepsilon > 0$, таке, що для кожного, як завгодно малого $\delta > 0$ існував розв'язок системи (1), для якого виконується нерівність (2) і для якого в деякий момент часу $t_\delta > t_0$ нерівність (3) обертається в рівність.

Окремо слід виділити дослідження стійкості розв'язків систем диференціальних рівнянь за **методом функцій Ляпунова**. Саме О. Ляпуновим було вперше доведено, що за першим наближенням неможливо зробити правильний висновок про стійкість тривіального розв'язку системи. Тому він розробив спеціальні способи розв'язування задачі стійкості. Всі ці способи він поділив на дві категорії. До першої категорії були віднесені ті способи, які зводять задачу до визначення загального або частинного розв'язку розглянутих диференціальних рівнянь. Сукупність всіх способів першої категорії Ляпунов назвав першим методом. До другої категорії способів були віднесені ті способи розв'язування задачі стійкості, які не потребують знаходження частинних або загальних розв'язків диференціальних рівнянь, а зводяться до знаходження деяких функцій від t, x , що мають спеціальні властивості. Сукупність способів другої категорії Ляпунов назвав другим методом. Другий метод Ляпунова є нині основним з методів розв'язання задач на стійкість.

В теорії стійкості вивчається поведінка функцій вздовж траєкторії розв'язку розглядуваної системи диференціальних рівнянь з тим, щоб на основі такого вивчення зробити висновок про стійкість чи нестійкість траєкторій. Такі функції називають функціями Ляпунова.

У подальшому матимемо справу з функціями Ляпунова, що є заданими в деякому околі початку координат фазового простору.

Розглянемо систему диференціальних рівнянь:

$$\frac{d\vec{x}}{dt} = f(\vec{x}) \quad (4)$$

де $\vec{x} = (x_1, x_2, \dots, x_n)$ - вектор змінних; $f(\vec{x}) = (f_1(\vec{x}), f_2(\vec{x}), \dots, f_n(\vec{x}))^T$ - вектор правих частин; t - змінна часу.

Вважатимемо розв'язки системи (4) траєкторіями руху деякої динамічної системи, що змінює стан з часом.

Система (4) називається автономною (стаціонарною), оскільки вектор правих частин не залежить від часу. Таким чином, рівняння (4) є математичною моделлю автономної динамічної системи.

З огляду на представлену фізичну інтерпретацію, вектор $\vec{x} = (x_1, x_2, \dots, x_n)^T$ називатимемо **вектором фазових змінних**, простір R^n

фазових змінних x_1, x_2, \dots, x_n – фазовим простором, графік розв’язання системи (4) у фазовому просторі з заданим на ньому параметром t – фазовою траєкторією (рис. 1), а схематичне зображення сімейства фазових траєкторій – фазовим портретом [6].

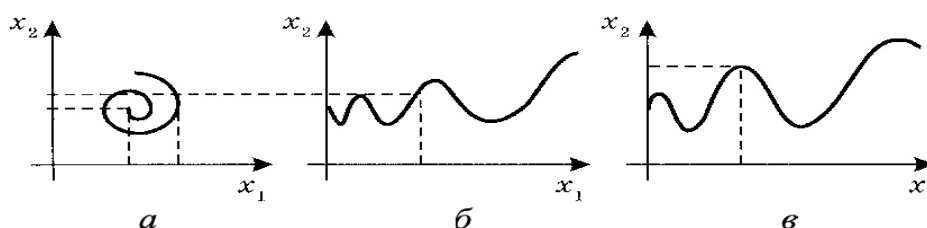


Рис.1. Графіки розв’язання системи у фазовому просторі

Крім точок спокою серед фазових траєкторій динамічної системи виділяють траєкторії, що відповідають періодичним розв’язкам системи (4). Такі траєкторії називають *циклами*. Цикли характеризуються тим, що розв’язок системи (4) пройшовши через будь-яку точку циклу у фазовому просторі, буде повертатися до неї через певні проміжки часу нескінченну кількість разів.

Задачі дослідження на стійкість розв’язків зручно ілюструвати на фазовій площині двох змінних. З метою побудови фазового портрету та дослідження на стійкість розв’язків автономної динамічної системи, слід дотримуватися наступних кроків дій:

- записати характеристичне рівняння для заданої системи

$$\det(A - \lambda E) = 0, \quad (5)$$
- знайти розв’язки рівняння (5) – власні значення λ_1, λ_2 ;
- у відповідності до знаку власних значень λ_1, λ_2 визначити характер точок спокою та загальний вигляд фазового портрету;
- зробити висновок про стійкість тривіального розв’язку.

Наведемо приклади розв’язування задач на стійкість.

Приклад 1. Дослідити на стійкість за першим наближенням точку спокою $(0;0)$ системи:

$$\begin{cases} x' = 2x + y - 5y^2, \\ y' = 3x + y + \frac{1}{2}x^3. \end{cases}$$

Розв’язання: розглянемо систему першого наближення

$$\begin{cases} x' = 2x + y, \\ y' = 3x + y, \end{cases} \quad A = \begin{pmatrix} 2 & 1 \\ 3 & 1 \end{pmatrix}$$

Нелінійні члени задовольняють умови - їх порядок є більшим за два. Складемо характеристичне рівняння системи:

$$\begin{vmatrix} 2-\lambda & 1 \\ 3 & 1-\lambda \end{vmatrix} = 0 \quad \text{або} \quad \lambda^2 - 3\lambda - 1 = 0.$$

Корені рівняння: $\lambda_1 = \frac{3+\sqrt{13}}{2}$, $\lambda_2 = \frac{3-\sqrt{13}}{2}$ і $\lambda_1 > 0$.

Отже, нульовий розв'язок $(0;0)$ даної системи нестійкий.

Приклад 2. Дослідити на стійкість нульовий розв'язок диференціального рівняння:

$$y^{IV} + 5y''' + 13y'' + 19y' + 10y = 0.$$

Розв'язання: складемо характеристичне рівняння

$$k^4 + 5k^3 + 13k^2 + 19k + 10 = 0,$$

коефіцієнтами якого є $a_0 = 1$, $a_1 = 5$, $a_2 = 13$, $a_3 = 19$, $a_4 = 10$.

Випишемо діагональні мінори Гурвіца:

$$\Delta_4 = \begin{vmatrix} 5 & 1 & 0 & 0 \\ 19 & 13 & 5 & 1 \\ 0 & 10 & 19 & 13 \\ 0 & 0 & 0 & 0 \end{vmatrix} = 4240 > 0, \quad \Delta_3 = \begin{vmatrix} 5 & 1 & 0 \\ 19 & 13 & 5 \\ 0 & 10 & 19 \end{vmatrix} = 424 > 0,$$

$$\Delta_2 = \begin{vmatrix} 5 & 1 \\ 19 & 13 \end{vmatrix} = 46 > 0, \quad \Delta_1 = 5 > 0.$$

Таким чином маємо: $\Delta_1 > 0$, $\Delta_2 > 0$, $\Delta_3 > 0$, $\Delta_4 > 0$.

Отже, тривіальний розв'язок $y \equiv 0$ заданого рівняння є асимптотично стійким.

Приклад 3. Дослідити нульовий розв'язок даної системи на стійкість за першим наближенням за допомогою функції Ляпунова V :

$$\begin{cases} \frac{dx}{dt} = -y + x(x^4 + y^2), \\ \frac{dy}{dt} = x + y(x^4 + y^2), \end{cases} \quad v = x^2 + y^2.$$

Розв'язання: запишемо задану систему диференціальних рівнянь у першому наближенні та складемо характеристичне рівняння системи:

$$\begin{cases} \frac{dx}{dt} = -y, \\ \frac{dy}{dt} = x, \end{cases} \quad \begin{vmatrix} -\lambda & -1 \\ 1 & -\lambda \end{vmatrix} = \lambda^2 + 1 = 0.$$

Оскільки корені характеристичного рівняння $\lambda_{1,2} = \pm i$, то загальний розв'язок є лінійною комбінацією функцій $\sin t$ та $\cos t$, та нульовий розв'язок розглядуваної лінійної системи диференціальних рівнянь є стійким (не асимптотично) за першим наближенням.

Повна похідна функції Ляпунова ($v \geq 0$), згідно системи, має вигляд $v' = 2xx' + 2yy' = 2(x^6 + x^4y^2 + x^2y^2 + y^4) \geq 0$.

Значення похідної є додатно визначеним, тому за теоремою Ляпунова про нестійкість, нульовий розв'язок заданої системи є нестійким.

З метою активізації навчально-пізнавальної діяльності магістрантів та залучення їх до проведення реального чисельного експерименту з використанням сучасних комп'ютерних технологій їм пропонується розв'язати прикладну задачу, що була розв'язана у роботі [5].

У ній розглядається метод дослідження стійкості форм нелінійних коливань ортотропних пластин складної форми, на які діє інтенсивне періодичне динамічне навантаження, при різних способах їх закріплення.

Розроблений метод базується на застосуванні методу R – функцій, варіаційних методів та „технічного критерію стійкості”. На базі створеного програмного забезпечення визначено зони стійкості/нестійкості форм нелінійних коливань ортотропних пластин складної форми при різних способах їх закріплення, проведено дослідження траєкторії отриманих розв'язків.

Запропонований для дослідження стійкості форм нелінійних коливань „технічний критерій стійкості” [7] є у відповідній степені наслідком відомого класичного критерію стійкості за Ляпуновим. Основна ідея цього методу полягає в наступному: розглядається стійкість періодичної форми коливань $y_2 = 0$. Змінні $y_2(t)$, $y_2'(t)$ виступають у якості варіацій. Припустимо, що значення варіації $y_2(t)$ значно менші за значення змінної y_1 (в області стійкості форм коливань $y_2=0$). Тоді приймається наступний критерій стійкості/нестійкості розглядуваної форми $y_2=0$: нестійкість форми коливань $y_2=0$ фіксується, якщо

$$|y_2(t)| \geq \rho |y_2(0)|, \quad (0 \leq t \leq T),$$

$\rho=10$ – інженерний критерій стійкості, розмір параметру T визначають у процесі стабілізації меж областей стійкості/нестійкості.

Із запропонованого критерію слідує, що нестійкість форми коливань $y_2=0$ означає нестійкість першої гармоніки скороченого ряду Фур'є по відношенню до збурень, які задаються деякою іншою гармонікою.

При відповідних початкових умовах, застосовуючи метод Р – функцій, варіаційний метод Рітця, методи Бубнова – Гальоркіна та Рунге – Кутта і „технічний критерій стійкості”, була розв’язана задача Коші.

Задача була розв’язана для початкових умов: $y_1(0)=0.5$, $y_1'(0)=0$, $y_2(0)=0.005$, $y_2'(0)=0$. Области нестійкості представлені на площині параметрів (ω, F) , які варіюються. Параметр ω будемо змінювати на проміжку $0 \leq \omega \leq 3$, а параметр $F = \alpha_5$ - на проміжку $0 \leq F \leq 1$. На рис.2, 3 представлені зони стійкості/нестійкості форм коливань для ортотропних пластин, виготовлених із різних типів матеріалів та різних типів закріплення краю. При виконанні чисельного експерименту було зроблено висновок, що найбільш стійким матеріалом із трьох розглядуваних (при рівних інших умовах) є Glass-Ероху.

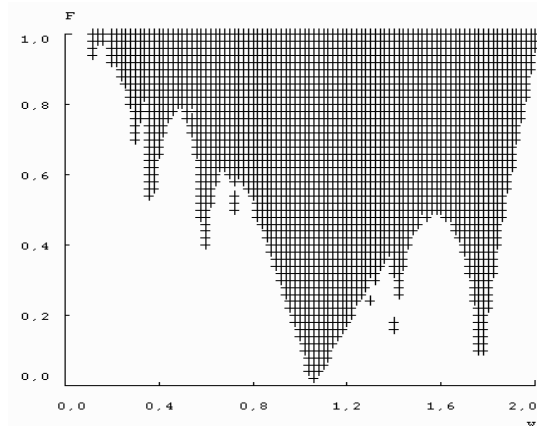


Рис.2. Область нестійкості ортотропної (Glass-Ероху) пластини (рис.1), III – тип закріплення

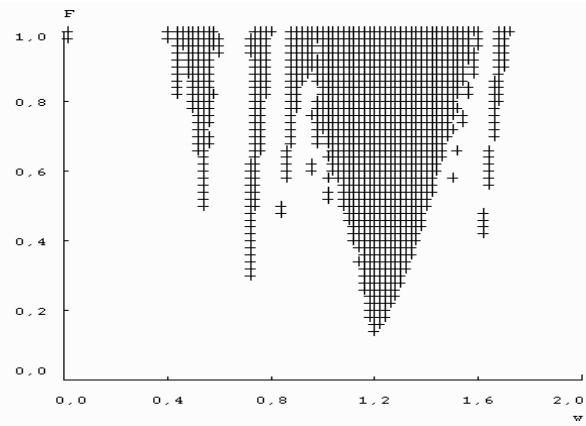


Рис.3. Область нестійкості ортотропної (Boron-Ероху) пластини (рис.1), II – тип закріплення

Для аналізу отриманих результатів розглянемо приклади траєкторій конкретних розв’язків. Проведемо дослідження для зафіксованих значень параметрів системи, причому розглянемо їх значення як із області стійкості, так і із області нестійкості.

Дослідимо поведінку системи при наступних значеннях параметрів: пластина виготовлена з матеріалу (1 - Glass-Ероху), III – тип закріплення, $\omega = 0,9$, $F = 0,4$, $y_1(0)=0.5$, $y_1'(0)=0$, $y_2(0)=0.005$, $y_2'(0)=0$.

Як бачимо, для обраних параметрів ω, F , значення потрапляють в область нестійкості, що і підтверджується графічним зображенням на рис.4, 5.

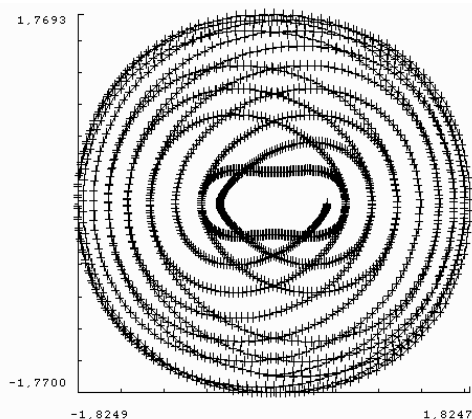


Рис.4. Траєкторія руху на фазовій площині (y_1, y_1')

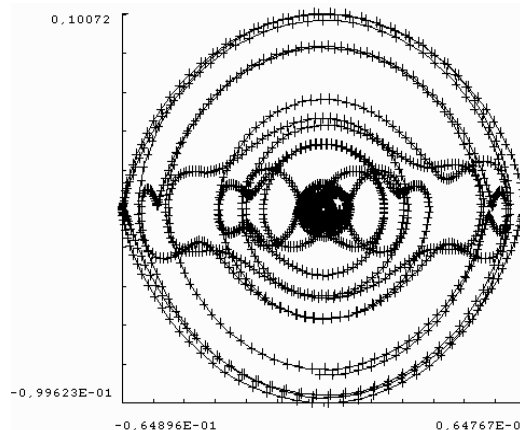


Рис.5. Поведінка варіацій на фазовій площині (y_2, y_2')

Розглянемо поведінку системи при наступних значеннях параметрів: пластина виготовлена з матеріалу (2 - Вогон-Ероху), II – тип закріплення, $\omega = 0,8$, $F = 0,4$, $y_1(0) = 0.5$, $y_1'(0) = 0$, $y_2(0) = 0.005$, $y_2'(0) = 0$. Як бачимо, для обраних параметрів значення потрапляють в область стійкості, що і підтверджується графічним зображенням на рис.6, 7.

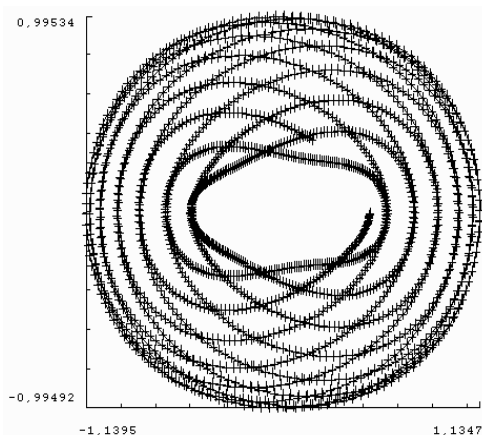


Рис.6. Траєкторія руху на фазовій площині (y_1, y_1')

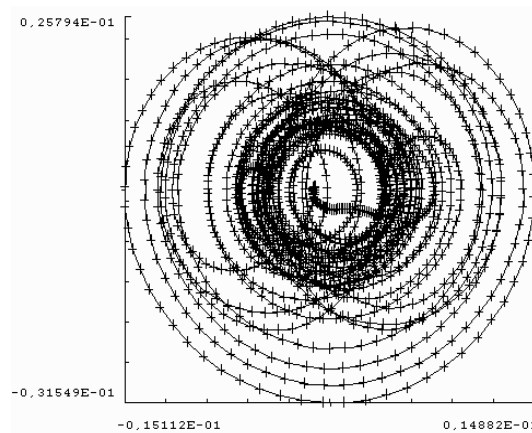


Рис.7. Поведінка варіацій на фазовій площині (y_2, y_2')

Дослідження динамічної поведінки механічних систем і питання, пов'язані з динамічною втратою їх стійкості, відносяться до ряду актуальних проблем. Ці питання виникають при проектуванні багатьох сучасних конструкцій, які працюють під дією інтенсивних динамічних і, зокрема, періодичних навантажень. За останній час в цьому напрямку було розроблено багато нових підходів, одним з яких є „технічний критерій стійкості”,

запропонований в роботах [3, 7] і використаний для дослідження динамічної стійкості форм коливань пружних нелінійних систем.

