

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ і НАУКИ УКРАЇНИ  
СЛОВ'ЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ГУМАНІЗАЦІЯ  
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

**Науково-методичний збірник**

*( Випуск XXXII )*

Слов'янськ, 2006

УДК 371.13

ББК 74.202

Г.94

**Гуманізація навчально-виховного процесу:** Збірник наукових праць. Випуск XXXII. /За загальною редакцією В.І.Сипченка – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2006. – 278 с.

**Редакційна колегія:**

**Сипченко В.І.** – кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний редактор).

**Гавриш Н.В.** – доктор педагогічних наук, професор (заступник відповідального редактора).

**Євтух М.Б.** – академік АПН України, доктор педагогічних наук, професор.

**Шевченко Г.П.** – доктор педагогічних наук, професор.

**Григоренко В.Г.** – доктор педагогічних наук, професор.

**Ляшенко О.І.** – доктор педагогічних наук, професор.

**Золотухіна С.Т.** – доктор педагогічних наук, професор.

**Плахотнік О.В.** – доктор педагогічних наук, професор.

**Пономарьова Г.Ф.** – кандидат педагогічних наук, доцент.

**Панасенко Е.А.** – кандидат педагогічних наук, доцент.

У збірнику наукових праць представлені результати досліджень науковців, які працюють над проблемами розвитку сучасної освіти та науково-педагогічної думки у теоретичному, історичному та практичному аспекті.

Для науковців, викладачів, докторантів, аспірантів, студентів педагогічних навчальних закладів, практичних працівників системи освіти.

Збірник підготовлено за матеріалами наукових досліджень викладачів та аспірантів Слов'янського державного педагогічного інституту та інших вузів України.

**Збірник наукових праць є фаховим виданням з педагогічних наук  
(Бюлетень ВАК України № 3, 1999р.).**

**The following miscellany shows the result of the researches of the scholars, who work at the problems of the developing modern science and scientific-pedagogical thought in t historical and practical aspects.**

**For scholars, teachers, postgraduates, students of pedagogical educational institutions worker of education.**

Друкується за рішенням Вченої ради  
Слов'янського державного педагогічного університету  
(протокол № 8 від 30.06.2006 р.)

## ВИЩА ШКОЛА

*Посторонко А.*

### ПРО СТАН ЕКОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРНИХ ТА ІНЖЕНЕРНО–ПЕДАГОГІЧНИХ ФАХІВЦІВ ХІМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

*Розглянуто стан екологічної підготовки інженерних та інженерно–педагогічних фахівців хімічного профілю. Наводиться досвід роботи екологічної підготовки фахівців.*

**Ключові слова:** екологія, підготовка, педагогічні фахівці.

**Постановка проблеми.** В умовах розвитку ринкових відносин, техніко–економічного зростання сфери виробництва, покликаній задовольняти потреби людства, все більш помітним соціально–економічним тягарем у суспільстві виступає глобальна екологічна криза.

Тому в сучасний період постає важливим питання формування професійно важливих екологічних знань майбутніх інженерів–хіміків технологів та інженерів–педагогів хімічного профілю, які у своїй професійній діяльності займають первинні посади на хімічних підприємствах та в системі профтехосвіти. Вони безпосередньо відповідають за рівень забруднення підприємством навколишнього природного середовища. Інженерно–педагогічні фахівці працюють викладачами хімічних дисциплін у профтехучилищах, де вони обов’язково займаються екологічною освітою серед молоді.

Основними напрямками підготовки майбутніх інженерних та інженерно–педагогічних фахівців є формування професійно важливих екологічних знань, необхідних у подальшій професійній діяльності. Виконання цього завдання вимагає пошуку шляхів удосконалення професійної екологічної освіти на основі нових прогресивних концепцій, впровадження сучасних технологій і науково–технічних досягнень. Нині перед Україною постала ціла низка екологічних проблем, розв’язання яких потребує відповідних дійових заходів. Провідна роль у їх реалізації належить фахівцям хімічної технології неорганічних речовин, так як технологічні процеси у хімічному виробництві безпосередньо впливають на стан довкілля, на здоров’я населення. Тому екологічна підготовка студентів хімічного профілю має бути такою, щоб майбутній фахівець хімічної технології неорганічних речовин не тільки володів ґрунтовними екологічними знаннями, а й був глибоко переконаний у необхідності природо

узгодженої діяльності, володів уміннями і навичками самостійно здійснювати ефективну діяльність щодо вирішення екологічних проблем на хімічних підприємствах. Означені положення свідчать про незаперечну актуальність дослідження проблеми формування екологічної освіти майбутніх фахівців для хімічної промисловості.

**Аналіз основних досліджень та публікацій.** Аналіз літератури та наукових праць з екології вказує на те, що проблеми екологічної освіти розглядалися А. Гореловим, М. Хілько, В. Крисаченко; екологічній освіті присвячені праці Л. Немець, Д. Мельник, Г. Пустовіт, А. Палій; проблемі викладання екологічної освіти у різних навчальних дисциплінах майбутніх інженерів присвячені роботи Г. Вороновського, А. Захлібного, І. Зверева, Е. Шульпіна та інші [1–5].

**Постановка завдання.** Метою роботи є дослідження стану екологічної підготовки інженерних та інженерно–педагогічних фахівців хімічного профілю, так як вони у своїй професійній діяльності використовують екологічні знання, вміння і навички для поліпшення екологічного стану на підприємствах.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проблема запобігання забруднення та оздоровлення навколишнього середовища набуває в цей час особливої актуальності. Зростаюча загроза світової екологічної кризи, що ставить під знак питання саме існування світової цивілізації, ще більш підсилила відповідальність людства за зберігання природного середовища мешкання людства, за підтримку його в оптимальному для життя людей стані. Проте, соціальний прогрес неможливий без впливу суспільства на природу, яка є одночасно і природним середовищем життя людей, і єдиним джерелом задоволення їх матеріальних і духовних потреб. Щоб жити, люди повинні створювати, тобто перебувати в неспинній, постійній взаємодії з навколишнім середовищем, у процесі якої вони вносили і вноситимуть зміни в навколишнє природне середовище. Уникнути впливу людини на природу, зберегти її в першозданному, недоторканому стані неможливо.

Тому необхідно так організувати виробничу та іншу діяльність на хімічних підприємствах, щоб неминучі в процесі її здійснення зміни навколишнього середовища не тільки не виходили за межі адаптаційних можливостей людини, а й забезпечували зберігання біосфери в оптимальному для життя людей стані.

Одним із факторів, що значною мірою впливає на поглиблення такого критичного стану, є недостатність (а то і повна відсутність) екологічної орієнтації освітнього процесу. При проведенні підготовки

фахівців різноманітних галузей основна увага приділяється лише одержанню ними фахових знань і умінь. Проте, на наш погляд, фахівцю хімічної галузі необхідні хоча б основи екологічних знань, що включають дію та засоби застосування основних екологічних (еколого–економічних) механізмів, що можна застосовувати у виробничій діяльності.

При підготовці фахівців для хімічної промисловості необхідність надання особливої уваги екологічній спрямованості освіти зумовлено ще й вимогою того, що у процесі виробничої діяльності були враховані не тільки фактори економічної вигоди, а й потреби суспільства в зберіганні і поліпшенні навколишнього природного середовища. Плануючи свої потреби відповідно до можливостей природи, суспільство має регулювати обмін речовин між собою і природою і не допустити екологічної кризи.

Екологізація навчального процесу повинна містити такі основні моменти:

- у рамках навчальних програм з різних дисциплін певна увага повинна приділятися екологічним фактам, пов'язаним із даною наукою;

- необхідно ввести до процесу навчання екологічні дисципліни, зміст яких може варіюватися залежно від спеціалізації навчального закладу;

- велику роль необхідно відвести екологічній освіті в процесі підготовки та перепідготовки викладачів.

Для забезпечення належної екологічної орієнтації фахівців хімічної галузі необхідна удосконалена система підготовки і перепідготовки фахівців. Спеціальна система екологічного навчання має включати такі основні елементи:

- формування комплексу системних знань і навичок для керування процесом планування екологічно стійкого розвитку регіонів;

- формування знань і навичок для оцінки ефективності екологічних цілей, що мають бути закладені у виробничу діяльність підприємств;

- формування екологічних знань і навичок, необхідних для мотивації діяльності та спрямованості на збереження і поліпшення природного середовища;

- формування знань і навичок, необхідних для залучення населення до участі в процесі досягнення екологічно стійкого розвитку;

– формування знань і навичок, необхідних для керування окремими видами природно–ресурсного потенціалу регіону.

На першому етапі нас цікавили такі аспекти:

- рівень володіння студентами екологічними знаннями;
- їх обізнаність з сучасними глобальними та регіональними екологічними проблемами;
- переконаність майбутніх хіміків–технологів у необхідності збереження довкілля, проведення природоохоронних заходів;
- ставлення студентів до себе, навколишнього середовища, до оволодіння екологічними знаннями тощо.

Здійснюючи діагностичні дослідження, ми враховували той факт, що майбутні інженери–технологи та інженери–педагоги мають усвідомлювати необхідність еколого–безпечної діяльності, повинні мати необхідний рівень екологічних знань, умінь та навичок.

На кафедрі хімічної технології неорганічних речовин Української інженерно–педагогічної академії було проведено опитування серед студентів спеціальностей "Хімічна технологія неорганічних речовин" та "Професійне навчання. Основні процеси хімічних виробництв".

Метою опитування було визначення загального рівня екологічної свідомості студентів, їх готовності після закінчення вузу до активних дій що до захисту навколишнього середовища, а також визначення місця екології у системи дисциплін з точки зору її важливості на думку студентів.

У результаті дослідження встановлено, що серед студентів тільки 40% майбутніх фахівців для хімічної промисловості готові до активних дій що до захисту навколишнього середовища. Такі показники свідчать про дуже низький рівень екологічної освіченості майбутніх інженерів–хіміків технологів та інженерів педагогів хімічного профілю, які у майбутньому будуть керувати великими хімічними комплексами, будуть створювати і втілювати в життя прогресивні безвідходні хімічні технології, будувати нові заводи.

Цікавими виявилися відповіді на питання: "Чи хвилює вас стан навколишнього середовища у вашому місті?" Майже 95% студентів відповіли, що їх дуже хвилює стан оточуючого їх середовища, і тільки 5% студентів зазначили, що їх не турбує сучасний стан довкілля.

На питання "Які причини екологічної кризи в Україні вважаєте головними?" майже 68% відповіли, що такою причиною є недосконалі застарілі технології виробництва соди та содопродуктів, мінеральних

добрив; 10,8% впевнені що державу не цікавить проблема екології та байдужість уряду до цих проблем.

Студенти вважають, що основними шляхами поліпшення екологічної ситуації на Україні являються:

- посилення адміністративної та матеріальної відповідальності за правопорушення в галузі охорони природи;
- заборона будівництва АЗС у межах міста;
- винесення за межі міст хімічних підприємств;
- будувати нові виробництва тільки за умови повного використання сировини, впровадження безвідходних технологій.

На нашу думку при підготовці фахівців хімічного профілю основними завданнями профілізації екологічного навчання у майбутніх інженерів–педагогів та інженерів–хіміків технологів є:

- створення умов для розвитку навчально–пізнавальних і професійних інтересів, нахилів, здібностей й потреб у природничо–наукових та професійно–орієнтованих курсах;
- забезпечення спадково–перспективних зв'язків між дисциплінами природничо–наукового та професійно–орієнтованого циклів;
- формування інформаційної, технологічної, екологічної компетенції студентів на професійному рівні;
- спрямування щодо професійної діяльності.

Не зважаючи на дуже малий об'єм часу виділяється навчальним планом для вивчення курсу „Основи екології”, викладачі кафедри додають всі зусилля для забезпечення професійного екологічного навчання студентів. Ми знайомимо майбутніх фахівців з сучасними тенденціями розвитку хімічної промисловості, намагаємось, щоб вони засвоїли сучасні новітні технології виробництва соди, аміаку, кислот, добрив, солей. Студенти засвоюють сучасні нові форми і методи господарювання на хімічних комплексах, використовують новітні технології та не наносять шкоди навколишньому природному середовищу.

Повноцінна екологічна освіта студентів повинна проводитись з врахуванням специфіки майбутнього виробництва, професії, посад на виробництві.

Однією з необхідних умов успішного формування екологічної освіти є практична діяльність. Саме у практичній діяльності виявляються і закріплюються ті вміння і навички, які будуть потрібні у практичній діяльності на виробництві. На практичних заняттях ми використовуємо програми комп'ютарних ігор із екологічним змістом; розраховуємо кількість шкідливих речовин у навколишньому

середовищі на різних підприємствах міста. Такі заняття спрямовані на те, щоб набуті знання переростали у майбутніх фахівців у переконання і стали невід'ємною частиною їх світогляду та майбутньої професійної діяльності. На практичних та лабораторних заняттях ми вчимо студентів аналізувати будь-яке негативне явище у навколишньому середовищі, яке виникло під впливом антропогенної діяльності.

Для того, щоб майбутній фахівець мав глибокі екологічні знання в навчальний процес впроваджена технологія навчання, яка передбачає цілі і задачі курсу „Основи екології”; мотивацію навчання; зміст курсу у вигляді системи контрольних знань; лекції, семінарські, практичні та лабораторні заняття; види контролю (тестування, система контрольних питань).

Майбутній фахівець хімічної галузі **повинен знати:**

- демографічні проблеми України;
- вплив навколишнього природного середовища на здоров'я населення;
- вплив господарської діяльності на навколишнє середовище;
- екологічні принципи охорони довкілля та захист від забруднень хімічними підприємствами навколишнього середовища;
- методи оцінки впливу на довкілля технологічних факторів хімічних підприємств.

**Повинен вміти:**

- застосовувати базові фундаментальні екологічні знання при формуванні особистісного ставлення до об'єктів природи й суспільства, при ствердженні активної природоохоронної життєвої позиції і формуванні світоглядних орієнтирів на основі нових екологічних концепцій;
- виконувати нескладні екологічні узагальнення, робити висновки щодо конкретних екологічних ситуацій;
- визначати наслідки антропогенних впливів на атмосферу, гідросферу, ґрунт;
- виконувати функції членів громадських експертних комісій з екологічних питань галузевого рівня та членів громадських організацій природоохоронного характеру;
- здійснювати пропаганду екологічних знань;
- ефективно користуватися екологічними довідниками, нормативними документами та іншою екологічною документацією;



- проводити розрахунок гранично допустимих викидів для джерел підприємств;
- здійснювати утилізацію та рекупірацію відходів підприємств;
- створювати ресурсо– та енергозберігаючі виробництва.

На сучасному етапі реформування освіти має затвердитися нова позиція по відношенню до екологічної освіти. Вона розглядається як процес соціалізації індивідууму, його адаптації до життя в урбанізованому середовищі в умовах розвитку громадянського, інформаційного, сталого суспільства. Таке розуміння проблеми екологічної освіти дозволяє представити її як нову освітню галузь, яка спрямована на формування двох ціннісних орієнтацій – відношення до оточуючого людину зовнішнього середовища (природного та перетвореного людською діяльністю, штучного) і відношення до внутрішнього середовища самої людини, її здоров'я. Екологічна освіта має вивчати не об'єкти, а відношення до них людей, має впливати на етичні, естетичні, правові ідеали, цілі, норми уподобання. Екологічна освіта намагається розкрити обмеженість споживацького способу життя і висуває нову загальнолюдську цінність – турботу про екологічну, ноосферну якість середовища, як найважливішу сутність особистості у XXI столітті.

**Висновки.** Середній рівень екологічних знань інженерів–технологів та інженерів–педагогів хімічного профілю визначає необхідність активізування процесу формування екологічних знань майбутніх спеціалістів та пошуку новітніх технологій навчання. У практиці екологічної підготовки майбутніх інженерів–педагогів та інженерів–хіміків–технологів відсутня система поєднання екологічної освіти, екологічного виховання та еколого–практичної діяльності як дієвих факторів формування екологічних знань, поглядів, переконань, еколого–гуманних рис особистості. Недостатня екологічна підготовка випускників хіміко–технологічних факультетів вузів детермінована низькою переконаністю педагогічних працівників в екологізації навчально–виховного процесу.

#### *Література:*

1. Концепція екологічної освіти України //Екологія і ресурси. – №4, 2002. – С. 5–25.
2. Назаров Н.С. Охрана окружающей среды и экологическое воспитание студентов. М.: Высшая школа, 1989. – 103 с.
3. Матеріали до семінару „Екологічна освіта та місцевий сталий розвиток”. – К.: 4–5 травня 2004 р. – 93 с.
4. Толстоухов А.В., Хилько М.І. Екобезпечний розвиток. – К.: Знання України, 2001. – С. 192–197.

5. Саєнко Т.В. Екологічна освіта в Україні – досягнення і перспективи //Екологічний вісник. – № 5. – 2004. – С. 20–24.
6. Горелов А.А. Экология. – М.: Центр, 2001. – 240 с.
7. Кисельов М.М., Деркач В.Л., Толстоухов А.Г. Концептуальні виміри екологічної свідомості: Монографія. – К.: Вид. Парапан, 2003. – 312 с.
8. Солошин І.О. Аналіз змісту екологічних знань інженерів–електромеханіків у професійній діяльності. //Проблеми інженерно–педагогічної освіти. –№ 10, 2005. – С. 135 – 139.

*Богданова Н.*

## РОЗВИТОК ПЕДАГОГІКИ ЕВРИСТИКИ

*У статті розглядаються сутність, та прояви, та функції евристики, як механізму творчого мислення.*

***Ключові слова:** евристичний метод, евристичний прийом, творчі здібності, абстрактне мислення.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** З першого вересня 2006 року всі вузи України переходять на кредитно–модульну систему організації навчального процесу. Це одне з основних вимог так званої Болонської декларації, яку в 1999 році міністри 29 європейських країн підписали в Болоньї (Італія). Цією декларацією були визначені основні цілі країн – учасниць: міжнародна конкурентноздатність, кваліфікованість фахівців, рухливість і затребуваність на ринку праці.

В Україні про неї заговорили лише декілька років потому, у 2003 році до Болонського процесу приєдналася Росія. Міністр освіти і науки України Станіслав Ніколаєнко підписав відповідні документи 19 травня 2005 року на конференції міністрів країн Європи в Бергені (Норвегія) і Україна стала членом Болонського процесу.

У зв'язку з вимогами Болонської декларації збільшується кількість годин для самостійної роботи студентів. Тому головної метою викладачів є виробітки у студентів абстрактного творчого мислення.

Одним із механізмів за допомогою якого породжуються процедури, спрямовані на розв'язання творчих завдань є – евристика.

Проблемою дослідження є розглядання ефективності евристичних методів як шляхів продуктивного творчого мислення.

Поняття «евристика», «евристичний» (відкривальний) обов'язково відзначають такі прояви матеріальної та практичної діяльності, людини які мають елементи відкриття, нових знахідок, оригінальних рішень. Евристична здатність проявляється в умінні знаходити нестандартні рішення в духовних і матеріальних пошуках, в побудові уявних,

абстрактних і конкретних моделей, в конструюванні моделей, пристроїв, установок або в удосконаленні існуючих.

Евристичні здібності, уміння, орієнтованість, настанови проявляються в процесі самореалізації особистості на основі внутрішніх мотивів, прагнень, особистісних домагань, психологічного клімату в сім'я, групах людей і колективах.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми і на які спирається автор.** Достатньо усвідомлювана в педагогічній науці складність формування творчих мислення та діяльності (Н.Вороніна, М.Салтишев, Б.Кочерга; Ю.Бабанський та ін.) об'єктивно виводить на педагогічне опрацювання етапи (стадії) творчого процесу, включаючи евристичний як найважливіший.

Евристичні навички та вміння як складні та неоднозначні поняття є ознаками творчих особистостей і невіддільні від інтелектуальної, технічної, художньої, та інших видів творчої діяльності.

У філософській методології педагогічної науки розвиток та формування евристичних настанов, умінь і навичок у молодому віці пов'язані з такими загальними онтологічними проблемами: 1) складність та індивідуальна несумірність усіх якостей і властивостей людини; 2) розмаїття сполучень якісних і кількісних проявів людської інтелектуальності, психіки, емоційної діяльності; 3) глибока специфічна біологічна індивідуальність.

Серед часткових онтологічних проблем цього кола (як психолого–педагогічних) можна виділити: 1) індивідуальну сприйнятливність навчальних і виховних впливів на різних фонах; 2) суперечності індивідуального, групового та масового впливів на інтелектуальну і психічну діяльність людини.

Відповідно гносеологічними проблемами є: 1) обмеженість знань про людину та її потенційні інтелектуальні, психічні та інші можливості; 2) незавершеність навчальних і виховних систем; 3) недосконалість підходів, способів, засобів навчання, та виховання; 4) брак досягнень у сучасному розвитку наук про людину, включаючи психологію та педагогіку, надійних методів виявлення її дійсних, справжніх індивідуальних здібностей і можливостей, професійної придатності.

**Метою даної статті** є розгляд проблеми застосування евристичних прийомів та методів у викладанні в вищих навчальних закладах. В осмисленні, розробці та реалізації педагогічних умов формування евристичних настанов, навичок і умінь у студентів важливими є широкий і системний підхід до всіх аспектів цієї проблеми та орієнтація на те, що вона окреслюється багатьма науками

про людину та суспільство, серед яких – філософія, психологія, політологія, генетика, соціологія. Як сутнісні опорні підпроблеми цього напрямку виділимо: 1) загальну теорію евристики; 2) принципи та методи виявлення творчих здібностей; 3) принципи, шляхи, способи розвитку та формування творчих та евристичних здібностей.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** У загальній проблематиці евристики, більшість науковців частково опрацювали сутність та прояви евристичних здібностей, їх кібернетичне моделювання, залишаючи без достатньої уваги їх виявлення, розвиток, формування.

Педагогічні умови формування творчих навичок і умінь можна розглядати відповідно до визначальної мети сучасної освіти – формування творчої особистості, в таких основних видах: 1) стандартизованому підході до роботи зі студентами, які не виявили творчих здібностей; 2) групової роботи з обдарованими студентами; 3) індивідуальної роботи з талановитими студентами для розвитку евристичних настанов і внутрішніх орієнтацій на творчі результати.

В структурі творчої особистості виділяються такі елементи її дискретності, як самостійне перенесення знань в нову ситуацію, бачення нового в стандартних умовах, виявлення нових функцій і структури об'єктів; спроможність визначати та знаходити альтернативні рішення, комбінувати відомі способи рішень у новий спосіб; уміння створювати оригінальний напрям або спосіб вирішення тієї чи іншої проблеми, здатність долати пізнавально–психологічні бар'єри, гнучкість при зіткненні з будь–якими проблемами, гостра допитливість, інтелектуальна незалежність.

Створення педагогічних умов для оволодіння евристичними методами та їх реалізації є фундаментальною метою педагогіки евристики. Формування розвитку, закріплення цих елементів дискретної творчої особистості, оволодіння евристичними методами, які дозволяють знаходити нові способи рішень, будувати плани та програми, становлять зміст педагогіки евристики.

Вчений Ю.Кулюткін визначає дві функції евристики: 1) провідну, коли евристичні методи та заходи є вихідними, попередніми моментами у вирішенні творчих завдань, такими, які виводять на шлях ефективного нестандартного рішення, навіть при наявності помилкових варіантів; 2) скорочення, обмеження варіантів або можливих шляхів у лабіринті пошуків. Ці функції з використанням методів розхитування стандартного мислення мають бути опрацьовані в педагогіці евристики для формування стійких навичок і умінь постановки та розв'язання

творчих завдань. Педагогіка евристики розглядається вченими як особлива педагогічна система, що зосереджена на особливих якостях творчої особистості, які допомагають ефективно виконувати творчі завдання на високому рівні, тобто спрямована на формування такої стратегії мислення, яка дозволяє підготовленому спеціалісту одержувати високі результати, на зразок тих, яких досягають талановиті вчені при інтуїтивному «осяянні».

На думку деяких вчених заходи, спрямовані на народження нових ідей, можуть здаватися штучними, тому що природний, а не штучний спосіб мислення є шаблонним. Свідоме застосування штучних підходів є об'єктивно необхідним як єдиний спосіб повернути потік думок та ідей з найімовірнішого природного шляху.

Сутність педагогіки евристики як відносно нової, такої, що розвивається, галузі загальної педагогіки, мають скласти методологічно та педагогічно відпрацьовані і апробовані системи виховних і навчальних дій, націлених на активне, ефективне, свідоме засвоєння на рівні навичок і умінь методів активізації, інтенсифікації, використання творчих потенціалу та досвіду, евристичних способів вирішення завдань та здатності свідомої реалізації їх у різноманітній діяльності, студентів, освітян, науковців.

Педагогіка евристики є важливою складовою загальної педагогіки і її введення в систему різних рівнів і напрямів освіти набуває дедалі більшої актуальності на фоні науково-технічного прогресу. Але вона ще недостатньо розроблена теоретично та методологічно, не має достатньо відпрацьованих методичних систем. Її вихідні опори для такої всебічної розробки можна вбачати в тих методах педагогіки та психології творчості, які вже достатньо відомі.

Мозкові атаки А.Осборна або мозковий штурм, масові «мозкові атаки» Дж.Філіпса, зворотна «мозкова атака», «нарада піратів», колективний записник Дж.Хейфіля, письмова «мозкова атака», синектика В.Гордона, діалог Дон-Кіхота і Санчо Панси, індивідуальна мозкова атака, «монолог» винахідника, список контрольних запитань Е.Крика, список контрольних запитань Гейдрарта, самопізнання, самовиховання, алгоритм розв'язування винахідницьких задач (АРВЗ) Г.Альтшулера, морфологічний аналіз та синтез Ф.Цвіка матриці варіантів А.Моя, інтегральний метод метра І.Бувена, організуючі поняття Ф.Хайзена, ступеневий підхід А.Фрейзера, семикратний пошук Г.Буша; каталог Ф.Кунца, інверсологія А.Есаулова, евристичний сократівський діалог, гіпотетичний евристичний діалог Платона та ін. Ось далеко не повний перелік евристичних методів і способів у педагогіці евристики, який після достатнього осмислення й

деталізованого групування може бути укладений в послідовні ряди вихідної програми евристичного навчання та виховання, їх педагогічне та методичне опрацювання та апробація, безсумнівно дозволять побудувати програму самостійного навчального курсу «Педагогіка евристики», ввести його в педагогічні вищі навчальні заклади та на його основі в вищих непедагогічних навчальних закладах різної спеціалізації та рівнів – спецкурс «евристика».

Обговорюючи проблему технології творчого мислення. М.Меєрович відзначає, що креативність, тобто здатність до творчого мислення, може бути напрацьована на одному матеріалі та перенесена на інший як поле діяльності людини.

Реакція особистості може бути адекватною та неадекватною до обставин, вона є специфічною, виявляється як психологічне та біологічне індивідуальне реагування, що залежить від генної спадковості. Його слід описувати як характерну особливість особистості в її творчих здобутках, незалежно від роду діяльності. В працях багатьох вчених творча діяльність педагога обґрунтована як обов'язкова умова становлення молодшої творчої особистості. Відповідно до цього формування евристичних умінь має бути осмислене, опрацьоване та реалізуватися шляхом відповідного добору педагогічних кадрів, які б використовували принципи евристики, різні способи стимуляції творчих здібностей у студентів.

Технологія відпрацювання творчого мислення (М.Меєрович та ін.) має розглядатися як одна з педагогічних технологій (Ю.Бабанський, В.Беспалько, В.Ледньов) в системі педагогіки евристики.

**Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Формування евристичних навичок і умінь й педагогіці еристики є можливим при створенні педагогом креативного середовища (невимушеність у спілкуванні, схвалення будь-яких ініціатив і спонукання до творчої самоактуалізації).

#### **Література:**

1. Меєрович М.И. Технология творческого мышления: Практическое пособие. – Мн.: Харвест. – М.: АСТ, 2000. – 432 с.
2. Паламарчук В.Ф. Як виростити інтелектуала – Тернопіль: „Навчальна книга – Богдан”, 2000. – 152 с.
3. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М.: Высшая школа, 1991. – 224 с.

## ДО ВИЗНАЧЕННЯ МІСЦЯ АКМЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОФЕСІОНАЛІЗМІ ВЧИТЕЛЯ

**Постановка проблеми.** Одним з найактуальніших завдань системи освіти є підготовка професійно компетентної особистості, яка не просто володіє сумою знань, умінь, навичок і професійно важливих якостей, але й здатна до постійного самовдосконалення, просування до вершин своєї зрілості на всіх етапах життєдіяльності, в професійному і особистісному розвитку. Компетентність в цій області безпосередньо пов'язана з акмеологічною компетентністю, а за сутністю такою і є [3].

З огляду на вищезазначене **метою статті** є розкриття сутності акмеологічної компетентності вчителя й визначення її місця у професіоналізмі вчителя.

**Основна частина.** Проблема компетентності як властивості професіонала та її конкретних видів традиційно є одною з найважливіших у психолого–педагогічних дослідженнях, так як компетентність є необхідною умовою професіоналізму (А.О.Деркач, Л.А.Степнова, А.К.Маркова, І.Н.Дроздов та ін.) Сам термін “компетентність” (з лат. *competentia* – узгодженість, відповідність) ще остаточно не устоявся у вітчизняній науці, але більшість вчених пов'язують його тлумачення із загальною здатністю людини до діяльності, певною сферою її професійного відання. Компетентність є стороною, складовою професіоналізму, важливим механізмом професійного розвитку, який людина придбала за все своє попереднє життя. А.О.Деркач виокремив три сторони професіоналізму вчителя, кожна з яких є основою видів його професійної компетентності: професіоналізм педагогічної діяльності, професіоналізм особистості вчителя, професіоналізм педагогічного спілкування. Г.Н.Сериков основними компонентами професіоналізму педагога вважає професійну компетентність, професійну ініціативність і професійну моральність.

Професійну компетентність дослідники в загальному вигляді розглядають як сукупність професійних знань, умінь, навичок, професійно важливих якостей людини, які дозволяють їй ефективно розв'язувати професійні завдання.

Логіка наукового пошуку вимагає звернутися до видів професійної компетентності вчителя. У цьому питанні має місце різноманітність подібних за значенням термінів: “професійна компетентність педагога” (Н.В.Андропова, Є.Н.Волокова, Е.Ф.Зеєр, Л.Г.Карпова, Л.В.Комаровська, І.А.Колесникова, Н.В.Кузьміна,

М.І.Лукьянова, А.К.Маркова, Є.І.Рогов, А.І.Щербаков та ін.); психологічна компетентність (“А.Д.Алфьоров, Л.І.Белозьорова, І.Ф.Демідова, Н.Є.Костильова, Я.І.Український та ін.); “педагогічна компетентність” (І.А.Колесникова, Є.І.Рогов та ін.); “психолого–педагогічна компетентність” (М.І.Лукьянова, Л.М.Мітіна).

Н.В.Кузьміна розглядає професійну компетентність як поінформованість педагога, як властивість його особистості, що дозволяє продуктивно роз’язувати навчально–виховні завдання, спрямовані, в свою чергу, на формування особистості іншої людини.

В науковій літературі поширено також поняття психологічна компетентність, яке й досі немає однозначного визначення.

А.Д.Алфьоров розглядає психологічну компетентність як сукупність знань, вмінь і навичок з психології, чіткість позиції щодо ролі психолога в професійній діяльності вчителя; вміння бачити за поведінкою дитини стан її душі, рівень розвитку її пізнавальних інтересів, емоційної, вольової сфер, рис характеру; здібність орієнтуватися, оцінювати психологічну ситуацію у відношеннях з дитиною або колективом дітей та обирати раціональні способи спілкування; педагогічно грамотно впливати на психіку дитини в цілях її гармонійного розвитку.

На думку І.Ф.Демідової, психологічна компетентність представляє собою особистісне утворення в системі педагогічної діяльності, що уявляє собою сукупність психологічних знань і психологічних вмінь, які на них ґрунтуються, сприяють успішному вирішенню навчально–виховних задач.

Н.Є.Костильова відносить психологічну компетентність вчителя до окремих характеристик системи особистісно–професійних якостей. Автор доходить висновку, що поряд з методичною і спеціально–науковою компетентностями вона є складовою частиною пізнавальних механізмів індивідуального характеру.

Я.І.Український припускає під психологічною компетентністю вміння вчителя психологічно грамотно виходити із складних педагогічних ситуацій і вибудовувати взаємовідносини з колегами, учнями, батьками і т.д.

Узагальнюючи сказане, можна зробити висновок, що майже всі вище названі автори розуміють психологічну компетентність як знання з психології (особистості, діяльності, пізнавальних і когнітивних процесів і т.д.) і вміння професійно їх використовувати в педагогічній діяльності.

Також часто в наукових роботах вживається термін педагогічна компетентність [6].



Н.А.Амінов співвідносить педагогічну компетентність з соціальними особливостями особистості. Автор провідне місце відводить спілкуванню, так як вважає, що воно сприяє успішної діяльності вчителя в педагогічній діяльності.

Ф.Н.Гоноболін розглядає працю вчителя як творчий процес, де головним є знання з предмету і вміння ці знання використовувати. Він вважає, що в діяльності виявляються якості особистості, особливості психічних процесів і властивостей людини, а провідне значення має самовдосконалення й творчість. Творчість – це оригінальне рішення будь-якого трудового завдання, і якщо вчитель, на думку Ф.Н.Гоноболіна, творчо мислить, то він є компетентним у своїй професійній діяльності. Автор підводить нас до думки про визначення творчої педагогічної компетентності.

І.А.Колесникова, вивчаючи педагогічну компетентність, зазначає, що це інтегральна професійно–особистісна характеристика, яка визначає готовність і здатність виконувати педагогічні функції у відповідності з прийнятими в соціумі в конкретно–історичний момент нормами, стандартами, вимогами. Автор розглядає це поняття як оцінку, яку дають оточуючі вчителя в його професійній діяльності. З цієї позиції педагогічна компетентність виражає те спільне, що притаманне історично конкретному носію професії, робить його причетним до педагогічної спільноти і певної педагогічної культури.

Інша група авторів (Н.В.Кузьміна, В.А.Сластьонін, Є.І.Рогов та ін.) розглядають педагогічну компетентність як найбільш сталі властивості особистості. На їх думку, розвиток індивіда в діяльності, спілкуванні забезпечує більш якісний підхід до професійних задач.

В.А.Сластьонін визначає педагогічну компетентність через поняття педагогічної рефлексії, емоційної стійкості, врахування індивідуальних особливостей, нахилів, характеру педагога, позитивного відношення до праці.

Є.І.Рогов розглядає педагогічну компетентність як “професіоналізм педагога”. В це поняття він вкладає такі сукупні характеристики, які відображають психофізіологічні, психічні й особистісні зміни і відбуваються в роботі вчителя в самому процесі оволодіння й тривалого виконання діяльності, що забезпечує якісно новий, більш ефективний рівень вирішення складних професійних завдань в особливих умовах.

В дослідженнях зарубіжних авторів психолого–педагогічна компетентність розглядається головним чином як співставлення особистостей викладача і студентів.

На думку Р.Лібсона, компетентний викладач повинен володіти наступними знаннями і вміннями: знати зміст предмета, який викладає; вміти застосовувати психологічні принципи, до яких відносяться знання з вікової психології та вміння їх застосовувати; вміння адекватно реагувати на дії учнів, батьків, колег; вміння адаптуватися до нових ситуацій та інновацій.

Дж.Равен говорить про “вищі компетентності”, які – в незалежності від того, в якій конкретній сфері вони виявляються, – передбачають наявність у людини високого рівня ініціативи, здатності організувати людей для досягнення поставлених цілей, готовності оцінювати й аналізувати соціальні наслідки своїх дій. Взаємозв’язок сторін професіоналізму та видів професійної компетентності вчителя подано в табл. 1.

Таблиця 1.

**Сторони професіоналізму та види професійної компетентності вчителя**

| <b>Сторони професіоналізму вчителя</b>                   | <b>Види професійної (педагогічної) компетентності вчителя</b>   | <b>Зміст видів професійної компетентності вчителя</b>   |
|--|---|---|
| Професіоналізм у виконанні видів педагогічної діяльності | Предметна, методична, інноваційна, дослідницька, діагностична   | Знання сутності праці вчителя, змісту шкільних програм, предмета, що викладається вчителем, вікових і психологічних особливостей учнів; вміння розв’язувати педагогічні ситуації, проводити дослідницьку роботу, діагностичні вимірювання, впроваджувати інноваційні підходи; педагогічна спостережливість, оптимізм, творчість, антиципація. |
| Професіоналізм у педагогічному спілкуванні               | Комунікативна, перцептивно–психологічна, соціально–психологічна, управлінська, конфліктологічна, антикризисна | Знання педагогічної етики, етики спілкування, стилів педагогічного керівництва та педагогічного спілкування; вміння ефективно будувати своє спілкування, співпрацювати, співчувати, відчувати психологічний стан іншої людини, взаємовідношення у колективі; педагогічний такт, саморегуляція.  |

|   |  |   |
|---|--|---|
| Професіоналізм у розвитку своєї особистості | Особистісно–індивідуальна, рефлексивна, аутопсихологічна, акмеологічна | Знання механізмів духовного, особистісного, професійного розвитку і вміння їх використовувати; духовна культура, ціннісні орієнтації, моральність, воля, педагогічна рефлексія, позитивна “Я–концепція”, цілепокладання, вибудовування свого розвитку; педагогічні здібності. |
|---|--|---|

Основним шляхом розвитку професійної компетентності вчителя визнано саморозвиток. Проведені психологічні та акмеологічні дослідження створили необхідні наукові передумови для розробки проблеми акмеологічної компетентності вчителя. Питання акмеологічної компетентності розробляється в теорії акмеології А.О.Деркачем, В.Г.Зазикінім, Н.В.Кузьміною, А.К.Марковою, Л.М.Мітіною, Є.В.Селезньовою та ін. Наприклад, В.Г.Зазикін визначив акмеологічні інваріанти професіоналізму, Ю.С.Артемов вивчав мотивацію акмеологічної компетентності, Є.В.Селезньова розглядала її в зв'язку з розвитком акмеологічної культури особистості, С.В.Макаров дослідив акмеологічну компетентність керівника державної служби, А.Ф.Фоміних – умови і фактори розвитку акмеологічної компетентності керівників загальноосвітніх установ.

Ю.С.Артемов визначає акмеологічну компетентність як один із видів професійної компетентності. Але в той же час зазначає: “Акмеологічна компетентність є особистісне утворення, яке характеризує зрілість працівника як суб'єкта свого професійного розвитку” [3].

Є.В.Селезньова розуміє акмеологічну компетентність як інтегральну здатність людини будувати свій поступовий розвиток у різних сферах життєдіяльності з постійним ускладненням завдань і вікових рівнів досягнень, що найбільш повно реалізують наявні у людини психологічні та акмеологічні ресурси. Акмеологічна компетентність виступає як один з рівнів у генезисі акмеологічної культури поряд з акмеологічною грамотністю та власне акмеологічною культурою [7].

А.Ф.Фоміних вважає, що акмеологічна компетентність керівників загальноосвітніх установ є важливою складовою частиною професійної компетентності й тісно пов'язана з управлінською та психологічною компетентністю.

С.В.Макаров вважає, що акмеологічна компетентність є одним із видів особистісної компетентності. При цьому рефлексивна і

аутопсихологічна компетентність виступають як інструменти реалізації акмеологічної компетентності. Автор доводить це, зазначаючи, що компетентність з точки зору діяльнісного підходу, – це взаємопов'язані знання, вміння, навички і досвід, а з точки зору особистісно-діяльнісного підходу компетентність предстаеть як певна нова якість, в якій, при всій її цілісності, можна виділити окремі елементи. Психологічними дослідженнями доведено, що професіоналам високого класу, незалежно від виду діяльності, притаманна відома схожість, тому акмеологічна компетентність, на думку дослідника, є одним із видів особистісної компетентності, поряд з рефлексивною, аутопсихологічною, перцептивною, комунікативною і т.д. [5].

Таким чином, одні вчені визначають акмеологічну компетентність як вид професійної компетентності, інша група – як вид особистісної компетентності. Ми вважаємо, що акмеологічна компетентність – це інтегративне утворення, яке, з одного боку, базується на видах професійної та особистісної компетентності, а, з іншого, є умовою їх існування, показником високого рівня їх розвитку. Отже, вищезазначене дає змогу стверджувати, що акмеологічна компетентність вчителя – це інтегральна здібність, що ґрунтується на видах педагогічної компетентності, є особистісним утворенням, яке відображає готовність учителя рухатися до вершин зрілості, у професійному та особистісному розвитку. Акмеологічна компетентність тісно пов'язана з іншими видами педагогічної компетентності, зокрема з рефлексивною, аутопсихологічною, які є механізмами у досягненні високого рівня власне акмеологічної компетентності.

Викладене вище дає змогу зробити висновки про те, що акмеологічна компетентність вчителя є складником його професіоналізму, необхідною умовою і показником високого рівня розвитку професійної (педагогічної) компетентності. Дослідження акмеологічної компетентності вчителя є запорукою успішності його педагогічної діяльності, професійного й особистісного розвитку. Актуальним лишається питання формування й розвитку акмеологічної компетентності вчителя на різних етапах життєдіяльності, в тому числі у системі післядипломної педагогічної освіти.

#### ***Література:***

1. Акмеология: Учебник /Под общ. ред. А.А.Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2002. – 650 с.
2. Акмеология з основами психології кар'єри. Навчальний посібник. /Укл. О.М. Гаваленко, В.В. Пасніченко, Т.А. Кривко. – Чернівці: Рута, 2004. – 84с.
3. Артемов Ю.С. Мотивация акмеологической компетентности управленцев: Дис. ...канд. психол. наук: 19.00.13. – М., 2002. – 24 с.

4. Деркач А.А., Зазыкин В.Г., Маркова А.К. Психология развития профессионала. – М.: РАГС, 2000. – 124 с.
5. Макаров С.В. Акмеологическая компетентность кадров управления: сущностные характеристики и структура. – М.: МААН, 2002.
6. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: «Академия», 2004. – 320 с.
7. Селезнева Е.В. Развитие акмеологической культуры личности. – М.: РАГС, 2004.

*Гришак С.*

## **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СУЧАСНИХ ЕГАЛІТАРНИХ ПОГЛЯДІВ У МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЇ ГЕНДЕРНОЇ РІВНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

*Стаття присвячена проблемі формування сучасних егалітарних поглядів у майбутніх спеціалістів соціальної сфери в процесі підготовки до реалізації ідеї гендерної рівності в професійній діяльності. Особливості формування егалітарних поглядів полягають у необхідності розробки гендерно-орієнтованого змісту знань, умінь, розвитку професійно важливої якості фахівця – гендерної чутливості, необхідних для ефективної діяльності по впровадженню гендерної рівності. Нами визначено, що в основу всіх компонентів професійної підготовки майбутніх спеціалістів соціальної сфери має бути покладена ідея гендерної рівності, як механізм впровадження егалітарних уявлень у свідомість студентів, які сприятимуть розкриттю особистісного потенціалу жінок і чоловіків та гармонізації їх партнерських взаємовідносин у всіх сферах соціального існування суспільства.*

Розвиток демократичного суспільства неможливий без урахування становища жінок і чоловіків будь-якої національності та будь-якого віку у різних сферах життєдіяльності людей. Незважаючи на зміни, що відбуваються в економічній та соціальній сферах сучасного суспільства, маємо відзначити, що взаємовідносини між жіночими та чоловічими особистостями майже не змінилися. За даними Світового Банку, дискримінація за ознакою статі виявляє себе більш-менш у різних аспектах життя людини, в залежності від країни та регіону, і є розповсюдженим явищем [1,17]. Від такої дискримінації страждає суспільство в цілому, тому головною проблемою сучасного процесу розвитку постає забезпечення гендерної рівності: “Сприятливі встановленню гендерної рівності є, отже, важливою частиною стратегії розвитку, мета якої полягає у тому, щоб як жінкам, так і чоловікам дати можливість виборсатися з тенет бідності та поліпшити свій життєвий рівень”[1, 17–18].

Практичний характер соціальної роботи обумовлює її значимість для здійснення принципів гендерної рівності в процесі реалізації професійної діяльності. При вирішенні будь-яких проблем

спеціалісти соціальної сфери постійно стикаються з дискримінаційними практиками, де важливе місце посідає чинник статі, який посилює прояви соціальної несправедливості. В суспільстві постає нагальною потреба в практичному розгортанні соціальної роботи, що враховує гендерну перспективу, з різними прошарками населення: дітьми, підлітками, молоддю, інвалідами, людьми похилого віку, учасниками бойових дій, людьми, що зазнали насильства тощо. Аналіз реальної практики показав низький гендерно–когнітивний рівень підготовки майбутніх спеціалістів соціальної сфери, недостатнє усвідомлення важливості врахування гендерного аспекту в змісті та організації соціальної роботи з різними групами населення, що повною мірою відображають традиційний стандартний підхід до соціальної діяльності.

Отже, можна стверджувати, що на даний момент існує протиріччя між потребою соціальної дійсності в вирішенні питання щодо забезпечення гендерної рівності, включення перспективи гендера, як способу вирішення соціальних проблем і виявлення соціальної нерівності, в діяльність соціальних працівників і соціальних педагогів, з одного боку, і вузівською підготовкою майбутніх спеціалістів соціальної сфери з іншого.

У сучасній науковій літературі існує багато робіт, присвячених підготовці майбутніх спеціалістів соціальної сфери – соціальних педагогів і соціальних працівників, в яких вивчається проблема визначення необхідних професійних знань, умінь і якостей, потрібних у професійній діяльності. Вивченням цього питання займаються такі дослідники як О.Безпалько, І.Зверева, А.Капська, Л.Міщик, С.Харченко та ін.

Включенням гендерного компоненту у соціальну роботу та обґрунтуванням необхідності формування гендерної чутливості як якості майбутнього фахівця соціальної сфери займаються О.Бойко, В.Нікітін, В.Ярська, О.Ярська–Смірнова.

У своїй статті основну мету ми визначаємо як спробу удосконалення підготовки спеціалістів соціальної сфери за рахунок розробки відповідного змісту знань, умінь і професійно важливої якості фахівця – гендерної чутливості, необхідних для ефективної роботи, що враховує гендерну перспективу.

Досягнення поставленої мети ми пов'язуємо із визначенням концептуальних ідей як сукупності теоретичних положень, що визначають стратегію та тактику нашого наукового пошуку. У даній статті ми формулюємо наші концептуальні положення наступним чином: по–перше, в основу всіх компонентів професійної підготовки

майбутніх спеціалістів соціальної сфери має бути покладена ідея гендерної рівності, як механізм впровадження егалітарних уявлень у свідомість студентів, які сприятимуть розкриттю особистісного потенціалу жінок і чоловіків та гармонізації їх партнерських взаємовідносин у всіх сферах соціального існування суспільства.

По-друге, трансформації ідеалів, які відбуваються в сучасному суспільстві потребують підвищення гендерної когнитивності у майбутніх спеціалістів соціальної сфери, у зв'язку з чим необхідне спеціальне гендерно-орієнтоване навчання, що потребує якісних змін у змісті педагогічної підготовки студентів, пов'язаних із системним поширенням теоретичного гендерного знання у навчальному процесі.

Керуючись вихідними концептуальними положеннями, ми приступаємо до розробки відповідного змісту підготовки майбутніх спеціалістів соціальної сфери до реалізації ідеї гендерної рівності у професійній діяльності.

Щоб інтенсифікувати професійне навчання студентів на основі включення в навчальний процес інноваційних наукових підходів, ми повинні визначити мету, як головну складову навчального процесу, стрижневу педагогічну категорію, що обумовлює вибір змісту та технологій навчання і детермінує його результати.

Перш за все, ми вважаємо за доцільне визначитися з тлумаченням категорії “ціль” у філософському контексті вирішення педагогічної проблеми. Щодо нашого дослідження, ми акцентуємо увагу на визначенні цілі, як ідеального, уявного “передбачення результату діяльності та способів його досягнення за допомогою призначених засобів”[2, 381]. Дослідниками було засвідчено, що розробка педагогічних цілей навчання потрібна спиратися на суворе дотримання принципів цілепокладання професійно-педагогічної діяльності, до яких відносяться: принцип соціальної обумовленості цілей професійно-педагогічної освіти, принцип діагностичного цілеспрямування, принцип прогностичності мети, принцип регулюючої орієнтації мети [3; 4].

Спираючись на сутність названих принципів і базуючись на тому, що мета розглядається нами як передбачуваний результат навчання, то відповідно до розроблюваного нами змісту навчання, ми розуміємо мету як формування сучасних егалітарних гендерних уявлень у свідомості студентів у процесі підготовки до майбутньої реалізації професійної діяльності у вирішенні питання гендерної рівності.

Визначена мета логічно передбачає наукове обґрунтування і розробку відповідного змісту освіти як одного з найважливіших

напрямків формування у майбутніх спеціалістів соціальної сфери сучасних егалітарних гендерних уявлень.

Зміст освіти, за твердженням багатьох дослідників, має історичний характер, оскільки він визначається цілями та завданнями освіти на тому, чи іншому етапі розвитку суспільства, із чого вибігає, що зміст освіти може змінюватися під впливом потреб життя, виробництва та рівня розвитку наукового знання [5; 6].

На даному етапі розвитку суспільства стає неможливим визначення особистості без соціокультурної інтерпретації особливостей тієї чи іншої статі. Виникла потреба у новій гендерній парадигмі в теорії та практиці освіти. Гендерна освіта, за словами В.П.Кравця, повинна включати: “систематичне навчання, просвіту (тобто пропаганду й розповсюдження гендерних знань і гендерної культури), стимулювання гендерної самоосвіти” [7, 174].

У розробці змісту гендерної освіти, що сприятиме формуванню егалітарних гендерних уявлень, вільних від гендерних стереотипів і орієнтованих на реалізацію принципу рівних прав і можливостей для обох статей, ми будемо керуватися методологічним підходом, який багатьма дослідниками (В.П.Кравець, Л.В.Штильова, О.С.Цокур, І.В.Іванова, І.С.Мунтян) використовується для розробки проблеми гендерного виміру освіти й основу якого складають положення:

- аксіології як філософського вчення про матеріальні, культурні, духовні, моральні та психологічні цінності особистості, систему педагогічних поглядів, заснованих на розумінні цінності особистості, людського життя, виховання і навчання, педагогічної діяльності й освіти;

- культурно–історичної теорії розвитку особистості, що визнає першість соціального над натурально–біологічним у психічному розвитку людини (Л.Виготський, О.Леонтєв, А.Лурія та ін.);

- постмодерністських ідей про соціально–конструктивістську природу культури, людського знання та досвіду, статеву приналежність і сексуальність людини (Е.Гідденс, І.Жеребкіна та ін.);

- гендерної соціології та гендерної психології про гендерну ідентичність як базову структуру особистості на всіх етапах її розвитку, безперервності процесу конструювання та реконструювання гендера кожним індивідом протягом усього його життя (Ш.Бем, І.Кльоцина, Т.Бендас, Т.Говорун та ін.);

- гендерної педагогіки про природу взаємовідносин людини і суспільства в процесі гендерної соціалізації та про роль закладів освіти і виховання як одних з найважливіших гендерних технологій (В.Кравець, Л.Штильова, І.Мунтян);



- педагогічної антропології як філософської бази виховання (Б.Бім–Бад);

- вчення про андрогінію як умову ефективного розвитку та самореалізації особистості (С.Бем) [7; 8; 9].

Розглянуті вище положення при їх відповідній змістовній інтерпретації, ми вважаємо цілком придатними для формування егалітарних гендерних уявлень і ними може визначатися добір навчальної інформації, її структура і зміст.

Вважаємо за доцільне спочатку звернутися до ключових термінів “егалітаризм”, “егалітарні гендерні уявлення”, аналіз яких дозволить чітко окреслити необхідну сукупність знань, визначаючих науково–теоретичну підготовку майбутніх спеціалістів соціальної сфери у вирішенні питань впровадження гендерної рівності у професійній діяльності.

У філософському енциклопедичному словнику поняття “егалітаризм” трактується як “вчення про загальну рівність людей”, воно має французьке походження від слова *egalite*, що в перекладі на українську означає “рівність” [10, 184]. Цей термін, що виступає синонімом терміну “рівність статей”, зазнав як мінімум чотири етапи трансформації [11]. Перший пов’язують із соціалістичними утопіями про ідею абсолютної рівності між людьми, що призводила до “урівнювання” жінок і чоловіків, ламала жіночу ідентичність і приймала чоловічий спосіб життя за рівність з чоловіками. Другий етап у розумінні терміну “рівність” наступив із усвідомленням необхідності рівності прав усіх громадян демократичного суспільства, що визначало його прогресивність, але в той же час показало його недосконалість, бо не були враховані права багатьох маргінальних груп. Тому третій етап трактування рівності був визваний необхідністю забезпечення рівності можливостей щодо здійснення цих прав. Але продовжує існувати гендерна дискримінація в суспільстві, бо рівні права не надають дискримінуємії групі (жінкам) рівних можливостей. Четвертий етап у розвитку терміну “егалітарність” дослідники пов’язують із визнанням рівності самоцінності, самовідчуття, самоідентифікації чоловіків і жінок разом із дотриманням рівності прав чоловіків і жінок [11].

Перш ніж дати визначення егалітарним гендерним уявленням, ми вважаємо за доцільне розглянути взагалі термін “гендерні уявлення”. За визначенням гендерного психолога І.Кльоциної, гендерні уявлення – це “сіть понять, поглядів, тверджень і пояснень про соціальний статус і положення в суспільстві чоловіків і жінок. Ці осмислені знання про те, які ролі в суспільстві повинні виконувати

чоловіки та жінки, яке їх призначення і які моделі поведінки вони повинні демонструвати оточуючим, народжуються в повсякденному житті у ході міжособистісної комунікації” [12, 188]. Гендерні уявлення виступають як спосіб осмислення соціальної дійсності представником гендерної групи й орієнтують поведінку людини залежно від соціальної ситуації, вони допомагають усвідомити зміст гендерних ролей та визначитися щодо особистого відношення до існуючих правил поведінки чоловіків і жінок у соціумі, до характеру міжстатевої взаємодії, допомагають прийняти особистий спосіб виконання гендерної ролі.

У словнику гендерних термінів гендерні уявлення визначаються як “відображення існуючої в суспільстві статевої диференціації та домінуючої ідеології держави у сфері міжстатевих відносин” [12, 191]. Гендерні уявлення є продуктом пануючої гендерної ідеології. Дослідники з гендерних проблем розглядають у залежності від типу гендерної ідеології патріархатні (традиційні) гендерні уявлення й егалітарні гендерні уявлення [12].

Егалітарні гендерні уявлення визначають право рівних можливостей для особистісної та професійної самореалізації жінок і чоловіків у будь-якій сфері життєдіяльності.

Із усього вище сказаного стає очевидним, що егалітарне розуміння принципу рівності статей передбачає звільнення від одного із головних соціальних бар’єрів – стереотипів статі, що визнають природне призначення особистості і виконання ею ролі як чоловіка або як жінки.

Беручи до уваги, що однією з головних функцій соціальної роботи є створення умов для реалізації потенціалу кожної людини та усунення бар’єрів їх соціальних взаємовідносин, для нас дуже важливим є те, що егалітарні гендерні уявлення орієнтують на стирання диференціації між соціальними ролями жінки і чоловіка, на право особистості вирішувати в якій сфері життєдіяльності реалізувати свій потенціал – у сім’ї чи на виробництві; на усунення ієрархічності у статевих стосунках, на визнання цінності особистості – будь то чоловік чи жінка.

Таким чином, егалітарні гендерні уявлення ми розуміємо, як систему поглядів, націлених на планомірну діяльність у процесі створення рівних соціальних умов для розвитку особистості незалежно від того, чоловік він чи жінка.

З огляду на вище сказане, підготовка майбутнього спеціаліста соціальної сфери, реалізуючого ідею гендерної рівності, повинна спиратися на засвоєння й відтворення гендерних знань як базового

компоненту формування егалітарних гендерних уявлень, як складової його гендерної культури та професійної готовності до соціально-педагогічної діяльності.

Переходимо до розробки шуканого змісту формування егалітарних гендерних уявлень, що являють собою сукупність знань, яка характеризує науково-теоретичну підготовку майбутнього спеціаліста. Відповідно до розробленої мети, враховуючи новий гендерний компонент змісту освіти, ці знання можна подати наступними блоками.

В перший блок знань увійшли *знання з теоретико-методологічних основ гендерної рівності*, тобто знання про поняття “гендер” і “стать”, біологічні та соціальні детермінанти статі; про гендер як феномен соціального конструювання реальності. До складу першого блоку відносяться знання про методологічний базис основ гендерної рівності, який включає в себе теоретичні підходи до вивчення гендеру як соціокультурного конструкта, гендеру як стратифікаційної категорії, гендеру як культурної метафори. При вивченні соціального відтворення гендеру розглядають його конструювання через інститути соціалізації, культуру (гендерні ролі та стереотипи), через проблеми нерівності та гендерної стратифікації суспільства, утворення гендерної системи як асиметричної.

Наступним (другим) блоком знань виступили *знання щодо генези ідеї гендерної рівності*, які висвітлюють розвиток гендерної рівності в історичній ретроспективі, вплив ідеології фемінізму на появу та розвиток жіночих (Women’s Studies) і гендерних досліджень (Gender’s Studies).

Третім блоком знань ми визначили *знання про гендерну рівність як показника виміру рівня людського розвитку країн*, тобто знання щодо концептуальних підходів у визначенні поняття “гендерна рівність”, складовими якого є рівні права, рівні свободи, рівні обов’язки, рівна відповідальність, рівні можливості. Знання цього блоку передбачають опис міжнародного досвіду впровадження гендерної рівності, механізмів забезпечення гендерної рівності (міжнародні та національні гендерні структури). Також однією зі складових цього блоку виступає інформація щодо нормативно-правової бази, що регулює гендерні відносини у суспільстві, і типів державної гендерної політики (патриархатної, патерналістської, егалітарної).

Четвертим блоком знань постали *уявлення про гендерні стереотипи та їх вплив на самореалізацію особистості*. Складовими цього блоку є поняття про гендерні стереотипи, їх типи, характеристику, підходи до аналізу гендерних стереотипів як

соціально–психологічного феномена, вивчення причин виникнення та механізмів формування гендерних стереотипів у повсякденній практиці, їх вплив на життя людини.

*Знання про гендерну соціалізацію як процес конструювання гендерної поведінки* є п'ятим блоком і включають поняття про маскуліність і фемінність як гендерні конструкти, про механізми гендерної соціалізації та її агентів (сім'я, однолітки, інститут освіти, ЗМІ, робота тощо), основні етапи становлення гендерної ідентичності. Цей блок знань передбачає врахування базових знань з гендерної психології, що включають гендерно–рольову поведінку, концепцію соціальної андрогінії, та з гендерної педагогіки, що висвітлюють наявність гендерної диференціації та формування гендерних стереотипів у навчальних закладах, а також вікові особливості гендерної ресоціалізації.

До шостого блоку знань повинні увійти *знання про гендерні аспекти соціальної роботи*, тобто знання щодо проблем в економічній сфері, в сім'ї, освіті та вихованні, охороні здоров'я, враховуючих гендерну перспективу.

Сьомий блок знань відповідає за володіння *знаннями про гендерний підхід як метод соціальної роботи з різними верствами населення*, що дозволяє диференційовано підходити до проблем, обумовлених відмінностями соціального становища чоловіків і жінок у суспільстві.

Останній (восьмий) блок стосується *знань щодо гендерного інструментарію як методологічної бази в оцінюванні ефективності діяльності спеціалістів соціальної сфери*, які включають методи гендерних досліджень (гендерний аналіз, гендерна експертиза) та методики гендерної самодіагностики особистості, що застосовуються для осмислення соціальної діяльності та оцінки її ефективності.

Важливим компонентом змісту соціально–педагогічної підготовки вважається наявність професійних умінь, що в нашому дослідженні розуміється як практична готовність до реалізації ідеї гендерної рівності у соціальній діяльності. Виходячи із загальноприйнятого в педагогічній науці поняття “уміння”, приходимо до заключення, що відносно нашої проблеми це поняття варто розглядати як набуту соціальним педагогом, соціальним працівником здатність до взаємодії з жінками та чоловіками як рівними, засновану на актуалізації гендерних, соціальних і педагогічних знань і навичок, творчому використанні гендерного інструментарію в роботі з населенням із позицій гендерної рівності.

При конструюванні структури умінь ми спиралися на наукові дослідження з аналізованої проблеми, на аналіз і узагальнення досвіду соціально–педагогічної роботи спеціалістів у сфері просування гендерної рівності, на особливості діяльності соціальних педагогів і соціальних працівників. Для конструювання нашої структури ми взяли за основу класифікацію, запропоновану Н.Кузьміною [13], і виділили п'ять груп умінь:

*Гностичні уміння:*

1. Уміння з егалітарних позицій аналізувати та оцінювати соціокультурну ситуацію, що склалася за останні роки в соціальній сфері, прогнозувати її розвиток в умовах світових гендерних переутворень, переосмислювати шляхи вирішення проблеми рівності статей.

2. Уміння визначати індивідуальні особливості жінок і чоловіків, їх інтереси, потреби, враховуючи їх гендерні відмінності, сприяти розвитку позитивної ідентичності у клієнтів.

3. Уміння аргументовано протистояти стереотипним патриархатним уявленням, проявам сексизму, аналізувати та вирішувати гендерно рольові конфлікти, сприяти формуванню гендерного егалітарного світогляду у населення.

4. Уміння піддавати осмисленню власну діяльність, способи, за допомогою яких було досягнуто мети, передбачати результати діяльності.

*Проектувальні уміння:*

1. Уміння визначати цілі й завдання гендерного виховання населення.

2. Уміння проектувати систему взаємодії з жінками–клієнтками та чоловіками–клієнтами на засадах партнерства, реалізуючи принципи нон–дискримінації.

3. Уміння визначати переваги та недоліки стратегій і способів подолання труднощів у різних життєвих ситуаціях, у різні періоди життєвого циклу клієнтів.

4. Уміння розвивати загальну чутливість до гендерних проблем усіх членів суспільства, прагнення до співпраці.

*Конструктивні уміння:*

1. Уміння конструювати з великим ступенем деталізації свої дії, націлені на виявлення гендерних проблем і інкорпорування підходу гендерної рівності у процесі взаємодії з жінками та чоловіками.

2. Уміння використовувати свій власний досвід, а також створювати ситуації для обміну досвідом між спеціалістом соціальної сфери та клієнтом, уникаючи ієрархічного підкорення і пригноблення

у особистісних відносинах, прагнути встановлення партнерських відносин із клієнтом.

3. Уміння досягати стосунків довіри і ведення діалогу між спеціалістом і клієнтом як рівними; у пошуках взаємопорозуміння визначати спільну ідеологію та демонструвати повагу до поглядів інших.

4. Уміння створювати атмосферу для дружнього співіснування статей, конструювати моделі партнерських взаємовідносин.

*Організаторські вміння:*

1. Уміння створювати умови для активізації особистісних ресурсів кожної статі, для максимальної самореалізації і розкриття здібностей кожного клієнта у процесі взаємодії.

2. Уміння організувати ситуації, сприяючі росту самоусвідомлення і розвитку позитивної ідентичності у клієнтів.

3. Уміння розробляти інноваційні ефективні технології соціальної роботи, які б сприяли саморозвитку особистості, її включення в усі сфери життєдіяльності суспільства.

4. Уміння діагностувати власну гендерну ідентичність, аналізувати її взаємозв'язок із процесом саморефлексії; здійснювати критичний аналіз власних гендерних стереотипів, ролей і поведінки і переборювати ці стереотипи у своїй професійній діяльності.

*Комунікативні вміння:*

1. Уміння встановлювати контакти з клієнтами, як із жінками так і з чоловіками, засновані на відносинах підтримки і рівності, а не пригнічення та домінування.

2. Уміння розуміти психологічний стан клієнтів і створювати комфортний емоційний клімат.

3. Уміння проявляти емпатію у відносинах із клієнтом, щоб досягти позитивних змін у важкій життєвій ситуації.

4. Уміння володіти власним настроєм і емоціями.

Наступним гендерним компонентом у змісті освіти підготовки майбутнього спеціаліста соціальної сфери, реалізуючого ідею гендерної рівності в професійній діяльності, ми вважаємо наявність у студентів гендерної чутливості, яка характеризується ростом самоусвідомлення того, як існуючі цінності і норми впливають на картину реальності, зберігають стереотипи та підтримують механізми, відтворюючі нерівність. Гендерна чутливість передбачає розуміння цінностей гендерної рівності, зміни відношення до них і свідчить про міру готовності визнання актуальності гендерних проблем.

Підвищити гендерну чутливість можна, якщо в зміст підготовки студентів будуть включені, по-перше, інноваційні технології

навчання, що стимулюють творчість, ініціативу, самостійне та критичне мислення, а по-друге, завдання, що сприяють проблематизації досвіду студентів, в процесі яких отримані знання опосередковуються індивідуальним особистісним досвідом, розвивається прагнення до саморефлексії та виховуються гендерно-рівні відносини.

Таким чином, на основі усього вищесказаного, ми можемо визначити, що формування сучасних егалітарних уявлень, основу яких складає принцип рівних можливостей для особистісної і професійної самореалізації жінок і чоловіків, у майбутніх спеціалістів соціальної сфери в процесі їх підготовки до реалізації ідеї гендерної рівності можливе шляхом розробки відповідного гендерно-орієнтованого змісту знань, умінь і розвитку професійно важливої якості фахівця – гендерної чутливості, необхідних для ефективної діяльності по впровадженню гендерної рівності.

#### *Література:*

1. Гендерні складові процесу розвитку. Витяг зі звіту Світового Банку //Гендер і державна політика /Пер. з англ.; Упоряд. П.Ренкін. – К.: Вид-во Соломії Павличко “Основи”, 2004. – С.17–60
2. Краткий словарь по философии /Под общ. ред. И.В.Блауберга, И.К.Пантина. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1982.
3. Харченко С.Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности. – Луганск: Альма-матер, 1999.
4. Шаповаленко С.Г. Обучение и научное познание. – М.: Педагогика, 1981.
5. Педагогика /Под ред. В.А.Сластенина. – М.: Просвещение, 1998.
6. Педагогика: Педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высш. и сред. учеб. заведений /Под ред. С.А.Смирнова. – М.: Просвещение, 1999.
7. Кравець В.П. Гендерна педагогіка. Навчальний посібник. – Тернопіль: Джура, 2003.
8. Мунтян І.С. Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів: Дис. ...канд.пед.наук:13.00.04. – Одеса, 2004.
9. Цокур О.С., Іванова І.В. Основи гендерного виховання //Гендерний розвиток у суспільстві: (конспекти лекцій). – 2-е вид. – К.: ПЦ “Фоліант”, 2005. – С.183–222
10. Філософський енциклопедичний словник /Редакційна колегія. – Інститут філософії ім. Г.С.Сковороди НАНУ, 2002
11. Словарь гендерных терминов /http: // [www.owl.ru/gender/364.htm](http://www.owl.ru/gender/364.htm)
12. Клецина И.С. Психология гендерных отношений: Теория и практика. – СПб.: Алетейя, 2004, (Серия «Гендерные исследования»).
13. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: ЛГУ, 1970.

## ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ НОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*Розглядаються проблеми, впровадження інтерактивних методів навчання під час підготовки інженерів-харчовиків хімічного профілю, їх переваги над традиційними методами навчання.*

**Ключові слова:** *інтерактивна технологія, колективне, групове, навчання у співпраці, «мозковий штурм», асоціації, інформаційна група, мотивація, структура уроку.*

**Актуальність.** Проголошений в освітньому просторі України принцип варіативності освіти дає змогу навчальний процес будувати на досконаліших стратегіях і технологіях, із застосуванням яких відбувається саморозвиток особистості, забезпечується успіх діяльності педагога. Тому реформування загальної освіти супроводжується введенням нових спеціальних форм організації пізнавальної діяльності, які мають конкретну мету – створити такі умови навчання, за яких би кожен студент успішно навчався, розвивав свій інтелект і був готовим до творчої самореалізації.

Розвиток науки і техніки сприяв появі нових форм навчальної комунікації, новітнім методам розв'язання освітніх завдань. З огляду на це роль педагога як авторитарного транслятора готових ідей змінилася на коригування ним інтелектуального і творчого потенціалу студентів. Водночас відбувається еволюція змісту, форм і методів навчання, яка спонукає до розробок і впровадження новітніх освітніх технологій. Серед них найперспективнішою видається інтерактивна технологія. Адже завдяки їй студент стає активним учасником процесу навчання.

Інтерактивне навчання має свої закономірності та особливості. Навчальний процес завдяки вищезгаданій технології відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх студентів. Це спів навчання, взаємо навчання (колективне, групове, навчання у співпраці), коли студент і педагог є рівноправними, рівнозначними суб'єктами уроку.

Під час такого навчання студенти вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати обґрунтованні рішення.

В історії освіти України такі підходи до навчання використовувалися ще в першому десятиріччі минулого століття і були поширені в педагогічній практиці української школи в 20–ті роки. Такі форми організації навчальної діяльності як бригадно-лабораторний і проектний методи, робота в парах змінного складу, виробничі та трудові екскурсії стали передовим словом у радянській і світовій



педагогіці тих часів. Хоча впровадження цих методів і форм навчання в окремих школах дають разючі результати, проте відсутність належного методичного забезпечення, теоретичного осмислення й експериментальної перевірки призвели до виникнення певних проблем: зниження ролі вчителя у навчальному процесі, неекономне використання навчального часу, недостатність мотивації учнів до таких форм навчання. Тому в 30-х роках ХХ ст. українська школа перетворилася на авторитарну, репродуктивно орієнтовану, з пануючою стандартизацією та уніфікацією засобів, форм і методів навчання.

Подальшою розробкою елементів інтерактивного навчання займалися В.Сухомлинський, Ш.Амонашвілі, В.Шаталов, Є.Ільїн, С.Лисенко. Це стало підґрунтям для виникнення теорії і практики розвивального навчання. Проте ці методи були швидше винятком, аніж правилом у навчальному процесі радянських шкіл.

У Західній Європі та США групові форми навчальної діяльності учнів активно розвивались та вдосконалювались. Дослідження американських учених довели, що інтерактивне навчання сприяє засвоєнню матеріалу, оскільки впливає не лише на свідомість учня, а й на його почуття, волю (дії, практику). Науковці довели, що найменших результатів у навчанні можна досягти за умов пасивного навчання (лекції – 5%, читання – 10%), а найбільших – інтерактивного (дискусійні групи – 50%, практика через дію – 75%, навчання інших чи застосування знань – 90%).

Якщо спробувати дати визначення поняття інтерактивна технологія навчання, то – це така організація навчального процесу, за якої неможлива неучасть студента у колективному взаємодоповнюючому, заснованому на взаємодії всіх його учасників процесі навчального пізнання: або кожен студент має конкретне завдання, яке він повинен публічно прозвітуватись, або від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед групою та перед усім класом завдання. Інтерактивні технології навчання включають в себе чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи і прийоми, що стимулюють процес пізнання, та розумові і навчальні умови й процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів.

На відміну від методик, інтерактивні навчальні технології не вибираються для виконання певних навчальних завдань, а самою своєю структурою визначають кінцевий результат.

Інтерактивні технології потребують певної зміни у житті всієї групи, а також значної кількості часу для підготовки як студентів, так і педагога. Починати необхідно з поступового використання

технологій – і педагогу і студентам треба звикнути до них. Спочатку можна використовувати прості інтерактивні технології:

- роботу в парах;
- роботу в малих групах;
- «мозковий штурм» тощо.

Парна і групова робота організовується як на уроках засвоєння, так і на уроках застосування знань, умінь та навичок. Це може відбуватися одразу ж після викладу педагогом нового матеріалу, на початку нового уроку замість опитування, на спеціальному уроці, присвяченому застосуванню знань, умінь та навичок, або бути частиною повторювально–узагальнюючого уроку.

Технологія роботи в парах особливо ефективна на початкових етапах навчання учнів роботі у малих групах. Її можна використовувати для досягнення будь-якої дидактичної мети: засвоєння, закріплення, перевірки знань тощо. За умов парної роботи всі в групі отримують рідкісну за традиційним навчанням можливість говорити, висловлюватись. Робота в парах дає учням час подумати, обмінятись ідеями з партнером і лише потім озвучувати свої думки перед усіма. Вона сприяє розвитку навичок спілкування, вміння висловлюватись, критичного мислення, вміння переконувати й вести дискусію.

Використання такого виду співпраці сприяє тому, що учні не можуть ухилитися від виконання завдання. Під час роботи в парах можна швидко виконати вправи, які за інших умов потребують великої затрати часу.

Роботу в малих групах варто використовувати для вирішення складних проблем, що потребують колективного розуму. Якщо витрачені зусилля й час не гарантують бажаного результату, краще вибрати парну роботу або будь-яку з наведених вище технологій для швидкої взаємодії. Використовуються малі групи тільки в тих випадках, коли завдання вимагає спільної, а не індивідуальної роботи. Після того як педагог об'єднує всіх у малі групи і всі отримали завдання, група за короткий час (3–5 хв.) повинна виконати це завдання та представити результати роботи своєї групи.

Пропонуємо правила роботи в малих групах, які допоможуть організувати свою роботу.

1. Швидко розподіліть ролі в групі. Визначтесь, хто буде головуючим, посередником, секретарем, доповідачем. Намагайтесь виконувати різні ролі.

2. Починають висловлюватись спочатку за бажанням, а потім по черзі.

3. Дотримуйтеся правил активного слухання, головне – не перебивайте один одного.

4. Обговорюйте ідеї, а не особи студентів, які висловили цю ідею.

5. Утримуйтеся від оцінок та образ учасників групи.

6. Намагайтеся дійти спільної думки, хоча в деяких випадках у групі може бути особлива думка і вона має право на існування.

Мозковий штурм – відома інтерактивна технологія колективного обговорення, що широко використовується для вироблення кількох вирішень конкретної проблеми. Мозковий штурм спонукає студентів проявляти уяву та творчість, дає можливість їм вільно висловлювати свої думки.

Мета „мозкового штурму” чи „мозкової атаки” в тому, щоб зібрати якомога більше ідей щодо проблеми від усіх студентів протягом обмеженого періоду часу. Це – ефективний метод колективного обговорення, пошук рішень, що спонукає учасників проявляти свою уяву та творчість. Який досягається шляхом вільного вираження думок всіх учасників і допомагає знаходити кілька рішень з конкретної теми.

Під час „мозкового штурму” найбільш ефективними правилами поведінки є такі:

- намагайтеся зібрати якомога більше ідей щодо вирішення задачі або проблеми;

- заставьте працювати свою уяву: не відкидайте ніяку ідею тільки тому, що вона суперечить загальноприйнятій думці;

- можете подавати скільки завгодно ідей або розвивати ідеї інших учасників;

- не обговорюйте, не критикуйте висловлення інших, не намагайтеся давати оцінку запропонованим ідеям.

Ця робота показує, що такі заняття проходять цікаво, продуктивно, знімають закомплексованість в учнів з різним рівнем досягнень.

Особливістю інтерактивного навчання є підготовка молоді людини до життя і громадянської активності в громадянському суспільстві і демократичній правовій державі на заняттях. Це вимагає активізації навчальних можливостей студентів замість переказування абстрактної, „готової” інформації, відірваної від їхнього життя і суспільного досвіду. Уроки також повинні надати студентам основні пізнавальні та громадянські вміння, а також навички і зразки поведінки.

Уроки мають захоплювати студентів, пробуджувати у них інтерес та мотивацію, навчати самостійному мисленню та діям. Ефективність і сила впливу на емоції і свідомість учнів у великий мірі залежать від умінь і стилю роботи конкретного вчителя.

а) мотивація;

б) оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів;

в) надання необхідної інформації;

г) інтерактивна вправа – центральна частина заняття;

д) підбиття підсумків, оцінювання результатів уроку.

Застосування інтерактивних технологій висуває певні вимоги до структури уроків, які були реалізовані при викладенні її орієнтовного варіанта.

Мета цього етапу – сфокусувати увагу студентів на проблемі й викликати інтерес до обговорюваної теми. Мотивація є своєрідною психологічною паузою, яка дає можливість учням насамперед усвідомити, що вони зараз почнуть вивчати інший (після попереднього уроку) предмет, що перед ними інший педагог і зовсім інші завдання. Крім того, кожному тему, яку ми засвоюємо з учнями, відповідно до фундаментальних положень теорії психолого–філософського пізнання. Можна реально вважати засвоєною, якщо тема стала основою для розвитку в особистості суб'єкта пізнання власних новоутворень: в його свідомості, в емоційно–ціннісній сфері тощо. Отже, суб'єкт навчання має бути налаштований на ефективний процес пізнання, мати в ньому особистісну. Власну зацікавленість. Усвідомлювати, що і навіщо він зараз робитиме. Без виникнення цих внутрішніх підвалин: мотивів студента і мотивації навчальної діяльності – не може бути ефективного пізнання.

З цією метою можуть бути використані прийоми, що створюють проблемні ситуації, викликають у дітей здивування, подив, інтерес до змісту знань та процесу їх отримання, підкреслюють парадоксальність явищ та подій. Це може бути і коротка розповідь педагога, і бесіда, і демонстрування наочності, й нескладна інтерактивна технологія („мозковий штурм”, „мікрофон”, „криголам” тощо). Мотивація чітко пов'язана з темою уроку, вона психологічно готує учнів до її сприйняття, налаштовує їх на розв'язання певних проблем. Як правило, матеріал, вербалізований (словесно оформлений) студентами під час мотивації, наприкінці підсумовується і стає „місточком” для представлення теми уроку.

Для ефективного застосування інтерактивних технологій, зокрема, для того, щоб охопити увесь необхідний обсяг матеріалу й глибоко його

вивчити, педагог повинен старанно планувати свою роботу: дати завдання студентам для попередньої підготовки – прочитати, законспектувати, виконати самостійні підготовчі завдання.

Використання таких методів навчання веде до фахового зростання самого педагога. Варто зробити перший крок, і після декількох старанно підготовлених уроків він зможе відчутти, як змінилося ставлення до нього студентів, сама атмосфера в групі, що послужить додатковим стимулом роботи за інтерактивними технологіями.

Для здійснення контролю за ходом навчання на підставі інтерактивних технологій педагог має попередньо добре підготуватися:

- глибоко вивчити і обміркувати матеріал, у тому числі і додатковий;

- ретельно планувати й розробляти заняття, визначити хронометраж, ролі учасників, підготувати питання і можливі відповіді, виробити критерії оцінювання ефективності заняття;

- заохочувати студентів до вивчення теми шляхом добору найцікавіших випадків, проблем;

- оголошувати очікувані результати заняття і критерії оцінювання роботи студентів;

- передбачити різноманітні методи привернення уваги студентів, налаштувати їх до занять, підтримувати дисципліну, необхідну для нормальної роботи.

Серед інтерактивних методів навчання є метод, який має назву «Побудова асоціативного куща». Фактично педагог визначає тему одним словом, а студенти згадують все, що виникає в пам'яті стосовно цього слова. Спочатку виникають найстійкіші асоціації, потім другорядні. Педагог фіксує відповіді у вигляді своєрідного «куща», який поступово «розростається». Цей метод універсальний на всіх етапах уроку, зокрема під час активізації, в основній частині, як засіб перевірки знань.

Спробуємо це довести зі студентами 2 курсу денної форми навчання під час вивчення дисципліни «Аналітична хімія». Тема уроку «Катіони». Всі студенти діляться на групи і готуються самостійно до занять.

1. Інформаційна група дає загальні відомості про катіони, беручи інформацію з підручника та тематичного словника.

2. Наукова група на дошці записує рівняння реакцій, основні формули і дає їм назву.

3. Група веде словник ключових слів і їх визначення.

4. Група спеціалістів задає тематичні питання.

5. Аналітики підсумовують сказане, роблять висновки.

6. Секретар фіксує найцікавіші думки, відповіді.

Таким чином, всі студенти беруть участь на уроці і за їх відповідями виникає цікавий «кущ», на «гілках» якого знаходяться відомості про «катіони».

Отже, студенти здобули додаткові знання, виконали ряд творчих завдань, і їм легко було визначити головну думку теми. Організована таким чином робота веде до покращення знань, умінь і навичок з аналітичної хімії.

Усе сказане вище, звичайно, не означає, що потрібно використовувати тільки інтерактивне навчання, адже для цього важливі всі форми і методи пізнання. Складовими різноманітних інтерактивних технологій обов'язково є так звані пасивні й активні методи навчання. Неможливо одній людині знати все, навіть у вузькій галузі, до того ж великий обсяг інформації запам'ятовують комп'ютери. Студенти повинні мати інші навички: мислити, розуміти суть речей, осмислювати ідеї і концепції, шукати потрібну інформацію, інтерпретувати її і застосовувати в конкретних умовах.

#### **Література:**

1. Пометун О.І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. /О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. За ред.О.І.Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
2. Підмазін С.І. Технологія особистісно зорієнтованого уроку //Завуч.– № 20–21. – С.29–32.

**Іноземцева С.**

### **СУТНІСТЬ СОЦІАЛЬНО–ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ**

*У статті визначається структура діяльності соціальних педагогів та розкривається суть таких понять як “суб’єкт”, “об’єкт”, “прийом” та “засіб” діяльності. Представлена класифікація об’єктів соціально–педагогічної діяльності. Досліджуються питання щодо визначення мети, функцій та напрямків роботи соціальних педагогів. Підкреслюється залежність вибору засобів досягнення поставленої мети від змісту та особливостей об’єктів діяльності. Відзначаються основні форми та методи роботи фахівців соціально–педагогічної галузі.*

**Постановка проблеми.** Соціально–економічні перетворення у суспільстві диктують необхідність формування такої особистості, яка б мала свободу вибору, була б здатна реалізувати свої інтереси, запити та потреби, була б підготовлена до життя і праці у світі, що постійно змінюється. Саме ці завдання вирішує соціально–педагогічна наука, яка сьогодні перебуває у стані становлення, вдосконалення та усвідомлення як самостійної галузі педагогічного знання.

Сьогодні вимагає від дослідників нашої країни і всього світу приділяти особливу увагу проблемам наукового обґрунтування соціально–педагогічної діяльності, розробляти нові форми та методи роботи, виявляти особливості та специфіку педагогічного впливу, досліджувати досвід діяльності соціальних педагогів.

**Мета дослідження.** Мета статті полягає в аналізі науково–педагогічних джерел, соціально–педагогічної літератури українських, російських та зарубіжних учених й визначенні провідних понять та сутності соціально–педагогічної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Провідні поняття соціальної педагогіки та соціальної роботи вивчалися А.Й.Капською, Л.Г.Коваль, А.О.Малько, С.Р.Хлебик та іншими дослідниками. Питанням з'ясування змісту соціально–педагогічної діяльності присвятили свої праці М.М.Барактян, О.В.Безпалько, І.Д.Зверєва, І.М.Трубавіна, Л.А.Штефан та деякі інші. Загальні відомості про соціальну педагогіку як науку та навчальну дисципліну дають у своїх роботах М.А.Галагузова, М.В.Фірсов та інші автори. Філософському, соціологічному й психологічному осмисленню принципів та методів педагогічного впливу на особистість присвячені праці О.М.Леонтєва, В.С.Лутая, В.В.Москаленко та деяких інших учених.

**Основний матеріал і результати дослідження.** Як відомо, будь–яка наука є тісним зв'язком теорії та практики. Соціальна педагогіка не виняток. Взагалі, практику розрізняють як виробництво, як працю, як експеримент та як форму діяльності, що протилежна теорії. З цього можна зробити такий висновок: якщо практика – це діяльність, то практика соціально–педагогічної науки – це соціально–педагогічна діяльність.

Вивчення праць О.М.Леонтєва [3] дозволяє стверджувати, що будь–яка діяльність, у тому числі й соціально–педагогічна, має свою структуру, суб'єкт, об'єкт, предмет, мету, завдання, закони, засоби та функції, принципи, предметний зміст, конкретно–історичну природу та різні форми.

Провідним суб'єктом соціально–педагогічної діяльності, на наш погляд, виступає соціальний педагог. Але в науково–педагогічній літературі існує думка про те, що спочатку у соціальну педагогіку було введено термін “соціальний працівник”, а поняття “соціальний педагог” виникло пізніше – в 20–ті рр. ХХ ст. [1]. Як відомо, термін “соціальний педагог” ввів німець А. Дістервег ще у ХІХ ст. У сучасній соціально–педагогічній науці існує і поняття “фахівець із соціальної роботи” [5].

Об'єктом соціально–педагогічної діяльності вчені визначають дітей та молодь, які потребують допомоги в процесі їхньої

соціалізації, мають соціальні проблеми чи труднощі або потрапили у складну ситуацію. Тобто, це ті діти, які потребують особливої турботи суспільства. Іншими словами, це діти з будь-якими відхиленнями від норми. Умовно відхилення від норми можна поділити на чотири групи: фізичні, психічні, педагогічні, соціальні.

Враховуючи те, що робота з соціальної реабілітації повинна бути змістовно орієнтована на різні категорії дітей, мати особливу специфіку в залежності від об'єкту виховного впливу, можна запропонувати наступну класифікацію об'єктів соціально-педагогічної діяльності:

- ◆ Безпритульні діти (сироти, напівсироти, бездомні та бездоглядні).
- ◆ Діти з психічними та розумовими порушеннями (розумовідсталі).
- ◆ Діти, які мають вади у фізичному розвитку (сліпі, слабобачачі, глухі, слабочуючі, глухонімі, сліпоглухонімі, каліки).
- ◆ Діти девіантної поведінки (наркомани, алкоголіки, повії, неповнолітні правопорушники).
- ◆ Діти, що мають педагогічні відхилення.
- ◆ Обдаровані діти.
- ◆ Нормальні діти, які опинились у кризовому стані (жертви злочину, втікачі).

Аналіз науково-педагогічних джерел свідчить про те, що соціально-педагогічна діяльність, як і будь-яка професійна діяльність, не є спонтанною. Вона спрямована на досягнення певних цілей та результатів, що обумовлені метою.

Наприклад, М.А. Галагузова так розуміє загальну мету соціально-педагогічної діяльності: “створення умов для психологічного комфорту та безтурботності дитини, задоволенні її потреб за допомогою соціальних, правових, психологічних, медичних, педагогічних механізмів попередження і подолання негативних явищ у сім'ї, школі, найближчому оточенні та інших соціумах” [4].

Вивчення та узагальнення науково-педагогічних джерел свідчить про те, що вчені конкретизують і так визначають провідні цілі соціально-педагогічної діяльності [7]:

- ◆ Становлення, розвиток та реалізація духовності людини, гармонізація й демократизація відносин людини й суспільства.
- ◆ Сприяння адаптації клієнтів до умов суспільства.
- ◆ Розробка та використання різноманітних методик, які забезпечуватимуть оптимальний розвиток особистості, подолання її відчуження від своєї соціальної природи.



- ◆ Створення найбільш сприятливих умов життєдіяльності клієнта.
- ◆ Допомога в кризових ситуаціях. Сприяння збільшенню ступеня самостійності й відповідальності особистості.
- ◆ Сприяння людині в розкритті та використанні її здібностей і можливостей.
- ◆ Представлення та захист інтересів клієнта.

Вважаємо, що всі запропоновані дослідниками цілі діяльності соціального педагога не суперечать, а лише доповнюють одна одну.

Отже, загальна мета соціально–педагогічної діяльності – полягає у наданні допомоги в процесі соціалізації дитини, її розвитку, виховання, професійного становлення. Варто наголосити й на тому, що серед представників різних наукових течій існують різні підходи щодо визначення поняття “соціалізація”. Одні автори під соціалізацією розуміють процес адаптації людини до умов суспільства, інші – результат. На нашу думку, це і процес, і результат.

Слід звернути увагу й на таку особливість соціально–педагогічної діяльності. Вона включає у собі дві складові: безпосередня робота з дитиною та посередницька діяльність у взаємовідносинах дитини з оточенням.

Узагальнюючи все вище сказане та аналізуючи праці дослідників, можна виділити основні вимоги до особистості соціального педагога, в яких конкретизується зміст його діяльності. Так, соціальний педагог повинен знати та вміти застосовувати будь–які діагностичні методики для того, щоб правильно визначити соціальний діагноз дитини. В залежності від діагнозу, соціальний педагог повинен уміти прогнозувати умови, які забезпечуватимуть оптимальний розвиток дитини. Крім того, треба вміти обирати методи та засоби, що допоможуть досягти намічених результатів. Але стільки проблем соціальний педагог не може вирішити самостійно. В цьому випадку він повинен виступати посередником у координації зусиль різних спеціалістів для вирішення проблем дитини.

З напрямками діяльності соціального педагога тісно пов’язані його функції. З цього приводу А.Й.Капська пише: “Функції соціально–педагогічної діяльності – це основні напрями роботи, в яких конкретизується її зміст” [2]. До таких функцій належать: діагностична, прогностична, посередницька, комунікативна, організаторська, охоронно–захисна, попереджувально–профілактична, корекційно–реабілітаційна, соціально–терапевтична. Варто підкреслити, що цей перелік функцій можна доповнити в залежності від того, яку мету та завдання висуває перед собою соціальний педагог.

Як відомо, будь-яка діяльність здійснюється за допомогою необхідних засобів. До засобів належать всі дії, предмети, знаряддя, методи, форми та технології, за допомогою яких досягається мета діяльності [6]. Різноманітність функцій роботи соціального педагога обумовлює і різноманітність засобів. Вибір засобів залежить від змісту та особливостей об'єктів діяльності.

Соціально-педагогічна діяльність повинна здійснюватись у всіх закладах та організаціях, де ведеться робота з дітьми. І у кожному закладі вона буде мати свою специфіку. Аналіз різноманітних науково-педагогічних джерел свідчить про те, що особливе значення сьогодні приділяється соціально-педагогічній діяльності у сім'ї.

Взагалі, усі види соціально-педагогічної роботи можуть реалізовуватись у різних формах. Форма роботи може бути: індивідуальною, груповою, масовою. Крім того, соціально-педагогічна робота може бути заочною, очною, стаціонарною, комплексною і відбуватись короткочасно, тривало, багатoproфільно та опосередковано.

З формами роботи соціального педагога дуже тісно пов'язані методи соціально-педагогічного впливу. Соціальна педагогіка – це галузь педагогіки, тому при визначенні методів соціально-педагогічної діяльності вчені спираються як на традиційні методи навчання та виховання, які використовуються у педагогіці, психології та у соціальній роботі, так і враховують специфіку соціального виховання, соціального навчання та взаємозв'язок соціальної педагогіки і соціальної роботи.

Вивчення дисертацій, підручників із соціальної педагогіки та соціальної роботи дає можливість визначити методи, які широко використовують у соціально-педагогічній діяльності. До таких методів вчені, насамперед, відносять метод переконання та вправи (М.Галагузова). Переконання програмує свідомість дитини, вправа – формує вміння, навички та звички, моральну поведінку.

До соціально-педагогічних методів, поряд з загальнопедагогічними, вчені відносять так звані методи корекції (заохочення, покарання, попередження, заміна інтересів тощо), методи терапії (логотерапія, арт-терапія, ігротерапія), бесіду-консультацію, групову терапію, соціодраму, психодраму, дискусію, тренінги тощо.

Як відомо, метод знаходить свою конкретизацію в певних прийомах. Застосування того чи іншого прийому залежить від конкретної ситуації, поведінки дитини, від того, якою методикою володіє соціальний педагог, та від суб'єктивних особливостей дитячої особистості.

“Засоби – це сукупність матеріальних, емоційних, інтелектуальних та інших умов, які використовує соціальний педагог

для досягнення поставленої мети” [4]. У якості засобів соціально–педагогічної діяльності можуть виступати гра, природа, книги, твори мистецтва, засоби масової інформації тощо.

**Висновки.** Узагальнюючи все вищесказане, ми робимо висновок про те, що соціально–педагогічна діяльність має свою структуру, завдяки якій вона може реалізовуватись послідовно. Починається соціально–педагогічна діяльність з постановки мети та завдань. Мета визначає зміст діяльності, методи її реалізації та форми організації. Кінцевий результат соціально–педагогічної діяльності залежить від того, наскільки правильно визначено зміст, які обрані методи та форми організації діяльності.

#### *Література:*

1. Антология социальной работы /Под ред. М.В. Фирсова. В 5–ти томах. – М.: Сварогъ НВФ СПТ, 1994 – 1995.
2. Капська А.Й. Соціальна педагогіка.: Підручник. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 256с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Изд. 2–е, М.: Политиздат, 1977. – 304с.
4. Социальная педагогика: Курс лекций. /Под общей ред. М.А. Галагузовой. – М.:Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 416с.
5. Словник–довідник для соціальних працівників та соціальних педагогів. /За ред. А.Й. Капської – К.: Український державний центр соціальних служб для молоді України. – 2000. – 260с.
6. Технології соціально–педагогічної роботи: Навчальний посібник. /А.Й. Капська, М.М. Барахтян, О.В. Безпалько. – К., 2000. – 373с.
7. Штефан Л.А. Соціально–педагогічна теорія та практика в Україні (20–90–ті рр. ХХ ст.) /Харк. держ. пед. ун–т ім. Г.С. Сковороди. – Харків: ТОВ “ТО Ексклюзив”, 2002. – 264с.

*Краснокутський М.*

### **ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ І КУЛЬТУРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ У СИСТЕМІ МНС УКРАЇНИ**

У сучасних педагогічних дослідженнях особистість розглядається як цілісне утворення, що складається із взаємозалежних характеристик. Визначити готовність особистості до професійної діяльності – це значить мати уявлення про рівень розвитку основних підструктур:

- спрямованість особистості;
- досвід, що містить у собі знання, уміння і навички за обраною спеціальністю.

У зв'язку з цим важливого значення набуває пошук шляхів більш ефективної фізичної підготовки фахівців у непрофільних навчальних закладах, зокрема системи МНС України.

Фізична підготовка є компонентом професійної підготовки. Саме у цьому напрямку вона являє собою навчально-виховний процес. На думку Л.П.Матвеева фізична підготовка – це педагогічний процес, спрямований на фізичний розвиток особистості, на підготовку до виховання соціальних обов'язків у суспільстві.[2]. На нашу думку, таке розуміння включає: навчання, виховання, що забезпечує не тільки фізичний розвиток, але й впливає на формування основних фізичних якостей, підвищення функціональних можливостей організму, що і сприяє повній реалізації генетичної програми кожної людини.

Спортивна діяльність пов'язана з великим фізичним та психічним навантаженням, з дефіцитом часу. Вона дуже часто відбувається в нестандартних (експериментальних) ситуаціях. Саме ці чинники і наближають її до професійної діяльності фахівців системи МНС України.

Підготовка пожежних, рятувальників до екстремальних ситуацій – це процес формування готовності курсантів до продуктивної участі в діяльності нестандартного типу. У цій готовності необхідно виділити такі компоненти: професійні знання, вміння і навички та фізичну підготовку.

У зв'язку з вищесказаним, ми вважаємо, що треба визначити мету такого навчального предмета як фізична підготовка. Встановити ефективність цього предмета при підготовці фахівців системи МНС України, виявити його виховні можливості у системі підготовки пожежних і рятувальників до професійної діяльності.

Навчання на основі діяльнісного підходу припускає переорієнтацію цілеполагання і цільових установок набутих курсантами знань на заняттях з фізичної підготовки.

В дидактичних дослідженнях мета навчання трактується, як вихідна характеристика системи навчання, у зв'язку з тим, що зміна мети веде до змін всіх підсистем (змісту, методів, способів тощо) [1,3].

З позиції діяльнісного підходу, мета визначається як потреба, яка задовольняється діяльністю, як предмет на який вона спрямована, в якості безпосереднього результату. З одного боку, мета детермінована об'єктивними вимогами суспільства, з іншого боку, вона визначає зміст і організацію системи навчання.

Зміст навчальних дисциплін вищої школи спрямований на реалізацію цілей, які відбивають соціальне замовлення у підготовці майбутніх фахівців, покликаних виконувати свої професійні функції. Виховні засади формування особистості фахівців служби цивільного

захисту, удосконалення їх рівня професіоналізму та майстерності закладені і у змісті фізичної підготовки.

Професійна діяльність майбутніх пожежних, рятівників пов'язана з екстремальними ситуаціями, з великим фізичним навантаженням, подоланням труднощів та з іншими чинниками.

На наш погляд, фізична підготовка як навчальний предмет в Академії цивільного захисту України повинен бути спрямований на формування особистості фахівця (у навчальній програмі теоретично це закладено), а не тільки на розвиток фізичних умінь та навичок.

Встановлено, що в діючій програмі зроблена спроба конкретизувати освітньо–виховні цілі фізичної підготовки. Разом з тим підкреслено, що метою фізичної підготовки є забезпечення як фізичного, духовного розвитку особистості майбутнього фахівця, так і професійно–прикладної підготовки до праці, а саме засвоєння правил, норм та закономірностей рухової активності в різних умовах реальної дійсності.

Слід констатувати, що до теперішнього часу значення фізичної підготовки у формуванні особистості фахівців на практиці недооцінюється. Виявлено, що теоретично–практичні, виховні і освітні цілі закладені, але вони недостатньо реалізовані в навчально–виховному процесі, педагогічні дії в цих напрямках досить часто носять формальний характер.

Навчальна діяльність повинна бути заснована на цілеспрямованому виконанні вправ, досягненні певних успіхів, урахуванні індивідуальних властивостей особистості, а не тільки на розвитку рухових умінь та навичок, але, на жаль, ми спостерігаємо, що у непрофільних навчальних закладах відбувається заміна діяльнісного навчання виконавчим, і тоді підготовка фахівця має не дійовий характер. Цей факт приводить до того, що деякі практики намагаються довести про недостатню ефективність навчального предмета та його роль у професійному становленні майбутніх фахівців у системі МНС України. Вони не бачать, у чому полягає перспектива викладання цього предмета у вищому навчальному закладі, його роль у професійному становленні спеціаліста.

Спираючись на думки багатьох дослідників про те, що спортивна діяльність пов'язана з екстремальними ситуаціями (психологічна напруга, ризик, дефіцит часу тощо). На наш погляд, цей факт і дозволяє твердити, що фізична підготовка має великі можливості у плані підготовки курсантів до роботи у нестандартних ситуаціях.

Початковим ланцюгом професійно – педагогічної підготовки майбутніх фахівців на заняттях з фізичної підготовки повинні використовуватися такі вправи, які сприятимуть формуванню таких

фізичних якостей особистості, які потрібні пожежним, рятувальникам для роботи в екстремальних умовах (фізичні навантаження, психічні напруження, ризик та ін.), тобто у процесі фізичної підготовки створювати певні труднощі, які можливо подолати лише завдяки вольовим якостям (сила волі, цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, ініціативність тощо).

Мету статті ми бачимо у розгляді впливу фізичної підготовки як засобу професійного становлення курсантів системи МНС України.

Фізичну підготовку у непрофільних вищих навчальних закладах, зокрема, Академії цивільного захисту України ми розглядаємо як складову професійної освіти, вона пов'язана з оволодінням професійною майстерністю.

Дослідження проводилось з курсантами I і II курсів. В дослідженні взяли участь 209 курсантів АЦЗУ.

Результати пілотажного дослідження свідчать, що не всі обстеженні розглядають фізичну підготовку як компонент професійної підготовки. Цей факт можна пояснити тим, що не всі курсанти чітко уявляють собі зміст своєї професії. Коли ми намагались дізнатися про їх професійні наміри, виявилось, що 67% опитуваних першокурсників свій вступ до АЦЗУ пов'язують з бажанням отримати вищу освіту та перспективою матеріальної забезпеченості у майбутньому. Виявилось, що їх наміри не мають професійної спрямованості. Ми вважаємо, що цей факт можна пояснити тим, що досить широко простежується помилкове уявлення, що професійна підготовка фахівців пов'язана тільки з профільюючими навчальними дисциплінами, але практика свідчить про те, що підготовка здійснюється під впливом всіх дисциплін відповідно до навчального плану, але якщо цим процесом не керувати, то через певний час може статися зниження рівня професійного становлення. Окремі навчальні предмети загублять дієвість, що на практиці інколи простежується. До намірів особистості відносно майбутньої діяльності не можна ставитись як до статичної характеристики. Навпаки, вони динамічні і можуть змінюватись у досить широкому діапазоні, від високої стійкості до відмовлення від початкових професійних намірів.

Ми спробували порівняти отримані результати про професійні плани та наміри наших курсантів з їх бажанням займатись фізичною підготовкою, у зв'язку з тим, що вона є компонентом професійної підготовки. З'ясувалось, що більшість курсантів (83,1%) віднесли себе до тих, хто не виявляв інтересу і любові до фізичної підготовки до вступу у вищий навчальний заклад, але 65,8% відповіли позитивно на запитання: „Чи треба займатись фізичною підготовкою у

непрофільному вищому навчальному закладі?”, „Може бути фізична підготовка у непрофільному вищому навчальному закладі складовою професійної підготовки?”

Разом з тим, позитивних відповідей серед курсантів I і II курсів було приблизно однаково (59,9% – першокурсники, 60,1% – другокурсники), це ті, хто позитивно ставляться до такого навчального предмету як фізична підготовка і бажають нею займатися, вони мотивовані тим, що вона їм допоможе в оволодінні професійними вміннями і навичками. Саме в цьому ми бачимо значні резерви удосконалення фізичної підготовки у курсантів до професійної діяльності.

Слід підкреслити, що підготовку майбутніх фахівців системи МНС України не можна вважати успішною, якщо у них не будуть сформовані морально-вольові якості особистості, які слід розглядати як один з головних компонентів у структурі професійної підготовки пожежних, рятувальників та ін. Морально-вольові якості фахівця в тих галузях, де трудова діяльність безпосередньо пов'язана з людьми та з подоланням труднощів при досягненні певних результатів, має велику роль у його підготовці.

Отже, аналіз наукових досліджень та попередні наші емпіричні дані свідчать, що фізична підготовка виступає складовою професійної підготовки у вищих навчальних закладах системи МНС України, де фахівців готують до роботи в екстремальних ситуаціях і складається вона з двох напрямків:

- у процесі вправ систематично розвивати у курсантів фізичне навантаження;
- цілеспрямовано формувати у майбутніх фахівців морально-вольові якості особистості у спортивній діяльності.

Таким чином, результати дозволяють наголосити на надзвичайній важливості та актуальності проблеми формування фізичної підготовки у курсантів АЦЗУ як компонент професійного становлення майбутнього фахівця.

#### *Література:*

1. Вишняков Е.М. Профессиональное образование, словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика, – М.: НМУСПО, 1999. – 538с.
2. Гогунев Е.Н. Методические рекомендации по организации подготовки стрелков из лука к преодолению экстремальных ситуаций соревновательного характера – Тольятти, 1998 – 187 с.
3. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры: Учебник для ин-тов физ. культуры. – М., 1991 – 277 с.

4. Сластенин В.А. Целевая исследовательская программа «Учитель»: поиски, находки, потери. //Теория и практика высшего педагогического образования, – М., Прометей, 1992. – С.14 – 32.
5. Смирнов Б. И., Чашина Г.А. Психическая саморегуляция двигательной деятельности в условиях опасности и нарастающего утомления. //Сб.: Вопросы психологии спорта – Л., Изд., ГДОИФК им. В.Ф. Лесгафта – М., 1975. – С.17 – 25.
6. Столяренко Л.Д. Педагогика – Ростов–на–Дону, «Феникс», 2000, – 448с.
7. Шайхтдинов Р.З. Личность и волевая готовность в спорте – М., 1987, – 288с.

*Лебединець Т.*

## МЕДИЧНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

*У статті розглядаються теоретико–методологічні основи професійної освіти, становлення і розвиток спеціаліста–медика, його функціональна грамотність, професійна кваліфікація, компетентність і культура.*

**Ключові слова:** професійна освіта, медичні навчальні заклади.

Актуальність даного дослідження зумовлена потребою підвищення якості медичної освіти. Аналіз науково–педагогічної літератури дає змогу констатувати, що існуюча система медичної освіти не зовсім відповідає світовому рівню професійної підготовки фахівців. Крім того, відсутність стандарту вимог практичної медицини та об'єктивного контролю рівня фахівця на різних етапах його підготовки, брак економічних стимулів управління навчальним процесом для викладачів, студентів, спеціалістів на всіх етапах їх атестації і малий термін підготовки лікарів–спеціалістів в інтернатурі (протягом одного року), – вказують на необхідність поліпшення професійної підготовки в медичній галузі.

Проблема професійно–медичної освіти на сьогодні є надзвичайно актуальною, про що свідчать численні науково–практичні наради, симпозиуми, конференції тощо. Результатом цих наукових зібрань є визначення мети реформування медичної освіти, її відповідність вимогам практичної охорони здоров'я, підвищення якості підготовки медичних кадрів шляхом упровадження ефективної системи організації навчального процесу, а також гармонізацію вітчизняної медичної освіти з вимогами Євросоюзу [1].

Отже, медичну освіту не можна розглядати у відриві від загальної системи професійної освіти та без урахування особливостей її становлення на сучасному етапі. Сучасний стан медичної освіти вимагає проведення досліджень факторів, які детермінують кількість і якість кадрових резервів у цій галузі, вивчення функцій різних медичних професій щодо забезпечення потреб національних систем



охорони здоров'я, взаємозв'язків між закладами, які готують спеціалістів тощо.

*Мета статті* – визначити розвиток медичної освіти як невід'ємної частини професійної освіти

Професійна освіта, як зазначають науковці Е.П.Белозерцев, А.Д.Гонеев, А.Г.Пашков та ін. є невід'ємною часткою фундаментальних інститутів суспільства (сім'ї, виробничих структур, науки, засобів масової комунікації тощо), які здійснюють передачу знань та досвіду від одного покоління до іншого, формують менталітет соціальної спільноти, зберігають та розвивають національну культуру тощо. Разом з іншими соціокультурними інститутами система професійної освіти виконує ряд базових функцій по відношенню до людини та суспільства [2,3,4,5].

Науковці розподіляють функції професійної освіти на дві групи. До першої групи дослідники відносять: реляційну, регулятивну, аксиологічну, інтегративну. Друга група функцій відображає особливості системи професійної освіти поруч з іншими соціокультурними інститутами і включає освітню, виховну, розвиваючу, світопоглядальну, інноваційну та економічну функції.

Поряд з визначеними функціями професійної освіти є також латентні (від лат. *latens* – скритий, невидимий) функції, наприклад статусна та політична.

До специфічних функцій, на які орієнтуються окремі заклади професійної освіти, відносяться:

- адаптація учнів з обмеженими можливостями до соціокультурних процесів у суспільстві;
- соціальна реабілітація учнів з неадекватною та противоправною поведінкою;
- підтримка випускників у момент їхнього вступу до ринку праці і т.д.

За визначенням групи науковців: „Результат професійної освіти – це придбання індивідумом в період отримання освіти здібності до виконання функціональних обов'язків; рівень майстерності і досконалості у певному професійному знанні, відповідному рівню складності виконуваних задач, тобто професіоналізм” [2, с. 33].

Дослідники Б.С.Гуршунський, Е.Ф.Зеєр, А.К.Маркова, Ю.П.Поваренков, В.Д.Шадриков та інші виокремлюють наступні етапи (сходинки) розвитку професіоналізму: функціональна грамотність, професійні кваліфікація, компетентність і культура особистості.

Так, професійна компетентність – це інтегральна характеристика ділових і особистісних якостей спеціаліста, яка відображує не тільки рівень знань, вмінь, досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, але і соціально–моральну позицію особистості.

До поняття „професійна компетентність” включають наступні три аспекти: проблемно–практичний (адекватність розпізнавання і розуміння ситуації, адекватна постановка і ефективність виконання цілей, завдань, норм в даній ситуації); смисловий (адекватне осмислення виробничої ситуації в більш загальному соціокультурному контексті); ціннісний (здібність до правильної оцінки ситуації, її суті, цілей, задач і норм з точки зору особистих і загальнозначимих цінностей).

Професійна компетентність спеціалістів будь–якого профілю, як відомо, включає: практичну (спеціальну) компетентність, соціальну, психологічну, інформаційну, комунікативну, екологічну та валеологічну.

З огляду на професійну компетентність майбутнього медичного працівника, це означає високий рівень знань у галузі медицини, техніки і технологій, які використовуються в професійній праці, що зможуть забезпечити можливість професійного зростання лікарів, а у разі потреби – зміни профілю роботи та підвищення результативності діяльності фахівця (практична (медична) компетентність). У роботі лікаря також надзвичайно важлива здібність брати на себе відповідальність і приймати рішення, брати участь у спільному прийнятті рішень, регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом та продуктивно взаємодіяти з представниками інших культур і релігій (соціальна компетентність).

Професіоналізм медичного працівника залишається частковим, якщо не сформовано у нього культури емоційного сприйняття пацієнта, не має досвіду емпатійної, міжособистісної взаємодії і самореалізації (психологічна компетентність). Також потрібно враховувати необхідність оволодіння медичними працівниками новими інформаційними технологіями (інформаційна компетентність); знаннями іноземних мов, високим рівнем культури мовлення (комунікативна компетентність); загальними законами розвитку природи і суспільства, екологічною відповідальністю за професійну медичну діяльність (екологічна компетентність); обов'язкова обізнаність у галузі збереження здоров'я і в питаннях здорового способу життя (валеологічна компетентність) тощо.

Таким чином, професіональна компетентність майбутніх працівників медичного профілю повинна вказувати на оволодіння ним усієї сукупності культурних зразків, відомих до теперішнього часу в даній області людської діяльності.

Перш за все, потрібно звернути увагу на те, що в цьому процесі провідне місце посідає підготовка викладача вищого навчального закладу медичного профілю як головної фігури в навчально–виховному процесі, тобто рівень його знань, умінь і навичок, ступеня вихованості та моральних якостей стане вирішальним у професійній підготовці та компетентності майбутнього медичного працівника.

За останні роки в Україні, як і в інших розвинених країнах світу, виникає проблема щодо необхідності дослідження факторів, які детермінують кількість і якість кадрових резервів медицини, їх розподіл за різними ланками служб охорони здоров'я, а також вивчення функції різних медичних професій щодо забезпечення потреб національних систем охорони здоров'я, взаємозв'язків між закладами, які готують спеціалістів медичної галузі тощо. Окрім вищевказаних проблем підготовки медичних працівників, слід зазначити про медико–соціальні проблеми України, вирішення яких потребує значних зусиль як від вчених–медиків, так і від рядових працівників медицини.

Отже, нові програми професійної підготовки медичних працівників повинні виходити з її безперервного характеру, повинні гнучко і всебічно поєднувати нові моральні, філософські, економічні, екологічні, соціально–психологічні й управлінські концепції з традиційними біомедичними компонентами освіти.

У планах розвитку медичної освіти до 2010 року пріоритетом у інтеграції з європейською освітньою системою залишається збереження традицій і досвіду вітчизняної медичної освіти. Головними напрямками її науковці визначають:

- розвиток медичної освіти України у відповідності з принципами Болонського процесу;
- укладання міжуніверситетських угод з медичними навчальними закладами Європи;
- адаптація і гармонізація з вузами Європи термінів підготовки, змісту навчальних планів, програм, кваліфікацій;
- стажування викладачів, аспірантів у вузах Європи;
- спільні наукові дослідження з фахівцями закордонних вузів
- обмін студентами.

### *Література:*

1. [www.nmu.edu.ua](http://www.nmu.edu.ua)
2. Педагогика профессионального образования: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /Е.П.Белозерцев, А.Д.Гонеев, А.Г.Пашков и др.; Под.ред.В.А.Сластёнина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.]

3. Васильев І. Акмеологічна стратегія розвитку професійної освіти України //Матеріали міжнародної конференції „Освіта для майбутнього розвитку”. – Київ, 2002. – С. 27–29.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. – Екатеринбург, 2000.
5. Зеер Э.Ф., Романцев Г.М. Личностно ориентированное профессиональное образование //Педагогика. – 2002. – № 3.

*Операйло С.*

## РОЛЬ ГУМАНІСТИЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ В УНІВЕРСИТЕТСЬКОМУ МЕНЕДЖМЕНТІ

*Дана стаття присвячена обґрунтуванню основних напрямів гуманізації управління освітою.*

Якщо університетський менеджмент є одним із видів управління освітнім процесом на засадах гуманізму та гуманітаризму, необхідно більш детально розглянути ці два поняття: «гуманізація» й «гуманітаризація», які походять від різних латинських слів. Гуманізм (humanus) – людяний, гуманний, тобто звернений до людини, зроблений для людини, в її інтересах, з урахуванням блага для людини. Під гуманізмом розуміють систему поглядів, яка історично змінюється відповідно до розвитку суспільства і його культури, визнає цінність кожної окремої людини й спрямована на визнання суспільством цієї цінності як реального фактору й головної мети розвитку даного суспільства.

Людина є системоутворюючим фактором, стрижнем гуманістичного світогляду. У гуманістичному світогляді якраз і відображаються багатоманітні ставлення до людини, суспільства, духовних цінностей, діяльності, які становлять зміст гуманістичної сутності особистості. При цьому ставлення містить не тільки оцінку світу як об'єктивної реальності, а й оцінку свого місця в дійсності, яка нас оточує, зв'язків з іншими людьми.

Гуманність не може бути просто рисою особистості, це інтегральна характеристика, яка містить комплекс її властивостей і виражає ставлення людини до людини.

Ціннісна природа гуманізму передбачає своєрідну культурну та часову відносність цієї категорії. Одним з прикладів такої відносності є те, що філософія традиційного гуманізму, яка проголосила в епоху Відродження ідеал усебічно розвиненої людини, мала для Європи XVII–XIX ст. неабияке значення. Однак в інших регіонах світу того ж періоду ідеї Відродження не були поширені й не мали якогось значного впливу на духовне життя народів, які мешкали там. Більше того, вже перед кінцем минулого століття традиційний гуманізм став

втрачати своє концептуальне значення і в країнах Європи, а події першої половини ХХ ст. стали страшною пересторогою про небезпечність абсолютизації самодостатності природи людини та вплинули на створення концепцій сучасного гуманізму.

Труднощі для менеджера в освіті полягають у тому, що поняття гуманізму ще неопераціоналізоване, проблема критеріїв не вирішена, а без них усяка позиція хибує суб'єктивізмом. Осмислення цієї обставини є запрошенням до вдумливої розмови з приводу напрацювання наших критеріїв оцінки гуманного управління, яке ми хотіли б і могли втілити у власній системі освіти.

Питання гуманізації освіти мають сенс лише тією мірою, якою вони ув'язані з усім комплексом специфічних особливостей сучасного етапу суспільного розвитку. А він виявив необхідність кардинальної зміни освітньої парадигми, перегляду сутності мети й соціального призначення педагогічної діяльності. Поки це розуміння не знайде необхідного поширення в освіті, «гуманізація» буде мати цінність лише як чергова кампанія, яка зберігає status quo.

Гуманітарний (від фр. *humanitaire*, лат. *humanitas* – людська природа, освіченість) – який стосується людства, суспільного буття й свідомості. Гуманітарні науки – суспільні науки. В ідеалі вимагається здатність суб'єкта вибудовувати діяльність, подібну до тієї, яку він прожив як гуманітарну, узгоджуючи її з гуманістичними цінностями.

Якщо ми вибудовуємо діяльність згідно з гуманітарним знанням, орієнтуючись на гуманістичні цінності, то в певних конкретно–історичних ситуаціях гуманітарність і гуманність можуть як збігатися, так і не збігатися. Тому педагогічна діяльність у наближенні до норм культури «прагне» зробити власний досвід і досвід, узагальнений у гуманітарних знаннях, вихідною точкою пізнання, його рефлексії й критичного осмислення суб'єктом. Дуже важливо, щоб цей «досить рідкісний» досвід у менеджера освіти (викладача вищого навчального закладу) був, а в студента – майбутнього вчителя й, відповідно, управління навчально–пізнавальною діяльністю учня – набув розвитку за час його навчання в університеті.

На наш погляд, гуманітаризація як засіб гуманізації професійної підготовки менеджерів освіти має обмежені можливості. Більш важливою нам здається співвіднесеність освіти з культурними цінностями, коли проблеми професійної діяльності осмислюються із соціально–філософських позицій.

Зародження сучасного гуманізму, датоване межею й першою половиною ХХ століття, відбувалося за безпосереднього впливу таких факторів:

- бурхливий розвиток антропології, генетики, соціальної психології, політології та інших наук;

- розвиток цивілізації та її науковий прогрес змінили буття людини настільки, що, з одного боку, в окремого індивіда з'явилася можливість прямо втручатися в життя необмеженої кількості людей (зброя масового знищення, ЗМІ, мережа Інтернет тощо), а з іншого різко зросла детермінованість буття людини й зменшилася можливість вільного визначення своєї долі за уявного багатства вибору;

- досвід світових та подальших неоголошених війн, який примушує по-новому осмислити значення ідей гуманізму;

- реальність існування тоталітарних режимів: фашизм, воєнний комунізм, міжнародний тероризм, кучмізм;

- глобалізація екологічних і демографічних проблем;

- різке зростання темпів розвитку країн Західної Європи, Північної Америки, Японії, Китаю, їх відрив від країн третього світу.

Аналіз праць видатних філософів (В.Андрущенко, М.Бахтін, М.Бердяєв, В.Біблер, І.Зязюн, М.Лосський, В.Розанов, В.Соловйов, Н.Федоров), вітчизняних психологів (Г.Балл, І.Бех, Л.Виготський, В.Давидов, В.Моляко, В.Семиченко), зарубіжних авторів (А.Маслоу, Ж.Піаже, Ж.–П.Сартр, В.Франкл, К.Роджерс, Е.Фромм, Ю.Хабермас, М.Хайдеггер, К.Ясперс) дозволив виділити їх концептуальну основу, яка може бути використана як теоретична основа університетського менеджменту за обґрунтування поняття «гуманістична парадигма освіти». Це: унікальність людини; поняття свободи й відповідальності людини; «відкрита» взаємодія з іншими людьми.

Уточнимо сутність наведених вище положень.

1. Індивідуальна основа кожної окремої людини самоцінна й не може бути тотожна жодній іншій; людина має внутрішній світ, який складається з потреб різного рівня, психологічних і фізіологічних особливостей, індивідуальних здібностей та задатків, які, якщо будуть реалізовані й підтримані, розвинуться повною мірою; справжній розвиток людини полягає в розвитку його індивідуальної основи через позитивну самореалізацію особистості.

Людина перебуває в бутті й усвідомлює своє буття; людина пізнає саму себе, світ, який її оточує, та свою взаємодію з цим світом; цілісне пізнання світу можливе лише за активізації як інтелектуальних, так і інтуїтивних особливостей людської свідомості.

Людина безперервно діє в цьому світі, – це може бути практична дія в реальному предметному середовищі, а може бути розумова, мисленнева дія в «смысловому полі», в уявному образі світу.

2. У кожний момент життя людина здатна діяти довільно, вільно й відповідально; свобода людини як вибіркова, творча активність свідомості можлива лише через прийняття відповідальності за реалізацію власних рішень.

Людина прагне осмислення свого життя; сенс життя не можна нав'язати людині зовні; смислоутворюючими є як особистісні особливості окремої людини, так і соціокультурні цінності того середовища, в якому вона розвивається.

3. Людина відкрита для рівноправної взаємодії з іншими людьми й зовнішнім світом; трансценденція дозволяє їй вийти за межі власного егоцентризму й самоізоляції; людина здійснює сама себе через знаходження в іншій людині позитивного безумовного поповнення своєї істоти.

Неогуманістичні ідеї, які висувалися на зламі XIX–XX століть, громадський рух за «нове виховання»: педоцентризм (М.Монтессорі, К.Вентцель, П.Блонський), соціально–педагогічні новації (Дж.Дьюї, Я.Корчак, Р.Кузіне, А.Макаренко, А.Нейл, С.Френе, С.Шацький), педагогіка взаємодії (Е.Вебер, Г.Гаудінг, Е.Лінде, Г.Шаррельман), антропософська освіта (Р.Штайнер) стали основою для становлення гуманістичної педагогіки в межах самостійної парадигми освіти.

Поняття «парадигма» ввів історик науки Томас Кун, який визначав цим терміном сукупність істотних теоретичних розбіжностей, що відрізняє чинну в якій–небудь науковій сфері концепцію від попередньої й застарілого погляду в цій галузі [4]. У педагогіці поняття «парадигма» не передбачає обов'язкової змінності й однозначного протиставлення педагогічних поглядів різних напрямків. У педагогіці неможливе абсолютне заперечення й одномоментна заміна однієї концептуальної системи на іншу – тут традиційно сильними є тенденції тяглості й консерватизму.

Парадигма в педагогіці – це сукупність інваріантних ознак низки педагогічних напрямів, які утворюють єдину концептуальну сферу. Педагогічна парадигма – це завжди фрагмент, частина системи педагогічних концепцій, і хоч у парадигмі відображені базові розбіжності педагогічних напрямів, важливо пам'ятати, що ці напрями співіснують, взаємовпливають один на інший і взаємозбагачують один одного [2; 5].

Дотримуючись загальнонаукової точки зору, ми розуміємо під гуманістичною парадигмою освіти сукупність інваріантних ознак різних напрямів гуманістичної педагогіки, які визначають мету, зміст, методи й засоби освіти.

Здійснюючи це дослідження, ми проаналізували різні напрями гуманізації освіти, які висвітлювалися в працях учених різних галузей знань: філософів і соціологів (В.Андрущенко, В.Біблер, Л.Буєва, І.Зязюн, Н.Розов та ін.), психологів (К.Абульханова–Славська, Ш.Амонашвілі, Г.Балл, А.Бодальов, А.Запорожець, В.Давидов, А.Леонт'єв, В.Моляко, В.Семиченко та ін.), педагогів (А.Бойко, М.Васильєва, В.Вершловський, Б.Гершунський, В.Гриньова, В.Євдокимов, М.Євтух, Л.Занков, С.Золотухіна, І.Зязюн, В.Караковський, В.Лозова, А.Лігоцький, М.Подберезський, О.Попова, І.Прокопенко, О.Романовський, А.Сущенко, Г.Шевченко та ін.).

Із загальної системи педагогічних знань на підставі методологічних положень ідей неогуманізму ми виділили такі установки, принципові для університетського менеджменту:

- цілісний розвиток задатків і здібностей індивіда (виявлення й удосконалення в тісній єдності інтелектуальної, емоційно–чуттєвої й вольової сфер як викладача, так і студента в їхній єдності);

- особистісна орієнтація: вузівський менеджер у собі і в кожному учасникові освітнього процесу бачить передусім унікальну особистість незалежно від будь–яких особливостей; він послідовно розвиває в собі особистість, усвідомлює, як він це робить, і досягає того, щоб кожний його вихованець бачив у самому собі особистість, вважаючи себе такою; прагне того, щоб кожний вихованець бачив особистість у кожному з людей, які його оточують;

- діяльнісний підхід (навчання через досвід);

- засвоєння моральної основи загальнолюдських цінностей і національної культури, опора на універсальні моральні принципи й норми. Саме їх включають до інваріантних ознак гуманістичної парадигми освіти В.Бенін, А.Бойко, М.Васильєва, В.Вершловський, Л.Волович, М.Євтух, В.Лозова, М.Подберезський, А.Сущенко, Г.Троцько, Г.Шевченко.

Для культуродоцільного й людиноорієнтованого менеджменту освітнім процесом є неприпустимим розгляд явища гуманізації через який–небудь окремий аспект. Прикладами такого підходу є твердження про те, що гуманізація освіти пов'язана перш за все:

- з покращенням емоційного клімату в навчальному закладі;

- з демократизацією університетського життя;

- з гуманітаризацією освіти, із засвоєнням загальнокультурних, духовних цінностей;

- з перетворенням сфери взаємодії менеджера з викладачами й студентами тощо.



У центрі гуманізації організованого нами процесу стоїть завдання розвитку нового управлінського мислення, ґрунтованого на прийнятті фундаментальних ідей:

- буття людини необхідно розглядати через взаємодію людини з Природою, активність людини щодо перетворення має нести моральний потенціал;

- гуманізація людської свідомості: прилучення до загальнолюдських цінностей; утвердження цінностей гуманістичної культури й принципів нового, глобального гуманізму; досягнення відкритості індивідуального особистісного розвитку й цілісності особистості; формування комунікабельності, тяжіння до духовності;

- гуманітаризація людського мислення: насичення його гуманітарними знаннями, виділення й акцентування гуманітарної компоненти в природничих, математичних дисциплінах, психологізація історичного пізнання;

- плюралізація дослідницької свідомості на підставі визнання розмаїття способів пізнання істини (раціональних, ірраціональних та позараціональних), додатковість різних, закінчуючи такими, що взаємовиключають одне одного, теоретичних пояснень і методологічних засобів дослідження;

- принцип перманентної творчості, пов'язаний з розвитком такої ціннісної установки свідомості, яка орієнтує людину не на володіння, споживання й послух, а на буття, яке створює й розуміється як самовизначення, самоствердження, самореалізація;

- ідея толерантності (терпимості) стосовно ідейно–політичних, світоглядних, релігійних, духовно–культурних розбіжностей людей, прагнення втримати в межах культури й цивілізації природну суперечливість людських інтересів, вирішувати управлінські конфлікти на підставі компромісу (консенсусу);

- ідея етнокультурної самоідентифікації особистості, подолання соціокультурного маргіналізму, створення передумов для загальнолюдської солідарності та взаєморозуміння.

Ідейний пафос глобальної освіти передбачає нову культуру управлінської діяльності, яка конструюється в системі філософсько–педагогічних принципів, покликаних практично вибудувати нову стратегію управління особистісним розвитком майбутнього вчителя. На підставі перерахованих філософсько–педагогічних ідей, процес гуманізму можна осмислити з декількох позицій:

- як наявність у викладачів і розвиток у студентів гуманістичного розуміння й ставлення до себе, оточуючих і світу, ґрунтованого на діалоговій концепції культури в процесі засвоєння

дисциплін гуманітарного, природничого й професійного циклів за умови їх змістового оновлення;

- як створення гуманітарного середовища в університеті, маючи на увазі сукупність освітньо–виховних, духовно–моральних, інформаційних, кадрових, матеріальних умов життя університету, створюваних демократичним, людино– й природоцентристським управлінням, певною морально–психологічною атмосферою, яка підкріплена комплексом заходів організаційного, методичного, психологічного характеру, які забезпечують запровадження інновацій в освітній процес.

У педагогічних університетах гуманітарне середовище ще не створене й досі, і причини цього дослідники вбачають у сфері управління. «Викладачі усвідомлюють актуальність гуманітаризації, але управлінець не підключив їх до цілепокладання; гуманітарні дисципліни включені до навчального плану, але не завжди чітко сформульована гуманітарна мета; застосовуються нові технології, але не формується цілепокладання», – пише В.Сластьонін [5, с.15].

Однак практично всі дослідження останніх років свідчать про необхідність створення гуманітарного середовища в університеті – певної морально–психологічної атмосфери, яка підкріплена комплексом заходів організаційно–управлінського, психологічного характеру, що забезпечують набуття гуманітарної культури (там же). Дотримуючись цих положень, ми будемо вважати створення гуманітарного середовища в університеті однією з умов гуманізації управління освітою.

З розвитком тенденцій гуманізації все більшу увагу привертають педагогічні аспекти рефлексії. У філогенезі ними є безсумнівні обставини, що практично всі концепції світу й людини – від ідей Аристотеля й Платона до теорій і практики А.Швейцера, Р.Штайнера, від «Повчання дітям» Володимира Мономаха до педагогічної антропології К.Ушинського й школи В.Сухомлинського – всі вони, за багатоманітності деталей, побудовані на гомоцентричних основах, на звертаннях до духу, душі, совісті.

Можна зробити висновок: що справжній гуманізм це віра в різноманітні духовні та морально–правові потенції людини як особистості, і дійсно є можливість їх виявити і одним із інноваційних шляхів до цього на особистісному рівні для кожної особистості є рефлексія.

Методологічною основою професійної рефлексії є ідея єдності в ній загальнолюдського й професійного, вербального й реального (В.Зінченко). Логіка понять тут така: якщо рефлексія – ланцюжок

внутрішніх сумнівів, обговорень із собою, які викликані питаннями, що виникають у житті, пошук варіантів відповідей на те, що відбувається або чого очікують, то професійна рефлексія – та ж внутрішня робота: співвіднесення себе, можливостей свого «Я» з тим, чого вимагає вибраний (який вибирають) фах, у тому числі – з уявленнями про нього, які існують. «Вони рухливі, розвиваються, мають особливості в кожній з послідовних іпостасей рефлексії – перед (до) професійної, професійної й постпрофесійної» [3, с. 9].

Ми виходили з того, що рефлексія менеджера, яка являє собою те ж, що й усяка професійна рефлексія, але змістовно пов'язана передусім з його власним досвідом, – це процес, яким можна й треба керувати, тобто свідомо впливати на нього, причому професійно, враховуючи специфіку педагогічної діяльності. Тому ми дійшли висновку: саме рефлексія дає можливість управлінцеві діяти адекватно до мети, організації й у ситуації вибору [М.Васильєва].

Вибір у зв'язку з цим стає психологічним механізмом збереження й розвитку індивідуальності менеджера. Вибір за внутрішнім спонуканням виходить із змісту Я–концепції [1] менеджера, його особистих інтересів і мети, а також з мети групи за умови, що обидві ці мети збігаються. Університетський менеджмент значно розширює зону невизначеності діяльності кожного суб'єкта (ректора, проректорів, деканів, завідувачів кафедр, викладачів, студентів). Відсутність готових рішень, ситуація пошуку стимулюють вибір на рівні цілепокладання, мотивації, а також між мотивами й метою, засобами й метою, між різними способами й прийомами реалізації мети. Ця ситуація вибору гранично оголює суперечності, що існують: з одного боку, прагнення культури управлінської діяльності й самореалізації, з іншого – прихильність до стереотипів, які устоялися.

Вищевикладене дозволяє подати предметне наповнення гуманістичної парадигми на підставі співставлення особливостей проявів розвиваючого й адаптуючого підходів в управлінні освітнім процесом в університеті. Якщо розвиваючий підхід є ознакою гуманістичної парадигми, то адаптуючий характеризує технократичну парадигму, найбільш яскраво представлену когнітивістським, раціональним напрямом в педагогіці (але вони явно екстраполуються на управлінську діяльність). Головна їх розбіжність полягає в тому, що вони спрямовані на виховання різних способів мислення й життєдіяльності.

Ми прийняли для себе в загальному вигляді посилення, що за організаційно–адміністративного управління керівник вважає виконавця підлеглим, який зобов'язаний виконувати його вказівки. В

університетському менеджменті управлінець перетворює виконавця на співучасника прийняття рішень.

Амбівалентний характер співіснування гуманістичної й технократичної парадигм управління освітою є однією з рушійних сил у процесі становлення культури управлінської діяльності. Взаємовпливи парадигмальних орієнтацій роблять цей процес багатомірним, внутрішньо діалогічним і суперечливим, висуваючи як центральний ціннісний стрижень те, що ще недавно ігнорувалося, і знижуючи значення того, що вчора було домінантним у визначенні мети, змісту й засобів управління вищою освітою.

Дослідження показало, що в межах одного й того ж педагогічного університету можна спостерігати прояви як однієї, так і іншої парадигмальної орієнтації: демократизація управління часто є сусідньою зі спрямованістю на середній рівень навченості; гуманізація освіти – з потуранням; орієнтація на розвиток самодіяльності студента – з посиленням системи контролю й оцінки; особистісна орієнтація – з жорстким диференціюванням за рівнями розвитку й здібностями. Це свідчить про суперечливий характер розвитку управління сучасною вищою освітою.

Такі парадигмальні накладки викликані тим, що недостатньо співвіднесені мета й засоби управління освітнім процесом в університетах. Реалізація гуманістичної орієнтації, на нашу думку, пов'язана з проведенням цілісних, системних, цілеспрямованих перетворень у системі управління педагогічним університетом.

Навчання студентів, майбутніх учителів і менеджерів різних рангів рефлексивного аналізу вписується в інтегративно–культурологічний підхід, який ми обґрунтували, та гуманістичну парадигму освіти.

Для перебудови чинної системи, на думку О.Анісімова, треба мати проект майбутнього продукту цієї системи – конкретний та багатобічний опис людини майбутньої системи, треба чітко собі уявляти, які види діяльності повинна буде здійснювати ця людина, якими будуть її погляди на світ і ставлення до інших людей. Тільки маючи такий проект, можна порушувати питання про перебудову змісту освіти й управління освітнім процесом педагогічного університету.

В експериментальній роботі щодо створення проектів тієї людини, якою ми хочемо бачити випускника педагогічного університету, першим етапом стало осмислення культури педагогічної діяльності й культури управління як її складової частини.

Досвід показує, що до сьогодні такі описи–проекти будувалися досить рідко. Цим займалися, як правило, політичні діячі чи діячі

культури, тобто люди, які за родом своїх занять не мають безпосереднього стосунку до педагогіки. Самі проекти були багато в чому довільними, найчастіше не реалізовувалися адекватно. Проектування людини, на думку П.Щедровицького, має ставати все більш професійною справою й повинно все більше відокремлюватися від власне політичного формулювання мети розвитку суспільства. «Природніше за все цей рід діяльності, який складається, віднести до педагогіки, бо саме її він обслуговує», – пише автор [6, с.7]. Згідно з цим менеджер у педагогічній освіті має взяти на себе й цю функцію або делегувати її проектувальникам, які зайняті розробкою проекту людини майбутнього суспільства.

Підкреслимо, що несистематизовані й фрагментарні знання з різних наук уже не можуть забезпечити управління педагогічним проектуванням. Сьогодні створюється спеціальна наукова дисципліна, орієнтована на обслуговування практичних завдань педагогічного проектування, з одного боку, а з іншого, яка об'єднує всі наукові знання про людину. У другому випадку йдеться якраз про створення поряд зі сферою педагогічного проектування людини спеціального розділу педагогічної науки, який містить теоретичний опис людини з педагогічної точки зору.

Обидві лінії роботи мають велике значення для розробки теорії університетського менеджменту. Здійснюючи практичну й інженерну роботу, педагоги мають звертатися передусім до філософії, соціології з її численними підрозділами (антропологічними, етнографічними, культурознавчими), до психології й логіки – одним словом, до всіх наук, які розглядають людину в тому чи іншому аспекті, з надією запозичити там необхідні їм знання. Це вельми підвищить загальну культуру педагогічної спільноти. Але, на жаль, визнають учені, всі згадані науки поки ще дуже мало поглибилися у вивченні людини і, в усякому разі, до сьогодні не напрацювали тих знань, які необхідні для професійної педагогічної роботи.

Якоюсь мірою це природно, й це легко можна зрозуміти. Адже «людина» – найскладніше явище у Всесвіті. Його сутність, як і форми його існування, не схожі на сутність і форми існування всіх інших відомих нам об'єктів і вимагають для свого вивчення й опису абсолютно нових засобів і методів. Досі ці засоби й методи, за висновками вчених, практично не розроблені, що також утруднює й розробку проблем менеджменту в педагогічних університетах.

Наш висновок: у гуманістичній парадигмі управління освітою не спрямоване на формування особистості із заданими властивостями, а створює умови для повноцінного прояву й, відповідно, розвитку

особистісних функцій суб'єктів діяльності. А якщо це так, то виникає питання: як за таких умов дотриматися необхідної міри, досягти узгодженості між соціально-етичною необхідністю й свободою розвитку, без чого не може бути справді особистісного начала в людині, уникнути тоталітарних «моделей особистості» або «вільного виховання»?

Намагаючись дати відповідь, ми з'ясували, що власне особистісні функції того, хто навчається, вмикаються в освітньому процесі в тому разі, коли когнітивне орієнтування вже не здатне забезпечити адекватну (суб'єктну) позицію учня в структурі навчальної ситуації. Особистісні функції – це в цьому випадку не характерологічні його якості (останні, крім загальнолюдських, у людей різні), а ті прояви людини, які й реалізують соціальне замовлення «бути особистістю».

Як такі функції ми виділяємо: мотивації (прийняття й обґрунтування діяльності), опосередкування (стосовно зовнішніх впливів і внутрішніх імпульсів поведінки), колізії (бачення прихованих суперечностей дійсності), критики (стосовно пропонованих зовні цінностей і норм), рефлексії (конструювання й зміцнення певного образу «Я»), сенсотворчості (визначення системи життєвих сенсів навіть до найважливішого – сутності життя), орієнтації (побудова особистісної картини світу – індивідуального світогляду), забезпечення автономності й стійкості внутрішнього світу, творчого перетворення (забезпечення творчого характеру будь-якої особистісно значущої діяльності), самореалізації (прагнення визнання свого образу «Я» оточуючими), забезпечення рівня духовності життєдіяльності згідно з особистісними інтересами (запобігання зведенню життєдіяльності до утилітарної мети). Повнота цих функцій, на наш погляд, може свідчити про узгодженість мети суб'єктів діяльності.

На наш погляд, можна сказати, що сьогодні є досить чітке розуміння того, як можна реалізувати гуманізацію управління у вищій освіті. Основними напрямками гуманізації управління освітою можна вважати такі:

- зміна мети управління освітнім процесом у педагогічному університеті: через задоволення особистої мети, зацікавленостей і потреб кожного викладача й студента досягати успіху в здійсненні колективної мети, а також створювати умови для саморозвитку й становлення культури педагогічної діяльності;
- демократизація управління освітою. Вона істотно впливає на сутність управління й вимагає орієнтованості на реалізацію в системі

управління прав людини, залучення викладачів і студентів до управління, поваги до чужих поглядів, елітарності, яка основана на взаємодовірі до людини, індивідуального підходу. Державна система освіти необхідно стає нейтральною до ідеологій різних партій, громадських організацій. Вона вимагає управлінських рішень, які дають кожному студентові фундаментальні знання, що дозволяють йому вільно й усвідомлено здійснювати свій світоглядний вибір;

- зміна методів управлінської діяльності: починають домінувати соціально–психологічні, соціально–економічні, соціально–педагогічні методи, які забезпечують створення емоційно сприятливої атмосфери для становлення суб'єктної позиції викладачів і студентів.

Гуманізм полягає не в беззастережному оптимізмі, а в глибині проникнення в проблеми, в рівні розмірковувань про світ, людину, життя, в переконанні, що задля кращого світу й кращої ідеї слід наполегливо працювати. Сказане дозволяє зробити висновок, що сучасний тип менеджера в освіті необхідно будувати на загальнолюдській шкалі цінностей, оснований на новому погляді на людину, її історію та майбутнє.

#### *Література:*

1. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
2. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючи відносин з учнями). Навчально–методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1996. – 232 с.
3. Зинченко В.П. Психологическая педагогика: Материалы курса лекций. – Ч.1: Живое знание. – Самара, 1998. – 216 с.
4. Кун Т. Структура научных революций. – М.: Прогресс, 1976.
5. Слостенин В.А. Гуманитарная культура специалиста //Магистр.– 1991. –№1.– С. 16–25.
6. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований //Педагогика и логика. – М.: Касталь, 1993. – 463 с.

*Патлачук В., Моїсеєнко Н.*

### **ПРО НЕОБХІДНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ГНУЧКИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ І РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

*У статті йдеться про необхідність використання нових підходів у навчальному процесі у вищій школі, причому таких, щоб задовольняли вимогам демократичного й правового характеру виховання, навчання й освіти. На основі аналізу різних педагогічних джерел дана певна характеристика технологічним підходам в освіті. Розглядається концепція гнучких педагогічних технологій,*

розроблена Б.І.Коротяєвим, і в її рамках елементи блочно-пакетного і монопредметного вивчення дисциплін у вищому навчальному закладі.

**Ключові слова:** технологічні підходи, інноваційні підходи, гнучкі педагогічні технології.

Становлення і розвиток України як самостійної, незалежної держави ставить чимало проблем, які потребують оперативного розв'язання. Складні та суперечливі умови соціально-економічного, політичного характеру, потреби подолання багатьох недоліків, які залишилися від минулого і виявилися в житті України за останні роки, надають цим проблемам більш високу ступінь важкості. Що стосується системи освіти і виховання молоді, то можна говорити про недооцінку цього суспільного інституту, а також про брак належної уваги до найціннішого багатства країни – наших людей, їхнього інтелекту. Адже у сфері освіти і науки так чи інакше задіяно більше 10 мільйонів наших людей [9].

З початку 90-х в Україні формується та втілюється в життя власна політика в галузі освіти і науки, спрямована на досягнення сучасного світового рівня, відродження самобутнього національного характеру, оновлення змісту форм і методів навчання, примноження інтелектуального потенціалу України та внеску в розбудову економіки, культури, підвищення добробуту народу.

Однак вагомих успіхів не досягнуто, на наш погляд, через брак злагодженості в діяльності всіх гілок влади, нерозуміння важливості ролі освіти і науки в суспільстві.

Науково-технічний, як і соціально-економічний прогрес у цілому, значною мірою залежить від ефективної творчої діяльності людини, без чого неможливий ніякий поступ цивілізації. Саме тому привернути увагу держави до потреби використання інтелектуального потенціалу нації, досягнень науки й освіти, конче необхідно.

І як пише С.М.Ніколаєнко [9]: «Першою і головною вимогою нового нормативно-правового поля вітчизняної освіти і науки мають стати норми законів, які забезпечують ставлення до людини як до особистості; другою – усе те, що відтворює демократизм системи, забезпечує її відкритість». І саме в останні роки процес розвитку, удосконалювання і зміцнення правової й законодавчої бази по здійсненню вищої освіти в Україні пішов набагато активніше. Значно розширився й поглиблюється початий у 90-х роках минулого сторіччя етап реформування вищої школи, більш глибоко впроваджуються демократичні і правові основи у життя кожного конкретного вузу, вибудовуючи в повсякденному його житті дійсні й ефективні пріоритети і суспільно значимі цінності – інтелектуальні, духовні, соціально-моральні. Серед цих пріоритетів і цінностей особливе



місце займають питання захисту прав і свобод як особистості студента, так і викладача й керівника всіх рівнів, а також захисту здоров'я всіх суб'єктів системи освіти.

Як же вирішуються ці питання? Звичайно, на основі накопиченого досвіду, форм, методів і технологій навчання й виховання студентів, що, на наш погляд, сьогодні вже неможливо. Але життя й час диктують необхідність використання принципово нових підходів і рішень, причому таких, котрі були б адекватні змінам, що відбуваються у житті країни. У зв'язку з цим педагогічна наука, органи управління, вузівська практика змушені активно шукати і розробляти ці нові підходи й рішення.

У теорії і практиці такі підходи одержали назву «інноваційних». Серед них – креативний, антропологічний, соціологічний, психологічний, інформаційний, цілісний, синергетичний, культурологічний, індивідуально–орієнтований та інші. Огляд цих інноваційних підходів, ініційованих в Україні в 90–і роки ХХ століття, подано у роботі Попової О.В. [10]. Ще в якості прикладу можна пригадати книгу «Інноваційні технології в гуманітарному вищому навчальному закладі» [3], в якій розглянуто теоретико–методологічні основи інноваційних технологій гуманістично орієнтованої професійної освіти творчої особистості студентів. Спираючись на ці вихідні положення, авторами описано технологію забезпечення гуманістично орієнтованої професійної освіти та технологію формування творчої самостійності особистості. А саме кейс–метод запропоновано в якості бази економічних технологій навчання та поновлення освіти. Враховуючи підсилення ролі інформатизації суспільства, в книзі також представлені концептуальні основи нових інформаційних технологій навчання, серед яких велику увагу приділено використанню у сфері освіти глобальної мережі Інтернет.

У той же час нічого не сказано про концепцію гнучких педагогічних технологій, автором і ініціатором якої є Б.І.Коротяєв. А тим часом, концепція гнучких педагогічних технологій навчання як принципово нова розробляється в Україні наприкінці 80–90–х років. Вихід на неї був підготовлений всім попереднім ходом руху наукової думки й логікою її внутрішнього розвитку з одного боку, і з іншого боку – об'єктивним попитом на нові технології навчання, оскільки традиційні вже не можуть задовольняти нове соціальне замовлення суспільства. Сутність цієї концепції і її основних положень викладені в ряді книг і статей, що вийшли в останні десятиліття [5; 6; 7; 8] й у двох кандидатських дисертаціях [1; 2].

Саме концепція гнучких педагогічних технологій є предметом обговорення. Саме ця концепція, на наш погляд, на сучасному етапі демократизації і реформування вищої школи є однією з головних претендентів на поширення та впровадження в практику вищої школи саме у контексті демократизації освіти.

Але це зовсім не означає, що ми абстрагуємося від усіх інших і не визнаємо їх. Навпаки, ми виходимо з того, що всі нові підходи тісно взаємозалежні і проникають друг у друга, їхня реалізація і практичне втілення вбирають у себе багато елементів суміжних підходів. Так, досліджуючи технологічні підходи і рішення в організації навчання і виховання студентів у нових умовах, ми неминуче зіштовхуємося з проблемами саморозвитку особистості (синергетичний підхід), розвитку її творчого потенціалу (креативний підхід), розвитку й формування особистісних якостей і цінностей (особистісно-орієнтований підхід) і ін.

І все ж, нам представляється, що технологічний підхід за певних умов і на тому чи іншому етапі руху педагогічної думки, справи й практики, може зайняти ведуче місце, тобто вести за собою реалізацію всіх інших підходів. Це пояснюється тим, що технологічні рішення займають ту частину освітнього простору, у якому ідея, задум, прогноз, виконання й отриманий результат фокусуються в єдине ціле в конкретному життєвому тому чи іншому циклі – щоденному, тижневому, місячному, семестровому, річному і, нарешті, протягом усіх років навчання у вузі .

Тому є необхідність більш глибокого вивчення технологічного підходу і конкретизування по наступному напрямку: використання гнучких педагогічних технологій навчання на сучасному етапі демократизації вищої школи. У світлі викладеного вище, актуальність і перспективність даної проблеми не викликає сумнівів. Крім того, для успішного її рішення створені всі необхідні передумови, у тому числі науково-педагогічні, правові, управлінські.

У процесі розробки й використання інноваційних технологій навчання в українській педагогіці за останні десятиліття накопичений великий науковий потенціал. Великий внесок у розробку даних технологій внесли українські педагоги і дидакти А.Алексюк, В.Бондар, В.Бурлака, В.Буряк, В.Євдокимов, В.Лозова, В.Паламарчук, И.Підласий, А.Савченко й ін.

Сутність гнучких педагогічних технологій навчання й проблеми їхнього використання в сучасній вузівській практиці досліджена в роботах Б.Коротяєва і його учнів – В.Андросюка, О.Гохберг, В.Сьомкина й ін. І, проте, дана проблема має потребу в подальшому

вивченні. Накопичений науковий матеріал у цій галузі і дозволяє продовжити дослідження заявленої проблеми.

Ми маємо намір проаналізувати стан заявленої проблеми в сучасній педагогічній літературі, обговорити зміст ключових понять, які б дозволили з достатньою повнотою і вірогідністю описати й пояснити сутність гнучких педагогічних технологій навчання.

Це, сподіваємося дасть розвиток і конкретизує ведучі ідеї гнучких педагогічних технологій навчання, орієнтовані на демократизацію навчального процесу у вузі і розширення прав і свобод особистості студента в дидактико–методичному полі. Дасть можливість на основі цих ідей створювати режим найбільшого психолого–педагогічного сприяння, а при цьому студентам самостійно розвивати і нарощувати творчі можливості.