Висновки. Таким чином, у роботі визначено прийоми та засоби введення у навчальний процес прикладних аспектів деяких питань теорії стійкості; розглянуто прикладні аспекти окремих положень теорії стійкості; продемонстровано на реальному чисельному експерименті роль наукових методів дослідження у вирішенні задач теорії і практики.

Викладені теоретичні та методичні аспекти надають можливість розробки методичної системи навчання певних дисциплін вільного вибору студентів, що сприятиме формуванню та розвитку високого рівня підготовки фахівців–математиків.

Література

1. Ляпунов А.М. Общая задача об устойчивости движения / А.М. Ляпунов– М.; Л. : ОНТИ, 1935. – 386 с.
2. Мартынюк А.А. Устойчивость движения сложных систем / А.А. Мартынюк– К. : Наук. думка, 1975. – 352 с.
3. Михлин Ю.В. Исследование устойчивости колебаний пологой арки при динамическом нагружении / Ю.В. Михлин, Т.В. Шматко // Вестн. ХГПУ. – Х. : ХГПУ, 2000. - №100. - С.150-155.
4. Оливер Ф. Введение в асимптотические методы и специальные функции / Ф. Оливер– М. : Наука, 1978. – 375 с.
5. Онуфриенко О.Г. Исследование нелинейных колебаний ортотропных пластин сложной формы с помощью метода R- функций : дис. ... кандидата техн. наук : 01.02.04 / Онуфриенко Ольга Григорьевна. – Х., 2005. – 199 с.
6. Математичні основи теорії телекомунікаційних систем / [Поповський В.В., Сабурова С.О., Олійник В.Ф. та ін.] ; за ред. В.В. Поповського. – Х. : ТОВ “Компанія СМІТ”, 2006. – 564 с.
7. Шматко Т.В. Разработка численно – аналитического метода исследования устойчивости форм колебаний нелинейных упругих систем : дис. ... кандидата техн. наук : 01.05.02 / Шматко Татьяна Валентиновна. – Х., 2003. – 151 с.

Рябокoнь С., Степанець І.

*комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради*

УДК 371.13

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ- ВИХОВАТЕЛЯ

В статті розглядаються психолого-педагогічні та методичні аспекти професійно-практичної підготовки учителя-вихователя, визначаються найбільш значущі властивості та функції педагогічної практики в різних моделях її організації.

Ключові слова: професійно-практична підготовка, моделі організації педагогічної практики, педагогічна підтримка, технологія супроводу.

Рябокoнь С., Степанець І.

коммунальное учреждение «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия» Харьковского областного совета
**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ
АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ-ВОСПИТАТЕЛЯ**

В статье рассматриваются психолого-педагогические и методические аспекты профессионально-практической подготовки учителя-воспитателя, определяются наиболее значимые свойства и функции педагогической практики в разных моделях ее организации.

Ключевые слова: профессионально-практическая подготовка, модели организации педагогической практики, педагогическая поддержка, технология сопровождения.

Rjabocon S., Stepanets I.

*municipal establishment "Kharkiv humanitarian-pedagogical academy" Kharkiv
regional council*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL AND METHODICAL ASPECTS PROFESSIONALLY PRACTICAL PREPARATION TEACHERS AND EDUCATOR

The article psychological and pedagogical and methodical aspects professional practical preparation of teacher and educator, the most meaningful properties and functions of pedagogical practice are determined in the different models of its organization.

Keywords: professional practical preparation, models of organization of pedagogical practice, pedagogical support, technology of accompaniment.

Постановка проблеми. Становлення студента як майбутнього професіонала та його особистісної самореалізації, можливе за умови, коли підготовка майбутнього педагога, зорієнтована на ґрунтовні знання, розвиток педагогічних здібностей, досконаліх професійних умінь, професійної самосвідомості, педагогічного мислення, володіння навичками самонавчання, самовдосконалення, тому формування готовності майбутнього педагога до професійної діяльності за сучасних умов набуває особливої значущості.

Аналіз досліджень та публікацій. За останні десятиліття в Україні було проведено багато досліджень, якими розкривають загальнотеоретичні проблеми підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ (І. Зязюн, Е. Карпова, Н. Кічук, Н. Кузьміна, А. Ліненко, Л. Міщик, Г. Нагорна, Л. Хомич та інші); становлення й розвиток готовності студентів до певного виду педагогічної діяльності (І. Вужина, Н. Волкова, Т. Жаровцева, С. Литвиненко, Г. Троцько, О. Шпак та інші); формування готовності, спрямованої на особистісне та професійне удосконалення майбутніх педагогів: морально-психологічної готовності (Л. Кондрашова), готовності до професійного саморозвитку (О. Пехота), готовності до інноваційної професійної діяльності (І. Богданова, І. Гавриш), готовності до саморегуляції педагогічної діяльності (В. Чайка) тощо.

А.М. Алексюк розглядає вищу педагогічну освіту як фундаментальну наукову, загальнокультурну та практичну підготовку фахівців, які визначатимуть темпи й рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного прогресу [1, с. 248]. Удосконалення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя, на думку І.А. Зязюна, пов'язаний із певними змінами в її пріоритетних орієнтирах: подолання «школярської методики учіння», що виявляється в начотницькому характері викладання, формалізмі засвоєння знань, відсутності у студентів самостійності та змістової навчально-дослідницької мотивації [2, с. 108].

Богдановою І.М. розроблено модель оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів та презентовано концепцію оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів на основі впровадження інноваційних технологій. Модель оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів представлено як систему науково-методичного забезпечення, до складу якої входять такі компоненти: концепція оновлення, структурно-змістовий, технологічний та організаційно-дидактичний компоненти [3, с.14].

Виклад основного матеріалу. Педагогічна практика є однією з найважливіших складових професійної підготовки фахівців в галузі освіти. Вона забезпечує вирішення цілого комплексу завдань, що визначають її рівень і якість:

- формування мотивації навчально-професійної діяльності;
- закріплення й поглиблення теоретичних знань;
- формування методологічної культури як системи соціально апробованих принципів і способів організації та побудови як теоретичної, так і практичної діяльності.;
- формування професійних умінь і навичок;
- активізація особистісно професійного саморозвитку майбутнього педагога як процесу особистісного та професійного вдосконалення, спрямованого на розвиток професійно вдосконалення, спрямованого на розвиток професійно значущих якостей, акумулювання педагогічної майстерності, досвіду, цінностей тощо.

Заслужують на увагу результати дослідження щодо привабливості для студентів певних форм організації навчання: лекція, семінарське, лабораторне, практичне заняття, практика, курсові й дипломні роботи, самостійна робота, ІНДЗ тощо.

Цікаво, що на всіх без винятку курсах студенти зазначали, що їм найбільш цікавими є саме практичні заняття та практика, оскільки ці форми найбільше пов'язані з професійною підготовкою, відповідно I курс – 28%; II курс – 37%; III курс – 41 %; VI курс – 46%; V курс – 51%.

Уважаємо за доцільне зазначити, що професійно-практичну підготовку вчителя-вихователя вповні можна представити як процес формування його досвіду професійної діяльності, найбільш інтенсивні зміни, у якому відбуваються саме завдяки залученню майбутніх педагогів у практичну діяльність.

Дослідження особливостей організації практичної підготовки майбутніх учителів-вихователів у досвіді вітчизняної вищої школи дали підстави визначити найбільш значущі властивості та функції педагогічної практики утілені у трьох моделях її організації.

Характеристика	Перехресна модель	Послідовна модель	Змішана модель
	Передбачається по чергове засвоєння теоретичних знань організацією педагогічної практики впродовж усього терміну навчання студентів	Передбачаються три етапи організації педагогічної практики: I етап – засвоєння наукової теорії з основ педагогічної діяльності; II етап – проведення практикумів і тренінгів, основним змістом яких є моделювання реальних педагогічних ситуацій; III етап – організація практики на робочому місці вчителя-вихователя.	Містить властивості перших двох моделей

У різних країнах світу реалізуються свої моделі організації педагогічної практики з урахування особливостей систем освіти, національних традицій тощо. Так, перша модель характерна для системи педагогічної освіти пострадянських країн, Німеччини, Нідерландів, Польщі та інших країн; друга – для Франції, Болгарії, Італії та ін.; третя – для Великої Британії, Швеції, Норвегії й інших.

Загальний вектор розвитку практичної підготовки майбутніх педагогів спрямований на формування характеристик змішаної моделі організації педагогічної практики.

У радянській педагогічній науці та школі характеристики практичної підготовки визначались як особливостями періоду, так і місцем педагогічної практики в системі навчально-виховної роботи. Вона розглядалась як зв'язна ланка між теоретичним навчанням майбутніх фахівців і їх самостійною роботою в освітніх закладах і виконувала такі функції:

- поглиблення знань, удосконалення умінь і навичок професійної діяльності;
- розвиток педагогічного мислення, пізнавальної творчої активності;
- розвиток професійно-педагогічних якостей особистості вчителя;
- діагностики професійної придатності й підготовленості до педагогічної діяльності.

Дослідженню різних аспектів професійно-педагогічної й, зокрема, практичної підготовки майбутнього педагога радянської доби присвяченої численні праці вітчизняних науковців: О. Абдуміної, Л. Блудова, Є. Ісаєва, С. Кулішова, Г. Новосьолова та інших.

Зазначалося, що програми педагогічної практики в період 1970-1990 рр. характеризувалися функціоналізмом, вузькістю завдань, браком єдності між різними сторонами змісту практики, недостатністю розробки управлінського компонента, слабким зв'язком зі змістом теоретичних дисциплін.

Слід зазначити, що вищезазначені проблеми не були новими для того часу. Ще в 1950-1960 роках на багатьох нарадах педагогічних працівників говорилося про те, що педагогічні працівники професійно неграмотні, оскільки, наприклад, теоретичні знання про гру мають, але як грати з дітьми – не вміють. Переконаливо й актуально звучали слова М.І. Пирогова «Наши учителя ... совершенно чужды практического педагогического образования» [4, с.307].

Аналіз звітів ДКК педагогічних навчальних закладів кінця ХХ століття дає підстави свідчити, що майбутні вчителі й вихователі не вміють свідомо застосовувати знання на практиці за умов педагогічної діяльності, що характеризується динамікою й розвитком.

Констатуючи розуміння важливості практичної підготовки майбутніх учителів, у радянській педагогічній освіті не існувала чітка, науково обґрунтована система навчально-виховної практики. На жаль, вона й нині час розуміється як предметно-методична.

Ми переконані, що однієї участі в практичній діяльності для формування досвіду професійної діяльності майбутнього педагога недостатньо, ти більше в межах вузькопредметних завдань. Необхідно забезпечувати осмислення й управління процесом формування власного досвіду, що посиляючись на дослідження пов'язано з розвиток суб'єктивності. До основних характеристик суєтності відносять активність, свідомість, здатність до рефлексії, свободу вибору вчинків і дій відповідальності.

У зв'язку з цим, важливим аспектом професійно-педагогічної підготовки фахівців ми вважаємо створення умов, що стимулюють і розвивають у студентів внутрішню творчу свободу. До таких умов слід віднести:

1) залучити студентів до процесу самопізнання шляхом вироблення навичок емпатії, спілкування, організації взаємодії в групі тощо;

2) створення ситуації вибору, за якої студент сам обирає діяльність, форму її організації, завдання для практичного розв'язання;

3) створення позитивного пізнавального середовища, у якому студенти не відчують тривожності, виявляють активність, висловлюють власні думки, пропозиції, приймають власні рішення, не боячись допустити помилки.

Безперечно, така постановка питання вимагає педагогічної підтримки з допомогою відповідної технології супроводу. Це, наприклад, консультування, що, однак, будується за запитами самого студента. Завдання консультанта – надати допомогу студентові в розв'язанні проблемної ситуації за його ініціативи, що дає можливість майбутньому вчителю чи вихователю джерелом саме своєї діяльності відчути відповідальність за її результат.

Особливість такого консультування полягає в тому, що педагог навіть знаючи готове рішення проблеми пропонує тим не менше, студенту спосіб, шлях до розв'язання проблеми. Ми переконані, що це і є рецептом відомої всім формули – навчання майбутніх педагогів учитись працювати.

Іншими словами, ми маємо максимально забезпечувати професійну спрямованість знань, відмовитись від стереотипів моносуб'єктивної педагогіки, розглянути педагогічну майстерність як результат удосконалення студента в процесі особистісно орієнтованого навчання.

Ми дійшли розуміння того, що в практично-професійній підготовці слід більш чітко узгоджувати зміст і рівні засвоєння навчального матеріалу

студентами у межах кожної окремої теми із практичної діяльності завданнями дидактичними, психологічними й методичними. У такий спосіб, створюється система що завдяки низки етапів забезпечує формування вмінь і навичок, які визначають здатність педагога працювати за умов динамічного, особистісно зорієнтованого, реального навчально-виховного процесу.

I-й етап – вирішення завдань, що вимагають оцінювання готового рішення, отримання методичної теорії й техніки (I-II курс);

II-й етап – вирішення завдань на вибір оптимального рішення, відпрацювання знань методичної теорії й техніки (II-III курс);

III-й етап – вирішення завдань, де необхідно розробити власне рішення, відпрацювання способів конкретних професійних дій під час педагогічної діяльності за реальних умов (IV-V курс).

У ракурсі нашого дослідження особливу увагу привертає й проблема психологічного супроводу повноцінного професійного становлення.

Досвід Харківської гуманітарно-педагогічної академії дає можливість указати на два головні напрями його реалізації:

1) здійснення індивідуального підходу на етапах формування мотивації, диференціації змісту навчальних завдань і методів роботи, контролю навчальних досягнень, стимулювання тощо;

2) створення зовнішніх і внутрішніх умов для творчості, самоорганізації студентів, творче ставлення педагогів, їхній індивідуальний підхід до організації успішного навчання, науково-дослідної роботи педагогічної практики, розвитку особистості.

Результатом психологічного супроводу є повна оцінка реалізації психічного потенціалу особистості; формування психологічної компетентності щодо здійснення вибору рішень, подолання труднощів у професійному житті, про що зазначають дослідники Л. Василенко та І. Василенко, посилаючись на проведені дослідження.

Найефективнішою організаційною моделлю такого супроводу є, із нашого погляду, запровадження інтерактивних методів, упровадження інноваційних технологій навчання, забезпечення розвивального потенціалу педагогічної освіти й, зокрема, педагогічної практичної підготовки, активізація самостійної роботи.

Сучасна освітня практика характеризується багатством нових методичних форм, що дають можливість модернізувати навчальний процес, внести значні зміни в освітню роботу. Інтерактивні методи навчання (рольова гра, моделювання ситуацій, мозковий штурм, групова дискусія, обговорення, робота в парах, малих групах, вправи на активізацію) сприяють цілісному залученню студентів в освітній процес і забезпечують успішне входження в майбутню професію. Вони ставлять

студента в ситуацію реальних дій, змушують мислити предметно, досягати відчутного результату, адже завдяки зануренню учасників у ситуацію, коли всі дії й оцінки виявляються мотивованими «із середини», – цілями, завданнями та умовами, формується стійка внутрішня мотивація вчинків, діяльності, оцінок, професійної діяльності.

Усі інтерактивні методи – це створення ситуації спільної творчої (продуктивної) діяльності викладача і студентів, у якій, із-поміж усього іншого, відбувається процес взаємодії особистостей. Під час викладання дисциплін професійного та практичного спрямування нам видається доцільним запровадження саме цієї групи методів навчання, що й забезпечуватиме психолого-педагогічний супровід професійного становлення фахівця.

Література

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи України. Історія. Теорія: підручник / А.М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
2. Зязюн І.А. Процеси модернізації сучасної педагогічної освіти в Україні / І.А. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український журнал / за ред. Т. Левовацького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Никало. – Ченстохова – Київ: АЖД, 2006. – VIII. – С. 105-115.
3. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: автореф. дис...д-ра пед. наук: 13.00.04 / І.М. Богданова. – К., 2003. – 38 с.
4. Пирогов Н.И. Избр.ред.соч. / Сост. А.Н. Алексюк, Г.Г. Савенок. – М.: Педагогіка, 1985. – 496 с. – С.307.

Трубник І.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти та соціальної педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 371.13:504

ТРЕНІНГОВІ ВПРАВИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті обґрунтовується доцільність застосування тренінгу як засобу формування екологічної свідомості майбутніх педагогів, розглядаються особливості використання тренінгових вправ у процесі викладання дисципліни «Екокультура особистості».

Ключові слова: *тренінг, тренінгова вправа, екологічна свідомість.*

Трубник И.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования и социальной педагогики Славянского государственного педагогического университета

ТРЕНИНГОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье обосновывается целесообразность применения тренинга как средства формирования экологического сознания будущих педагогов, рассматриваются особенности использования тренинговых упражнений в процессе преподавания дисциплины «Экокультура личности».

Ключевые слова: тренинг, тренинговое упражнение, экологическое сознание.

Trubnik I.

assistant professor of early childhood education and social pedagogy of Slavyansk State Pedagogical University

TRAINING EXERCISES FOR PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE TEACHER

The article explains the expediency of training applying as a mean of ecological consciousness forming of future teacher; peculiarities of training exercises using in the process of teaching discipline «Eco-culture of personality».

The keywords: training, training exercises, ecological consciousness.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Згідно концептуальних документів у сфері безперервної екологічної освіти одним із напрямів професійної діяльності педагогів є формування екологічної культури. Для ефективного вирішення цього завдання важливими є: розвиток екологічної свідомості та культури самого педагога, його методологічна та методична підготовка до формування екологічної культури вихованця. При цьому головним елементом є формування екологічного світогляду педагога на етапі його професійного становлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Аналіз досліджень сучасних науковців у галузі екологічної освіти та професійної педагогічної підготовки показав, що у формуванні екологічного світогляду ефективним є поєднання суто педагогічних методів з психологічними. Дослідники відстоюють ефективність впровадження еколого-психологічних тренінгів та тренінгових вправ на різних вікових етапах: дошкільне дитинство – В. Зебзеєва [2], Н. Кот [4], В. Маршицька [6]; шкільний вік – К. Бабакіна [1], О. Мамешина [5], В. Ясвін [7]; етап професійної становлення – Л. Козак [3] та ін.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – обґрунтувати доцільність використання тренінгів та аутотренінгів у професійній підготовці майбутніх педагогів з метою формування екологічного світогляду та показати їх місце в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу у процесі вивчення дисципліни „Екокультура особистості”.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У сучасних публікаціях „тренінг” визначається по-різному: як форма екологічної освіти [2], як методика [4], як метод [3] та ін. Ми будемо розглядати тренінг як один із методів впливу на екологічну свідомість майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки в умовах вишу.

Використання тренінгів сприяє вирішенню наступних завдань:

– розширення чуттєвого досвіду; розвиток перцептивних можливостей при контакті з природними об’єктами, почуття емоційної чуйності, причетності до живої природи, співпереживання; формування екологічних установок особистості, активної життєвій позиції по відношенню до природи, умінь та навичок взаємодії з природою, подолання прагматичного ставлення до природи, розширення індивідуального екологічного простору (В. Зєбзеєва [2]);

– формування „екологічного чуття”, чуття єдності з усім живим, „блокування” екологічних помилок в соціальній та побутовій діяльності, виховання етичної і моральної відповідальності перед кожною живою істотою, зняття екологічної наруги, стресу, агресії та налаштування на позитивне ставлення до всього живого (Н. Кот [4]).

У еколого-психологічних тренінгових програмах, розроблених сучасними дослідниками, спостерігається етапність. Так, Н. Кот виділяє: перший етап – підготовчий – накопичення знань про рослини, тварин та природні явища, другий етап – емоційне сприйняття всього живого та третій – формування уявлень про взаємозв’язки і залежності в природі, ознайомлення з екологічними проблемами [4]. В. Зєбзеєва поділила тренінгові вправи на групи: перша група вправ спрямована на розширення досвіду взаємодії з природою; друга – на розвиток екологічної емпатії; третя – на корекцію способів взаємодії з природними об’єктами, екологізацію світогляду, розширення суб’єктивного екологічного простору [2]. Л. Козак також розподілила екологічні тренінги на дві групи: 1. „Обмінюємося враженнями” – підвищення рівня позитивного емоційного сприйняття студентами природних об’єктів; 2. „Я об’єкт природи” – підвищення рівня позитивного емоційного сприйняття природних об’єктів, усвідомлення їх цінності, пошук власного місця в природі [3].

О. Мамешина встановила, що підготовчий етап тренінгової роботи потребує діагностики екологічної свідомості учасників групи, а ефективність еколого-психологічного тренінгу залежить від ставлення педагога до особистості учасників, від актуалізації у них життєво важливих цінностей; проектування та використання творчих стратегій взаємодії; створення моделі еколого-розвивального середовища; емоційного та естетичного задоволення учасників від опосередкованої мистецтвом екологічно спрямованої діяльності [5].

Всі вище вказані напрацювання та рекомендації були враховані при введенні тренінгових вправ у процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів на факультеті дошкільної освіти та практичної психології Слов'янського державного педагогічного університету.

Як уже зазначалося, ми розглядали тренінгові вправи як один із способів впливу на розвиток екологічної свідомості майбутнього педагога, і вважаємо, що вони можуть використовуватися як на різних етапах вивчення дисципліни „Екокультура особистості”, так і на різних етапах професійної підготовки в цілому.

На лекційних та практичних заняттях з дисципліни „Екокультура особистості” нами використовувалися модифіковані варіанти екологічних ігрових вправ В. Зєбзеєвої [2], В. Маршицької [6], еколого-психологічного тренінгу В. Ясвіна [7] та авторські, спрямовані на вирішення наступних завдань: корекція, формування та розвиток екологічних установок особистості; корекція цілей взаємодії особистості з природними об'єктами; формування умінь та навичок взаємодії з природними об'єктами; розвиток перцептивних можливостей людини при її контактах з природними об'єктами; розширення індивідуального екологічного простору.

На першому етапі вивчення дисципліни „Екокультура особистості” студенти залучалися до вправи „Природа в моєму житті”. Їм пропонувалося 10 разів закінчити висловлювання „Природа у моєму житті...”. Після виконання завдання відбувалося обговорення. Наведемо приклад відповідей студентів: „Природа – це радість, душевний спокій, позитив, тепло, краса, гармонія, подив, захоплення, цікавість, задоволення” (Ольга М.), „Природа – це відпочинок, милування, позитивні емоції, піднесення, натхнення, насолода, хороший настрій, рівновага, мрійливість, іноді смуток” (Ганна С.).

На другому етапі проводили тренінгову вправу „Ритуал початку заняття”, зміст якої надихав на позитивний настрій, на спілкування з природою та милування нею. Цей прийом допомагав викликати емоційний відгук та естетичні переживання.

На третьому етапі, у ході екскурсії до парку Слов'янського курорту проводилася серія тренінгових вправ „Чоловічок із кори”, „Барви

природи”, „Звуки природи”, „Рухи природи”, „Запах природи”, „Моє дерево”, а також тренінгові вправи екологічної спрямованості, які студенти готували самостійно. Загальна мета використання цієї серії вправ – спонукання до милування красою природи рідного краю, розвиток спостережливості та естетичних почуттів.

Після підведення підсумку заняття подавалася тренінгова вправа „Комплімент природі”. Цей прийом забезпечував закінчення заняття на емоційному піднесенні, натхненому настрою щодо необхідності захисту та збереження природного оточення.

На четвертому етапі студентами виконувалася вправа „Дитячий письменник” у формі домашнього завдання. Їм пропонувалося відчувати себе „справжніми” дитячими письменниками та скласти розповідь про об’єкт природи, при цьому зазначалося, що у розповіді необхідно звертати увагу на почуття, переживання, які мають виникнути під час сприйняття твору. Студенти складали творчі розповіді для дітей про кімнатну рослину, акваріумну рибку, пташку, тварину, річку (ставок, озеро). Презентація розповідей відбувалась на занятті. Розповіді оформлялися у вигляді дитячої книжки та дарувалися у базовий освітній заклад.

На п’ятому етапі студентам пропонувалося у межах самостійної роботи звернутися до аутотренінгу. Наведемо орієнтовні вправи, які пропонувалися в методичних рекомендаціях:

Вправа 1 „Фітодизайн”. Мета: засвоєння технології взаємодії з фітоматеріалом при підсиленні емоційного та практичного компонентів особистісного ставлення до природи.

Склади композицію із природного матеріалу на еколого-психологічну тематику. Проаналізуй думки, почуття від сприйняття композиції. Використай композицію з метою естетичного оформлення своєї кімнати.

Вправа 2 „Нові назви”. Мета: розвиток емпатії та уяви.

До назв рослин та тварин підбери прикметники, щоб їхня назва викликала у людей і дітей позитивні емоції, щоб рослині чи тварині з такою назвою важко було зашкодити. Ознайом з новими назвами рослин та тварин дітей під час практики.

Вправа 3 „Музичні, зображувальні, літературні картинки”. Мета: розвиток емпатії у ставленні до природних об’єктів, розширення аудіального перцептивного досвіду, стимулювання уяви.

Прослухай свої улюблені музичні твори та знайти тварину чи рослину, яким, на їх думку, підходить ця музика чи образ яких виникав у тебе під час прослуховування. Зверни увагу на те, що саме відбувається з обраним об’єктом природи, який у нього настрій, що могло б відбутися з

ним до чи після тощо. Відтвори свої враження в літературних (музично-екологічне ессе) або зображувальних творах.

Вправа 4 „Екологічна етика”. Мета: формування екологічного світосприймання, засвоєння технологій взаємодії з об’єктами природи, підсилення всіх компонентів особистісного ставлення до природи.

Обери рослину чи тварину, яку ти хочеш завести у себе вдома з урахуванням умов, своїх можливостей і симпатій. Склади список того, що необхідно підготувати до появи рослини чи тварини вдома. Потім склади етичний кодекс утримання вдома об’єктів живої природи, в якому визнач обов’язки, гарантії, очікування, по відношенню до вибраної живої істоти.

Вправа 5 „Створюємо екосистему”. Мета: засвоєння технологій взаємодії з природою, підсилення емоційного та практичного компонентів особистісного ставлення до природи.

Матеріали: ґрунт, гілки, мох, гравій, кора, листя, каміння та інший природний матеріал.

Створи модель екосистеми за вибором з використанням різного природничого матеріалу. (Цю модель подаруй для куточка природи освітнього закладу, в якому проходиш педагогічну практику).

Вправа 6 „Екологічні знаки”. Мета: розвиток емпатії, стимулювання уяви, інтелектуалізація емоцій.

Придумай та намалюй кілька попереджаючих або забороняючих знаків, які можна було б установити у лісі, біля річки, у парку, на вулицях міста. Ці знаки повинні захищати інтереси, права тварин та рослин. Знак має бути не тільки носієм інформації та бути зрозумілим, а й впливати на емоційну сферу людини. Ознайом дітей з розробленими екологічними знаками під час педагогічної практики.

Вправа 7 „Екологічні листи”. Мета: розвиток емпатії, стимулювання ідентифікації.

Напиши лист рослині чи тварині. Перечитай лист та проаналізуй свої враження та переживання. Проведи подібну вправу під час практики.

Вправа 8 „Подарунок на День народження”. Мета: розвиток емпатії, стимулювання уяви, інтелектуалізація емоцій.

Обери рослину чи тварину і придумай подарунок їй на День народження. Це можуть бути вірші, малюнки, корисні речі, продукти тощо. Уяви та опиши ті емоції, які могли б виникнути у тварини чи рослини після отримання подарунка. Проведи подібну вправу під час практики.

Вправа 9 „Екологічний кодекс жителів Землі”. Мета: узагальнення знань про правила поведінки у природі та сприяння наданню їм особистісного змісту.

Склади „Екологічний кодекс жителів Землі”. Проведи бесіду про правила поведінки у природі під час практики.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Досвід застосування тренінгових вправ у процесі вивчення дисципліни „Екокультура особистості” дозволяє зробити висновок, що участь у тренінгових вправах налаштовує майбутніх педагогів на творчу працю, впливає на розвиток емпатії, стимулює уяву, підсилює емоційний та практичний компонент особистісного ставлення до природи, сприяє створенню сприятливої атмосфери в аудиторії, суб'єктивізації ставлення до природи, інтелектуалізації емоцій, узагальненню знань про правила поведінки у природі та наданню їм особистісного змісту.

Предметом подальших наукових розвідок може бути пошук нових шляхів формування екологічної свідомості майбутніх педагогів.

Література

1. Бабакина Е. Н. Формирование у подростков мотивации овладения экологической культурой при изучении предметов естественно-научного цикла: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук / Бабакина Екатерина Николаевна / Волгоградский государственный педагогический университет. – Волгоград, 2004. – 26 с.
2. Зebbеева В. Эколого-психологический тренинг / В. Зebbеева // Дошкольное воспитание. – 1999. – № 7. – С. 84-88.
3. Козак Л. В. Особистісно-орієнтоване навчання природознавства майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у педагогічному коледжі: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Козак Людмила Василівна. – К., 2006. – 245 с.
4. Кот Н. М. Врахування регіональних особливостей при організації екологічного тренінгу з дошкільниками / Н. М. Кот // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. Випуск 2. – Глухів : ГДПУ, 2003. – С. 74–77.
5. Мамешина О. С. Об эффективности эколого-психологического тренинга / О. С. Мамешина // Практична психологія та соціальна педагогіка. – 2005. – №9. – С. 75–80.
6. Маршицька В. Лісові ігри / В. Маршицька // Дошкільне виховання. – 2000. – №10.
7. Ясвин В. А. Психология отношения к природе / Ясвин В. А. – М. : Смысл, 2000. – 456 с.

Хомяк Л.

викладач Запорізького національного університету

УДК: 378.11-057

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті з'ясовуються вимоги, що висуваються до фахівця з вищою освітою та визначаються професійно значущі якості, що стануть основою його професіоналізму.

Ключові слова: професійно значущі якості, професійна освіта, модель фахівця, професійна діяльність, професійне становлення.

Хомяк Л.

преподаватель Запорожского национального университета

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье выясняются требования, которые предъявляются к специалисту с высшим образованием и определяются профессионально значимые качества, которые станут основой его профессионализма.

Ключевые слова: профессионально значимые качества, профессиональное образование, модель специалиста, профессиональная деятельность, профессиональное становление.

Нотуак Л.

the teacher of Zaporozhye national university

PECULIARITIES OF THE FORMATION OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF THE PERSONALITY IN THE HIGHER SCHOOL

The article states the requirements to the professional with higher education and are defines the professionally significant qualities to become the basis of the expertise.

Keywords: professionally significant qualities, professional training, the model of a specialist, professional activity, professional formation.

Постановка проблеми. У сучасних умовах проблема професійного відбору та підготовки кадрів до професійної діяльності вимагає пошуку особливих шляхів її вирішення. В якості одного з таких напрямків може виступати об'єднання аналізу майбутньої професійної діяльності фахівців, вивчення виконання поставлених професійних завдань з метою узгодження вимог професії та індивідуальних особливостей особистості, облік даних аналізу в процесі професійної підготовки студентів у навчально-виховному процесі вузу. Підготовка спеціаліста вимагає не

тільки формування професійно значущих знань і умінь, але і професійно значущих якостей особистості, які б дозволяли виконувати поставлені перед ними управлінські завдання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема відбору кадрів для підготовки у різних галузях економіки, здатних ефективно вирішувати управлінські завдання, привертає все більшу увагу вчених психологів та педагогів. Як показує зроблений аналіз, основні напрямки вирішення даної педагогічної проблеми були закладені в дослідженнях Б. Душкова, Ю. Забродіна, Є. Клімова, Б. Ломова, В. Мерліна, І. Назімова, К. Платонова, В. Сластьоніна, С. Чистякової, В. Шадрикова та ін. Професійна освіта в сучасних умовах спирається на фундаментальні дослідження, що визначають розвиток теорії та практики – В. Анісімова, С. Батишева, В. Єрмоленко, О. Новикова, В. Ледньова, М. Махмутова, Г. Мухаметзянкової, І. Смірнова та ін.

Мета нашого дослідження полягала у визначенні особливостей формування професійно значущих якостей особистості у вищій школі.

Відповідно до мети поставленні такі **завдання**:

- з'ясувати вимоги, що висувуються до фахівця з вищою освітою;
- визначити професійно значущі якості, що стануть основою професіоналізму особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз практики і досліджень у галузі професійної освіти молоді говорить про необхідність суттєвої переорієнтації підходів на користь професійних інтересів самої особистості, її індивідуальних особливостей і творчої активності, розвиток яких у процесі професійної підготовки дозволить стати студенту кваліфікованим фахівцем.