На практиці використання гнучких технологій навчання розкриває великі внутрішні резерви поліпшення якості вищої освіти і значного підвищення рівня теоретичної й професійної підготовленості конкурентноздатних фахівців для сучасної ринкової економіки країни.

З методологічних і теоретичних основ нам близькі концепція філософії освіти (И.Гессен, Б.Гершунський), концепція державної національної програми «Освіта», ідеї демократизації вищої школи (Закон України про вищу освіту), психологічні вчення і теорії про розвиток особистості (Л.Виготський, А.Леонтьєв, Г.Костюк), дидактичні концепції розвиваючого й проблемного навчання (І.Лернер, М.Махмутов, М.Скаткін, А.Алексюк, В.Євдокимов, В.Бондар, В.Лозова).

Отже, технологічний підхід в організації і здійсненні вузівського навчання є в дидактиці порівняно новим і тому розглядається як інноваційний. Інтенсивність його розробки обумовлювалася рядом об'єктивних факторів. У якості основних ми схильні розглядати наступні:

**Перший:** внутрішня логіка розвитку дидактичної думки і накопичений нею науковий потенціал – нові дидактичні і психологічні ідеї, концепції, вчення і теорії, у джерел яких стояли й стоять великі педагоги і вчені С.Архангельський, А.Алексюк, Ю.Бабанський, В.Бондар, В.Євдокимов, Г.Костюк, Б.Коротяєв, В.Лозова, В.Паламарчук, І.Підласий, А.Савченко і ін.

**Другий:** великі зміни в суспільному й економічному житті країни й пред'явлення нових вимог до системи вищої освіти.

Більшість науковців суттєвою рисою сучасних інноваційних процесів у системі освіти називають їх технологізацію. Дійсно, будь–

яке теоретичне знання потребує засобів для їх практичної реалізації, які здебільше виступають саме у вигляді технологій.

Технологія – грецьке слово за походженням (tehne – мистецтво, ремесло, logos – поняття, вчення) – форма реалізації людського інтелекту, сфокусованого на розв’язанні суттєвих проблем буття. Відповідно джерелом і призначенням технології є людське буття.

Раніше словом «технологія» називали переважно види виробничої діяльності, завдяки яким люди успішно досягали поставленої мети по задоволенню своїх потреб. Технологія у сфері виробництва завжди виконувала й виконує завдання по перетворенню наукових знань, ідей у матеріальні вироби, розкриваючи певні механізми впровадження науки у сферу виробництва.

На сучасному етапі поняття «технологія» широко екстраполюється на невиробничі сфери, в тому числі і на освіту. Терміни «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання» увійшли у широкий науковий обіг, проте єдності у тлумаченні цих понять немає.

Під «педагогічною технологією», розуміють проект певної системи, що реалізується на практиці (Б.П.Безпалько); нову назву методики навчання, що поєднує в собі сукупність форм, методів, прийомів і засобів досягнення очікуваних результатів при передачі соціального досвіду, а також технічне оснащення цього процесу (В.Г.Онушкін та Є.І.Огарьов); стандартизацію, уніфікацію процесу і можливість його відтворення стосовно заданих умов (Т.С.Назарова); деяку «технологічну оболонку», в якій і вчителю, і учню комфортно (В.М.Монахов).

З іншого боку педагогічні технології вважають окремою галуззю педагогічної науки про розвиток освіти на основі суспільно значущих загальнолюдських якостей та досягнень педагогічної думки і основ інформатики (О.В.Химинець і В.В.Химинець), або логікою організації цілісного навчально–виховного процесу, який передбачає не тільки організацію творчої праці, а й має на увазі особливості учня та педагога (Ю.В.Бондарчук і Г.С.Юзбашева).

На наш погляд, продуктивним виявляється підхід до розуміння технології з точки зору результату. З цієї позиції педагогічна технологія – сукупність послідовних способів досягнення мети. «Педагогічна технологія, – визначає О.Г.Козлова, – це радикальне оновлення інструментальних і методологічних засобів педагогіки й методики за умови збереження наступності в розвитку педагогічної науки і шкільної практики, набір технологічних процедур, що

забезпечують професійну діяльність вчителя: гарантованість кінцевого результату» [4].

Педагогічну технологію розглядають в трьох аспектах: 1) науковому, за яким педагогічні технології є частиною педагогічної науки, що вивчає і розробляє цілі, зміст і методи навчання та проектує педагогічні процеси; 2) процесуально-описовому, згідно з яким – це алгоритм процесу, сукупність цілей, змісту й засобів для досягнення планових результатів навчання; 3) процесуально-дієвому – як технологічний процес, функціонування всіх особистих інструментальних і методологічних педагогічних засобів (В.Дубровський і Л.Щедровицький).

Це в теорії, а на практиці поняття “педагогічна технологія” використовується теж на трьох рівнях. Перший – загальнопедагогічний: загальнодидактична, загальновиховна технологія характеризує цілісний освітній процес у регіоні, в навчальному закладі на певному ступені навчання. Другий – предметно-методичний: педагогічна технологія використовується в значенні «окрема методика». Це сукупність методів і засобів для реалізації певного змісту навчання і виховання в рамках одного предмету, класу. Третій – локальний (модульний рівень), коли на перше місце виходить технологія окремих частин навчально-виховного процесу (окремих видів діяльності – формування понять, виховання особистісних якостей, засвоєння нових знань, повторення й контроль, самостійна робота тощо).

Ми виходимо з того, що можна говорити про макротехнологію і мікротехнологію, розглядаючи технологію як конкретні способи, прийоми, послідовні дії, механізми організації педагогічного процесу в цілому (узагальнена технологія) й як впровадження певних ідей, окремих педагогічних теорій, систем у практику (наприклад, ідей Л.В.Занкова, В.В.Давидова, В.Ф.Шаталова, І.П.Іванова).

Основними мікротехнологічними мікроструктурами є: прийоми, ланки, елементи і т. ін. Шикуючись у логічний ланцюг, вони створюють цілісну педагогічну технологію (технологічний процес). Технології максимально пов'язані з навчальним процесом, діяльністю вчителя та учнів. Виходячи з цього, можна визначити структуру педагогічної технології, яку складають: концептуальна основа; змістовна частина (організація навчального процесу, методи й форми навчальної діяльності вчителя та учнів, управління навчальним процесом, діагностика навчального процесу).

В освітній технології повинні бути всі ознаки системи: мета, зміст, форми, методи, логіка процесу, взаємний зв'язок усіх частин,

цілісність. Їй властиві керованість, цілеспрямованість, планування, поетапна діагностика, варіювання засобів і методів, корекція результатів. Сучасні педагогічні технології повинні гарантувати досягнення певного рівня навчання, бути ефективними за результатами й оптимальними в часі, витратах сил і засобів.

Розробка питань педагогічної технології пройшла від технізації навчання до технологічного процесу, який забезпечує реалізацію дидактичної мети. З розробки технічних пристроїв для перевірки контрольних завдань розпочалась технізація навчального процесу, яка виявилась поштовхом для дискусії про сутність, предмет, концепції, дефініції й джерела розвитку педагогічної технології. На основі аналізу джерел виділяють чотири етапи еволюції понять, пов'язаних із технологізацією освіти (В.М.Пінчук).

Перший етап (40-і – середина 50-х років) у навчальних закладах з'являються технічні засоби запису й відтворення звуку та проєкції зображення. Під технологією навчання розуміють комплекс сучасних засобів перш за все звичайні крейду і класну дошку до всіх речей, які можна увімкнути в розетку на стіні.

Другий етап (середина 50–60-х років): виникає технологічний підхід, теоретичною базою якого стала ідея програмованого навчання. Фахівці програмованого навчання й аудіовізуальної освіти поступово знаходять спільну мову в рамках нової дисципліни – педагогічної технології.

Для третього етапу (70-і роки) характерними є три особливості: насамперед це активна підготовка відповідних кадрів (професійних педагогів–технологів); технологія навчального процесу розробляється на основі системного підходу; дослідники розуміють технології навчання як вивчення, розроблення і застосування принципів оптимізації на основі найновіших досягнень науки й техніки.

Четвертий етап (від середини 80-х років): створюються комп'ютерні лабораторії і дисплейні класи, зростає кількість і підвищується якість педагогічних програмованих засобів, використовуються системи інтерактивних відеозаписів.

В останні десятиліття створено чимало педагогічних технологій, що породжує проблему їх класифікації. Виходячи з первісної причини, що визначає психічний розвиток людини виділяють такі технології: біогенні, які припускають, що розвиток психіки визначається біологічним спадкоємним (генетичним) кодом (зовнішнє середовище тільки реалізує спадкоємні дані); соціогенні – подають особистість як "tabula rasa", що засвоює соціальний досвід людства, результати навчання; психогенні, коли результат розвитку визначається

здебільшого самою людиною, її попереднім досвідом, психологічними процесами самовдосконалення (Дубровський, Щедровицький).

За орієнтацію на особистісні структури можна виділити такі групи: інформаційні технології (формування знань, умінь, навичок за предметами); операційні (формування способів розумових дій); емоційно–художні й емоційно–моральні (формування сфери естетичних і моральних співвідношень) технологія саморозвитку (формування саморегулюючих механізмів особистості); евристичні (розвиток творчих здібностей) і прикладні (формування дієво–практичної сфери).

За характером змісту і структури педагогічні технології поділяють на: навчальні і виховні, світські і релігійні, загальноосвітні й професійно–орієнтовані, гуманітарні і технократичні, галузеві і предметні, монотехнологічні, комплексні й проникаючі технології.

Залежно від позиції дитини в навчально–виховному процесі, ставлення до неї дорослих виділяють кілька типів технологій: авторитарні, в яких учитель – одноосібний суб'єкт навчально–виховного процесу, а учень лише об'єкт; особистісно–орієнтовані, коли в центрі педагогічної системи перебуває дитина, забезпечуються їй комфортні й безпечні умови розвитку, реалізуються її природні потенціали.

Особистість дитини в останній технології – пріоритетний суб'єкт, мета, а не засіб досягнення абстрактної мети. Особистісно–орієнтовані технології характеризуються антропоцентричністю і гуманістичною спрямованістю на різнобічний, вільний і творчий розвиток особистості.

Технології вільного виховання роблять акцент на свободі вибору дитини та її самостійності в різних сферах життєдіяльності. Відомі технології вільного виховання добре розвивають фантазію та творчі здібності дітей, проте поступаються перед іншими ґрунтовними знаннями і мають обмежене використання.

Запропоновано також класифікацію педагогічних систем (технологій) за типом організації й управління пізнавальною діяльністю учнів. За своєю структурою ця класифікація тотожна класифікації керованих технічних устроїв, і можливість такого прямого ізоморфізму потребує ретельного дослідження (В.П.Безпалько).

Останнім часом заявився новий термін – «інноваційна педагогічна технологія». Його визначають як цілеспрямоване систематичне та послідовне впровадження в практику прийомів, способів педагогічних дій та засобів, що охоплюють цілісний

навчально–виховний процес від визначення його мети до одержання очікуваних результатів (Н.І.Клокар).

На наш погляд, таке тлумачення не висвітлює специфіку даного поняття. Ми визначаємо інноваційну педагогічну технологію як комплексний, інтегрований процес, який включає суб'єктів, ідеї, способи організації інноваційної діяльності і забезпечує результативність нововведення.

Основними науковими концепціями сучасних технологій навчання вважаються:

1) асоціативно–рефлекторне навчання. В його рамках розроблена теорія формування понять (Д.Богоявленський, Н.Менчинська, О.Кабанова–Меллер та ін.);

2) теорія поетапного формування розумових дій (П.Гальперін, Н.Тализіна). В її основі – ідея принципової спільності будови внутрішньої й зовнішньої діяльності людини. Згідно з цією теорією розумовий розвиток (як засвоєння знань, навичок, умінь) відбувається поетапно: від “матеріальної” (зовнішньої) діяльності у внутрішній розумовий план. Унаслідок такого переходу зовнішні дії із зовнішніми предметами перетворюються в розумові – інтеріоризуються;

3) суггестопедична концепція навчання (В.М'ясищев, Д.Узнадзе, Б.Паригін, Г.Лозанов та ін.). Навчання на основі емоційного навіювання в стані бадьорості, що приводить до надзапам'ятовування. Це комплексне використання вербальних і невербальних, зовнішніх і внутрішніх засобів суггестії (навіювання). Реалізація цієї концепції передбачає особливі психолого–педагогічні умови навчання;

4) теорія нейролінгвістичного програмування (НЛП) розглядає процес навчання у вигляді руху інформації крізь нервову систему людини;

5) теорії змістового узагальнення Ельконіна–Давидова. В основу покладено гіпотезу про засадну роль теоретичного знання, зокрема змістового узагальнення у формуванні інтелекту.

Нові сучасні педагогічні системи і технології потрібно створювати на системному рівні, з використанням методології системного проектування й конструювання. Важливо визначитись із критеріями технологізації певної педагогічної системи, серед яких найчастіше називають такі:

1) цілеспрямованість, яка вказує, що очікуваний результат не є випадковим, тому що завчасно був запроектований;

2) системність педагогічних засобів, яка підтверджує те, що вони являють собою сукупність елементів, об'єднаних певною



доцільністю їх застосування в конкретних умовах, із дотриманням деяких наперед заданих педагогічних вимог;

3) актуальність, що проявляється у вирішенні конкретних педагогічних проблем, які вдається вирішити в практиці навчання та виховання, використовуючи дану педагогічну систему;

4) результативність досягнення поставлених цілей.

Отже поняття гнучких технологій навчання залишається за межами аналізу тих чи інших дослідників й зміст цього поняття не розкривається. Крім того, серед перерахованих концепцій, так чи інакше пов'язаних із технологіями навчання, ми не знаходимо концепції гнучких педагогічних технологій навчання.

А якщо подивитися на критерії оцінки якості й ефективності тих чи інших інноваційних технологій, то з приведеного вище переліку випадає один з істотних – критерій сприяння тієї чи іншої технології навчання для вільного й демократичного розвитку особистості студента, її інтелектуального, духовного і фізичного потенціалу.

Немає достатньої і належної оцінки тієї технології навчання у вищих навчальних закладах, що склалася історично, і яка є по-істоті традиційною, твердою, інертною й відсталою і тому недостатньо сприятливою.

Більш того, дану технологію можна оцінити ще більш критично, тобто визнати її і зовсім несприятливою з погляду реалізації прав студента. Фактично весь режим навчання на кожний день задається твердими рамками навчального розкладу, що складається відповідно до навчального плану, і всі студенти виявляються «намертво» прив'язаними до нього і позбавлені усякого вибору. І вони змушені більшу частину навчального дня жити в режимі слухання – або викладача на лекціях, або свого товариша по групі на семінарах і практичних заняттях. Режим слухання з усіх інших видів режимів є найнесприятливішим для розвитку інтелекту особистості.

Найбільш загальним критерієм сприяння технології навчання є відношення до неї самих студентів. Він порівняно легко виявляється й може служити достатньою підставою для прийняття організаційних рішень на користь принципово нових технологій.

Інші критерії сприяння обраної технології навчання можуть проявитися і бути виявленими тільки в довгостроковому й довготерміновому дослідженні протягом багатьох років життя. Тут маються на увазі два взаємозалежних фундаментальних критерії: рівень і професіоналізм (якість) підготовленого фахівця з одного боку, і з іншого боку – стійкий попит на фахівця на ринку кваліфікованої праці, підготовленого за новою технологією.

Усвідомлення й розуміння загальних критеріїв сприяння тієї чи іншої технології навчання для вільного розвитку особистості студента дає підстави зробити предметний вибір на користь гнучких педагогічних технологій, розроблених у працях Б.І.Коротяєва [5; 7; 8] і його учнів [1; 2]. І перш за все, на користь монопредметної технології, що є полярною діючий поліпредметній, а також на користь проміжної, яка лежить між ними – блочно–пакетну.

На наш погляд використання цих технологій з найбільшою повнотою може відповідати вимогам сприяння з позицій мети виховання, навчання й освіти, яка також формулюється альтернативно діючий: створення для особистості таких умов і режиму життя, діяльності, поведінки, відносин у системі вищого навчального закладу, що є найбільш сприятливими для вільного розвитку її духовно–морального, інтелектуального і фізичного потенціалу з обліком індивідуальних можливостей, здібностей і потреб.

І все ж питання складається не в тому, щоб іти за модою і вводити нові терміни, що відбивають старий зміст, а в тому, щоб знайти потрібні рішення по корінному питанню. Для цього потрібно зробити вибір у практичному плані на користь того чи іншого організаційно–технологічного рішення.

Який же з трьох варіантів організаційно–технологічного рішення найбільше задовольняє вимогам демократичного й правового характеру виховання, навчання й освіти, і який з них наближається до границі найбільшого психолого–педагогічного сприяння для вільного розвитку особистості студента.

Безпосередньо життя та винаходи інноваційних технологій дають відповідь про нині діючий варіант технології, так званий поліпредметний, як найнесприятливіший. Дійсно, технологічний ланцюжок усіх складових навчального процесу практично став незмінним, раз і назавжди заданим, щорічно повторюваним, інертним, твердим і разом з тим добре налагодженим і відпрацьованим. У цьому випадку система здобуває стійкі риси консервативності, сама себе захищає і відкидає будь–які спроби і наміри змінити її, що з точки зору демократизації системи освіти та впровадження правових основ в її діяльність вкрай несприятливе.

Єдина і стандартна педагогічна технологія навчання, що діє нині, в нашому розумінні й інтерпретації вичерпала усі свої можливості для самовдосконалення і саморозвитку, і прийшла власне кажучи в нерозв'язні протиріччя з вимогами динаміки часу, гуманізації і демократизації всіх соціальних структур.

Звичайно, під тиском подій і життя в останні роки відбулися зміни – студентам надали право вільно відвідувати лекції, працювати за індивідуальним планом, в окремих випадках вибирати викладача, але все це залишається поки порожньою декларацією, не підкріпленою іншими рішучими заходами, спрямованими на зміну ціннісних орієнтацій, вихідних постулатів, критеріїв визначення рівнів росту і переміщень, відносин, режиму і технологій навчання. Простір для вибору залишається все ще обмеженим.

З іншого боку, час і зміни, що відбуваються, у суспільстві, у середній і вищій школі зобов'язують викладачів вищих навчальних закладів переосмислити буквально все – вихідні постулати, методологію, ціннісні орієнтації, цільові настанови, весь педагогічний арсенал: методи викладання й читання лекцій, проведення семінарських і практичних занять, організацію самостійної роботи, систему контролю й обліку і багато чого іншого.

Що ж стосується проміжного чи блочно–пакетного, а також монопредметного варіантів – це зовсім інший підхід – у ланцюжок закладається принцип інваріантності (складові міняються в різних сполученнях і комбінаціях місцями – адже від перестановки доданків сума не міняється) і принцип широкого вибору, оскільки сполучення й комбінації складових можуть бути представлені в енному числі варіантів.

Такий підхід і додає технологіям навчання стійку рису гнучкості й рухливості, тому вони і названі гнучкими. Головна особливість гнучких педагогічних технологій полягає в тому, що вони здатні дуже тонко реагувати на всі зовнішні і внутрішні зміни, впливи й подразники й адекватно відповідати на них.

У концепції гнучких технологій навчання розглядаються й інші поняття. А саме: альтернативні варіанти навчання, індексація рівнів теоретичної і професійної підготовленості, індексація рівнів працездатності, індексація рівнів фізичної підготовленості, критерії визначення рівнів, паспортизація рівнів підготовленості фахівця і ряд інших. Але це предмет обговорення інших статей.

### *Література:*

1. Андросюк В.Н. Физическая подготовка студентов в условиях гибких педагогических технологий обучения. – Дис. канд. пед. наук. – Тернополь, 1992. – 160 с.
2. Гохберг О.С. Проблема реализации гибких педагогических технологий обучения студентов. – Дис. канд. пед. наук. – Тернополь, 1994. – 170 с.
3. Инновационные технологии в гуманитарном вузе /В.И.Носков, А.В.Кальянов, О.В.Мирошниченко и др.; Под ред. В.И.Носкова – Донецк: ООО «Лебедь», 2002. – 288 с.

4. Козлова О.Г. Технологічний компонент інноваційної діяльності вчителя //Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції 20–21 жовтня 1998 р. /Ред. кол. В.М. Мадзігон, В.П. Корнєєв, В.О. Цикін, Л.І. Даниленко та ін. – Суми: ВВП “Мрія-1” ЛТД, 1998. – С. 148–151.
5. Коротяев Б.И. Краматорский экономико-гуманитарный институт – новая генерация вузов Украины: взгляд в прошлое, настоящее и будущее. – Краматорск: Изд-во Центра производительности Министерства труда и социальной политики Украины, 2001. – 236 с.
6. Коротяев Б.И. Педагогика на распутье. – Славянск, 1991.
7. Коротяев Б.И., Гришин Э.А., Устенко А.А. Педагогика высшей школы. – К., 1991.
8. Коротяев Б.И., Курило В.С., Чаусов А.А. Восхождение. – Луганск: ЛГПУ им. Тараса Шевченко, 2003. – 205 с.
9. Ніколаєнко С.М. Освіта і наука: Законодавчі та методологічні основи: Навч. посіб. – К.: ІВЦ, Видавництво «Політехніка», 2004. – 280 с.
10. Попова О.В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ столітті. – Х.: ОВС, 2001. – 255 с.

*Петриченко Л.*

## **РОЗВИТОК КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЯК СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**Постановка проблеми.** Для оновлення системи освіти в Україні, зокрема початкової ланки, характерна тенденція розвитку інноваційних процесів: модернізується зміст, форми і методи навчання і виховання школярів, розробляються та впроваджуються нові освітні технології, що потребує належної підготовки вчителя-початківця. Педагогічні інститути та коледжі покликані забезпечити високий рівень професійних знань і умінь майбутнього фахівця, здатного до самовдосконалення, дослідницької та інноваційної діяльності. Розв’язання цих завдань актуалізує проблему розвитку креативних здібностей у майбутніх педагогів, адже визначальною ознакою інноваційної діяльності є її яскраво виражений творчий характер. На це звертали увагу майже всі дослідники, які займалися цією проблемою (І.Авдєєв, Л.Даниленко, О.Кіяшко, Н.Клокар, О.Козлова, Є.Макагон, Л.Подимова, О.Попова, В.Сластьонін та інші).

Проблемі розвитку творчих здібностей фахівців присвячена величезна кількість наукових праць вітчизняних і зарубіжних дослідників (Г.С.Альтшуллер, Л.Виготський, Р.Грановська, Г.Костюк, Б.Львова, Я.Пономарьов, К.Роджерс, Б.Теплов, В.Е.Чудновський, В.Шадриков, М.Г.Ярошевський та багато інших), проте означена

проблема ніколи не може бути остаточно вирішеною, потребує пошуку нових шляхів її розв'язання.

Творчі здібності належать до основних властивостей, що забезпечують успіх у творчій діяльності і характеризують людину, як суспільну істоту, як особистість. Їх не можна просто спостерігати, як спостерігаємо ми зовнішні риси людини. Це внутрішні її властивості, про які ми судимо, виходячи з життєвих факторів, в яких вони виступають на зовні. Розпізнати здібності людини можна тільки в діяльності та її результатах.

Вирішувати складні проблеми, які постають перед сучасною початковою школою здатний тільки педагог, який має високий професіоналізм і творчу майстерність. У цьому аспекті особливого значення набуває інтегративно–комплексна наука акмеологія (грец. Акме – вершина, розквіт), до складу якої входить педагогічна акмеологія. Педагогічна акмеологія вивчає закономірності й технології розвитку професіоналізму і творчості педагога через застосування ефективних акме – форм моделювання особистісно орієнтованої педагогічної взаємодії. Важливим компонентом педагогічної акмеології є акмеологія творчості, яка вивчає вершини самореалізації творчого потенціалу того, хто навчає і того, хто вчиться, розробляє зміст акмеологічного середовища в навчальному закладі й педагогічні технології розвитку креативності в навчальній та позааудиторній діяльності.

Створення акмеологічного середовища для розвитку творчих здібностей потребує використання поряд із класичними модернізованими технологіями, включає налаштованість учасників особистісно орієнтованої педагогічної взаємодії на успіх на основі стійкої мотивації досягнень, усвідомлення особистого потенціалу для самореалізації.

Хоча в науковій та методичній літературі достатньо широко розглядається питання розвитку творчих здібностей у студентів педагогічних ВНЗ, практичні педагоги не мають достатніх методичних рекомендацій щодо створення такого акмеологічного середовища, яке б включало сучасні акме – форми, у яких поєднується природне середовище з інноваційними педагогічними технологіями.

**Мета даної статті** – проаналізувати ефективність створення акмеологічного розвивального середовища для формування творчих здібностей майбутніх педагогів у системі їхньої підготовки до інноваційної діяльності.

**Результати дослідження.** Для розвитку творчих здібностей майбутніх учителів необхідно використовувати уже наявні педагогічні

методи, засоби і прийоми донесення знань, прищеплення умінь і навичок. У кожному випадку процес формування творчих здібностей індивідуальний.

Разом з цим, на основі теоретичного аналізу психолого–педагогічної літератури, ми дійшли висновку, що розвитку творчих здібностей майбутніх педагогів сприятиме створення акмеологічного творчого (розвивального) середовища, яке необхідно збагачувати матеріально, естетично та емоційно, розвиваючи чуттєво–емоційну сферу кожного студента.

Чуттєво–емоційна сфера кожного індивіду взаємопов'язана з удосконаленням здібностей, які мають різноманітні властивості [7].

Для студентів, які готуються стати учителями в початковій ланці освіти, можна організувати таке природне акмеологічне розвивальне середовище, яке вводило б їх у реалії педагогічної діяльності: доручити творче оформлення записів зібраних народних пісень, звичаїв, церемоній, обрядів, традицій; доручити намітити маршрут–пошук виробів народного ремісництва.

Одним із шляхів формування і розвитку творчих здібностей у майбутніх учителів, вихователів є підготовка і застосування у навчально–виховному процесі “Пакету орієнтирів”. Педагогічною базою для створення таких “Пакетів орієнтирів” береться зміст кваліфікаційних характеристик, де закладені основні положення або кінцеві цілі щодо підготовки фахівця народної освіти. З метою реалізації і взяття, як можна сказати, “висот підготовленості” майбутнього педагога, необхідно розвинути творчу ініціативу, зорієнтувати індивід на досягнення почуття кінцевого успіху, але вести цим шляхом з обережною сміливістю. Застосування “пакету орієнтирів” передбачає одержання нових знань, пізнання сучасних, соціальних, педагогічних процесів, впливає на самостійність особистості та власної самооцінки дій майбутнього педагога.

“Пакет орієнтирів” має творчу основу і може складатися з урахуванням бажання і за участю викладачів і студентів [8].

Зупиняючись на змістовній стороні “пакету орієнтирів”, відмічаємо, що кожен блок орієнтирів є творча діяльність кожного куратора навчальної студентської групи, керівництва навчального закладу та інших відповідальних осіб управління підготовкою кваліфікованих педагогічних кадрів.

Оскільки складання, організація і змістове наповнення “пакету орієнтирів” є творчим процесом, то його структурні елементи матимуть завершеність у формуванні творчої ініціативи кожного із учасників, що і стане позитивним у професійній підготовці майбутніх учителів.

Отже, “пакет орієнтирів” має організаційно–структурну частину і суто змістову, але обидві ці частини підпорядковуються професійній спрямованості і служать активізації і формуванню творчої ініціативи як основи творчих здібностей.

“Пакет орієнтирів” можна удосконалювати шляхом включення критеріїв оцінки виконання певних положень, висновків і творчих результатів.

Аналіз результатів формуючого експерименту здійснювалося за адаптованою методикою діагностики вербальної креативності С.Медника (тест виділених асоціацій).

Результати експериментальної роботи свідчать про те, що створення акмеологічного розвивального середовища, мотивація творчої ініціативи та застосування інтерактивних методів і прийомів у навчально–виховному процесі викладачами та курсовими керівниками сприяло підвищенню рівнів розвитку креативності як основи творчих здібностей студентів педагогічного коледжу. В експериментальній групі в цілому вдалося покращити рівень показників, порівняно зі стабільністю результатів у студентів контрольної групи. За даними дослідження у студентів експериментальної групи, порівняно зі студентами контрольної групи, відбулися зміни у розвитку творчих здібностей (табл. 1).

Таблиця 1.

**Порівняльна таблиця результативності розвитку творчих здібностей у досліджуваних студентів (кількісний показник)**

| № п/п | Індекс креативності |                          | Кільк. студ. | Контрольна група |    |    | Експериментальна група |    |    |
|-------|---------------------|--------------------------|--------------|------------------|----|----|------------------------|----|----|
|       |                     |                          |              | Рівні розвитку   |    |    |                        |    |    |
|       |                     |                          |              | В                | С  | Н  | В                      | С  | Н  |
| 1.    | Асоціації           | Констатуючий експеримент | 25           | 2                | 15 | 8  | 2                      | 14 | 9  |
|       |                     | Контрольний експеримент  | 25           | 2                | 15 | 8  | 5                      | 16 | 4  |
| 2.    | Оригінальність      | Констатуючий експеримент | 25           | 2                | 4  | 19 | 2                      | 4  | 19 |
|       |                     | Контрольний експеримент  | 25           | 2                | 4  | 19 | 5                      | 6  | 14 |
| 3.    | Унікальність        | Констатуючий експеримент | 25           | 2                | 2  | 21 | 2                      | 3  | 20 |
|       |                     | Контрольний експеримент  | 25           | 2                | 2  | 21 | 5                      | 5  | 15 |

На високому рівні:

- індекс асоціацій (Na) – експериментальна група – збільшення на 3 особи (12 %); контрольна група – без змін;

- індекс оригінальності ( $Z_i$ ) – експериментальна група – збільшення на 3 особи (12 %); контрольна група – без змін;

- індекс унікальності ( $N_{ун}$ ) – експериментальна група – збільшення на 3 особи (12 %); контрольна група – без змін.

*На середньому рівні:*

- індекс асоціацій ( $N_a$ ) – експериментальна група – збільшення на 2 особи (8 %); контрольна група – без змін;

- індекс оригінальності ( $Z_i$ ) – експериментальна група – збільшення на 2 особи (8 %); контрольна група – без змін;

- індекс унікальності ( $N_{ун}$ ) – експериментальна група – збільшення на 2 особи (8 %); контрольна група – без змін.

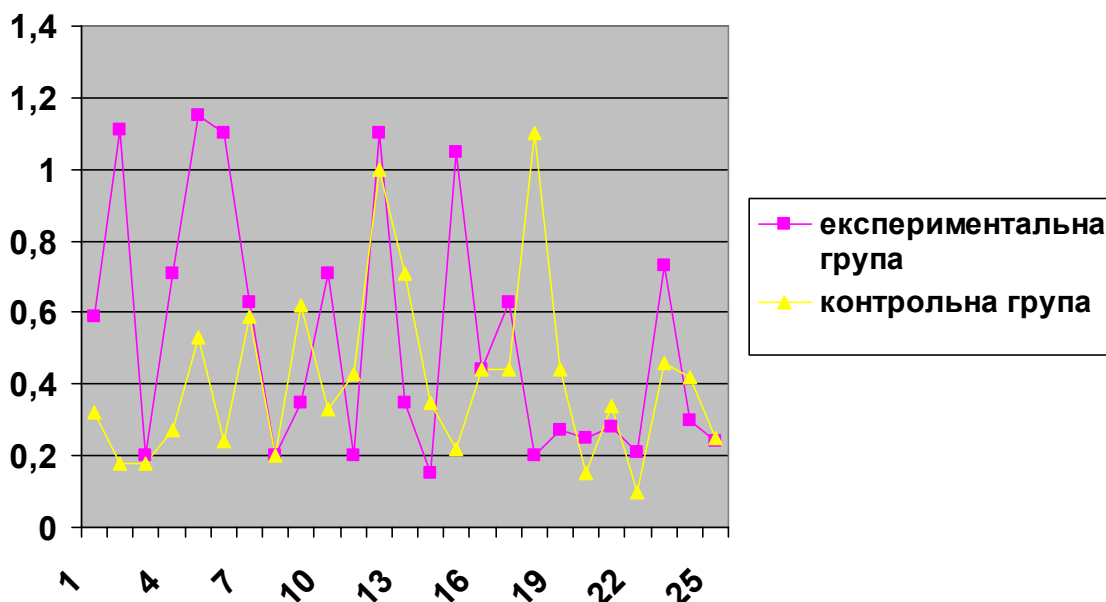
*На низькому рівні:*

- індекс асоціацій ( $N_a$ ) – експериментальна група – зменшення на 5 осіб (20 %); контрольна група – без змін;

- індекс оригінальності ( $Z_i$ ) – експериментальна група – зменшення на 5 осіб (20 %); контрольна група – без змін;

- індекс унікальності ( $N_{ун}$ ) – експериментальна група – зменшення на 5 осіб (20 %); контрольна група – без змін.

Відобразимо графічно порівняльний кількісний аналіз результативності створення розвивального середовища, мотивації творчої ініціативи, застосування інтерактивних методів і прийомів у навчально–виховному процесі для розвитку творчих здібностей студентів педагогічного коледжу.



**Висновки.** В ході аналізу результатів дослідження розвитку творчих здібностей студентів педагогічного коледжу ми виявили безпосередній зв'язок креативності та її індексів: кількість асоціацій,



індекс оригінальності, індекс унікальності відповідей. Причому кількість асоціацій не завжди має прямий зв'язок з їх оригінальністю та унікальністю. Результативність формуючого експерименту підтвердило нашу гіпотезу про те, що для формування творчих здібностей студентів педагогічного коледжу необхідне створення акмеологічного розвивального середовища, яке сприяє формуванню їх творчої ініціативи та визначає шляхи і умови становлення творчого потенціалу особистості майбутнього педагога. Надалі нами планується розробка та експериментальне апробування системи позааудиторної роботи зі студентами, спрямованої на створення розвивального середовища, як складової підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності.

### *Література:*

1. Козлова О.Г. Методика інноваційного пошуку вчителя. – Суми: ВВП “Мрія – 1” ЛТД, 1998. – 96 с.
2. Пономарев Я.А. Психология творчества: Тенденции развития психологической науки.–М.: Наука, 1988. С.21 – 25.
3. Попова О.В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ столітті /ХДПУ ім. Г.С.Сковороди. – Харків: “ОВС”, 2001. – 256 с.
4. Роджерс К. Творчество как усиление себя //Вопросы психологии. – 1990. № –1.– С.164–168.
5. Слостенін В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: ИЧП “Издательство Магистр”, 1997. – 308 с.
6. Чудновский В.Э. Воспитание способностей и формирование личности. – М.: Знание, – 1986. – 89 с.
7. Шадриков В. Д. Способности, одаренность, талант: Развитие и диагностика способностей. – М.: Наука, 1991–119 с.
8. Шевченко П.И., Красовский Б.Д., Дмитрик И.С. Подготовка студентов к профессионально–педагогическому творчеству. – К.: Наукова думка, 1992. – 138 с.

*Плахтєєва В.*

## **ЗНАЙОМСТВО МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ З ДОСВІДОМ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ**

*У статті розкриваються способи знайомства майбутніх учителів з досвідом громадянського виховання школярів в Україні і зарубіжних країнах.*

**Актуальність теми.** Найважливішою ознакою і умовою існування демократичної держави є наявність громадянського суспільства. Важливим кроком у цьому напрямі стає формування свідомого громадянина. Так, у державних нормативно–правових документах, зокрема Конституції України, Законі України “Про освіту” (ст.50), державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття)”, ”Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності”, “Національній доктрини

розвитку освіти України в XXI столітті” формування громадянськості у підростаючого покоління також визначається як першочергове завдання вищої і середньої шкіл.

У цьому контексті, на наш погляд, актуальним є підготовка вчителя до громадянського виховання учнівської молоді, зокрема знайомство його з існуючим досвідом.

**Ступінь наукової розробки.** Проблема громадянського виховання завжди була у центрі уваги дослідників. Так, ґрунтовні розробки ідеї громадянського виховання здійснено Г.Ващенком, М.Грушевським, М.Костомаровим, С.Русовою, О.Сухомлинським, К.Ушинським та ін..

Психологічні аспекти процесу виховання громадянськості присвячено праці О.Киричука, К.Юнга, І.Беха, З.Карпенко та ін.

Історико–педагогічні проблеми громадянського виховання розкрито Л.Ваховським, М.Чепіль, П.Ігнатенком, К.Чорною, С.Золотухіною, М.Євтухом та ін.

Останнім часом з’явилися праці експериментального характеру, в яких відображено шляхи, засоби, умови формування рис громадянськості школярів (О.Кузьменко, В.Сусленко, М.Триняк, І.Тисячник, Н.Фролова та ін.)

**Мета даної статті** – визначити шляхи знайомства майбутніх вчителів з досвідом громадянського виховання школярів.

У своїй роботі ми виходили з того, що процес формування особистості – це процес засвоєння спеціальних сфер суспільного досвіду, коли здійснюється формування нових мотивів і потреб, їх перетворення (інтелектуальної, мотиваційної, емоційної, вольової, сфери саморегуляції, предметно–практичної та екзистенційної).

З цією метою ми намагалися не тільки давати певні зразки поведінки. А формувати гуманне ставлення до людини, потяг до ідеалу, цілі і сенс життя, правдивість, ставлення до своїх обов’язків, супроводжуючи певним емоційним наповненням.

Крім того, прагнули включати студентів в діяльність, яка вимагала б, з одного боку, прояву активності, ініціативи, вимогливості до себе, самооцінки, самокритичності, вмінь порівнювати свою поведінку з поведінкою інших, самоконтроль, рефлексію, потягу до самовдосконалення, умінь встановлювати певні відносини з іншими людьми; з іншого – вибору ідей, позицій, поглядів, ціннісних орієнтацій.

У ході дослідження ми вважали за доцільне знайомити майбутніх учителів з досвідом громадянського виховання учнів України і зарубіжжя.

Знайомство здійснювалося як завдяки вивченню матеріалів педагогічної преси, так і під час безпосереднього перебування в навчальних закладах різного типу. Це дало можливість студентам побачити різноманітність форм і методів громадянського виховання:

а) читання курсів “Ми – громадяни України”, “Основи правознавства”, “Права людини” (сш № 9 м. Кіровоград).

“Світ, людина, суспільство”, “Я і Україна”, “Права людини”, “Людина і суспільство”, “Основи економіки”, “Основи філософії”, “Основи етики”, “Художня культура” тощо (школи Закарпаття);

б) діяльність учнівських клубів за інтересами, наприклад:

1–3 кл. – Клуби “Всеумійка”, “Чомусик”, “У світі казки”, “Ми”;

4–5 кл. – “Любителі природи”, “Театральний”, “Пізнай себе”;

6 кл. – “Дивосвіт”, “Веселий олівець”, “Особистість”;

7 кл. – “Є проблеми”, “Юні інспектори дорожнього руху”, “Повір у себе”;

8 кл. – “Ерудит”, “Юні пожежники”, “Відродження”;

9 кл. – “Історичний”, “Берегиня”, “Туристичний”, “Злагода”;

10 кл. – “Імідж”, “Злагода”, “Лелеченька”;

11 кл. – “Орієнтир”, “Духовність”, “Злагода” (сш № 54 м. Київ).

У системі громадянського виховання особливу роль відіграють вище зазначені курси. Вони, як свідчать результати дослідження, доповнюють і розвивають суспільствознавчі дисципліни загальноосвітнього навчального закладу, зацікавлюють учнів громадянськими ідеями, готують їх до свідомого і відповідального ставлення до своїх обов’язків, сприяють формуванню особистості громадянина, який розуміє основні механізми функціонування своєї держави, перспективи її розвитку.

Ефективному вивченню цих курсів сприяють застосування нетрадиційних методик, інтерактивних вправ (ігри, розігрування і аналіз ситуацій, дискусії). Вони допомагають активізувати навчальний процес, навчити вихованців самостійно мислити, переносити набуті знання в конкретні життєві обставини, толерантно вирішувати власні проблеми, знаходити вихід із конфліктних ситуацій. Крім того, проблемне викладення матеріалу, залучення учнів до творчого пошуку, практика уроків–семінарів дозволяють активізувати пізнавальну діяльність учнів, розвивати їхню самостійність, давати їм початкові знання з правознавства, допомогти учням у соціальному самовизначенні, з’ясувати свою роль у суспільстві.

На заняттях засвоюють зразки поведінки в громадському суспільстві, оволодівають знаннями про права і свободи людини,

способи їх захисту, про нормативно–правову базу громадянського виховання, про повноваження представників різних організацій тощо.

Необхідність знайомства з існуючим досвідом роботи ми прагнемо обґрунтувати. Так, звертаючись до розкриття певних знахідок у руслі даної проблеми, ми обов'язково підкресливали, що Закарпаття унікальний і самобутній щодо поліетнічності регіон нашої Батьківщини, в якому проживають понад 100 етнічних спільнот.

Відомо, що область межує з 4 державами (Польщею, Словаччиною, Угорщиною, Румунією);

- народна освіта в регіоні впродовж віків не мала повною національної свободи і у зв'язку з періодичними неодноразовими змінами державної приналежності краю постійно потерпала від денаціональних впливів: латинізації, мадяризації, чехізації, русифікації;

- населення регіону в силу багатьох як природничо–географічних, так і особливо соціально–економічних та політичних факторів постійно піддавалось демографічно–еміграційним і міграційним процесам;

- нації та етноси регіону, як найбільш стабільні утворення у безлічі соціальних реалій, всіляко піклувались про створення національних шкіл, їх демократичного і світського характеру;

- в краї існували й існують (особливо в останній час) найрізноманітніші релігійні конфесії.

Все це, звичайно мало значний безпосередній і опосередкований вплив на розвиток освіти в краї, шляхи якого не лише складний і неоднозначний, але здебільшого суперечливий як у минулому, так і в наш час.

Увага майбутніх учителів зверталась на тому, що першою формою здійснення громадянської освіти в школах Закарпаття є запровадження спеціальних навчальних курсів. У початкових класах запроваджено курсу “ Я і Україна”. Він є обов'язковим компонентом інваріантної частини навчальних планів. Школи забезпечено підручниками для 1–х і 2–х класів. Проте окремий курс з громадянської освіти в старших класах запроваджено лише в окремих школах області (не більше 10) за рахунок годин варіативної частини навчальних планів. У педагогічних колективах ідуть дебати, чи доцільно запроваджувати в старшій школі окремий предмет з громадянської освіти.

Другою формою є впровадження змісту громадянської освіти до існуючих шкільних предметів. Найбільш придатні для цього такі навчальні предмети інваріантної частини навчального плану як історія

України, всесвітня історія, основи правознавства, українська та зарубіжна літератури. Впроваджуються окремі елементи змісту громадянської освіти в курсах іноземної мови, географії. Певні можливості надають також курси варіативної частини – “Права людини”, “Людина і суспільство”, “Основи економіки”, “Основи філософії”, “Основи етики”, “Художня культура” тощо. Ці предмети дають учням безпосередні знання щодо теоретичних засад демократії, історичного досвіду і життя сучасних демократичних суспільств, політичної системи та конституційного устрою української держави, взаємозв’язку політичної та економічної системи, соціальної структури та норм соціальної взаємодії, прав людини і механізмів їх захисту, тенденції розвитку світового культурного процесу. Певні можливості розвитку громадянських чеснот, таких як взаєморозуміння, здатність робити вибір та відповідати за це, формування комунікативних навичок та умінь конструктивно розв’язувати конфлікти, толерантність дають курси “Основи психології”, “Психологія спілкування”, соціально–психологічні тренінги. Предмети соціально–гуманітарного циклу формують базовий комплекс громадянських умінь і навичок, систему демократичних пріоритетів і цінностей особистості. Саме цю форму підтримує більшість педагогічних працівників.

Навчання громадянськості, виховання громадянина, як відомо, не обмежуються тільки навчальним курсами, спеціалізованими дисциплінами або сумою окремих гуманітарних предметів та тем. Важливу роль у цьому відіграє організація позакласної та позашкільної виховної роботи, що сприяє розвитку громадянських якостей та умінь. Це є третьою формою реалізації громадянської освіти.

Виховання громадянина–патріота незалежної України потребує, як зазначає К.Чорна, цілісного особисто зорієнтованого підходу, який передбачає забезпечення динамічного, гармонійного співвідношення різних напрямів, засобів, методів виховання в процесі навчання і позакласній роботі на основі гуманістичного осмислення єдності внутрішнього світу особистості, взаємозв’язків загальнолюдських цінностей та індивідуальної неповторності, поваги до прав дитини.

Сила виховного впливу залежить від того наскільки він індивідуальний для розкриття духовного потенціалу особистості і виховання правової культури. Тим більше, що різним школярам потрібен не однаковий час для того, щоб обдумати ситуацію в країні, перебудувати свою свідомість, знайти своє місце в житті. В темпах такої перебудови проявляється особистість, рівень її правової

вихованості. Тому в системі правової діяльності індивідуальна робота з вихованцями займає пріоритетне місце.

Для успішної реалізації завдань громадянського виховання школа має діяти як відкрита система, органічно пов'язана з життям суспільства, яка взаємодіє з батьками, громадськістю, соціальними інститутами, наукою. А орієнтація на завтрашній день суспільства і разом з тим забезпечення духовно багатого, повнокровного буття школярів сьогодні – один з найважливіших аспектів особистісно зорієнтованого цілісного підходу до громадянського виховання і його зв'язку з життям.

Майбутнім учителям була корисною інформація щодо досвіду роботи клубу “Злагода”, призначений для учнів 9–11 класів і який став для них синтезуючим центром розвитку духовно осмисленого громадянського виховання.

Аналіз завдань діяльності клубу (розвиток почуття ідентифікації себе з українським народом; формування готовності жити в цій країні, пов'язати свою долю з її долею, активно само реалізувати себе; виховання почуття любові і відданості своєму народу, Україні і вміння служити їй на шляху становлення суверенною і незалежною, демократичною, соціальною і правовою державою; формування поваги до Конституції і безперечне виконання норм Закону; поглиблення суспільно–політичних, моральних, правових, економічних знань, які сприяють розвитку когнітивного компоненту правової культури; вироблення практичних умінь цивілізованим шляхом відстоювати свої інтереси, права і свободи; навчання старшокласників давати аналіз суспільно–політичних подій в країні і за рубежом; визначати, висловлювати, аргументувати і захищати свою позицію в ставленні до даних подій; стимулювання розвитку гуманних якостей особистості школяра; розвиток ініціативи, готовності до чесної праці, підприємництва та соціальної творчості на благо національного відродження України, її розквіту) дав змогу майбутнім учителям усвідомити актуальність і глобальність проблеми, свою роль у її рішенні, намітити конкретні заходи щодо здійснення громадянського виховання під час педагогічної практики.

Підготовці студентів до громадянського виховання сприяло вивчення матеріалів Інтернет, які стосуються зарубіжного досвіду роботи, зокрема Штатах.

Вибір цієї країни зумовлено тим, що особливе значення у громадянському вихованні в Сполучених Штатах надається школі. Вона покликана виконувати не лише суто освітню, але й громадянську місію – формувати у підростаючих поколінь свідомість і почуття,

необхідні для здійснення успішного й ефективного врядування в суспільстві, де встановлено конституційну демократію. Школа має здійснювати систематичний вплив на учнів, виховувати в них здібності й бажання компетентно і відповідально брати участь у житті громади, штату, цілої держави. Освітні заклади Америки пропонують учням необхідний обсяг знань, допомагають зрозуміти такі засадничі поняття демократії як республіканізм, конституціоналізм, свобода тощо, свідомо ставитися до основоположних принципів і цінностей американської політичної системи.

Багато уваги тут приділяють виробленню практичних навичок майбутніх громадян – вмінню спостерігати за політичними процесами, аналізувати й оцінювати їх, впливати на політиків та урядовців, мати й відстоювати власну позицію у суперечностях суспільного життя. Велике значення надається формуванню рис характеру особистості, властивих члену демократичного суспільства. Невід’ємно необхідними для життєдіяльності американської політичної системи вважаються такі індивідуальні властивості як поважання закону, цінування власних прав і свобод, поважання прав інших, толерантність, критичність щодо влади, послідовність у відстоюванні власної позиції, воля до прийнятого компромісу і розв’язання конфліктів шляхом переговорів.

Важливо наголосити, що громадянську освіту у США чітко відрізняють від політичної індоктринації – навіювання, пропаганди, переконування у переважності політики якоїсь однієї партії. Прагнучи формувати кваліфіковану й відповідальну замученість громадян до суспільного життя, організатори й виконавці політико–освітніх заходів намагаються показати учням, що стабільне існування вільного і законодавчо врегульованого суспільства потребує їхньої повсякчасної участі, вміння самостійно робити зважений вибір, давати оцінку політикам та їхнім діям. Демократична політична система тут пропонує і надає людині можливість бути причетною до суспільного життя (держави чи громади). Усе ж самому громадянину належить право скористатися такою можливістю чи ухилитися від неї.

Таким чином, система підготовки майбутніх учителів до громадянського виховання вимагала знайомства з досвідом роботи, що існує в Україні, в зарубіжних країнах і є одним із важливих напрямів навчально–виховного процесу. Пріоритетними шляхами реалізації цього завдання є відвідування студентами шкіл, робота з матеріалами науково–педагогічної преси, Інтернет.

**Література:**

1. Оржеховський В. Від громадянської освіти до громадянської культури //Відродження.– 1999. – № 6.– 2000.– № 1. – С.10–1.
2. Сухомлинська О. Ідеї громадянськості й школа в Україні //Шлях освіти.– 1999.– № 4.– С.20–25.
3. Чорна К.І. Особистісно зорієнтована система громадянського виховання школярів //Морально–духовний розвиток особистості в сучасних умовах: Зб.наук.пр.– Ін–т пробл. виховання.– К., 2000.– Кн.1.– С.23–29.

*Хорошайло О., Голубицька Н., Калугіна Ю.*

**МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

*Виховний процес у ВНЗ спрямований на перетворення свідомості і поведінки студентів відповідно до заданих вимог і норм суспільства, держави, освітньої установи на основі створення умов і можливостей для самореалізації студентської молоді в різних сферах життя: суспільній, науковій, культурній, спортивній та іншій позитивно спрямованій діяльності.*

**Ключові слова:** *виховний процес, освітньо–виховне середовище, модель виховного процесу*

**Постановка проблеми в загальному вигляді і її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями.** Серед гострих проблем учбово–виховного процесу у вищому навчальному закладі (ВНЗ) питання організації виховної роботи сьогодні є особливо актуальними. Актуальність обумовлена інтенсивним впливом позаузівського середовища на студентську молодь, ігноруванням моральних принципів життя, пов'язаних з ідеологічною і економічною нестабільністю суспільства.

Виховний процес є, разом з навчанням і науковою діяльністю, одним з основних в житті вищого учбового закладу. Він полягає в перетворенні свідомості і поведінки студентів відповідно до заданих вимог і норм суспільства, держави, освітньої установи на основі їх свідомого ухвалення суб'єктом освітнього процесу, а також в створенні умов і можливостей для його самореалізації в різних сферах життя: науковій, культурній, суспільній, спортивній, технічній та іншій позитивно направлений діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких почато розкриття рішення даної проблеми і на які посилається автор

Аналіз психолого–педагогічної літератури дає можливість стверджувати, що проблемі організації виховної роботи зі студентами у вищій школі присвячено багато наукових досліджень. Вона знайшла відображення у таких адекватних новітніх освітніх нормативних документах, як Закон України «Про виховання дітей та молоді» і



Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні (проекти) [1, 2].

Педагогічні умови організації позааудиторної виховної роботи у вищих закладах освіти розглядали О.В. Винославська, Т.М. Куриленко, І.В. Смирнов, Т.В. Степура; діяльність куратора академічної групи, що спрямована на формування особистості студентів, – В.Д. Базилевич, Н.І. Косарева, Л.В. фі-лінська; аналіз виховної діяльності педагога – В.П. Безпалько, О.А. Дубасенюк, В.О. Сластьонін, Г.В. Троцько та ін.; проблеми виховання студентської молоді у вищому технічному навчальному закладі – С.О. Даньшева.

**Формулювання цілей статті (постановка задачі).** Метою даної статті є розкриття основних напрямків виховного процесу у вищому навчальному закладі, виділення основних завдань позаучбового виховного процесу, пропонується модель організації виховного процесу у ВНЗ.

**Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Сьогодні одним з найважливіших завдань, що стоять перед ВНЗ країни, є посилення їх виховної діяльності. Становлення духовно розвиненої людини припускає засвоєння системи гуманістичних цінностей, які складають основу її гуманітарної культури.

Актуальність постановки проблем виховної роботи у вищій школі обумовлена і самою специфікою студентського молодіжного середовища, інтелектуальної еліти молоді, що завжди відрізняється найбільшою цілеспрямованістю, "просунутістю" в будь-яких починах, активністю життєвої позиції. Тому формування позитивної мотивації в діяльності саме цього середовища є державно важливим для того, щоб бажання перевлаштування, самоствердження, властиве цьому віку (17–22) і цій соціальній групі, було не стихійним, не руйнівним, а творчим.

Виховання припускає включення індивіда в різні види соціальних відносин в діловому і міжособовому спілкуванні, грі, учбовій і професійній діяльності. Виховання виступає як етичне регулювання основних відносин індивіда і суспільства; воно повинне сприяти самореалізації людини, сприяти досягненню ідеалу, який приймається суспільством. Якщо розвиток спрямовано на якості, які властиві індивіду і які розвиваються, то виховання виходить з якостей суспільної моралі, і ці якості привласнюються індивідом в процесі виховання.

Ми вважаємо, що виховання молоді повинно бути направлене на становлення гуманної особистості з властивим для неї поєднанням вираженої індивідуальності з колективістською спрямованістю, що характеризується усвідомленням свого громадянського обов'язку,

працьовитістю, відповідальністю, професійною і гуманітарною культурою, а також культурою взаємодії з навколишніми людьми. [6]

Проте, не дивлячись на зусилля, що робляться, з боку органів управління освітою і, безпосередньо, ВНЗ, ефективність цілеспрямованого виховного впливу на студентство залишається значно нижче в порівнянні з дією спонтанних чинників середовища (псевдокультура, комерціалізовані ЗМІ, неформальне середовище спілкування).

Адже особливості ціннісної свідомості молоді значною мірою визначаються тим місцем і роллю, яку вона займає в суспільстві, віковою специфікою і характером впливу соціального оточення, різноманітними історичними, соціально-демографічними національними чинниками, а також виховною дією з боку найважливіших соціальних інститутів суспільства, що зрештою зумовлює реальну соціальну ситуацію розвитку для кожної конкретної особистості.

Проведений аналіз структури інструментальних і термінальних цінностей студентів Донбаського інституту техніки і менеджменту Міжнародного науково-технічного університету підтвердив радикальну зміну їх ціннісних пріоритетів, що відбувається сьогодні: переорієнтацію студентства з суспільних на індивідуальні цінності, зростання самоцінності особистості, падіння престижу таких цінностей, як духовність, мораль, громадськість, патріотизм, колективізм, праця, що може служити свідомством глибокої перебудови духовного світу сучасної молоді.

Така зміна цінностей кращої частини молоді – студентства – є слідством прийнятого нашим суспільством престижу матеріального добробуту, багатства, власті грошей, прагнення до "красивого життя", що стало сьогодні основними життєвими орієнтирами для частини молоді. Такі прагнення багато в чому перекреслили колишні ідеали, традиційні уявлення про добро і зло, честь, справедливість. Все це приводить до проявів в молодіжному середовищі крайнього егоїзму, агресії, байдужості до навколишнього світу, наркоманії, зв'язків з організованою злочинністю.

Враховуючи все вищесказане, ми вважаємо, що основний акцент у виховній роботі вищого навчального закладу слід зробити на корекцію і розвиток таких особових якостей студентської молоді, як: духовність, моральність; патріотизм; громадськість; толерантність, колективізм;

Виховання студентів у ВНЗ традиційно будується на основі органічної єдності навчального і виховного процесу. Разом з тим

необхідним і правомірним є його розділення на наступні напрями: виховання в процесі навчання і виховання у позаучбовий час – у зв'язку з об'єктивним існуванням двох форм вузівської діяльності: власне освітньої і соціальної у широкому сенсі. Кожному з цих напрямів властиві специфічні завдання, засоби, функції і зміст.

Зупинимось на питанні основних завдань позаучбового виховного процесу у вищому учбовому закладі [6].

**Першим завданням** ми вважаємо зміцнення і збереження кращих традицій, що існують в колективі університету, українського студентства в цілому, спрямованих на виховання у студентів уявлень про престижність вузу і обраної професії, престижності вищої освіти, розвиток творчих здібностей особистості.

Проте разом із зміцненням традицій для досягнення ефекту в процесі виховання студентів у вузі необхідна і творча розробка нових форм і прийомів позаучбової виховної роботи, відповідних часу і новим потребам сучасних студентів; необхідний інноваційний пошук. Цей пошук, розробка нових форм, прийомів і методів виховної роботи стає **другим конкретним завданням** позаучбового виховного процесу у вузі.

Метою третього завдання є безперервне вивчення інтересів, творчих схильностей студентів, сформованості ціннісних орієнтирів, уявлень про вибрану професію, активності життєвої позиції студента.

Четверте завдання – це охорона здоров'я студентів, бо здоров'я, як і освіта, є фундаментом розвитку суспільства.

П'яте завдання, яке є умовою для всіх попередніх, – це підбір і підготовка кадрів для ведення позаучбової виховної роботи, створення професійних структур для організації і управління цією діяльністю у вузі.

Рішення цих задач пов'язано із створенням в університеті особливої атмосфери духовності, створенням середовища, що педагогічно виховує, як найважливішого чинника формування цивільної спрямованості особи студента, формуванням і розвитком, прагненням до саморозвитку і самовизначення.

Пропонована модель організації виховної роботи, модель створення середовища, що педагогічно виховує, складається з ряду взаємозв'язаних ланок, першою з яких є позаучбова робота кафедр за своїми профілями (що розвиває кругозір і професійні уміння і навички студентів, проведення конкурсів, ігор, олімпіад) і обов'язкова робота викладачів як кураторів студентських груп, робота з адаптації першокурсників, виявлення їх інтересів, творчого потенціалу і здібностей. Тут на перший план повинні виходити не масові, а індивідуальні форми роботи із студентами у позаучбовий час, багато в чому втрачені сьогодні або такі, що охоплюють обмежене число студентів.

На другому етапі, після апробації моделі виховної роботи, встають завдання забезпечення комплексного, поточного планування позаучбової роботи, контроль за реалізацією планів, проведення моніторингу інтересів, ціннісних орієнтацій студентів, методичне і практичне забезпечення роботи по організації культурно–дозвільної діяльності, координація виховної роботи в університеті з відділами у справах молоді при адміністрації міста і області, організація навчання кураторів I–х курсів, заступників деканів з виховної роботи. Для організації цієї роботи необхідно створити соціально–адміністративний підрозділ вузу.

Запропонована модель передбачає реалізацію в учбово–виховній роботі вузу наступних завдань:

- філософсько–світоглядна підготовка студентів, формування політичної культури;
- залучення студентів до системи національних і естетичних цінностей і формування потреби у високих культурних і духовних цінностях і їх розвиток;
  - виявлення і розвиток творчого потенціалу кожного студента;
  - виховання патріотизму;
  - формування загальнолюдських норм гуманістичної моралі, культури поведінки;
  - розвиток внутрішньої свободи, здатності об'єктивно оцінювати себе і свою поведінку;
  - виховання правової культури, повага до закону, норм колективного життя;
  - виховання позитивного відношення до праці – вищої цінності життя;
  - виховання здорового способу життя;
  - формування екологічної культури [3]

**Висновки і перспективи подальших досліджень в даному напрямі.** Необхідно відзначити, що налагодження виховної роботи у вузах і інших учбових закладах сьогодні натрапляє на відсутність такої пов'язуючої концептуальної ідеї, яку можна було б беззастережно покласти в основу виховної системи, як це було, наприклад, в радянський період життя нашого суспільства і всієї системи освіти. І ця відсутність є однією з головних причин невизначеності і неясності цілей і завдань в сьогоднішніх постійно змінних суспільно–економічних і соціальних умовах, їх багатоваріантності і, як наслідок, недостатньої якості і ефективності виховної роботи.

Проте в сьогоднішніх умовах плюралізму думок і демократизації всіх суспільних відносин, що все більш заглиблюється, такої загальноприйнятої концептуальної ідеї може і не бути взагалі і, отже, система виховання у вузі повинна будуватися на інших, ніж раніше, принципах і підходах. Розробка такого підходу є найважливішим завданням науково–методичного забезпечення моделі системи виховання.

### *Література:*

1. Закон України «Про виховання дітей та молоді» (проект) //Освіта України. – 2004. – 14 вересня.
2. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні (проект) //Освіта України. – 2004.
3. Красовицький М. – Про модель принципів виховання //Шлях освіти. – 2002. – № 3.
4. Бех І.Д. Педагогіка успіху: виховні втрати та їх подолання //Педагогіка і психологія. – 2004. – N24.
5. Стельмахович М. Г. Теорія і практика українського національного виховання. – Івано–Франківськ, 1996
6. Карпенчук С. Теорія і методика виховання: Навч. посібн. Вища школа, 1997. – 304 с.
7. Вишневський О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. – Львів, 1996.

*Хотченко І.*

## **ДОСВІД ПРОВЕДЕННЯ ДЕРЖАВНИХ ІСПИТІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА ІНФОРМАТИКИ І ОБЧИСЛЮВАЛЬНОЇ ТЕХНІКИ У ВНЗ КНР**

**Постановка проблеми.** Соціально–економічні перетворення у суспільстві зумовили реформування освіти, що у свою чергу спричинило пошуки нових форм і методів контролю якості освіти. Одним із шляхів покращення якості освіти і ефективного управління пізнавальною діяльністю студентів у вищій школі є підвищення рівня здійснювального контролю їх навчальних досягнень.

Використання теорії і практики організації контролю навчальних досягнень студентів за кордоном, наприклад, у швидко розвиненій країні Китай, може бути дуже корисним досвідом і для вітчизняної системи контролю навчальних досягнень студентів.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблема контролю не є новою, але вона за будь яких часів не втратила своєї актуальності. Розкриття специфіки організації контролю навчально–пізнавальної діяльності студентів ВНЗ у сучасних умовах відображено у дослідженнях В.Аванесова [1], С.Архангельського, В.Беспалько [2],

В.Буряка, В.Гриньовой, Т.Дмитренко, Н.Карапузовой, И.Синельник та інш. Історико–педагогічні аспекти організації контролю і оцінки знань представлено у роботах А.Відченко, В.Віхрущ, М.Євтуха, С.Золотухіной, О.Сухомлинської та інш.

Обґрунтування та експериментальна перевірка тестового контролю учнів та студентів розглянуто в роботах Т.Солодкої, В.Безверховой та інш. Досвід організації контролю і оцінки знань учнів і студентів за кордоном розглянуто у роботах Н.Бовіной і О.Кузнецовой.

Однак, аналіз наведених наукових досліджень свідчить про те, що контроль та оцінка навчальних досягнень розглядалась аспектно та стосувались переважно початкової та середньої загальноосвітніх шкіл. Тим часом як це питання вимагає цілостного дослідження. На сьогоднішній день відсутнє узагальнення досвіду проведення контролю навчальних досягнень студентів вищих навчальних закладів (далі ВНЗ), зокрема у Китайській Народній Республіці.

#### **Постановка завдання.**

**Мета статті** систематизувати досвід організації контролю навчальних досягнень студентів ВНЗ у КНР на основі аналізу наукової літератури.

Враховуючи велику кількість студентів ВНЗ КНР уряд дуже серйозно ставиться до освітньої політики, особливо до контролю навчальних досягнень студентів.

Ефективне управління контролем знань студентів у КНР здійснюється через спроможність заохочувати студента вчитися, стимулювати його освіченість.

Розглянемо цей підхід на прикладі проведення державних іспитів з іноземної мови і інформатики та обчислювальної техніки.

Поглиблюючи знання з англійської мови, китайці знижують мовний бар'єр, що здавна існує між КНР і навколишнім світом і істотно зменшує ефективність відносин дружби і співробітництва з іншими країнами. Стосовно актуальності оволодіння знаннями з інформатики та обчислювальної техніки, як відомо, це є надзвичайно актуальним питанням, носій таких знань завжди конкурентноспроможний на ринку праці, а питання конкурентноспроможності фахівців на ринку праці для КНР із населенням у 1,3 мільярди чоловік є дуже серйозним.

Іспит з іноземної мови, для студентів нефілологічних спеціальностей – ,наприклад, з англійської, підрозділяється на міський і державний, причому проходження другого є більш бажаним з приводу його підвищеної складності.

Іспит з англійської проходить у виді тесту, виключно у письмовій формі. Іспит поділяється на кілька частин: аудіювання, граматики, питання до тексту, т.д. Копіювання відповідей сусіда по парті виключено, сфальсифікувати оцінку також неможливо. Суворі система контролю за проведенням іспиту і перевірки результатів абсолютно надійні і не припускають можливості студента одержати оцінку, невідповідаючу його знанням.

Щоб забезпечити об'єктивність оцінки, результати іспиту практично цілком обробляються комп'ютером.

Для покращення здійснюваного контролю навчальних досягнень студентів у КНР безперервно розроблялися проекти програми іспитів. Так у вересні 1988 р. були опубліковані нові програми іспитів. Зміст екзаменаційних питань представлено у виді тестів (типу TOEFL), що відповідає світовим стандартам. Після 1994 р. зміст розширений за рахунок введення суб'єктивних форм контролю, що здійснюються викладачами. Це такі форми, як: переклад з іноземної мови на китайську; диктант із заповненням пропусків; складний диктант із листовними відповідями на питання по тексту обсягом до 250 слів; коротка відповідь (не більш 10 слів) на поставлені питання після читання навчальної статті.

Останнім часом студенти одержали можливість активної участі у міжнародному обміні, що зв'язано з новими перспективами розвитку країни і входженням Китаю у Світове Співтовариство. Для цього їм необхідно успішно пройти усний іспит, у результаті студент одержує сертифікат. Він видається Міністерством Освіти КНР, його складання є необхідною умовою при працевлаштуванні студентів на посади у державні установи і спільні підприємства.

Впровадження державного іспита з іноземної мови (найчастіше з англійської) відбулося у всіх китайських ВНЗ, оскільки цей іспит мобілізує активність і студентів, і викладачів, а також сприяє поліпшенню якості його навчальних програм, що, у свою чергу, підвищує рівень навчання основним іноземним мовам у Китаї.

У студентському статуті будь-якого ВНЗ докладно описуються особливості проведення цього іспиту. Розглянемо цю процедуру докладніше на прикладі Тяньцзиньського Університету Технології і Освіти.

У другому навчальному семестрі навчання у ВНЗ студенти беруть участь спочатку у міському екзамені з англійського 2-го рівня. Для тих студентів, що не пройшли іспит улаштовують повторне складання. У третьому навчальному семестрі здають міський екзамен з англійському 3-го рівня. У четвертому навчальному семестрі

студенти пробують себе в проходженні державного іспиту з англійського 4 рівня. Це не обов'язково, але прагнення до удосконалювання знань стимулює студентів і велика їх кількість за власним бажанням бере участь в іспиті. Для успішного проходження даного іспиту необхідно набрати щонайменш 60 балів, для тих, хто не склав іспит не влаштовують повторну спробу і не залишають на другий рік навчання. На третьому, четвертому курсах можна повторно скласти іспит. Тих студентів, хто успішно пройшов державний іспит з англійського 4 рівня в четвертому семестрі звільняються від семестрового екзамену з англійської мови, в іншому разі, додатково складають міський іспит 3-го рівня. Для тих студентів, хто успішно пройшов державний іспит з англійської існує можливість довести поліпшення своїх знань шляхом складання іспиту наступного 6 рівня.

У результаті проходження іспиту студент одержує сертифікат. Термін дії сертифікатів 5 років. Після закінчення даного терміну, сертифікат підтверджують повторним складанням іспиту (за бажанням) [3].

Таблиця 1.

#### Розклад складання державного іспиту з іноземної мови у ВНЗ

| Класифікація іспитів       | Кількість іспитів на рік | Час проведення                  |
|----------------------------|--------------------------|---------------------------------|
| Міський іспит 2 рівні      | 1                        | Щорічно до літніх канікул       |
| Міський іспит 3 рівні      | 1                        | Щорічно до зимових канікул      |
| Державний іспит 4, 6 рівні | 2                        | Наприкінці навчального семестру |

Крім екзаменів з англійського студенти в КНР беруть участь у складанні іспитів з інформатики і обчислювальної техніки (як для студентів спеціальностей, пов'язаних з комп'ютерними технологіями, так і для студентів інших спеціальностей). Цей іспит, як і іспит з англійської, визнаний Міністерством Освіти КНР.

Державний іспит з інформатики і обчислювальної техніки влаштовується двічі на рік: наприкінці навчального семестру.

Державний іспит з інформатики і обчислювальної техніки 1-го і 2-го рівнів проводиться безпосередньо за комп'ютером, перевіряючи знання, уміння і навички студента на практиці. Державний екзамен з інформатики і обчислювальної техніки 3-го рівня проводиться і практично і теоретично.

Іспит підрозділяється на кілька рівнів.

1-й рівень включає основні знання і навички роботи за комп'ютером, роботу з Windows/Word/Exel, роботу в мережі Інтернет.



2–й рівень включає знання 5–ти мов програмування: BASIC, C, FORTRAN, FOXPRO, PASCAL.

3–й рівень включає знання високих комп'ютерних технологій.(Hardware, software) [3].

Студенти мусять брати участь у складанні даного іспиту починаючи з першого курсу.

Таблиця 2.

**Розклад складання з інформатики та обчислювальної техніки у ВНЗ**

| Класифікація іспитів    | Кількість іспитів на рік | Час проведення                                     |
|-------------------------|--------------------------|--|
| Державний іспит 1 рівня | 2                        | Наприкінці навчального семестру                    |
| Державний іспит 2 рівні | 2                        | Наприкінці навчального семестру                    |
| Державний іспит 3 рівні | 1                        | Наприкінці навчального семестру, до літніх канікул |

Державні та міські іспити впроваджені в КНР уже декілька років і дають дуже плідні результати у виді висококваліфікованих фахівців. Переваги проведення таких іспитів незаперечні. Єдиний їх недолік – необхідність вкладання коштів за для їх якісного впровадження.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, за підсумками проведення даних державних іспитів за останні роки у КНР згідно з результатами статистики кількість студентів, що беруть участь у державних іспитах з іноземної мови і інформатики і обчислювальної техніки (які не є обов'язковими) з власного бажання значно збільшується з кожним роком.

На підставі отриманих результатів у КНР можна рекомендувати ретельне вивчення і творче запозичення досвіду проведення вищеописаного контролю результатів навчання студентів з англійської мови і з інформатики та обчислювальної техніки у КНР, позитивні наслідки якого найімовірніше зможуть вплинути на формування нового підходу до питання якісного контролю знань в Україні і саме таким чином покращити якість вітчизняної освіти і сформувати у студентів відповідальне відношення до рівня власної освіченості.

**Література:**

1. Аванесов В.С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе. – М.: МИСиС, 1989. – С. 167.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – С. 168.

3. 天津职业技术师范学院二000级本科学生学习手册. 教务处编 2000. 08
4. 中外职业教育比较. 天津科学技术出版社. 1997. 9

*Іздебська В.*

## ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ В СТУДЕНТСЬКИХ ОБ'ЄДНАННЯХ – РУШІЙНА СИЛА ІНТЕГРАЦІЇ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР

*У статті проаналізовано вплив студентських об'єднань на розвиток вищої освіти України та визначено педагогічні підходи щодо вдосконалення виховного процесу у вищому навчальному закладі, зокрема формування ціннісних орієнтацій.*

**Ключові слова:** студентські об'єднання; молодь; вищий навчальний заклад; ціннісні орієнтації; ієрархія цінностей; термінальні та інструментальні цінності.

**Актуальність проблеми** визначається глобалізацією та інтеграцією галузі освіти в науковому просторі Європи, здійсненню модернізації освітньої діяльності у контексті європейських вимог, перегляді ідей, принципів, мети, змісту вищої освіти України. Саме тому вищий навчальний заклад стає ефективним інститутом соціалізації молоді, сприяє розвитку студентських і громадських ініціатив, активізує діяльність різних форм студентського самоврядування.

Дана проблема досліджується в різних аспектах, а саме: виховання ціннісних орієнтацій молоді людини (І.Бех, М.Боришевський, Б.Бітінас, І.Гришанова, І.Єрмакова, О.Киричука, Н.Нечепоренко, А.Капська, А.Здравомислов, В.Ядов та ін.); нові форми роботи з організації навчально-виховного процесу (Л.Біла, І.Дубровицький, Л.Масол, Т.Сущенко та ін.); основи підготовленості сучасного молодого покоління до діяльності у різних соціумах (І.Зверева, М.Іщенко, Б.Лихачов, Л.Міщик та ін.); визначення місця людини в соціумі та аналіз основних його сфер (В.Бочарова, Л.Буєва, І.Кон, І.Семенова та ін.); розвиток вищої освіти України в контексті Болонського процесу (М.Ткаченко, Т.Зінченко, О.Бойчук, В.Журавський, Л.Козаренко). Проблема розвитку й діяльності студентських громадських організацій та молодіжного руху України; місце та роль молодіжних організацій у політичній системі суспільства; взаємовідносини як між самими молодіжними організаціями, так і їх стосунки з політичними партіями досліджують В.Головенько, М.Головатий, В.Якушик, І.Коляка, О.Корнієвський. Разом з тим не достатньо дослідженими залишаються питання

формування ціннісних орієнтацій в сучасних студентських об'єднаннях, їх педагогічний вплив на особистість.

Враховуючи це, важливим постає необхідність комплексного вивчення факторів, які визначають становлення, розвиток, трансформацію ціннісних орієнтацій студентської молоді, протягом всього періоду навчання у вищому навчальному закладі.