Завдання, як теоретиків, так і практиків освіти - змінити ціннісні орієнтації традиційних методів навчання і активно використовувати дослідницьку педагогіку і сучасні педагогічні технології у різноманітних формах та поєднаннях. Якщо розглядати освіту як творчий процес, як процес не навчання, а вільного спілкування між студентом і викладачем, варто відзначити, що методи традиційної педагогіки тут малоефективні.

Майбутній фахівець повинен володіти вміннями та професійною мобільністю, що можливо, якщо вища школа як критерій оцінки успішності навчання буде розглядати професійно та соціально підготовлену особистість, що володіє професійною компетентністю та професійною майстерністю. В. Якунін відзначає, що здатність студента до самоврядування у всіх формах його прояви (самостійне визначення цілей, самостійне придбання знань (самоосвіта) і прийняття рішень, самоорганізація, комунікативна активність, самоконтроль і саморегуляція) повинна виступати як критерій ефективності навчання та виховання.

Провідна характеристика людини як суб'єкта діяльності - його активність, яка проявляється в ініціативному, самостійному, творчому відношенні до зовнішньої дійсності, до інших людей і до самого себе. В. Небиліцин, В. Русалов, М. Бодунов визначають активність як спосіб взаємодії суб'єкта із середовищем, в якому виражається його прагнення до ефективного його засвоєння. Одночасно з цим, вважають вони, активність являє собою якісну і кількісну міру взаємодії людини з оточенням з точки зору його динаміки і напруженості. Навчальна активність, розумова самостійність, академічна успішність, навчальна успішність, професійна компетентність, професійне спрямування - всі ці різноманітні за змістом і формою критерії, на думку В. Якуніна, можна віднести до внутрішніх критеріїв оцінки ефективності навчання. Однак, внутрішні критерії оцінки ефективності роботи навчальних закладів мають доповнюватися, як вважає Н. Кузьміна, зовнішніми. Для вищої школи зовнішніми критеріями можуть бути адаптація випускника на виробництві, його професійна стійкість, темпи зростання професійної майстерності та ін. Для того, щоб цього домогтися, перед вищою школою повинні стояти певні цілі навчання і виховання.

Існують різноманітні поняття цілі. М. Марков, наприклад, визначає ціль як «бажаний стан об'єкту». Ю. Козелецький називає ціллю «інформацію про суб'єктивну цінність (корисність), якої людина має намір досягти». Н. Тализіна пропонує представити цілі у вигляді «системи завдань, для вирішення яких готується учень» [2]. Така система має ряд переваг, тому що людина здобуває знання для того, щоб використовувати їх при вирішенні певних завдань. Отже, такий підхід дає можливість виділити знання і вміння, необхідні для вирішення цих завдань.

Реальні професійні завдання, які буде вирішувати молодий фахівець, визначають конкретну систему вмінь, які необхідно включити до змісту цілей освіти. Також важливим питанням є структура (будова) моделі фахівця. У моделі спеціаліста Н. Тализіна виділяє три складові:

- задачі (або види діяльності), що обумовлені особливостями нашого століття;
- задачі (або види діяльності), що обумовлені особливостями суспільно-політичного устрою країни;
- задачі (або види діяльності), що диктуються вимогами професії, спеціальності [2, с.9].

Для виконання завдань, що поставлені нашим століттям швидкого розвитку, прискореної зміни всіх процесів буття і економіки, фахівець повинен вміти самостійно здобувати нові знання, для того щоб постійно бути в курсі подій, що відбуваються, для того, щоб поповнювати застарілі знання новими. Наступні вимоги, що висуваються до фахівця з вищою освітою - це вміння спілкуватися з людьми, бути готовим до колективної

діяльності, вмiти підкорятися вимогам колективу. Досягнення глибокого розуміння людей і оволодіння умінням знаходити для кожного з них оптимальні способи спілкування, які створюють гарний робочий настрій і викликають доброзичливе ставлення до оточуючих, не проста справа і до цього слід готувати молодих фахівців. І ще одна вимога, якій повинен відповідати фахівець - це вміння керувати колективом, а для майбутніх керівників дана вимога є особливо важливою. Управлінець у будь-якій ситуації повинен знаходити адекватні методи рішення, тому необхідно навчати студентів методів управління. «Керувати людиною - це означає, впливати на неї таким чином, щоб її поведінка, справи і вчинки відповідали вимогам суспільства, колективу, щоб вони були корисні і суспільству і людині, сприяли прогресу суспільства й особистості» [2,с.11].

Друга частина моделі фахівця включає в себе вимоги, що обумовлені особливостями способу життя, сучасними умовами. Тому при навчанні необхідно реалізовувати принцип зв'язку навчання з життям, так як тільки при таких умовах ми отримуємо професіонала готового до наполегливої праці і ризику.

Планування і організація навчального процесу на різних етапах навчання в основному визначає загальний напрямок і змістовне формування професійних якостей особистості фахівця, у той час як рівневі досягнення обумовлюються внутрішніми психологічними факторами. Любов до професії є основним критерієм професійної зрілості, підготовленості і майстерності. У запропонованому дослідженні багато психологічних особливостей професійного становлення є загальними для інших професій. Отже, підготовка фахівців «повинна ґрунтуватися на моделях вищих рівнів професійної діяльності, які слід використовувати у якості цілей-еталонів» [4,с.222].

Професійна діяльність у розвитку людини як особистості відіграє провідну роль. «А точніше тут існує двосторонній зв'язок: особливості особистості спеціаліста впливають на процес і результати професійної діяльності, а, з іншого боку, саме формування людини як особистості в значній мірі відбувається в ході професійної діяльності та під її впливом» [1,с.64].

Всі наведені вище концепції і різні думки вчених дають нам можливість зробити висновок, що існують певні первинні професійно важливі якості особистості, які характерні для будь-якої професії. Як В. Якунін, так і В. Горчакова підкреслюють важливість первинних якостей, таких як: принциповість, самодисципліна, активність, відповідальність, самоорганізація і самоконтроль, впевненість у собі, працездатність. Якості, які є важливими не тільки для професіонала, але і для людини, що прагне досягти успіху в суспільстві і, отже, мати певний авторитет людини, що

об'єктивно сприймає дійсність і розуміє себе та інших. Автор також підкреслює, що професіонал відрізняється від дилетанта якістю, широтою, глибиною, свідомістю і технологічністю професійної діяльності [1]. Професіонал відрізняється: розумінням суті основ професійної діяльності, умінням прогнозувати, моделювати систему професійної діяльності, здатністю досягати високих результатів, творчістю, автоматизмом, відповідністю сучасним вимогам, стійкою мотивацією професійного вдосконалення. До числа поведінкових критеріїв професіоналізму вчений відносить впевнену поведінку і відчуття себе на висоті. Професіоналізм - синонім зрілості професійної свідомості, ефективності професійного мислення та професійних відносин, адекватності діяльності і реалістичності професійного прогнозування. Це квінтесенція людських досягнень: сили волі і духу, зрілості думок і почуттів, яскравості бажань, конкурентоспроможності, що забезпечують економічну і загальну соціально-психологічну свободу. Саме до цього треба прагнути, виховуючи майбутнього спеціаліста.

Відомо, що саме ідея оптимізації та впорядкування процесів і станів у складних динамічних системах лягла в основу формування і визначення поняття «управління» у широкому сенсі слова. Головним чинником, що впорядковує будь-яку систему, П. Анохін називає корисний результат, зміст і параметри якого формуються спочатку системою або задаються їй ззовні у вигляді певної моделі або цілі [4,с.17]. Всі зміни і переходи системи з одного стану в інший стають впорядкованими тільки тоді, коли вони співвіднесені з цілями і результатами. Так, М. Марков визначає управління як організацію або процес цілеспрямованих дій. А. Філіппов розглядає управління як «цілеспрямований вплив суб'єкта на об'єкт і зміна останнього в результаті впливу» [4,с.17]. Як відомо, ознака доцільності впливу, яким характеризується управління, є визначальним і для процесу виховання, і саме це дало підставу А. Бергу ще в 60-і вбачати в управлінні та вихованні відому подібність і аналогію [5]. Виховання, подібно управлінню, прийнято визначати як «цілеспрямований соціальний вплив на індивіда і громадське формування особистості» [4,с.18]. Функціональна схожість процесів управління та виховання дає підстави розглядати навчання і виховання у термінах управління. Б. Ананьєв писав: «Сучасна психологія довела, що навчання є основною формою керівництва психічним розвитком» [4,с.18]. Н. Кузьміна підкреслює, що у справі виховання і навчання основними функціями педагога є його функції як керівника й організатора. Предмет педагогіки як науки про виховання та навчання вона розглядає у пошуку закономірностей управління педагогічними системами. Потреби теорії і практики виховання і навчання роблять особливо актуальним завдання формалізації процесів управління,

пов'язану з визначенням його технології, тобто описом порядку процедур з яких складається процес управління. Вироблення абстрактної моделі управління має евристичне і практичне значення. Оскільки вона сприяє забезпеченню оптимального керування у педагогічних системах.

Короткий перелік і огляд існуючих точок зору на конкретний зміст процесу управління, підкреслює В. Якунін, вказуючи на те, що основні відмінності у них викликаються відомою абсолютизацією і зведенням процесу управління до одного з його функціональних компонентів при явній недооцінці інших. Б. Ломов, підкреслюючи універсальність будови будь-якого виду діяльності, в тому числі і управлінської, виділяє наступні основні функціональні блоки: мотив, ціль, планування, переробка інформації, оперативний спосіб або концептуальна модель, прийняття рішення, дії, перевірка результатів і корекція дій. В. Шадриков в психологічну систему діяльності включає мотиви, цілі, програми, інформаційну основу, прийняття рішень, підсистему професійно важливих якостей. Відомо, що перераховані складові властиві і управлінській діяльності як будь-якій іншій професійній діяльності. Особливий інтерес викликають уявлення Н. Кузьміної про функціональний склад педагогічної діяльності, оскільки вони безпосередньо стосуються проблеми управління у галузі навчання і виховання. Розглядаючи процес управління педагогічними системами як процес вирішення безлічі педагогічних завдань по навчанню дітей і дорослих, Н. Кузьміна виділяє основні функціональні компоненти, які, відбиваючись у структурі діяльності викладача, керівника навчального підрозділу, стають основою управління навчальною роботою учнів і формування їх особистості. Н. Тализіна відзначає, що «для того, щоб всі учні засвоїли намічені знання та вміння, вчителю необхідно виконати ряд вимог, що впливають як з закономірностей процесу засвоєння, так і з загальної теорії управління...навчання - це окремий випадок управління, і тому успішність його протікання залежить від того, наскільки повно виконуються вимоги до ефективного управління» [2,с.278]. На основі проведеного огляду В. Якунін виділяє стадії або етапи управління: формування цілей інформаційної основи навчання, комунікації, контролю та оцінки результатів, корекції. Таким чином, знання загальних закономірностей і принципів технології управління є основою застосування їх до окремих випадків, одним з яких є управління педагогічними системами.

Управління процесом професійного навчання майбутніх фахівців та їх самовиховання передбачає не тільки повідомлення їм певних знань і наявність контролю, але і організації форм діяльності, у процесі яких особа набуває соціально корисний рефлексивно-креативний досвід. Однак, іноді спроби керувати особистістю мають маніпуляційний вплив, що, природно,

призводить до агресивної реакції, відчуженості і блокування взаємодії. Тому об'єктом управлінської діяльності повинна бути не особистість або колектив, а процеси, що опосередковано впливають на людину. Людина повинна мати право вибору поведінкового реагування, що природним чином впливає на особистісний і соціальний результат. Слід використовувати непряме управління, яке надає особистості право вибору власних стратегій поведінки. Все це має реалізуватися на основі непрямих методів впливу, рефлексії і співтворчої взаємодії у процесі продуктивної діяльності. Відомо, що чим краще соціально-психологічний клімат управління творчим процесом навчання, тим оптимальніший розвиток творчої індивідуальності. Процес освіти і виховання повинен будуватися на інноваційних методах навчання, спрямованих на активізацію діяльності студентів, що сприяє не тільки інтелектуальному розвитку, але і розвитку інших сфер (мотиваційної, вольової, сфери регулювання та ін.) [3]. Студент повинен розвиватися як самостійна творча особистість, здатна в майбутньому творчо вирішувати виникаючі проблеми.

Висновки. Таким чином, цілі виховання і освіти вищої школи повинні полягати у формуванні впевненості у своїх силах; у стимулюванні студента до самостійності, творчої діяльності; у заохоченні до ризикованої поведінки; частому використанні у навчанні завдань відкритого типу; застосуванні проблемних методів навчання; заохоченні бути самим собою. Все це необхідно для того, щоб зосередитися, розкрити і задіяти особистісний потенціал майбутнього фахівця, забезпечивши тим самим його затребуваність на ринку праці. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що головною умовою професіоналізму є не тільки предметні знання, але і професійно значущі якості індивіда. Тільки індивідуальність, що володіє набором певних якостей, зможе ефективно вирішити проблеми і проявити себе як творчий керівник.

Література

1. Горчакова В.Г. Формула професіоналізму / Горчакова В.Г. – Челябинск, 1997. – 140 с.
2. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : [учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений] / Талызина Н. Ф. – М. : Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с.
3. Талызина Н. Ф. Методика составления обучающих программ : учебное пособие / Талызина Н. Ф. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 46 с.
4. Якунин В.А. Педагогическая психология / Якунин В.А. – М. : Изд-во Михайлова В.А., 2000. – 349 с.
5. Янушкевич Ф. Технологии обучения в системе высшего образования / Янушкевич Ф. – М. : Просвещение, 1985. – 198 с.

Шмелькова Г.

*кандидат педагогічних наук, доцент Запорізького національного
університету м. Запоріжжя*

Бродська Л.

*кандидат педагогічних наук, доцент Запорізького національного
університету м. Запоріжжя*

УДК: 378.9:371.134

**ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО СПЕЦІАЛІСТА ТА ОКРЕСЛЕННЯ ЙОГО РОЛІ У
ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Стаття присвячена проблемам виховання професійної відповідальності майбутнього спеціаліста. Визначені основні джерела мотивації та осмислення предмета відповідальності. Показана структура професійної відповідальності особистості.

Ключові слова: професійна відповідальність, майбутній спеціаліст, внутрішні та зовнішні чинники формування відповідальності.

Шмелькова А.

*кандидат педагогических наук, доцент Запорожского национального
университета г. Запорожье*

Бродська Л.

*кандидат педагогических наук, доцент Запорожского национального
университета г. Запорожье*

**ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА И
ОСВЕЩЕНИЕ ЕГО РОЛИ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ЭФФЕКТИВНОЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Статья посвящена проблемам воспитания профессиональной ответственности будущего специалиста. Определены основные источники мотивации и понимания предмета ответственности. Показана структура профессиональной ответственности.

Ключевые слова: профессиональная ответственность, будущий специалист, внутренние и внешние факторы формирования ответственности.

Shmelkova G.

candidate of pedagogical sciences, associate professor of Zaporizhzhia National University

Brodskia L.

candidate of pedagogical sciences, associate professor of Zaporizhzhia National University

THE NOTION DEFINING OF PROFESSIONAL RESPONSIBILITY FOR FUTURE SPECIALIST AND EXPLAINING OF ITS ROLE IN EFFECTIVE PROFESSIONAL ACTIVITY

The article is devoted to the upbringing problem of professional responsibility of the future specialist. The main sources of motivation and understanding of the notion of responsibility have been determined. The structure of the professional responsibility has been shown.

Keywords: *professional responsibility, future specialist, internal and external sources of the responsibility formation.*

Постановка проблеми. З приходом кожного нового покоління посилюються вимоги до рівня кваліфікації, системи знань, порядності та відповідальності майбутніх спеціалістів – професійних управлінців, від ефективної діяльності яких багато в чому залежить успішність перетворень в країні. За словами класика наукового менеджменту П. Друкера, сама тільки інтелектуальна та концептуальна освіта ще не робить менеджера професіоналом. „Вирішальним фактором цієї професії є не освіта і не кваліфікація, а гідна особистість” [1, с. 381]. Відтак актуалізується ретельне вивчення соціально-психологічних аспектів розвитку особистості кваліфікованого спеціаліста.

В умовах посилення загальної технологізації виробництва підвищується й відповідальність спеціаліста перед суспільством. Необхідно, щоб він співвідносив кожне своє рішення та дію з загальнолюдськими цінностями і принципами, а не керувався лише власними інтересами чи амбіціями.

Таким чином, **метою** нашого дослідження є визначення поняття професійної відповідальності спеціаліста у соціально-психологічному дискурсі, окреслення його ролі у забезпеченні ефективної та соціально адекватної професійної діяльності в умовах трансформації суспільства.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз літературних джерел свідчить, що така особистісна категорія, як відповідальність спеціаліста, у соціально-психологічному вимірі не була предметом спеціального вивчення. Так, велике значення відповідальності у діяльності управлінця підкреслюється в працях П. Друкера [1, с. 13], М. Мескона, У. Дункана та інших вчених. Але у цих роботах не спостерігається єдності у поглядах на сутність відповідальності фахівця, її структури та значення у професійній діяльності.

Дослідження з проблем відповідальності взагалі дуже неоднозначні. В них найбільше уваги приділяється таким видам відповідальності, як юридична і соціальна. Психологічні ж аспекти відповідальності як стійкої особистісної характеристики найретельніше висвітлені у працях К. Муздибаєва, Л. Растигєєва, М. Савчина, В. Третьяченко, Л. Татомир, М. Дригус, В. Сафіна, Л. Орбан-Лембрик, В. Денисова.

Виклад основного матеріалу. На наш погляд, комплексне поняття професійної відповідальності повинно досить чітко й виразно характеризувати, по-перше, її місце у системі соціально - економічних категорій і зв'язок між ними, по-друге, сутнісні принципи цього поняття. Професійна відповідальність як складне поняття може розглядатися з позицій двох розповсюджених наукових категорій «професія» і «відповідальність».

Виділивши як стрижневе поняття «професія» діяльність, коротко зупинимося на її характеристиці, нагадавши при цьому, що поняття «діяльність» не вичерпується сферою праці, воно відноситься й до мистецтва, і до науки, і до життя в цілому, і є дії, що викликають зміни в навколишньому світі або в самому діячі [3].

Незважаючи на розмаїтість видів діяльності, її можна «розкласти» на складові частини. Очевидними властивостями діяльності виступають її мета й спрямованість на певний результат. Іншими її властивостями, на думку різних учених, є засоби, сам процес, суб'єкт і об'єкт, дія, ситуація дії, спосіб взаємин між елементами в цілому.

Важливо відзначити, що діяльність є властивістю саме людини. «Діяльність - це суцільно людський спосіб відносин до світу, сутністю якого є перетворення й підпорядкування матеріального світу людським цілям, спонуканням і волі, тобто всьому тому, що становить духовну сторону буття людей і виступає істинно творчим відношенням до навколишнього середовища, створенням нового, усього того, що не зроблено природою. Діяльність за своїм змістом є не що інше, як виробництво матеріальних і духовних цінностей, різноманітних форм спілкування людей, перетворення соціальних умов і відносин, а також розвиток людини, його здатностей, умінь і знань» [4, с.14–15]. «...Людську діяльність можна розглядати й описувати просто як сукупність дій та їхніх відчутних результатів. Але ті ж самі акти діяльності, їх результати можна розглядати і описувати не в термінах звичайної констатації факту створення дії, а з погляду їхнього значення для кого-небудь - для самого діяча, для навколишнього середовища, для суспільства в цілому; під кутом зору їхньої суспільної значимості - правової, політичної, моральної й т.д. [5, с. 16]. Таким чином, діяльність характеризується двома основними ознаками: 1) досягненням цілей; 2) оцінкою досягнення цих цілей. «...Своє завершення ціль знаходить у результаті. Ціль містить у собі

результат самої діяльності, її підсумок. Результат вінчає діяльність; вся діяльність існує заради результату» [4, с.8–9].

Будь-яка діяльність характеризується її результативністю, при недосягненні або не повному досягненні цілей якої виникають підстави для відповідальності. Відповідальність, на нашу думку, є однією з визначальних ознак діяльності людини, а тим більше, спеціаліста. Ганс Йонас стверджував, що саме відповідальність є характерною рисою людини: „Здатність до відповідальності – за кого-небудь, коли-небудь і якої-небудь (і не тільки для того, щоб її здійснити, а й для того, щоб її відчувати) – так само невіддільна від буття людини, як і здатність говорити” [2, с.153].

Відповідальність передбачає необхідність збереження індивідуальної своєрідності, нетотожності кожного життєвого світу, зрозумілого й незрозумілого, схожого на власний та зовсім протилежного, приємного, такого, що викликає антипатію. Існувати, за Ж.–П. Сартром, – це завжди "брати на себе" своє буття, тобто завжди бути відповідальним за нього, а не отримувати ззовні як фант чи камінь. Відповідальність не суперечить свободі, вона є її логічним наслідком, що об'єднує низку вчинків у життєвий шлях людини, її біографію [6, с. 381].

Відповідальна людина, за К. Абульхановою-Славською, знає, що вона робить і передбачає результати власних дій. За твердженнями цієї вченої, непотрібним стає контроль, оскільки людина усвідомлює свою відповідальність і відчуває потребу знайти оптимальні можливості для досягнення цілей, які ставляться перед нею. Відповідальність передбачає впевненість у власних силах [7 с. 112]. Що стосується фахівця, В. Денисов справедливо підкреслює, що діяльність спеціаліста починається з „прийняття на себе відповідальності за результати діяльності” [9, с. 27]. Обсяги повноважень та відповідальності повинні бути оптимально збалансовані. Таким чином, діяльність спеціаліста розпочинається з того, що він приймає на себе відповідальність за якість та результати власного управління. Так, головними, визначальними ознаками ідентифікації будь-якого менеджера є: · повноваження щодо управління людьми, тобто право керувати; · декларована особиста відповідальність за результати керування.

Слід відзначити, що ця відповідальність відображає правовий аспект відповідальності менеджера, тому що регулюється певними правовими нормами та низкою обов'язків, які часто безпосередньо вказуються у кваліфікаційних характеристиках цієї професії. В. Денисов взагалі вважає, що „права та відповідальність менеджера можна вважати більш універсальними ознаками кар'єри, ніж посада. Рухаючись у ході кар'єри від однієї посади до іншої, менеджер фактично рухається від одного обсягу

прав та відповідальності до іншого. У випадку успішної кар'єри, новий обсяг прав буде більшим, ніж попередній" [9, с. 29].

Важливим видом відповідальності майбутніх фахівців, який з кожним днем набуває все більшого значення, є соціальна відповідальність. Щодо трактування цього поняття, то в наукових публікаціях висловлюється досить велика кількість неоднозначних, а інколи й діаметрально протилежних думок.

В. Сперанський пропонує визначити рівні соціальної відповідальності відповідно життєвої позиції особистості. У цьому зв'язку він виділяє 5 рівнів відповідальності. На першому (низькому) рівні життєвої позиції відповідальність особистості виявляється як санкція, а основним мотивом реалізації дій є прагнення уникнути відповідальності. На другому рівні спонукальним мотивом є "дотримання норм і правил, прихильність до оточуючих". Наявність нього мотиву свідчить про сформованість відповідальності. На цьому етапі відбувається перехід об'єктивної відповідальності до суб'єктивної. Особистість починає брати до уваги мотиви "неправильного вчинку" і умови, які спонукали здійснити його. На третьому рівні відбувається переростання почуття відповідальності у відповідальність соціальну. Четвертий рівень характеризується насамперед високорозвиненою професійною відповідальністю, яка реалізується у трудовій діяльності. І нарешті, п'ятий рівень дозволяє соціально зрілій особистості чітко займати свідому позицію у трудовій та громадській діяльності.

Відповідальна людина, за К. Абульхановою-Славською, знає, що вона робить і передбачає результати власних дій. За твердженнями цієї вченої, непотрібним стає контроль, оскільки людина усвідомлює свою відповідальність і відчуває потребу знайти оптимальні можливості для досягнення цілей, які ставляться перед нею. Відповідальність передбачає впевненість у власних силах [8, с. 112].

На сьогодні існують дві протилежні точки зору щодо сутності соціальної відповідальності менеджера організації. Одна з них проголошує, що коли менеджер дотримується принципу отримання максимального прибутку, не порушуючи при цьому законів та норм державного регулювання, то він є соціально відповідальним. На нашу думку, в цьому випадку сутність соціальної відповідальності нівелюється, вона зводиться до елементарної юридичної відповідальності. Інша позиція розуміє поняття соціальної відповідальності як врахування не тільки економічних та правових норм, але й людських та соціальних аспектів професійної діяльності менеджера. Кожна організація є частиною суспільства, тому відповідальний керівник повинен дбати, щоб його організація активно діяла у таких сферах, як захист навколишнього

середовища, соціальне забезпечення та допомога малозабезпеченим верствам населення, благоустрій навколишньої території тощо. Отже, основна різниця між юридичною та соціальною відповідальністю полягає в тому, що остання розуміється як добровільний відгук на соціальні проблеми своїх працівників, жителів міста, країни, світу.

Таким чином, якщо юридична відповідальність пов'язується з наявністю правових норм, то професійна відповідальність пов'язується з наявністю специфічних професійних норм, що регулюють поведінку суб'єкта діяльності, які, як правило, є нормами професійної етики. У лікарів і адвокатів досить давно існують норми професійної етики, за порушення яких суб'єкти даного виду діяльності можуть бути притягнуті до відповідальності й піддані деяким негативним санкціям, аж до заборони окремим індивідам займатися подібною діяльністю, тобто до позбавлення їх професійного суб'єктного статусу. Однак, представники інших професійних груп ще тільки починають розробляти свої власні професійні етичні кодекси. Чим же пояснюється подібне розходження? Справа в тому, що лікарі й адвокати скоріше є рідкісним винятком, ніж деякою типовою моделлю функціонування професійних груп.

Проте, і в середовищі інженерів і менеджерів велися й ведуться серйозні дискусії про необхідність розробляти принципи професійного поведінки й етику відповідальності, оскільки влада (і політична, і економічна, і технологічна), що зосереджена в руках суб'єктів керування, міцніє. Якщо подивитися, які професійні співтовариства найбільше інтенсивно ведуть дискусії із проблем професійної відповідальності й етики, то виявиться, що це групи, що володіють "значною технологічною владою". Дійсно, можна привести масу доводів, що саме технізація таких галузей, як медицина, журналістика, державне керування й менеджмент, наука, інженерія, призвела до виникнення проблематики професійної відповідальності й етики в кожній із цих сфер.

Чому ж саме значна технологічна влада обумовлює інтенсивність спроб розробки професійної етики й механізму професійної відповідальності? Справа в тому, що понятійне оформлення відповідальності виникає в результаті необхідності створення цілераціональних регуляторів. Інакше кажучи, механізм відповідальності (у тому числі й професійної) покликаний був бути новим регулятором там, де старі вже не справлялися. Поява ж нових можливостей завжди вимагала введення нових регуляторів.

Відзначимо, що дослідження із проблеми професійної відповідальності в основному ведуться в руслі проблематики професійної етики.

Частина дослідників при аналізі проблеми професійної відповідальності виходить із чисто етичних вимог - професіонал повинен

бути відповідальним, повинен надходити морально, оскільки такі "загальнолюдські" імперативи. При цьому вони рухаються від належного й із цих позицій аналізують існуючий стан речей.

К. С. Бельський, аналізуючи проблему персональної відповідальності в державному керуванні [10], зводить її до проблематики відповідальності за доручену справу. Виходячи із цього, він уводить процесуальне визначення професійної відповідальності, затверджуючи, що вона "реалізується за допомогою процесуальних правил, що спонукують суб'єкта відповідальності пройти ряд стадій, а саме: 1) відзвітувати про пророблену роботу; 2) вислухати (прийняти) оцінку компетентного органа; 3) понести у випадку негативної оцінки які-небудь несприятливі наслідки" [10, с. 68]. Таким чином, тут професійна відповідальність зводиться до підзвітної відповідальності (accountability), що розглядав Джон Лэдд [12, с. 8], поряд із чотирма іншими видами відповідальності, що одержали популярність насамперед завдяки дослідженням Г. Л. Харта з філософії права. До них відноситься: каузальна відповідальність, відповідальність через обов'язок (liability), рольова відповідальність, що нерозривно пов'язана з роллю, обумовленою тією або іншою професійною діяльністю, і відповідальність, обумовлена компетенцією, тобто відповідальність за здатність виконувати роль, "яка скоріше ставиться до правового контексту при рішенні питання, у стані чи хтось розуміти, планувати, здійснювати, оцінювати події й чи володіє він відповідними пізнавальними й управлінськими якостями, а також необхідною кваліфікацією" [12, с. 373].

Виникаючі проблеми етичного порядку привели до необхідності прийняття кодів етичної відповідальності для представників ряду професій. Такі коди були прийняті в різній формі, згідно відповідним професіям і існуючої в тій або іншій сфері етичним проблемам. Існування даних кодів вважається важливим фактором зміцнення статусу даної професії. Однак, як відзначає Джессии П. Льютон-мл. у доповіді "Професійні й ділові етичні й моральні цінності в століття технологій", "кількість порушень дуже значне, а органи, уповноважені контролювати порядок дотримання етичних кодів, досить часто не приймають досить строгих мір у боротьбі з порушеннями [7, с. 110]. "У погоні за зростанням прибутку керівництво часто робить на своїх підлеглих тиск і тим самим спонукує їх робити протизаконні дії, на які вони погоджуються, щоб не втратити роботу або одержати просування в посаді" [7, с. 112].

Внутрішня відповідальність як суб'єктивна якість особистості менеджера є найважливішим інтегруючим та регулюючим джерелом її зовнішнього прояву. І якщо обсяг зовнішньої відповідальності менеджера можна виміряти кількісно, наприклад, як можливий розмір збитків, то

оцінити рівень відповідальності як особистісної риси можна лише за її стійкого виявлення в процесі виконання професійної діяльності.

Існує така закономірність: чим більший обсяг повноважень надається менеджеріві, тим вищі вимоги ставляться до рівня його внутрішньої відповідальності. Особиста відповідальність завжди пов'язана з мотиваційною сферою особистості, її інтелектуальним потенціалом, морально-етичним світоглядом. Тому у багатьох соціально-психологічних дослідженнях вона розглядається як морально-етична відповідальність, що підкреслює її внутрішню усвідомлену сутність. Саме відповідальність є інтегральною якістю, яка „визначає поведінку та діяльність людини передусім на основі усвідомленості прийняття нею об'єктивного факту залежності індивіда від суспільних цілей та цінностей. Сформованість внутрішньої відповідальності є головним критерієм оцінки рівня моральної зрілості особистості в цілому” [10, с. 61].

Відповідальність проявляється не тільки в характері, але й у почуттях (почуття відповідальності), сприйнятті, свідомості, світогляді, в різних формах поведінки. Отже вона має інтегральний характер. М. Савчин визначає відповідальність як „найбільш загальну властивість особистості, яка об'єднує в собі компоненти афективно-мотиваційної, інтелектуальної та діяльно-поведінкової сфер людини як тілесно-душевно-духовної цілісності” [12, с. 8].

Серед загальних для будь-якого виду відповідальності структурних елементів більшість психологів виокремлює суб'єкт відповідальності (хто відповідає), об'єкт відповідальності (за що відповідає суб'єкт) та інстанцію відповідальності (що або хто оцінює діяльність суб'єкта відповідальності). Деякі вчені пропонують ввести також час і простір відповідальності, а також її зміст та обсяг.

Сукупність юридичної, соціальної та морально-етичної відповідальності становлять професійну відповідальність менеджера (див. малюнок 2), яка є „мірою усвідомлення особистістю своїх професійних обов'язків і добровільного їх виконання, а також мірою її провини за невиконання професійних обов'язків” [12, с. 266].

Одним з найбільш гострих питань під час обговорення проблеми професійної відповідальності є питання про компетенцію й повноваження (authority) конкретного професіонала, які диктує його професійна роль. Суб'єкт може бути професійно відповідальним тільки за те, на що в нього є повноваження. У той же час, наявність будь-яких повноважень повинна породжувати відповідальність. Таким чином, межі професійної відповідальності детермінуються повноваженнями, якими наділений той або інший суб'єкт діяльності. Не випадково тому, як відзначає П. Друкер, "у політичному словнику немає такого терміна "відповідальність"

(responsibility), а є термін "відповідальність і повноваження" (responsibility and authority)" [1, с. 347].

Висновки. Таким чином, професійна відповідальність як якість особистості має складну структуру, яка включає когнітивний, емоційно-мотиваційний та поведінковий компоненти. Отже, психологічно вона визначається як внутрішніми, так і зовнішніми чинниками.

Основними джерелами мотивації та осмислення особистістю предмета відповідальності є: самоствердження, самовираження і самореалізація у процесі виконання завдань, доручень, обов'язків. У сучасних дослідженнях щодо формування професійної відповідальності спеціалістів доведено необхідність дотримання особистісно-орієнтованого підходу, який передбачає врахування всіх структурних компонентів особистості. Професійна відповідальність як особистісна риса є складним соціально-моральним утворенням і зумовлюється розвитком свідомості та самосвідомості особистості.