Демократичні процеси, які декларуються Концепцією Державної програми розвитку освіти в Україні на 2006–2010 роки, передбачають посилення ролі органів громадського, студентського й учнівського самоврядування в навчально–виховному процесі, що забезпечить самоствердження і самореалізацію особистості впродовж усього життя [1, с.211]. Українське законодавство забезпечує обов'язкову участь студентів у прийнятті рішень на всіх рівнях системи вищої школи. Органи студентського самоврядування згідно із законом “Про вищу освіту” можуть створюватись на рівні академічної групи, факультету, гуртожитку, вищого навчального закладу в цілому [2]. Таким чином, система студентського представництва в діяльності вищого навчального закладу має гнучку структуру, що забезпечує її наближеність до кожного окремого студента.

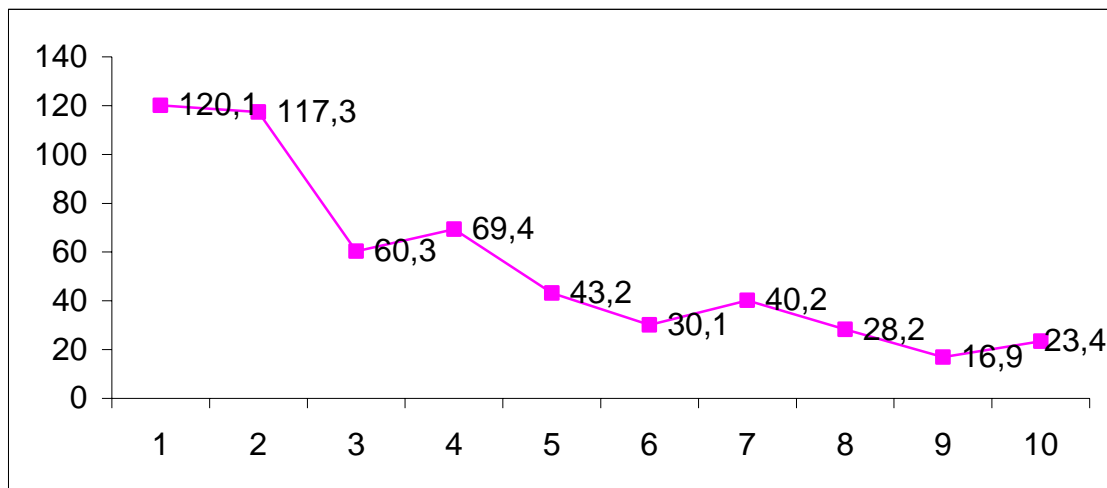
Таким чином, широкий розвиток студентських молодіжних об'єднань відкриває необмежені можливості постійного вдосконалення виховного процесу. Однак, як підтвердили результати дослідження, позитивні якості особистості не можуть виховуватись у студентів стихійно, самі собою або ж залученням їх лише до діяльності в студентському колективі самоврядування. Об'єднання студентського самоврядування (Студентські парламенти) репрезентують у нашому дослідженні Київський Національний університет ім.Т.Шевченка; Київський Національний університет культури і мистецтв; Національна музична академія України ім.П.Чайковського; Українська медично–стоматологічна академія (м.Полтава). Основним завданням студентського самоврядування є захист та узгодження інтересів студентів та аспірантів з керівництвом вищих навчальних закладів, налагодження зв'язків із громадськими організаціями, державними органами, іншими установами з метою створення умов для максимального продуктивного навчання та розкриття творчого потенціалу особистості.

Розвиток самоврядування студентської молоді має практичне значення для роботи вищого навчального закладу в цілому, це відкриває необмежені можливості постійного вдосконалення виховного процесу, за умови надання молоді консультативної

психолого–педагогічної допомоги під час обрання нею певної форми участі в студенському самоврядуванні.

**Мета дослідження** полягала у систематизації й аналізу зібраної інформації про особливості формування ціннісних орієнтацій студентської молоді в умовах реформування вищої школи. З метою з'ясування особливостей формування ціннісних орієнтацій сучасного студента нами була проведена методика “Ціннісні орієнтації” М.Рокича (Rokeach, опитувальник RVS–Rokeach Value Survey) [3], яка складається з двох частин: перша спрямована на визначення ієрархії термінальних цінностей, а друга – інструментальних цінностей. Класифікація цінностей на термінальні та інструментальні відповідає традиційному поділу на цінності–цілі та цінності–засоби.

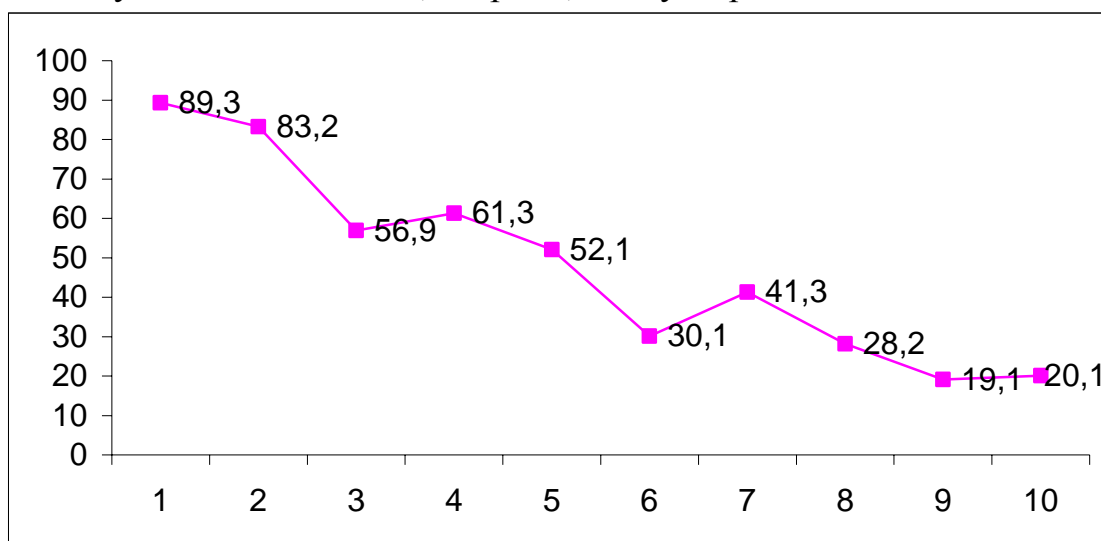
Отримані емпіричні дані, дозволили побудувати графіки, які віддзеркалюють розподіл середньостатистичних ієрархій цінностей за вказаними критеріями опитувальника М.Рокича, як це показано на рис.1 та рис.2.[4].



**Рис.1. Розподіл середньостатистичних ієрархій термінальних цінностей (в %)**

За шкалою абсцис відповідають наступні цінності: 1 – суспільне визнання (повага оточуючих, колективу, громадське визнання товаришів), 2 – активне дієве життя (повнота та емоційна насиченість життя), 3 – пізнання (можливість розширення своєї освіти, загальної культури, інтелекту), 4 – активне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей), 5 – розвиток (праця над собою, фізичне і духовне вдосконалення), 6 – творчість (можливість творчої діяльності), 7 – цікава робота, 8 – краса мистецтва, 9 – розваги, 10 – матеріальне забезпечення.

З аналізу здобутих даних визначено, що студенти віддають перевагу в межах термінальних цінностей, конкретним індивідуальним цінностям, зокрема, самоутвердження в житті.



**Рис.2. Розподіл середньостатистичних ієрархій інструментальних цінностей (в %)**

На шкалі абсцис нами відмічено наступні цінності: 1 – освіченість (широта знань, висока загальна культура), 2 – виконавчість (дисциплінованість), 3 – чесність (правдивість, щирість), 4 – ефективність у справах (працелюбність, продуктивність в роботі), 5 – великі запити (великі вимоги до життя), 6 – відповідальність (почуття обов’язку, вміння тримати слово), 7 – вихованість, 8 – нетерпимість до недоліків у собі та інших, 9 – чутливість (піклування про інших) 10 – життєрадісність (почуття гумору).

Серед інструментальних цінностей головну позицію зайняли інтелектуальні і поведінкові, при значущості матеріальних.

Отже, ми дійшли висновку, що в процесі соціалізації студентської молоді відбувається зменшення ціннісних ієрархій за термінальними цінностями та збільшення за інструментальними. Загалом, визначена студентами ієрархія цінностей відображає як загальні тенденції розвитку нашого суспільства, так і характерні особливості навчання у вищому навчальному закладі.

Педагогічний аспект формування ціннісних орієнтацій молоді полягає в тому, що під впливом діяльності студентських об’єднань загальнолюдські цінності з їх гуманістичним зарядом, є стимулом заохочування молоді до подальшого засвоєння й реалізації цінностей у всіх сферах їх життєдіяльності. Отже, за нашим висновком, удосконалення навчально–виховного процесу у вищому навчальному закладі з урахуванням специфіки формування і динаміки ціннісних

орієнтацій студентів дасть змогу не тільки підготувати молодь до майбутньої професійної діяльності в нових соціальних умовах, але й допоможе уникнути тих деформацій у розвитку особистості, які сьогодні мають місце серед молоді.

*Література:*

1. Ніколаєнко С.М. Стратегія розвитку освіти України: початок XXI століття. – К.: Знання, 2006. – 253 с.
2. Закон України “Про вищу освіту”. – К., 17.02.2002.
3. Rokeach M. Beliefs, attitudes and values. – San–Francisco, 1968. – 463 p.
4. Rokeach M. The nature of human values. – N.Y.: Free Press, 1973.

*Лук'янова В.*

**ПІДГОТОВКА ІНЖЕНЕРІВ БЕЗ ВІДРИВУ ВІД ВИРОБНИЦТВА  
В УКРАЇНІ (20–30–ті РР. ХХ СТ.)**

*Стаття присвячується дослідженню організації підготовки інженерів без відриву від виробництва в Україні на етапі 20 – 30–х рр. ХХ ст., розкриваються у системному взаємозв'язку різні типи та форми цієї підготовки, визначаються основні причини змін у мережі, типах і завданнях навчальних закладів підготовки дорослих.*

**Ключові слова:** *вечірній робітничий технікум, курсова система підготовки, промислова академія, форма навчання, допоміжна система вищої технічної освіти.*

Вища освіта відіграє одну з ключових ролей при формуванні економіки, відтворенні її інноваційного потенціалу, розвитку громадянського демократичного суспільства. На сьогодні система вищої освіти в Україні знаходиться у стадії реформування. Важливою її ланкою є освіта дорослих. Особливо актуальним постає це питання за умов приєднання України до європейського освітнього простору в рамках Болонського процесу. З цього приводу відбувається розширення освіти дорослих, стає популярною освіта без відриву від основного місця роботи. В Європі, наприклад, надзвичайно поширені короткотермінові навчальні курси – від 1–го тижня до 1,5 року. Актуальним завданням освіти взагалі, і технічної зокрема, є наближення місця навчання до місця проживання та роботи студентів.

Таким чином, проблема підготовки дорослих без відриву від основного місця роботи є актуальною з огляду на практичні завдання реформування та розвитку системи вищої технічної освіти в Україні.

Сьогодні в Україні відродилася та розвивається високими темпами промисловість, що вимагає відповідного кадрового забезпечення цієї галузі. З огляду на це саме вища технічна освіта в Україні отримала статус пріоритетного напрямку розвитку освітньої галузі.

Аналогічні процеси відбувалися в УСРР протягом 20 – 30-х рр. ХХ ст. При цьому стрімко зростає науково-технічний потенціал виробництва, відбувалася його глобальна інтелектуалізація. За таких умов необхідно було пропорційно до розбудови індустрії нарощувати темпи підготовки інженерно-технічних кадрів, які б ефективно керували виробничими процесами у нових галузях народного господарства.

Але дефіцит кваліфікованих спеціалістів був завеликим для того, щоб його могли задовольнити навчальні заклади основної системи вищої технічної освіти УСРР (денні інститути та денні технікуми). Вирішуючи кількісну сторону кадрової проблеми, в УСРР з'являється та розвивається допоміжна (позашкільна) система вищої технічної освіти, яка готувала кадри без відриву від основного місця роботи. У період 20–30-х рр. у цій системі виникають і розвиваються різні типи навчальних закладів, які були покликані вирішувати різні завдання, відповідно до потреб народного господарства.

Експерименти у цій сфері з різними за ефективністю результатами продовжувалися до кінця 30-х рр., коли була сформована міцна мережа вищих технічних навчальних закладів основної системи освіти. Було накопичено певний позитивний досвід, який можна та необхідно з користю використовувати на сучасному етапі розвитку системи вищої технічної освіти в Україні.

Поставлену проблему в її історичному аспекті досліджували В. Пітов, М. Коновалов, Н. Поліщук, Г. Касьянов та інші. У своїх дослідженнях автори не до кінця розкрили всі типи та форми підготовки дорослих без відриву від виробництва, поверхнево, на нашу думку, проаналізували причини змін у мережі, типах і завданнях закладів позашкільної системи освіти дорослих, не акцентували увагу на різних профілях спеціалістів, що їх випускали навчальні заклади у цій системі.

Така ситуація змусила нас визначити завдання дослідження:

– розкрити у системному взаємозв'язку різні типи (промакадемії, курси, робітничі технікуми, тощо) та форми (денна, вечірня, заочна) підготовки дорослих без відриву від основного місця роботи у 20-ті – 30-ті рр. ХХ ст.;

– визначити основні причини, які сприяли змінам у мережі, типах і завданнях навчальних закладів підготовки дорослих.

В основній системі освіти у 20-ті рр. ХХ ст. підготовку інженерів на денній формі навчання здійснювали технікуми і політехнічні інститути. Але денні вищі навчальні заклади не могли забезпечити промисловість достатньою кількістю кваліфікованих

кадрів і не охоплювали тих робітників, які вже мали виробничий стаж. Основна причина цього – невідповідність між стрімким розвитком індустрії та нарощуванням темпів підготовки інженерно–технічних кадрів в основній системі освіти. Для розв’язання цієї проблеми ідеолог української системи освіти Г. Гринько запровадив третій тип вищого технічного навчального закладу – вечірній робітничий технікум, який організовувався на виробничій базі й здійснював підготовку на вечірній формі навчання. Вечірній робітничий технікум належав до допоміжної (позашкільної) системи освіти. Призначався він для дорослих і підлітків, зайнятих у виробництві. Головним завданням його була підготовка інженерів–практиків вузького профілю.

Перші вечірні робітничі технікуми з’явилися в Україні у 1921 р., і у 1921–1922 н.р. їх кількість дорівнювала 13, у 1928–1929 – 15 з контингентом студентів 2.656 чоловік. Отже, мережа вечірніх робітничих технікумів упродовж 20–х рр. ХХ ст. була стабільною. Найбільш продуктивними були Київський гірничий, Сталінський металургійний, Криворізький гірничий, Каменський, Харківський вечірні робітничі технікуми, тощо [1, с. 10].

Як бачимо, мережа вечірніх робітничих технікумів охоплювала значну кількість студентів. Стабільність мережі навчальних закладів цього типу пояснюється бажаним складом студентів (робітники, практики), безвідривною формою навчання, що було особливо важливим в умовах дефіциту спеціалістів на виробництві. Крім цього, була гарантія, що випускники робітничих технікумів залишаться працювати на виробництві.

Значні зміни відбулися у структурі допоміжної системи освіти у процесі її уніфікації, яка відбувалася у 1929 р. у загальносоюзному масштабі. В результаті вечірні робітничі технікуми було віднесено до середніх спеціальних навчальних закладів, і лише на базі розвинених технікумів були створені вечірні інститути, серед таких Каменський металургійний, Криворізький металургійний, тощо. Основною причиною цих змін було прагнення центральних союзних органів влади запровадити єдині типи вищих технічних навчальних закладів в усіх союзних республіках.

Протягом 30–х рр. відбувалися зміни у вищій технічній школі. Так, мережу вечірніх інститутів з 1933 р. починають скорочувати шляхом їх об’єднання зі стаціонарними. Так, було об’єднано Київський вечірній і Київський денний машинобудівельні інститути, Одеський енергетичний і Одеський вечірній індустріальний [2]. Головне завдання цих змін полягало в концентрації різних форм



навчання при розвинених стаціонарних індустріально–технічних інститутах.

Водночас слабкі вечірні інститути реорганізовувалися у технікуми. Серед таких у 1935 р. були Маріупольський металургійний, Київський гірничо–геологічний. Це робилося з метою зміцнення професорсько–викладацького складу, науково–методичної та матеріально–лабораторної бази вищих навчальних закладів.

Іншим типом безвідривної підготовки інженерів вузького профілю були вищі інженерні курси, які почали створюватися у другій половині 20–х рр. на базі вищих технічних навчальних закладів. Так, у 1926 р. на базі Сталінського гірничого інституту було створено інженерно–будівельні та гірничі інженерні курси з терміном навчання в 3 роки без відриву від виробництва. А у 1929 р. тут же відкрито вищі інженерні курси для підготовки практиків, які займали інженерні посади, але не мали відповідної освіти [3, с. 33–34]. Основним завданням цих курсів була підготовка інженерних кадрів на вечірній формі навчання.

Курсова система підготовки інженерних кадрів у першій половині 30–х рр. стає пріоритетним типом вищого технічного безвідривного навчання. У травні 1930 р. на базі підприємств створюються фабрично–заводські технічні курси (ФЗТК), що готували інженерно–технічні кадри без відриву від виробництва. Ці курси отримали широке розповсюдження, і у 1932 р. на 353–х підприємствах УСРР працювали ФЗТК, де навчалося 13,2 тис. практиків, які по закінченні курсів отримували диплом інженера [4, с. 138]. Отже, курсова система підготовки інженерних кадрів швидко поширювалася. Цьому сприяли: наближення навчання до виробництва, незначні матеріальні витрати на їх відкриття й утримання та безвідривна форма навчання.

Курсова система розвивалася не тільки на базі підприємств, але і продовжувала розширюватися при вищих технічних навчальних закладах у вигляді вищих інженерних курсів. Так, у 1930 р. такі курси були відкриті при Каменському і Сталінському металургійних інститутах, де проводилася підготовка інженерів вузького профілю на вечірній формі навчання (без відриву від виробництва) [3, с. 34].

У 1932 р. курсова вечірня підготовка інженерних кадрів набула свого максимального розвитку. Так, у 43–х технічних інститутах НКВП (важка промисловість) УСРР у 1932 р. на вечірній формі навчалося 15,7 тис. студентів (19,8 тис. – на денній), тобто 44% від загальної кількості студентів [5, с. 120]. Серед причин, які визначали поширення курсової системи на базі технічних інститутів, була

вечірня форма навчання: майбутні інженери навчалися, не залишаючи виробництва, а державний бюджет не витрачав великі кошти на їх підготовку.

Однак вечірня форма навчання у курсовій системі підготовки виявилася неефективною, оскільки не забезпечувалась кваліфікованими професорсько–викладацькими кадрами, відповідною навчально–методичною базою, носила формальний характер. Тому з метою підвищення якості підготовки інженерних кадрів з 1932 р. розпочалося різке скорочення вечірньої форми підготовки спеціалістів. В результаті, запланований набір студентів до технічних інститутів НКВП УСРР на вечірню форму навчання у 1933 р. склав 36,5% від загального набору (у 1932 р. ця цифра становила 64,3%) [6].

Постанова Всесоюзного комітету з вищої технічної освіти (ВКВТО) від 20 березня 1934 р. “Про інженерні курси і систему підвищення кваліфікації спеціалістів” ліквідувала ФЗТК і вищі інженерні курси на базі підприємств, залишивши безвідривну підготовку інженерів–практиків тільки у вищих технічних навчальних закладах. А основним завданням курсової системи стало підвищення кваліфікації інженерно–технічних працівників. Ця постанова сприяла значному скороченню вечірньої форми підготовки інженерних кадрів. Так, наприклад, ФЗТК були реорганізовані у 6 інститутів підвищення кваліфікації інженерно–технічного персоналу, де у 1936 р. підвищувало кваліфікацію 40 тис. спеціалістів [4, с. 138].

Окрім підготовки інженерів вузького профілю промисловість вимагала кваліфікованих керівників, інженерів–організаторів широкого профілю. Керівний склад промислових підприємств у 20 – 30–і рр. формувався з робітників, які не мали вищої освіти. Вирішуючи цю проблему, у 1925 р. було започатковано ще один тип вищого технічного навчального закладу – курси червоних директорів, які мали на меті інженерно–організаторську освіту керівникам індустриальних підприємств. До 1930 р. в УСРР функціонувало два види цих курсів: загальні – у місті Києві та Харкові з трирічним терміном навчання та спеціальні дев’ятимісячні гірничі – у місті Харкові. Форма навчання на курсах червоних директорів була вечірня безвідривна.

Після реорганізації 1930–го р. курси червоних директорів продовжують розвиватися: в 1930–1931 рр. такі курси створено в Одесі, Сталіно, Луганську, Дніпропетровську, Полтаві, Горлівці. На 7 червня 1932 р. в УСРР працювало 7 курсів червоних директорів з терміном навчання 2 роки, де здійснювалася підготовка 428 інженерно–адміністративних працівників [7]. У жовтні 1932 р. курси

червоних директорів було включено до складу промислових академій з метою ліквідації паралельності в підготовці командно-адміністративних кадрів для підприємств промисловості [5, с. 165].

Перша промакадемія (промислова академія) була створена при Вищій раді народного господарства (ВРНГ) СРСР у 1927 р.. На основі постанови ЦВК і РНК СРСР від 13 січня 1930 р. “Про підготовку технічних кадрів для народного господарства СРСР” почалося створення філій промакадемій в республіках. Основними завданням промакадемії була підготовка керівних кадрів для промисловості. В результаті, в лютому 1930 р. на базі курсів червоних директорів в Харкові створено філію Всесоюзної промакадемії, яка у 1931 р. була реорганізована в Українську промакадемію. За 1931 р. було створено 5 вечірніх філій промакадемії у Харкові, Києві, Дніпропетровську, Одесі та Сталіно. У липні 1931 р. на базі філій створено 13 самостійних промакадемій з терміном навчання 3 роки, де були вечірні, заочні та денні відділеннями. На 7 червня 1932 р. у 5-ти вечірніх філіях промакадемії з терміном навчання 3,5 роки за різними даними навчалось від 368 до 400 чоловік [7].

У 1938 р. промакадемії було віднесено до вищих технічних навчальних закладів, які повинні готувати інженерів без відриву від виробництва протягом 5,5 років, з відривом – протягом 4-х років [8]. А у 1940 р. постановою ЦК ВКП(б) і РНК СРСР від 19 листопада 1940 р. “Про академії наркоматів” промакадемії було ліквідовано через те, що підготовка інженерів у цих навчальних закладах коштувала більше, а якість підготовки була нижчою у порівнянні з галузевими та політехнічними інститутами основної системи вищої технічної освіти. Мережа останніх до кінця 30-х рр. була розвинена у достатній кількості для задоволення кадрових потреб промисловості.

З метою підготовки керівних кадрів для промисловості та проведення науково-дослідних робіт у липні 1932 р. при Харківському машинобудівельному інституті створено перший в УСРР факультет особливого призначення (ФОП). До кінця 1932 р. ФОП були організовані також при Київському вечірньому Індустріальному, Сталінському гірничому та інших інститутах з терміном навчання 3,5 роки. У 1934 р. в УСРР працювало 5 ФОП (Харків, Київ, Одеса, Сталіно, Дніпропетровськ), де навчався 421 студент [9]. Але за умов низької рентабельності та якості підготовки у травні 1934 р. ФОП реорганізували в інститути підвищення кваліфікації господарників [5, с. 170]. Ці інститути Організовувалися як госпрозрахункові установи, що діяли на основі договорів з підприємствами. Термін навчання встановлювався 1 рік, заняття

проводилися тричі на тиждень. У 1934 р. в Україні було створено 5 інститутів підвищення кваліфікації (у Харкові, Києві, Дніпропетровську, Сталіно, Одесі). У 1934 р. при Київському інституті навчалося 120 чоловік, при Харківському – 204, при Дніпропетровському – 1,5 тис.. На 1935–1936 навчальний рік до інститутів підвищення кваліфікації було заплановано прийняти 7 тис. слухачів [5, с. 170–171].

Прагнучі поєднати шкільне та виробниче навчання, у березні 1930 р. на базі Харківського електромеханічного заводу було відкрито першу в УСРР завод–школу, в якій робітники безвідривно поступово могли отримати початкову, середню та вищу технічну освіту. У жовтні 1932 р. таких навчальних закладів було вже 5, але з причин низької якості підготовки та розширення мережі інститутів основного типу у другій половині 30–х рр. заводи–школи було ліквідовано [10, с. 158].

Визнаючи переваги безвідривного навчання в умовах дефіциту інженерних кадрів, у 1929 р. було розроблено основи організації заочної освіти – як окремого типу вищих технічних навчальних закладів, так і форми навчання при стаціонарних технічних інститутах (заочні відділення та сектори).

Заочна вища технічна освіта в 30–і рр. розвивалась двома шляхами: створювались самостійні заочні інститути і заочні сектори при стаціонарних індустріально–технічних інститутах. Основним завданням заочної освіти стає підвищення кваліфікації інженерів і підготовка спеціалістів з числа тих, хто займав інженерні посади, але не мав відповідної освіти. Так, у 1932 р. в Харкові було відкрито Український заочний індустріальний інститут. Другим самостійним заочним технічним інститутом НКВП (наркомат важкої промисловості) в УСРР був Донецький заочний індустріальний інститут.

Відповідно до постанови ВКВТО від 14 грудня 1933 р. “Про підготовку спеціалістів без відриву від виробництва у системі НКВП” було відкрито 13 стаціонарних технічних інститутів, при яких працювали заочні сектори, серед них Київський машинобудівельний, Харківський електротехнічний, Сталінський гірничий, Одеський індустріальний, Дніпропетровський металургійний, тощо. А у 1938 р. директивно було закріплено дві організаційні форми заочного навчання – заочні відділи при стаціонарних технічних інститутах і самостійні заочні інститути [11, с. 533–536].

Однак досягти рентабельності заочної освіти протягом 30–х рр. не вдалося. Так, у 1932 р. по лінії НКВП УСРР заочною освітою було

охоплено 164 особи, але за наявності великого відсіву в період з 1931 по 1934 рр. було випущено тільки 91 інженер. Основною причиною цього були недоліки в організації заочного навчання: відсутність єдиного керівництва заочною системою, неплановий розвиток мережі, відсутність єдиних правил прийому, термінів навчання, навчального режиму, штатних викладачів, незабезпеченість методичними посібниками, навчальними програмами [10, с. 181–183].

Крім вечірньої та заочної форм навчання у 30-х рр. було запроваджено екстернат, який давав можливість отримання вищої освіти особам, які працювали у виробництві та займали інженерні посади. “Положення про екстернат при вищих технічних навчальних закладах”, затверджене ВКВТО від 13 квітня 1934 р., надало студентам можливість самостійно проходити курс технічного інституту за індивідуальним планом на базі даного інституту при наявності середньої освіти [12, с. 118–119].

Таким чином, у 20-ті – 30-ті рр. ХХ ст. поряд із основною системою вищої технічної освіти існувала досить розгалужена допоміжна система, яка включала: 1) заклади, що вели підготовку інженерів вузького профілю (вечірні робітничі технікуми, вечірні інститути, вищі інженерні курси, ФЗТК, заводи–школи). Ці функції з середини 30-х рр. перейшли до вечірніх і заочних відділень при стаціонарних галузевих інститутах. 2) заклади, що готували інженерів–керівників широкого профілю, організаторів виробництва (промакадемії, ФОП, курси червоних директорів). Ці функції з середини 30-х рр. перейшли до вечірніх і заочних відділень стаціонарних індустріальних (політехнічних) інститутів.

Вивчення архівних матеріалів, урядових документів, аналіз стану навчальної роботи вищих технічних навчальних закладів, дозволяє нам зробити певні висновки:

1) Основним типом вищого технічного навчального закладу у системі підготовки дорослих без відриву від виробництва у 20-і рр. ХХ ст. були вечірні робітничі технікуми. Мережа вечірніх робітничих технікумів залишалася стабільною, оскільки в умовах дефіциту кваліфікованих кадрів спеціалісти не відривалися від виробництва і, з іншого боку, велася підготовка інженерів із робітничого класу, які гарантовано залишалися працювати на виробництві. Розвинені робітничі вечірні технікуми в результаті уніфікації у 1929 р. були реорганізовані у вечірні інститути, а інші перетворено на середні спеціальні навчальні заклади.

2) У першій половині 30-х рр. основним шляхом підготовки інженерних кадрів у системі освіти дорослих стає курсова система,

тому що інститути не могли самостійно ліквідувати дефіцит інженерних кадрів. Основним завданням курсової системи з середини 30-х рр. стає підвищення кваліфікації інженерів, а підготовка дорослих зосереджувалася в інститутах на вечірній, заочній та екстернатній формах навчання.

3) У другій половині 20-х – першій половині 30-х рр. з'явилися і почали розвиватися нові типи допоміжних вищих технічних навчальних закладів (ФОП, промакадемії, курси червоних директорів), які повинні були надати відповідної підготовки некваліфікованим керівникам промисловості, що формувалися з представників робітничого класу шляхом висування.

Зроблені нами висновки дають нам можливість стверджувати, що для сучасного стану розвитку вищої технічної освіти накопичений досвід має бути врахований. На нашу думку окремі аспекти його можна творчо використати в сучасній практиці.

За умов адекватного матеріально-технічного, лабораторного, навчально-методичного забезпечення, при наявності кваліфікованого професорсько-викладацького складу ефективними можуть бути навчальні комплекси, організовані на базі розвинених підприємств, які відповідають останнім досягненням науки і техніки. Це, по-перше, допоможе створити цілеспрямовану підготовку спеціалістів для даного виробництва, які матимуть ефективну виробничу практику на базі сучасних технологій і мінімальний період адаптації до умов праці.

По-друге, підприємства будуть зацікавлені в підготовці таких спеціалістів, що в свою чергу дозволить забезпечити госпрозрахункове фінансування цих навчальних комплексів і отримати економію держбюджетних коштів.

По-третє, викладачі, залучені до педагогічної роботи, отримають доступ до сучасного лабораторного обладнання, ознайомляться з останніми досягненнями науки і техніки, що дасть їм можливість підвищити наукової кваліфікацію та ефективність викладання у ВНЗ.

Щодо подальших досліджень у сфері інженерної підготовки дорослих без відриву від виробництва, на нашу думку, невисвітленими залишаються питання: співвідношення закладів основної та допоміжної системи освіти, питання якості підготовки, рентабельності, характеристик контингенту, форми і методи навчання студентів, зміст освіти дорослих, тощо.

**Література:**

1. Ряппо Я. Радянське студентство: Характеристика вузів України. – Х.: Держвидав України, 1928. – 48 с.
2. Центральний державний архів органів влади та управління України. Ф. 806, оп. 1, спр. 2673, арк. 25.
3. Історія Донецького державного технічного університету /О.А. Мінаєв (голов. ред.); Донецький державний технічний ун-т. – Донецьк: Юго-Восток, 2001. – 362 с.
4. Касьянов Г. Українська інтелігенція 1920-х – 30-х років: соціальний портрет та історична доля. – К.: Глобус, 1992. – 176 с.
5. Коновалов М. А. Вирішальна сила соціалістичної реконструкції (Діяльність КП України по підгот. та вихованню індустр.-техн. кадрів. 1928–1937 рр.). – К.: Вид-во Київ. ун-ту, 1973. – 231 с.
6. Центральний державний архів органів влади та управління України. Ф. 1252, оп. 1, спр. 20, арк. 67.
7. Центральний державний архів органів влади та управління України. Ф. 806, оп. 1, спр. 1368, арк. 23.
8. Бюллетень Всесоюзного комітета по делам высшей школы при СНК СССР. – М., 1938. № 14. – С. 3.
9. Центральний державний архів органів влади та управління України. Ф. 806, оп. 1, спр. 3272, арк. 7.
10. Вища школа Української РСР за 50 років: Іст. нарис у 2-х ч. (1917–1967 рр.) /Керівник авт. Колективу відп. Ред. Вид. В. І. Пітов Ч. 1. – К.: Вид-во Київського ун-ту, 1967. – 539 с.
11. Собрание постановлений и распоряжений правительства СССР. – М., 1938. № 39. – С. 533–536.
12. Сборник постановлений по высшему техническому образованию /Сост. М.А. Романовский. – М. – Л: Сектор ведомственной литературы ОНТИ-НКТП, 1935. – 235 с.

*Погорелова Л.*

**ВИКОРИСТАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО МЕТОДУ ПРИ  
ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ З ФАХУ У НЕМОВНОМУ ВУЗІ**

*У статті проаналізовано і обґрунтовано можливість і необхідність широкого застосування комунікативного підходу під час вивчення іноземної мови в немовному вузі.*

**Ключові слова:** *комунікативний підхід, мовна діяльність, інтенсивна мотивація.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** Проблема комунікативного методу навчання є однією з найважливіших проблем на сучасному етапі викладання англійської мови, тому що комунікативний підхід в найбільшій мірі відбиває специфіку

іноземної мови як навчального предмета в вищому навчальному закладі.

Комунікативний підхід передбачає органічне поєднання свідомих і підсвідомих компонентів у процесі навчання іноземної мови, тобто засвоєння правил оперування іншомовними моделями, які виникають одночасно з оволодінням їх комунікативно–мовленнєвою функцією.

Вважається, що комунікативний підхід став одним з найбільш продуктивних нововведень у справі навчання за останні десятиліття. Безсумнівна перевага комунікативного методу навчання перед традиційними формами навчання полягає в тому, що він вимагає активності з боку кожного студента, захоплює сильніше, ніж будь–які інші методи навчання, знімає емоційні бар'єри і сприяє подоланню різних форм психологічного захисту. Під час застосування комунікативного підходу у студентів виявляються індивідуальні здібності до прийняття відповідальних рішень у напруженій обстановці, до ефективного використання посадових повноважень. [5]

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор.** Цей підхід визначився в результаті методичного осмислення наукових досягнень в галузі лінгвістики і психології та теорії діяльності, і найшов відображення в роботах з психології та методики навчання іноземних мов (О.Леонт'єв, І.Зимня, Ю.Пасов, С. Шатілов, Г. Рогова). Розробкою комунікативного напрямку займалися в тій чи іншій мірі також багато наукових колективів. До них перш за все треба віднести Інститут російської мови ім. О. Пушкіна (В. Костомаров, А. Щукін, О. Митрофанов, М. Вятютнєв, Е. Сосенко та ін.), представників методу активізації резервних можливостей особистості Г. Китайгородську, методистів і психологів (Е. Шубіна, П. Гурвич, І. Бім, І. Зимня). Серед зарубіжних колег – це Г.Лозанов (Болгарія), Г. Піфо (ФРГ), Р. Олбрайт, Г. Уидоусон, У. Литвуд (Англія). Є. Пасов, П. Якобсон, Б. Беляєв, Г. Рогова, відмічали великі потенційні можливості закладені у комунікативному методу навчання іноземної мови.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є **обґрунтування можливості і необхідності застосування комунікативного підходу під час вивчення іноземної мови в немовному вузі.**

**Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** В наш час розвиток міжнародних зв'язків України з навколишнім світом у різних галузях економіки,



господарства, культури, науки і техніки зумовлює соціальне замовлення суспільства на підготовку кваліфікованих фахівців, які повинні володіти навичками та вміннями професійного спілкування у всіх сферах діяльності. Зважаючи на це, великого значення в системі освіти нашої держави набуває навчання спілкування студентів на професійну тематику іноземною мовою.

Іноземна мова як навчальний предмет сприяє підготовці всебічно розвиненої особистості фахівця. Вона збагачує рідну мову, дає змогу ознайомитись з культурою і побутом інших країн, сприяє розвитку кругозору, здійсненню патріотичного та інтернаціонального виховання. Без знання іноземної мови тепер не може обійтись жодний фахівець будь-якої галузі (особливо харчової галузі).

У курсі іноземної мови, що вивчається у немовному вузі усне мовлення треба розглядати в трьох аспектах: 1) як засіб спілкування на заняттях; 2) як основа вмінь і навичок для писемних видів мовної діяльності; 3) як певна компетентність тих, хто навчається (для включення їх в реальну сферу усного спілкування іноземною мовою) [4].

Кожний з перелічених аспектів усного мовлення є важливим, тому що всі разом вони сприяють не тільки виробленню вміння орієнтуватися в ситуаціях усного спілкування, а й успішному оволодінню писемними видами мовної діяльності, а також читанням, що є, як відомо, однією з основних вимог програми [6].

Але деякі викладачі вважають, що через складні умови викладання іноземної мови в немовних вузах (обмежена сітка годин, слабка мовна підготовка абітурієнтів, недостатньо інтенсивна мотивація, і основне, не забезпечується здійснення головної мети навчання в немовному вузі – навчити майбутнього спеціаліста користуватись у своїй практичній діяльності оригінальною іноземною літературою з фаху) роль усного мовлення має зводитися до мінімуму. Для того щоб підвищити ефективність навчання усного мовлення студентів спеціальності «Професійне навчання. Технологія харчової промисловості та організація громадського харчування» електротехнологічного факультету, треба було ввести корективи в організацію навчального процесу. Окремо ми розробили та організували факультативний курс занять з іноземної мови, як окрему систему занять, який пропонує широкі можливості для удосконалення у іноземній мові.

При дослідженні соціально-комунікативної позиції висококваліфікованого працівника у харчової галузі бралися до уваги не тільки прагматичні аспекти (наприклад, можливість прийому зарубіжної делегації, поїздка в іноземну країну в службових справах),

а й фактор знання мови як престижний компонент загальної особистої культури людини.. Це дало змогу повніше визначити мовні уміння, якими, на нашу думку, повинні володіти випускники відділення згаданого фаху.

Так, закінчуючи вивчення курсу іноземної мови, вони повинні вміти вести бесіду за такими комунікативними ситуаціями:

1) прийом зарубіжної делегації, з метою впровадження на вітчизняний ринок нових продовольчих товарів іноземного виробництва, новітнього обладнання харчової промисловості, нових сучасних передових технологій, бесіда з членами делегації;

2) відвідування в складі української делегації організації зарубіжної країни, для насиченості світового ринку українськими товарами, бесіди з її працівниками;

3) орієнтування в незнайомому місті, мовний контакт із службовими особами в установах побутового обслуговування (у готелі, кафе, в аеропорту тощо);

4) неофіційне спілкування з іноземними громадянами – бесіда на побутові, соціальні та загальногуманістичні теми.

Україна відноситься до країн з перехідною економікою. Її прагнення до вступу в міжнародні та регіональні структури економічні структури (СОТ, ЄС тощо) обов'язковим наслідком має бути той безперечний факт, що вітчизняним виробникам прийдеться конкурувати не тільки на міжнародних, а й на власному внутрішньому ринку з провідними світовими виробниками, у яких «за плечима» багаторічний досвід успішної конкурентної боротьби, величезні матеріальні, фінансові, кадрові та інші ресурси, гнучкі прогресивні технології, ефективні маркетингові стратегії та інші конкурентні переваги. Для того, щоб витримати боротьбу за споживача з такими «опонентами» на ринку, нашим підприємствам необхідно засвоїти ринкові «правила гри» за лічені роки в умовах суворої боротьби, в умовах всіх негараздів перехідного періоду і обмеженості ресурсів. Але це єдиний можливий шлях до успіху. Це підтверджується досвідом багатьох країн, в першу чергу Японії, Німеччини, країн Південно–Східної Азії (азіатські «тигри») та інших. [7]

Щоб успішно подолати цей надзвичайно важкий шлях, українським підприємствам (харчової галузі) в особі їх керівників й інженерного персоналу необхідно досконало володіти іноземною мовою. Інженер–технолог харчового виробництва повинен знати проблему конкурентоспроможності харчової продукції і без перекладача розуміти всі бажання. Вітчизняні харчові і переробні підприємства через залучення зарубіжних інвестицій, шляхом

створення спільних підприємств почали широко використовувати нові прогресивні технології, високопродуктивне технологічне обладнання, устаткування і передовий виробничий досвід. Тому українська харчова продукція стає все більш різноманітною, якісною та конкурентноспроможною.

Головним фаховим завданням інженера–технолога харчових виробництв є організація і проведення технологічних процесів, під час яких харчова сировина перетворюється у готову продукцію, формування і забезпечення якості продукції. Але щоб задовольнити потреби споживача, виконати його всі бажання, дії керівників, інженерів, менеджерів мають бути скоординованими. Постачальнику буде легше зрозуміти свого майбутнього споживача, коли вони зможуть спілкуватися на одній мові, без перекладача.

Тому студенти електротехнологічного факультету, (в майбутньому керівники харчових підприємств) мають навчитися робити монологічні повідомлення на теми, пов'язані з висвітленням окремих аспектів у деяких галузях харчової промисловості, української народної кухні та інших питань, що стосуються життя українців і викликають інтерес у зарубіжного співрозмовника.

Оскільки усне мовлення як засіб спілкування використовується в конкретних ситуаціях і невіддільне від них, основою навчання є комунікативні ситуації. Ми розглядаємо їх як зорієнтовані з методичного погляду моделі, в яких реалізуються мовні стимули індивідів у їх типових соціально–комунікативних ролях. [3]

Усно мовну частину програми можна подати як серію типових комунікативних ситуацій. Наприклад:

1) ви з'ясовуєте ім'я, прізвище, звання та професію (посаду особи, з якою знайомитесь;

2) перебуваючи за кордоном, ви зупиняєтесь у готелі і з'ясовуєте всі питання щодо вашого розміщення;

3) ви дізнаєтесь у офіціанта (у ресторані чи кафе) про особливості даної кухні, та споживчої цінності приготовленої страви;

4) ви дізнаєтесь у перехожого, як краще добратися до потрібного вам пункту у незнайомому місті;

5) приймаючи групу зарубіжних гостей, ви коротко характеризуєте діяльність організації (установи, підприємства), в якій працюєте;

6) показуючи своє місто зарубіжним гостям, ви розповідаєте їм про його новобудови, перспективи розвитку, соціально–побутові та культурні заклади;

7) контактуючи із закордонним фахівцем, ви цікавитесь його сімейним станом, відповідаєте на аналогічні запитання вашого гостя.

Спланувавши загальну ситуацію спілкування та розподіливши між студентами ролі (які змінюються в ході ситуації), викладач дістає можливість чітко визначити лексико-граматичний матеріал, необхідний і достатній для реалізації певного акту спілкування. [1]

Доречно висвітлити питання про відбір мовних засобів. Відомо, що в одних і тих самих ситуаціях мовні контакти здійснюються на різному рівні, йдеться про такі якісні характеристики комунікативного акту, як темп мовлення, складність та варіабельність мовного оформлення думки, стиль, глибина розкриття теми розмови, ступінь опори на немовні канали зв'язку тощо. Адже в контактному спілкуванні є широкий вибір різних за складністю засобів для досягнення комунікативної мети (грамотна, без акценту мова, з одного боку, і майже не зв'язаний набір слів із жестикуляцією та мімікою, з другого боку).

Комунікативний підхід зближає події, далеко рознесені в практиці, і тим самим чітко демонструє учасникам можливості довгострокових стратегій і їхній вплив на ефективність діяльності. Крім того, комунікативний метод навчання забезпечує максимальне емоційне залучення учасників у події, допускаючи можливість повернути хід і спробувати іншу стратегію, створює оптимальні умови для розвитку передбачливості, гнучкості мислення і цілеспрямованості. Він привчає до колективних дій, прийняттю як самостійних, так і скоординованих рішень, підвищує здатність і керувати, і підкорятися, стимулює практичні навички, розвиває уяву й інтуїцію. При комунікативному підході міняється мотивація навчання, знання засвоюються не про запас, не для майбутнього часу, а для забезпечення безпосередніх успіхів в реальному для них процесі. [2]

**Висновки і перспективи подальшого розвитку у даному напрямку.** Ми розробили і лінгвістично обґрунтували такі засоби висловлення думки, які можна сформулювати в умовах немовного вузу. Переглянуто вимоги до комплексу усних умінь і навичок з метою спрощення їх. Перед студентами ставиться завдання: навчитись орієнтуватися в типових ситуаціях, використовуючи для висловлення різних думок і емоцій засвоєний лексичний та структурний мінімум.

Результати проведеного нами дослідного навчання свідчили про дійовість нового підходу до розробки розмовної частини курсу. Значно поліпшилась якість умінь і навичок студентів, зокрема, з таких параметрів, як комунікативна цілеспрямованість мовлення, його конкретність, загальна і середня довжина мовного акту, змістовність,

плавність і темп мовлення, структурна розгорнутість висловлювань, ступінь активності комуніканта та ін. Отже, обґрунтоване і послідовне застосування комунікативного підходу до відбору тематики і ситуацій, а також до їх відповідної організації для навчання усного мовлення дає позитивні результати, зокрема, у немовному вузі.

#### **Література:**

1. Кузовлєва Н.Є. Комунікативний метод навчання іншомовній мовній діяльності. – Воронеж, 1985.
2. Леонтьєв А.Н. Мова, мовлення, мовна діяльність. – Л., 1995.
3. Ляховицький М.В. Основи інтенсифікації навчання іноземної мови як спеціальності //Кн. Методика викладання іноземних мов. – К., 1980. – Вип.9. – С.15.
4. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник /Ніколаєва С.Ю. та ін. – К.:Ленвіт, 1999.–320 с.
5. Пассов Є.І. Комунікативний метод навчання іншомовному мовленню. – М., 1985.
6. Пассов Є.І. Проблеми комунікативного методу навчання іншомовній мовній діяльності. – Воронеж, 1980.
7. Плахотін В.Я. Теоретичні основи технологій харчових виробництв: Навчальний посібник. – Київ: Центр навчальної літератури, 2006.– 640 с.

**Черкасов Н., Власенко Е., Емченко Е.**

### **В ПОМОЩЬ МОЛОДОМУ ЛЕКТОРУ**

*В статье рассмотрены советы и рекомендации для молодых преподавателей по проведению лекционных занятий в высших учебных заведениях.*

**Ключевые слова:** лекция, лектор, лекторское мастерство.

**Актуальность проблемы.** Преподаватель и сегодня остаётся ключевой фигурой системы высшего образования. Преподаватель – это личность, человек, который показывает пример, как необходимо мыслить, оценивать учебные материалы, ориентироваться в решении проблем, как отдельной личности, так и государства в целом [4]. Жизнь убедительно опровергает бытующее ещё иногда мнение – чтобы успешно читать лекции достаточно лишь обладать большим запасом знаний по учебной дисциплине. Однако этого явно недостаточно, поскольку студенты ценят такие лекции, где глубина и научность сочетаются с ясностью и доступностью, чёткая логичность с эмоциональностью и даже страстностью, когда изложение трудного материала ведётся преподавателем увлекательно, когда его аналитический подход к раскрытию темы побуждает у студентов мысль, делает их познания творческим и радостным.

**Анализ исследований и публикаций.** В высшей школе вопросу совершенствования лекторского мастерства молодых

преподавателей уделяется значительное внимание в работах С.Архангельского, О.Абдуллиной, А.Андреева, И.Багаевой, П.Образцова, И.Подласого, М.Самойловича и других педагогов. Всё это подтверждает тезис о том, что приёмам лекторского мастерства молодых преподавателей необходимо учить, причём делать это необходимо целенаправленно и планомерно, не обрекая на самостоятельные долголетние и спонтанные изыскания методом проб и ошибок.

**Цель исследования.** Цель данной статьи – на основе личного опыта, а также опыта известных педагогов, привести молодым преподавателям некоторые советы и наблюдения о совершенствовании приёмов педагогического, а именно лекторского мастерства.

**Изложение основного материала исследования.** Эрудиция и творческая научная работа лектора является важнейшими предпосылками лекционного преподавания, но знать предмет и преподавать его – это не одно и то же. Лекторское мастерство не возникает автоматически или в виде «бесплатного приложения» к научной эрудиции. Это мастерство рождается в результате систематической работы преподавателя в педагогической и методической областях. Поэтому преподавателю необходимо к лекции готовиться ответственно: написать развёрнутый план, полный текст лекции, предварительно прочитав текст лекции вслух, чтобы представить её звучание, устранить «шероховатости» и избежать просчёты во времени. Лектор должен выработать в себе чувство времени и если ему не хватило на лекцию времени – виноват лектор. Нельзя также задерживать студентов после звонка: впопыхах всё равно ничего не доверишь, а настроение и короткий отдых студентов испортишь. Ещё больше виноват лектор, если ему не хватает материала и лекцию приходится оканчивать до звонка. Такой выход из положения – не правило, а редчайшее исключение. Студенты могут «не заметить» несостоятельность лектора только один раз.

Для успеха лекции важно логически последовательное изложение её материала. Недопустимо, чтобы мысль лектора «скакала» от одного предмета к другому. И естественно не следует: доказывать очевидное и тем более опровергать невероятное; доказывать большее, если можно ограничиться меньшим; доказывать факты, которые говорят сами за себя. Одним словом, не следует доказывать то, что очевидно, распространяться о том, что само собой разумеется.

Начинающему лектору мешают неуверенность, излишнее волнение, боязнь слушателей и особенно страшно лектору впервые встать за кафедру. В этом случае рецепт один: чем лучше владеешь предметом, тем меньше волнений и страха, причём размер волнения обратно пропорционален затраченному на подготовку к лекции времени. Волнение лектора в целом хорошее качество, если конечно оно не вызвано слабой подготовкой и неуверенностью в знаниях. В настроении лектора должно гармонично сочетаться спокойствие и беспокойство. Спокойствие лектора опирается на сознание, что он представитель своей науки и мастер своего дела. Беспокойство лектора – это забота о том, как студенты воспринимают лекцию, это стремление к тому, чтобы вызвать у студентов рабочее настроение и желание самостоятельно и углубленно изучать тему. Если лектор немного волнуется, это значит, что он проживает происходящий момент, а бесстрастные лекции просто несовместимы со студенческим возрастом.

Лекция – произведение научной мысли и слова, причём во всём: в интерпретации материала, в голосе, жестах, чувствах и мимике лектора. Никакая книга не может заменить хорошей лекции, ибо книга «бездушна», а лекция – сама жизнь. Текст лекции можно было бы напечатать и раздать студентам, но в такой лекции многое испарится, она станет «остывшим» блюдом. Лекция должна быть простой, понятной и полной глубокого смысла. Нет трудных дисциплин, есть их трудное изложение. Лекционный стиль не должен допускать длиннот, водянистости и витиеватости. Речь лектора должна быть экономной: слов немного, а мыслей и чувств много, нужно говорить то, что нужно и не говорить того, что не нужно. Поскольку лектору приходится говорить сразу «набело», то он не имеет права часто «брать свои слова назад», не может зачеркнуть свои ошибочные или неудачные высказывания, как это он сделал бы, сидя за письменным столом. Лектор обязан произносить каждую фразу в окончательной редакции, а это требует от него вдумчивости и осторожности в подборе слов и построении фраз. Хорошая лекция – гармония мысли и слова.

В лекции неприемлем обеднённый канцелярский язык, лишенный всего того, чем богато наше родное слово. Вместе с тем лектору следует помнить о бесполезности искусственного красноречия. Чрезмерное увлечение красивыми словами может вызвать у слушателей лишь временное восхищение, которое с течением времени угаснет. Не следует злоупотреблять цитатами. Алмазно блистая, они затемяют мысли, призвавшего их на помощь.

Это относится и к искусственному пафосу, театрализация на лекции излишняя. Лекторская речь должна быть убедительной, но не монотонной. Голос может повышаться и понижаться в зависимости от смысла фразы, при этом говорить следует звучно, но не слишком громко и не очень тихо. Излишняя громкость утомляет слушателей, тихая же речь не дойдёт до них, особенно в большой аудитории. Жесты оживляют речь, но ими нельзя злоупотреблять, так как частые, однообразные, суетливые и крикливые жесты надоедают студентам и раздражают их. Темперамент хорошего лектора проявляется не в резких жестах, не в быстроте речи, короче – не во внешнем поведении, а во внутреннем огоньке, страстности и ораторской приподнятости.

Аудитория для лектора, что земля для Антея, поскольку он связан с ней – хорошо, оторвался – плохо. Поэтому для успеха лекции надо знать аудиторию и следить за глазами студентов. Глаза студентов – зеркало лекции: в них отражается всё хорошее и плохое в лекции, в них загорается и гаснет интерес к ней. В процессе лекции у студентов могут возникнуть вопросы. Если не можете ответить, так и скажите и отложите ответ до следующей лекции, но если вы вместо правдивого ответа на поставленный вам вопрос уклонитесь и ответите неискренне или не по существу, чтобы «отделаться», то студенты легко почувствуют вашу несостоятельность, неуверенность и утратят к вам доверие. При этом нельзя выходить из себя, если не хотите доставить удовольствие студентам. Лектору, прежде всего, нужно внимание студенческой аудитории, причём завоевать внимание и удержать его до конца – самое трудное в технике лекционного преподавания. В аудитории сидят молодые люди, мысль которых не ходит, а летает, поэтому искусство лектора «зацепить и держать на крючке» внимание студентов. Надо уметь снять усталость своих слушателей и зарядить их дополнительной энергией, для чего помогают «освежающие отступления», образные сравнения, уместные шутки. Главное владеть аудиторией, в противном случае, аудитория завладеет тобой.

Лектор должен быть всегда бодр, жизнерадостен и дружелюбен к студентам. Резкость, желчность, раздражительность или, наоборот, меланхолия и сонливость никогда не должны быть присущи лектору. Лектор – это настроение студентов на два часа. Лектор должен быть скромн, не выставлять на показ свою научную эрудицию, не напускать на себя «папскую непогрешимость». Лекторское высокомерие, как правило, обратно пропорционально внутреннему содержанию. Не говорите с аудиторией свысока, тоном ментора, но и



не заискивайте перед ней.

В брошюре Королевского института, изданной в 1960 г. [5] можно найти немало ценных “Советов лектору”, почерпнутых из писем Фарадея. Как лектор Фарадей был непревзойденным мастером. Он отдавал много сил постановке лекционных демонстраций и всегда проявлял особую заботу о том, чтобы каждая демонстрация прошла успешно и была видна каждому присутствующему [6].

Например, вот замечание, касающееся самого лектора:

*“Он должен всегда помнить об их (слушателей) присутствии ... он – если только это возможно – никогда не должен поворачиваться к ним спиной... Самое необходимое требование – хорошее изложение”.*

Он подчеркивает важность упорядочения материала:

*“Я всегда считал необходимым, даже в том случае, когда мои рассуждения не имели первостепенного значения, предварительно набрасывать план их изложения... У меня всегда есть набор заголовков для мелких и крупных частей изложения, расположенных в определенном порядке”.*

Касаясь конспектов лекций, Фарадей говорит:

*“Хотя я вполне допускаю, что лектор предварительно пишет текст лекции, я ни в коей мере не одобряю чтение этого текста”.*

Он останавливается даже на стиле изложения:

*“Лектор должен всеми средствами добиваться легкости в своей речи; он должен выражать свои мысли и общие идеи непринужденным и изящным языком, одновременно простым и легко понятным”.*

Фарадея беспокоят также манеры и поведение лектора:

*“Мне не хотелось бы иметь дело с лекторами, приклеенными к столу или привинченными к полу... Лектор теряет свое достоинство, если гонится за одобрением публики в виде аплодисментов или добивается похвал”.*

Что касается лекционных демонстраций, он замечает, что

*“лектор, использующий демонстрации, должен очень внимательно отнестись к выбору тех экспериментов, которые он покажет”... “Чертежи, – подчеркивает он, – должны оставаться на виду у аудитории лишь незначительное время после того, как они были использованы”.*

В особенности беспокоило Фарадея внимание со стороны слушателей:

*“Отступления и отклонения в сторону всегда приводят в большей или меньшей степени к перерыву или задержке в ходе лекции*

и не могут быть терпимы... По той же самой причине (а именно, чтобы не слишком утомлять аудиторию) я не признаю длинных лекций (лекций, продолжающихся больше часа)”.

Не обойдено вниманием и помещение для лекций:

*“Наиболее подходящей формой лекционной аудитории, без сомнения, является круглая ... потому что для подавляющей доли естественной философии дневной свет является самым подходящим и удобным... Он должен падать – если это возможно, сверху”.*

**Выводы.** Исходя из предложенных замечаний, лектор должен быть специалистом, воспитателем, а поскольку преподавание, по-видимому, следует отнести к искусству, то в какой-то мере и режиссером, и артистом. Сложно однозначно ответить на вопрос, как стать лектором.

Таким образом, мы совершенно убеждены в том, что сегодня высшие учебные заведения испытывают не менее острую потребность в лекторах. Мы понимаем, что приведенные размышления являются фрагментарными, не бесспорными, а главное, далеко не полными. При этом заверяем, что самим при всём желании не всегда удаётся следовать этим советам и рекомендациям.

#### *Литература:*

1. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. – М., «Высшая школа», 1974. –384 с.
2. Добрынина В.И., Кухтевич Т.Н. Сотрудничество России: вектор перемен //Российское сотрудничество на рубеже веков: Материалы Всероссийского студенческого форума. – М., 2001. – С. 100–101.
3. Мазнев А.В. Синергетический аспект педагогической деятельности в ВУЗе //Дидактика математики: проблеми і дослідження: Міжнар. збірник наукових робіт. – Вип.22.–Донецьк: Фірма ТЕАН, 2004. – С.28–33.
4. Рекомендация о статусе преподавания кадров высших учебных заведений //Генеральная конференция ЮНЕСКО, XXIX сессия. – Париж, 1997. – С.64.
5. М. Faraday, Advice to a Lecturer, The Royal Institution, London, 1960.
6. М. Faraday, On the Various Forces of Nature, Thomas Y. Crowell, New York, 1961.

*Шликова І.*

## **ПРОБЛЕМА ХУДОЖНЬО – ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

*У статті дається теоретичний огляд основних праць і визначення найважливіших понять з проблем естетичного виховання; розкриваються різні аспекти й підходи до художньо–естетичного виховання особистості майбутніх фахівців на основі отриманого в ході педагогічного дослідження досвіду.*

Дослідженню значення художньо–естетичного виховання для розвитку особистості в психології і професійній педагогіці приділяється особлива увага, оскільки воно сприяє розвитку внутрішнього світу людини, актуалізує в її духовному житті сенс таких понять, як «любов», «совість», «патріотизм», «справедливість», «краса», «добро». Теорія і практика художньо–естетичного виховання наочно свідчать про те, що процес осягнення мистецтва або краси у всіх її проявах починається зі звернення до конкретної особистості, і завдання педагога полягає в тому, щоб зацікавити її.

У психолого–педагогічній літературі особистість є центральним поняттям, яке характеризує соціальну сутність людини та її відкритість впливу ззовні. Підкреслюється також те, що особистість виявляється в різноманітній діяльності, змістовний бік якої складають потреби, мотиви, інтереси, ідеали. Найбільш важливі структурні компоненти особистості – це «направленість особистості» (С.Рубінштейн), «провідна діяльність» (Л.Виготський, О.Леонтьєв), «Потреби особистості» (С.Рубінштейн, І.Кон), «мотиви» (О.Леонтьєв), «установка» (Д.Узнадзе), «ціннісні орієнтації» (В.Чудновський) та інші. Тому, якщо особистість майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки у вищій школі скеровувати на спілкування з мистецтвом як концентрованим проявом краси, знайомити їх із взірцями художньої творчості світового рівня, формувати естетичні потреби, цінності, смаки тощо, прищеплювати інтерес до різних видів мистецтва, то по закінченню вищих закладів освіти ми отримуємо не тільки освічених, професійно грамотних фахівців, але й духовно збагачених, емоційно відкритих і вихованих на загальнолюдських цінностях особистостей. І це, на наш погляд, не перебільшення. Треба визнати, що розвиток особистості – процес тривалий і безперервний, у ньому задіяні різні соціальні й державні інститути й установи. Визначення й розуміння цілей і шляхів у освіті та професійній підготовці фахівців пов'язане з ідеологією держави в цілому і представляє концепції, побудовані на одвічних загальнолюдських цінностях. Саме їх збереженням і передачею наступним поколінням займаються культура й мистецтво, спираючись на скарби світової культури та поєднуючи ці цінності з цінностями, накопиченими українською національною культурою. Без цього, як показує педагогічна практика, стають неможливими постановка й вирішення педагогічних проблем, зокрема художньо–естетичного виховання майбутніх фахівців у системі їхньої професійної підготовки. Актуальність поставленої проблеми була відзначена державними структурами, бо пов'язана з визначеними на державному рівні

пріоритетними для педагогіки проблемами гуманізації й гуманітаризації освіти. Упродовж останніх років вирішенню цих проблем приділяється найбільша увага в розвитку освіти в Україні, що підтверджується Законом України «Про вищу освіту», прийнятим 17 січня 2002 р., «Національною доктриною розвитку освіти в Україні», затвердженою 17 квітня 2002 року Указом Президента України, іншими нормативно–правовими джерелами. Важливими чинниками гуманізації й гуманітаризації освіти визнаються естетичне, художнє й моральне виховання особистості в закладах освіти.

Формуванню естетичної, художньої, моральної й правової культури як компонентів духовної культури людини присвячені праці відомих українських фахівців з проблем художньо–естетичного виховання школярів, студентів, курсантів, зокрема Т.Агапової, В.Андрущенко, О.Баранова, І.Беха, З.Гіптерс, І.Зязюна, В.Маслова, Н.Миропольської, О.Мороза, Н.Ничкало, О.Олексюк, Г.Падалки, М.Подберезовського, В.Синьова, С.Сисоєвої, Г.Шевченко та ін.

Однак питання про ступінь важливості художньо–естетичного виховання для особистості все одно залишається відкритим, тому що воно безпосередньо пов'язане з проблемою цілепокладання в житті людини, а ця проблема – з визначенням сутнісної природи людини.

Існування в сучасній педагогічній науці яскраво виражених тенденцій інтеграції з філософією, філософською й педагогічною антропологією обумовило пошук вирішальних ідей у трактуванні людини і звернення до антропологічного підходу (І.Кант, Н.Гартман, М. Бердяєв, М. Бубер, А. Камю, Ж.–П. Сартр, С.Лангер, В.Сухомлинський, Р.Берссон) з метою створення універсальної концепції людини, яка б дозволила конкретизувати напрямки виховання, розвитку й освіти особистості з урахуванням зміни умов життя, відповідала б не тільки потребам сьогодення, але й на перспективу. На наш погляд, такою концептуальною моделлю особистості можна вважати: **вільну в самовиявленні й самовизначенні, однаково гармонійну в розвитку раціонально–вольової, інтелектуальної, емоційно–почуттєвої, екзистенційно–духовної сфер, потенційовану до вічного пошуку й побудови ієрархії істинних цінностей, детерміновану історично й соціально, підвладну впливу виховання й освіти.**

У педагогіці радянського періоду основи гуманно–особистісного підходу закладалися такими видатними педагогами й громадськими діячами, як П.Каптерев, А.Пінкевич, Ю.Бабанський, учителями й громадськими діячами – В.Сухомлинським, Ш.Амонашвілі, В.Шаталовим та ін. Їх послідовники на сучасному

етапі розвитку та становлення пострадянських держав, зокрема України й Росії як демократичних і правових держав, виступають за довірчий, альтруїстичний, емоційно забарвлений стиль спілкування з тими, кого виховують. Для них виховний процес – це процес, у якому соціальний досвід переплавляється в кращі якості особистості (І.Зязюн, Ничкало, І.Бех, О.Мороз, Г.Падалка, Г.Шевченко, В.Синьов, З.Гіптерс, Сисоєва, В.Бутенко та ін.).

У зв'язку з цим сфера науки про естетичне виховання розглядається як суміжна галузь наукових досліджень, що інтегрують педагогіку й естетику з опорою на їхню взаємодію з культурологією, мистецтвознавством, літературознавством, психологією, історією й правом, чим визначаються й обґрунтовуються моделі, шляхи, засоби естетичного розвитку особистості, різні способи художньо–естетичного впливу.

Їхній вибір обумовлений, перш за все, змістом і цілями естетичного й художнього виховання, а також функціями естетичного виховання:

– освітня функція – людина опановує деякою сумою знань, осягає феномени науки й культури за допомогою вивчення естетичного досвіду поколінь і через твори мистецтва;

– розвивальна функція – у процесі сприйняття прекрасного у навколишньому світі та мистецтві розвиваються:

а) емоційно–почуттєва сфера;

б) художньо–творчі здібності та креативне мислення, на основі розвитку уяви та здатності передбачення;

в) свідомість людини в цілому і, перш за все, естетичне й моральне усвідомлення внутрішньої свободи та свого призначення;

– ціннісно–орієнтаційна функція – сприяє виробленню системи пріоритетів у системі естетичних цінностей у процесі звертання до мистецтва й визначає суспільно–ціннісні відношення людини на основі прилучення до художньо–естетичних та інших соціальних цінностей через діяльність;

– комунікативна функція – прилучення до діалогу зі світом культури й мистецтва й у світі мистецтва й культури, оскільки особистість виявляє себе в усіх модусах культури й життя, що є, у свою чергу, результатом історичних процесів.

Ці функції й визначають місце естетичного виховання в соціумі, зв'язок з іншими видами виховання, особливо з моральним вихованням.

Спираючись на визначення, що існують в естетичній науці (А.Беляєв, Ю.Борев, Л.Новікова, В.Толстих та ін.), ми під естетичним

вихованням розуміємо формування певного естетичного ставлення людини до дійсності; і, за аналогією, під художнім – формування певного естетичного ставлення до мистецтва, розвиток у тих, кого виховують, креативних здібностей і як вищого їх прояву – створення художнього продукту. Наука естетика розглядає процес естетичного виховання як вироблення в особистості власної шкали естетичних цінностей на основі набуття естетичного досвіду, отриманого в даному конкретному суспільстві за допомогою прилучення до цих цінностей. Особливе значення має розвиток людської чуттєвості, без чого неможливо розвивати образне мислення, фантазію й уяву (Е.Ільєнков).

Як підтверджують результати нашого дослідження, моральні норми, як і естетичні категорії, досягаються первісно на почуттєвому рівні. Осмислити їх значення для особистості допомагає художньо–естетичне виховання. Його особливу роль у формуванні в особистості естетичного ставлення, наміру, мотивів, поглядів і відповідних особистісних якостей як то певні ціннісні орієнтири, прагнення до внутрішнього й зовнішнього самовдосконалення за законами краси й гармонії, дбайливе ставлення до людини й навколишнього середовища, які ми змогли визначити й підтвердити завдяки аналізу відповідної наукової літератури й результатам проведеного експерименту.

В історії педагогіки ставлення до художньо–естетичного виховання багато разів змінювалося: від віри в його універсальність до надання йому суто ідеологічного значення, але не було такого періоду, коли б про нього не говорили. До найбільш яскравих прикладів, що ілюструють сказане, можна віднести сформовану систему художньо–естетичного виховання в школах Давньої Греції й Риму, теоретичні засади естетики як науки, закладені філософами Античності – Платоном, Сократом, Аристотелем. У період Середньовіччя в Європі без вивчення праць цих філософів не мислилася освіта, особливо класична, наприклад, як у знаменитій школі права в Болоньї. Епоха Середньовіччя і в Європі (Августин Блаженний, Фома Аквінський), і в Давній Русі (Іларіон, Даніїл Заточник та ін.) назавжди пов'язала поняття прекрасного й духовного, а процес виховання був націлений на духовне очищення через збагнення божественної краси, духовної насолоди. Аналізуючи філософську спадщину Аквінського, О. Лосєв відзначає особливе ставлення мислителя середньовіччя до “прекрасного”, яке співвідноситься з пізнанням, радуєчи нас одним своїм виглядом;

звідси впливає, що серед почуттів особливо відносяться до краси ті, у яких більше виявляється пізнавальна здібність.

Естетичне виховання спрямоване на формування естетичної культури особистості, а вона, як вже зазначалося, найтіснішим чином пов'язана з художньою культурою й художнім вихованням, що й дозволило нам об'єднати ці два види виховання й при постановці педагогічних завдань. Тісний взаємозв'язок цих двох видів виховання відзначають у своїх роботах І.Зязюн, С.Каган, Н.Миропольська, Б.Неменський, К.Соколов та ін. А.Зись підкреслює, що художня культура включає в себе не тільки художню, але й позахудожню сферу людської діяльності, відзначену наявністю в ній естетичного начала.

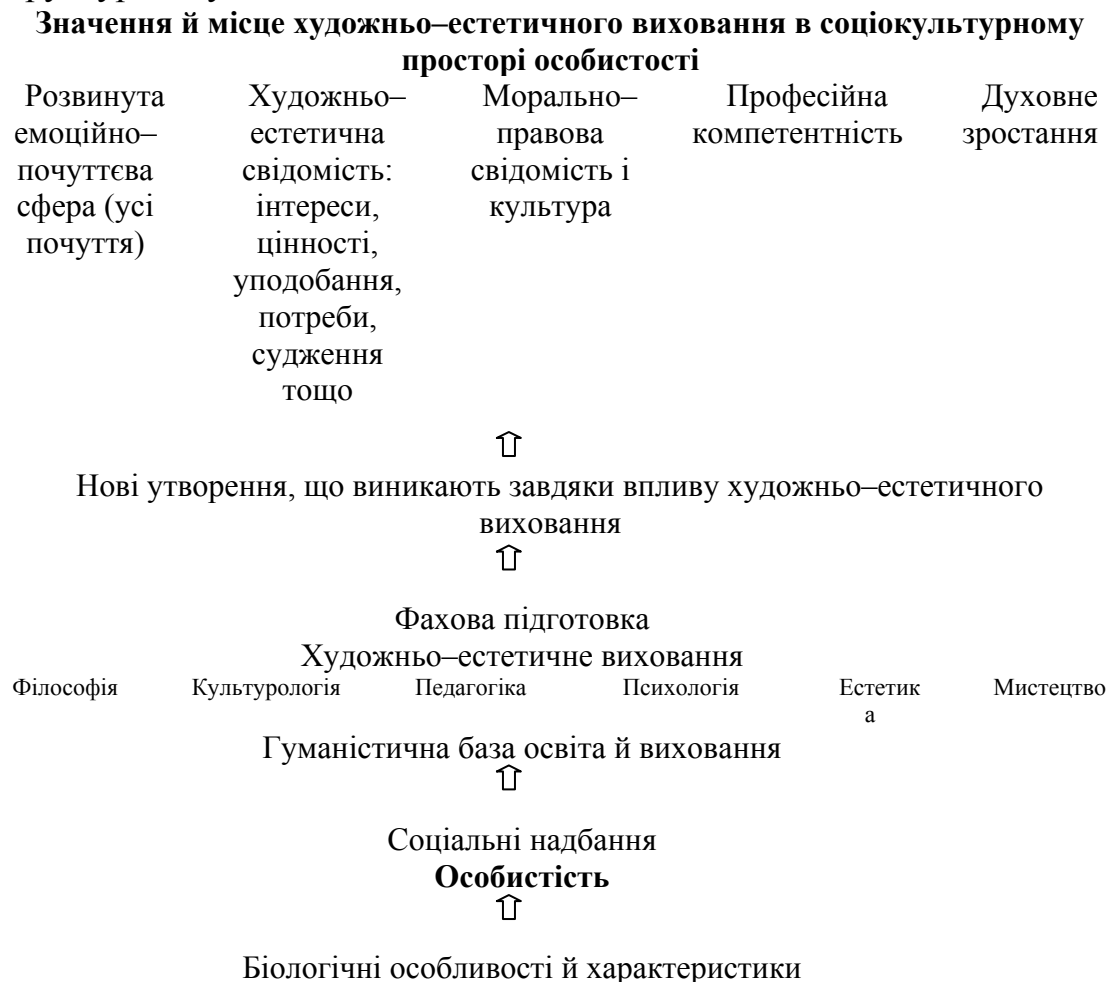
Роль мистецтва в розвитку особистості й суспільства в цілому в 70–80-і роки ХХ сторіччя вивчала група лєнінградських учених і педагогів. Особливо слід відзначити роботи М.Кагана[1], які багато в чому визначили й обумовили шлях подальшого педагогічного пошуку. Йому належить історико–теоретичне дослідження внутрішньої будови світу мистецтва. Розвиваючи й удосконалюючи художньо–естетичну культуру людини, мистецтво активно впливає на її творчі можливості, на пізнання й відображення дійсності. Педагогічні дослідження також свідчать, що розвиток творчих здібностей студентської молоді потребує художньо–естетичного виховання та залучення її до участі в різноманітних формах художньо–естетичної діяльності [2]. Згідно з думкою С. Рубінштейна [3], творчі можливості, як і здібності, не представлені в готовому вигляді, а формуються й розвиваються в процесі діяльності на основі задатків і природжених анатомо–фізіологічних особливостей.

Завдяки відповідній організації навчання можливо потенціювати стан творчої активності в майбутніх фахівців, стимулювати розвиток у них спеціальних здібностей, необхідних представникам різних професій. Для вирішення цього завдання необхідні знання з теорії творчості, розроблювальної в різний час такими вченими, як Н.Дубінін, Е.Ільєнков, Г.Міронова, Б.Нікітін, А.Шумілін, В.Шинкарук та ін. Усі вони ґрунтуються на тому, що психічні функції людини поетапно формуються в ході її індивідуального розвитку. Функціональні системи мозку (що розвиваються потім у функціональні органи) не виявляються в готовому вигляді до моменту народження дитини, але формуються в процесі її спілкування й діяльності (П.Гальперін, О.Леонтьєв, А.Лурія, Л.Цветкова та ін.).