Література

1. Drucker P.F. Management: Tasks, Responsibilities, Practices. - N.Y.: Harper & Row, 1974. - 840 p.
2. Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації. – К.: Лібра. – 400с.
3. Парсонс Т. О структуре социального действия. М.:Смысл, 2000. – 234с.
4. Игнатов В.Г., Белолипецкий В.К. Профессиональная культура и профессионализм государственной службы: контекст истории и современность. - Ростов н/Д., 2000. – 312с.
5. Анисимов С.Ф. Мораль и поведение. М.: Смысл, 1985. – 197с.
6. Сартр Ж.-П. Стена: Избран. произведения. – М.: Политиздат, 1992. – 480 с.
7. Абульханова-Славская К. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 112 с.
8. Солодкая М.С. Ответственность субъекта управления: состояние проблемы и перспективы исследования //Credo, Оренбург, 1998, № 1. - С. 33-43.
9. Денисов В. В начале был менеджер. - <http://www.cfin.ru/management/people/denisov-02.shtml>
10. Бельский К.С. Персональная ответственность и дисциплина в государственном управлении //Советское государство и право.- 1984.- N 3.
11. Ladd J. Philosophical Remarks and Professional Responsibility in Organizations //Applied Philosophy. – 1982. - Vol. 1. - №2.
12. Савчин М. В. Психологічні основи розвитку відповідальної поведінки особистості: Дис. д-ра психол. наук: 19.00.07. – К., 1997. – 410 л.

Русинова М.

канд. пед. наук, доцент, «Таганрогский государственный педагогический институт имени А. П. Чехова» (Россия)

УДК 378

НОВАЯ ФОРМА ГОСУДАРСТВЕННОЙ АТТЕСТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ФАКУЛЬТЕТА ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА К ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В статье анализируется новая форма государственной аттестации выпускников педвуза, которая отражает педагогическую интеграцию образования. Интегративный подход к профессиональной подготовке учителя нацелен на формирование целостного видения учебного процесса. Рассматривается роль интегрирующего звена, которую в начальной школе отчасти выполняет учитель.

Ключевые слова: *Интегративный подход, целостная система знаний, педагогическая интеграция, методика преподавания математики, дидактика, развитие личности, задача.*

У статті аналізується нова форма державної атестації випускників педвузу, яка відображає педагогічну інтеграцію освіти. Інтегративний підхід до професійної підготовки вчителя націлений на формування цілісного бачення навчального процесу. Розглядається роль інтегруючого ланки, яку в початковій школі частково виконує вчитель.

Ключові слова: *Інтегративний підхід, цілісна система знань, педагогічна інтеграція, методика викладання математики, дидактика, розвиток особистості, задача.*

The article examines a new form of state certification of graduates of pedagogical institute, which reflects the pedagogical integration of education. Integrative approach to training teachers is aimed at forming a holistic view of the educational process. Examines the role of an integrating link, which is partly in an elementary school teacher does.

Keywords: *Integrative approach, a holistic system of knowledge, teaching, integration, methods of teaching mathematics, teaching, personal development, problem.*

Несмотря на то, что Концепцией модернизации Российского образования до 2010 г. было предусмотрено углубление в высшей школе интеграционных и междисциплинарных программ, на практике и на сегодняшний день педагогическая интеграция содержания образования не получила сколько-нибудь значительного распространения. А ведь именно

к профессиональной подготовке будущих учителей позволяет формировать у них целостное видение учебного процесса, направленного на развитие личности каждого ученика и является средством формирования целостной системы знаний у будущих специалистов.

Формальная разобщенность родственных дисциплин в учебных планах вузов, недостаточное использование межпредметных связей в учебном процессе приводят к снижению качества профессиональной подготовки. Необходимо отметить, что с учетом специфики начального этапа обучения в школе, роль интегрирующего звена отчасти выполняет учитель, одновременно ведущий обучение нескольким учебным предметам и владеющий знаниями и методиками преподавания всего спектра учебных предметов базисного плана.

Для педагогических вузов, где педагогика и предметные методики являются ведущими учебными дисциплинами, всегда злободневным и дискуссионным был вопрос о месте предметных методик в системе педагогических наук. Каждый учебный предмет отражает в своем содержании определенные отрасли науки.

На факультете педагогики и методики начального образования Таганрогского государственного педагогического института имени А.П. Чехова начиная с 2010 года проводится по новой форме Государственный экзамен по методикам преподавания дисциплин предметной подготовки, являющийся по сути итоговой аттестацией выпускников по частным методикам преподавания русского языка, математики и интегративного курса «Окружающий мир». Комплексные задания включают 4 вопроса, из которых первый вопрос – теоретический (сквозной), а три других – связаны с соответствующими аспектами частных методик преподавания. Мы полагаем, что такая форма аттестации позволяет отразить интегративный подход к профессионально-педагогической подготовке будущих учителей начальной школы, которым необходимо умение синтезировать методические знания по отдельным дисциплинам в единый блок.

Проанализируем содержание некоторых билетов с точки зрения связи методики преподавания математики с дидактикой и другими частными методиками преподавания и приведем возможные варианты ответов студентов на вопрос по методике преподавания математики.

Билет № 1

1. Охарактеризуйте метод наглядности в обучении младших школьников.

2. Разработайте фрагмент конспекта урока русского языка с использованием наглядного материала (тема «Падежные окончания имен существительных»).

3. Проанализируйте фрагмент конспекта урока «Окружающий мир» с использованием наглядного материал.

4. Определите виды наглядной иллюстрации, которые следует использовать в процессе обучения решению текстовых задач, отражающих зависимость между пропорциональными величинами.

Задача «В магазине купили по одинаковой цене красной ленты на 32 р., синей – на 20 р. Красной ленты купили на 3 метра больше, чем синей. Сколько метров красной и сколько метров синей ленты купили в магазине?».

Возможный вариант ответа студентов.

Для решения данной задачи возможно использование двух видов наглядной интерпретации. Как и для большинства задач с пропорциональными величинами условие задачи можно проиллюстрировать в виде таблицы.

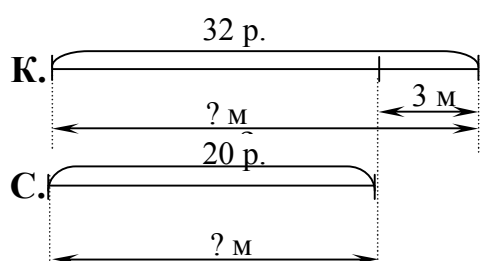
	Цена	Количество	Стоимость
Красная	одинаковая –?	?	32 р.
Синяя		?	20 р.

} на 3 м больше

Ее выполнение сопровождается рассуждением, беседой:

- Сколько рублей заплатили за красную ленту? (– 32 рубля.)
- Сколько заплатили за синюю ленту? (– 20 рублей.)
- За какую ленту заплатили больше и на сколько больше? (– За красную ленту заплатили на 12 рублей больше, чем за синюю.)
- Почему за красную ленту заплатили на 12 рублей больше, чем за синюю? (– Красной ленты купили больше.)
- На сколько метров красной ленты купили больше, чем синей? (– На 3 метра.)
- За сколько метров красной ленты заплатили 12 рублей? (– За 3 метра.)
- Почему в этой задаче находим разность стоимости красной и синей ленты? (– Потому что в условии дана разность количества метров красной и синей ленты.)

Если все-таки некоторая часть учеников не осознает ситуации, отраженной в задаче и не может приступить к ее решению, учитель для этой части школьников должен подготовить заранее на индивидуальных карточках графические модели, воссоздающие ситуацию, изложенную в задаче:



Ситуация, отраженная в графической модели, дает возможность учащимся увидеть, что красной ленты купили на 3 метра больше, чем синей, и поэтому за нее заплатили больше, чем за синюю.

Далее производится последовательная запись арифметических действий, сопровождаемая соответствующими пояснениями.

1) $32 - 20 = 12$ (р.) – 12 рублей заплатили за 3м ленты.

2) $12 : 3 = 4$ (р.) – стоимость 1м ленты или её цена.

3) $32 : 4 = 8$ (м) – куплено красной ленты.

4) $20 : 4 = 5$ (м) – куплено синей ленты.

Ответ: 8 метров красной и 5 метров синей лент куплено в магазине.

Билет № 2

1. Охарактеризуйте особенности реализации образовательных здоровьесберегающих технологий в начальной школе.

2. Разработайте фрагмента урока «Окружающий мир» по теме «Свойства воздуха»

3. Проанализируйте фрагмент конспекта урока обучения грамоте с точки зрения использования на нём здоровьесберегающих технологий.

4. Приведите примеры учебных заданий по математике, имеющих здоровьесберегающую направленность в процессе обучения решению текстовых задач.

Возможный вариант ответа студентов

1. Купальный сезон в летнее время открывается при температуре воды $+20^{\circ}\text{C}$, а заканчивается, когда температура воды снижается на 6°C относительно первоначальной. При какой температуре воды завершается купальный сезон? Почему в конце лета можно купаться при более низкой температуре воды? Какие способы закаливания вы можете назвать? Какое значение для организма имеет закаливание?

2. Саша и Надя купили одинаковые порции мороженого. Саша съел свое мороженное за 4 мин, а Надя за 5 мин. Кто съел мороженное быстрее и насколько? Почему, облизывая мороженное кончиком языка, оно кажется особенно сладким? (На кончике языка содержится больше всего рецепторов, воспринимающих сладкий вкус).

3. Окружающая среда полна звуков. Децибел – единица, выражающая степень звукового давления. Сила звука нормального разговора составляет 60 децибел. Сила звука мотоцикла на 40 децибел больше силы звука разговора, а громкая музыка в 2 раза больше силы звука нормального разговора. Определите силу звука мотоцикла и силу звука громкой музыки. Оцените степень воздействия шума на ваш организм, если известно, что сила звука в 120 децибел вызывает болевые ощущения, а в 180 децибел – смертельный уровень. Как влияет шум на человека?

4. Человек за 70 лет жизни (в среднем) выпивает 5 000 л молока, а воды 50 000 л. Во сколько раз и на сколько больше литров воды, чем молока выпивает человек? Какое значение имеет вода для организма человека?

5. Анализ пословицы.

– Послушайте русскую народную пословицу:

Вставай в пять, завтракай в девять, обедай в пять, ложись в девять – проживешь девяносто девять.

– Через сколько часов после подъема рекомендуется позавтракать?

– Через сколько часов после подъема завтракаете вы?

– Сколько часов при таком режиме дня приходится на сон?

– Каково значение сна для здоровья человека?

– За сколько часов до сна рекомендуется ужинать?

6. Динамическая пауза в виде физкультминутки также имеет своей целью внедрение здоровьесберегающих технологий в процесс обучения.

– Назовите число, которое представлено в виде суммы слагаемых $70 + 500 + 9$. (– 579)

– Наклонитесь вперёд столько раз, сколько единиц в разряде сотен.

– Сколько раз вы наклонились? (– Пять.)

– Приседайте столько раз, сколько единиц в разряде десятков. (– Семь.)

– Хлопайте в ладоши столько раз, сколько единиц в разряде сотен у числа, стоящего в натуральном ряду за числом 579. (– Шесть.)

Билет № 3

1. Охарактеризуйте применение дидактических игр на уроках в начальной школе с учетом возрастных особенностей учащихся.

2. Разработайте конспект фрагмента урока русского языка с использованием дидактической игры на тему «Единственное и множественное число».

3. Проанализируйте фрагмент конспекта урока «Окружающий мир» с точки зрения целесообразности использования на нём дидактических игр.

4. Разработайте систему дидактических игр, способствующих усвоению младшими школьниками вопросов изучения устной и письменной нумерации чисел в концентре «Числа от 1 до 10 и число 0».

Возможный вариант ответа студентов.

1. *Игра* «Бег навстречу друг к другу».

Цель игры. Овладение прямым и обратным счетом без использования средств наглядности.

Содержание игры. Один из учеников «бежит по числовому отрезку» от 0 до 10, другой от 10 до 0, проговаривая вслух числа парами (с паузами между ними): 0, 10; 1, 9; 2, 8; 3, 7; 4, 6; 5, 5; 6, 4 и т.д.

Эта игра одновременно способствует подготовке младших школьников к изучению состава чисел в пределах 10.

2. *Игра* «Составим поезд».

Цель игры. Ознакомление детей с приемом образования чисел путем прибавления единицы к предыдущему числу и вычитание единицы из последующего числа.

Содержание игры. Учитель поочередно вызывает учеников к доске. Каждый из них выполняя роль вагона называет свой номер. Например, вызванный ученик говорит: «Я – первый вагон». Второй ученик выполняя роль второго вагона, кладет руку на плечо первого (цепляется к первому вагону) называет свой порядковый номер: «Я – второй вагон». Дети в классе составляют по сигналу учителя пример на сложение: «Один да один – получится два». Затем цепляются поочередно третий, четвертый и т.д. вагоны. При этом дети составляют соответствующие примеры на сложение.

На следующем этапе вагоны (ученики) отцепляются по одному и составляются примеры вида: «Три без одного – два», «Два без одного – один» и т.д. В результате делается обобщение о том, как образуются предыдущее и последующее числа.

3. Игра «Знаете ли вы числа?»

Цель игры. Сформировать понятие о числе и цифре. Установить соответствия между числом и цифрой.

Содержание игры. Учащиеся делятся на равночисленные команды. Перед каждым участником ставится двадцать карточек (без соблюдения определенного порядка). На 10 карточках нарисованы различные фигуры, на остальных 10 – словами и цифрами написаны числа от 1 до 10. По сигналу учителя учащиеся должны поставить около карточки с рисунком соответствующую ей карточку с цифрой, показывающей, сколько изображено фигур на рисунке. (Например, рядом с карточкой, на которой изображены шесть грибов, ставится карточка с записью 6 (шесть)). Побеждает та команда, участники которой первыми справятся с заданием.

Билет № 4

1. Охарактеризуйте домашнюю работу как одну из форм организации учебной деятельности учащихся.

2. Составьте разноуровневые домашние задания по математике для учащихся трёх групп по теме «Решение составных текстовых задач».

3. Проанализируйте разноуровневые домашние задания по русскому языку.

4. Назовите темы интегрированного курса «Окружающий мир» (4 класс), предполагающие разноуровневые домашние задания.

Возможный вариант ответа студентов.

Индивидуальный подход к учащимся при выполнении домашнего задания становится реально возможным, если учитывается дифференцированный подход к домашним заданиям: для слабоуспевающих и наиболее подготовленных учеников.

При решении составных задач используются разные формы оказания помощи. Например, слабоуспевающим предлагается карточка с чертежом, с краткой записью условия задачи, схематическим рисунком и т.д.

Задача 1: В парке на лыжах каталось 18 детей, а на санках в 3 раза меньше, чем на лыжах. Сколько всего детей каталось в парке?

Карточка. Прочитайте задачу и повторите ее, пользуясь краткой записью:

На лыжах – 18 детей
 На санках – в 3 раза меньше } ?

Запишите решение.

Проверьте решение, заполнив пропуски: $\square: \square + \square = \square$

Для наиболее подготовленных можно дать творческое задание: внесите изменения в условие задачи так, чтобы задача решалась сложением (устно); или умножением; составьте обратную задачу к данной; измените вопрос задачи и др.

Задача 2: В троллейбусный парк привезли 24 новых троллейбуса. В первый день по маршруту выехало 8 новых троллейбусов, во второй день – 10 троллейбусов, а в третий день – остальные. Сколько троллейбусов выехало по маршруту в третий день?

Карточка. Прочитайте задачу и повторите ее условие, пользуясь краткой записью:

1-й день – 8 трол.
 2-й день – 10 трол.
 3-й день – остальные – ? } 24 трол.

Слабоуспевающим предложить решить задачу, составив выражение вида: $\square - (\square + \square) = \dots$

Некоторым предложить указать данные задачи на графической иллюстрации:



Сильным учащимся предложить решить задачу несколькими способами и составить обратную задачу.

Задача 3: У Маши было 50 р. Она купила книгу за 35 р. и открытку за 7 р. Сколько денег осталось у девочки?

Карточка. Прочитайте задачу.

Повторите ее, используя краткую запись:

Было – 50 р.

Израсходовала – (35+7) р.

Осталось – ? р.

Запишите решение по действиям:

1) $\square + \square = \square$ (р.) – израсходовала.

2) $\square - \square = \square$ (р.) – получила сдачу.

Проверьте: = 50 (р.)

Подготовленным ученикам предложить составить обратную задачу, записав ее решение или составить задачу с другим сюжетом, подобную данной, сделать чертеж.

Необходимо отметить, что подобная форма проведения итоговой аттестации отражает основные направления и требования к профессионально-педагогической подготовке учителя начальной школы в свете требований Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения. Помимо рассмотренных на экзамен выносятся вопросы, связанные с использованием информационных технологий в процессе обучения, реализацией метода проблемного обучения, использованием проектной деятельности как формы организации образовательно-воспитательного процесса в начальной школе, развитием критического мышления учащихся, особенностями контроля и оценки ЗУНов младших школьников и т.д. Такая организация аттестации выпускников позволяет избежать разобщенности частных методик преподавания в учебном процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов.