Головні завдання творчості вирішуються в процесі мислення. Сама творчість виступає як одна з функцій мислення. Дослідження

роботи мозку, відкриття функціональної асиметрії півкуль мозку показали, що творчість здійснюється у процесі взаємозв'язку і взаємоподолання образного мислення (права півкуля) і вербально-понятійного (ліва), при цьому, чим вище їх асиметрія, тим ефективніше творча діяльність людини (Р.Сперрі, Д.Екклез, Р.Орстейн, Н.Брагіна, Т.Доброхотова та ін.). Проблема розвитку творчої особистості в процесі естетичного виховання постійно знаходиться в центрі уваги представників педагогічної та психологічної науки в Україні (І.Бех, Н.Волошина, З.Гіптерс, І.Зязюн, Н.Миропольська, А.Мороз, Г.Падалка, В.Синьов, С.Сисоєва, Г.Шевченко та ін.), низки сучасних досліджень, присвяченої естетичному вихованню юристів, слухачів і курсантів ВЗО МВС і МО (А.Баранов, В.Маслов, О.Скакун, С.Сливка, Б.С'єдін та ін.)

Дослідження існуючих досягнень у галузі теорії та практики художньо-естетичного виховання у вітчизняній і зарубіжній педагогічній науці різних років дозволило збудувати схему ієрархічно структуровану:





На основі філософського, психологічного, педагогічного й культурологічного аналізу основних понять, що складають систему художньо–естетичного виховання, була визначена особлива роль художньо–естетичного виховання в процесі розвитку емоційно–почуттєвої сфери. Так, у творах класиків світової художньої літератури, відомих діячів науки й культури, педагогів й митців (Л.Толстой, Л.Українка, Ф.Достоевський, Ж.Сартр, П.Юркевич, О.Панченко, М.Реріх, К.Чюрльоніс, Л.Виготський, В.Сухомлинський та ін.) неодмінною умовою становлення людини як члена суспільства визнаються здібності переживати добрі почуття. Під цими добрими почуттями розуміються не тільки моральні почуття, а й естетичні й художні, що виникають під впливом високого мистецтва. Учені сучасної України (З. Гіптерс, І.Зязюн, О.Мороз, Н.Ничкало, Г.Падалка, М. Поплавський, О.Семашко, В.Синьов, П.Сікорський, Г.Шевченко та ін.) також пропонують використовувати естетико–виховний потенціал визнаних шедеврів вітчизняного й світового мистецтва для розвитку всіх видів почуттів як основи подальшого розвитку різноманітних здібностей людини (творчих, професійних та ін.)

Якщо узагальнити існуючі визначення почуттів, то під почуттями розуміються стійкі переживання свого ставлення до предметів і явищ дійсності, які мають стабільну мотиваційну значущість.

Тому формування почуттів розглядається як необхідна умова розвитку людини як особистості, яка зацікавлює не тільки вчених психологів і педагогів, а й представників різних видів мистецтва [4].

Викликані поезією та іншими видами мистецтва почуття перетворюються в душі людини на пристрасті, глибокі стійкі переживання, відчуття нескінченності буття, чогось недоторканного й чистого, що допомагає позбутися печалі, туги й відчаю. Інакше кажучи, художньо–естетичні почуття очищують душу й примушують людину замислитися над чимось більш значущим, ніж її власні бажання й інтереси.

На цьому підґрунті в людини формується почуття відторгнення всього поганого, низинного.

Таким чином, особистість накопичує різноплановий досвід – досвід емоційних переживань; досвід аналізу, відторгнення чи привласнення моральних і естетичних цінностей; естетичний досвід як такий, що сприяє гармонізації всієї життєдіяльності [5;6;7].

Вивчення теоретичної спадщини названих авторів привело нас до висновку, що почуття створюють певну ієрархію зі своєю домінантою, і залежно від домінуючих почуттів визначається спрямованість

особистості. Особливо ми наполягаємо на необхідності розвитку в підростаючого покоління культури почуттів, усієї їх сукупності (естетичних, художніх, моральних, інтелектуальних, практичних, релігійних, навіть таких досить специфічних, як політичних і правових) у взаємозв'язку, і вважаємо це важливим завданням сучасної педагогіки. Серед перерахованих груп почуттів найважливішим і інтегруючим, що пронизує всі види людської діяльності, є почуття любові (В.Соловйов, Е.Фромм, Е.Успенський та ін.).

Розвиток здібності кохати є корінням істинно гуманістичного ставлення до інших людей, ствердження соціальної справедливості, рівноправності і розуміння названих цінностей як основи справжньої демократії.

У відповідності з названими стратегічними напрямками (демократизація, гуманізація, індивідуалізація, випереджальне навчання, безперервність освіти), в теорії і методиці професійної освіти, на наш погляд, намітилося декілька підходів до підготовки фахівців у вищих закладах освіти:

– **загальнотеоретичний**, який передбачає визначення місця й ролі гуманітарного знання серед інших видів знань, згідно якому людина визнається універсальною цінністю, а потенціювання всіх її можливостей – за найважливіше завдання вищої освіти. Цей підхід базується на аналізі проблем фахової підготовки з позиції її спрямованості на інтереси конкретної людини, на інтеграцію знань, діалогічність і наукову дискусію як признаки демократизму (А. Войскунський, А. Брушлинській). У його основу також покладено ідею звернення у процесі навчання до надбань світової культури, відходу від формалізму у вивченні основ наук, і прагнення побачити завдяки цьому нові перспективи розвитку науки й культури, їх взаємовплив і зв'язок (В.Біблер, Ю.Лотман). Особистість майбутнього фахівця в роботах І.Зязюна пропонується розглядати як носія певних видів суспільного досвіду, особливо естетичного, бо цей досвід має виключне значення для одухотворення соціокультурного простору людини. До цього ж підходу можна віднести праці В.Мазепи, В.Міхальова, А.Азархіна, В.Маслова, М.Баймуратова та ін., які стосуються формування у фахівців нових світоглядних цінностей; окремі публікації присвячені визначенню стану й перспектив розвитку системи вищої освіти в Україні [8;9]. Також у руслі цього підходу аналізуються навчальні програми з метою використання виховного потенціалу різних дисциплін, іде науковий пошук змістовних компонентів, які б сприяли розвитку ідей гуманізму, демократизму, духовності, наприклад: у програми професійної підготовки майбутніх

інженерів, економістів, правоохоронців, юристів тощо включаються навчальні дисципліни, спецкурси „естетика”, „мистецтвознавство”, „етика та етикет”, „мистецтво слова”, „основи педагогіки та психології” для розвитку „нелінійного мислення” (Н. Добронравова), творчих здібностей, емоційно–почуттєвої сфери. Прикладом такого підходу можна вважати роботи В. Ванслова, О. Баранова та ін.

– **особистісно і професійно орієнтований** підхід спрямований на вивчення потреб і інтересів людини у сфері професійної діяльності. У руслі цього підходу підкреслюється значення особистісно орієнтованого виховання (І.Бех); визначаються теоретичні основи професійного розвитку особистості, важливі протягом усього життя людини (К.Чарнецькі); вивчаються чинники професійного вибору, наприклад, слухачів ВЗО МВС України (Т.Малкова); досліджується філософський аспект шляхів професійного самовизначення молодої людини (М.Васильєва); визначаються педагогічні умови збагачення внутрішнього світу студентської молоді та формування в неї духовного потенціалу як основи самовизначення й самореалізації (О.Олексюк); досліджуються чинники розвитку в особистості професійно значущих якостей (Я.Василькевич, Н.Тимченко); ставляться питання про розуміння молодим фахівцем свого призначення в соціумі в процесі професійної підготовки, які потребують негайного вирішення професійною педагогікою (Н.Гузій); вивчаються психологічні умови професійної адаптації, наприклад, молодих учителів (О.Мороз).

– **технологічний** підхід передбачає створення сприятливих умов для розвитку педагогічної творчості, розробки спеціальних педагогічних технологій, спрямованих на комплексний інтелектуально–емоційний вплив на особистість, на розвиток творчих здібностей у студентів та ін. Згідно з цим підходом створюються й вивчаються педагогічні технології, пов’язані з використанням психолого–педагогічного потенціалу різних видів мистецтв і художньо–творчої діяльності (Д.Кабалевський, М.Каган, Г.Падалка, Г.Шевченко, Н.Волошина, З.Гіптерс).

Крім того, розглядається загальна роль технологій навчання в системі вищої освіти, визначаються їх характерні ознаки (Ф.Янушкевич), (Н.Сушик). Досліджуються вимоги до розробки таких педтехнологій, які б забезпечували вирішення конкретних проблем навчання й виховання (С.Сисоєва, Я.Новгородський, В.Беспалько, Ю.Татур).

То ж на сучасному етапі розвитку всесвітньої науки й техніки підготовка майбутніх фахівців у системі вищої освіти не обмежується

отриманням знань, умінь і навичок, необхідних тільки для виконання певних видів професійної діяльності, а й актуалізується увага з боку держави й науковців до проблем освіти, пов'язаних з необхідністю підвищення рівня загальної й художньо–естетичної культури молодого покоління й суспільства.

У ході вирішення проблеми художньо–естетичного виховання майбутніх фахівців, нами було узагальнено й уточнено зміст понять „професійна підготовка”, „професійне навчання”, „професійна освіта”, якими оперує професійна педагогіка. Так, у роботі М.Сибірської [10] професійна підготовка розглядається як компонент системи безперервної освіти й підкреслюється, що нечітка визначеність перелічених понять призводить до їх ототожнення. Спираючись на Закон Російської Федерації про освіту, авторка визначає компоненти професійної підготовки через систему освіти. Якщо взяти за основу логіку, згідно якої професійна підготовка – це компонент професійного навчання, то його результат – професійна освіта. Запропоновані М.Сибірською визначення характеризують професійну освіту як цілеспрямований процес і результат оволодіння певним рівнем знань, умінь і навичок, норм і цінностей з конкретної професії (спеціальності) з одночасним формуванням загальної культури особистості, формуванням соціально і професійно значущих якостей особистості того, хто навчається. В Україні професійна підготовка у вищих закладах освіти ще передбачає підвищення загальнокультурного рівня майбутніх фахівців.

Важливим моментом у дослідженні ролі художньо–естетичного виховання в підготовці фахівців є розуміння специфіки професійної діяльності, саме нею обумовлюється його зміст.

У наведеній нижче діаграмі ми спробували представити додаткові можливості, що розкриваються у процесі професійної підготовки у вищих закладах освіти завдяки впливу художньо–естетичного виховання на особистість майбутнього фахівця (усіх типів спеціальностей).

Групи професій мають позначки, прийняті у психології, згідно з предметом праці: Л–Л (людина–людина), Л–П (людина–природа), Л–Т (людина–техніка), Л–Х (людина–художня творчість), Л–З (людина–знакова система).

При створенні діаграми ми враховували вимоги сучасного суспільства до підготовки молодих фахівців і звертали увагу на специфіку майбутньої діяльності; на її предмет, об'єкт і мету; на те, які професійно значущі якості характеру треба виховувати, які

загальні й спеціальні здібності необхідно розвивати і як на це може впливати художньо–естетичне виховання.



По–перше, усі професії групи „людина–людина”, пов’язані зі спілкуванням, спрямовані на розуміння людини людиною, тому особливе значення набуває осягнення сутності естетичних категорій „краса” і „прекрасне”. Завдяки розумінню значення цих категорій представники таких професій, як: учитель, лікар, юрист, менеджер тощо навчаються емпатії, гостроті почуттів, комунікабельності. У колах розміщені найважливіші досягнення представників професій зазначених груп, що стають можливими завдяки художньо–естетичному вихованню. Так, для перелічених професій – це здібність

сприймати кожну людину як відтворення краси всесвіту, розуміння її унікальності; для групи професій „людина–природа” особливим є осягнення того, що через любов до природи й до її краси розуміється краса й велич людини, бо вона – її частка. Представникам творчих професій необхідно не тільки бачити красу й розуміти її закони, а й відтворювати їх у власному творчому продукті. Професії груп „людина–знакова система” і „людина–техніка” потребують від особистості розуміння того, що досягнення технічного й наукового прогресу повинні співвідноситися з потребами й очікуваннями людини. Крім того, будь–які високі технології, технічні винаходи не отримали б свого розвитку без розуміння фахівцями співвідношення між естетичною досконалістю й функціональністю. Вказані позаколами напрямки розвитку різних здібностей особистості можуть долучатися одне до одного, переходити від кола до кола за лініями пентаграми як такі, що можуть бути потрібні представникам усіх професій.

Отже, на основі вищевикладеного можна зробити висновки стосовно визначення ролі й можливостей художньо–естетичного виховання для розвитку особистості майбутніх фахівців, якщо включити його як обов’язковий компонент професійної підготовки у вищих закладах освіти:

– значення художньо–естетичного виховання для розвитку особистості визначається в межах розроблених державних ідеологічних, політичних, правових та інших концепцій, стрижнем яких є одне – розуміння людської особистості, її життя як абсолютної цінності у всіх смислах (матеріальному, моральному, художньому, естетичному, правовому й т.п.).

– Мистецтво й естетика гуманізують наше суспільство, художньо–естетичні цінності служать для нас нагадуванням про високе духовне призначення людини.

– Формування особистісних якостей, соціалізація особистості, її духовний розвиток відбувається під впливом цілеспрямованого художньо–естетичного впливу, який забезпечується завдяки функціям естетики й естетичного виховання.

– Завдяки художньо–естетичному вихованню в людини розвиваються творчі здібності й потреби у творчій діяльності зі створення не тільки художнього продукту, але, що найважливіше, зі створення й самовдосконалення себе й світу за законами краси й гармонії.

– Художньо–естетична діяльність, організована в руслі художньо–естетичного виховання, сприяє розвитку не тільки

естетичних і художніх почуттів, смаків, ідеалів, але й розвиває всю емоційно–почуттєву сферу, усі почуття у взаємодії, оскільки їх поділ на види (моральні, естетичні, практичні) у процесі їх виникнення й прояву в житті неможливий.

### *Література:*

1. Каган М.С. Морфология искусства. Историко–теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств: Части I,II,III. – Л.: Искусство,1972.
2. Сисоєва С.О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителів до формування творчої особистості учня: Дис... д–ра. пед. наук: 13.00.04. – К., 1997.
3. Рубинштейн С.Л. Человек и мир//Проблемы общей психологии. – М. Педагогика.
4. Фаворский В.А. Воспоминания современников. Письма художника. Стенограммы выступлений. /Сост. И прим. Г.А. Загянской и Е.С. Левитина. – М.: Книга, 1991.
5. Bersson, R. Against Feeling: Aesthetic Experience in Technocratic Society //Art Education. – 1982. – vol. 35, № 4.
6. Dewey, J. Art as Experience. N.Y., 1934.
7. Вышеславцев Б.П. Этика преображенного эроса /Вступ ст., сост. И коммент.В.В.Сапова. – М.: Республика, 1994.
8. Андрущенко В. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть //Вища освіта України. – №1. – 2001.
9. Сидоренко О. Проблеми гуманізації та гуманітаризації в освітній реформі в Україні //Вища освіта України. – 2001. – № 2.
10. Сибирская М.П. Педагогические технологии профессиональной подготовки: Учеб. пособие.–Санкт–Петербург,1995.

*Романова С.*

## **СУЧАСНІ НАПРЯМКИ ДІЯЛЬНОСТІ КУРАТОРА–ТЮТОРА ВИЩОГО ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

*Стаття присвячена проблемі організаційно–виховної діяльності куратора вищих технічних навчальних закладів в контексті сучасних ціннісних орієнтацій освіти. Розглядаються відмінності в термінології “tutor”, “adviser”, “career–counselor” тощо.*

**1. Постановка проблеми у загальному вигляді...** Виховний потенціал вищого технічного навчального закладу є невід’ємною умовою розвитку економіки та промисловості незалежної України і сприяє формуванню висококласних фахівців. Спираючись на сучасні ціннісні орієнтації освіти, першочерговим завданням у ВТНЗ вважаємо виховання соціально і духовно розвинутої особистості, людини культури, якій притаманні художній смак, креативний підхід, тактовність, толерантність тощо.

Ми розуміємо, що проблема виховання сучасної молоді стає другорядною; а засоби масової інформації взагалі не сприяють культурному і духовному розвитку особистості. Тому вищі заклади освіти повинні зі всією відповідальністю взяти на себе роль вихователів. Традиційно таку функцію у кожній академічній групі виконує куратор або наставник.

**2. Аналіз останніх досліджень і публікацій...** Проблема діяльності куратора академічної групи не є новою. Особливо інтенсивно вона розроблялася протягом останніх десятиліть. Накопичено значний теоретичний і методичний матеріал у дослідженнях С.Архангельського, А.Алексюка, С.Вітвицької, А.Капської, Б.Кобзаря та інших щодо організації навчально–виховної роботи зі студентами у ВНЗ.

Проблемі аналізу виховної діяльності педагога присвячено фундаментальні праці сучасних учених В.Безпалько, О.Дубасенюк, В.Сластьоніна, Г.Троцько та ін.. Для нашого дослідження цінними є роботи В.Кан–Каліка, М.Нікандрова, І.Зязюна щодо особистості педагога, основ його педмайстерності та професійної культури.

Важливу допомогу в процесі усвідомлення нових тенденцій у вітчизняній педагогічній науці надало вивчення робіт В.Алфімова, В.Базилевича, О.Винославської, Є.Хрикова, І.Соколової, Р.Абдулова, які наголошують на необхідності покращення діяльності куратора–вихователя в закладах освіти.

**3. Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми...** Протиріччя між вимогами, висунутими кураторові та реальним змістовним полем його обов'язків у ВНЗ; між можливостями виховного процесу і недостатньою підготовкою куратора до формування особистості майбутнього інженера та високого рівня його професіоналізму; між об'єктивно існуючими вимогами до куратора і відсутністю організаційно–виховної технології роботи куратора стали підґрунтям для розробки основних концептуальних положень нашого дослідження:

– прогнозування роботи, визначення основних напрямків організаційно–виховної роботи є неможливим без урахування тенденцій функціонування ВНЗ;

– необхідність врахування людського фактору; визначення куратора однією з центральних фігур в організації виховної роботи зі студентами;



– саме ґрунтовна професійна підготовка куратора може забезпечити позитивні результати організаційно–виховної роботи в академічній групі;

– необхідність оновлення змісту та урізноманітнення форм і методів виховної роботи за умови врахування інтересів та потреб молоді.

**4. Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Виходячи із сучасного трактування історичних закономірностей соціально–економічного та політичного життя країни, усвідомлюємо, що фігура куратора є домінуючою в навчально–виховному процесі ВТНЗ і розуміємо необхідність розробки і реалізації нових напрямків організаційно–виховної діяльності куратора академічної групи.

**5. Виклад основного матеріалу дослідження...** Дискусія про те, чи потрібні куратори в академгрупах, які функції та обов'язки вони мають виконувати триває й досі. Наприклад, у світовій системі освіти широко відомий термін „Counseling and guidance” – консультування і керівництво. У вітчизняній педагогічній літературі частіше використовується термін „гайденс”. Педагогічна енциклопедія так пояснює це поняття: „Гайденс”(англ. Guidance від guide – керувати, направляти) – психолого–педагогічна консультативна служба в системі освіти США. У широкому значенні „гайденс” – допомога в будь–яких скрутних ситуаціях вибору, прийняття рішення або адаптації до нових умов. У вузькому значенні йдеться про процес надання допомоги особистості в самопізнанні і пізнанні нею навколишнього світу з метою застосування знань для успішного навчання, вибору професії і розвитку своїх здібностей.

В Англії суть педагогічної допомоги і підтримки найбільш точно виражається в поняттях: „pastoral care” – пасторська турбота; „tutoring” – опікунство, „personal and social education” – курс особистої і соціальної освіти. У Голландії значення поняття, що обговорюється, передається словосполученням „counseling and guidance and career counseling”, що перекладається як система психолого–педагогічної допомоги і підтримка молоді в освітньому процесі й у виборі професійного шляху (іноді перекладають як „педагогічна допомога і підтримка в освіті і виборі кар'єри”). Інший варіант – „pedagogical support” (педагогічна підтримка).

Термін „care” має також широке смислове поле, його часто вживають на позначення: любові, почуття відповідальності за

когось/щось, зацікавленості в чомусь, бажання допомогти або щось зробити.

Різниця у вживанні термінів пов'язана насамперед з культурними традиціями кожної країни. Наприклад, поняття „guidance”(керівництво) і „support” (підтримка) в Голландії можуть сприйматися рівнозначно, в той час у нас слово „керівництво” сприймається не як допомога, підтримка, але як домінування педагога над вихованцем, ведення останнього, підштовхування уперед. Прикметне, що поняття „counseling” і „guidance” за кордоном вживається традиційно разом, в одному контексті і їх можна трактувати як „керівництво через консультування”, тобто „м'яке” керівництво, що йде від запиту студента, а не нав'язане йому.

Вдосконалення змісту діяльності фахівців системи „counseling and guidance” в Англії привело до того, що на даний момент, вживаючи поняття „guidance”, мають на увазі діяльність, спрямовану на соціальний та індивідуальний розвиток особистості, що передбачає набуття соціальних навичок, професійне орієнтування, інформування про можливе вивчення предметів, надання допомоги в їх виборі, турботу, підтримку, опікунство. У США вживання терміна „guidance” більше пов'язують з превентивною роботою, а „counseling” – з діяльністю фахівців, що працюють з проблемами молоді.

У зарубіжній вищій школі працюють різні моделі діяльності дорослих в системі підтримки: „tutor” – тьютор, куратор (індивідуальний, груповий, класний), психолог; „adviser” – радник, консультант; „career-counselor” – консультант з вибору професійного шляху; „remedial teacher” – викладач компенсуючого навчання (іноді перекладають як „лікувальний” педагог, коректор); „youth protection coordinator” – координатор із захисту прав молоді та інші [4, 8].

Незважаючи на відмінності в термінології, важливо підкреслити суть діяльності фахівців, що працюють в системі педагогічної підтримки. Насамперед йдеться про надання допомоги студентові у скрутній ситуації з метою, щоб він навчився самостійно вирішувати свої власні проблеми і справлятися з повсякденними труднощами, що передбачає допомогу в пізнанні себе й адекватне сприйняття навколишнього середовища [4, 50].

Отже, необхідною стала людина, яка б координувала роботу викладачів, представників студентського самоврядування та інших учасників навчально-виховного процесу ВТНЗ; людина, до якої могли

б прийти студенти зі своїми проблемами, знаючи, що вона їм допоможе й захистить. Така людина б могла допомогти студентам вирішувати проблеми, пов'язані з фізичним і психічним здоров'ям, діловою й особистою комунікацією, успішним просуванням в навчанні, життєвим, професійним самовизначенням. Саме тьютор (від англ. „tutor” – опікун), або куратор академічної групи, може вирішувати ці проблеми.

Куратор–вихователь є довіреною особою суспільства, якій ввірено майбутнє своїх вихованців. Він зобов'язаний бути неординарною особистістю, носієм загальнолюдських цінностей, знань; він має прагнути до втілення в собі людського ідеалу. Готовність куратора до організаційно–виховної діяльності розкривається у його професійній компетентності, професіоналізмі. Звичайно, куратор, займаючись творчою діяльністю, зобов'язаний вміти проектувати розвиток особистості, уявляти, яким повинен стати його вихованець; аналізувати нові тенденції розвитку професійної підготовки, потреби в самовдосконаленні тощо. Таким чином, сучасний куратор–тьютор повинен відповідати стандартам кваліфікованого вихователя громадян України.

Організаційно–виховна діяльність куратора – процес інтегральний, зумовлений ступенем підготовки і компетентності самого куратора. Тому виділені такі якості, що найоптимальніше відтворюють його цілісність. Дослідження програм, методичних рекомендацій щодо організаційно–виховної роботи куратора дали нам змогу звернути увагу безпосередньо на компетенції та професіограму куратора академгрупи.

Компетенція – набір можливостей, здібностей, умінь і навичок у певній галузі, а компетентність – це рівень володіння цим потенціалом, характеристика самого суб'єкта, що показує рівень володіння компетенціями [5]. Компетенція не зводиться тільки до знань чи умінь; компетенція означає опанування вміннями, виявлення знань і досвіду в будь–яких ситуаціях

Аналіз психолого–педагогічної літератури з проблем виховної роботи у ВТНЗ, планів виховних заходів для студентів академічних груп, результатів експериментів, досвіду кураторів, урахування професійних і особистісних якостей кураторів, їхні професіограми дозволили визначити компетенції куратора, що характеризують рівень

професіоналізму виконання ним своїх функцій, та розподілити на чотири групи.

I. Соціальна: здатність взяти на себе відповідальність за розвиток і виховання молодого покоління, толерантне ставлення до студентів, колег тощо, зв'язок особистих інтересів із потребами студентської молоді й суспільства.

II. Комунікативна: уміння володіти технологіями спілкування.

III. Когнітивна: готовність до підвищення освітнього рівня, потреба в актуалізації свого особистісного потенціалу, здатність до саморозвитку.

IV. Спеціальна: готовність до самостійного виконання професійних функцій та обов'язків, уміння оцінювати результати своєї діяльності.

Куратор уособлює актуалізацію потреб студентської молоді, свідомість й вмотивованість власних дій. Куратор залишається посередником між суспільством і молодим поколінням, між соціальним попитом у морально стійких, гідних громадянах, сім'янинах і висококласних професіоналах. Його роль зводиться не тільки до керівництва навчально-виховним процесом з боку вихованців, а й до стимулювання активності студентів, підвищенню мотивації, до розвитку самоорганізації навчальних дій. Куратор в якійсь мірі регулює процеси світосприйняття, сприяє створенню особистісної мотиваційної сфери потреб студентської групи. Вищий технічний навчальний заклад має потребу у кураторах, які мають якісні знання, соціально підготовлені до професійної діяльності, які є сформованими і морально зрілими особистостями, що здатні діагностувати, прогнозувати, педагогічно впливати, самостійно приймати рішення.

У процесі виховання і навчання куратор забезпечує розвиток особистості студента як цілісного біологічного і соціального утворення, стимулює формування відношень вихованця до адаптації в соціальному середовищі, що дозволяє розвивати окремі сторони особистості і їх організацію. Куратор формує відношення, мотиви, потреби, ідеали в академічній групі в цілому і зокрема у кожного студента. Тут важливе місце має контактність куратора з групою, яка виникає в умовах навчання, виховання і розвитку особистості. З боку студентів дії куратора зазнають впливу, що віддзеркалює комплексну програму системи управління. З нашої точки зору, засвоєння

механізмів технології навчання, виховання, розвитку виникає в процесі праці, спілкування, ділових ігор, самостійної діяльності, під час дозвілля тощо. Все це допомагає розкрити потенціал особистості студента в цілому і її професійні знання, уміння та навички. Конструктивним рішенням, нам здається, шлях залучення студентів до розробки навчально–пізнавальної діяльності під час навчання і годин дозвілля. Це є умовою для формування грамотного, творчого підходу до позитивного вирішення деяких питань виховання підростаючого покоління. Але, на жаль, куратор академічної групи не може аналізувати результати своєї професійної діяльності, йому бракує знань, теоретичного обґрунтування своїх дій, творчих навичок, практики, досвіду і навіть психологічної компетентності. Звідси виникає багато проблем: ускладнюється розвиток креативності і передачі передового досвіду, недостатньо реалізується синтез теоретичної і практичної підготовки куратора до реалізації питань виховання, гальмується розробка варіативних методик організаційно–виховної роботи куратора в академічній групі. Постійне удосконалення системи освіти вимагає враховувати інноваційні процеси, які відбуваються в суспільстві і в освіті, мету і умови навчально–виховного процесу вищої технічної школи, творчий підхід до розкриття потенціалу особистості.

**6. Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, при визначенні сучасних напрямків діяльності куратора–тьютора виявлено закономірності, які носять як прогресивний, так і регресивний характер. Оптимальний розвиток цілісної особистості студента, його моральних і професійних якостей обумовлюються співвідношенням таких факторів, як: діяльність студента, рівень його активності, позитивні зміни відношення особистості до діяльності, оцінювання отриманого результату діяльності.

На сучасному етапі у зв'язку з євроінтеграційними процесами функції та обов'язки куратора можуть бути спростовані. На нашу думку, багатовікова тенденція опікати дітей будь–якого віку залишиться у нашій країні, тому що менталітет українського народу і студентства зокрема, не може так швидко реорганізуватися та адаптуватися до самостійності. Поступове привчання молоді до відповідальності за своє навчання, поведінку, слова, вчинки і життя у повному розумінні цього слова залишається основним завданням.

Становлення самостійності студентів – процес довготривалий і складний.

Ми сподіваємося, що корінні зміни у вищій технічній школі нададуть можливості більш повно розкрити потенціал нації, досягти нових висот у здобуванні престижної технічної освіти. Куратор трансформується у європейського тьютора, стануть більш чіткими і прозорими вимоги до нього, його права і обов'язки; куратору ніщо не заважатиме виконувати функцію організації дозвілля студентської молоді. Дійсно, існує ціла низка питань щодо ролі куратора академічної групи, яку повинні вирішити працівники освіти разом із Міністерством освіти і науки України.

#### *Література:*

1. Абдулов Р.М. Роль інститута кураторов в современном вузе //Вестник Днепропетровского университета: Педагогіка и психология. Вып. 5. – Днепропетровск: ДДУ, 2000. – С.101–105.
2. Алфімов В.М. Організація роботи вихователя ліцеїстів: навчальний посібник. – Київ, 1995, – 160 с.
3. Соколова І. Інститут кураторів у вузі //Освіта і управління. – 1998. – №4. – С.74–82.
4. Сорока Г.І. Система педагогічної підтримки дітей в освіті. – Х.: Видав. гр. "Основа", 2003. – 80 с. – (серія „Бібліотека журналу „Управління школою”; вип. 11).
5. Сорочан Т.М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика: Дис. докт. пед. наук. 13.00.04. Луганськ, 2005.
6. Хриков Є.М., Коцюба Є.В., Клименко О.В. Методичні рекомендації до роботи куратора студентської групи вищих навчальних закладів I–IV рівнів акредитації. – Луганськ, 2002. – 145 с.

## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

*Доланчі А.*

### ТЕОРЕТИЧНІ РОЗРОБКИ ПИТАНЬ ГІМНАЗИЧНОЇ ОСВІТИ ВІТЧИЗНЯНИМИ ВЧЕНИМИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТ.

Питання навчання та виховання підростаючих поколінь в середній школі, загальні проблеми теорії педагогіки та педагогічний досвід завжди були предметом осмислення поважних представників вітчизняної науки, в тому числі діячів народної освіти ХІХ століття, особливо другої його половини, яка характеризується багатством і розмаїттям педагогічних ідей, концепцій, поглядів. Це був час становлення вітчизняної педагогічної думки, справжнього плюралізму і дискусій представників суспільно–політичної еліти та педагогів. Не випадково до зазначеного періоду звернено творчу діяльність цілого ряду видатних педагогів.

В умовах розвитку української державності, педагогічна наука в пошуках шляхів і засобів навчання молоді звертається до вивчення і творчого використання спадщини прогресивних вітчизняних педагогів минулого. Особливу увагу привертають роздуми педагогів про проблеми вітчизняної середньої освіти в гімназіях, зокрема, про розвиток цього специфічного типу навчального закладу, співвідношення класичного та реального напрямків у змісті освіти та методах навчання, пріоритетність складових змісту гімназичної освіти. Гімназії у ХІХ столітті накопичили значний досвід, сформували власні традиції і посіли чітке місце в системі освіти і саме в цьому досвіді можна знайти відповіді на багато запитань, які гостро постають перед сучасною загальноосвітньою школою.

**Актуальність** обраної теми зумовлена, насамперед, необхідністю врахування і творчого використання історико–педагогічних надбань для перебудови та вдосконалення гімназичної освіти.

**Мета** статті полягає в аналізі теоретичних ідей і поглядів вітчизняних вчених щодо мети і змісту гімназичної освіти другої половини ХІХ ст.

**Розв'язання проблеми.** Вивчення педагогічних джерел з питань гімназичної освіти в першій половині ХІХ ст. за мету гімназичної освіти було обрано підготовку молодого покоління до оволодіння курсом університетських наук, отже навчальний курс гімназії було орієнтовано на класичну модель освіти. У педагогічній

теорії в цей період вітчизняними вченими були затверджені два положення: 1) про концентрацію навчального курсу гімназії навколо стародавніх мов (хоча загальноосвітніх і виховних завдань при навчанні іноземних мов не ставилося); 2) про формальний розвиток розумових здібностей учнів засобами античної філології.

Однак, заклики до практичного спрямування орієнтації середньої освіти, що набрали силу у 30–40 рр. ХІХ ст., як наслідок зародження революційно–демократичних настроїв у суспільстві, стали поштовхом для формування реального напрямку у гімназичній освіті, затвердженого положенням про реальні класи при гімназіях у 1839 році [4, с. 274]. Прихильники цього напрямку, К.Ушинський, М.Бунаков, В.Водовозов, П. Каптерев, вважали, що необхідно подолати відірваність гімназичного навчання від практичного життя з наданням учням таких знань, які будуть корисними для їх подальшої діяльності. Але інші, такі як М.Катков, Я.Грот, Н.Вессель наголошували, що надмірна захопленість реалізмом у змісті середньої освіти може призвести до однорідності, утилітарності, навіть до серйозних втрат у всебічному розвитку учнів. Таким чином, виникла потреба у корегуванні мети навчання та визначенні доцільним співвідношення класичного і реального компонентів у гімназичній освіті, що й визначило основну проблему дискусій вітчизняних освітян.

Велике значення для розв'язання цієї проблеми мали праці В. Водовозова, М.Пирогова, В.Стоюніна, К.Ушинського. Ці педагоги стверджували, що метою загальноосвітньої середньої школи повинні бути виховання гуманної людини і формування її уявлень про природу, суспільство і людину для розвитку етичних переконань і самовизначення. Тобто на перший план було висунуто виховні і загальноосвітні завдання. Видатні педагоги намагалися знайти новий підхід до проблеми формування змісту освіти, виходячи при цьому з єдності і цілісності наукового знання, в якому гуманітарні й реальні основи нерозривні.

На думку прибічника ідеї загальної освіти, відомого хірурга та педагога М.Пирогова, який у 1858–1861 рр. очолював Київський навчальний округ, суспільству був необхідний саме загальний гуманітарний тип освіти, який би допомагав розв'язувати питання життя: «У чому полягає сенс нашого життя? У чому є наше призначення та покликання? Чого ми повинні шукати в житті?...» «Повірте, – писав він, – у руках вправного педагога й давні й нові мови, і всі предмети загальнолюдської освіти не залишаться без користі для розвитку здібностей. Чи за допомогою вивчення давніх мов і математики, чи за допомогою нових мов та природознавства відбудеться загальнолюдська освіта вашого сина, однаково, аби тільки



зробити його людиною». [1, с. 39]. Педагогічні ідеї М.Пирогова цілком гармоніювали з характером епохи, яка панувала на той час, з епохою визволення, і були вчасними та доречними, якщо брати до уваги, що прикладний та професійні напрями обґрунтовувались багатьма педагогами і суспільними діячами. Як наслідок, шкільна практика почала змінюватись під впливом «пироговських» ідей – нижчі класи деяких спеціальних закладів були ліквідовані та замінені загальноосвітніми.

Ідеї М. Пирогова викликали інтерес широкої педагогічної громадськості оригінальністю постановки проблеми. Аналізуючи педагогічні статті М.Пирогова, які були видані в 1858–1861 рр. К. Ушинський багато в чому з ним погоджувався, хоча й не поділяв його думку щодо давніх мов як основи загальної освіти [6, с. 408 – 457]. Він писав: «Якщо він захищає стару систему з її неминучими класичними мовами, з її нерозумінням християнського світу, з її відчуженням від того життя, яке нас зараз зі всіх боків обіймає, тоді автор буде мати... супротивників» [6, с. 424].

У своїх роботах К.Ушинський зіставляючи головні аргументи прихильників класичного та реального напрямків у педагогіці доводив, що класицизм пережив себе та більше не може задовольняти вимоги суспільного розвитку. На його думку, європейська педагогіка ставила в основу виховання класичні мови та літературу тільки тому, що не могла знайти нічого нового, чим можна замінити класицизм [6, с.237].

В 1867 році ординарний професор Харківського університету по кафедрі російської словесності і водночас декан історико-філологічного факультету, який неодноразово брав участь в ревізіях навчальних закладів Харківського округу та у влаштуванні вчительських з'їздів, М.Лавровський надрукував у Журналі Міністерства Народної Освіти статтю педагогічного змісту під заголовком: «З питань про влаштованість гімназій».

Під гімназією автор статті розумів середню школу, яка готує своїх вихованців до вищих навчальних закладів, тобто, до університетів і до вищих, як він їх називав, реальних училищ. Слабку сторону гімназії автор, між іншим, вбачав у тому, що вона розділилась на „класичну” і „реальну”, його desiderium – єдина „гімназія”. «Даремно, – писав М.Лавровський, – вищі реальні училища вимагають для себе іншої гімназії замість тієї, що придатна для університету: якщо вступ до вищого реального училища зумовлено проходженням особливої, „реальної” гімназії, то цим батьки часто мають необхідність визначити спрямованість діяльності своїх дітей на все життя у десятирічному віці; чи мають право батьки це вчиняти, і чи не знищує такий стан речей всяку свободу до самовизначення? [3, с. 121]

Педагоги 60–х років XIX ст. також поставили питання про співвідношення національного і загальнолюдського в змісті освіти. У всій класичній школі Європи викладалися одні і ті ж предмети – стародавні мови і математика, але, як вказував К. Ушинський, «...всякий народ шукає і знаходить в цих всесвітніх вчителів особливу їжу, згідно з його національністю». На його думку, класична школа в різних країнах, не дивлячись на схожість змісту, була національною і відображала характер певного народу, його історію, культурні традиції, прагнула до відтворення національного ідеалу людини. Ідеї К. Ушинського про народність в суспільному вихованні одержали подальший розвиток в кінці XIX – на початку XX ст.

Вивчення показує, що схожі педагогічні ідеї висловлювали В.Стоюнін, В.Водовозов, яких також не можна віднести до прихильників класичного напрямку, проте жодний з них не висловлювався за абсолютне виключення давніх мов з числа гімназичних дисциплін. Вони виступали проти того, щоб зробити їх основою загальної освіти та наголошували на тому, що для формування особистості дитини недостатньо знання лише давніх мов і вказували, що вони повинні займати у змісті загальноосвітнього курсу скромніше місце. І В.Стоюнін, і В.Водовозов вважали метою середньої школи виховання гуманної людини та формування її уявлень про природу, суспільство та людину для подальшого формування моральних переконань та самовизначення. В.Водовозов сам із захопленням займався вивченням давніх мов в університеті й визнавав, що знайомство з давнім світом необхідне, але для цього є більш короткий шлях. Про життя «давніх» можна довідатися зі зв'язного оповідання про весь їхній розвиток, а з античною літературою познайомитися у перекладах. [2, с.58] На думку В.Водовозова та К.Ушинського, викладання давніх мов слід було залишити для бажаючих займатися філологічними, медичними і юридичними науками переважно в старших класах гімназії. Тобто вони визнавали важливість їх вивчення, але не для всіх, а для тих, хто проявляв зацікавленість і здібності у певній фаховій сфері.

В.Стоюнін не заперечував виховного та формально розвиваючого значення вивчення обох давніх мов, але за браком часу пропонував віддати перевагу латинській мові, яка має більш тісний зв'язок з історією європейської освіти. Також, ми знаходимо деякі його зауваження щодо формування програм реального і класичного напрямків навчання з огляду на визначення мети середньої школи: «Школи проголошують загальноосвітню мету, а яка саме мета загальної освіти, ми дозволимо собі сумніватися, що школа цілком з'ясувала» [5, с.189]. В.Стоюнін стверджував, що мета як загальна ідея

всіх програм, відсутня: за одними програмами людина повинна отримати знання з географії, історії, математики, фізики й інших предметів разом з деякими іноземними мовами, за іншими – можуть бути отримані ті ж знання, але в іншому обсязі, по третіх – учня вправляли в граматиці класичних мов, читанні різних уривків з класичних літературних творів та пропонували дещо з деяких інших наук [5, с. 194]. За такими програмами важко визначити поняття про людину, яка здобула загальну освіту, стверджував В.Стоюнін.

Відмова від класицизму як єдиної основи змісту освіти, введення в навчальні плани та програми дисциплін реального напрямку було відображенням освітніх пріоритетів й соціально-економічних та політичних чинників розвитку суспільства.

Питання про співвідношення класичної і реальної освіти залишалося головною темою дискусій в теорії навчання XIX ст. Вітчизняна дидактика розглядала навчання в двох аспектах: з точки зору змісту наукових відомостей, які мали складати основу навчання, і з точки зору того впливу, який здійснює наука на розвиток учня. Як наслідок, почали складатись матеріальна та формальна концепції навчання, кожна з яких мали своїх прибічників та опонентів. Матеріальна теорія отримала певну перевагу в період посилення демократичного розвитку середньої школи в 60–ті роки XIX ст. та на рубежі XIX – XX століть, ідеї формальної теорії навчання у гімназіях превалювали у 70 – х роках XIX століття, коли реформи графа Д. Толстого стимулювали розквіт класицизму в змісті гімназичної освіти.

Прибічники класичного напрямку були впевнені в тому, що давні мови є найкращим засобом розвитку розумових здібностей учнів, відстоювали важливість пріоритетності їх навчання, віддавали їм перевагу при складанні навчальних планів та програм класичної гімназії. Так, М.Лавровський писав: «Ті предмети, що більш збуджено діють на розумові та моральні сили учнів, які найбільше розвивають їх самодіяльність шляхом безперервного вправляння їх сил через сповіщений їм зміст, які надають не одне Wissen (знання), але й Können (уміння), як кажуть німці, – заслуговують на перевагу перед тими, головна сила котрих полягає у дії на пам'ять і уяву, та такі предмети пропорційно до їх загальноосвітнього значення повинні природно зайняти найбільшу частку часу і праці. У числі таких предметів перше місце належить мовочитанню й математиці, хоча вплив останньої, яка обертається виключно у сфері частих відволікань та що не містить у собі морального елементу, необхідно належним чином відрізнити однобічністю» [3, с. 138]. Прихильники ж «реального» характеру навчання підтримували концепцію матеріальної освіти і вважали, що реальні гімназії «відповідають

багатьом потребам життя» і мають становити основний тип навчального закладу в країні.

**Висновки.** Проведене вивчення теоретичних поглядів вітчизняних вчених щодо мети і змісту гімназичної освіти другої половини ХІХ ст. дозволило встановити, що в освіті на перший план було висунуто гуманістичні ідеї виховання. Вітчизняні науковці прагнули забезпечення якісної гімназичної освіти, наголошували на першочерговості визначення доцільного співвідношення національного і загальнолюдського компонентів у змісті навчання у межах класичного і реального напрямів погоджуючись, що загальним ідеалом є формування засобами освіти особистості учня, гуманної людини, розвитку інтелектуального та морального потенціалу молоді.

#### *Література:*

1. Гимназия: журнал филологии и педагогики //Типография Ревельских известий. – 1890, № 1, с. 39.
2. Водовозов В.И. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1986. – 474 с.
3. Лавровский Н.А. По вопросу об устройстве гимназии //Журнал Министерства Народного Просвещения, № 10, 1867, с. 115–192.
4. Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности МНП (1802–1902). – СПб., 1902. – 785 с.
5. Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения //Сост. Г.Г. Савенок. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
6. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. – М.: Педагогика, 1988. – Т.2. – с.408 – 457.

*Друганова О.*

### **НОРМАТИВНО–ПРАВОВА БАЗА ЗДІЙСНЕННЯ УРЯДОВОГО КОНТРОЛЮ ЗА ДІЯЛЬНІСТЮ ПРИВАТНОЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ШКОЛИ ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ.**

Аналіз науково–педагогічної літератури свідчить, що умовою існування будь–якої школи є, з одного боку, контроль за її діяльністю, а з іншого – висока відповідальність навчального закладу за надані освітні послуги. Не винятком стала і приватна освіта. З’явившись у 90–х роках ХХ століття, вітчизняні приватні навчальні заклади, які «покликані виконувати соціальні функції експериментального полігону, створювати авторські програми та концепції», повинні працювати, наголошують вчені, «під контролем держави, але самостійно, інноваційно, із значним випередженням ситуації на ринку праці».

Останнім часом у науковому просторі з’явилась низка публікацій з питань організації і здійснення контролю за діяльністю сучасної приватної школи як з боку держави, так і з боку суспільства:

В.Астахової, І.Добрянського, Б.Корольова, К.Корсака та ін. Зазначеної проблеми побічно торкаються і науковці, які досліджують історію діяльності вітчизняних приватних навчальних закладів різних типів і рівнів: О.Перетятко, Т.Сухенко, О.Півоваров тощо.

Розв'язанню проблеми оновлення змісту й напрямів здійснення державного контролю за діяльністю приватних навчальних закладів сприятиме звернення до історико–педагогічного досвіду, накопиченого вітчизняною приватною школою протягом багатьох століть. Саме історико–педагогічні знання, як відомо, «є найдосконалішою та найбільш об'єктивною і науковою частиною педагогіки, у якій немає особистих захоплень і упереджень, притаманних кожній окремій системі» [1].

Мета статті – проаналізувати нормативно–правову базу з питань організації системи освіти та визначити зміст і головні напрями урядового контролю за організацією та діяльністю вітчизняної приватної школи ХІХ – поч. ХХ століття.

Аналіз офіційних документів Міністерства народної освіти досліджуваного періоду (статутів, інструкцій, положень) свідчить, що метою приватних навчальних закладів, за визначенням урядовців, повинно було стати «... сприяння намірам уряду щодо поширювання освіти». Отже, уже в самому призначенні вказаного типу шкіл було закладено їх залежне становище від урядового курсу в галузі освіти. Цієї ж точки зору дотримується і О.В.Перетятко, зазначаючи, що «таким чином уряд намагався поставити громадськість під свої знамена, знамена розвитку освіти у дусі «православ'я, самодержавства, народності», розгорнуті міністром освіти графом С.С.Уваровим» [2].

Даючи дозвіл на відкриття приватного навчального закладу, Міністерство народної освіти дбало передусім про відповідність курсу зазначеної школи загальному напрямку урядової політики в галузі освіти. Тому важливою складовою існування вітчизняних приватних навчальних закладів, дія яких припадає на кін.ХУІІІ – поч. ХХ ст., став ретельний контроль з боку Міністерства освіти за їх діяльністю.

Першою офіційною постановою про необхідність здійснення контролю за роботою приватних навчальних закладів, як свідчить проведене дослідження, став указ від 5 вересня 1784 року, згідно з яким «велено було провести ретельну ревізію приватних пансіонів і шкіл у Санкт–Петербурзі». «Усім власникам приватних шкіл, – писав С.Рождественський, – було запропоновано держати екзамен, іноземцям у головному народному училищі німецькому, росіянам – у головному народному училищі російському. Особи, що відмовлялися

від іспитів, не мали права з 1.01.1785 року ані утримувати пансіони, ані навчати в них»[3, С.22–23].

Згодом подібний припис було надіслано також головнокомандуючому в Москві графу Брюсу. Це був указ від 7.10.1785 року «О свидетельстве в Москве пансионеров, школ и училищ в образе учения их». Катерину II цікавило і, можливо, пише К.Сивков, турбувало становище тих пансіонів і шкіл, у яких навчалися діти заможних батьків (дворян, купців, великих чиновників).

«Огляд» проводила спеціально призначена комісія, до складу якої входили: два представники від приказу громадської опіки, дві «учені духовні особи» за вибором московського вищого духівництва і два професори, рекомендовані керівництвом Московського університету. Згідно з настановами указу, головними обов'язками ревізорів були: пильнувати за тим, щоб «навчання в таких школах, пансіонах і училищах, стосовно Закону Божого, для росіян точно відповідало догматам православної віри нашої, а для іновірців їх віросповіданням; ... усіляке марновірство, розбещення й спокуса були недопустимі; ... навчання здійснювалося лише за тими ж книжками, якими користувалися в інших училищах, переважно виданими від Комісії про заснування народних училищ; ... учителів призначали, лише проеккзаменувавши їхні знання та здібності, а також схваливши їхню поведінку та склад думок»[4]. Училища, які не відповідали цим вимогам, належало закрити.

Зауважимо, що положення указів 1784 і 1785 років лягли в основу подальших правил, котрі регламентували як процедуру відкриття приватного навчального закладу, так і основні положення контролю його діяльності.

У ході дослідження встановлено, що наступними документами, що регулювали процедуру проведення ревізії організації та діяльності приватного навчального закладу, стали статuti гімназій та училищ від 1804 та 1828 років.

Зазначимо, що, відповідно до положень «Устава учебных заведений, подведомственных университетам» від 1804 року, виконання нагляду за діяльністю приватної школи, перш за все, було покладено на директорів гімназій та на самого власника приватного закладу. Так, у розділі «Про пансіони» (параграфи 150–155) зазначалося, що власники приватних пансіонів повинні «... пильнувати всілякої чистоти, порядку і благодійності як з боку учнів, так і з боку викладачів; вести списки учнів і таблиці класів, у яких відмічати щодня присутність або відсутність кожного учня, а також їх старанність, поведінку та здібності; зобов'язані відсутніх з якихось поважних причин учителів негайно замінити іншими, щоб їхні

вихованці не залишалися без діла й навчання тривало би безперервно, тощо». Під час оглядів приватних навчальних закладів, які проводили директори гімназій, власники приватних шкіл мусили надавати відомості про кількість і стан вихованців. [5]

За положеннями статуту 1828 року, керівництво навчального округу повинно було концентрувати свою увагу, з одного боку, на необхідності сприяння в «підтримці й поліпшенні» приватних навчальних закладів, користь від яких, як було зазначено в параграфі, «надзвичайно важлива і очевидна», а з іншого – на встановленні за ними «ретельного, постійного ... нагляду» [5].

Згідно з даними параграфа 3 глави I «Загальні положення», приватні навчальні заклади в столицях і губернських містах перебували під безпосереднім наглядом директорів гімназій, а в містах повітових і заштатних – під наглядом повітового доглядача училищ. У наступних двох параграфах (312–313) було детально викладено основні положення такого контролю («Про нагляд за приватними навчальними закладами з боку директора і доглядача».) Не звільнялися від обов'язку здійснення суворого контролю й самі власники приватних шкіл, які повинні були «звертати особливу, повсякчасну увагу на моральну сторону виховання довірених їм юнаків; пильнувати за викладанням учителів, за тим, щоб вони вели журнали класів за прийнятою в казенних училищах формою і в цілому дотримувалися загальних правил, установлених для вчителів; доводити до відома доглядача або директора, відповідно до їх повноважень, ... про кожного щойно призначеного на посаду вчителя тощо» [5].

У 1833 році Міністерством освіти було введено посади інспекторів столичних приватних навчальних закладів. Згодом така інструкція була розповсюджена і на всі інші приватні навчальні заклади, що діяли в імперії. Згідно з прийнятою постановою до обов'язків інспекторів входило «докладати» всіх зусиль для того, щоб: загальна спрямованість виховання молоді цілком відповідала урядовій політиці; викладання здійснювалося за посібниками, які були схвалені МНП, а у випадку їх заміни автори книг, що використовувалися були «...настільки ж благонамірено настроєні, наскільки й варті уваги власне стосовно до навчання»; вихованці сумлінно виконували обов'язки, які були покладені на них християнством. Ревізори повинні були звертати особливу увагу на стан викладання таких предметів, як Закон Божий, російська мова, російська історія та російська географія; слідкувати за тим, щоб навчання у приватних школах здійснювалося російською мовою.

Інспектори повинні були також спостерігати за тим, щоб «жодний приватний навчальний заклад не існував без «узаконеного»

свідоцтва; самовільно не робилося ніяких змін у затвердженій програмі закладу без дозволу начальства; не допускалися до викладання вчителі, які не мали на це законного права, та наглядачі без належних свідоцтв про їх поведінку; між вихованцями зберігався завжди суворий порядок, повага до дорослих, а тим більше добрі нрави; приміщення були... зручними, в кімнатах – чистота та охайність, які необхідні для здоров'я, а утримання вихованців відповідало платні, що з них бралася» [5].

Подальшого розвитку процедура здійснення урядового контролю за діяльністю приватної школи, як свідчить проведене дослідження, набула у 1871 році [5]. Так, Міністерством народної освіти було прийнято «Інструкцію окружним інспекторам та іншим особам, які командувалися для ревізії гімназій, прогімназій, повітових училищ, а також рівних їм по курсу навчальних закладів відомства Міністерства народної освіти». Метою її було визначення способів проведення ревізії в гімназіях, прогімназіях, повітових училищах, а також у рівних їм по курсу, чоловічих та жіночих навчальних закладах, які утримувалися як урядом, так і різними установами, товариствами та приватними особами відомства МНП. Прийнята інструкція призначалася для: окружних інспекторів, при проведенні ними, за розпорядженням піклувальників навчальних округів, ревізії в усіх навчальних закладах визначених розрядів, у межах округу, в якому вони знаходилися; директорів училищ – у межах їх посадових повноважень; професорів університетів та інших осіб, що були командировані для ревізії тих або інших із вищезгаданих типів навчальних закладів.

У ході дослідження встановлено, що особа, яка здійснювала ревізію, отримувала цілий пакет документів, серед яких були: звіти попередніх ревізій, окремі донесення місцевого начальства, відзиви сторонніх осіб, скарги, а також одержані від піклувальника усні та письмові розпорядження з зазначенням, на що слід звернути особливу увагу. Для здійснення ревізії урядом були ретельно визначені і запропоновані поради стосовно кожного з передбачених об'єктів.

Згідно з положеннями «Інструкції» під нагляд оглядачів–ревізорів приватних навчальних закладів перш за все підпадали їх засновники та власники. Інспектуючи приватний заклад, оглядачі з'ясовували: склад думок та моральні якості власника приватної школи, його «благодійність та старанність»; характер стосунків між керівником та підлеглими; становище власника закладу в суспільстві, а саме – чи користується він повагою місцевої влади, громади та батьків дітей, що навчаються; наскільки «суттєва та дієва» участь власника у таких колегіальних установах, як педагогічні та піклувальні ради, їх



характеристика щодо відповідності «належною одностайністю, енергією та доцільністю своїх рішень» поставленим вимогам.

У ході дослідження встановлено, що огляд навчальної частини приватного навчального закладу розпочинався з перевірки викладацького складу школи. Так, ревізор повинен був перевірити: чи мають учителі та вихователі, що працюють у приватній школі, «законне» право на виконання покладених на них обов'язків; чи відповідають вони за освітою, моральними якостями, сумлінністю займаній посаді; чи старанно вони виконують «зовнішні обов'язки» (справно відвідують класи, належним чином оформлюють класний журнал). Оглядачі також з'ясовували і загальний рівень наукової підготовки викладачів приватної школи; ступінь повноти та ґрунтовність спеціальних знань з тих предметів, які вони викладали.

Для з'ясування поставлених питань ревізор мав право проводити з учителями приватні бесіди з тих предметів, які вони викладали; збирати відомості про їх діяльність; установлювати наявність друкованих праць (статей), визначати їх «позитивну якість» або перевіряти стан їх підготовки до друку.

Під час ревізії навчальної частини училища інспектор повинен був дослідити характер самого викладання, для чого він був зобов'язаний відвідати уроки кожного з педагогів, а особливо тих, хто викладав у старших класах.

Відвідуючи уроки оглядач–ревізор перевіряв наявність дозволу на книжки та навчальні посібники, якими користувалися викладачі, або встановлював причини їх заміни; з'ясовував, чи з належною увагою складено розклад щотижневих уроків, так, щоб кожного дня, по можливості рівномірно, більш складні уроки чергувалися з складними; чи своєчасно та поступово вивчають різні розділи кожного предмета; чи не вдаються під час викладання вчителі до надмірних дрібниць, чи, навпаки, не дозволяють свавільних скорочень матеріалу; чи використовують педагоги для роз'яснень, своєчасно й доречно, грифельні та класні дошки, глобуси, мапи, інструменти та інше навчальне приладдя.

До кола обов'язків ревізорів входила і перевірка знань учнів, їхньої підготовки до уроків, виконання домашніх завдань тощо. Для з'ясування поставлених питань ревізор повинен був спостерігати за тим, щоб: уроки, що задано додому, були під силу учням, були погоджені між собою з різних предметів, а також за обсягом відповідали часу, який учні мають для виконання цих завдань; учні були забезпечені в достатній кількості необхідними підручниками, книжками, навчальними посібниками. Інспектуванню підлягала і якість перевірки знань учнів, а саме: чи не примушує вчитель

«...повторювати поставлене питання, чи не вимагає переказувати матеріал уроку дослівно за підручником, чи скеровує належним чином учнівські відповіді, чи вміє при цьому підтримувати увагу цілого класу, чи встигає запитати протягом уроку достатню кількість учнів, чи надає їм необхідну підтримку, якщо вони збиваються у відповіді; чи не перебиває їх відповідь якимись недоречними зауваженнями»; чи уважно та детально, а також чи спокійно та доброзичливо вчитель аналізує виконані учнями письмові роботи та чи допомагає в таких вправах учням, які цього потребують; чи відповідають навчальній і виховній меті тексти, які викладач задає учням для розбору й вивчення напам'ять, а також запропоновані ним задачі, статті для перекладів, теми для творів та книжки для домашнього читання; чи правильно вчитель виставляє в класних журналах оцінки як за усні відповіді учнів на уроках, так і за виконані ними письмові роботи. Цікавило ревізорів і те, які заняття призначалися учням у класах за відсутності вчителів і як організовано підготовку до уроків тих вихованців, що мешкають у навчальних закладах.

У ході дослідження встановлено, що для отримання більш об'єктивної інформації ревізор міг і сам перевіряти в учнів задані уроки, обираючи їх з різних груп залежно від успішності. Крім того, він міг призначити й письмову перевірку знань у всього класу в своїй присутності. Таку перевірку належало проводити «без тривалої перерви ходу класного навчання». Якщо ревізія навчального закладу збігалася зі складанням іспитів, то ревізор неодмінно мусив бути на них присутнім. У цьому випадку перевірці підлягала як організація або формальна сторона іспиту, так і методика його проведення. Так, ревізор повинен був перевірити «справність» підготовки екзаменаційних відомостей, правильність складення програм іспитів, їх повноту й відповідність вивченому курсу, ідентичність питань у білетах програмам іспитів. Контролюючи саму процедуру проведення іспиту, ревізор перевіряв: «чи правильно проходить екзаменування учнів, тобто чи належну кількість питань їм поставлено, чи всі присутні уважно слухають відповіді, чи вміють учні висловлюватися грамотно, чітко й послідовно; чи призначають їм, відповідно до предметів, письмові роботи, чи відповідають ці завдання вивченому матеріалу та чи не трапляються серед них такі, що учні вже виконували протягом курсу навчання; чи достатньо часу надається на виконання цих завдань та чи перевіряють їх викладачі з належною увагою і неупередженістю». Ревізор перевіряв також об'єктивність оцінювання знань учнів, наявність колегіального обговорення поставлених оцінок, відповідність переводу учнів до наступного класу

або їх випуску, нагородження та видачі атестатів спеціально встановленим правилам.

Особлива увага, як показало дослідження, приділялась аналізу постановки процесу виховання учнів у приватних навчальних закладах, що є надзвичайно актуальним і в наш час. Так, перевіряючи «моральну сторону» приватного навчального закладу, ревізор повинен був детально дослідити заходи, запроваджені керівництвом для виховання молоді як під час перебування учнів у навчальному закладі, так і за його межами. Він повинен був звернути увагу на: зміст таких заходів; необхідність їх корекції, доповнення чи «повної зміни»; «правильність» стосунків між керівництвом навчального закладу, педагогами та вихованцями (гарний приклад, позитивний моральний вплив); наявність суворого контролю за тим, як учні відвідують церкву; дисципліну, чистоту й порядок «як у зовнішньому триманні вживаних речей, так і в заняттях»; додержання правил пристойності та ввічливості, любов до праці та серйозне ставлення до своїх обов'язків; на те, чим заповнено час у перервах між уроками та в години дозвілля, як організовано ігри й прогулянки учнів; «моральний напрям» загального складу вихованців, які їх проступки найчастіше повторюються, а також які міри заохочення і покарання застосовує училищне начальство та «чи відповідають вони сучасним вимогам виховання».

Контролю з боку урядовців підлягав і характер зв'язку приватного навчального закладу з батьками учнів. Так, оглядачів–ревізорів у цьому випадку цікавило, який порядок установлено для спілкування навчального закладу з батьками дітей, котрі в ньому навчаються й виховуються; чи повідомляють їх письмово в належний термін, а в разі необхідності й особисто, про успішність і поведінку учнів; як батьки ставляться до цих повідомлень та чи сприяють вони зі свого боку навчальному закладу в досягненні поставленої ним виховної мети [5].

Оглядаючи приватні навчальні заклади, спостерігачі повинні були брати участь і в перевірці книг, які використовувалися у викладанні або знаходилися в бібліотеках пансіонів, забороняючи всі ті, що виявлялися шкідливими.

Після проведення ревізії приватного навчального закладу оглядачі–ревізори мали право зробити письмове або словесне зауваження, або навіть подати піклувальнику запит про дозвіл на закриття приватного навчального закладу, якщо в ньому було виявлено якісь негаразди, а саме: власник не дбає про виконання взятих на себе обов'язків або порушується затверджений піклувальником план закладу тощо. У випадку ж «особливого безладу

щодо моральності з боку власника» спостерігач міг негайно закрити училище, але на це він повинен був мати попередній дозвіл від місцевого губернатора.

Таким чином, проведене дослідження свідчить, що державні укази, директиви керівним особам, які очолювали справу народної освіти на місцях, статuti гімназій та училищ, „Інструкції” та „Розпорядження”, прийняті Міністерством народної освіти у різні роки, створили нормативно–правову базу здійснення урядового контролю за організацією та діяльністю вітчизняної приватної школи XIX – поч. XX століття. Аналіз положень зазначених документів дозволив виділити зміст і головні напрями такого контролю, а саме: перевірка документів, що давали право на відкриття зазначеного типу шкіл; урахування особистісних якостей власника приватної школи; характеристика викладацького складу, навчально–виховного процесу приватної школи та її навчально–методичного забезпечення. Зазначимо, що зміст, форми і методи контролю за діяльністю приватних закладів відтворювали загальний напрям урядової політики в галузі освіти.

#### *Література:*

1. Модзалевский.Л. Очерки истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. СПб.:, 2000 – с.38
2. Перетяцько О.В. Ідеї реформаторської педагогіки в діяльності приватних початкових та середніх шкіл Харківської губернії (1890–1917 рр.) Дис... к.п.н., Суми, 2001. – 215с
3. Рождественський.С.В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения за 100 лет (1802 – 1902). СПб. Изд. Министерства народного просвещения, 1902. –785 с.
4. Сивков К.В.Частные пансионы и школы Москвы в 80–х годах ХУ111 в., с.315– 323
5. Сборник постановлений по Министерству Народного Просвещения.– СПб, 1864 – 1904. – Т.1 –17

*Олеярник О.*

### **ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

*Проаналізовано зміст професійної спрямованості та професійного самовизначення старшокласників у педагогічній спадщині В.Сухомлинського; доведено, що нароби, зроблені педагогом щодо професійного самовизначення, мають актуальність і у наш час.*

**Ключові слова:** праця, практична спрямованість, виробнича бригада.

**Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями.** Докорінна зміна системи цінностей і ціннісних орієнтацій, ідеологічного й соціально–культурного контексту в Україні спричинила глибоку кризу сучасної освіти й однаковою мірою педагогічної науки. Попри всі труднощі й перешкоди, освітні заклади досить упевнено просуваються цим шляхом, часто звертаючись не до сучасних розробок педагогічної науки, а до ідей вітчизняних педагогів, наголошуючи, що сучасна педагогічна наука в Україні не в змозі відповісти на деякі гострі шкільні питання. Сучасна педагогічна наука в Україні, як і школа, перебуває в кризовому стані. Школи, які за своєю діяльністю чутливі до щоденних змін, змушені в процесі роботи «на ходу» відповідати на виклики часу, хоча не без втрат і прорахунків, зумовлених тим, що вчителі, директори шкіл беруть на себе розв'язання проблем, які в такому масштабі досі не входили в сферу їхньої професійної діяльності.

Сьогодні актуальним є звернення до педагогічної та культурної спадщини видатних вітчизняних діячів. З нашої точки зору, саме використання досвіду В. Сухомлинського допоможе сучасній школі вийти з кризового стану.

Із різноманітних сфер діяльності В. Сухомлинський особливого значення надавав праці як основному засобу виховання та формування особистості. Насамперед, з перших днів перебування дітей і в школі, і в дома, – це нелегка наполеглива праця дорослих, та всього суспільства.

По–друге, праця, створивши людину, залишається основою її життєдіяльності, суттю і сенсом її життя. По–третє, праця, практично–перетворювальна діяльність людини є важливим фактором формування, розвитку, самовдосконалення самої людини. У процесі праці відбувається розвиток людини: її досвіду, знань, здібностей, потреб, інтересів і т.п. Праця, як сфера діяльності людини, не зникає безслідно, вона, по–перше, матеріалізується в продуктах праці, а по–друге – продовжує жити в людині і в суспільстві як нагромадження [3].

За В.Сухомлинським, готовність людини до життя визначається знаннями, добутими «активними розумовими зусиллями, поєднанням роботи рук і творчої думки» [2].

Трудове виховання, на думку педагога, досягає своєї мети, коли у процесі праці дитина пізнає світ, використовуючи нові знання, вдосконалюючи знаряддя праці, людина має можливість полегшити свої фізичні зусилля, а нові технології будуть мати суттєвий вплив на якість і кількість виробленої продукції [1].

**Аналіз останніх досліджень, в яких почато рішення даної проблеми.** Теоретичні аспекти підготовки учнів до професійного самовизначення ґрунтовно досліджували такі науковці як Березівська Л., Бучківська Г., Ангелуца А. В своїх працях освічували ті аспекти діяльності В. Сухомлинського, які мають актуальне значення і сьогодні. Досить цікаво з нашої точки зору зробити неупереджений аналіз процесу формування готовності старшокласників до вибору професії у педагогічній спадщині В. Сухомлинського.

**Формулювання цілей статті.** Враховуючи актуальність проблеми, ми пропонуємо розглянути зміст основних положень щодо професійної спрямованості та професійного самовизначення старшокласників у педагогічній спадщині В. Сухомлинського.

**Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Особливе місце в українській та світовій педагогіці другої половини ХХ століття посідає Сухомлинський, який виступав проти авторитарно – догматичного змісту виховання і схоластичного ( у більшості випадків) відірваного від життя змісту освіти. В основі його системи лежить любов і повага до кожної дитини, ідея розвитку творчих сил особистості в умовах колективної співдружності на основі етико–естетичних цінностей, інтересів, потреб. Провідними ідеями його системи виступають гуманізація, природовідповідність і демократизація всієї життєдіяльності дитини.

У 60–ті роки положення «Закону про зміцнення зв'язку школи з життям» розглядалися ним як засади комуністичного виховання. «Закон про зміцнення зв'язку школи з життям» (1958), передбачав у кінцевому рахунку зміни «школи навчання» на «трудова школу» в радянській інтерпретації, тобто загальноосвітні заклади ставали трудовими і політехнічними з виробничим навчанням.

Посилення практичної спрямованості середньої школи мало на меті підготовку молоді до життя в соціалістичному суспільстві, до трудової діяльності. Але загальнодемократичні суспільні процеси поступово загальмовувались вже в перші роки після прийняття рішень про кардинальні зміни, а через десять років радянський режим зовсім відмовився від реформування в системі середньої освіти щодо питань пов'язаних з створенням «трудових шкіл»[5].

Прийняття Закону « Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» було зумовлене суспільно–політичними змінами та соціально–економічними потребами. Керівництво держави вважало, що передусім до суспільно корисної праці на підприємствах, у колгоспах слід залучати всіх без винятку учнів після закінчення ними семи –

восьми класів. Систему освіти потрібно спрямувати на забезпечення добре підготовлених кадрів. Саме з цією метою середню освіту було поділено на два етапи. На першому етапі необхідно було приділити увагу, при підготовці учнів вивченню основ наук, політехнічній підготовці й трудовому вихованню, фізичній підготовці й розвитку художнього смаку. Після восьмирічного навчання школярі або здобувають освіту, а також виробничі знання і трудові навички у школах фабрично–заводського учнівства (ФЗУ), або йдуть працювати на виробництво і одночасно навчаються в школах ФЗУ. Після закінчення школи випускники, які не вступили до вищих навчальних закладів, йшли на виробництво, не маючи відповідної підготовки. Вчені тієї доби зазначали, «що школа, даючи учням знання основ наук, недостатньо готувала їх до життя»[2].

Школа обмежувалась переважно словесними методами навчально – виховної роботи, не приділяла належної уваги для залучення дітей і молоді до посильної участі у суспільно корисній праці. Повну середню освіту можна було здобути в навчальних закладах таких типів:

- середні загальноосвітні школи робітничої і сільської молоді – вечірні, де навчалися учні протягом трьох років;
- середні загальноосвітні трудові політехнічні школи з виробничим навчанням, де навчалися учні протягом трьох років;
- технікуми та інші спеціальні навчальні заклади.

Актуальним у той період був напрямок щодо навчання без відриву від виробництва, а тому треба добре продумати систему заочної освіти. Реорганізацію школи планувалося провести протягом трьох – чотирьох років. У новій системі освіти передбачалося існування шкіл для обдарованих дітей у математиці, музиці, образотворчому мистецтві, з метою підготовки їх до навчання у відповідних вищих навчальних закладах [6].

В.Сухомлинський висловлює сумніви щодо обов'язковості дворічного виробничого стажу для вступу до вищого навчального закладу. На його думку, у зв'язку з цією вимогою на практиці складається така ситуація: більшість випускників ідуть на виробництво працювати не заради праці, а для того, щоб вступити до вищого навчального закладу.

«Не освіта здобувається для праці як повинно бути, а праця розглядається як сходинка, що дає право на подальшу освіту», – зазначає В.Сухомлинський [3].

Школа повинна готувати всіх до праці, тому потрібно піднімати теоретичний рівень школи. Трудовий стаж не повинен бути перепусткою у вищий навчальний заклад. Він також вважає, що учням

потрібно присуджувати золоті медалі тільки в тому випадку, якщо учні протягом десяти років отримували похвальні грамоти, а срібні медалі потрібно присуджувати тим учням, які отримували похвальні грамоти протягом трьох–чотирьох років. На його думку в основі трудової діяльності має лежати дослідницька мета.

Вчителям необхідно ставити перед учнями такі задачі, щоб вони розвивали у учнів практичне мислення, щоб процес розвитку включав поєднання фізичної праці та розумової. Лише така праця поглиблює знання, формує творчий і діяльний розум. «Умовою створення атмосфери творчої праці є особистий приклад педагога», – зазначав педагог [5].

Тлумачення відриву навчання від життя, як порушення пропозиції між розумовою і фізичною працею, є примітивним і призводить до помилок та перекручень у трудовій діяльності учнів. Таким чином порушується духовне життя дитини – вона сприймає працю не як потребу, а як примус.

У своїх працях видатний педагог довів, що на вчителя, як провідника основних положень реформи, покладалося важлива місія – виховувати духовно багату, гармонійно розвинену, підготовлену до розумової і фізичної праці людину [2].

На думку Сухомлинського, необхідно учнів старших класів залучати до виробничих бригад, для того, щоб розвивати у них любов до праці, та бережного ставлення до праці інших людей. Виробничий труд оказує благотворний вплив на розвиток любові до суспільної та особистісної власності, робить учнів більш відповідальними за результати своєї праці, за результати праці своїх товаришів, у учнів виявляються колективні здібності, здібності допомоги своїм товаришам. На учнів старших класів великий вплив оказують також ті трудові колективи, в складі яких вони приймають участь у виробничій праці. Дорослі робітники виступали для учнів наче приклад для рівняння, при цьому виховувалися у учнів повага до старших, їм дозволялося разом з дорослими бути присутніми на колективних зборах, повідомляти дорослим про результати своєї праці, яку вони виконували за період роботи у виробничій бригаді. Колективна праця сприяла об'єднанню учнівського колективу класу, а індивідуальні трудові зусилля кожного учня дозволяє поступово накопичувати той життєвий опит, який ми вважаємо основою моральної зрілості. Завдяки колективній праці полегшується рішення виховної задачі – перевиховання негативного відношення до праці. Любов до праці народжується та закріплюється тільки в самому процесі праці.



**Висновки.** Любов до фізичної праці, вважає педагог, можна виховати лише тоді, коли вона наповнена глибоким інтелектуальним змістом, пізнанням світу, є духовно багатою, творчою і високопродуктивною. Коли фізична праця з малих років увійшла в духовне життя людини як важливий розумовий інтерес, їй у роки отрочтва і ранньої юності хочеться добре вчитися для того, щоб стати розумним хліборобом або пастухом, механізатором або садівником. На його думку, учні мають брати участь у найрізноманітніших видах праці: навчальній і продуктивній, короткотривалій і тривалій, платній і безплатній, ручній і механізованій, індивідуальній і колективній, у майстернях і в полі. У статті «Гармонія трьох начал» він писав: «Трудове виховання – це, образно кажучи, гармонія трьох понять: треба, важно і прекрасно» [4].

#### *Література:*

1. Ангелуца А.М. Проблема трудової підготовки молоді у творчості В.О. Сухомлинського //Рідна школа. – 1994 № 9. С 15– 19.
2. Березівська Л. Ідеї В.О. Сухомлинського і Закон про школу 1959 //Рідна школа. – 2000 № 4. С 9–12.
3. Бучківська Г.В. Розвиток В.О. Сухомлинським теорії і практики виховання в учнівському колективі: Автореф. дис. канд. пед. наук.– Івано–Франківськ, 2001.– 17.
4. Сухомлинский В.О. Роль производительного труда в воспитании у учащихся моральной зрелости //Советская педагогика.– 1956. – №1. – С 15– 40.
5. Сухомлинський В.О. Людина неповторна //Вибр. тв.: В 5 т.– К.: Рад. шк., 1977.– Т.5.– С.80– 96.
6. Сухомлинська О.В. Історико–педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем.– К.: А.П.Н., 2003.– 68с.