ЗМІСТ

ВИЩА ШКОЛА

Бойко А.	3
СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНІ ВІДНОСИНИ – ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ Й ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ	
Шиян Н.	17
ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	
Кравченко Л.	25
КОНЦЕПЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНО-КОНЦЕНТРИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРА У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПІДГОТОВКИ ОСВІТИ	
Золотухіна С.	35
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	
Чайченко Н., Бабенко О., Ліцман Ю.	47
ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ ДО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ	
Тихоненко А.	56
КОМПЕТЕНТНОСТНИЙ ПОДХОД КАК ПРИОРИТЕТНОЕ ОБНОВЛЕНИЕ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Кулшов В.	64
НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ	
Пономарьова Г.	71
РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	
Сипченко В.	76
ВИХОВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ЛІДЕРА ШКІЛЬНОГО КОЛЕКТИВУ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА	
Козубцов І.	83
ОЦІНКА АДЕКВАТНОСТІ МОДЕЛІ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ НАУКОВИХ І НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ	

Сидоров С.....	87
ЛИЧНОСТНО АДАПТИРОВАННАЯ СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СЕЛЬСКОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	
Долженко А.	94
МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ И ПУТЕЙ ЕЁ СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВОЙ АДАПТАЦИИ	
Алиева Ирана Мамед гызы.....	103
ВОПРОСЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ПАРАДИГМ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	
Багирова Вафа Сулейман гызы.....	111
О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В КОММУНИКАТИВНОМ КЛАССЕ	
Дадашев Мазахир Гейбат оглы.....	116
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ	
Малихин А.	122
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОГО МОНІТОРИНГУ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЇ	
Зоренко І.	132
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ	
Делик І., Веленчук Т.	139
ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАЛЬНО-РОЛЬОВИХ ІГОР НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ ЕКОНОМІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	
Мачинська Н.....	148
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ СПІВДРУЖНОСТІ	
Макарова Т.....	156
ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ МОВИ	

Мішеніна Т.	164
РОЗРОБЛЕННЯ ДИДАКТИЧНОГО СУПРОВОДУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ: ЛІНГВОКОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ	
Бурчак Л.	173
ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ НА ЛАБОРАТОРНИХ І ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З ХІМІЇ	
Дорохіна І.	180
СТВОРЕННЯ ІНТЕГРАТИВНОГО ДИДАКТИЧНОГО ПРОСТОРУ ЯК ДИДАКТИЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНО-ОСОБИСТІСНОГО СТИЛЮ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВПНЗ	
Остапенко С.	187
КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	
Колодницька О.	194
КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ В МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ	
Бєлов В.	201
ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНИХ УЯВЛЕНЬ ТА ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МОЛОДІ	
Ворох А., Коваль Є.	208
ПОРТРЕТ СУЧАСНОГО СТУДЕНТА: ДІЙСНЕ ТА БАЖАНЕ	
Гордєєва К.	216
ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВІ ЯКОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ПІДГОТОВКИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	
Грищенко Л.	225
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ	
Даннік Л.	231
ВІДОБРАЖЕННЯ В ЗМІСТІ ОСВІТИ ПРЕДМЕТНОЇ ПРОДУКТИВНОЇ ПРАКТИКИ ЯК ОБ'ЄКТА ТЕХНІЧНОГО ЗНАННЯ	
Золотарьова О.	240
ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ	

МАТОРІН Є.....	247
УПРАВЛІНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: ОСНОВНІ ДЕФІНІЦІЇ	
ОНИШКО В.....	254
ДІАГНОСТИЧНІ ТА ОРГАНІЗАТОРСЬКІ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ ЯК АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	
ОНУФРІЄНКО О.....	262
РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИКЛАДНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ НАВЧАННЯ “ЕЛЕМЕНТІВ ТЕОРІЇ СТІЙКОСТІ” ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	
РЯБОКОНЬ С., СТЕПАНЕЦЬ І.....	273
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ-ВИХОВАТЕЛЯ	
ТРУБНИК І.....	279
ТРЕНІНГОВІ ВПРАВИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	
ХОМЯК Л.....	286
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	
ШМЕЛЬКОВА Г., БРОДСЬКА Л.....	293
ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СПЕЦІАЛІСТА ТА ОКРЕСЛЕННЯ ЙОГО РОЛІ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
РУСИНОВА М.	302
НОВАЯ ФОРМА ГОСУДАРСТВЕННОЙ АТТЕСТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ФАКУЛЬТЕТА ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА К ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ	

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Шановні автори статей! Збірник наукових праць “Гуманізація навчально-виховного процесу” є фаховим виданням із педагогічних наук (Бюлетень ВАК України № 3, 2010 р.). Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 8844 09.06.2004 р. видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України. Періодичність видання – 4 рази на рік. Містить наступні розділи: ВИЩА ШКОЛА; ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ; ЗАГАЛЬНА ШКОЛА; ПОЧАТКОВА ШКОЛА; ВИХОВАННЯ; ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ; ПСИХОЛОГІЯ; СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА; ДЕФЕКТОЛОГІЯ.

Згідно з Постановою Президії ВАК України № 7–05/1 від 15.01.2003 року „Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України” та подачею інформації у загальнодержавну електронну базу даних “Україніка наукова” та в Український реферативний журнал “Джерело” (Серія 3. Соціальні та гуманітарні науки. Мистецтво) змінюються правила щодо оформлення наукових праць. До друку приймаються лише статті, де присутні необхідні елементи, які потрібно виділити напівжирним шрифтом:

1. Прізвище та ім'я автора(ів) статті (українською, російською та англійською мовами).
2. Посада, вчене звання, місце роботи (українською, російською та англійською мовами).
3. УДК.
4. Назва статті (українською, російською та англійською мовами).
5. Анотації (українською, російською та англійською мовами). Українська анотація повинна бути до 10 речень, російська та англійська – до 5 речень.
6. Ключові слова (українською, російською та англійською мовами).
7. **Постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.
8. **Аналіз останніх досліджень** і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.
9. **Формулювання цілей статті** (постановка завдання).
10. **Виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.
11. **Висновки з даного дослідження** і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.
12. **Література** друкується в кінці статті (оформлення списку використаної літератури повинно відповідати вимогам ДСТУ. Бюлетень ВАК України. – № 3. – 2008). Джерела подаються у квадратних дужках [1, с. 3]. Для нумерації використовуйте список. Не ставте цифри вручну та не оформлюйте літературу у таблиці.

Посилання на роботи, що не публікувались неприпустиме.

Статті подаються повністю підготовленими до друку в 1 екземплярі з додатком дискети А “3,5” чи на іншому електронному носії або електронною поштою. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, rtf), на папері формату А 4 (книжковий), береги скрізь по 2,5 см., вирівнювання по ширині, абзац – 1,25, шрифт 14 TNR, через 1,5 інтервали.

Текст має бути уважно вчитаний і перевірений. Статті друкуються в авторській редакції. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Для авторів без вченого ступеня рукопис супроводжується рецензією кандидата (доктора) наук.

Не користуйтеся для форматування тексту пробілами, табуляцією і т.ін.

Не ставте переноси вручну, не користуйтеся автоматичним переносом.

Не використовуйте у документі колонтитули, зноски.

Таблиці повинні мати вертикальну орієнтацію і будуватися за допомогою майстра таблиць редактора Word з арабською нумерацією.

Формули підготовлені в редакції формул MS Equation 2.0.

На окремому аркуші подається довідка про автора (не рахується як друкована сторінка, не входить в оплату за статтю): прізвище, ім'я, по батькові, звання, посада, місце роботи, домашня адреса, контактні телефони.

Обсяг статті – 7 – 20 аркушів (до 20 000 знаків з пробілами).

Оплата за 1 сторінку – 25 гривень.

Публікації та оплату за статті надсилати за адресою: Людмилі Анатоліївни Черкашиній. Кафедра педагогіки. Слов'янський державний педагогічний університет. вул. Г.Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецької обл., Україна 84116 або E–mail: nauka2004@rambler.ru (електронна скринька Валерія Івановича Сипченка); tomaluda@mail.ru (електронна скринька Людмили Анатоліївни Черкашиної).

Тел.: (06262) 3–98–16 – кафедра педагогіки. Завідувач кафедри – Сипченко Валерій Іванович.

З матеріалами збірників можна ознайомитися на сайті: www.intellect-invest.org.ua

Авторський екземпляр збірника надається авторові особисто в розмірі 30 грн. або надсилається (тільки на домашню адресу) поштою накладною платою в розмірі 30 грн.

ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

Омельченко С.

– докторант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 613

ТРАДИЦІЇ СЕЛИЩА ТА ШКОЛИ ЯК СИСТЕМОУТВОРЮЮЧИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

У статті доведено необхідність створення сисемоутворюючого компоненту формування здорового способу життя. На думку автора таким компонентом мають стати традиції селища та школи в оздоровчому просторі певного регіону.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, традиції, системоутворюючий компонент.

Омельченко С.

– докторант Луганского национального педагогического университета имени Тараса Шевченко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

ТРАДИЦИИ ПОСЁЛКА И ШКОЛЫ КАК СИСЕМООБРАЗУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Содержание статьи доказывает необходимость наличия системообразующего компонента в процессе формирования здорового образа жизни. Автор доказывает, что именно традиции посёлка и школы могут стать доминирующим компонентом формирования здоровья школьников.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, традиции, системообразующий компонент.

Omelchenko S.

– a Doctorate of Lugansk National Pedagogical University after T. Shevhenko an Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the department of Pedagogics of Slavansk State Pedagogical University

THE TRADITSONS OF THE VILLAGE AND SCHOOL AS A SYSTEM-FORMING COMPONENT HEALTHY LIVING

The author characterizes the sources of man's life; modern psychologists' views on the problem of physical health and the questions of healthy mode of life. Different ways of mode of life; style of life, quality of life, level of life are considered. The main principles of healthy mode of life and social-economic conditions of their realization are analyzed. The traditions of the village and school as a system-forming component healthy living

Keywords: healthy way of life, traditions, system-forming component.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Важливим аспектом у контексті формування здорового способу життя підлітків, у межах функціонування відкритої соціально-педагогічної системи, є визначення системоутворюючого компоненту. На нашу думку таким компонентом мають стати традиції селища та школи.

Ми виходили з того, що звернення до традицій, духовно-морального виховання підростаючого покоління дасть можливість створити природне середовище в просторі взаємодії соціальних інститутів з формування здорового способу життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Багато науковців, педагогів-практиків розглядають проблему використання українських виховних традицій у системі сучасного розвитку, формування та соціалізації особистості (О. Вишневський, В. Омеляненко, П. Щербань, Ю. Руденко, А. Кузьмінський, В. Кузь, З. Сергійчук, С. Литвин-Кіндратюк, Б. Кіндратюк, О. Кобрій, М. Чепіль та ін.).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У статті традицію розглядаємо як елементи соціальної та культурної спадщини; досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки, що склалися історично і передаються з покоління в покоління та базуються на вічних морально-духовних категоріях і поняттях. Вперше робимо спробу представити їх як

системоутворюючий компонент формування здорового способу життя підрастаючого покоління. Для нашого дослідження важливим є визначення ролі традиції, звичаїв та обрядів у поліпшенні самопочуття, настрою та здоров'я людини.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. „Традиції, звичаї та обряди, які супроводжують дати, свята та інші урочистості народного календаря, передбачають різні види діяльності, зокрема, трудової, стиль поведінки, способи харчування, що відповідають біоритмам природи і людини. Це першооснова забезпечення гармонійності між природою та людиною, об'єктивними обставинами та її діяльністю, поведінкою, відчуття нею комфортності самопочуття, настрою” [1, с. 13].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що використання традицій має стати підґрунтям для розробки нових і вдосконалення існуючих методологій і методик з теорії та практики формування здорового способу життя молоді. Треба з дитинства вчити цінувати, берегти та зміцнювати своє здоров'я. Дуже важливо, щоб навчання здорового способу життя стало традиційним, системним, передбачало комплекс систематичних заходів, спрямованих на формування в учнів розуміння, важливості піклування про своє здоров'я, фізичний розвиток.

Література

1. Народна педагогіка: світовий досвід / уклад. А. Кузьмінський, В. Омеляненко. – К. : Знання Прес, 2003. – 134 с. (навч.-метод. комплекс з педагогіки).
2. Мудрик А.В. Соціальна педагогіка : учебник для высш. пед. учеб. заведений / Мудрик А.В. ; под ред. В.А. Слостенина. – М. : Изд. центр «Академия», 1999. – С. 73 – 75. – Библиогр. : в конце разделов.
3. Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. Духовність – це здоров'я молодого покоління : навч.-метод. посібник / Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. – [вид. 2-е, доп.]. – Тернопіль, 2005. – 216 с. ; іл.
4. Основи національного виховання : концептуальні положення / В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук та ін. ; за заг. ред. В.Г. Кузя та ін. – К. : Інформ. вид. центр „Київ”, 1993. – Ч. 1. – 152 с.
5. Щербань П.М. Прикладна педагогіка : навч.-метод. посібник / Щербань П. М. – К. : Вища шк., 2002. – 215 с., іл. – Библиогр. : в кінці розділів.

Звернення до авторів публікацій

Шановні автори! На останніх сторінках нашого збірника постійно міститься інформація щодо правильного оформлення статі, але, на жаль, не всі дотримуються цих вимог. Вважаємо за доцільне дати деякі пояснення.

Відомості про публікацію подаються до Українського реферативного журналу «Джерело», яке висуває саме такі вимоги. Відсутність одного з елементів, унеможливилює подачу інформації.

Інформаційний ресурс

Інформація вводиться програмою-конвертером без додаткового опрацювання оператором. Тому вона має відповідати викладеним вимогам.

Відомості про кожне окреме серіальне видання оформлюється у вигляді текстового файлу в кодовій таблиці 866(MS-DOS) або 1251(Windows).

У тексті не допускаються пусті рядки, «р о з р я д к а», вирівнювання правого краю, відступ від лівого краю, наявність знаків переносу, елементи псевдографіки та інші нетекстові символи. Службові символи представляються кодами з першої половини таблиці FSCII, знак номера – латинською літерою N.

Супровідна інформація про видання повинна включати наступні елементи:

1. Бібліографічний опис серіального видання (назва, рік видання, том або випуск, номер).

2. Кількість поданих статей.

Дані про статтю наводяться мовою оригіналу публікації й повинні мати порядковий номер згідно з переліком обов'язкових елементів:

Z – службовий символ-роздільник даних про окремі статті

11 Мова тексту статті (укр, рус, англ)

12 1-й автор (прізвище та ініціали)

13 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),

14 Назва статті = паралельна назва (українською або російською мовами для англomовних статей)

15 Номери першої та останньої сторінок статті

16 Кількість бібліографічних посилань

17 Реферат (див. практичний посібник В.І. Лутовинової Реферування як процес мікроаналітичного згортання інформації. – К., 2007. – 71 с.) або анотація

18 Ключові слова (коротко, не більше, ніж 1/2 строки)

19 Індекс УДК.

Деякі автори або не прописують, або просто пишуть три літери УДК. Для того щоб уникнути неприємностей – не ставте УДК власноруч. Класифікація надається довідково-бібліографічним відділом бібліотеки ВНЗ, де ви працюєте. За правильність надання УДК несуть відповідальність працівники бібліотеки. Кожній новій статті присвоюється своя УДК. Якщо у статті відсутня УДК, то для викладачів з інших вузів ця послуга платна, згідно затвердженого преїскурантну бібліотеки СДПУ (Курсив наш, примітка редакції збірника).

З метою більш повного відображення результатів вітчизняних наукових робіт у світовому інформаційному просторі та організації міждержавного обміну реферативною інформацією пропонуємо надсилати дані трьома мовами: українською, російською англійською (якщо вони є у виданні)

Українською мовою

21 1-й автор (прізвище та ініціали)

22 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...

- 23 Переклад назви статті
- 24 Реферат (анотація)
- 25 Ключові слова

Російською мовою

- 31 1-й автор (прізвище та ініціали)
- 32 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...
- 33 Переклад назви статті
- 34 Реферат (анотація)
- 35 Ключові слова

Англійською мовою

- 41 1-й автор (прізвище та ініціали)
- 42 2-й автор (прізвище та ініціали), 3-й автор (прізвище та ініціали),...
- 43 Переклад назви статті
- 44 Реферат (анотація)
- 45 Ключові слова

Зразок

1. **Гуманізація навчально-виховного процесу** : збірник наукових праць. – Спецвип. 3 / [За заг. ред. проф. **В.І. Сипченка**]. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 356 с. – 2. 52

11 укр

12 Саяпіна С. А.

13 Коркішко О. Г.