*Осова О.*

### **НОРМАТИВНО–ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО–ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ СЛОБОЖАНЩИНИ У КІНЦІ ХІХ СТОЛІТТЯ**

*У статті розглядається питання нормативно–правового забезпечення організації навчально–пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів Слобожанщини у кінці ХІХ століття*

**Ключові слова:** *нормативно–правове забезпечення, зміст освіти, викладач, контроль, стимулювання навчально–пізнавальної діяльності.*

Намічена реформа вищих навчальних закладів в умовах розбудови системи освіти в Україні передбачає чітку організацію навчально–пізнавальної діяльності молоді. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває вивчення нормативно–правової бази організації

навчально–пізнавальної діяльності молоді, зокрема студентів ВНЗ Слобожанщини у кінці XIX століття, як однієї із умов ефективності процесу навчання.

Історико–педагогічний аспект даної проблеми знайшов певне відображення в роботах А.М.Алексюка, Р.Г. Еймонтової, В.О.Вихрущ, Л.Д.Зеленської, Г.І.Щетиніної. Однак нормативно–правове забезпечення навчального процесу вищої школи Слобожанщини у досліджуваний період не стало об'єктом самостійного дослідження, що і обумовило мету нашої статті – виявити нормативно–правову базу організації навчально–пізнавальної діяльності студентів ВНЗ Слобожанщини у кінці XIX століття.

Аналіз історико–педагогічної літератури, матеріалів періодичних видань [1; 2; 5; 6] показав, що основні положення організації і діяльності вищих навчальних закладів у досліджуваний період були представлені „Статутами” університетів та офіційними нормативно–правовими документами, які приймав уряд. Більш детальне відображення питань організації навчально–пізнавальної діяльності студентів знайшло відображення у різноманітних „Правилах”, „Розпорядженнях”, „Постановах” та „Циркулярах” по навчальним округам.

Так, одним із життєво важливих для освіти питань, які визначались статутом 1863 року була чітка організація навчально–пізнавальної діяльності молоді. Зазначимо, що даний статут, у порівнянні із статутом 1835 року, надавав університетам автономії у вирішенні багатьох питань.

Перед вищими закладами освіти ставилось завдання – розвивати і посилювати їх наукову діяльність. З цією метою було збільшено кількість факультетів у порівнянні із попереднім статутом: історико–філологічний, фізико–математичний, юридичний та медичний.

Дворівневу систему ділення факультетів на відділення, а відділення на розряди було ліквідовано. Тепер факультети включали в себе лише відділення, було збільшено кількість кафедр на усіх факультетах введено нові дисципліни [2, с. 1040].

У Статуті нормувались також питання організації навчального часу. Згідно з § 92 академічний рік тривав з 1 серпня по 1 червня. Повний курс навчання складав 4 роки, лише на медичному факультеті 5. Прийом студентів здійснювався один раз на рік, перед початком академічного року. Радам університетів надавалось право проводити повіркові іспити для абітурієнтів, на основі особливих правил, які вони самі і складали, на відміну від тих, які були прийняті і установлені раніше Міністерством народної освіти.

Однією із умов ефективності навчання була організація контролю навчально–пізнавальної діяльності молоді, тому ряд параграфів статуту ( §§ 93,94, 110–117) було присвячено порядку проведення іспитів на наукові звання і ступені. У них зазначалось, що Ради університетів затверджували претендентів на звання дійсного студента і на наукові ступені на всіх факультетах, крім медичного. Зазначимо, що до введення даного статуту в дію це право належало попечителю навчального округу.

У ході наукового пошуку виявлено, що Міністерство народної освіти час від часу видавало розпорядження “О дополнении правил для учащихся...”, які уточнювали порядок прийому студентів до вузу, доповнювали і змінювали правила вступних іспитів, регламентували питання переходу студентів із одного факультету на інший [2, с. 27].

Аналіз “Правил об испытаниях студентов...” Харківського ветеринарного інституту з 1863 по 1884 рр. [3] показав, що вони в цілому відповідали розділам загальноуніверситетських правил, у яких розглядалися питання організації і проведення контролю навчально–пізнавальної діяльності студентів

Як показало проведене дослідження, з питанням організації контролю навчально–пізнавальної діяльності молоді були тісно пов’язані правила заохочень і покарань студентів, які так чи інакше впливали на процес навчання і також регламентувалися офіційними документами.

Серед засобів активізації навчально–пізнавальної діяльності студентів існували стипендії, які виділялись із державної казни або фондів різних відомств чи установ, міських організацій, а також за рахунок пожертвувань приватних осіб, звільнення від плати за навчання вихідців із бідних сімей, які мали добрі успіхи у навчанні та задовільну поведінку, одноразові і щорічні премії (§ 94–96).

Стосовно засобів покарань статут 1863 року мав лише 2 пункти згідно з § 34 ректор університету міг робити зауваження та догану, а у § 54 зазначалось, що „правила покарань... складаються кожним університетом і затверджуються попечителем”.

Під час наукового пошуку виявлено, що у 70–80 рр. досліджуваного періоду Міністерство народної освіти значно посилило адміністративний вплив над організацією навчально–пізнавальної діяльності молоді, у зв’язку із виникшою в ряді ВНЗ хвилею студентських повстань. Так, в 1869 році особливим комітетом, до закладу якого входили ряд міністрів (народної освіти, військового майна та інші) було прийняте рішення посилити міру покарань. А в 1879 році постановою від 2 серпня було збільшено склад університетської інспекції і введено нову інструкцію, згідно з якою інспектор

підпорядковувались попечителям, а не Радам університетів, як це було раніше. Слід зазначити, що в цьому ж році було поновлено покарання карцером – арешт тривав не більше 7 днів [4].

Особливо обумовлювались правила заохочень і покарань і в спеціальних вищих навчальних закладах. Проведене дослідження показало, що від університетських правил вони майже не відрізнялись. Лише у правилах Харківського ветеринарного інституту зазначалось, що стипендія призначалась після першого семестру за результатами спеціальних піврічних іспитів[3].

У ході наукового пошуку було виявлено також, що у досліджуваній період особлива увага приділялась особистості викладача, як одній із умов ефективної організації навчально–пізнавальної діяльності молоді. Так, в університетському Статуті 1863 року зазначалось, що „ніхто не може бути Ординарним або Екстраординарним Професором, не маючи ступеня Доктора”, що вказувало на пред’явлення досить високих вимог до наукової підготовки викладача. Для отримання звання доцента, згідно з § 68 Статуту, потрібно було мати якнайменше ступінь магістра. Зазначимо, що з метою покращення організації процесу навчання, автори Статуту ввели посаду приват–доцента, яка б допомогла, на їхню думку, оживити університети постійним потоком нових і свіжих сил, ввести конкуренцію серед викладацького складу і тим самим служити „рассадником профессорів”.

Зазначимо, що під час дії статуту 1863 року практикувались відрядження професорів за кордон з метою підвищення кваліфікації та вивчення іноземного досвіду, але при виборі претендента для поїздки перевага надавалась молодим професорам, “от которых университеты более в праве ожидать результатов в будущем”[2].

Отже, у пореформений період, розуміючи провідну роль викладача в системі організації навчально–пізнавальної діяльності студентів, автори Статуту та інших нормативно–правових документів, намагались не просто розширити їхній штат, а і надати їм належну підготовку.

З метою покращення умов успішної організації навчально–пізнавальних діяльності студентів, § 121 Статуту 1863 року було присвячено розширенню кількості навчально–допоміжних установ університетів: бібліотек, кабінетів, лабораторій, а також навчальних посібників, які б надавали можливість викладачам урізноманітнювати хід навчального процесу, підвищувати його ефективність, а студентам отримувати більш глибокі знання з окремих предметів.

Значні зміни в системі організації навчального процесу ВНЗ відбулися після затвердження нового статуту 1884 року, який

скасовував існуючу раніше автономію університетів у вирішенні питань організації навчально–пізнавальної діяльності студентів, повністю підкоривши їх контролю з боку Міністерства та попечителів навчальних округів [5].

Основними заходами, які безпосередньо впливали на організацію навчально–пізнавальної діяльності, стали зміни штату викладачів та системи їхньої оплати та певна залежність їхніх дій від Міністерства. Так, згідно з пунктом VII діючого статуту, особи, які займали посаду доцента та відрізнялися особливим „даром викладання”, автоматично отримували звання екстраординарних професорів. Усі ж інші доценти залишались поза штатом і переводились на посади приват–доцентів. Такий захід, на думку авторів статуту, посилив би конкуренцію серед викладачів і сприяв підвищенню їх кваліфікації. З цією ж метою було введено і гонорарну систему оплати.

Новий статут, на відміну від попереднього, скасовував і автономію рад університетів стосовно питань організації контролю навчально–пізнавальної діяльності студентів. Для усіх університетів вводились нові „Правила”, які розроблялись і затверджувались міністром народної освіти. (§§ 121, 125). Згідно з § 74 нового статуту існувало два види іспитів: а) іспити в призначених комісіях; б) іспити в факультетах.

Як показало проведене дослідження, згідно з положеннями статуту 1884 року, звання дійсного студента і ступінь кандидата, яка присвоювалась найкращим випускникам, було скасовано. Сам же процес викладання було розподілено по навчальним півріччям, а не по рокам, як це було раніше. (§§ 65,66, 71).

У спеціальних вищих навчальних закладах в період дії статуту 1884 року не існувало єдиної системи регламентації контролю навчально–пізнавальної діяльності молоді. Так, для ветеринарних інститутів у 1894 році були прийняті єдині правила, які включали питання організації контролю та засобів заохочень та покарань студентів. Аналогічні правила Харківського технологічного інституту охоплювали ті ж питання, за винятком умов випускних іспитів, які містилися в окремих „Правилах для испытаний студентів Харьковского технологического института, окончивших курс названия инженер–технолога и технолога”.

Як показало проведене дослідження, новий устав 1884 року також передбачав матеріальне і моральне стимулювання у вигляді стипендій, грошових допомог, звільнення від плати за прослуховування лекцій, нагороди медалями, як однієї із умов підвищення ефективності навчально–пізнавальної діяльності

студентів, але головну роль у вирішенні цих питань, на відміну від попереднього періоду, виконувало Міністерство народної освіти.

Серед інших умов успішної організації навчально–пізнавальної діяльності студентів, міністерські документи фіксували засоби покарань молоді за порушення норм поведінки та навчального процесу. Так у „Правилах для студентів університетів під час проходження курсу” (1885 рік) зазначались наступні види покарань: догана, догана із внесенням до штрафної книги; пропозиція студенту звільнитися з університету, виключення з університету із правом вступу до іншого університету, виключення з університету без прав вступу до іншого університету [4, с.39–40]. Нові правила поновлювали таке покарання, як арешт в карцері.

Засоби ж покарань студентів спеціальних навчальних закладів кінця XIX століття регламентувалися правилами окремих вузів [7].

Таким чином, наведений аналіз нормативних документів університетів та спеціальних вищих навчальних закладів України, зокрема Слобожанщини свідчить, про те що уряд прагнув внаормувати усі сторони їх діяльності, і в тому числі, організацію навчально–пізнавальної діяльності молоді.

Найбільша увага приділялась проблемам особистості викладача, змісту освіти організації навчально–допоміжних установ, контролю навчально–пізнавальної діяльності та методам заохочень і покарань студентів. Особливо спостерігалась нестабільність освітньої політики при вирішенні питань контролю навчально–пізнавальної діяльності від жорсткої регламентації усіх рівнів системи до надання значної автономії вищої школи. З метою активізації навчально–пізнавальної діяльності студентів у системі вищої освіти використовувались як засоби матеріальних і моральних заохочень, так і засоби покарань за порушення сталих норм навчального процесу, які також посилювались та послаблювались відповідно до дій уряду обмеження свободи і діяльності професорсько–викладацького складу з боку держави ставало негативним фактором, який стримував і розвиток вищої освіти в цілому, і процес формування дидактичної думки зокрема. У той же час невідповідність усталених дидактичних норм потребам життя і прогресу створювало підґрунтя, яке стимулювало пошук виходу з даної суперечності.

#### *Література:*

1. Общій устав Императорских Российских Университетов //Сборник постановлений по Министерству Народного Просвещения.–Т.3. (1855–1864).–СПб: Тип. Академии наук, 1876.–с.1040–1106.

2. Известия о деятельности и состоянии наших учебных заведений //Журнал Министерства Народного Просвещения.–1868.–Ч.137.– Отд. «Современная летопись».– С.21–68.
3. О преобразовании ветеринарных училищ Харьковского, Дерптского и Варшавского в ветеринарные институты //Журнал Министерства Народного Просвещения.–1873.– Ч.166.– Отд. «Современная летопись».– С.1–27.
4. Правила для студентов Императорских Российских Университетов: Московского, Харьковского, Новороссийского, Казанского и Св. Владимира //Сборник распоряжений по Министерству Народного Просвещения.–Т.7. (1877–1879).–СПб: Тип. П.П.Сойкина, 1905.–С.1085–1092.
5. Устав Императорских Российских Университетов //Сборник постановлений по Министерству Народного Просвещения.–Т.9. (1884).–СПб; 1893 – С.980–1026.
6. Правила для студентов университета во время прохождения курса //Журнал Министерства Народного Просвещения.–1885.–Ч.240.– Отд. «Правительственные распоряжения» –С.35–40.
7. Правила для студентов ветеринарных институтов //Циркуляр по Харьковскому учебному округу. – 1894.– №1 – «Прибавление». – С.1–14.

*Пасічник В.*

### **СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У НЕЗАЛЕЖНІЙ ПОЛЬЩІ (20–30–і РОКИ ХХ СТ.)**

Розвиток фізичного виховання дітей та молоді, а також процес підготовки фахівців у цієї галузі після отримання Польщею незалежності (листопад 1918 р.) були обумовлені політичною і економічною ситуаціями в який опинилось польське суспільство після завершення першої світової війни. Відомий польський педагог С.Волошин, який вивчав розвиток освіти у між воєнний період (1918–1939 р.р.), відмічав, що польська держава отримала від попередніх влад надзвичайно складну освітню спадщину, характерним елементом якої була значна відмінність в організації шкільництва ( 9 ). Так, на польських землях, які входили до Австро–Угорщини і Німеччини, існувала обов'язкова початкова освіта. Натомість, в центральних регіонах Польщі, які були під управлінням російської адміністрації, цього обов'язку не існувало. Загальна кількість безграмотного населення (особливо у сільській місцевості) налічувалась до 75% від всіх громадян країни (2).

Тому, головною метою нового уряду, після отримання незалежності Польщі, стали: розбудова єдиної для всіх регіонів державної шкільної освіти, створення національної системи підготовки педагогічних кадрів, забезпечення всіх типів шкіл

необхідним обладнанням та дидактичними засобами для реалізації завдань навчально-виховного процесу.

Метою статті є – розкрити особливості становлення системи професійної підготовки вчителів фізичного виховання після отримання Польщею незалежності (період 20–30-х років минулого століття).

У 1919 році в Польщі було впроваджено обов'язкову 7-річну освіти для всіх дітей та молоді, незалежно від місця їх проживання, національності і віросповідання. Протягом 1919–1920 років була завершена уніфікація управління освітою. В цей період уряд Польщі активно розпочав модернізацію шкільної освіти, регулярно скликаючи з'їзди вчителів, на яких, разом з представниками уряду широко обговорювались питання розбудови шкільної та вищої освіти у країні.

В ті роки розпочалося створення системи фізичного виховання дітей та молоді, яка передбачала обов'язкову підготовку фахівців цієї галузі для потреб шкіл. 6 січня 1920 року було створено Державну Раду Фізичного Виховання, основним завданням якої стала розробка концепції розвитку фізичного виховання всіх верств населення країни. В цьому ж році в структурі Міністерства Освіти і Релігії було створено відділ шкільної гігієни і фізичного виховання. У період 1919–1920 років розпочинають свою діяльність 5-річні педагогічні семінарії, на яких провадилась підготовка вчителів всіх спеціальностей, в тому числі, фізичного виховання, для загальноосвітніх шкіл. Програми їх підготовки передбачали два предметні блоки: перший – теоретичних навчальних дисциплін (педагогіка, анатомія, фізіологія, антропологія, загальна і особиста гігієна), другий – практичних дисциплін (гімнастика, плавання, легка атлетика, рухливі та спортивні ігри).

З метою як найшвидшого забезпечення потреб загальноосвітніх шкіл на вчителів фізичного виховання в країні створюються 1-річні курси підготовки цих спеціалістів, передусім для вже працюючих в школах педагогів, які формально не мали цієї кваліфікації і відповідного свідоцтва. Спочатку ці курси було відкрито у Варшаві, Кракові та Львові. Еволюція діяльності цих курсів була ілюстрацією оперативного реагування польських влад, щодо вирішення актуальних на той час проблем фізичного виховання школярів. На думку керівництва органів освіти підготовка фахівців у галузі фізичного виховання повинна бути спрямована на те, щоб найближче роки задовольнити потреби загальноосвітніх шкіл у висококваліфікованих вчителях. Однак, у польських школах, згідно з концепцією освіти тих часів, повинні були працювати педагоги, які б мали багато профільну підготовку. Тому у 1924 році було прийнято урядове рішення про



створення Вищих Вчительських Курсів (ВВК), на яких здійснювалась двох профільна підготовка вчителів.

Навчання на ВВК надавало випусникам право отримувати кваліфікацію у двох педагогічних профілях, наприклад, вчитель фізичного виховання і співів. Працюючи педагоги отримували направлення на ВВК від місцевих органів освіти (кількість слухачів курсів була лімітована) але рішення про своє навчання кожний вчитель приймав добровільно. Отримання свідоцтва про закінчення ВВК надавало випуснику також право займати керівні посади у школі (директор або його заступник). Випусники цих курсів продовжували, в основному, працювати у початкових та основних (7 річних) школах. Вчителів фізичного виховання для середніх шкіл у той період також готували Познанський та Краківський університети, а з 1925 року Центральний інститут фізичного виховання у Варшаві.

На початку 20-х років у галузі фізичного виховання молоді серйозні позиції займали військові влади Польщі. Так, у 1922 році за пропозицією Міністерства Військових Справ введено до навчальних планів загальноосвітніх шкіл предмети: "фізичне виховання" і "початкову військову підготовку". Це було пов'язано з реалізацією концепції цього міністерства про інтеграцію фізичного виховання юнаків з початковою військовою підготовкою до служби в армії. У склад Державної Ради Фізичного Виховання, в основному, входили представники збройних сил. У 1925 році ДРФВ було реорганізовано у Державний Комітет Фізичного Виховання і Військової Підготовки, який отримав значно більше прав у керівництві організаційними структурами, що здійснювали фізичне виховання дітей та молоді.

Слід відмітити, що у міжвоєнний період у Польщі існували дві головні концепції розвитку фізичного виховання у країні. Першу з них представляли університетські кола та інтелігенція, яка мала відношення до цієї галузі (біологи, лікарі, педагоги та ін.), які відстоювали ідею про те, що фізичне виховання дітей та молоді повинне бути спрямоване на формування всебічно (інтелектуально і фізично) розвинутої людини. Другу концепцію підтримували представники армії, генерального штабу, радикальних політичних партій, які оточували Ю.Пілсудського. Вона була спрямована на мілітаризацію фізичного виховання на всіх ланках освітньої системи. Ю.Пілсудський був прихильником початкової військової підготовки школярів, за його думкою це давало можливість краще підготувати юнаків до служби у збройних силах. Він також вважав, що найкращими засобами фізичного виховання дітей та молоді є спортивні ігри, які виховують в учнів колективістський дух. Ці підходи, на думку відомого польського дослідника В.Юнаша–

Добровського були метою державної ваги, вони були спрямовані на виховання патріотичних якостей у підростаючих поколінь, відповідальності за долю своєї Батьківщини та формування вмінь захищати її (5).

У ті часи для польського уряду найбільш важливим була повноцінна реалізацію виховних завдань у шкільної та університетської освіти, які передбачали формування у молоді лояльності в стосунку до державної ідеології. Ідеалом стало виховання громадянина, здатного до державно творчої праці, а також патріота і захисника своєї Вітчизни. Виховання людини нового типу та формування у неї ідеалу самостійної, незалежної Польщі було головним завданням державної ідеології того періоду.

Концепція національної системи підготовки фахівців фізичного виховання була створена на тлі узагальнення досвіду функціонування факультетів фізичного виховання у Познанському та Краківському університетах. При цьому також були враховані політичні зміни, які відбулись у Польщі після так званого "травневого перевороту" організованого прихильниками Ю.Пілсудського у 1926 році. Що принесло відчутні зміни у суспільно–економічному житті країни, поширенні ролі держави в усіх сферах діяльності, зокрема, обмеження автономії органів самоврядування, освітніх структур, в першу чергу, університетів. Тому галузь "фізичне виховання і спорт" стала одним із об'єктів конфронтації між представниками "нового курсу" середовищем педагогів і лікарів, які на сторінках науково–методичного журналу "Фізичне виховання" дискутували з представниками мілітаризації фізичного виховання молоді. Характеризуючи цей процес польська дослідниця Х.Млодзіновська відмічала, що протягом 1926 року мало місце ряд кроків Міністерства Військових Справ, спрямованих на ліквідацію або підпорядкування Державного Комітету Фізичного Виховання і Військової Підготовки цьому міністерству (4).

У 1925 році за безпосередньою підтримкою Ю.Пілсудського було створено Державний Інститут Фізичного Виховання, який був у 1929 році реорганізований у Центральний Інститут Фізичного Виховання (ЦІФВ). Він став основною ланкою реалізації моделі підготовки фахівців фізичного виховання з основним акцентом на спортивно–унітарний зміст навчання в цьому закладі. ЦІФВ було організовано на базі річних Державних Курсів Фізичного Виховання, які існували з 1919 року і мали свій статут. Вони здійснювали підготовку вчителів для потреби загальноосвітніх шкіл і мали філіали в інших містах – Познані, Краківі та Львові. Однак, лише курси у

Варшаві були під контролем Міністерства Військових Справ, всі інші були підпорядковані керівництву університетів ( 6 ).

ЦіФВ у Варшаві став першим спеціальним вищим навчальним закладом у галузі фізичної культури і спорту, який безпосередньо підлягав державній адміністрації. Ініціатива створення цього вищого навчального закладу виходила з кіл найбільш зацікавлених в зміні попередньої системи підготовки спеціалістів цієї галузі. Це було, в основному, середовище військових та державних структур, зосереджених навколо ДКФВ і ВП та Центральної військово–політичної школи у Познані.

Представники військових кіл не тільки стали ініціаторами створення ЦіФВ але також забезпечували фінансування у будівництві навчального корпусу і спортивних комплексів цього закладу. Крім того більшість викладачів ЦіФВ були представниками військово–спортивних організацій. Концепція діяльності ЦіФВ значно відрізнялась за своїм змістом від положень концепції університетської підготовки спеціалістів фізичного виховання.

На відміну від факультетів фізичного виховання університетів, які також були осередками наукових досліджень проблем фізичного виховання, спорту та підготовки вчителів цієї кваліфікації, ЦіФВ був специфічним навчальним закладом, який займався, в основному, підготовкою інструкторських кадрів для потреб армії та спортивних організацій. Підготовка вчителів фізичного виховання для всіх типів шкіл провадилась у значно меншому обсязі ( 7 ).

Система підготовки фахівців фізичного виховання, яка реалізувалась у ЦіФВ була класичним типом концепції про яку польський дослідник Я.Щепанський писав, що найважливішим завдання цього навчального закладу є підготовка і виховання еліти людей вибраних у майбутньому на керівні посади у державному апараті та органах фізичної культури і спорту країни ( 8 ). Відмінність цілей та завдань у підготовці фахівців фізичного виховання в університетах і ЦіФВ відносилась також до змісту та методів навчання студентів. Відповідно з провідними навчально–виховними завданнями в ЦіФВ особливий акцент було покладено на практичну підготовку студентів, на поглиблене засвоєння ними спортивних дисциплін. Також значна увага приділялась предметам психолого–педагогічного циклу, на який призначався значно більший обсяг годин у порівнянні з факультетами фізичного виховання університетів. Значно менший обсяг займали предмети природничо–біологічного циклу . Крім того, деякі спортивні дисципліни, такі як плавання, академічна гребля, стрільба з луку і кульова стрільба викладалась тільки в ЦіФВ.

Характерною рисою організації навчально–виховного процесу у ЦФВ було обов'язкове проживання студентів у гуртожитках, які були розміщені на території цього закладу. Це давало можливість адміністрації інституту контролювати поза лекційну діяльність студентів, проведення ними вільного часу та ін. Студенти повинні були обов'язково відвідувати лекції і практичні заняття, а також всі інститутські поза навчальні заходи та тренування. Все це нагадувало режим військових навчальних закладів (училищ або академій). Організація навчально–виховного процесу у ЦФВ передбачала формування у студентів переконання, що держава дбає про розвиток фізичного виховання громадян Польщі і довіряє своїм випускникам важливу роль керівників фізичного виховання дітей і молоді.

Атмосфера, яка панувала в ЦФВ була проникнута ідеологічним духом реформування польської освіти, що відбувалась на початку 30–х років, де значна роль відводилась удосконаленню фізичної підготовленості польської молоді. У навчально–виховному процесі підготовки вчителів фізичного виховання в ЦФВ значна увага приділялась вихованню у студентів моральних та волевих рис характеру, засвоєнню основ національної культури, що було передумовою до майбутньої активної участі в реалізації державних програм виховання дітей та учнівської молоді. Однак технологія реалізації моделі підготовки спеціалістів фізичного виховання у ЦФВ була, в основному, підпорядкована військовим владам та державної адміністрації.

Незважаючи на те, що ЦФВ мав на той час найкращу матеріальну базу у країні, відповідне технічне і спортивне обладнання він значно поступався у наукових дослідженнях з теорії та методики фізичного виховання і спорту факультетам фізичного виховання університетів. З метою покращення цієї ситуації у 1931 році в ЦФВ було здійснено ряд змін у професорсько–викладацькому складі, а також була створена наукова рада інституту. Ці зміни мали позитивний характер для поступової модернізації цього закладу в плані покращення науково–методичної підготовки його випускників. Розміщення на території науково–дослідних лабораторій, залучення до викладацької діяльності відомих польських науковців таких як Й. Богданович, С. Балій, С. Поплавський, С. Стопницький та ін. стало початком формування в ЦФВ висококваліфікованого наукового середовища, діяльність якого позитивно вплинула на підвищення наукового потенціалу цього навчального закладу. Актуальними проблемами наукової діяльності викладачів ЦФВ були дослідження, спрямовані на наукове обґрунтування тестів фізичної підготовленості

дітей, молоді та дорослих людей; контролю за фізичними навантаженнями в тренуваннях спортсменів та ін. ( 7 ).

Етап певних змін у навчальній та науковій діяльності в ЦФВ був одночасно періодом налагодження співпраці з Познанським та Краківським університетами, дякуючи перед усім старанням З.Гілевіча, який виконував обов'язки директора інституту. На науковій конференції викладачів вищих навчальних закладів з питань удосконалення фізичного виховання громадян Польщі (грудень 1931р.) були опрацьовані засади порозуміння і співпраці ЦФВ з факультетами фізичного виховання університетів з питань стандартизації навчальних планів та програм. Результатом цього стала модернізація навчальних програм ( починаючи з 1931 року), з метою збільшення

обсягу годин на теоретичні предмети і адаптації цих дисциплін до сучасних вимог підготовки високо кваліфікованого спеціаліста фізичного виховання (3). Все це створило певні підстави для уніфікації системи підготовки вчителів фізичного виховання в різних типах вищих навчальних закладах Польщі.

Слід також зазначити заслуги цього навчального закладу у вирішенні проблем, щодо селекції абітурієнтів (розробці спеціальних тестів рухової підготовленості для тих, хто поступав до ЦФВ), організації перших спортивних таборів ( літніх та зимових) та ін. Наукова діяльність викладачів цього інституту у 30–х роках створила підстави для наукового обґрунтування методики фізичного виховання дітей та учнівської молоді; розробки методичних рекомендацій для тренерів з різних видів спорту; вплинула на розвиток нових навчальних дисциплін ( фізіологія спорту, біомеханіка, спортивна антропологія та ін.), які були включені до навчальних планів. ЦФВ також відіграв значну роль у підготовці великої кількості вчителів фізичного виховання та інструкторів (тренерів) з різних видів спорту, які своєю діяльністю завоювали заслужений авторитет серед педагогічної громадськості Польщі (1 ).

Таким чином, аналізуючи становлення системи професійної підготовки спеціалістів фізичного виховання та спорту у 20–30–х роках минулого століття у ЦФВ, як провідному вищому навчальному закладі Польщі з цієї галузі, можна зробити наступні висновки:

Основною метою функціонування ЦФВ було задоволення потреб польського суспільства у підготовці спеціалістів фізичного виховання та спорту та проведення науково–дослідної діяльності з проблем фізичної культури.

– У підготовці студентів, особливо у перші п'ять років існування інституту, особлива увага зверталась на спеціальні

(практичні) дисципліни, які давали можливість досягти високого рівня особистої фізичної підготовленості випускника. В той час факультети фізичного виховання університетів робили більший акцент на теоретико–методичну підготовку студентів, яка передбачала підвищення інтелектуального рівня майбутніх вчителів фізичного виховання. Навчальний процес та поза лекційний час студентів ЦФВ знаходились під ретельним контролем адміністрації інституту, а їх побут був зближений до побуту курсантів військових академій. В університетах, навпаки, студенти традиційно мали значно більшу свободу і незалежність.

ЦФВ був підпорядкованою та контрольованою структурою з боку військових влад та державної адміністрації. Натомість, не зважаючи на деякі обмеження свободи університетів, що наступило після реформи освіти (1933 р.), вони зберегли свою автономію у навчальній та науковій діяльності (розробка навчальних планів та програм, вибір тематики актуальних досліджень та ін.)

– Концепція функціонування ЦФВ відображала політичні та суспільні зміни, які відбувались у Польщі у 20–39 –х роках. Це був період зростаючої ролі держави у житті польського суспільства, початок створення нової державної адміністрації, мілітаризації значної частини суспільних організацій. Тенденції до мілітаризації і формалізації суспільних відносин знаходили свій вираз також у всіх важливих юридичних актах і організаційних рішеннях уряду, в тому числі в галузі функціонування вищої школи. Тому можна стверджувати, що ЦФВ був як би зразком державного навчального закладу того часу. Його концепція підготовки фахівців фізичного виховання і спорту мала тісний зв'язок з освітньою політикою країни, а також з військовою доктриною того часу, яка на перший план висувала всебічну фізичну підготовку молоді до служби у Збройних Силах. Для реалізації цього державного завдання були потрібні висококваліфіковані спеціалісти, які б на різних ланках системи освіти, а також в спортивних організаціях (клуби, спортивні товариства) та армії могли забезпечити належне фізичне виховання юнаків та молодих людей.

#### *Література:*

1. Akademia Wychowania Fizycznego 1929–1960. Księga Pamiątkowa. Wyd. „Sport i Turystyka”, Warszawa 1960, s. 27–35.
2. Gaj J., Hajdzelek K., Dzieje kultury fizycznej w Polsce. AWF im. E. Piaseckiego, Poznań 1997, s. 110.
3. Gilewicz Z., Kształtowanie kierunków wychowania fizycznego w Polsce [w:] „Wychowanie fizyczne”, nr. 12 1932, s. 90.

4. Młodzikowska H., Rozwój wychowania fizycznego i sportu w Polsce w latach 1914–1944 [w:] Dzieje kultury fizycznej w Polsce. Materiały na Plenum GKKFiT z okazji 100 lecia sportu polskiego. Warszawa 1967, s. 79.
5. Junosza–Dąbrowski W., Podstawy idealne kultury fizycznej. Warszawa 1935, s. 54.
6. Uchwała Konferencji WRiOP z dnia 9.VII. 1924. Dn. MWRiOP nr. 792/24.
7. Sprawozdanie z działalności CIWF w 1933/1934. Warszawa 1934.
8. Szczepanski J., socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia. PWN, Warszawa 1963, s. 21–22
9. Wołoszyn S. Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie. Warszawa 1964, s. 457.

*Радзівська О.*

## **ОРГАНІЗАЦІЯ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УКРАЇНІ В КІНЦІ ХІХ СТ.**

*Пошуку шляхів якості та ефективності підготовки майбутнього вчителя в історії педагогічної думки України кінця ХІХ ст. присвячено матеріал даної статті. Здійснено історико–педагогічний аналіз дослідного періоду. Розкрито основні напрями організації та розвитку педагогічної освіти в Україні. Подано стислу характеристику перших вищих педагогічних навчальних закладів України в кінці ХІХ ст.*

**Ключові слова:** педагогічна освіта, педагогічна думка, педагогічні кадри, освітня реформа, вищий навчальний педагогічний заклад, учительський інститут, університет.

Модернізація навчального процесу у вищих закладах освіти відповідно до положень Болонської угоди вимагає створення нової системи підготовки вчительських кадрів. Сьогодні суспільству потрібен учитель, якому притаманні фундаментальна наукова, загальнокультурна, практична підготовка. Сучасний учитель – це людина високого професіоналізму, з високим рівнем національної свідомості, активною громадянською позицією та творчою індивідуальністю.

Сучасна педагогічна наука продовжує пошук шляхів підвищення якості й ефективності психолого – педагогічної підготовки майбутнього вчителя, якому належить виховати справжніх громадян своєї держави, які будуть відроджувати її славу і гідність у світовому просторі.

**Постановка проблеми...** Особливої уваги набуває проблема вивчення та широкого використання історико – педагогічного досвіду минулого. Педагогічна спадщина кінця ХІХ століття для нашого дослідження має суттєве значення. Саме в цей період було започатковано відкриття перших вищих педагогічних навчальних закладів, що сприяло появі великої кількості проектів розвитку педагогічної освіти, організації навчальних закладів відповідного

профілю, що займались професійно – педагогічною підготовкою майбутнього вчителя.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій...** У витоків розробки проблеми становлення педагогічної освіти стояли відомі історики, філософи та вчені–педагоги ХІХ ст.: М.Лавровський, І.Міхневич, Д.Багалей, М.Халанський та ін. В радянській історіографії процес підготовки вчителя, у визначений нами період, частково досліджувався О.Бутягіним, М.Кузьміним, Ф.Паначиним, Л.Юрченко та ін.

**Мета статті** – визначити основні етапи діяльності вищих педагогічних навчальних закладів України кінця ХІХ ст.

Відомо, що у ХІХ ст. територія України була поділена між двома імперськими державами – Росією (Центральна, Південна, Східна Україна) та Австро–Угорщиною (Західноукраїнські землі – Закарпаття, Буковина, Галичина).

**Виклад основного матеріалу...** Друга половина ХІХ ст. характеризується значними явищами в історії розвитку школи та педагогічної думки в Україні. Скасування кріпацтва, розвиток капіталізму, загострення соціальних суперечностей, зростання селянських зворушень, революційне – демократичний рух, – все це є притаманне досліджуваному періоду. Потреби капіталістичного виробництва, економіки, торгівлі та культури вимагали розвитку народної освіти, створення системи підготовки кадрів для задоволення потреб у виробничій сфері. Така ситуація вимагала значної кількості педагогічних кадрів, що в свою чергу спонукало до створення й формування відповідної системи педагогічної освіти.

Історико–педагогічний аналіз досліджуваного періоду [1; 5; 8; 11] дозволяє стверджувати, що започаткування спеціальної педагогічної вищої освіти в Україні нерозривно пов'язане із становленням університетів.

У ході дослідження ми виявили, що в освітній реформі 1802–1804 рр. уперше офіційно було порушено питання про підготовку педагогічних кадрів. У 1804 р. загальним Статутом імперських університетів передбачалось створення педагогічного інституту при кожному університеті [4].

Наприкінці січня 1805 р. відкривається перший на території України, Харківський університет. Він був заснований з ініціативи В.Н.Каразіна, який організував пожертвування на його відкриття. В університеті спочатку діяло чотири відділення: історико–філологічне, фізико–математичне, юридичне та медичне. Першим ректором цього вищого навчального закладу був доктор філософії, член Російської Академії наук І.С.Рижський. Йому вдалося згуртувати навколо себе



таких видатних учених, як І.Ф.Тимківський, Т.Ф.Осиповський, І.О.Срезневський, Г.П.Успенський, І.Я.Кронеберг [7, 37].

Педагогічний інститут при Харківському університеті, який було відкрито у 1811 р., готував учителів для гімназій та училищ. Студенти окрім лекційного курсу повинні були пройти практичний курс педагогіки, писати оповідання і твори, читати лекції, а також давати пробні уроки у середніх закладах освіти під керівництвом професора університету. У жовтні 1808 р. Радою університету була прийнята постанова про обов'язкове проходження майбутніми вчителями педагогічної практики. Якщо воно було успішним студенти мали право на здобуття ступеня кандидата, це давало їм можливість претендувати на посаду старшого викладача. У 1812р. Рада університету прийняла рішення, не присвоювати студентам вчені ступені, якщо вони не вивчали педагогіки [4].

Згідно із Статутом 1833р. було відкрито Київський університет. Спочатку заняття відбувалися на філософському факультеті, який мав два відділення: історико-філологічне і фізико-математичне. Через рік на юридичному, у 1841 р. – на медичному. Відомо, що першими ректорами університету були видатні діячі освіти: історик та письменник Н.О.Максимович та історик В.Ф. Цих. У перші роки існування в цьому навчальному закладі гостро постало питання кадрів. Тож не дивно, що більшість із 13 кафедр очолювали професори колишнього Волинського ліцею [7, 37].

Метою педагогічного інституту (1834 р.) при Київському університеті була підготовка вчителів для гімназій та повітових училищ. Крім слухання університетських лекцій студенти отримували керівництво в практичних вправах з обраної кожним з них галузі науки, писали "розсуди", проводили пробні лекції та давали уроки.

Статутом університету 1835р. [4] передбачались спеціальні іспити для кандидатів на учительські посади з числа тих, хто не навчався в університеті, але прагнув здобути вищу педагогічну освіту.

Відомо, що почесне місце серед університетів України посідав Новоросійський університет, який було засновано в Одесі на базі Рішельєвського ліцею за ініціативою М.Пірогова. З початку свого існування університет мав у своєму складі історико-філологічний, фізико-математичний і медичний факультети. З 1865 р. цей вищий навчальний заклад став центром вищої освіти півдня України. Згодом педагогічне відділення перейменували в педагогічний інститут, який готував викладацькі кадри для повітових і комерційних шкіл [6,145].

Матеріали свідчать, що лише незначна кількість випускників університетів йшла працювати вчителями. Університетський диплом давав можливість зробити більш престижну кар'єру. Наприклад, із 656

випускників по історико–філологічному факультеті всіх університетів за 1864–1873 р. тільки 413 було призначено на посаду вчителів.

У радянських історико–педагогічних дослідженнях зазначено, що набір студентів до педагогічних університетських інститутів незадовольняв потреб освіти. Вони проіснували до 1859 р.[9, 127]. На певний час педагогічні інститути замінили педагогічні курси при університетах, але й вони швидко були закриті. Після закриття педагогічних інститутів та педагогічних курсів університети, як правило, готували вчителів із мінімальною педагогічною підготовкою [11,51].

Це змусило, у травні 1872 р. прийняти офіційне рішення про створення учительських інститутів для підготовки педагогічних кадрів [6, 147]. Такі інститути засновувались для освіти вчителів народних училищ. Однак це були школи–тупіки, які не давали ані вищої освіти, ані права вступати до університету. Педагогічна громадськість охрестила учительські інститути чіткою назвою "плебейские университеты".

У різних навчальних округах було засновано сім учительських інститутів. Для утримання цих закладів для кожного з них була виділена одноразова сума в розмірі десяти тисяч карбованців [6, 147]. Найбільш значними на Україні були Глухівський, Феодосійський, Київський, Новоросійський, Харківський учительські інститути [10, 19].

Такі педагогічні заклади були закритими, навчання в них у трьох класах тривало три роки. Тут вивчались такі предмети: Закон божий, педагогіка, російська мова, церковнослов'янське читання, арифметика й основа алгебри, геометрія, природнича історія і фізика, креслення, малювання, співи, гімнастика та чистописання. Програма з педагогіки мала такі розділи: розумове, моральне і фізичне виховання, загальні вимоги дидактики і риторики, шкільна дисципліна [6,148].

До учительського інституту приймалися молоді люди всіх верств населення не молодше 16 років. Ті люди, які закінчили заклади вищого розряду або мали атестат про успішне закінчення курсу народного училища в інститути приймалися без іспитів. Усі інші кандидати

підлягали вступному іспиту з повного курсу народного училища. Жінки до учительських інститутів не приймалися [11,84].

У 1875р. було реорганізовано Ліцей князя Безбородька у Ніжині в історико–філологічний інститут. Цей заклад, як зазначалось у Статуті "имеет целью приготовление учителей древних языков и русского языка и словесности, истории для средних учебных заведений"[ 5,14].

Інститут був підпорядкований попечителю Київського навчального округу. Спочатку в інституті навчалось 100 студентів, але згодом кількість їх значно зросла. З 1875– 1900 рр. цей навчальний заклад випустив 321 вчителя [6,148].

У другій половині XIX ст. жінки вибороли право займатися викладацькою діяльністю. У 1878 р. за приватною ініціативою професорів університету Св.Володимира було засновано Київські вищі жіночі курси. Це був приватний навчальний заклад, що існував за рахунок платні слухачок, пожертвувань і зборів з різних громадських заходів. На двох відділеннях історико–філологічному та фізико–математичному навчання здійснювалось упродовж двох, потім – трьох, а згодом – чотирьох років. На курси зараховували дівчат, які закінчили повний курс гімназії або інститут зі званням домашньої вчительки. З 1878–1886 рр. на Київських вищих жіночих курсах навчалось 1089 слухачок.

На кожному відділенні вивчали двадцять один предмет, серед яких були обов'язкові й необов'язкові. Наприклад, педагогіка (педологія) була обов'язковою дисципліною на історико–філологічному відділенні і необов'язковою – на фізико–математичному.

Політична реакція 80–х років різко загальмувала розвиток вищої жіночої освіти. Згідно з розпорядженням уряду 1886 р. було припинено прийом слухачок на Київські вищі жіночі курси. І у 1888 р. вони, як і більшість вищих закладів освіти, тимчасово припинили свою діяльність [2, 212].

У XIX ст. на західноукраїнських землях існували лише два університети: у Галичині – Львівський, на Буковині – Чернівецький. На Волині та Закарпатті їх не було, і випускники гімназій із цих регіонів були змушені здобувати вищу освіту за межами свого краю, або навіть і за кордоном.

За одними історичними джерелами рік заснування Львівського університету був 1661р., за іншими 1784р. У декреті від 21.X.1784 р. імператор вказував, що це буде " правдивий університет з факультетами теологічним, правничим, медичним і філософічним і з повною гімназією, рівний усім університетам держави і підпорядкований, як і інші, політичній владі краю" [3, 90].

Відомо, що у викладанні Львівської високої школи панувало польсько–українське викладання, тому автохтонне населення не могло бути забезпеченим здобуванням освіти рідною мовою. Філософський факультет цього університету був факультет фаховий–спеціалізований підрозділ університету, одним із завдань якого була підготовка гімназійних викладачів з різних предметів: філософії, філології

класичної та сучасної, математики, географії та історії, природничих наук.

Чернівецький університет було засновано аж у 1875р. , на честь 100-річчя приєднання Буковини до Австрії. Вирішальним мотивом такого рішення австрійського уряду була, як відзначав імперський радник К.Лемайер, "важлива політична ідея – заснувати університет у найбільш висуненій на схід точці монархії, як вогнище німецької науки." З огляду на це викладання та офіційне діловодство в університеті здійснювалось німецькою мовою [3,112].

У складі університету було три факультета: богословський, правознавчий і філософський. Слід зазначити, що в Чернівецькому університеті не було своєї професури, йому бракувало необхідних кафедр, лабораторій і матеріальної бази в цілому. Це значно знижувало його освітній престиж. Така ситуація зробила цей навчальний заклад одним із найдоступніших серед високих класичних шкіл Австрії.

**Висновки.** Здійснений нами аналіз історико–педагогічних джерел, наукових праць дозволяє стверджувати, що в кінці XIX ст. у суспільстві поширюється значний інтерес до загальної освіти, що в свою чергу порушило завдання створення мережі навчальних закладів, які займались підготовкою педагогічних кадрів. Така ситуація в суспільстві сприяла поширенню кількості державних закладів вищої педагогічної освіти: педагогічних інститутів при університетах (з 1811 р.), створенню в 70-х р. XIX ст. самостійних навчальних закладів. Учительські інститути, що існували на той час заклали основу загальнопедагогічної підготовки.

#### *Література:*

1. Важинський І.П. Становлення і розвиток педагогічної освіти в центральній та східній Україні (1802–1866 рр.): Автореф.дис... канд.пед.наук: 13.00.01 /Полтавський державний педагогічний університет ім. В.Г.Короленка. – К., 2002. – 17 с.
2. Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка на Київських вищих жіночих курсах (1878–1920 рр.)//Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4. – С.211–216.
3. Класична освіта на західноукраїнських землях (XIX – перша половина XX ст.). Історико–педагогічний аспект: Навч.посіб. /За ред. Н.Г.Ничкало. – К.: Т–во "Підручники та посібники", 2000.
4. Кловак Г.Т. Генеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX–XX століття). Дис.д. п. н.(13.00.01). – Умань, 2005.
5. Коржов Д.Ю. Розвиток системи вищої освіти в Україні (кінець XIX – початок XX ст.): Навч.посіб. – Вінниця ПП «Центр генеалогії і біографії», 1996р. – 16 с.

6. Медвідь Л.А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні: Навч. посіб. – К.: Вікар, 2003. – 335 с. (Вища освіта ХХІ століття).
7. Мельничук О.С. Історія педагогіки України: Навч. посібн. – Кіровоград: КДПУ ім В.К.Винниченка, 1998. – 169 с.
8. Микитюк О.М. Університет, як центр науково–дослідної роботи //Педагогіка та психологія. – 2001. – № 18 (2). – С. 5–12.
9. Мисеченко О.Є. Започаткування професійної підготовки вчителів іноземних мов у вищій школі України (ХУІІ ст. – 60–ті рр. ХІХ ст.) //Педагогіка і психологія. – 2005. – №3. – С.120–132.
10. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец ХІХ– начало ХХ в. /Под ред. Э.Д.Днепров, С.Ф.Егорова, Ф.Г.Паначина, Б.К.Тебиева. – М.: Педагогика, 1991. – 448 с.
11. Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в России: (Историко–педагогические очерки). – М.: Педагогика, 1979. – 216 с.
12. Студийский О. Свод замечаний на проект устава общеобразовательных учебных заведений. – К.: Типография императорской академии наук Санктпетербурга, 1863. – 118 с.

*Твердохлєб М.*

## СОЦІАЛЬНА АКТИВНІСТЬ: ФІЛОСОФСЬКО–ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ

*В статті подається теоретичне осмислення філософсько–педагогічних аспектів проблеми соціальної активності, узагальнюються історичні надбання минулого щодо визначення та сутності феномену соціальної активності на різних етапах історичного розвитку суспільства.*

**Ключові слова:** *філософсько–педагогічні аспекти, розвиток суспільства, історія соціального виховання, соціальна активність.*

В останнє десятиріччя вітчизняна наукова думка (філософія, соціологія, педагогіка, психологія та інші) зосереджена на дослідженнях, пов'язаних з виявленням соціальної сутності людини, вивченням специфіки соціальної детермінованості всіх її проявів. На шляху оновлення та подальшого розвитку країни постає багато нових проблем і у справі виховання особистості ХХІ століття. Особливого наукового резонансу набули соціальні питання теорії і практики організації та розвитку активної діяльності учнівської молоді в суспільстві, зокрема, формування її соціальної активності.

**Постановка проблеми.** Актуальність дослідження даної проблеми зумовлюється тією напруженою соціально–економічною та психолого–педагогічною ситуацією, що склалася в нашій країні, а саме кризою породженою цивілізацією. На жаль український народ втрачає єдину життєстверджувальну «ауру», ту необхідну силу існування «екзистенційно–трансцендентного» єднання народу, яка називається «духовність», і в першу чергу це відбивається на

формуванні свідомості та моралі підрастаючого покоління – дітей та молоді.

Інформаційна революція, спричинена постіндустріальною добою, трансформується також і на взаємини «особистість – суспільство». Початок нового століття ознаменований появою і нового соціального типу людини – «людини загубленої у власному житті», що ставить під загрозу майбутнє існування людства. Саме тому, в ієрархії завдань державної ваги на передній план виступають проблеми соціально–педагогічного характеру, зокрема ті, що виникають та вирішуються шляхом тісної взаємодії школи та суспільства.

В зв'язку з цим нагальною проблемою, що постає перед початковою школою є соціально–педагогічна діяльність як механізм соціального моделювання суспільства на рівні його мікросоціальних ланок: родини, класу, школи. тощо. Загальна мета цієї діяльності – «гармонізація взаємодії особистості дитини та соціуму для збереження, відновлення та розвитку її соціальної активності»[4, 15].

Відомо, що останнім часом, увага науковців спрямована на розширення сфери дослідження в галузі педагогіки школи. Так С.Беляєв, О.Попова досліджували проблему формування в учнів пізнавальної активності; Н.Гавріш, О.Кононко, В.Киричук, С.Курінна, І.Печенко, В.Гуров вивчали проблему ранньої соціалізації та її особливості; Г.Авдіянц, Ю.Азарова, І.Бужина, М.Євтух, К.Журба, Л.Руденко розробляли проблему особливостей впливу та відродження авторитету такого соціального інституту як родина.

Наголосимо на тому, що і філософські та психологічні дослідження проблеми означеного ракурсу також мають плідну та багаторічну традицію. Так роботи Б.Ананьєва, П.Корнеєва, І.Кона, В.Кременя, А.Леонт'єва, В.Ляха, К.Райди, В.Сержантова, О.Соболя, В.Табачковського, В.Тугарінова, І.Фролова та багатьох інших авторів, збагачують цінним науковим розумінням усього спектру соціальних зв'язків, які інтегруються та змінюються під впливом багатогранних форм людської життєдіяльності, трансформуючись в соціальну активність особистості.

**Метою** статті є теоретичне осмислення філософсько–педагогічних аспектів проблеми соціальної активності та узагальнення історичних надбань філософів–мислителів минулого щодо визначення та сутності феномену соціальної активності на різних етапах розвитку суспільства.

Відповідно до поставленої мети **завданнями** стали: теоретичне опрацювання наукових джерел, аналіз та інтерпретація поняття соціальна активність у ракурсі синопсису філософсько–педагогічних

надбань.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Порушуючи питання соціальної активності особистості, необхідно простежити історію виникнення, особливості розвитку та наявні протиріччя у філософсько–педагогічному баченні означеної проблеми в суспільному розвитку загального цивілізаційного процесу. Глибоку зацікавленість до проблеми соціальної активності з позицій філософського осмислення вважаємо необхідною і доцільною, оскільки філософське уявлення науково–історичної наступності означеного процесу надає розуміння суб'єктивної, якісної суті цього феномену. Вважаємо, що все це виступає й основою теоретико–методологічного обґрунтування педагогічної технології формування соціальної активності учнів початкової школи. На нашу думку саме такий підхід дає можливість не тільки керувати активними діями учнів у навчально–виховному процесі, а й спрямовувати виховний вплив таким чином, щоб наповнити активні дії, вчинки дітей суб'єктивно–особистісним сенсом: самостійністю, відповідальністю тощо, тобто соціальним змістом, головною характеристикою якого виступає суспільно–корисна діяльність.

«Сьогоднішній день не можна зрозуміти поза зв'язком із вчорашнім і, отже, з тим, що давно минув», писав відомий філософ–екзистенціаліст, психолог–практик Віктор Франкл [7]. Сучасне розуміння поняття соціальної активності пройшло довгий шлях становлення, переходу від міфології та релігії до позицій філософського осмислення Всесвіту.

З часів Аристотеля і Платона соціальне буття людської істоти, її активні дії чи спокійне споглядання життя, творчі виявлення чи художні здобутки, наукові, філософські, суспільні прагнення, привертали до себе увагу різноманітних філософів–мислителів. Ще Аристотель зазначав, що, в першу чергу, людині притаманні такі якості як прагнення до пізнання, допитливість, захоплення унікальністю побудови світу. Необхідність стимулювання цих якостей саме в дитячому віці розглядалася філософом як найпотужніший засіб протидії підсвідомим деструктивним нахилам молодого покоління. Вважаємо, що ця ідея є досить актуальною і у наш час, зокрема, в плані формування складових соціальної активності особистості.

Значна кількість праць, трактатів мислителів того часу звернені до проблеми взаємозв'язку середовища, в якому живе та виховується людина, з процесом становлення її як особистості [1;6;7]. Адже людина існує не сама по собі, а живе і розвивається в суспільстві. Як наслідок її життя, дії, поведінка стають соціально зумовленими та невід'ємними від виховання в певних традиціях, притаманних

суспільству. Все це зобов'язує людину не тільки акумулювати, а й транслювати певні традиції та норми соціального життя. Ми вважаємо, що саме цей процес можна характеризувати як передумову виникнення соціальної активності особистості, як нової необхідної в суспільному існуванні риси людини.

Проте в метафізичному, аналітичному і соціокультурному аспекті соціальна активність почала цікавити дослідників значно пізніше. Початок було покладено ще в епоху Відродження. І хоча середньовіччя ще не знало індивідууму як соціальної істоти, видатні особистості цього історичного періоду висували ідеї суспільної свободи як вирішального фактору в розумінні природи людини. Йдеться про гуманно–моральні відносини у соціальному оточенні людини, орієнтації на неї. Таким чином, суспільство та його організація стають тим визначальним чинником, першою сходинкою історії до розвитку такої дефініції як соціальна активність.

Так, окремі ракурси філософсько–педагогічного осмислення проблеми соціальної активності знаходимо у розробці морально–політичних концепцій суспільної організації *Н.Макиавеллі*. Він вказує на необхідність державної організації, що буде сприяти вихованню у людини норм моральної поведінки. З одного боку автор висуває концепцію «фортуни», з іншого наголошує на необхідності активних дій людини, що має свободу волі, може стати «ковалем самої себе».

Відомий філософ *Т.Гобс* як прихильник сильної державної влади, представляє «теорію договору» суспільного устрою і особливо наголошує на ролі комунікативної активності людини.

*Ж.Руссо* вважав, що вся сучасна цивілізація є джерело і результат нерівності. В його роботах звучить заклик до дії, активного втручання та перетворення оточуючого світу. Таким чином у вченні про суспільство мислителі цієї епохи дійшли до ідеї необхідності активних дій з боку самої людини.

Відомі філософи–утопісти *Т.Мор*, *Т.Кампанелла* вперше пропонують соціальні утопії, тобто привабливе суспільство, побудоване на засадах соціальної рівності та спільності власності. Їх ідеї були засновані на гуманізмі, рівності та свободі.

Таким чином ми можемо зауважити, що розвиток цивілізації і самої особистості в ній крокує від «різноманітності» серед людей, до «різноманітності» сутностей людей. По–перше, людина все ясніше вимальовується як головна цінність історії, по–друге, завдяки розуму людському, знання постають запорукою майбутнього вдосконалення суспільства та самореалізації окремої людини, що згодом трансформується в її діяльнісний стан – соціальну активність.

Відомий представник французького просвітництва *Ж.Кондорсе*



висловлює думку про необмежені здібності та можливості людини, що відображаються на суспільному розвитку і наголошує на тому, що рушійною силою прогресу є розум. Варіант суспільно–політичного устрою, де можливе вільне існування індивідууму, творчого самовдосконалення, прояву активно–суспільних дій, в значенні соціальної активності, розробляв і *Ш.Монтеск'є*.

Слід наголосити, що релігія на той час вже не має традиційного, всезагального і безперечного впливу на людину та суспільство. Цьому сприяють твори П.Гольбаха («Система природи»), література Вольтера та інших представників Нового часу. Вони закликають людей до проявів власної «діяльної сили», активної суспільної діяльності, що все більше перетворює тогочасного абстрактного індивіда на особистість, спроможну до реальних змін, до соціальної активності.

Історія в циклічному та з кожним кроком все більш удосконаленому витку розвитку розкриває чергову реальність існування особистості, що кожного разу виявляється сильнішою новою реальністю світу. Щоб уникнути чи зменшити це протистояння необхідне постійне вивчення Всесвіту. Історична хода продовжує розпочате філософією опанування нової соціальної ролі та місця людини в суспільній ієрархії, все чіткіше вимальовуючи феномен соціальної активності як активної діяльності особистості по перетворенню оточуючого світу та самовдосконалення.

Витоки наукової думки щодо проблеми соціальної активності особистості знаходимо в роботах І.Канта, І.Фіхте, Ф.Шеллінга, Л.Фейєрбаха, Г.Гегеля, К.Маркса, Ф.Енгельса. Саме в цей період людину огорнуто пильною увагою священнослужителів, науковців, філософів, політиків, діячів мистецтва, які розглядають її як об'єкт суспільного впливу та суб'єкт духовного життя. «Людина – завжди буде мета і ніколи – засіб» [6]. Це положення стало початком, тріумфом сходження до пізнання особистості як першопричини, як головної дійової особи, як самоцінності історії людського буття у всій красі його прояву. Саме тут розкривається потужна органічність та визначається особлива цінність – сила людського духу.

В німецькій класичній філософії пропонується формула активної, моральної поведінки на користь суспільства. «Роби так, щоб максима твоєї поведінки могла стати загальним природним законом», – пише І.Кант. [ за 6]

І.Фіхте наголошує, що «філософія діяльності» – це перетворення природи і суспільства завдяки розвитку людської свідомості «Я» та постійній активній взаємодії зі сферою зовнішнього досвіду. Ф.Шеллінг уточняє, що «вільна» поведінка людини репрезентується

як «творчий акт». Л.Фейербах доповнює, що саме творча діяльність є «особисто–безсмертна». [ за 6]

Відомий філософ Г.Гегель наголошує, що саме розум людини є безмежною силою і могутністю, який впливає на розвиток і вдосконалення особистості, актуалізує її пізнавальну діяльність. Автор ставить і питання розвитку духовності людини.

Німецькі філософи–мислителі підкреслювали необхідність соціального виховання дітей, намагаючись діалектично поєднати історію людської цивілізації з історією виховання, підкреслюючи при цьому визначну роль останньої (І.Кант, Г.Гегель та ін.). Завдяки виховному впливу особистість бере активну участь у культурному житті суспільства, де й відбувається процес формування соціально активної людини.

Отже, вважаємо, що зазначені вище положення є історичним підтвердженням зародження феномену соціальної активності, зокрема окреслення окремих складових для його майбутнього понятійного визначення.

Особливої уваги в контексті означеної проблеми заслуговують погляди К.Маркса і Ф.Енгельса. Марксизм засвоїв і продовжив великі традиції минулого. Соціальна орієнтація, гуманізм та вільна творча спрямованість особистості як активного творця суспільного розвитку, що ґрунтується на ідеях виховання і освіти людського суспільства, прогресу людського буття – ось їх головні акценти. «...К.Маркса та Ф.Енгельса цікавили не просто виробничі відносини самі по собі, а саме людина як «ансамбль всіх загальнолюдських відносин»...»[5, С.4]. Введене ними поняття «практика» – це питання виховання в контексті класової боротьби, основа та рушійна сила, стимул, засіб, форма пізнання світу. Ідеї трудового виховання та пролетарської моралі стали провідними в визначенні об'єктивної істини, існування соціально вільних, активних, рівноправних особистостей розбудови суспільства майбутнього, що втілювалося в 60–70–ті роки ХІХ ст. в революційний рух пролетаріату. Це можна кваліфікувати практичним застосуванням теоретичного оформлення феномену соціальної активності.

Наукові погляди та ідеї, зазначені вище і стали тим необхідним підґрунтям, основою, розробляючи яку, наступні епохи випестували соціальну активність як необхідну сьогодні особистісну якість. До того ж, зазначимо, що свого апогею, соціальна активність досягла за радянських часів, підтвердженням чого є роботи значної кількості науковців цього періоду Г.Ареф'євої, В.Бермана, В.Оржеховської, В.Константинова, О.Киричука, Т.Мальковської та інших авторів.

Слід наголосити, що вивчення ідей мислителів «філософії

життя» є своєрідною інтерпретацією окремих ракурсів проблеми «соціальної активності». Наприклад, в теорії «волі до життя» А. Шопенгауера, спостерігаємо непереборне бажання активних дій, основи протистояння соціальній нестабільності.

«Кожний організм, у тому числі й людське життя, є нічим іншим, як розкриттям волі», пише і Ф.Ніцше. Він наголошує на деяких своєрідних соціально-моральних відтінках – «кожен повинен іти своєю дорогою, інакше не зможе здійснити свого єдиного можливого життя» [6, 243], підкреслює важливість розкриття природно даних скарбів людського ества. Пропагандуючи елітарний напрямок виховання «геніїв», він вбачав пріоритети в історії та рідній мові, як «ретрансляторів» духовної культури людства.

З.Фрейд розкриває суб'єктивний внутрішній світ особистості. Завдяки розгляду «несвідомого», пояснює морально-духовні тенденції соціальної організації людей, відображаючи соціальну активність особистості, як процес подолання «деструктивних, тобто антисуспільних і антикультурних тенденцій», що визначають їхню поведінку в людському суспільстві. Автор розкриває деякі механізми психологічного захисту, які слугують людині тоді, коли виникає надмірна напруга між несвідомим та над свідомим в структурі особистості. Одним із них є сублімація (заміщення), завдяки якій З.Фрейд намагався звільнити діяльність особистості від диктату інстинктів, перетворивши їх на соціально санкціоновані дії.

Прихильники «філософії життя» вважають можливим соціально-справедливий суспільний устрій лише завдяки гуманно орієнтованій, духовно вільній, моральній, соціально активній, з проявами творчої інтуїції особистості, якій притаманна не тільки «воля до влади» як сильному лідеру, а й «воля до життя», що є більш цінним та значущим, зокрема в ракурсі вивчення феномену соціальної активності.

Без сумніву, суб'єктивний внутрішній світ особистості, що визначає якісну сторону соціальної активності, її душевно-духовну, трансцендентальну сферу знаходимо в ідеях представників екзистенціальної філософії, зокрема А.Камю, М.Гайдеггера, К.Ясперса, Ж.-П.Сартра, а також Ф.Достоевського і М.Бердяєва, які відроджують і збільшують інтерес до людини, особливим чином резонуючи проблемні сфери соціальної активності. «Духовність завжди глибоко особиста, а інтенція її соціальна. Розкриття соціального характеру духовності саме і вивільняє її для особистої творчості»[1, 6]. Покликання завжди пов'язане з творчістю, творчість же завжди звернена до світу і інших людей, до суспільства, до історії. Особистість творить себе протягом усього людського життя.

«Особистість є активність, опір, перемога над тяжкістю світу, торжество свободи...», – пише Бердяєв М.О. [1].

Слід зауважити, що ті події життя, які відбувалися в кінці ХІХ – на початку ХХ ст., отримали історичну характеристику як цілісного духовно–душевного життя епохи, яка відновлюється і розвивається. Прагнення інтерпретувати акумульовані знання, зокрема, щодо феномену соціальної активності, формується в межах певної парадигми той чи іншої епохи, яка стверджує критерії їх валідності.

Недарма, за визначенням шведської письменниці, Е.Кей наступило «століття дитини», де, доречі, філософські ідеї плідно співіснують з «реформаторською» педагогікою. Особливого значення надавалося вихованню: соціальна педагогіка Г.Кершенштейнера (його ідеї трудової школи), педоцентризм «школи майбутнього» Д.Дьюї; стимулювання активності дітей в «школі діяльності» А.Лайя та педагогічні ідеї представників альтернативної педагогіки: А.Фер'є, О.Декролі, Е.Кей, М.Монтессорі, Р.Штейнер, С.Френе, П.Петерсен та інших [3].

Під впливом західноєвропейської філософії наукова Україна ХІХ ст. на фоні соціальних змін здійснила колосальний труд, пропустивши крізь призму національного менталітету загальний науково–теоретичний багаж, ввібравши найкращі ідеї педагогів, філософів, психологів тощо. Представники різних наукових напрямків зуміли створити органічне поєднання академічної філософії (П.Лодій, І.Рижський, І.Шад, П.Юркевич), персоналізму (О.Козлов, О.Гіляров), прихильників психологізації (М.Грот, В.Зенковський), релігійних поглядів (П.Ліницький, І.Сергієв, А.Ключарев) та «українського романтизму» (П.Гулак–Артемівський, Г.Квітка–Основ'яненко, М.Шашкевич, М.Гоголь, М.Костомаров, П.Куліш, Т.Шевченко) і виплекати особистість неповторної української душі, характеру вільного духом, з власним «розумом» та «філософією серця», здатного на активні дії заради гармонійного суспільного життя, підкреслюючи соціальну активність, як невід'ємну національну рису. Між тим саме наука, освіта й виховання стали важливими соціальними проблемами того часу. Провідними стають ідеї експериментальної педагогіки (В.Бехтерев, А.Нечаєв, П.Лесгафт, П.Каптерев), педагогіки «вільного виховання» (К.Вентцель, С.Шацький), «духовно вільного» національного виховання поряд з активним реформуванням шкільної справи, українського шкільництва та розвитком педології (М.Драгоманов, І.Франко, І.Огієнко, ІС.Русова, Т.Лубенець, Я.Чепіга, О.Попов, Г.Гринько, В.Дурдуківській, О.Залужний, А.Макаренко, Г.Ващенко).

**Висновки.** Таким чином, на підставі проаналізованого

матеріалу можна зробити висновок, що цілісна система свідомих, індивідуально–вибіркових зв'язків особистості з різними сторонами реального соціуму, що набуває тієї чи іншої форми діяльності і характеризується соціальною активністю особистості. Отже, соціальну активність визначаємо як інтегральну єдність суспільно бажаних якостей особистості, що характеризується єдністю компонентів: моральністю, духовністю, милосердям, відповідальністю, комунікативною та пізнавальною активністю, творчістю, потребою в пізнанні, громадянськістю тощо, що допомагає успішному співіснуванню особистості в соціумі, та спонукає людину до свідомої активної діяльності з метою перетворення на краще навколишнього середовища й самого себе.

Безперечно, соціум створює і визнає лише ті якості особистості, в яких він відчуває історичну реальну потребу. Тому сьогодні, соціально активна особистість стає не лише бажаною, але й соціально «санкціонованою». Проте, не варто забувати споконвічне співвідношення – людство повинно виховувати соціально активних людей, а соціальна активність у світі суспільних відносин – мати корисну спрямованість. Отже можна сподіватися, що формування означеної якості в молодших школярів стане основою *modus vivendi* людського буття.

### *Література:*

1. Бердяев Н.А. «О человеке, его свободе и духовности». Избранные труды. – Москва: Флинта, 1999, – 311с.
2. Бекон Ф. Новый органон //Соч.: В 2 т. – М., 1978. –Т.2. – С.12.
3. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: Уч.пособ.для студ.высш.пед.учеб.заведений /И.А.Андреева, Т.С.Буторина, З.И.Васильева и др., Под ред. З.И.Васильевой. – М.: Академия, 2001. – 416 с.
4. Литвиненко С. Актуалізація ідей В.О.Сухомлинського у підготовці майбутніх учителів початкових класів //Початкова школа. – 2003. – № 9 – С.14–18.
5. Суворов А.В. Экспериментальная философия: Сборник статей. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 244 с.
6. Філософія: мислителі, ідеї, концепції: Підручник /В.Г.Кремень, В.В.Ільїн. – К.: Книга, 2005. – 528 с.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник : Пер. с нагл. и нем. /Общ. ред. Л.Я.Гозман и Д.А.Леонтьева; вст. ст. Д.А.Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.– (Библиотека зарубежной психологии).

## ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

*Гордієнко–Митрофанова І.*

### РЕПРЕЗЕНТАТИВНІ СИСТЕМИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МАНІПУЛЯТИВНИХ МАТЕРІАЛІВ

*Альфою і омегою нашої дидактики  
нехай буде пошук і відкриття  
способу, за яким вчителі менше  
навчали, а учні більше б училися.*

**Я.–А. Коменський**

*Засвоюємо: 10% того, що читаємо;  
20% того, що чуємо;  
30% того, що бачимо;  
50% того, що бачимо та чуємо;  
70% того, що говоримо;  
90% того, що говоримо та робимо.*

**В. Мегнесен**

**Постановка проблеми.** Однією з усталених тенденцій розвитку дидактичного процесу в школі є розробка й впровадження у навчально–виховний процес педагогічних технологій, які спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності учнів. Великого поширення набули саме ігрові технології, що переносять акцент з навчальної діяльності педагога на пізнавальну діяльність учня, забезпечують творче засвоєння навчального матеріалу та можливість самостійного оволодіння знаннями і вміннями.

В наш час все більше застосовуються ігрові педагогічні технології, де використовуються маніпулятивні матеріали, які підбрано з урахуванням різних репрезентативних систем особистості, це так звані маніпулятивні технології (маніпулятиви (manipulatives) передбачають ручні дії, тобто маніпуляції з предметами, звідси й назва терміна). Маніпулятиви активно використовують у математиці, фізиці, астрономії, біології за основним призначенням – знизити рівень абстракції об'єкта або явища, що вивчають. Основні дидактичні властивості маніпулятивів визначаються специфікою моделювання.

Але є галузь знання, де маніпулятивні матеріали використовують дуже рідко, а, ті, що застосовують – досить примітивні. Ця галузь – іноземна мова.

У мовній діяльності, як правило, виділяють лексичний, граматичний і фонетичний аспекти, які в процесі говоріння складають єдине ціле. Щодо формування іншомовних граматичних навичок то

слід відмітити, що в процесі роботи з граматичними явищами важливо не тільки зосереджувати увагу на формальній і функціональній сторонах навичок, але й вміти показувати утворення структур, наприклад, динаміку змінювання дієслівних форм, утворювання форми вищого й найвищого ступенів порівняння прикметників або множини іменників. Крім того, щоб забезпечити ефективність і максимальний обсяг засвоєння навчального матеріалу необхідно враховувати те, що «кожен із нас має унікальний стиль навчання, праці й мислення». «Дослідження чітко демонструють, що тільки тридцять відсотків людей здатні схоплювати саме так (мається на увазі академічне навчання), решта ж – сімдесят навчається, використовуючи різні стилі, найкраще через діяльність» [1, с.31].

Відповідно з наведеним стає очевидною актуальність проблеми розробки й впровадження ігрових маніпулятивних технологій у навчальний процес викладання іноземної мови.

Отже, метою даної статті є розкриття особливостей маніпулятивних ігрових технологій та їх зв'язок з репрезентативними системами особистості при викладанні іноземної мови.

**Аналіз останніх досліджень.** Різні аспекти проблеми розробки моделей при викладанні іноземної мови було обговорено в роботах М.М. Гохлернера, Г.В. Ейгера, Л.В. Шешнєва, О.О. Залізняка, Л.М. Черноватого та ін. Переважно мова йшла про закріплення граматичних моделей за допомогою алгоритмів. Графічні схеми іноді набували матеріалізованого втілення у вигляді карток, з якими можна було виконувати різні маніпуляції [2]. Ефективність подібних карток було актуалізовано в роботах вітчизняного ученого Л.М. Черноватого, який відзначив, що моделі такого типу, тобто структурно-функціональні моделі – наочні й не вимагають спеціальних зусиль для запам'ятовування. Крім того, вони – динамічні й спроможні показати перетворення структури, тобто дозволяють виконувати предметні дії з ними, забезпечуючи перехід від матеріальних дій до ідеальних [3].

Але треба зазначити, що моделі, які використовуються у вітчизняній і зарубіжній дидактиці досить спрощені й поки що матеріально втілюються лише у формі карток. Недоліки цих моделей було докладно проаналізовано у попередніх публікаціях [4]. Крім того не була розкрита актуальність розробки й впровадження цих моделей у зв'язку з репрезентативними системами особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Важливість врахування репрезентативних систем було актуалізовано ще в тридцяти роки. Проте шок, викликаний ухвалою про педологію (1936 р.), десятиліттями відгукувався в педагогічному співтоваристві. Внесок ученого в розробку проблеми визначався не новизною підходу, а тим,

наскільки точно він зрозумів і реалізував установки ухвали. Стан істеричного жаху, що охопив людей, якийсь параліч волі, масові визнання своїх вад у листах, які находили до Наркомату освіти, вразили Н.К.Крупську. «Стали боятися, – констатувала вона. – Якщо говорять, що у одного пам'ять зорова, а у іншого – слухова, а у третього – моторна, то це буде педологічне перекручення» [5, с.73].

Репрезентативні системи – це системи пошуку, прийому та переробки інформації, під якими розуміється також перевага інформації однієї з модальностей, якою людина користується для сприйняття навколишнього світу. Модальністю «входу» називається сенсорний канал, яким надходить інформація. Модальністю «виходу» – канал, за допомогою якого демонструється запам'ятовування (розуміння) цієї інформації. Засновники нейролінгвістичного програмування (НЛП) Р. Бендлер і М.Гріндер виділяють три головних канали сприйняття: *візуальний* (переважає зоровий канал), *аудіальний* (слуховий канал), *кінестетичний*, або точніше *кінестетично–дотиковий*, його ще називають *гантичний* стиль навчання (від грецького *haptikos* – хватальний), ним користуються люди, які найкраще вчаться тоді, коли їх залучено до дії, тобто коли вони рухаються, досліджують нове, експериментують. Людина постійно використовує три первинні репрезентативні системи, але з максимальним навантаженням – тільки одну. Вивчення і визначення провідних репрезентативних систем дозволяє підвищити ефективність шкільного навчання. На цей час існує більше двадцяти методів визначення стилю навчання. Серед найповніших – метод К. і Р. Даннів з університету Сент–Джон, Нью–Йорк. На їх думку, якщо навчальний метод у класі або на семінарському занятті не відповідає основному способу сприйняття дитини, вона матиме проблеми з навчанням, хіба що зможе компенсувати цю невідповідність вторинним способом [1, с.131; с.349–351].

З метою визначення порівняльних даних відносно розвитку репрезентативних систем у школярів на різних вікових етапах і встановлення кореляції їх з успішністю групою співробітників Московського Центру НЛП протягом 1993/1994 навчального року було обстежено п'ятсот учнів перших, п'ятих, восьмих, десятих та одинадцятих класів. Вибірку дітей було визначено відповідно до найбільш важливих етапів становлення особистості дитини в школі в процесі розвитку та навчання. Такий підхід дозволив ученим узагальнити й поширити одержані результати стосовно дітей початкової, середньої та старшої школи в цілому.

Ученими були розроблені тестові методики, які дозволили вводити й виводити інформацію візуальним, аудіальним і



кінестетичним способами. У результаті досліджень було виявлено, що молодші школярі в основному – кінестетики (40 %), а найменш розвиненою в цьому віці є візуальна система – 10 %. Серед цих дітей також мало й тих, у кого добре розвинені дві репрезентативні системи. Більшість учнів п'ятих класів також мають одну добре розвинену репрезентативну систему. В той же час діти цього віку, очевидно, перебудовують свою орієнтацію щодо використання репрезентативних систем. Приблизно одна третина п'ятикласників все ще залишається кінестетиками, але збільшується загальне число школярів, у яких провідна репрезентативна система – аудіальна: у 17 % вона переважає і у 25 % конкурує з кінестетичною та візуальною (по 12,5 %). Візуальна репрезентативна система в п'ятих класах виявляється за розвитком на останньому місці – 12,5%, хоча число дітей, що використовують її як ведучу, також збільшується.

Таким чином, в середній школі простежується перехід від кінестетичної ведучої репрезентативної системи до аудіальної й частково візуальної.

Результати дослідження у восьми класах свідчать, що серед учнів цієї паралелі вже рідше зустрічаються ті, в кого добре розвинена тільки одна модальність, тобто зростає відсоток дітей, у яких приблизно однаково розвинені дві модальності. Цікавим є той факт, що серед цих учнів достатньо багато дітей з кінестетичною ведучою репрезентативною системою. До восьмого класу ще більшого розвитку набуває візуальна модальність: серед конкуруючих систем вона виявлена у 45 % школярів. Кількість учнів з аудіальною провідною репрезентативною системою зменшується до цього періоду з 17 % до 6 %.

У 65 % старшокласників ведучою є репрезентативна візуальна система, при цьому спостерігається значна кількість візуалів–кінестетиків – 46 %. Таким чином, добре видно, що візуальна система сприйняття прогресує в еволюції дитини. При цьому звертає на себе увагу той факт, що навіть у старших класах близько третини учнів достатньо стійко орієнтовані на аудіальну та кінестетичну системи сприйняття.

Важливо відзначити, що серед дітей, які вчаться на «добре» та «відмінно», в шкільній еволюції збільшується кількість візуалів. Серед невстигаючих учнів середньої школи й старшокласників опинилися багато кінестетиків. Такі результати можна легко пояснити як особливостями самих репрезентативних систем, так і різницею в ефективності сенсорних стратегій, побудованих на їх основі.

Результати дослідження показали як змінюється «сенсорний формат» навчання в початковій, середній і старшій школі. Інформація

про розподіл візуалів, аудіалів і кінестетиків у конкретному класі необхідна учителю для того, щоб підлагодити методи й прийоми навчання, по-новому підійти до моделювання навчального процесу, розвитку особистості, а також до аналізу помилок учнів, виділяючи їх сенсорні стратегії [6]. Отже, згідно з даними дослідження великий відсоток навіть в старших класах складають кінестетики.

Ці дані підтверджуються також і результатами дослідження, проведеним Л.О'Брайеном, директором Спеціального центру діагностичних студій у Роквіллі, США. Учений виявив, що учні як початкових так і старших шкіл навчаються більш успішно тоді, коли їх дії активізовано викладачем, у той час як дорослі віддають перевагу візуальному стилю навчання. Дослідження охопило п'ять тисяч триста учнів від п'ятого до дванадцятого класу зі США, Гонконгу і Японії, базуючись на даних з анкет про те, якому способу навчання віддають перевагу школярі. Як встановлено в дослідженні, з огляду на статистику було б неправильно роботи висновок, що 37% учнів застосовує суто гаптичний спосіб, 34% – вчиться й запам'ятовує на слух, а 29% – віддає перевагу візуальному стилю навчання. Стиль кожного учня, поділений між трьома категоріями, у відсотковому вираженні відображено на діаграмі (наведені дані – це середнє арифметичне всіх анкетованих учнів) [1, с.130].

Необхідно також помітити, що кінестетичний канал переважає не тільки в учнів школи, але й у студентів вузів. Так, наприклад, вітчизняними ученими Кримського республіканського медичного центра реабілітації зору з метою оцінити засвоєння лекційного матеріалу студентами було проведено експертну оцінку потенційної можливості такого методу викладання при якому основним інформаційним каналом є аудіальний. В ході експерименту було встановлено, що найбільший ККД має тільки та лекція, в якій рівномірно навантажуються всі інформаційні канали. Низький ККД лекцій, викладених кафедрою, де проводився експеримент, пояснюється якраз тим, що на кафедрі мав перевагу аудіальний канал подачі інформації.

Максимального засвоєння слухачами свого предмета забезпечується, якщо враховується основна залежність рівня засвоюваності від способу подачі матеріалу, беруться до уваги ведучі модальності студентів. Так, наприклад, якщо викладач подає матеріал розповідаючи, тобто розраховує на слух, студенти засвоять тільки 10 % викладеного. Табличний матеріал підвищує засвоюваність, складаючи в середньому 20 %. Застосування аудіального та візуального каналів з використанням візуальної підпори – демонстраційного матеріалу у вигляді моделей слайдів, фільмів та ін.

підвищить засвоюваність матеріалу до 50 %. Використання ж кінестетичного каналу у вигляді самостійної роботи на тренажерах, реальних приладах та апаратах у процесі вирішення поставлених викладачем задач доводить рівень засвоюваності матеріалу до 90 %. Звідси учені роблять висновок, що чим більше інформаційних каналів використовується, тим краще й вище засвоюваність, а графічне і акустичне подавання інформації має обов'язково закріплюватися вправами.

Крім того, слід особливо відзначити, що досягнення такого високого рівня засвоюваності предмета забезпечується не механічним поєднанням способів подавання інформації, а об'єднанням способів викладення матеріалу в єдину технологію передачі знань і придбання умінь.

Наведені вищі данні дозволяють зробити такі висновки: по-перше, максимальне засвоєння навчального матеріалу досягається якщо рівномірно навантажуються всі інформаційні канали; по-друге, у значної кількості учнів переважає кінестетичний канал.

Проте багато шкіл діє так, зауважують Г. Драйден і Вос Д., нібито всі учні – однакові. Практично, будь-яка шкільна система навчання найчастіше нехтує кінестетичним стилем, тобто рухом. Саме категорія учнів з кінестетичним і тактильним стилями навчання, є «основними кандидатами в невдахи в середній школі. Їм потрібно рухатися, відчувати, торкатися, діяти – і якщо учительська методика не дає змоги це робити, вони відчувають себе відчуженими, не залученими до діяльності або просто нудьгують» [1, с.351]. Сьогодні в школі від дитини вимагають активної роботи двох систем – візуальної (інформація записана на дошці, в підручнику, схемах або таблицях) і аудіальної (голос учителя), а діти-кінестетики таким чином опиняються поза системою освіти. У школі такі діти звичайно знаходяться на периферії колективу класу, вони непосидючі, метушливі, не можуть надовго зосередитися на предметі.

М. Гріндер так описує подорож учнів на шкільному конвейєрі: діти поступають у перший клас переважно як кінестетичні створіння. Вчителі знають, що їх підопічні сприймають реальність, торкаючись (на дотик), нюхаючи (на запах), на смак, штовхаючи, кидаючи й розбираючи світ на частини. Звичайна практика початкової школи – «йти крізь» процедури: найбільша частина часу витрачається на кінестетичне навчання учнів. Між третім і четвертим класами спосіб навчання змінюється з кінестетичного на аудіальний. Учні, які не адаптувалися до такого переходу, прибирають з «шкільного конвейєру» й відправляють у «коридор» (доучування, переучування, спецкласи тощо). В міру просування до старших класів стиль

шкільного конвейєру знову змінюються й визначається переважно як візуальний. Зміст стає більш абстрактним, символічним, графічним. Учні, нездатні перебудуватися на візуальну форму навчання, випадають з конвейєру й також потрапляють у коридор, який збирає переважно аудіалів і кінестетиків. Коридор – це місце, де розвивається відстаюча модальність учня. Коридор орієнтований на процес, а конвейєр – на зміст [7, с.5].

Добре підготовлені навчальні заняття завжди передбачають вербальні стимули, багато музики, наочності, однак дійсно найкращі учителі, окрім цього, забезпечують учнів руховими вправами, залучають до активності. Навіть якщо школярі мають візуальний стиль навчання, інформація завдяки їх діяльності закріплюється в пам'яті [1, с.319–345].

Таким чином, будь-яке викладення матеріалу слід виконувати з врахуванням індивідуальних навчальних стилів учнів, це безпосередньо стосується й викладення іноземної мови і, мабуть, перш за все саме її, тому що згідно з програмою дванадцятирічної середньої освіти, прийнятою у 2001 році, діти у школі починають вивчення іноземної мови з другого класу, тобто з 7–8 років, а це означає, що більшість з них кінестетики.

Беручи до уваги сформульовані вище положення спробуємо обґрунтувати актуальність створення й впровадження маніпулятивних матеріалів у навчальний процес при викладанні іноземної мови, а саме у галузі формування іншомовних граматичних навичок (англійська мова), спираючись на такі концептуальні положення:

– засвоєння знань і умінь, формування навичок, у тому числі й граматичних навичок, відбувається поетапним переходом від «матеріальної», (зовнішньої) діяльності до внутрішнього розумового плану [8, с.15];

– сполучення «зразок – модель – алгоритм» є максимально експліцитним і відповідає сукупності елементів повної орієнтувальної основи дії (зразок дії, модель об'єкта, модель дії) у сфері формування іншомовних граматичних навичок у контексті теорії орієнтування для успішного формування розумових дій показали [3, 9];

– опрацювання маніпулятивних матеріалів у навчальних цілях при викладанні іноземної мови має майже 70-річну історію, але, не дивлячись на інтенсивність обговорення цієї проблеми в гуманітарному знанні, проблема розробки матеріалізованих типів навчальної інформації залишилася поза зоною наукових інтересів. Традиційні структурно-функціональні моделі є досить примітивними, серед недоліків яких слід вказати на такі: відсутність у явній формі механізму утворення граматичних структур; переобтяженість

вказівками щодо послідовності виконання граматичних дій; збільшення обсягу навчальної інформації, що значно подовжує період засвоєння граматичних явищ й скорочує час мовного спілкування; швидка стомлюваність учнів при заповненні карток з метою одержання мовного зразка; допущення типових утруднень й помилок при виконанні граматичних дій;

– розробка маніпулятивних матеріалів нового покоління, а саме комбінованого типу навчальної інформації (НІ) як максимально експліцитного, що сполучає у собі всі три типи НІ – модель, алгоритм, мовний зразок, відповідаючи дидактичному принципу наочності й вимогам матеріалізації дії та забезпечуючи повну орієнтувальну основу дії;

– маніпулятивні матеріали як наочні й структурно-функціональні моделі дозволяють реалізувати їх дидактичні і розвиваючі властивості, які обумовлені безпосередньо видами операцій з моделями;

– «люди незалежно від свого віку можуть навчитися достоту всьому, якщо їм дати змогу використовувати власний стиль навчання і свої сильні риси» (Б. Прашін);

– основою навчання є самоосвіта; «якщо існують відповідні засоби й сприятливе довкілля для самоосвіти, то навіть посередня особа виявлятиме ентузіазм й охоту до навчання впродовж життя» [1, с.31].

Отже, маніпулятивні матеріали при навчанні граматичним явищам мають відповідати цілому ряду вимог: задоволенню потреби в наочності; відображенню та відтворенню структури, властивостей, взаємозв'язків і взаємовідносин компонентів, що складають граматичне явище; об'єктивній відповідності об'єкту моделювання; можливості заміняти цей об'єкт на певних етапах навчання; наявності правил переходу від моделі до мовної дії; виконанню функції «глобалізації»; забезпеченню симультанного сприйняття структури засвоюваного граматичного явища; реалізації повної орієтувальної основи дії; «створенню» комунікативної матриці, яка б сприяла цілеспрямованому засвоєнню форми граматичної структури разом з її функцією; наявності рухливих елементів маніпулятивних матеріалів, здатних передати в динаміці структурні перетворення граматичних явищ, розкриваючи тим самим механізм їхнього утворення; гарантуванню безпомилковості виконання граматичних дій за допомогою послідовності виконуваних маніпуляцій, колірному коду та символічній системі; поєднанню трьох основних типів НІ; застосуванню повного об'єму НІ й одночасно зменшенню періоду засвоєння орієтувальної основи і, відповідно, збільшенню часу

мовного тренування. І, нарешті, головною перевагою маніпулятивних матеріалів є те, що вони дозволяють використовувати різні стилі навчання та різні репрезентативні системи: мовний матеріал сприймається через візуальний канал (око), аудіальний канал (вухо) і кінестетичний план (рух), тобто вони враховують різні психологічні типи учнів: візуалів, аудіалів і кінестетиків.

Всім наведеним вище вимогам відповідає розроблена ігрова педагогічна технологія, яка забезпечує повну орієнтувальну основу дії – ІТООД МАРО (аббревіатура МАРО складається з великих літер російських слів: модель, алгоритм, речевой образец). Основу технології складають маніпулятивні матеріали – граматичні трансформери МАРО (ГТ МАРО). ГТ МАРО призначені для засвоєння часових форм дієслова й порядку слів в англійському реченні – ГТ МАРО–Tenses, для пасивного стану дієслова – ГТ МАРО–Passive, а також для форми умовного способу дієслова (the Conditional Mood) – ГТ МАРО–Conditional. МАРО розроблено трьох типів: **МАРО–●** (для стверджувальних речень), **МАРО–not** (для заперечних), **МАРО–?** (для питальних). За основу опрацювання граматичних трансформерів для пасивного стану – ГТ МАРО–Passive було взято структуру ГТ МАРО–Tenses.

Для дітей восьми–десяти років було розроблено Passive піраміда – ГТ Піраміда–Passive. Її доцільніше використовувати перед відпрацюванням ГТ МАРО–Passive. За допомогою піраміди міцно засвоюються різниця між активним (the Active Voice) і пасивним станом (The Passive Voice), а також приклади речень у пасивному стані, у яких суб'єкт дії виражений додатком з прийменником.

Структура й головні характеристики ГТ МАРО були докладно описані в попередніх публікаціях [10], тому вважаємо зайвим зупинятися на них.

Для утворення множини іменників, а також для утворення форм вищого і найвищого ступенів порівняння прикметників було розроблено гру «Puzzles–Plural» і «Puzzles–Comparison of Adjectives». В основу гри покладено принцип доміно, але доміно–картки розроблено як пазли. Пояснимо суть гри на прикладі утворення множини іменників. Пазли дають змогу показати не тільки як більшість іменників у англійській мові утворюють множину – додаванням до форми однини закінчення **–es** (в грі – простим приставлянням картки із закінченням до іменника), але й продемонструвати, по–перше, окремі випадки утворення множини, наприклад, якщо іменник в однині закінчується на **–y** з попередньою приголосною, у множині **y** змінюється на **i**; якщо іменник в однині закінчується на **–o** з попередньою приголосною, у множені додається

закінчення **-es**; якщо деякі іменники, що в однині закінчуються на **-f** або **-fe**, у множині **f** змінюється на **v** з додаванням закінчення **-(e)s** тощо, а по-друге, запам'ятати іменники, множина яких утворюється зміною кореневого голосного (man – men, woman – women, goose – geese тощо), а також іменники, які мають однакову форму в однині і множині.

Власний досвід впровадження технології дозволяє сформулювати загальний висновок про перевагу навчання, побудованого на застосуванні ІТООД МАРО, основу якої складають структурно-функціональні моделі нового покоління. Результати експериментального дослідження свідчать також про те, що наявність таких динамічних моделей є найважливішою умовою успішного та найраннішого засвоєння складних граматичних явищ, саме завдяки тому, що перевага надається кінестетичному стилю навчання.

**Висновки.** Запропонована ігрова маніпулятивна технологія могла б стати основою нового підходу до розробки ігрових педагогічних технологій, основу яких складала б навчальні матеріали нового покоління – комбінований тип навчальної інформації. За напрямком модернізації (згідно з термінологією Г.К. Селевка) запропонована маніпулятивна ігрова технологія відноситься до технологій, розроблених на основі методичного удосконалення та дидактичного реконструювання матеріалу. Надзадача при розробці маніпулятивних матеріалів які використовують при викладенні іноземної мови може бути сформульована так: озброїти школу країни єдиними навчальними матеріалами, які рівномірно навантажують всі інформаційні канали і, що особливо важливо, розраховані на кінестетичний стиль навчання, беручи до уваги той факт, що кінестетичний канал переважає не тільки у школярів, але й у студентів.

### *Література:*

1. Драйден Г., Вос Д. Революція в навчанні. – Львів: Літопис, 2005. – 542с.
2. Гохлернер М.М., Ейгер Г.В. Закрепление грамматических моделей с помощью алгоритмов //Ин. яз. в школе. – 1964. – №3. – С.22–26.
3. Черноватый Л.Н. Психологические основы теории педагогической грамматики. – Х.: Основа, 1992. – 245с.
4. Гордієнко–Митрофанова І.В. Структурно-функціональні моделі комбінованого типу навчальної інформації //Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: Збірник наукових праць. – Харків: ХДПУ, 2004. – Вип. 21, С.39–50.
5. Фрадкин Ф.А. Педология: мифы и действительность. – М.: Знание, 1991. – 80с.
6. Плигин А., Герасимов А. Исследование закономерностей развития репрезентативных систем школьников //http://www.bomond.com/about.phtml.

7. Гриндер М. НЛП в педагогике. Исправление школьного конвейера – Нью-Йорк, 1989 // <http://www.kob.ru>.
8. Гальперин П.Я. Основные результаты исследования по проблеме формирования умственных действий и понятий: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. – М., 1965. – 39с.
9. Рябых Н.В. Система упражнений для формирования иноязычных грамматических навыков с учетом индивидуальных характеристик учащихся // *Вісник*. – 2002. – №5. – С. 213–217.
10. Гордієнко–Митрофанова І.В. Про новий вид забезпечення навчального процесу в школі: маніпулятивна граматикика // *Освіта Донбасу*. – Луганськ: ЛНПУ, 2006. – №1 (114), С.31–38.

*Данильченко Н.*

## ВПЛИВ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ НА ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

*Розглянуто одну з актуальних проблем – вплив ціннісних орієнтацій старшокласників на їх професійне самовизначення. Приведені результати самостійного наукового дослідження. Висвітлені особливості вибору професійної діяльності старшокласників і їх взаємозв'язку з структурою ціннісних орієнтацій.*

**Ключові слова:** цінності, структура ціннісних орієнтацій, професійне самовизначення, сфера професійної діяльності, вплив структури цінностей на вибір професійної діяльності.

**Постановка проблеми.** Історія стверджує, що людину створила праця й людське співтовариство, в якому виникає культура з її складною ієрархічною системою цінностей, що детермінує поведінку й діяльність людини, орієнтує її активність. Цінності формують особистий сенс життя, що дає людині почуття своєї суб'єктності, переживання причетності до суспільних цінностей, повноти свого самовираження, інтенсивності взаємодії з життям [2,14]. Так вже історично склалося, що це почуття причетності ми реалізуємо в праці, тому що більшу частину свого життя, починаючи з моменту настання працездатності й закінчуючи пенсійним віком, ми проводимо в рамках тієї або іншої професійної діяльності. Рання юність – це насамперед період самовизначення особистості, тобто самостійного вибору людиною свого життєвого шляху, цілей, цінностей, моральних норм, майбутньої професії й умов життя, а невдалий професійний вибір, невідповідність обраної сфери діяльності внутрішнім бажанням, прагненням й отже недостатня самореалізація можуть стати причиною багатьох властиво психологічних, життєвих, екзистенціальних (а може навіть і патопсихологічних) проблем [5].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У соціально-філософській та психологічній літературі проблема ціннісних орієнтацій особистості розглядається в дослідженнях



С.Л.Рубінштейна, О.М.Леонтьєва, В.О.Ядова, С.Д.Максименка, А.Маслоу, К.Роджерса, В.Франкла та ін. Проблеми професійного самовизначення присвячені дослідження Є.О.Клімова, Е.Берна, Е.Гінзберга, Дж.Сьюпера та ін.

Професійне самовизначення сьогодні – багатомірний процес, котрий можна розглядати під різними кутами. По–перше, як серію задач, які суспільство ставить перед формующоюся особистістю; по–друге, як процес прийняття рішення; по–третє, як процес формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професіональна діяльність [3,147].

В дослідженнях встановлено, що ціннісні орієнтації, виражаючи характер ставлення людини до різних аспектів матеріального і духовного світу, відображають рівень розвитку особистості, здійснюють регуляцію діяльності та поведінки[1;4]. Разом з тим у психологічній літературі поки не має достатніх даних про вирішальну роль домінуючих ціннісних орієнтацій сучасних юнаків в їх професійному самовизначенні. Не достатньо даних також і про те, як відрізняються ціннісні уявлення та професійні прагнення дівчат та юнаків в сучасному суспільстві.

**Метою** нашої роботи є висвітлення проблеми впливу структури цінностей сучасних старшокласників на їх вибір професійної діяльності.

**Завдання:**

1. Визначити особливості структури ціннісних орієнтацій та професійних переваг серед дівчат та юнаків 10 і 11 класів.
2. Показати взаємозв'язок між ціннісними орієнтаціями й професійними перевагами сучасних старшокласників.

**Основний матеріал.** Висвітлення поставленої проблеми здійснювалось в ЗОШ № 18 м. Тореза, де було проведено дослідження серед учнів 16 – 17 років, при цьому застосовувалися методи тестів, опитування (анкетування) й бесіди. В дослідженні в якості основної була взята методика М.Рокича «Ціннісні орієнтації», а в якості допоміжних методики „Вивчення особливостей формування ціннісних орієнтацій” в модифікації В.О.Ядова та „Ціннісні орієнтації” в модифікації О.Б.Фанталової. Для дослідження професійних переваг застосувались опитувальник Дж.Холланда «Взаємозв'язок типу особистості й сфери професійної діяльності» та опитувальник «Сфера професійних переваг учнів» Йовайши, а також складена анкета «Мої уявлення про майбутню професію», яка дала можливість отримати змістову інформацію щодо поглядів старшокласників на світ професій, кар'єрний зріст, критерії висунуті до роботи в тій або іншій сфері; очікування і надії, які вони

покладають на свою майбутню спеціальність; ролі професійної діяльності для сучасних жінок і чоловіків.

За результатами анкетування й бесіди з класними керівниками 10 й 11 класів було встановлено, що більшість старшокласників (83%) збираються продовжувати свою освіту у вузі, а 8 % учнів – поєднувати навчання з роботою. Що стосується вибору професії, то 80 % учнів вже визначилися з вибором і, за свідченням класних керівників, серед навчальних дисциплін старшокласники більше акцентують увагу на предметах необхідних для вступу у відповідний вуз.

В результаті дослідження виявлено, що для сучасних старшокласників високу значущість мають такі термінальні цінності як «здоров'я», «любов», «матеріально забезпечене життя», «наявність гарних і надійних друзів» й «щасливе сімейне життя»; особливу роль починає грати цінність «цікава робота». Серед інструментальних цінностей домінують такі якості як «вихованість», «освіченість», «чесність», «відповідальність» й «акуратність», значущими також є ділові якості: «тверда воля», «ефективність у справах», «сміливість у відстоюванні своїх поглядів і переконань».

Серед різних сфер професійної діяльності старшокласники віддають перевагу підприємницькій діяльності (сфера матеріальних інтересів), соціальній сфері («людина – людина») і сфері мистецтва («людина – художній образ»). Юнаки стверджують, що свій вибір вони здійснили самі (65%) або під впливом батьків (57%), засобів масової інформації (25%).

11-класники віддають перевагу тим спеціальностям, які дозволять їм працювати індивідуально, а 10-класники – колективно. 75 % старшокласників вибирають спеціальності в яких вони зможуть виступати в ролі організаторів діяльності, а не виконавцями. У більшості випадків учні вибирають ту сферу діяльності, яка дає змогу отримувати високий заробіток, престижна, цікава, дає можливість у житті досягти успіху, самореалізуватися й відповідає їхнім можливостям, може принести певну користь суспільству.

Серед бажаних умов майбутньої роботи 10-класники виділяють сприятливий психологічний клімат у колективі, спілкування із цікавими людьми, а 11-класники додають до списку постійні нові враження, комфорт і відсутність важких фізичних навантажень.

Старшокласники демонструють достатній розвиток диференціації, тобто вони знають чого бажають від життя, але не зовсім вміють відрізнити головні цінності від другорядних. Хоча за результатами анкети, більшість старшокласників стверджують, що сформували свій життєвий план, у якому на перше місце по черзі

виходить одержання вищої освіти в улюбленій професії; на друге місце ставиться знаходження цікавої роботи, а побудова сімейного життя за планом відводиться на третє місце.

В результаті дослідження помічено, що учні 10 класу ще не відчують гострої необхідності стояти перед вибором життєвого шляху, вони вважають, що це в них ще попереду, тому віддають перевагу цінностям особистого життя. А 11- класники стоять вже на порозі зміни всього свого життя, знають чого суспільство від них чекає, і тому у них переважають цінності професійної самореалізації, матеріальних інтересів

При порівнянні окремо ціннісних та професійних переваг дівчат та юнаків, помічена тенденція у прагненні до професійної самореалізаціїсучасних дівчат у таких сферах як соціальна та мистецтво, а у юнаків – до сфери матеріальних цінностей і підприємницької діяльності. На думку старшокласників, робота для жінки в контексті сучасності грає дуже важливу роль, тому що вона прагне не тільки до створення щасливого сімейного вогнища, але й бажає самореалізуватися, стати фінансово незалежною й одержати визнання в суспільстві. Таким чином, у дівчат помітна тенденція зробити кар'єру, мати можливість забезпечити статок сім'ї не менше за чоловіка, внаслідок чого зростає кількість бажаючих увійти в сферу приватного підприємництва. Для чоловіка, як вважають старшокласники, робота стає в більшій мірі лише джерелом забезпечення себе і своєї сім'ї.

Більшість старшокласників вважають, що в цей час престижними є ті професії, які цікаві, дають високий заробіток, можливість піднятися службовими сходами і досягти високого соціального статусу.

Емпіричним шляхом вдалося встановити, що домінуючі термінальні й інструментальні цінності спричиняють вибір професій старшокласниками в таких сферах як соціальна, мистецтво, матеріальні інтереси (підприємницької діяльності). Просліджується тенденція, що при збільшенні значимості виявлених в ході дослідження домінуючих цінностей, у старшокласників зменшується бажання зв'язувати своє життя з сферами фізичної, розумової праці, з рутинною роботою.

**Висновки.** Таким чином, сучасні старшокласники воліють вибирати сфери діяльності пов'язані з умінням спілкуватися, діяльність, яка вимагає заповзятливості, упевненості в собі, неординарного підходу, уміння самостійно приймати рішення, що дає можливість створювати комфортні умови життя, сприяти благополуччю сім'ї, досягати успіху, самореалізуватися й

самоствердитися як у професійній, так й у міжособистісній сфері. Сучасні дівчата намагаються відповідати образу ділової жінки, вольової, впевненої в собі, матеріально незалежної, а юнаки – самоствердитися в діяльності, що потребує особистої ініціативи, соціальних навичок, вміння керувати, бажають виступати справжніми годувальниками своєї сім'ї.

Хотілося б відзначити значимість цього дослідження не тільки для вивчення ціннісних орієнтацій сучасних старшокласників та їхнього впливу на вибір професійної діяльності, але й для суспільства в цілому, тому що торкнулося багатьох важливих проблем.

Через те, що старшокласники в основному вибирають вузьке коло спеціальностей відбувається перенасиченість цих сфер професійної діяльності й нестача кадрів інших спеціальностей. Внаслідок ситуації, що створилася, закінчуючи вуз, молоді люди зіткаються з проблемою працевлаштування. Це положення є однією з причин зросту безробіття сьогодні.

Молодим людям нічого не залишається як перевчитися або шукати роботу не за фахом, закінчивши короткі курси (таким чином, ми зіштовхуємось із проблемою наявності недостатньо кваліфікованих працівників).

Все сказане спричиняє втрату для нашої держави молодих, кваліфікованих, талановитих фахівців, які масово виїжджають за кордон.

Отже перед державою постає проблема стимулювання зацікавленості молоді в самореалізації в різних сферах професійної діяльності, у важливих для суспільства професіях.

#### *Література:*

1. Антонова Н.О. Ціннісні орієнтації у системі особистісних якостей студентів вищого навчального закладу: Автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук (19.00.07) / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2003.
2. Волочков А.А., Ермоленко Е.Г. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – №2.
3. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. – Киев, 1988.
4. Гусякова Н.І. Ідеали і ціннісні орієнтації сучасних підлітків та юнаків // Рідна школа. – 1993. – № 8.
5. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.

## ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ І ПРИРОДОЗНАВСТВА У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

На сучасному етапі розвитку суспільства назріла потреба у підвищенні рівня підготовки учнів на всіх етапах навчання, зокрема в початкових класах. Важливою є проблема методики навчання математики і природознавства учнів молодшого шкільного віку. Здійснення освітніх завдань цих курсів в старших класах, значною мірою залежить від якості знань, отриманих початкових класах.

Об'єктивні труднощі вивчення математики і природознавства пов'язані зі специфікою цих навчальних предметів і зумовлюють необхідністю урахування психологічних закономірностей мислення, індивідуальних особливостей пізнавальної діяльності молодших школярів. Л.С.Виготський вважав, що слід визначити зону найближчого розвитку дитини і побудувати навчальний процес таким чином, щоб вона могла самотужки знайти те особливе, що становить зміст результативної навчальної діяльності [3. 135].

В останні роки в Україні видано [2, 4, 5, 6] ряд праць, які переконливо обґрунтовують необхідність використання в навчальному процесі різноманітних ігор і пропонують багатий ігровий матеріал із розв'язання навчальних завдань, це ще раз підтверджує, по-перше, цінність гри як методу навчання; по-друге, свідчить про тенденцію зближення процесу навчання з життям, озброєння учнів саме такими знаннями, які будуть необхідні їм у практичній діяльності.

Метою даної публікації є з'ясування можливостей використання дидактичних ігор на уроках математики та природознавства, як засобу активізації навчання.

Завдання: з'ясувати пізнавальні та розвивальні можливості дидактичних ігор; визначити рівні активності молодших школярів під час використання дидактичних ігор

Л.С.Виготський, розглядаючи гру в психічному розвитку дитини, відмічав, що в зв'язку з переходом дітей в школу гра не тільки не зникає, навпаки, пронизує всю діяльність учня. В шкільному віці, – говорив він, – гра не вмирає, вона знаходить своє внутрішнє продовження в шкільному навчанні та праці. [3.76].

Наш сучасник Ш.О.Амонашвілі показав, що через гру можна ввести дитину у світ пізнання [1].

Питання раціонального використання гри у навчальному процесі молодших школярів було предметом багатьох досліджень. Так, у працях педагогів Л.В.Артемової, Н.М.Бібік, О.Я.Савченко відзначалось, що місце гри в навчальному процесі змінюється: чим менше розвинений вольовий компонент діяльності у дітей, тим частіше використовується ігрова форма. У процесі розвитку пізнавальних можливостей учнів гра поступово відходить на другий план, поступаючись традиційним формам навчання [2, 6]

Часто доводиться чути від учнів, що математика – нецікавий і важкий предмет. Можна навіть простежити, як змінюється їхнє ставлення до цього предмета в процесі навчання. Коли в першому класі ми спостерігаємо позитивне ставлення учнів до уроків математики, то поступово бажання навчатись та активність дітей на уроках математики знижується. Саме активність учнів у навчанні є великою збуджуючою силою, що веде розум дитини до пізнання нового. Це і спонукало нас до виявлення причин зниження активності у навчанні учнів молодшого шкільного віку.

Зіткнувшись з першими труднощами, не отримавши вчасно допомоги, діти перестають розуміти матеріал. На перших стадіях це непомітно, тому що кожен учень має елементарні навички обчислень. Але з часом завдання ускладнюються, кожне з них потребує дедалі більшого часу та зусиль. Тому починаються для багатьох школярів роки нудного відсиджування уроків або зубріння.

Щоб цього не сталося потрібно вчасно помітити, коли втрачається інтерес до предмета та падає навчальна активність. У багатьох дітей це трапляється ще в першому класі. Чим же зацікавити дітей? Звичайно потрібно шукати матеріал, який відповідає природі молодшого школяра, тобто він повинен одночасно містити в собі інтелектуальне задоволення та піднесений емоційний компонент. Цим критеріям відповідають дидактичні ігри. Час відведений для їх проведення, становить від 5 до 15 хвилин на урок.

Хоча більшість учителів визнає, що дидактична гра серед засобів активізації навчальної діяльності у молодшому шкільному віці має найбільший ефект, проте як метод навчання дидактична гра застосовується у практичній роботі вчителів дуже рідко. Частіше дидактичні ігри використовуються на уроках мови, малювання, трудового навчання, – рідше на уроках читання, математики, природознавства. Певна частина вчителів застосовує в своїй роботі дидактичні ігри, проте вони використовуються безсистемно.

Проводячи відповідне анкетування учнів молодших класів ЗОШ №19 м. Рівного, ми ставили за мету виявити, від яких уроків у них залишилось найбільше враження. Виявилось, що найбільше

запам'ятались учням уроки, на яких використовувались ТЗН (13,7%), уроки – КВК (18,5%); уроки де застосовувались дидактичні ігри (16,5%); уроки–подорожі (12,9%); екскурсії (14,9%) уроки, на яких створювались проблемні ситуації (9,3%). Тобто, відповідно до вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку, найбільше враження справляє на них піднесений емоційний стан, новизна фактів, ігрова діяльність.

Аналіз проведеного дослідження допоміг виявити рівні навчальної активності під час використання дидактичних ігор у початкових класах: високий, середній та низький.

Високий рівень навчальної активності характеризується тим, що учні виявляють творчу активність, самостійність, стійкий навчальний інтерес, оригінальність, оптимальність у вирішенні навчальних завдань, позитивну мотивацію навчання, добре розуміють умови та правила гри, швидко включаються в ігрову діяльність.

Середній рівень активності мають учні, які виявляють реконструктивну активність (відповідальність, сумлінність, енергійність). Вони вміють читати та записувати числа в межах мільйона, знають таблиці додавання і множення одноцифрових чисел та відповідні випадки віднімання та ділення, вміють виконувати письмово арифметичні дії над багатоцифровими числами, знають порядок дій у виразах (в тому числі з дужками), але відчують труднощі при виконанні дій з переходом через розряд, стійкий інтерес проявляють лише в окремих видах діяльності, орієнтуються на оцінку, відчують труднощі у розумінні правил гри, поступово включаються в ігрову діяльність.

Низький рівень активності – притаманний учням, які виявили лише виконавську активність, короткочасний інтерес. Такі діти ведуть лічбу, але стикаються з труднощами при лічбі з переходом через розряд, у записі чисел записаних однаковими цифрами, допускають помилки при обчисленнях виразів, пропускають розряди при множенні та діленні багатоцифрових чисел на одноцифрове та двоцифрове число, не розуміють правил ігрової діяльності, пасивно ставляться до участі в іграх.

В основу використання дидактичних ігор на уроках математики покладено ідею переходу молодших школярів від безпосередніх операцій над предметними множинами до дій над числом, а від них – до висновків. Цей підхід застосовується під час через вивчення кожного розділу програми з математики для шкіл 1–го ступеня.

Система дидактичних ігор будувалась таким чином, що на етапі актуалізації знань учням пропонувались дидактичні ігри репродуктивного характеру. Не дивлячись на індивідуальний характер

дій учнів, увага гравців фіксувалась на пошуках раціональних шляхів виконання завдань, допомоги один одному, в результаті чого учні вчилися правильно оцінювати свої ігрові дії, співставляти їх з ігровими діями інших учнів. На цьому етапі формування уміння допомагати один одному підвищувало результативність виконання ігрового завдання, що в свою чергу впливало на активність учнів. Наприклад, "Запам'ятай порядок", "Хто уважний?", "Яке число пропущене?", "Додавання чисел", "Рибалка", Знайди свою пару", "Кішка", "Лисиця та заєць" та ін.

На етапі засвоєння нового матеріалу учням пропонувались складніші ігри частково-пошукового характеру. Учасникам гри надавалась можливість відчувати яким чином від якісного виконання завдання кожним учасником залежить виконання ігрового завдання партнером і, в кінцевому підсумку результат гри. Для цього етапу характерно формування педагогом у школярів уявлень про значимість якісного виконання свого ігрового завдання. Наприклад: "Вулиця чисел", "Склади число", "Дотримуйся порядку", "Живі числа", "Які числа на картинці?", "Яблунька", "Продовж ряд цифр", "Прибіжи та відбіжи", "Зайчята та ялинки", "Розділити та помножити"

На етапі закріплення і повторення навчального матеріалу використовувались дидактичні ігри пошукового характеру. Учні вчилися планувати, аналізувати та оцінювати дії партнерів по грі. Позитивні взаємовідносин між гравцями, вміння розподілити матеріал, уміння домовитись у грі позитивно вплинули на активізацію навчальної діяльності учнів. Наприклад: "Жива лічба", "Пронумеруй будинок", "Допоможемо Незнайкові", "Не зіб'юсь", "Веселий рахунок" Кіт і мишки", "Склади потяг", "Ланцюжок", "Ведмежата", "Рахуй, не помились"

На етапі контролю знань застосовувались дидактичні ігри творчого характеру. Учнім надавалась можливість творчо виконувати ігрове завдання. Опора на творчість передбачає зацікавленість учасників в кінцевому результаті гри команди, прагнення виконувати ігрове завдання швидко і правильно. Наприклад: "Знайди своє місце", "Телефон", "Хто швидше?", "Забий м'яч у ворота", "Яка відповідь правильна?", "Вгадай число", "Зірви огірок"

При організації системи ігор від репродуктивних через пошукові до творчих, здійснювався поступовий перехід від індивідуальних дій в грі до складніших спільних дій, необхідних для вирішення ігрових завдань.

Аналіз експериментальних даних і матеріалів спостереження, відгуки вчителів і батьків свідчать про те, що активність школярів на



уроках математики, де використовувались дидактичні ігри, позитивно вплинула на успішність учнів початкових класів.

Слід зазначити, що кількість ігор, за допомогою яких можна сформувати знання про природу, дуже обмежена. Специфіка дидактичних ігор природничого змісту полягає у тому, що вони можуть проводитись лише тоді, коли в дітей вже наявні знання. Отож, у своїй практиці учителі здебільшого застосовують дидактичні ігри з метою закріплення знань, вироблення умінь та навичок.

Використовуючи завдання, поставлені у грі, діти вчаться виділяти окремі ознаки предметів, явищ, класифікувати їх. Зміст гри в цілому має значний вплив на становлення особистості дитини, її естетичний розвиток. Для ознайомлення учнів з природою корисно використовувати дидактичні ігри з природнім матеріалом. Це можуть бути овочі, фрукти, листя дерев, кущів, кімнатні рослини.

Дидактичні ігри при вивченні явищ живої природи можна проводити в природних умовах, в класній кімнаті. Ігри в парку, на луках не потребують спеціального обладнання, але вибираючи місце для гри, необхідно, щоб там були рослини, з якими вчитель хоче ознайомити учнів. Крім того, вони повинні бути доступними для спостережень. Однак проведення ігор в природних умовах має свої складності: діти легко переключають увагу на сторонні предмети. Тому вчитель повинен придумати цікаві ігрові дії.

Ускладнення ігор полягає у збільшенні кількості природного матеріалу, у вимозі самотійніше виконувати ігрові завдання, а також у тому, що діти самі повинні контролювати правильність виконання поставленого завдання.

Наведемо приклади дидактичних ігор, які можна використовувати на уроках природознавства. При вивченні явищ неживої природи: "Живе– неживе", «Відгадай, ще це?», Природниче КВК, «Корисні копалини», «Подорож Капітошки», «Опиши водойми», «Маленький мандрівник», «Де захований скарб»? Прививченні явищ живої природи: "Хто де живе?", «Хто літає (бігає, стрибає)? «Хто це?», «Розклади правильно картки», «Малята», «Який це птах?», «Хто прийде в гості до зайчика», «З якого дерева листочок?», «Чиє насіння?», «Магазин «Квіти»», «Віночок», «Склади букет», «Що де росте?», «Знайди дерево»

Ми пропонуємо використовувати дидактичні ігри на уроці: як додатковий матеріал для тих учнів, що раніше закінчили основне завдання; для самотійної роботи сильних учнів.

Отже, за умови систематичного, цілеспрямованого використання дидактичних ігор у навчальному процесі початкової школи підвищується розумова активність школярів та розвивається

стійкий інтерес до навчальної діяльності. У конструюванні дидактичних ігор учитель повинен виявляти максимум творчості, щоб зробити серйозну, напружену працю захоплюючою та цікавою для дітей.

### *Література:*

1. Амонашвілі Ш.О. До школи – у шість років. //Педагогічний пошук. К.: Рад. школа, 1989. – С.3–47.
2. Артемова Л.В. Вчися граючись. – Київ.: Томіріс, 1995. – 112 с.
3. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. //Вопросы психологии. – 1966. – №6. – С.76.
4. Коваленко В.Г. Дидактические игры на уроках математики. – М.: Просвещение, 1990. – 94 с.
5. Кудькина Н.В. Дидактические игры и занимательные задания для первого класса. – К.: Рад. школа, 1989.– 143 с.
6. Савченко О.Я. Рухливі, веселі, винахідливі. – К.: Богдана, 1995. – 135 с.

*Кохан І.*

## **СУЧАСНІ СИСТЕМИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ШКОЛАХ США ТА ВЕЛИКОБРИТАНІЇ**

*Проаналізовано та порівняно сучасні системи естетичного виховання та їх філософські концепції у школах США і Великобританії.*

**Ключові слова:** *естетичне виховання, сучасна школа, мистецтво, творча особистість, самореалізація, самовираження.*

У зв'язку зі вступом сучасної цивілізації до постіндустріальної епохи і різким підвищенням статусу та ролі гармонійно розвинутої, творчої особистості в усіх сферах життєдіяльності суспільства, стає необхідною переорієнтація освіти з інтересів держави на інтереси особистості, що у свою чергу спричиняє зміни ціннісно–сміслового розуміння суті педагогічних процесів. Існуюча динаміка соціальних умов впроваджує кардинальні зміни культурно–історичного спадкоємства, що виражаються в ідеї випереджаючого розвитку людини. Це означає, що замість відтворення накопиченого досвіду в сучасному світі стає необхідним забезпечення переваги процесів створення нового над копіюванням старого. Саме ця ідея перетворюється на керуючий принцип діяльності системи освіти як головного інституту соціокультурної спадщини, враховуючи цілі освітнього процесу, його зміст, форми і методи, взаємини педагогів та їх вихованців, сам тип їх спільної діяльності. При цьому особлива роль в структурі освітнього процесу відводиться естетичному вихованню як найважливішому засобу становлення і розвитку творчої особистості.

Теорія і практика естетичного виховання в країнах Заходу складають, на нашу думку, інтерес з багатьох причин, перш за все тому, що висновки дослідників перевіряються ними, як правило, експериментально. Цікаві в цьому відношенні філософські основи естетичного виховання в США, де відсутні обов'язкові шкільні програми та єдиний тип шкіл. Саме тому американська система освіти у всіх її складових відрізняється широкою варіативністю.

Філософські концепції естетичного виховання в США базуються на теорії про те, що сучасне суспільство характеризується пануванням науки і технології, надмірною зацікавленістю у функціональному, напруженістю та неспокоєм, втратою індивідуальності, тотальною уніфікацією. Діячі американської освіти вбачають у мистецтві панацею від багатьох бід. Тому в американській педагогічній літературі підкреслюється особлива роль художнього досвіду для життя всіх майбутніх представників нації і пропагуються обов'язкові заняття мистецтвом кожної дитини, незалежно від її талановитості. Слід зазначити, що естетичне виховання розглядається там, в основному, як виховання через заняття мистецтвом, причому не стільки через сприйняття художніх творів, скільки через власну практику дитини. Передбачається, що життєві спостереження знаходять естетичну значущість, лише проходячи крізь призму практичного художнього досвіду.

Відповідно до цього однією з головних цілей естетичного виховання теоретики США вважають встановлення емоційного балансу особистості та середовища, накопичення позитивно забарвленого суб'єктивного досвіду. Найбільш послідовне вираження ідея емоційного балансу знайшла в концепції «терапії через мистецтво» Віктора Лоуерфельда [5], заснованій на припущенні про те, що головною причиною втрати дітьми життєвої впевненості є неможливість висловити власну думку. З терапією через мистецтво пов'язана ціла термінологічна ієрархія: самооцінка (self-evaluation), самовираження (self-expression), самореалізація (self-realisation), впевненість у собі (self-confidence). Всі ці сторони світовідчуття йменують в американській теорії збірним терміном – «personal adjustment», тобто врівноваженістю особи з середовищем [5].

Теоретики і практики освіти Англії визнають американську постановку справи зразковою. На відміну від США у Великобританії політика офіційних державних інстанцій відносно естетичного виховання, як правило, консервативніша. Там існує система державних випускних іспитів, що примушують вчителів до фронтального ознайомлення з правилами, успадкованими від традиційних систем викладання мистецтва. Педагоги Заходу прагнуть

подолати інтуїтивізм в практичному викладанні та в теоретичному аналізі художнього процесу. Проте, позиції теоретиків і практиків естетичного виховання відносно одних і тих же проблем такі суперечливі, що важко навести якусь «усереднену» концепцію американців або англійців.

Спілкування між фахівцями художнього виховання в США та Англії здійснюється за допомогою ряду професійних журналів, а також за допомогою педагогічних суспільств в національному і міжнародному масштабі. В Америці, наприклад, створено Національну Асоціацію художнього виховання, в Англії – королівське „Суспільство виховання через мистецтво”. Аналогічні суспільства існують у Франції, Італії, Німеччині та інших країнах. У США та Великобританії видаються спеціальні щорічники та журнали, виходить в світ велика кількість книг, присвячених проблемам естетичного виховання. Найбільш характерні напрямки зарубіжної педагогіки та естетики в основному співпадають з напрямками і школами сучасної філософії. У найрізноманітніших дослідженнях відзначається вплив таких філософських напрямків, як фрейдизм, прагматизм, неотомізм і екзистенціалізм. Представляють інтерес не тільки теоретичні дослідження, але і практичне їх застосування діячами зарубіжної педагогіки.

„Сучасна школа”, на відміну від „старої”, особливе значення надає активним, виховуючим методам естетичного виховання. Прихильники цієї школи вважають, що головне у вихованні – це не надання дітям знань, а їх загальний розвиток, який кінець кінцем визначає успішність навчання. Вплив на емоції дітей не менш важливий, ніж вплив на їх розум. Велике місце в новій системі виховання відводиться праці, взагалі діяльності дітей, на відміну від суто словесних методів навчання і виховання. Причому всемірно заохочується ініціативність як вихованців, так і вихователів. Обов'язкову програму, оцінку успішності учнів, іспити сучасна школа вважає застарілими і необов'язковими. Натомість практикуються щоденники як засіб систематичної фіксації розвитку особистості дитини; опитувальні анкети, що з'ясовують інтереси та знання дітей. Навчання і розвиток, раціональний початок та інтуїція, пошуки об'єктивної системи, що забезпечує засвоєння необхідних знань і навиків, з одного боку, а розкриття індивідуальних творчих можливостей дітей, як основна мета учбово-виховної роботи в школі, з іншого боку, складають приблизний перелік питань, навколо яких йде боротьба між новою і старою системами виховання і навчання.

Естетичному вихованню в школах США надається велике значення, воно відіграє значну роль у загальному національному

розвитку. Мистецтво країни – її національна мова, воно сприяє єднанню навіть ворогуючих між собою народів. Тому естетичне виховання в школі стосується не окремої групи особливо обдарованих дітей, а всіх учнів без винятку. Такого роду декларація характерна для всіх офіційних педагогічних матеріалів.

Естетичному вихованню в шкільній практиці США надається таке ж велике значення у загальному розвитку підлітка та дитини, як і малюванню. Ще наприкінці XIX століття музика, вірніше спів, було введено у шкільні програми. У дитячих закладах спів тісно пов'язаний з іграми, з ритмічними рухами. А в шкільній практиці поширені щорічні конкурси хорів, вчительські конференції з питань музичного виховання. Школи США разом з підручниками з загальноосвітніх предметів мають і підручники з художніх дисциплін (малювання та спів); випускаються спеціальні серії репродукцій картин і платівок музичних творів, використовуються шкільне радіо і телебачення, за допомогою яких здійснюється виховний процес.

Наукова основа естетичного виховання в „новій школі” спирається і повинна спиратися на сучасну психологію, філософію та естетику (Бергсон, Ніцше, Фрейд) [1]. Засновники „нової системи” художнього виховання вірно вважають, що особливе значення для художньої діяльності дітей мають систематичні заохочення їх творчих пошуків. У цих пошуках діти знаходять своє індивідуальне художнє вираження. При цьому підкреслюється, що цей досвід не може бути замінений, як це намагається робити „традиційна школа”, повідомленням дітям яких–небудь загальноновизнаних знань, наведенням прикладів. „Нова школа” прагне заохочувати дітей до творчої діяльності у сфері мистецтва.

Аналізуючи філософські основи змісту естетичного виховання в школах Заходу, зазначимо в цій системі ряд дуже цікавих і прогресивних моментів. У зв'язку з цим слід назвати теорію „творчості” (creativity) Джона Гілфорда, теорію якісного вирішення проблем засобами мистецтва Чарльза Пірса і Джона Дьюї (США), теорію виховання через мистецтво Герберта Ріда, теорію соціальної ролі мистецтва Альфреда Нортон Уайтхеда (Англія)[2].

Висунення на перший план діяльності дитини, її творчості, висока оцінка цієї діяльності і творчої праці дітей у всебічному гуманістичному вихованні, пошуки активних виховних методів а не формальних, тільки повчальних, затвердження важливості вираження в художньому вихованні дітей – все це в порівнянні зі старою, „традиційною школою” є передовим і не може не викликати інтересу і живого відчуття подальшого розвитку цієї системи та її виховних результатів. Разом з тим слід зазначити, що естетичне виховання в

школах США та Великобританії спрямоване на виявлення ролі мистецтва в системі загальної освіти, подолання вузької спеціалізації, усунення перенавантаженості викладання мистецтва дидактичними і вузько технічними завданнями, відмову від недооцінки уяви як одного з головних чинників творчого розвитку особистості, що формується.

#### *Література:*

1. Шапинская Е.Н. Философия образования и эстетическое воспитание в США //Современный мир и эстетическое развитие человека. – М. – 1999. – С. 38–40.
2. Цырлина Т.В. На пути к совершенству. Антология интересных школ и педагогических находок XX века. – М.: Сентябрь, 1997 – 112с.
3. Eysenk H.I. The scientific study of personality. – London press, 2002. – 324р.
4. Langer S.K. On Significance in Music //Aesthetics and the Arts. – N.Y.: McGraw Hill, 1998. – 183р.
5. Zimmerman R. Can Anything Be an Aesthetic Object? //J. of aesthetics and art Criticism, XXV – 2001 – 186р.

*Мищенко О.*

### **КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ ЗАВДАНЬ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРОГРАМ ДО УРОКІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

*У статті розглядаються критерії доцільності використання завдань мультимедійних програм в середній школі на уроках англійської мови.*

**Ключові слова:** *критерій, завдання мультимедійних програм.*

Науково–технічний прогрес, неперервне зростання кількості інформації, підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності, швидкоплинність зміни техніки і технологій у світі – все це потребує якісно нового рівня викладання у середній школі, забезпечення інтелектуальної, психологічної, психологічної, моральної готовності до праці в нових умовах всіх учасників навчально–виховного процесу.

Закон України “Про національну програму інформатизації”, прийнятий у 1998 році, визначає стратегію розв’язання проблеми забезпечення інформаційних потреб та інформаційної підтримки усіх сфер діяльності людини. У роз’язді “Основні напрямки інформатизації” у пункті 9, що стосується інформатизації науки, освіти і культури, зазначається, що інформатизація освіти буде спрямовуватися на формування і розвиток інтелектуального потенціалу нації, удосконалення форм і змісту навчального процесу, впровадження комп’ютерних методів навчання та тестування, що дозволить вирішувати проблеми освіти а рівні світових вимог.

Питанням використання комп’ютерних засобів навчання займалися з моменту появи персональних комп’ютерів у школі. В

останні роки в Україні інтенсивно проводяться дослідження щодо впровадження в шкільний навчальний процес мультимедійних технологій навчання (Т.О. Кліменко, М. Кучма, І.В. Чірва, А. Орищенко). В зарубіжній літературі достатньо уваги приділяється проблемі впровадження мовних комп'ютерних програм у навчальний процес (Л.Ф. Бачман, Т. Піка, П.А. Скехан).

Мета даної статті – на основі аналізу досвіду зарубіжних дослідників у використанні мультимедійних програм для вивчення іноземної мови, визначити критерії доцільності використання завдань мультимедійних програм на уроках англійської мови.

Для успішного використання мультимедійних програм на уроках англійської мови у середній школі слід виділити критерії, які б допомогли вчителям визначитися з доцільністю тих чи інших завдань мультимедійних програм. На нашу думку, можна виділити шість критеріїв за якими можна оцінити доцільність завдань:

- 1) завдання, що сприяють потенційним можливостям вивчення мови;
- 2) завдання, що відповідають здібностям учнів;
- 3) завдання, що зосереджені на значенні;
- 4) автентичність завдань;
- 5) позитивний вплив завдань;
- 6) практичність завдань.

Розглянемо більш детально кожний з критеріїв.

#### Потенційні можливості вивчення мови.

Потенційні можливості вивчення мови належать до критерію де мовна діяльність може вважатися діяльністю вивчення мови більш ніж можливістю використання мови. Різниця між “використанням мови” і “вивченням мови” характеризується змістовним наповненням завдань, що сприяють, переважно, зосередженості на формі. Ця важливість зосередження на мові, а не на навчанні мови була визначена Скеханом [5] серед тих, що сприяють зосередженню на формі: інтерактивна модифікація, модифікація результату, обмеження часом, модальність, контроль, несподіваність – необхідно розглядати як доказ потенційної можливості вивчення мови.

#### Відповідність здібностям учнів.

Оскільки при вивченні мови задіяні всі аспекти життя (освіта, робота, школа, спорт, відпочинок, одяг, їжа, транспорт та інше), то слід брати до уваги індивідуальні особливості учнів, їх рівень лінгвістичних можливостей, а також не лінгвістичних характеристик. На нашу думку, доцільним буде використання завдань, які забезпечать учням можливість працювати з матеріалом, що відповідає їх рівню знання мови. Якщо мовний матеріал запропонованих завдань

вже відомий учням, то завдання не сприятимуть можливості розвитку мовленнєвої компетентності учнів, якщо рівень завдань нижчий за рівень можливостей учнів, то це також не буде корисним. При підборі завдань також слід враховувати вік, стиль навчання, бажання спілкуватися мовою, що вивчається.

#### Зосередження на значенні.

Важливість зосередження на значенні завдань мультимедійних програм при вивченні мови є безсуперечною, але для того щоб підкреслити подвійність задач зосередження на формі підчас виконання завдань, що зосереджені на значенні, впроваджено критерій “зосередження на значенні”. зосередження на значенні означає, що спочатку увага спрямована на значення мови, що є необхідним при виконанні завдань. Так, Т. Піка і К. Ганджі виділяють комунікативні завдання [4] при виконанні яких від учнів вимагається використання мови для вирішення поставленої проблеми або для обміну інформацією. Такі завдання суттєво відрізняються від завдань основаних на моделях, де учням пропонується вставити вірні форми дієслова в готові речення або замінити декларативні твердження на питання *yes/no* в усному мовленні. Зосередження на значенні не обмежено усними комунікативними завданнями, цей критерій також треба використовувати при виборі завдань для розвитку навичок грамотного читання (*reading literacy*) та навичок письма (*writing literacy*), коли учні використовують мову цілеспрямовано для конструювання та інтерпретації значення.

#### Автентичність.

Критерій автентичності потребує від завдань оригінальності мови і ситуацій, які б спонукали учнів до бажання спілкуватися мовою, що вивчається, а також створювали б умови для учнівської дослідницької діяльності. Завдання, що відповідають автентичності, складаються з умов та ситуацій в яких учень міг би опинитися, якщо б він знаходився в країні, мову якої вивчає. Відбір завдань повинен відповідати інтересам учнів і, таким чином, спонукати їх до спілкування. Більш того, загальноприйнята теорія мовленнєвих комунікативних можливостей [1] визначає це, як специфічну ситуацію, що сприяє розвитку мовленнєвих здібностей учнів, для певних цілей і потребує практики використання мови для цих цілей.

#### Позитивний вплив.

Критерій відбору мультимедійних завдань за позитивним впливом більш ефективний ніж критерій відбору за потенційними можливостями вивчення мови. Сутність цього критерію була досліджена Л.Ф.Бачманом, А.С.Палмером [1] на прикладі контрольних завдань. Досконалыми вважаються завдання, які



пропонуються учням протягом уроку, що не тільки навчають учнів мові, але й допомагають учням розвивати їх метакогнітивні стратегії [3], розвивати відповідальність за навчання як під час уроку, так і за його межами. Вони повинні викликати інтерес учнів до культури мови, спонукати до бажання знаходити можливості спілкуватися мовою, що вивчається.

### Практичність

Критерій практичності оцінює наскільки завдання мультимедійних програм легкі та зручні у виконанні як для учнів, так і для вчителів, в умовах де існують обмеження технічним обладнанням або шкільною програмою про вивчення мови. Слід також враховувати чи відповідає програмне забезпечення та обрані завдання запланованій мовній діяльності. Крім того, існує постійна потреба в освіченому персоналі, на випадок виникнення не передбачуваних проблем (збій системи тощо). Попередній досвід використання комп'ютерів у вивченні іноземної мови показує, що учні повинні мати відповідні навички користування комп'ютером та програмним забезпеченням, для успішного впровадження мультимедійних завдань [2]. Ця проблема залишається актуальною і сьогодні, хоча більшість учнів вміють користуватися комп'ютерами, вони не можуть самостійно опанувати мовний матеріал без пояснень вчителя.

Таблиця

### **Основні положення критеріїв доцільності використання завдань мультимедійних програм**

| <b>№</b> | <b>Критерій</b>                     | <b>Характеристика</b>   |
|----------|-------------------------------------|---|
| 1.       | Потенційні можливості вивчення мови | Надання можливості зосередження на формі  |
| 2.       | Відповідність здібностям учня       | Можливість проведення мовних занять, що відповідають характеристикам учня (його здібностям і можливостям)                 |
| 3.       | Зосередження на значенні            | Увага учнів, при вивченні мови, спрямована на значення мови.  |
| 4.       | Автентичність                       | Відповідність між завданнями мультимедійних програм, оригінальністю мовного матеріалу та інтересами учнів за межами класу |
| 5.       | Позитивний вплив                    | Позитивний вплив завдань на тих, хто виконує їх   |
| 6.       | Практичність                        | Відповідність завдань мультимедійних програм умовам в яких працює учень та вчитель, доцільність використання завдань      |

Хоча важливість кожного з шести критеріїв може змінюватись в залежності від цілей завдань, критерій “потенційна можливість вивчення мови” слід вважати більш вимогливим до завдань мультимедійних програм. Завдання, що не спрямовані на безпосереднє вивчення мови можуть бути доречними в інших випадках, але їм слід приділяти більше уваги при вивченні мови. Завдання мультимедійних програм можуть бути спрямовані на розвиток соціальної тотожності учня в культурі мови, що вивчається, на вдосконалення їх комп'ютерної грамотності, підсилення їх культурної свідомості, на розвиток стратегій вивчення мови, але при виборі завдань мультимедійних програм спрямованих на оволодіння мовною компетентністю, критерій “можливості вивчення мови” слід вважати найважливішим.

### *Література:*

1. Bachman, L.F., & Palmer, A.S. Language Testing in Practice. Oxford: Oxford University press.–1996.–p.258.
2. Marty, F. Reflection on the use of computers in second language acquisition. Studies in Language Learning.–1981.–p.25–53.
3. Oxford, R.L. Language learning Strategies: What Every Teacher Should Know. New York: Newbury House.–1990.–p.3–6.
4. Pica, T., Kanagy, R. Choosing and using communication tasks for second language instruction. In G. Crookers & S. Gass (eds.), Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice. Clevedon, England: Multilingual Matters.–1993.–pp.9–34.
5. Skehan, P.A. Cognitive Approach to Language Learning. Oxford: Oxford University Press.–1998.–pp.5–132

*Попова Т.*

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ У ПРОФЕСІЙНО–ТЕХНІЧНИХ УЧИЛИЩАХ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ**

*В статті розглянуті педагогічні умови, дотримання яких забезпечить результативне функціонування педагогічної системи у період виробничої практики для учнів професійно – технічних училищ швейного профілю.*

У процесі вивчення та аналізу питань організації та проведення виробничої практики для учнів професійно–технічних училищ швейного профілю, для її удосконалення, на наш погляд, стає необхідним визначення педагогічних умов, яки впливають на рівень її проведення та загальну успішність.

Питання організації та проведення виробничої практики розглянуто в роботах Н.А. Шамкова, С.Я. Батишева, Г.Т. Грецької, Г.Г. Душутіна, М.І. Макієнко, В.А. Скакуна, В.М. Сурикова, А.І. Титова, І.І. Труханова та ін.

В результаті аналізу вище вказаної літератури було виявлено, що педагогічні умови для ефективної організації та проведення виробничої практики не були предметом спеціальних досліджень і не знайшли своє відображення в працях науковців.

Таким чином, виникає проблема, суть якої полягає у відсутності теоретично обґрунтованих педагогічних умов спрямованих на ефективну організацію виробничої практики для учнів професійно–технічних училищ.

Отже, мета даної статті виділити та висвітлити педагогічні умови, які сприяють ефективному проведенню виробничої практики.

У контексті нашого дослідження, ми визначили, що умови – це обставини, які забезпечують оптимальну організацію виробничої практики та сприяють повноцінному її протіканню. Враховуючи те, що процес виробничої практики є складовою професійного навчання, а його функціонування відбувається в межах педагогічної системи, то умови, що сприятимуть цьому, визначені нами як педагогічні.

При виборі умов ми виходили із особливостей процесу виробничої практики та досвіду її організації. Тому, педагогічними умовами організації виробничої практики у професійно–технічних училищах швейного профілю ми вважали: професійно–педагогічну компетентність майстра виробничого навчання, взаємозв'язок навчальних закладів і підприємств в період виробничої практики, організаційно–методичне забезпечення виробничої практики, систематичний контроль за процесом проведення виробничої практики, реалізація виховного потенціалу виробничої практики.

Поступові постійні зміни, які відбувались протягом другої половини ХХ століття зумовили зростання вимог до педагогів професійно–технічних училищ. Саме майстру виробничого навчання у досліджуваній період належала провідна роль у передачі учням знань, прищеплюванні їм навичок та вмінь професійного характеру, в стимулюванні їх творчої активності в процесі виробничої діяльності. Тому, серед багатьох якостей особистості інженера–педагога особливе місце займає професійно–педагогічна компетентність (ППК). Необхідно зазначити, що негативним проявом некомпетентної діяльності майстрів виробничого навчання, як свідчить проведене дослідження, було:

- неякісне виготовлення учнями швейних виробів на підприємстві, оскільки не всі майстри виробничого навчання слідували за якістю продукції і докладали зусилля щодо виправлення ситуації;

- при інструктуванні учнів майстрами мало уваги приділялось застосуванню передових методів праці, сучасних механізмів та

обладнання; правильній організації робочих місць учнів; раціональному розміщенню інструментів, що приводило до зайвих рухів, підвищеній стомлюваності і, як наслідок, зниженню ступеня використання робочого часу;

– майстри виробничого навчання іноді не забезпечували учнів необхідною технічною та технологічною документацією;

– деякі майстри слабо готувалися до занять та проводили їх с суттєвими недоліками, в результаті чого учні виконували отримані навчально–виробничі завдання не якісно, допускаючи численні технологічні помилки;

– окремі майстри виробничого навчання не достатньо володіли методикою, професійною майстерністю, у наслідку чого не могли забезпечити учнів повноцінними знаннями та вміннями [14, арк. 80; 15, арк. 32].

Усвідомлення важливої ролі майстра виробничого навчання, зокрема під час виробничої практики, у другій половині ХХ століття спричинило низку організаційно–педагогічних заходів у напрямі підвищення ППК. Значну роль при цьому відігравали:

- постійно діючі семінари–практикуми по вивченню нової техніки, прогресивної технології виробництва та передових методів праці, до проведення яких залучалися найбільш кваліфіковані робітники навчальних закладів, інженерно–технічні робітники та передові робітники–новатори підприємств (з 1959 р.);

- стажування майстрів виробничого навчання на кращих підприємствах (з 1972 р.);

- підвищення кваліфікації майстрів на різних курсах з відривом і без відриву від виробництва, що організовувались у навчально–методичних кабінетах;

- введення періодичної (кожні 5 років) переатестації інженерів–педагогів;

- проведення у професійних навчальних закладах методичних заходів (педагогічних рад, методичних нарад, конференцій та ін.) [16; 14];

- участь майстрів у виставках технічної й педагогічної майстерності, на яких вони демонстрували методичні розробки, вміння використовувати сучасні технології та ін (з 90–х р.) [12, с. 83; 17, с. 5].

В результаті вище здійснених заходів майстри знайомили учнів з новинками та досягненнями швейного виробництва, домагалися, щоб вони в умовах виробництва обов'язково досягли норми кваліфікованого робітника, вміло здійснювали і організаційну роботу

на базовому підприємстві: своєчасно переміщували учнів по робочих місцях та ділянках, звертали увагу на особливості праці сучасного обладнання, використання в обробці виробів уніфікованої технології. Вагомим було те, що навчальні заняття проводились ними на високому методичному та організаційному рівні, застосовувались наочні посібники, використовували технічні засоби навчання та ін. Позитивним також було проведення ними різноманітних бесід, вечорів, що полегшувало адаптацію учнів на підприємстві, дозволяло утворювати добрий настрій, працьовиту творчу атмосферу.

Отже, у ході дослідження встановлено, що професійно–педагогічна компетентність майстра виробничого навчання у досліджуваній період поступово підвищувалась і проявлялась під час виконання ним професійної діяльності, що сприяло поліпшенню успішності учнів.

Ефективність організації виробничої практики залежало, як свідчить проведене дослідження від узгодженості, спрямованості дій підприємств і професійних навчальних закладів на рішення основних навчально–виховних завдань, доцільне розподілення обов'язків між керівниками практики, координацію їхньої діяльності. При цьому педагогічна взаємодія передбачала врахування виробничо–технічних умов підприємства і особливостей процесу навчання й виховання учнів на робочих місцях, що забезпечувалось такими заходами як:

- матеріально–технічне забезпечення навчального процесу на виробництві (створення відповідних санітарно–гігієнічних та безпечних умов праці під час виробничої практики для учнів у відповідності з вимогами, що пред'являлись до професійної підготовки кваліфікованих кадрів; забезпечення учнів робочими місцями, які оснащені новітнім обладнанням, необхідними пристроями та інструментами, з можливістю подальшого пересування учнів по робочих місцях відповідно з графіком їхнього переміщення; забезпечення учнів навчально–виробничими завданнями різноманітної номенклатури у відповідності з навчальною програмою, матеріалами, сировиною і напівфабрикатами; здійснення плати учням за всі види роботи, що ними виконувалися під час виробничої практики) [3, с.54];

- забезпечення технічного керівництва роботою учнів (виділення інженерно–технічних керівників та кваліфікованих робітників (наставників) для учнів; організація шефства трудових колективів над навчальними групами та окремими учнями) [4, с. 9];

- вивчення учнями передового виробничого досвіду (відвідування шкіл передового досвіду; проведення занять для учнів передовиком, або новатором виробництва на його робочому місці;

самостійне дослідження та вивчення учнями практичного досвіду робітників–новаторів; відвідування учнями виставок, де представлялись роботи новаторів виробництва, проведення екскурсій по підприємству з відвідуванням робочих місць передовиків та новаторів виробництва) [6; 12].

Вищезазначені заходи сприяли ефективній організації навчально–виробничого процесу на підприємстві, підвищенню рівня професійної кваліфікації та вихованості учнів, спрямовували їх на активну діяльність, полегшували їхню адаптацію на виробництві, отримувати належні комфортні умови для праці, якісно виконувати всі види робіт, додержуватися своїх обов'язків, брати активну участь у життєдіяльності колективу підприємства.

Важливою умовою організації виробничої практики на підприємстві було організаційно–методичне її забезпечення, що сприяло практичній підготовленості інженерно–педагогічних робітників і передбачало – розробку плануючої документації з метою доцільної організації виробничої практики; здійснення методичної роботи спрямованої на підвищення рівня її організації, а також рівня кваліфікації майстрів виробничого навчання та забезпечення з цією ж метою училища необхідною навчально–методичною та спеціально–педагогічною літературою.

У ході дослідження встановлено, що розробка плануючої документації процесу навчання (план заходів по організації виробничої практики для учнів на підприємстві; програма виробничої практики; графік переміщення учнів по робочих місцях; план–графік проведення вступних інструктажів на весь період виробничої практики учнів; графік цільових обходів майстра виробничого навчання, з урахуванням обходів по різних ділянках, цехах, ательє; план виховної роботи на місяць; план роботи майстра на день) під час виробничої практики була дуже важливим заходом, який дозволяв спроектувати її, визначити послідовність та терміни виконання етапів роботи, накреслити схему роботи майстра виробничого навчання, наставників, учнів, раціонально використати навчальний час практики та кожного окремого заняття та ін.

До організаційно–методичних заходів, які сприяли ефективній організації виробничої практики входило забезпечення училища необхідною інженерно–педагогічною інформацією про проблеми професійної освіти, педагогіки, психології, досягнення науки і техніки, передового виробничого досвіду, що відображалось у спеціальних журналах, книгах, методичних рекомендаціях тощо. З цією метою, в училищах організовувались довідково–інформаційні фонди, велись предметні накопичувальні папки з журнальними та

газетними статтями з питань професійної підготовки, поширювалась підписка на інформаційні видання, використовувалась галузева інформація, яку отримували з науково-технічних бібліотек підприємств, а також організовувались виставки новинок літератури [2; 10].

Не менш вагоме значення мало також проведення методичної роботи з питань удосконалення організації та проведення виробничої практики. Аналіз науково-педагогічних джерел дозволяє визначити, що ефективній організації навчально-виховного процесу, зокрема під час виробничої практики сприяла реалізація наступних функцій методичної роботи:

- удосконалення системи навчально-виховного процесу в професійно-технічних училищах, зокрема під час виробничої практики, що відбувалось із врахуванням основних принципів професійної освіти, вимог науково-технічного прогресу, наукової організації праці, передового педагогічного та виробничого досвіду, на підставі систематичного аналізу якості знань, вмінь та навиків учнів та обговоренні результатів проведення виробничої практики, екзаменів;

- розвиток та вдосконалення педагогічної та професійної майстерності, методичної кваліфікації педагогічних працівників, їх загальної культури, що відбувалось за рахунок ознайомлення, вивчення, узагальнення та впровадження в навчально-виховний процес нових інформаційних технологій, передового педагогічного та виробничого досвіду, а також в результаті розробки авторських методик викладання та організації виробничого навчання;

- забезпечення єдності вимог та дій всього педагогічного колективу, що ґрунтувалось на підставі обговорення нормативно-правової документації, інструкцій, розпоряджень, вивчення навчальних планів та програм, вирішення спільних питань та проблем колективу.

У ході дослідження встановлено, важливими заходами методичної роботи було планомірне стажування майстрів виробничого навчання на тих підприємствах, де згодом проводилась виробнича практика; проведення Всесоюзних нарад з участю робітників місцевих органів та училищ профтехосвіти, міністерств легкої промисловості союзних республік, Мінтекстильпрома та базових підприємств; участь інженерно-педагогічних робітників у нарадах інженерно-технічних робітників підприємств, на яких виступали інформатори з питань нової техніки, технології та передових методів праці; відвідування спеціальних виставок, на яких базові підприємства демонстрували нові вироби, прибори,

приспосовування та інструменти новаторів виробництва; участь у семінарах–практикумах з виступами в профтехучилищах передовиків, новаторів з демонстрацією своїх прийомів та методів праці, прогресивних пристроїв [2, с. 17].

Методичному забезпеченню виробничої практики сприяло проведення обласним навчально–методичним кабінетом щорічних семінарських занять із заступниками директорів по навчально–виробничій роботі та старшими майстрами, на яких виступали з доповідями та повідомленнями спеціалісти швейної галузі; організація обласним управлінням професійно–технічної освіти навчально–методичних нарадах, проведення засідань методичних секцій з метою обміну досвідом, спільних нарад директорів училищ з керівниками базових підприємств, на яких обговорювались та розроблялись конкретні заходи по організації виробничої практики учнів профтехучилищ [1; 11].