14 **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

15 120 – 124

16 5

17 У статті висвітлюються і розкриваються особливості організації творчої діяльності студентів педвузу, педагогічні умови професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти. Розглянуто деякі теми психолого-педагогічних дисциплін щодо використання їх у формуванні навичок самостійної творчої педагогічної діяльності.

18 творча діяльність, фахівець дошкільної освіти, творче самовираження, педагогічні умови.

19 УДК 378. 147-057. 87

21 Саяпіна С. А.

22 Коркішко О. Г.

23 **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

24 У статті висвітлюються і розкриваються особливості організації творчої діяльності студентів педвузу, педагогічні умови професійно-творчого самовираження майбутнього фахівця системи дошкільної освіти. Розглянуто деякі теми психолого-педагогічних дисциплін щодо використання їх у формуванні навичок самостійної творчої педагогічної діяльності.

25 творча діяльність, фахівець дошкільної освіти, творче самовираження, педагогічні умови.

31 Саяпина С. А.

32 Коркішко Е. Г.

33 **ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

34 В статье рассмотрены и раскрыты особенности организации творческой деятельности студентов педвуза, педагогические условия профессионально-творческого самовыражения будущего специалиста системы дошкольного образования. Выделены некоторые темы, используемые в формировании навыков самостоятельной творческой педагогической деятельности.

35 творческая деятельность, специалист дошкольного образования, творческое самовыражение, педагогические условия.

41 Sayarina S. A.

42 Korkishko E. G.

43 FORMING OF CREATIVE PERSONALITY OF FUTURE EDUCATOR IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL PREPARATION

44 In the article are grounded the features of organization by creative of students' activity in pedagogical institution, and are revealed the pedagogical terms of professionally creative self-expression by future specialist in the system of preschool education. Some topics used in the formation of independent creative pedagogical activities are outlined in the article.

45 creative activity, specialist of preschool education, creative self-expression, pedagogical terms.

Перш ніж подати статтю до друку уважно прочитайте вимоги і неухильно дотримуйтесь їх. Деякі автори оформлюють статті, згідно вимог, які надають інші фахові видання або на власний розсуд. У публікації повинні відповідати поля, шрифт, інтервал, структурні елементи, література тощо. Часто трапляються випадки, коли автор використовує автоматичні перекладачі Pragma чи Ruta Plaj або інші.

Попередження: статті, які не відповідають зазначеним вимогам опубліковані не будуть! Авторів про це не буде повідомлено, стаття не повертається. Слідкуйте за тим, у якому вигляді ви подаєте свою статтю. Дуже важко працювати з непідготовленими статтями. Пам'ятайте: «Статті подаються повністю підготовленими до друку. Статті друкуються в авторській редакції. Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій».

Не ставте абзац, використовуючи клавишу «Пробіл» та «Табуляцію». Алгоритм призначення абзацу такий: верхня панель «**Формат**» – Абзац – Вкладка «Отступы и интервалы» (треба не неї натиснути). Отступ: слева, справа 0; Интервал: перед, после 0. Первая строка. Отступ – 1, 25. Интервал – полуторный. Тепер треба натиснути вкладку «Положение на странице». Поставить «галочки»: запрет висячих строк, не отрывать от следующего.

Дотримуйтесь правил ДСТУ щодо оформлення літературних джерел.

Вважаємо прохання щодо дотримання вимог та деякі пояснення стануть вам у нагоді. Сподіваємось на порозуміння і подальшу співпрацю.

ВИМОГИ ДСТУ ДО ОФОРМЛЕННЯ МАТЕРІАЛІВ, ЩО ПОДАЮТЬСЯ ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ У НАУКОВОМУ ФАХОВОМУ ВИДАННІ

1. Формули та рівняння розташовують безпосередньо після тексту, в якому вони згадуються, посередині сторінки. Вище і нижче кожної формули та рівняння робиться пропуск одного вільного рядка. Формули та рівняння нумеруються, з розміщенням цифри в дужках, в крайньому правому положенні рядка. Пояснення значення кожного символу та числового коефіцієнта формули та рівняння слід наводити з нового рядка. Формули, що йдуть одна за одною і не розділені текстом, відокремлюються комою. Якщо формула не вміщується у рядку, її можна переносити на знаках =, >, <, +, -, *, або шляхом точкування (...). Знак, на якому робиться перенесення повторюють на початку того рядка, на який перенесено частину формули. Не допускається перенесення на знаку ділення.

2. Ілюстрації повинні розміщуватися по тексту статті або на окремих аркушах. Ілюстрації супроводжуються відповідною назвою, позначаються скороченим словом “Рис.” і порядковим номером.

3. Таблиці нумерують, якщо їх більше ніж одна. Нумераційний і тематичний заголовок пишуть вгорі праворуч таблиці. Тематичний заголовок не повторюється над продовженням або завершенням таблиці, якщо вона не поміщається на одному аркуші. Зазначається лише “Продовження табл....”, або “Завершення табл....”.

4. Оформлення списку використаної літератури повинно відповідати наступним вимогам ГОСТ 7.1:2006 “Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання”. Звертаємо увагу авторів статей, що у процесі складання списку використаних джерел необхідно дотримуватися зазначених у стандарті форм запису.

Детально розглянемо **найсуттєвіші зміни**, передбачені новим стандартом:

1. Змінені *правила вживання великої та малої літер.* У списку джерел з **маленької букви** пишуть відомості, що відносяться до заголовку (підруч. для вузів, матеріали конф., тези, навчально-методичний посібник тощо), відомості про відповідальність (ред., упоряд., редкол. та ін.), наприклад:

Психологія : підруч. для вузів.

Психологія : словарь / отв. ред. Гончарук П. В.

2. Відбулися зміни в написанні знаків пунктуації! У новому стандарті застосовують проміжок в один друкований знак *до і після* приписного знака: тире (–), скісна риска (/), дві скісні (//), двокрапка (:). Виняток – крапка (.) та кома (,) – проміжки залишають тільки після них.

Таким чином запис реквізитів статті одного автора з періодичного друкованого видання матиме наступний вигляд:

Прізвище ініціали автора. Назва статті. / ім'я, по батькові автора або ініціали і прізвище автора // Назва журналу. – Рік. – №. – С. ?–?.

Наприклад: Волинець І. М. Краєзнавчі матеріали на уроках зарубіжної літератури / І. М. Волинець // Світло. – 2002. – № 4. – С. 112–116.

3. Зміни внесені до запису статті двох і більше авторів: *Прізвище ініціали першого автора. Назва статті. / ініціали прізвище першого автора, ініціали, прізвище другого автора // Назва журналу. – Рік. – №. – С. ?–?.*

4. Алгоритм оформлення статті з електронного видання: *Прізвище ініціали автора. Назва статті [Електронний ресурс] / ім'я, по батькові автора або ініціали прізвище автора // Назва журналу. – Рік. – №. – Режим доступу: електронна адреса, за якою розміщена стаття <http://www...>*

Наприклад: Кабан Л. В. Оцінювання інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів регіону [Електронний ресурс] / Лариса Василівна Кабан // Народна освіта. – 2007. – Випуск 1. – Режим доступу:

<http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku\1\statti\2kaban\2kaban.htm>

Зразки записів використаних у процесі написання статті джерел представлено у таблиці:

Характеристика джерела	Приклад оформлення
Один автор	<p>1. Тимошик М. С. Книга для автора, редактора, видавця: практ. посіб. / Микола Степанович Тимошик. — 2-ге вид., стереотипне. — К. : Наша культура і наука, 2006. — 560 с.</p> <p>2. Бондар Ю. В. Національний інформаційний простір новітньої України: становлення та функціонування у процесі політичної трансформації суспільства : монографія / Ю. В. Бондар. — К. : Міжрегіон. Акад. упр. персоналом, 2007. — 184 с.</p>
Два автори	<p>1. Ромовська З. В. Сімейне законодавство України / З. В. Ромовська, Ю. В. Черняк. — К. : Прецедент, 2006. — 93 с.</p> <p>2. Суберляк О. В. Технологія переробки полімерних та композиційних матеріалів : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Суберляк, П. І. Баштанник. — Львів : Растр-7, 2007. — 375 с.</p>
Три автори	<p>1. Мацько Л. І. Стилiстика ділового мовлення та редагування ділових документів / Мацько Л. І., Кравець Л. В., Солдаткіна О. В. — К. : Ун-т "Україна", 2005. — 281 с.</p>
Чотири автори	<p>1. Методика нормування ресурсів для виробництва продукції рослинництва / [Вітвіцький В. В., Кисляченко М. Ф., Лобастов І. В., Нечипорук А. А.]. — К. : НДІ "Укراгропромпродуктивність", 2006. — 106 с.</p> <p>2. Механізація переробної галузі агропромислового комплексу : підруч. для учнів проф.-техн. навч. закл. / О. В. Гвоздєв, Ф. Ю. Ялпачик, Ю. П. Рогац, М. М. Сердюк. — К. : Вища освіта, 2006. — 478 с.</p>
П'ять і більше авторів	<p>1. Психологія менеджмента / [Власов П. К., Липницький А. В., Луцихіна І. М. и др.] ; под ред. Г. С. Никифорова. — Х. : Гуманитар. центр, 2007. — 510 с.</p> <p>2. Формування здорового способу життя молоді : навч.-метод. посіб. для працівників соц. служб для сім'ї, дітей та молоді / Т. В. Бондар, О. Г. Карпенко, Д. М. Дикова-Фаворська та ін. — К. : Укр. ін-т соц. дослідж., 2005. — 115 с.</p>
Без автора	<p>1. Історія Свято-Михайлівського Золотоверхого монастиря / [авт. тексту В. Клоє]. — К. : Грані-Т, 2007. — 119 с.</p> <p>2. Основи перекладу: граматичні та лексичні аспекти : навч. посіб. / за ред. В. К. Шпака. — К. : Знання, 2005. — 311 с.</p> <p>3. Рекомендації щодо складання бібліографічного опису в картках для каталогів і картотек (у зв'язку з набуттям чинності ДСТУ ГОСТ 7.1:2006) / уклад. О. Б. Рудич. — К. : Кн. Палата України, 2007. — 60 с.</p>
Багатотомний документ	<p>1. Межгосударственные стандарты : каталог в 6 т. / [сост. Ковалева И. В., Рубцова Е. Ю.; ред. Иванов В. Л.]. — Львов : НТЦ "Леонорм-Стандарт", 2005. — (Серия "Нормативная база предприятия"). Т. 1. — 2005. — 277 с.</p> <p>2. Бондаренко В. Г. Теорія ймовірностей і математична статистика. Ч.1 / В. Г. Бондаренко, І. Ю. Канівська, С. М. Парамонова. — К. : НТУУ "КПІ", 2006. — 125 с.</p>
Матеріали конференцій, семінарів	<p>1. Проблеми обчислювальної механіки і міцності конструкцій : зб. наук. праць / наук. ред. В. І. Моссаковський. — Дніпропетровськ : Навч. кн., 1999. — 215 с.</p> <p>2. Економіка, менеджмент, освіта в системі реформування агропромислового комплексу : матеріали Всеукр. конф. молодих учених-аграрників ["Молодь України і аграрна реформа"], (Харків, 11-13 жовт. 2000 р.) / М-во аграр. політики, Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва. — Х. : Харк. держ. аграр. ун-т ім. В. В. Докучаєва, 2000. — 167 с.</p>

Словники	<p>1. Географія : словник-довідник / [авт.-уклад. В. Л. Ципін]. — Х. : Халімон, 2006. — 175 с.</p> <p>2. Тимошенко З. І. Болонський процес в дії : словник-довідник основ. термінів і понять з орг. навч. процесу у вищ. навч. закл. / З. І. Тимошенко, О. І. Тимошенко. — К. : Європ. ун-т, 2007. — 57 с.</p>
Атласи	<p>1. Анатомія пам'яті : атлас схем і рисунків провідних шляхів і структур нервової системи, що беруть участь у процесах пам'яті : посіб. для студ. та лікарів / О. Л. Дроздов, Л. А. Дзяк, В. О. Козлов, В. Д. Маковецький. — 2-ге вид., розшир. та доповн. — Дніпропетровськ : Пороги, 2005. — 218 с.</p>
Законодавчі та нормативні документи	<p>1. Медична статистика статистика : зб. нормат. док. / упоряд. та голов. ред. В. М. Заболотько. — К. : МНІАЦ мед. статистики : Медінформ, 2006. — 459 с. — (Нормативні директивні правові документи).</p> <p>2. Про затвердження Порядку надання навчальній літературі, засобам навчання і навчальному обладнанню грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України : наказ Міністерства освіти і науки України від 17.06.2008 № 537.</p>
Дисертації	<p>1. Петров П. П. Активність молодих зірок сонячної маси: дис. ... доктора фіз.-мат. наук : 01.03.02 / Петров Петро Петрович. — К., 2005. — 276 с.</p>
Автореферати дисертацій	<p>1. Новосад І. Я. Технологічне забезпечення виготовлення секцій робочих органів гнучких гвинтових конвеєрів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук : спец. 05.02.08 „Технологія машинобудування” / І. Я. Новосад. — Тернопіль, 2007. — 20 с.</p>
Частина книги, періодичного, продовжуваного видання	<p>1. Козіна Ж. Л. Теоретичні основи і результати практичного застосування системного аналізу в наукових дослідженнях в області спортивних ігор / Ж. Л. Козіна // Теорія та методика фізичного виховання. — 2007. — № 6. — С. 15—18, 35—38.</p> <p>2. Гранчак Т. Інформаційно-аналітичні структури бібліотек в умовах демократичних перетворень / Тетяна Гранчак, Валерій Горовий // Бібліотечний вісник. — 2006. — № 6. — С. 14 — 17.</p> <p>3. Валькман Ю. Р. Моделирование НЕ-факторов — основа интеллектуализации компьютерных технологий / Ю. Р. Валькман, В. С. Быков, А. Ю. Рыхальский // Системні дослідження та інформаційні технології. — 2007. — № 1. — С. 39 — 61.</p>
Електронні ресурси	<p>1. Богомольний Б. Р. Медицина екстремальних ситуацій [Електронний ресурс] : навч. посіб. для студ. мед. вузів III—IV рівнів акредитації / Б. Р. Богомольний, В. В. Кононенко, П. М. Чуєв. — 80 Min / 700 MB. — Одеса : Одес. мед. ун-т, 2003. — (Бібліотека студента-медика) — 1 електрон. опт. диск (CD-ROM) ; 12 см. — Систем. вимоги: Pentium ; 32 Mb RAM ; Windows 95, 98, 2000, XP ; MS Word 97-2000.— Назва з контейнера.</p> <p>2. Бібліотека і доступність інформації у сучасному світі: електронні ресурси в науці, культурі та освіті : (підсумки 10-ї Міжнар. конф. „Крим-2003”) [Електронний ресурс] / Л. Й. Костенко, А. О. Чекмарьов, А. Г. Бровкін, І. А. Павлуша // Бібліотечний вісник — 2003. — № 4. — С. 43. — Режим доступу до журн.: http://www.nbu.gov.ua/articles/2003/03klinko.htm</p> <p>3. Биков Ю. І. Теоретико-методологічні проблеми моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2006. — № 1. — Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/emg.html. — Заголовок з екрана.</p>

ПРЕЗИДІЯ ВИЩОЇ АТЕСТАЦІЙНОЇ КОМІСІЇ УКРАЇНИ

ПОСТАНОВА

10 лютого 2010 р.

№ 1-05/1

Затвердити перелік наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук.

Затверджено постановами президії ВАК України
від 27.05.2009 р. № 1-05/2
від 08.07.2009 р. № 1-05/3
від 14.10.2009 р. № 1-05/4
від 18.11.2009 р. № 1-05/5
від 16.12.2009 р. № 1-05/6
від 10.02.2010 р. № 1-05/1
від 10.03.2010 р. № 1-05/2

№	Назва видання	Засновник (співзасновники)	Галузі науки	Дата затвердження
276	Гуманізація навчально- виховного процесу	Слов'янський державний педагогічний університет	педагогічні	10.02.10

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Збірник наукових праць

(Спецвипуск 8)

Частина I

Відповідальний за випуск:

Швидкий С.М. – кандидат історичних наук, доцент,
проректор з науково-педагогічної роботи СДПУ

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Макет і верстка – *Черкашина Л.А.*

Підписано до друку 28.02.2012 р. Ум. др. арк. 19,4.

Видавничий центр СДПУ,
84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.

Адреса редакції: 84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.
Слов'янський державний педагогічний університет, кафедра педагогіки.

Тел.: (06262) 3-98-16

E-mail: nauka2004@rambler.ru; tomaluda@mail.ru

Формат 60x84 1/16.

Тираж 100 прим. Зам. № 427/1.

Підприємець Маторін Б.І.

84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.

Тел./факс +38 06262 3-20-99. E-mail: matorinb@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №3141, видане Державним комітетом телебачення та радіомовлення України від 24.03.2008 р.