Отже, організаційно–методична робота в училищі була спрямована на надання допомоги майстрам в організації та проведенні виробничої практики, розповсюдженні передового педагогічно–виробничого досвіду, відігравала значну роль в організації навчально–виховного процесу, забезпечувала його планування.

У ході дослідження встановлено, що ефективність виробничої практики залежала від систем контролю, які регулювали і корегували діяльність всіх її учасників. Основними завданнями контролю виробничої практики досліджуваного періоду були:

1. Перевірка стану навчально–виховного процесу на підприємстві та вироблення заходів по усуненню недоліків.
2. Своєчасне попередження помилок та недоліків в організації виробничої практики та методики проведення занять.
3. Виявлення передового педагогічного досвіду майстрів виробничого навчання та наставників і визначення шляхів його впровадження в практику.
4. Перевірка і оцінка змісту і способів надання методичної допомоги майстрам виробничого навчання та наставникам.

Контроль процесу виробничої практики та її результатів здійснювали інспектор, керівництво навчального закладу, майстер виробничого навчання та наставник.

Інспектування виробничої практики на підприємствах та інших організаціях проводилось з метою вивчення та перевірки її організації, ступеня опанування учнями сучасної техніки, технології та високопродуктивних методів праці, застосування на практиці досвіду новаторів виробництва, а також рівня постановки внутрішньоучилищного контролю за станом виробничої практики для



учнів з боку керівництва навчальних закладів. Інспектор з'ясовував раціональність обраної форми організації виробничої практики для учнів, створення належних умов для засвоєння ними норм вироблення та випуску продукції потрібної якості; встановлював відповідність робочих місць вимогам навчальної програми, забезпечення учнів найбільш типовими роботами з спеціальності; перевіряв ведення необхідної навчальної документації та ін. [13, с. 55].

У ході наукового пошуку встановлено, що поряд із зовнішнім контролем, не менш вагоме значення для ефективної організації виробничої практики відігравав і внутрішньоучилищний контроль, який передбачав організаційну роботу директора училища, його заступників, старшого майстра, а також керівників практикою від підприємства. Контролююча діяльність зазначених осіб спрямовувалась на відвідування занять, перевірку навчально-програмної документації, обліково-звітної документації, організації праці учнів, а також якості їхніх знань та вмінь. У результаті чого керівники училища встановлювали причини недоліків у роботі майстрів виробничого навчання, наставників, накреслювали разом з ними шляхи та засоби поліпшення навчальної роботи, допомагали в удосконаленні педагогічної майстерності, сприяли впровадженню у навчальний процес передових методів та прийомів навчання.

Якість контролю залежала також від його раціональної організації. Так, матеріали тогочасної педагогічної преси свідчать, що в училищах розроблялись графіки контролю виробничої практики керівниками навчальних закладів. Вони здійснювали контроль (5–8 разів за термін практики), результати контролю заносили до спеціальних журналів. Така складна система контролю сприяла більш ретельному підходу до організації виробничої практики та поглибленому її аналізу керівництвом училища, а також прийняття більш оптимальних рішень, спрямованих на послідовне усунення існуючих недоліків [9].

У професійно-технічних закладах, як засвідчує вивчення архівних документів [7, арк. 43; 15, арк. 87–88], не менш важлива роль відводилась здійсненню контролю майстром виробничого навчання: присутності учнів на заняттях та виконання ними встановлених норм вироблення (ведення облікової документації); організації праці та виробничої діяльності учнів; рівня знань та вмінь учнів, тобто повноти, міцності та правильності їх використання в процесі виробничої діяльності; якості виконання навчально-виробничих завдань.

У ході наукового пошуку встановлено, що важливим завданням для майстра у ході контролю було виявлення результатів навчання та

кваліфіковане оцінювання праці учнів, що здійснювалось на підставі критеріїв, основними з них були якість роботи, продуктивність праці, дотримання технологічного режиму, що вимагався на підприємстві, правильність прийомів праці, організація та культура праці учнів, вміння використовувати обладнання, інструменти, пристрої, виконання вимог техніки безпеки тощо.

Отже, постійний контроль в ході виробничої практики діяльності учнів привчав їх до регулярної праці та дисципліни, виробляв звичку до ритмічної систематичної роботи, сприяв зосередженню уваги на роботі та підвищував відповідальність за виконання кожного завдання.

Ефективність організації виробничої практики на підприємствах швейного профілю підвищувалась, як свідчить проведене дослідження і за рахунок реалізації її виховного потенціалу. Саме в заключний період навчання було дуже важливо, щоб в учнів остаточно сформулювалась гордість за свою професію, повага до суспільно корисної праці, наполегливість у досягненні мети та подоланні труднощів, що складало основу професійної майстерності.

Так, на початку організації виробничої практики, вся робота майстра виробничого навчання та робітників підприємства була спрямована на ознайомлення учнів з умовами її проведення, розкриття її значення, на звернення уваги до питань самоосвіти та самовиховання. Для здійснення вище зазначеного майстри проводили бесіди з спеціальності, організовували екскурсії учнів на підприємства, ательє, зустрічі з робітниками підприємств, перегляд кінофільмів, обговорення книг та журналів.

Значна кількість заходів професійного виховання здійснювалась саме в основний період виробничої практики, а саме: організовувались диспути, бесіди, конференції, на які запрошували передовиків виробництва, інженерно-технічних робітників з розповідями про особливості праці, про можливі труднощі та ін.; розгортались змагання між робітниками підприємства і учнями, основними навчально-виховними цілями яких були – боротьба за підвищення якості продукції, за правильне використання робочого часу, економію матеріалів, високу культуру праці; проводились дні трудової дисципліни, протягом яких здійснювали рейди відвідування по цехах, перевіряли організацію робочих місць та праці учнів, якість виробів та ін. [5; 8].

Виховання учнів, як свідчить проведене дослідження, здійснювалось не тільки під час їхньої навчально-виробничої діяльності, але й у позанавчальний час, що сприяло загальному розвитку та розширенню кругозору, встановленню між учнями і

робітниками підприємства сталих, добропорядних стосунків, підвищенню професійного та естетичного рівня, що благодійно відбивалось на їх адаптації до умов виробництва. Організація позанавчальної виховної роботи включала проведення спільних зібрань колективів, культпоходів, спортивних заходів; підготовку до проведення різних вечорів відпочинку; відвідування гуртків художньої самодіяльності: хорового, драматичного, танцювального, в яких брали участь працівники підприємства, а на час виробничої практики залучались до них і учні [6; 8].

Отже, професійне виховання учнів у ході їх навчально-виробничої діяльності під час виробничої практики, реалізовувалось раціонально спланованими виховними заходами і спрямовувалось на виховання в учнів позитивного ставлення до трудової діяльності на підставі усвідомлення необхідності сумлінного виконання ними виробничих завдань, творчого відношення до праці та обов'язковості своєї участі в суспільній праці.

Таким чином, розглянуті вище педагогічні умови є найбільш актуальними та доцільними у період виробничої практики, утворення яких забезпечить ефективність процесу навчання, що відіб'ється на отриманні педагогічного результату, складовими якого є формування у учнів високої кваліфікації, професійної мобільності, творчих здібностей, підвищення інтелектуального та наукового рівня, а також виховання позитивних особистісних якостей.

#### *Література:*

1. Буйный В. Наш опыт предвыпускной практики. //Профессионально-техническое образование. – 1978. – № 4. – С. 24 – 26
2. Васильева Л. Когда налажено сотрудничество. //Профессионально-техническое образование. – 1980. – № 12. – С. 17 – 18
3. Великанова-Безугла О. Реформування профтехосвіти на Дніпропетровщині: проблеми і пошуки. //Професійно-технічна освіта. – 2000. – № 3. – С. 53 – 55
4. Всегда сообща.//Профессионально-техническое образование. – 1978. – № 3. – С. 8 – 9
5. Гребеньков О. Так формируется профессиональная этика. //Профессионально-техническое образование. – 1980. – № 2. – С. 42 – 43
6. Грибанова А. В содружестве с рабочей бригадой. //Профессионально-техническое образование. – 1981. – № 12. – С. 26 – 27
7. Григору П. Виробництво і профтехосвіта: спільні турботи. //Професійно-технічна освіта. – 2002. – № 2. – с.47 – 48
8. Денисов В. Результаты тесного сотрудничества. //Профессионально-техническое образование. – 1981. – № 6. – С. 56 – 58
9. Рогушина З. В., Соколов А. Г., Белов Ю. П. Организация контроля за учебным процессом в профтехучилище. – М.: Высш. шк., 1984. – 103 с.

10. Сборник методических материалов второй всесоюзной конференции по научной организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях профтехобразования. – М.: Высш. шк., 1975. – 231 с.
11. Сирко М. Есть 100 процентов! //Профессионально-техническое образование. – 1990. – № 6. – С. 14 – 18
12. Титов А. И. Методика производственного обучения в профтехучилищах (в период обучения на предприятиях). 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Высш. школа, 1979. – 176 с.
13. Шестаков Н. В., Колесник М. Г. Организация и методика инспектирования профессионально – технического образования: Метод. пособие. – 2 – изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 1988. – 119 с.
14. Харьков Р 5667 Оп 1 д. 769
15. Киев Ф. 4609 Оп 1 д. 869
16. Киев Ф. 4609 Оп 1 д. 459
17. Киев Ф. 4609 Оп 1 д. 1750

*Михайлишин У.*

## **ВІДОБРАЖЕННЯ КОСМОЛОГІЧНИХ УЯВЛЕНЬ ПРО СВІТ ЯК ГІГАНТСЬКЕ ЛЮДСЬКЕ ТІЛО У НІМЕЦЬКІЙ ФРАЗЕОЛОГІЇ**

*У статті описано космологічні уявлення про співвідношення людини і всесвіту, що складають одну із фундаментальних ідей міфологічної свідомості. Виникнувши в давнину і в тому чи іншому вигляді трапляючись у різних культурах земної кулі, вони знаменують собою важливий етап у розвитку людського світобачення. Це підтверджують мовні одиниці, зокрема фразеологізми. У дослідженні на матеріалі німецької мови здійснено аналіз фразеологічних одиниць, у внутрішній формі яких закодовані ці уявлення.*

### **Постановка загальної проблеми і її зв'язок із науковими завданнями**

Розгляд міфологічної картини світу як складової частини концептосфери виводить дослідження у сферу когнітології й когнітивної лінгвістики. Еволюція поглядів учених на міфологічне мислення в структуруванні та систематизації мовних засобів репрезентації міфологічного мислення в синхронії і діахронії, виявлення можливостей їх когнітивного, семантичного і культурологічного опису, розгляд процесів міфологізації і деміфологізації у різних просторово-часових межах відображено у роботах Р.Дорсона, Е.Кассирера, А.Ф.Косарева, Є.М.Мелетинського, А.Ланга, Л.Леві-Брюля, К.Леві-Стросса, Б.Малиновського, Д.Д.Фрезера, В.Тернера, К.Хюбнера, М.Еліаде та інших.

**Постановка завдання.** Увага, що постійно зростає, до питань про взаємозв'язок міфологічної та мовної картин світу, кодування в мові найдавніших вірувань і уявлень людини спричинила потребу

звертання нашого дослідження до розгляду питання про відображення космологічних уявлень у ФО німецької мови.

**Актуальність дослідження** полягає у виявленні архетипових космологічних уявлень про світ як гігантське людське тіло у німецькій фразеології, що не було ще предметом наукового дослідження.

**Метою цієї розвідки** є виявлення космологічних уявлень стародавніх людей про світ як гігантське людське тіло у німецьких фразеологізмах, досягнення якої потребує простеження зв'язку образної системи (внутрішньої форми) німецьких фразеологічних одиниць із космологічними уявленнями етносу.

**Наукові результати.** Одна із закономірностей розвитку релігійно-міфологічного світобачення відбувається у її постійній антропоморфізації. У результаті тривалої і складної еволюції міфологічний всесвіт в образі тварини поступається місцем антропоморфному космосу. Людського вигляду набувають не тільки боги та духи, але й уся світобудова в цілому. Мова йде про космологічні уявлення, згідно з якими всесвіт є не що інше, як гігантське людське тіло. Характерне для архаїчної свідомості прагнення одухотворити й олюднювати природу знайшло в цій концепції логічне завершення: всесвіт не просто наділявся тими чи іншими людськими якостями, але й безпосередньо уподібнювався самій людині.

Стародавні люди створювали „за образом і подобою” не тільки богів і уособлення сил природи, а й саму світобудову, яка уявлялася єдиним організмом, таким цілісним, як і сама людина. Подібні погляди на всесвіт певною мірою відображають спроби міфологічної свідомості поєднати розрізнені, а інколи й полярні властивості та характеристики космосу, представивши його у вигляді наочного образу, що має здатність чуттєво сприймати навколишній світ. Згідно з цією моделлю людина і космос – єдині, вони точно повторюють один одного. Всесвіт мислиться також як людина-велетень. Людське тіло – мікрокосм, малий Всесвіт, на відміну від макрокосму, великого Всесвіту. Відповідно до антропоморфної моделі космосу ногам людини відповідають корені „дерева світу”, тулубу і внутрішнім органам – стовбур „дерева світу”, а голові – крона дерева. У священній книзі давньої Індії – Ведах – йдеться про те, як боги принесли в жертву гігантську космічну людину на ім'я Пуруша, розікли тіло і з його частин створили видимий світ. Із розуму Пуруші появився місяць, із очей – сонце, із рота – вогонь, із дихання – вітер, із пупа – повітря, голова утворила небо, вуха перетворилися у сторони світу, а ноги стали землею. В інших стародавньоіндійських трактатах

Йдеться про те, що людина складається з п'яти частин: голова – світло, тіло – земля, дихання – повітря. За представленнями скандинавської міфології в космогонії на першому місці виявляється образ Іміра, із тіла якого створюється світ.

Значна кількість свідчень буквального олюднення всесвіту збереглася у фольклорі й мові різних народів, зокрема німецькій. Стосуються вони передусім землі. Так, стародавні греки називали землю–мати „широкогрудою”. У бурятському епосі, коли грізний герой скаче на своєму чудовому коні, „тіло землі” від страху трясеться. Згідно зі шорським повір'ям, восени „вуха гір” краще чують. У якутській легенді описується казковий палац, розміщений на „високій хребтині” землі, на її „грудині, яка підноситься”, на її „широкій потилиці”. Велике значення в архаїчній свідомості має і земна паща, яка пожирає мертвих. Одночасно земля розглядалася і як лоно, що все породжує, що призводить все живе, як материнська утроба, яка приймає мертве тіло, щоб упокоїти його в собі, а через якийсь час знову повернути до життя у новому вигляді. Саме цим пояснюється те, що багато народів хоронили покійників на боці і в зігнутій позі, що імітує положення зародку в утробі матері. Такі вірування залишили слід у німецьких фразеологізмах: нім. *die Welt auf den Kopf stellen* – укр. *все в світі повернути верх дном*; досл. *світ на голову поставити* [2: 618]; нім. *an den Brüsten der Natur* – укр. *на лоні природи*; досл. *на грудях природи* [2: 109]; *in Schoß der Erde in nadрах землі, досл. в утробі (лоні) землі* [2: 156]; *im Schoß der Erde ruhen* – *упокоїтися в утробі землі* [2:156].

З усіх частин людського тіла міфи цілком особливу роль приписували пупу. Викликано це тим, що через пуповину дитина пов'язана з матір'ю, тим, що він знаходиться рівно посередині людського тіла, а поняття центру майже у всіх релігіях і міфологіях надзвичайно значуще і навіть священне. У багатьох космогонічних міфах створення світу пов'язується саме з пупом землі. В одному із талмудичних текстів космогонічний акт описується в таких словах: “Бог створив землю наче зародок. Подібно тому, як зародок розвивається з пупа, так і бог почав творити світ із пупа, і звідти поширився він у всіх напрямках” [3:16.] Справжній культ земного пупа існував у давніх греків. Центром землі, тобто там, де знаходиться пуп, греки вважали місто Дельфи, де знаходиться присвячений Аполлону знаменитий дельфійський оракул. Ці та подібні уявлення стали основою для виникнення фразеологізмів: нім. *der Nabel der Welt* – укр. *пуп землі, центр чого–н.* [2: 407]; нім. *sich für den Nabel der Welt halten* – укр. *триматися центру, навколо якого все крутиться* [2: 407].

Міфологема–архетип „голова” належить до основного набору архетипів, на основі яких побудована концептуальна система будь-якої мови. Одна й та ж міфологема–архетип „голова” може знаходитися в основі фразеологічних одиниць, які вживаються для оцінювання людини, її зовнішніх та внутрішніх якостей, різних об’єктів світу і ставлення людини до цих об’єктів. За допомогою ФО з компонентом „голова” можна описати чи схарактеризувати не один фрагмент світу. У сучасному уявленні голова є центром переробки інформації, проте у стародавньої людини все, що пов’язано з головою, співвідносилось із небом і його основними об’єктами – сонцем, місяцем, зірками. Голова співвідноситься з небом – з творчим, активним чоловічим началом, а також виступає як фалічний символ (у стародавні часи вважалося, що зосередженням чоловічого сімені є голова й легені). Голова ототожнюється з серединою – основним Принципом гармонії Всесвіту – і з усім духовним на відміну від тілесного, тлінного, з місцем перебування душі. Голова – символ добрих і злих намірів людини, вона символізує могутність (у міфах трапляються багатоголові істоти – боги, люди, змії). Голова, як і небо, визначає долю людини; вона (синонім неба) як символ гармонії космосу, об’єкт святості і вшанування. Багато народів вважають, що „голова особливо священна частина тіла. І ця святість пов’язана з вірою в те, що в голові знаходиться душа, яка дуже чутлива до образ і нешанобливого ставлення.

М.М.Маковський справедливо зазначив, що „...голова вважалась центром дітонародження, у зв’язку з чим слова зі значенням „розум, розуміння” співвідносяться зі словами, які мають значення „народжувати”. Автором наводиться „низка семасіологічних зв’язків: „голова → сонце → небо → вода → вогонь → рука → жінка”, а також „поняття голова пов’язане з поняттями життєвої сили і молодості” [1:122]. Так, у мовній свідомості представників германської культури слово „голова” є не тільки виразником семантики „верхня частина тіла”, але й вербальним символом центру розуму, інтелекту, вищої цінності. Ця культурна семантика будується на космологічному осмисленні таких ознак позначуваної словом частини тіла, як „розміщення зверху, у зоні неба, протилежно низу, місцю переродження”. Так, ознака „розміщення зверху”, міфологічно переосмислюється при описі ситуацій, названих ідіомами: нім. *j-t raucht der Kopf* – укр. *у кого–неб. голова димить* [2: 338]; нім. *j-d arbeitet, daß ihm der Kopf raucht* – укр. *хто–неб. так працює, що аж голова димить* [2: 338]; нім. *j-t den Kopf warm (heiß) machen* – укр. *розіслити, розпалити кого–неб.; досл. у кого–неб. голова тепла (гаряча)* [2: 340]; нім. *einen heißen Kopf bekommen* – укр. *запаритися*

(намагаючись вирішити яку–неб проблему) [2: 340]; нім. *j–m den Kopf verdrehen* – укр. голова йде кругом кому–неб., закрутити (запаморочити) голову кому–н., звести з розуму кого–н. [2: 339]. В основу цих фразеологічних одиниць лягла семасіологічна міфологема голови – „сонце”; у них відновлюється зв’язок із символікою мікрокосму стародавніх германців, у якій усе, що належить до верхньої частини тіла, пов’язується з небом і його головними об’єктами – сонцем, місяцем і зірками. У всіх народів уявлення про розум асоціюється зі словом „голова” (світовий розум в антропоморфній моделі Всесвіту), що нашло своє відображення у ФО нім. *einen klaren (offenen) Kopf haben* – укр. мати ясний розум [2: 340]; нім. *j–m den Kopf (wieder) zurechtsetzen (zurechtrücken)* – укр. навчити кого–неб розуму, навести на розум [2: 339]. Породження головою думки спостерігаємо у ФО нім. *ein Gedanke fährt (geht) j–m durch den Kopf* – укр. кому–н. у голові проноситься думка; кому–н. приходить думка в голову [2: 341]; нім. *in den Kopf kommen* – укр. спадати на думку [2: 351].

Поняття „голова”, „серце”, і „душа” тісно взаємопов’язані, що знаходить своє відображення у різних одиницях мови, які відображають особистісні характеристики, психічний, емоційний стан, душевні особливості людини, а й також інше ставлення до того, що відбувається. Як демонструє аналіз ФО з базовим компонентом „голова”, у них концепт „голова” часто замінює концепти „серце” і „душа”. М.М.Маковський вказує, що у міфологічній символіці голова „ототожнюється... з усім духовним на відміну від тілесного, тлінного, з місцеперебування душі (голова – символ добрих і злих намірів людини)” [1:117].

Крім того, вчений вказує, що „голова – символ святості... Святість ця іноді пов’язана з вірою в те, що в голові перебуває душа, яка дуже чутлива до образ і нешанобливого ставлення” [1:118]: нім. *den Kopf hängen lassen* – укр. похнюпити голову, засмучуватися, занепасти духом [2: 354]; нім. *den Kopf hochhalten (aufrechthalten)* – укр. високо тримати голову, поводитися з гідністю, не втрачати бадьорості [2: 354]; нім. *den Kopf verlieren* – укр. розгубитися, втратити розум [2: 354].

Очі уособлювали сонце і місяць (відповідно світло, вогонь, (божественну) силу, родючість, знання: нім. *die Augen brennen ihm danach* – укр. у нього очі розгоряються [2: 46]. Як місяць і зірки, око може випромінювати не тільки добро, але і зло, про що й засвідчено у фразеологізмі нім. *ein böses Auge haben* –мати злий погляд [2: 46], який стосується віри в те, що погляд може негативно впливати на людину.



Концепція мікро– і макрокосму прирівнює низ людського тіла з нижніми шарами світобудови. Вся міфологічна нечисть – чорти та демони, наділені пошкодженими кінцівками, оскільки з нижнім світом традиційно пов’язується все потворне й погане. Таким чином, згідно з космологічними уявленнями, нога символізувала землю, нижній світ, у зв’язку з чим фразеологізми з компонентом „нога” переважно мають негативну конотацію: нім. *sich etw. ans Bein binden (schmieren, streichen, wischen)* – укр. *змиритися з якою–н. неприємністю, втратою* [2:66]; нім. *ein Bein stellen* – укр. *підставити кому–н. ногу, нашкодити кому–н, пошкодити якій–н. справі* [2:66]; нім. *am Bein haben* – укр. *залишитися винним (großi та ін.); бути вимушеним щось виконати* [2:66].

### **Висновки та перспективи подальших розвідок.**

Узагальнюючи проблему відображення космологічних уявлень про світ як гігантське людське тіло у німецькій фразеології, можна зробити висновок, що космологічні уявлення про співвідношення людини і всесвіту складають одну із фундаментальних ідей міфологічної свідомості. Виникли вони в давнину, трапляються в тому або іншому вигляді в різних культурах земної кулі і знаменують собою важливий етап у розвитку людського світобачення, що підтверджують ФО німецької мови. Для семантики проаналізованих у цій розвідці фразеологізмів характерно те, що стародавні міфологічні уявлення у них уже перероблені мовою і часто отримують нове значення. Проте духовна сила міфу, що акумульована у фразеологізмах, дає про себе знати як мінімум у вигляді асоціацій.

Досліджувана проблема, розгорнута в статті, не претендує на кінцеве її розв’язання. Перспектива розвідки полягає у подальшому встановленні закономірностей і характеру відображення екстралінгвістичних реалій у внутрішній формі фразеологічних одиниць.

### **Література:**

1. Маковский М.М. Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках: Образ мира и миры образов. – М.: Владос, 1996. – 416 с.
2. НРФС: Немецко–русский фразеологический словарь. /Бинович Л.Э., Гришин Н.Н.– М.: Русский язык. – 1975. – 656 с.
3. Eliade M. The Myth of the Eternal Return. L., 1955. – 177 p.

## ВИХОВАННЯ

*Котельник А.*

### ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ СУЧАСНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ

*Здійснено аналіз психологічної літератури по проблеми ціннісних орієнтацій, наведено аналіз результатів експериментального дослідження ціннісних орієнтацій старшокласників.*

**Ключові слова:** ціннісні орієнтації, цінності, світогляд, пріоритети, цілі.

**Постановка проблеми.** У даній статті ми торкнемося одного з найактуальніших для нашого суспільства питання: ціннісні орієнтації сучасної молоді.

Наша епоха комп'ютерів і прогресивних технологій вимагає від молодих людей більше активності, швидкого темпу життя, креативності та високої адаптивності. Для досягнення своїх цілей хлопцям і дівчатам доводиться відмовлятися багато від чого, віддаючи більше сил і енергії в ім'я здійснення своїх мрій, досягнення поставленої мети. Не можна стверджувати, що сучасна молодь стала меркантильною: вона лише більш цілеспрямована і володіє більшою силою волі. І це цілком відповідає запитам суспільства.

Основним новоутворенням юнацького віку є особове і професійне самовизначення. Особове самовизначення включає, крім всього іншого ціннісну орієнтацію особистості [2;6].

Ціннісні орієнтації особистості – це система відносин особистості до соціально–політичних і моральних норм суспільства. Ціннісні орієнтації формуються в ході соціалізації шляхом проникнення соціальної інформації в індивідуально–психологічний світ людини. При первинній соціалізації передається досвід попередніх поколінь, соціально схвалених стереотипів поведінки, дій, зорієнтованих на певні історично зумовлені соціокультурні цінності. При вторинній соціалізації відбувається накопичення власного соціального досвіду, який допомагає індивіду адаптуватися у конкретному мікросередовищі, групі, колективі. Цінності роблять людське життя наповненим значенням [1; 2; 5].

Проблема ціннісних орієнтацій актуальна сьогодні для нашого суспільства, тому що ціннісні орієнтації особистості лежать в основі її діяльності, поведінки, поглядів на життя і людей. Тому для суспільства дуже важливо, щоб у молодих людей формувалися

адекватні ціннісні орієнтації, тому що від цього залежить майбутнє не тільки однієї людини, а й усього суспільства в цілому [3; 4; 7].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Серед вітчизняних дослідників, які займались проблемою ціннісних орієнтацій ми можемо назвати такі прізвища: Рубінштейн, Божович, Ананьєв, Каган, Леонтєв. Серед зарубіжних дослідників – Рокіч, Парсонс, Вайтоніс, Морис, Маслов та інші. Однак проблема ціннісних орієнтацій розглянута не достатньо та на цей час залишається відкритою.

**Мета статті.** Зробити аналіз експериментального дослідження проблеми ціннісних орієнтацій.

**Основний матеріал.** Далі ми приводимо результати дослідження ціннісних орієнтацій. В нашому експерименті брали участь 80 чоловік (40 юнаків і 40 дівчат) – учні 11 класів у віці 16–17 років.

Для вивчення проблеми використовувались: методика вивчення особливостей формування ціннісних орієнтацій (ця методика являє собою модифікацію методики Рокіча), анкету “Ціннісні орієнтації та пріоритети сучасних старшокласників” та проєктивне інтерв’ю “Як би я був чарівником”.

Модифікація методики Рокіча, адаптована Гоштаусом, Семеновим, Ядовим, має ціль вивчити особливості формування ціннісних орієнтацій старшокласників. У залежності від того, які конкретні цінності входять в ієрархію ціннісних орієнтацій особистості, зв’язок цих цінностей, ступень більшого чи меншого їх переживання відносно інших, дозволяє виявити на які цілі життя направлена діяльність людини і які засоби для досягнення цих цілей представляються переважними.

Відповідно до прийнятого розуміння природи і особливостей функціонування ціннісних орієнтацій особистості, цінності складають їх структуру і зміст, розділюються на дві основні групи з точки зору цілей і задач, котрим служить та чи інша цінність. Першу групу складають цінності–цілі (термінальні цінності), другу цінності–засоби (інструментальні цінності). Термінальні цінності – це основні цілі людини, вони віддзеркалюють тривалу життєву перспективу, те до чого вона тягнеться зараз і в майбутньому. Термінальні цінності визначають сенс буття людини, вказують що для неї особливо важливо, значимо, цінно. Як відомо, знайти себе і своє місце у світі – дуже важливий показник особистісної зрілості.

Інструментальні цінності відображають засоби, що вибираються для досягнення мети життя. Вони виступають у ролі інструменту, за допомогою якого можна реалізувати термінальні цінності.

За методикою Рокіча ми отримали наступні результати. Приоритетними термінальними цінностями є: задоволення (4,75), можливість творчої діяльності (4,7), активне життя (4,6), пізнання (4,6), впевненість у собі (4,55), цікава робота (4,45). Домінуючими інструментальними цінностями є: самоконтроль (4,8), сміливість в обстоюванні своєї думки (4,7), життєрадісність (4,6).

В ході експерименту була також проведена анкета “Ціннісні орієнтації та пріоритети сучасних старшокласників”. Нижче ми приводимо аналіз деяких питань з анкети. На питання: “В чому для вас складається цінність життя?” пропонувалось 12 відповідей. Необхідно було вибрати 3 варіанта відповідей, які підходили для кожного окремо. В результаті ми отримали наступні результати: знайти любов (юнаки – 26%, дівчата – 26%), мати гарних друзів (юнаки – 35%, дівчата – 42%), отримати цікаву професію (юнаки – 57%, дівчата – 42%); стати порядною і чесною людиною (юнаки – 14%, дівчата – 37%); бути корисним суспільству (юнаки – 29%, дівчата – 16%), виховувати у собі силу волі та сильний характер (юнаки – 21%, дівчата – 21%), вірити в Бога та слідувати його заповідям (юнаки – 3%, дівчата – 21%), розвиватися духовно (юнаки – 21%, дівчата – 11%), досягти матеріального достатку (юнаки – 36%, дівчата – 37%); користуватися втіхами, брати від життя все (юнаки – 43%, дівчата – 20%), зробити кар’єру (юнаки – 50%, дівчата – 37%); створити сім’ю (юнаки – 29%, дівчата – 26%).

Як бачимо, відповіді на ці запитання відобразили ту тенденцію, при котрій духовні цінності, родина і кохання відходять на другий план, поступаючись місцем бажанню отримати гарну спеціальність, зробити кар’єру, здобути матеріального достатку. Із цього ми можемо зробити висновок, що молодь таким чином адаптується до сучасного положення у суспільстві.

На питання: “Які з цих факторів більш за все впливають на формування Вашого світогляду?”

- 1) родина: юнаки–21%, дівчата–31%;
- 2) школа: юнаки–7%, дівчата–10%;
- 3) друзі: юнаки–29%, дівчата–16%;
- 4) література та мистецтво: юнаки–21%, дівчата–5%;
- 5) ЗМІ: юнаки–21%, дівчата–10%;
- 6) Релігія: юнаки–0%, дівчата–5%;
- 7) Кохана людина: юнаки–7%, дівчата–23%;

Виходячи з цього ми можемо зробити висновок, що на світогляд юнаків більш за все впливають друзі, родина, мистецтво, ЗМІ, а на світогляд дівчат – родина та кохана людина.

На запитання: "Назвіть одним словом якість, яку Ви більш за все цінуєте в людях" Ми отримали наступні результати. Найпоширенішою якістю, котру однаково цінують і хлопці і дівчата є чесність. Крім цього слід відмітити, що юнаки також високо цінують доброту та щирість, а дівчата – вірність та порядність.

Надалі було задано питання: "На кого Ви хотіли бути схожими у житті?". Ми отримали наступні відповіді. 50% усіх опитуваних хлопців та дівчат хотіли би бути схожими на "самих себе". При цьому їх відповіді супроводжувалися міркуваннями про те, що потрібно самим досягати успіху в житті і, що необхідно підкреслювати свою індивідуальність. Далі були відповіді, пов'язані з бажаннями бути схожими на своїх батьків: 30% хлопців, 28% дівчат. 20% юнаків і 25% дівчат намагаються бути схожими на музикантів, акторів та політичних діячів.

В продовженні анкети було задано питання: "Чи вірити ви у потойбічне життя?". На нього 46% юнаків та 79% дівчат відповіли позитивно. 42% юнаків і 16% дівчат написали, що їм важко відповісти; негативно відповіли 11% юнаків та 5% дівчат.

Далі ми поцікавилися у старшокласників, в якому колі і коли вони використовують нецензурні вирази? Ми отримали наступні данні. 50% юнаків і 68% дівчат використовують нецензурні вирази дуже рідко, коли роздратуються. 29% юнаків і 16% дівчат використовують нецензурні вирази, лише в своїй компанії. 14% юнаків вживають нецензурні вирази лише коли відсутні представники іншої статі. І лише 7% юнаків і 16% дівчат зовсім ніколи не використовують нецензурні вирази.

Ще одним питанням нашої анкети було питання: "Чи є у Вас особистий щоденник? З якої метою?". Ми дізналися, що 29% юнаків і 53% дівчат ведуть особистий щоденник. З усіх відповідей ми відокремили дві основні мети. Перша – можливість записати важливі події і пов'язані з ними емоції, щоб зуміти пережити це знову через тривалий час. Іншою метою було глибоке пізнання себе, своїх особистих якостей та станів. Ми можемо сказати, що це є прояв рефлексії – ще одно з новоутворень юнацького віку.

На питання: "Основні джерела Ваших уявлень про добру, гарну людину" Ми отримали наступні відповіді. Більшість хлопців та дівчат вважають основним джерелом своїх уявлень про гарну людину свою родину. Далі йдуть література та телебачення. Нас зацікавили відповіді деяких старшокласників наступного змісту: Біблія, священник, психолог. Але ці відповіді – лише винятки.

Отримана в ході анкетування інформація допомогла нам розширити уявлення про ціннісні орієнтації сучасних

старшокласників і зробити багато чисельні висновки, які допомогли розширити наше уявлення з даної проблеми.

Ще однією методикою, якою ми користувалися в нашому дослідженні стала методика проєктивного інтерв'ю “Чарівний світ” В.Міхала. в процесі проведення даної методики старшокласники міркували над питанням: “Якби я був чарівником?...”. Свої питання вони писали в формі твору–роздуму.

Приємно здивувало те, що всі роботи, прочитані нами, проникнуті глибокими роздумами над сенсом життя, наповнені гуманізмом та альтруїзмом, що доводить нашу оптимістичну думку про те, що духовні цінності не пали, а видозмінилися в силу того, що молоді доводиться адаптуватися до шамких умов суспільства.

З усіх робіт можна відокремити декілька найбільш розповсюджених думок. Це, по–перше, роздуми про вирішення глобальних проблем людства, соціальних питань (допомога бідним, тваринам, покращення рідного міста та країни). Також були бажання розширити свої пізнання про навколишній світ (відвідати паралельні міри, відправитися на Марс та ін.).

Окремо слід звернути увагу на те, що в багатьох роботах ми побачили віддзеркалення політичного світогляду юнаків.

Треба відмітити, що у сучасної молоді склався широкий погляд на багато проблем у суспільстві. Радую відсутність байдужості і щира зацікавленість в вирішенні багатьох соціальних проблем. В усіх роздумах юнаків та дівчат досліджується альтруїзм, гуманізм і моральність.

**Висновки.** В довершенні хочеться зауважити, що проблема ціннісних орієнтацій актуальна сьогодні для нашого суспільства, тому що ціннісні орієнтації особистості лежать в основі її діяльності, поведінки, поглядах на життя і людей. Тому для суспільства дуже важливо, щоб у молодих людей формувалися адекватні ціннісні орієнтації, тому що від цього залежить майбутнє не тільки однієї людини, а й усього суспільства в цілому. Рання юність – час реального переходу до справжньої дорослості. В цьому віці люди шукають відповіді на дуже важливі питання: “Яким бути?” та “Ким бути?”. І від того чи знайдуть молоді люди достойні відповіді на ці питання залежить благополуччя багатьох людей. Від того чи сформується у особистості в ранній юності певні життєві цінності залежить той шлях, котрий старшокласник обере для себе, покидаючи стіни школи. Буде цей шлях світлим та гармонійним, чи в решті решт він приведе до прірви.

Із анкети, описаної нами, ми побачили, що на світогляд юнаків та дівчат більш за все впливає родина, ЗМІ, мистецтво, телебачення.

Ці фактори повинні узгоджено та гармонійно впливати на особистість, дозволяючи їй зробити незалежний та достойний вибір.

### *Література:*

1. Амонашвили Ш.А. Личностно–гуманная основа педагогического процесса. Ленинград: Университетская, 1990. – 560 с.
2. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 209 с.
3. Братусь Б.С. Психологические аспекты нравственного развития личности ребенка. – М. – 1987 (Психология юности: 226 с.)
4. Кон И.С. Моральное осознание личности и регулятивные механизмы культуры //Социальная психология личности /Отв. Ред. М.Н. Бобнева, Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1979. – 85 с.
5. Каган М.С. философская теория ценности. – Санкт – Петербург, ТОО ТК Петрополис, 1997. – 205 с.
6. Немов Р.С. Психология. Книга 2. – М: Владос, 2000. – 235 с.
7. Подросток на перекрестке эпох /под ред. В. Кравцовой. – М.: Генезис. – 1997. – 30 с.

*Сніжкова О.*

## **СМИСЛОУТВОРЮЮЧІ ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ У СТАРШОКЛАСНИКІВ З ДЕВІАНТНОЮ ПОВЕДІНКОЮ В МАСОВІЙ ШКОЛІ**

*Розглянуто основні підходи до оцінки проблеми смислоутворюючих ціннісних орієнтацій у старшокласників з девіантною поведінкою в масовій школі. Визначені основні напрямки дослідження цієї проблеми. Надано практичні рекомендації для корекції девіантної поведінки та смислоутворюючих ціннісних орієнтацій у старшокласників.*

**Ключові слова:** *смислоутворюючі ціннісні орієнтації, девіантна поведінка, деліквентна поведінка, аддиктивна поведінка, реалізація потреби у саморозвитку.*

**Постановка проблеми.** Проблема духовного розвитку особистості одвічна. Актуальність вивчення смислоутворюючих цінностей у старшокласників масової школи, а особливо у молоді з схильністю до девіантної поведінки, пов'язана з нагальною проблемою держави у вихованні нової генерації самостійних, відповідальних та свідомих громадян України. Адже слід зважати на те, що сутнісною характеристикою життя в сучасному світі стали швидкі зміни, які обумовили в багатьох відсутність зразків для відтворення [4, С. 116–119].

Уже давно було помічено, що соціальний досвід засвоюється людьми по–різному: одні набувають його легко, для інших цей процес становить значні труднощі [3, С. 3–6]. Таким чином, можна сказати,

що схильність до прояву відхильної поведінки – це неспроможність індивіда до засвоєння і наслідування позитивного соціального досвіду людства.

Тому недостатня теоретична та методична розробленість, зокрема на теренах України, питання про “відхильну поведінку” в час, коли в юного покоління культивується пристосовницька мораль, є розмитими ціннісні орієнтації, життєві цілі та ідеали спонукає до детального розгляду цього питання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Історія вивчення питання девіації починається ще з робіт Е. Дюркгейма, який вперше ввів поняття аномії та почав досліджувати феномен девіацій. Серед вчених, які займались вивченням проявів девіацій в юнацькому віці можна виділити зарубіжних – Г.Беккера, В.Шелдона, І.Гоффмана, М.Раттера, Р.К.Мертоната, Себастьяна де Гразія, Т.Парсонса, вітчизняних – В.М.Кудрявцева, В.Т.Кондратенко, Я.І.Гілінського [4, С. 109–112]. Проблему формування смислоутворюючих ціннісних орієнтацій у молоді з девіантною поведінкою розробляли А.Маслоу, В.Франкл, Е.Фромм, К.Роджерс [1, С. 51–55]. На сучасному етапі розвитку психології питанням девіацій в нашій країні займаються А.Н.Швець, Г.Карелова, Л.Мостова, Р.Охрімчук. Слід відзначити дослідників сучасності, які займаються розробкою програм психокорекційної роботи з девіантною молоддю спрямованою на формування смислоутворюючих ціннісних орієнтацій та гармонійний розвиток особистості – Г.Швець, М.Чаюк, Н.Ю. Максимова, С.С.Канюк.

**Мета статті.** Проаналізувати ієрархічну структуру цінностей старшокласників з девіантною поведінкою, виявити у старшокласників з девіантною поведінкою найбільш значимі групи ціннісних орієнтацій.

**Основний матеріал.** Дослідження проводилось на базі ЗОШ №1 м. Слов'янськ, ЗОШ №4. м. Барвінкове та ЗОШ I–III ст. с. Богодарово. Вибірка була підібрана таким чином, щоб можна було відслідити формування ієрархічної структури цінностей старшокласників з девіантною поведінкою не лише в рамках певних навчально–виховних умов певної школи, що значною мірою знизило б об'єктивність даних. Для вирішення поставлених задач використовувались: методика виявлення схильності до відхильної поведінки (А.Н.Орел), методика діагностики реальної структури ціннісних орієнтацій особистості (С.С.Бубнова), бесіда з учнями на тему: “Ціннісні орієнтації сучасної молоді.”

На першому етапі у вибірці з 75 чоловік були визначені домінуючі види девіацій. Серед молоді нашої вибірки домінуючими



являються такі види девіацій як схильність до деліквентної поведінки (93,7%), схильність до аддиктивної поведінки (89,1%), схильність до подолання норм та правил (87,5%).

На другому етапі були визначені найголовніші у житті цінності девіантних старшокласників до яких належать: приємне проведення часу, відпочинок (70,3%), високе матеріальне забезпечення (56,3%), допомога та милосердя до інших людей (51,6%), кохання (37,5%), визнання і повага людей та вплив на оточуючих (37,5%). До цінностей якими можна нехтувати або які не являються актуальними для сучасної молоді, девіантні старшокласники відносять: пошук та насолода прекрасним (50%), пізнання нового в світі, природі, людині (48,4%), спілкування (37,5%), здоров'я (31,2%). З приводу спілкування слід відзначити, що "живе" спілкування заміщується "спілкуванням з комп'ютером", який надає можливість отримати набагато більше інформації ніж спілкування з людиною і в досить цікавій формі, або ж спілкування з людьми з використанням комп'ютерних мереж. Актуальність здоров'я як цінності втрачена через те, що несприятливі техногенні та екологічні фактори негативно впливають на кожного без винятку і тим самим формують нездорову націю, у якої немає еталону ідеально здорової людини: нездоров'я – норма.

Таким чином, значна кількість молоді в своїй поведінці при вирішенні різних життєвих питань керуються нонконформістськими установками, протиставлять власні норми і цінності груповим, "порушують спокій інших", шукають гострих пригод. Іноді, шляхом вирішення нагальної проблеми являється втеча від реальності за рахунок зміни свого психічного стану, який виникає під час вживання різних психотропних речовин (наркотиків, спиртного і так далі). В стані зміненої свідомості молода людина схильна до вирішення питань лише ілюзійно–компенсаційним шляхом. Крім цього такі молоді люди орієнтовані на чуттєвий бік життя, в них проявляються гедоністично орієнтовані цінності. Вони проявляють прагнення до накопичення матеріальних благ, приємного проведення часу. На перший план виходить визнання і повага людей та вплив на оточуючих. Пізнання чогось нового в світі, природі, людині та пошук і насолода прекрасним їх не приваблює. Понад усе вони цінують лише власні потреби і цінності. Для їх задоволення при взаємодії з іншими людьми вони навіть здатні застосовувати методи з елементами насилля. Дуже часто в поведінці проявляють тривожні реакції, в результаті чого страждає адекватність самооцінки. І це призводить до того, що в спілкуванні для стабілізації самооцінки вони здатні принижувати гідність партнера по спілкуванню. Молодим людям, схильним до прояву девіантної поведінки, притаманні й такі риси як

слабкість вольового контролю емоційної сфери, імпульсивність, схильність реалізовувати негативні емоції безпосередньо в поведінці, без затримки. В них несформований вольовий контроль своїх потреб та чуттєвих потягів. Такі цінності як кохання та допомога і милосердя до інших виражаються знову ж таки з відхиленнями, тобто до “коханої людини” вище зазначені девіантні старшокласники відносяться як до власності, що їм належить, якою вони мають право розпоряджатись як їм заманеться: ліляти (в залежності від настрою) або навіть образати не отримуючи того ж у відповідь, тому що дуже легко образати того, хто тебе кохає. Допомогти комусь або зробити “милосердний вчинок” вони можуть лише за умови, що матимуть якусь вигоду, здебільшого матеріальну або соціальну (підвищення свого статусу в очах того, кому допомагає і в подальшому очікування від нього матеріальної компенсації).

Для корекції девіантної поведінки та смислоутворюючих ціннісних орієнтацій у старшокласників з схильністю до деліквентної поведінки, схильністю до аддиктивної поведінки, схильністю до подолання норм та правил була розроблена корекційна програма, яка оснований на матеріалах психологічного тренінгу розвитку самосвідомості у старшокласників [2, С. 61–73] та розвитку особистісного цілепокладання старшокласників [5, С. 15–19], тренінг розвитку життєвих цілей [6, С. 34–56].

В нашій статті розкриті експериментальні дослідження смислоутворюючих ціннісних орієнтацій у старшокласників з девіантною поведінкою в масовій школі. На основі яких можна зробити наступні **висновки**:

1. Ціннісно–орієнтаційний портрет старшокласника з схильністю до деліквентної поведінки, схильністю до аддиктивної поведінки, схильністю до подолання норм та правил в масовій школі виглядає наступним чином:

Головне в житті: I. Приємне проведення часу, відпочинок, II. Високе матеріальне забезпечення, III. Допомога та милосердя до інших людей, IV. Кохання, V. Визнання і повага людей та вплив на оточуючих. Неактуальними для сучасних девіантних старшокласників являються такі цінності як пошук та насолода прекрасним, пізнання нового в світі, природі, людині, спілкування, здоров'я.

2. Ціннісні орієнтації являються одним з найбільш комплексних, багаторівневих утворень в структурі особистості, які виконують роль регуляторів поведінки. Знання ступеню сформованості ціннісних орієнтацій особистості, їх ієрархії, а особливо в старшокласників з девіантною поведінкою, дає можливість здійснювати цілеспрямований вплив на учнів масової школі, направлений на

корекцію поведінки з відхиленням та формування структури ціннісних орієнтацій, яка відповідає запитам суспільства.

*Література:*

1. Змановская Е.В. Девиантология: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр “Академия”, 2004. – 288с.
2. Лебедев С.Г. Психологический тренинг развития самознания у старшеклассников //Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 5., – С. 61 – 73.
3. Охрімчук Р. Як влаштовані “важковиховувані” діти //Шкільний світ. – 2003. – №38–39., – С. 3–9.
4. Проблемы загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2004.
5. Развитие личностного целеполагания старшеклассников//Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 1;№2 – С. 15 –19.
6. Тренинг развития жизненных целей./Под ред. Е. Г. Трошихиной. – С–Пб., 2001. – 292 с.

## ПСИХОЛОГІЯ

Борисенко Л.

### ПСИХОЛОГО–ДИДАКТИЧНІ ЧИННИКИ САМООРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО–ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

*У статті обґрунтовуються психолого–дидактичні чинники самоорганізації навчально–пізнавальної діяльності студентів: психологічні і дидактичні, які розглядаються як саморегуляція поведінки і станів (особистісна складова) та самоуправління (процесуальна складова); розглядаються функції процесу саморегуляції та самоуправління; аналізуються та досліджуються необхідні знання, вміння, навички і здібності для успішної самоорганізації навчально–пізнавальної діяльності студентів.*

Успішність навчально–пізнавальної діяльності студентів вищих закладів освіти залежить перш за все від зусиль, рівня вольової активності, мотивації, самоорганізації того, хто навчається. Тому самоорганізація студента, її усвідомленість, цілеспрямованість відіграє надзвичайно важливу роль у навчальному процесі; вона є вершиною у розвитку особистості студента, досягнення її соціально–психологічної та творчої зрілості.

Самоорганізація навчально–пізнавальної діяльності студента – це самокероване, самостійне здійснення цієї діяльності, детермінованої власними пізнавальними мотивами, у найбільш зручний, раціональний з його точки зору спосіб і час виконання.

Вчені–дослідники Вяткін Б.А., Андрос Я.О., Козаков В.А., Сисоєва С.О., Семиченко В.А. довели, що високий рівень самоорганізації, здатність студента до самостійної організації навчально–пізнавальної діяльності та самоуправління нею слугують резервом активності для успішного навчання у вищому навчальному закладі. Як зазначає Сисоєва С.О., для випускника сучасної школи, який буде жити, вчитися, працювати у ХХІ столітті в умовах постіндустріального суспільства необхідні такі якості особистості [1]:

– гнучко адаптуватися у змінних життєвих ситуаціях, самостійно набувати необхідні знання, вміти застосовувати їх на практиці для розв’язання різних проблем з метою знаходження “свого місця” протягом всього життя;

– самостійно критично мислити, вміти побачити труднощі, які виникають у реальному світі, відшукати шляхи їх раціонального подолання; чітко усвідомлювати, де і яким чином знання, якими він володіє, можуть бути використані у майбутній професійній діяльності; бути здатним генерувати нові ідеї, творчо мислити;

– грамотно працювати з інформацією (вміти збирати для дослідження певної задачі факти, аналізувати їх, висувати гіпотези щодо роз'язування проблем, робити необхідні узагальнення, зіставлення з аналогічними або альтернативними варіантами, встановлювати статистичні закономірності, формулювати аргументовані висновки і на їх основі регулювати і розв'язувати нові проблеми);

– бути комунікабельним, контактним у різних соціальних групах, вміти працювати у різних галузях, вміти працювати спільно, передбачати конфліктні ситуації та уміло виходити з них;

– самостійно працювати над розвитком власної особистості, інтелекту, культурного рівня.

Таким чином, сучасні студенти повинні мати здатність до самостійного мислення, особистісної самореалізації, які вміють об'єктивно оцінювати свої можливості і здібності, прагнути до самовдосконалення, вміти долати перешкоди, бути здатними до змін та змінюватися самим. Сучасні студенти вже добре розуміють, що їм необхідно засвоїти знання, практичні та інтелектуальні вміння, навички для самоствердження і самореалізації в житті. Таким чином, самостійність як “базова” риса особистості студента має надзвичайно велике значення у процесі засвоєння знань.

Термін “самоорганізація” навчально–пізнавальної діяльності передбачає певний рівень організованості особистості студента. Тому доцільно виділити таку особистісну рису як “організованість” детермінантою самоорганізації особистості.

Інші вчені–дослідники підкреслюють важливість деяких якостей та рис особистості для досягнення успіхів в будь–якій діяльності.

Наприклад, Щокін Г.В. [2] вважає, що це такі риси особистості:

- наполегливість, рішучість;
- організованість, старанність;
- вміння планувати та раціонально використовувати час.

Крегер О., Тьюсон Дж.М.[3] вважають, що:

– всі організовані люди дуже надійні, результативні, точні й уважні;

– організована людина робить у три рази більше, ніж неорганізована, і проживає мов би три життя;

- неорганізована людина йде за плином часу та справ;
- організована – вміє керувати і часом, і справами.

Едвард де Боно [4] також у своїх дослідженнях підкреслює, що:

- людина повинна сама створювати свій успіх;
- повинна створювати план і порядок власних дій;
- цілеспрямовано йти до реалізації поставлених цілей.

Таким чином, сучасний студент, як майбутній фахівець, повинен вже зараз, в умовах навчального процесу формувати в себе самостійність, критичність мислення, наполегливість; постійно самовдосконалюватись, вміти чітко ставити життєві та навчальні цілі, вміти правильно організувати свою діяльність і час, брати на себе відповідальність, – бути здатним до самоорганізації. Студент повинен сам вирішувати: як, коли, яким чином, здійснювати свою навчальну діяльність; якими методами і способами, найоптимальнішими з його точки зору, відповідно до його індивідуально-психологічних та особистісних властивостей.

Згідно системному підходу, самоорганізація включає саморегуляцію і самоуправління, як багаторівневе поліфункціональне явище, яке включає психомоторну, когнітивну і комунікативну сфери людини, виражається в перебігу цілісної поведінки діяльності, а також у взаєминах людей. Процес саморегуляції зумовлюється як біопсихічними особливостями (емоційність, імпульсивність тощо), так і психосоціальними властивостями (характер, інтереси, ідеали, цінності, мотиви, спрямованість) [5].

Якщо розглядати самоорганізацію навчальної діяльності з точки зору управління, то можна виділити процесуальну складову (самоуправління) та особистісну (саморегуляцію). Нас цікавить поєднання обох складових: і самоуправління, і саморегуляції. Саморегуляція особистості має ту особливість, що в ній відображається конкретне ставлення людини до дійсності, в якому виявляються властивості особистості, що мають більш комплексний конкретний характер, ніж функції та аналітично виділені процеси.

Самоуправління розуміється нами як переважно усвідомлене, цілеспрямоване планування, побудова та перетворення суб'єктом власних дій та вчинків у відповідності з особистісно значущими цілями, актуальними потребами. В процесі самоуправління поведінки як специфічного виду психічної активності особистість–суб'єкт виходить за межі поставлених ззовні цілей та вимог, засвідчуючи при цьому здатність самостійно ставити нові цілі, шукати засоби до їх досягнення, вносити зміни як у зовнішні, так і внутрішні умови, збільшувати резервні можливості власної психіки на підставі актуалізації провідних мотивів активності.

Саморегуляція виступає засобом реалізації прийнятих програм, досягнення намічених цілей, служить корекції цих програм і цілей в ситуаціях, коли міняються зовнішні та внутрішні умови. Тобто, саморегуляція може здійснюватися за умови спроможності перетворювати власну активність (зовнішню та внутрішню) відповідно до моделі передбачуваної зміненої ситуації.

Саморегуляція, таким чином, обумовлюється наявністю у людини можливості виходити за межі конкретної ситуації, долати безпосередні спонуки заради досягнення значущої цілі.

Наприклад, процес самоуправління навчанням, за Боришевським М.Й.[6] має таку структуру:

- постановка цілі навчальної діяльності;
- аналіз наявної ситуації та прогноз її можливих перетворень, тобто створення моделей наявної та запланованої ситуацій;
- вишукування засобів та способів досягнення цілей, співвіднесення власних можливостей з вимогами ситуацій та поставленої мети;
- передбачення можливих наслідків власних дій та вчинків для оточуючих та особисто для себе, антиципація оцінки цих дій та вчинків оточуючими (референтними особами);
- прийняття рішення;
- виконання прийнятого рішення;
- критична оцінка результатів дій та вчинків, корекція поведінки (за умов наявності відхилень від поставленої мети) в залежності від відхилення мета може уточнюватися, частково змінюватися чи переформулюватися.

Репрезентація та ступінь прояву кожного з названих чинників у функціональній структурі процесу самоорганізації–самоуправління залежить, по–перше, від ступеня складності поведінкових ситуацій, а по–друге, від того, на якій стадії розвитку знаходиться особистість як суб’єкт самоуправління. Мається на увазі, здатність, готовність до самостійної організації своєї діяльності, наявність та ступінь сформованості таких якостей та рис особистості, які необхідні для цієї діяльності. З опитування студентів КНЕУ (1–2 курсів у 2004–2005р.р.), в ході здійснення психолого–педагогічної підготовки, були виділені такі риси та якості особистості, як вважають студенти: організованість, відповідальність, самостійність, сміливість, наполегливість, критичність мислення, активність, комунікабельність, емоційна стійкість, добросовісність.

Студентам було запропоновано проранжувати виділені риси за ступенем значимості для успіху у навчальній діяльності.

Із 281 опитаних (респондентів) на перше місце поставили наступні риси особистості:

- “організованість” – обрали 95 респ. (34%);
- “відповідальність” – обрали 41 респ. (14,5%);
- “самостійність” – обрали 35 респ. (12%).

Всього 191 респондент із 281 опитаних, що складає 60,5%, на перше місце за ступенем значимості поставили вищевказані риси

особистості, необхідні для успішної організації та виконання навчально–пізнавальної діяльності. Сформованість цих рис свідчить про те, що самоорганізація студентів має психологічну детермінанту, яка виконує регулюючу функцію.

Головне в саморганізації – цілепокладання. Саме ціль є тією ланкою саморганізації, яка весь час усвідомлюється і впливає на особливості формування і роботи інших ланок процесу: саморегуляції і самоуправління.

У загальному вигляді функцію саморегуляції можна інтерпретувати як забезпечення суб'єктом оптимального рівня збалансування у взаємодії

зовнішніх і внутрішніх факторів детермінації поведінки (діяльності) та успішного досягнення на цій підставі особистісно значущої мети.

Розуміння специфіки процесуальної структури самоорганізації діяльності свідчить про чисельність функцій, які виконуються внаслідок самоуправління.

У більш конкретному вигляді функції самоуправління поведінки (діяльності) можна репрезентувати наступним чином [7]:

1) плануюча та прогностична функції, що включають моменти цілепокладання та моделювання;

2) селективна функція, яка проявляється у переважанні (виборі) певних поведінкових задач, засобів та способів їх рішення (у відповідності з особистісно значущими принципами, цінностями тощо);

3) функція “самосуб'єктивного впливу”, тобто впливу особистості на власні психічні процеси і стани з метою їх оптимізації (регуляція рівня інтелектуальної активності, емоційних проявів тощо);

4) коригуюча функція, яка тісно пов'язана з попередньою та полягає в перебудові власної поведінки з метою подолання дисонансу між наявними та запланованими наслідками певних дій та вчинків;

5) функція забезпечення процесу самостворення, самовдосконалення;

6) контролююча функція, що полягає в контролі та оцінюванні особистістю власної поведінки.

Повнота та ефективність реалізації перерахованих функцій в процесі самоуправління залежить від того, на якому етапі свого становлення знаходиться саморегуляція поведінки особистості.

Аналіз складових самоорганізації навчальної діяльності студентів: саморегуляція поведінки (особистісна складова) і самоуправління (процесуальна складова) дає підставу схематично



представити структуру самоорганізації навчально–пізнавальної діяльності у вигляді схеми–блоку:



Формування здатності до самоуправління у навчанні можливе лише за умов того, що студент виступає суб'єктом пізнавальної діяльності та своєю активністю значною мірою визначає результати навчання. Отже, розвиток функцій самоуправління головним чином відбувається у самостійній навчальній діяльності. Але дані чисельних досліджень свідчать про те, що значна частина студентів не виступає повною мірою активним суб'єктом навчально–пізнавальної діяльності та її управління. Тому зовнішнє управління з боку викладача залишається необхідним, але потребує нових підходів, серед яких, особливо підкреслимо, – залучення студентів до всіх функцій управління навчальною діяльністю.

Як зазначалося вище, роль системоутворюючого фактора в структурі основних функцій управління та самоуправління виконують цілі. Оскільки кінцевою ціллю навчання у вузі є професійна підготовка спеціалістів, то ставлення студентів до своєї майбутньої професії можна розглядати як форму та міру прийняття кінцевих

цілей навчання. Таким чином, сама навчальна діяльність виступає відповідно до професійних цілей засобом їх досягнення.

Але, як свідчить досвід, усвідомлення навчальних, професійних та взагалі життєвих цілей, їх формулювання є для студентів–економістів складним процесом. Реальну допомогу в цьому плані може надати психолого–педагогічна підготовка, в ході якої студенти не лише отримують другу спеціальність викладача економіки, а й досліджують себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, відпрацьовують функції управління та самоуправління при виконанні самостійних робіт та при моделюванні педагогічної діяльності.

У процесі викладання курсу “Психологія діяльності та навчальний менеджмент” в КНЕУ нами була застосована технологія формулювання професійних, особистісних та навчальних цілей студентів. Внаслідок її використання у студентів покращувалася здатність до формулювання цілей, а аналіз самостійних робіт студентів із завданнями щодо цілеутворення свідчить про подолання суперечностей між різними за змістом та рівнями ієрархії цілями в процесі їх формулювання та про упорядкування і систематизацію планів на майбутнє.

Крім розвитку вмінь визначати і формулювати професійні, особистісні та навчальні цілі ближньої, середньої та дальньої перспективи, планувати поетапно свої досягнення з указівкою точних термінів виконання, на практичних заняттях з названої дисципліни виконувались вправи, мета яких – сформувати здатність до самозаохочення, самопереконавання, самонаказу, самонавіювання; проводились тренінги. Усі ці вміння є необхідними для успішного освоєння функцій самоуправління.

**Самозаохочення** – звернення до самого себе для зміцнення віри в себе. Ми використовували наступні прийоми:

- самозаспокоєння;
- навіювання впевненості в успіхові справи – “Ця справа посильна і я її виконаю”;
- навіювання впевненості у собі – “Я зможу”;
- рівняння на ідеал – “Що би він вчинив у даній ситуації”;
- зауваження у свою адресу – “Ну чого ти розкис? Не можна бути розмазнею”.

**Самопереконавання** – переконання себе у чому–небудь за допомогою відповідних доказів і аргументів. Студенти навчалися дискутувати самі з собою – пропонуючи та порівнюючи аргументи і контраргументи на користь того, що їм хочеться і що потрібно зробити.

**Самонаказ** – наказ самому собі – дійовий прийом для формування самоконтролю та вміння управляти собою навіть в екстремальних умовах. Для самонаказу використовувалися наступні слова: “Треба!” “Зробити!” “Я це закінчу.” “Все!” “Досить!” тощо. Ефективність самонаказу вища, якщо він відповідає провідним життєвим цілям, переконанням студента. Для успішного оволодіння самонаказом нами була використана уточнена пам’ятка Т.І.Агафонова [8]:

1. Не чекай доки, тобі вкажуть, дадуть завдання – будь сам ініціативним, дій за власним почином.

2. Тільки той справиться з труднощами, хто сам собі володар і не залежить від волі обставин, хто здатен віддати самонаказ.

3. Не забувай рішуче та твердо використати самонаказ тоді, коли треба подолати лінь, втому, боязливість, страх, поганій настрій.

4. Той сильний, хто має владу над собою, хто вміє управляти собою.

**Самонавіювання** базується на уяві людини. Шляхом самонавіювання можливо максимально мобілізувати власні сили і волю. Цей процес пов’язаний зі словом як подразником. Самонавіювання посилюється при використанні розслаблення (релаксації) м’язів всього тіла. Студентам пропонувалася формули самонавіювання, які промовляються від першої особи у теперішньому часі у стверджувальній формі.

**Тренінг** “Самоорганізація навчання: цілепокладання та ефективне використання часу”.

**Мета тренінгу:** набути навички планування, визначення життєвих цілей, ефективного використання часу.

**Завдання тренінгу:**

- з’ясувати, чи організованою людиною є студент;
- з’ясувати, чи вміє студент вести здоровий спосіб життя та продуктивно працювати;
- чи уміє студент проводити свій вільний час;
- з’ясувати власні проблеми, пов’язані з організацією планування часу;
- проаналізувати особливості планування та управління часом;
- визначити стратегічні цілі студента;
- визначити конкретні способи досягнення довгострокових цілей;
- навчитися приймати рішення щодо вибору цілей (справ), концентруватися на найважливішій з них;
- спланувати роботу на тиждень;
- скласти денний план використання часу;
- проаналізувати уміння організувати свій день;

- ознайомитися з основними принципами організації дня.

### **Самостійна робота студентів (під час тренінгу)**

1. Скласти перелік стратегічних (життєвих) цілей та способів їх досягнення.
2. Скласти план роботи на тиждень.
3. Скласти план роботи на день.
4. Закінчити роботу над психологічним портретом і планом самовиховання, професійного та особистісного розвитку.

### **Виконання вправ до тренінгу, метою яких є:**

- укріпити впевненість у собі щодо можливості позитивних змін;
- усвідомлення того, що є фундаментом, основою для розвитку навичок планування та управління часом;
- навчитися зберігати час у процесі пошуку необхідної інформації.

Отже, самостійне визначення цілей, вміння планувати, приймати рішення, уміння використовувати самозаохочення, самонавіювання, самонаказ, самопереконавання, тренінгові вправи формують здатність студентів до самоуправління і самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності, яка може виступати фактором успішного навчання та професійного становлення особистості студента.

### **Література:**

1. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія /С.О.Сисоева та ін за ред. С.О. Сисоевої. – К.: ВПОЛ, 2001. – С. 232–233.
2. Щокін Г.В. Практична психологія менеджменту: наук. – прак. посіб. – К.: Україна, 1994. – С. 158 – 162.
3. Креггер О., Тьюсон Дж. Типы людей и бизнес /Пер с англ. – М.: Персей, 1995. – С. 61–63.
4. Боно Э. Создай себе удачу/пер. с англ. – Мн.: ООО «Попурри», 1999. – С. 302 – 313.
5. Боришевский М.И. Развитие саморегуляции поведения школьников. Дис. докт. психол. в форме науч. докл. –Киев, 1992. – С. 21–22.
6. Боришевский М.И. Развитие саморегуляции поведения школьников. Дис. докт. Психол. В форме науч. докл. Киев, 1992. С. 21–22.
7. Якунин В.А. Психология управления учебно-познавательной деятельностью студентов: Учеб. пособие. – Л.: ЛГУ, 1986. –С. 47
8. Рувинский Л.И., Хохлов С.И. Как воспитывать волю и характер. –М., 1998. – С. 109–110.

## КЕРУВАННЯ ПСИХІЧНИМИ СТАНАМИ ОСОБИСТОСТІ

*Актуальність даної статті полягає в роз'ясненні суті психологічних технологій щодо керування психічними станами особистості й розробці структурно-функціональної моделі саморегуляції діяльності інженера-педагога.*

**Ключові слова:** психічний стан, регуляція, механізми діяльності, самосвідомість, рефлексія, усвідомленість, інженерно-педагогічна діяльність, психічний стан, адаптація, мотивація.

Методи активного впливу на психологічні структури призначені для рішення прикладних задач з профілактики несприятливих станів особистості та забезпечення повноцінного функціонування або розвитку.

Прийнято розрізняти два основних класи способів керування станом – способи зовнішньої регуляції (керування) і групу способів, поєднаних назвою "психічна саморегуляція" або самоврядування [1, 2, 4]. Розходження між цими класами полягають, насамперед, у тім, що вони реалізуються через принципово різні механізми. Способи зовнішньої регуляції реалізуються по каналах суб'єкт-суб'єктних або суб'єкт-об'єктних відносин, саморегуляція реалізується через самосуб'єктні відносини. У ході виконання спеціальних вправ по саморегуляції суб'єкт об'єктивує шляхом вербалізації свій стан, ніби "дивиться на себе з боку".

До методик психологічної саморегуляції станів відносять, насамперед, технікові нервово-м'язової релаксації, аутотренінг, ідеомоторне тренування і їхні різні модифікації.

У ході заняття нервово-м'язовою релаксацією використовується спеціальна система вправ, що являє собою курс систематичного тренування по довільному розслабленню різних груп м'язів. Кожна вправа складається з періодів максимального скорочення, що чергуються, і швидкого наступного розслаблення визначеної ділянки тіла.

Аутогенне тренування припускає використання прийомів самонавіяння. Свідомо вселяючи собі почуття ваги, тепла, розслаблення, ті що займаються, домагаються занурення в специфічний аутогенний стан. Цей стан супроводжується феноменом підвищеної сугестивності, що, у свою чергу, дозволяє за допомогою словесних формулювань формувати необхідний стан.

Принциповим механізмом аутогенного тренування як методу саморегуляції стану є "формування стійких зв'язків між словесними формулюваннями ("самонаказами") і виникненням визначених станів". Саморегуляція на рівні мотивації, що припускає перебудову

мотиваційної сфери, відбувається шляхом "значеннєвого зв'язування" – "особливий внутрішній роботі, спрямованій на перетворення споконвічно нейтрального змісту в емоційно заряджене шляхом зв'язування його з мотиваційно–смісловою сферою особистості". Становлення і функціонування таких зв'язків в обох випадках пов'язано з використанням різного роду психотехнічних засобів: образних уявлень, уявлюваних ситуацій, ідеомоторних актів.

Випробовувані в стані аутогенного занурення суб'єктивні переживання є продуктом рефлексивних актів, що мають внутрішню спрямованість. Практика занурення в аутогенний стан приводить до розвитку навичок внутрішньої рефлексії, рефлексивного "Я", що опосередковує обмін інформацією між індивідом і середовищем. Це має значення не тільки для удосконалення довільної регуляції станів, а й для регуляції будь–якої іншої діяльності, у тому числі трудової.

Психічний стан, коли у фокусі уваги суб'єкта знаходиться його внутрішній світ, називається самосвідомістю – у вузькому змісті цього слова. Внутрішні переживання при цьому вербалізуються, осмислюються, і, як наслідок, з'являється можливість керування ними [5].

Зосередження уваги розглядається як один з основних механізмів дієвості довільної саморегуляції. Фізіологічні і психологічні перебудови, що відбуваються в стані аутогенного занурення, істотно поліпшують характеристики уваги (переключаємість, зосередження, стійкість).

Таким чином, стан аутогенного занурення дозволяє усвідомлено керувати психологічними і фізіологічними ресурсами організму; формувати потрібний стан і конкретні програми майбутньої діяльності, програвати визначені стресогенні етапи діяльності, створювати позитивні програми реагування на них. У ході занять аутотренінгом формуються внутрішні механізми саморегуляції стану, діяльності, що збільшує частку особистісно регульованої активності.

Навчання способам саморегуляції може проходити в двох формах – індивідуальній і груповій. Під індивідуальною мається на увазі в даному випадку і навчання, що проходить у групі, але не припускає активної взаємодії між собою, тих хто навчається. Кожний з цих методів володіє власним специфічним потенціалом.

Одним з основних процесів, що визначають успіх в освоєнні саморегуляції, є рефлексія, як акт "внутрішньої уваги", зосередженості на суб'єктивних умовах діяльності, що інтегрує функціональні елементи процесу саморегуляції. Таким чином, у ході навчання необхідно стимулювати розвиток рефлексії, її контрольну і конструктивну функції. Рівень усвідомленості самого процесу регуляції при цьому повинен змінюватися: від повного

усвідомлювання всіх елементів структури процесу саморегуляції до усвідомлення лише мети регуляції.

Важливим елементом структури процесу саморегуляції є програма виконавчих дій. У ході навчання передбачається сформувані програми дії, які могли б забезпечити ефективну регуляцію в специфічних для інженерно–педагогічної діяльності критичних ситуаціях.

Уявлення про розвиток саморегуляції дозволяють розглядати процеси саморегуляції стану, діяльності й особистості, як рівні, кожний з яких, з одного боку, є базовим для розвитку наступного, а з іншого – продовжує автономний розвиток.

Ефективність навчання проявляється у формуванні настановних утворень, що активізуються у визначених ситуаціях і збагачують системи регулятивних утворень особистості; у корекції й оптимізації тих елементів процесу усвідомленої регуляції, що є й елементами структури особистості. Інженерно–педагогічна діяльність сполучає в собі тип виробничої і викладацької праці. При цьому основні принципи і складові структури будь–якої трудової діяльності, вироблені в психології праці, властиві і роботі інженера–педагога, хоча характерні для нього відмінності, особливо ті, що стосуються його саморегуляції, досліджені фрагментарно .

Зв'язок між психічним станом і діяльністю – і прямий і зворотний: психічні стани обумовлюють результативність діяльності, а ця результативність не тільки раціонально оцінюється людиною, але й емоційно нею переживається, тобто результат діяльності впливає на психічний стан. Оптимізація психічного стану, його саморегуляція є необхідною умовою професійного розвитку й особистісного самовдосконалення.

Дослідження психофізіологічних аспектів саморегуляції підтверджує важливість засвоєння індивідуального стилю в цьому процесі. Варто також підкреслити, що в психопрофілактиці несприятливих функціональних станів людини в зв'язку з особливостями її професійної діяльності використовуються також методи саморегуляції. Аналіз і систематизація сучасних уявлень про процес саморегуляції, що існують у різних галузях психології, дозволив запропонувати структурно–функціональну модель саморегуляції.



*Мал. Структурно–функціональна модель саморегуляції*

Таким чином, аналіз історичного розвитку уявлень про механізми саморегуляції дозволяє резюмувати викладене в такий спосіб.

Поняття „саморегуляція”, спочатку з’явившись у фізіології, було асимільовано психологічною наукою і використовувалося в контексті функціоналістичного напрямку. Одним з основних постулатів функціоналізму було уявлення про адаптацію як основну задачу функціонування психіки. Саморегуляція розглядалася як реалізація механізмів задоволення потреб, що забезпечує таке пристосування. Необхідність адаптації може спонукати і детермінувати активність. Таким чином, деякі феномени ініціації і детермінації активності розглядалися як феномени саморегуляції. Проблема саморегуляції пов’язується з проблемою мотивації.

Трохи інше значення одержала проблема саморегуляції в контексті психології свідомості й особистості. Саморегуляція стала розглядатися як усвідомлена, довільна регуляція активності, процес, що має визначену структуру. З цього погляду, як механізми саморегуляції можуть розглядатися вищі потреби, що трансформувалися в особистісні утворення (типу диспозицій).

У контексті даної проблеми виступають основні задачі, що полягають у розробці теоретичних аспектів саморегуляції в психології праці й інженерно–педагогічній діяльності зокрема, у створенні



діагностичних методів, що визначають особливості системи саморегуляції інженерно-педагогічних працівників і розробка методів її розвитку і корекції.

### *Література:*

1. Леонова А.Б. Психодиагностика функциональных состояний. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. – 200 с.
2. Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Психопрофилактика неблагоприятных функциональных состояний человека. – М: Изд. Моск-го ун-та, 1997. – 104 с.
3. Макшанов С.И., Хрящева Н.Ю. Психогимнастика в тренинге. – Каталог, ч. 1. – СПб.: Питер, 1993. – 153 с.
4. Петров А.Н. Аутогенная тренировка как метод коррекции внутрисемейных отношений //Семья и формирование личности: Сб. науч. трудов. – М., 1981. – С. 82–95.
5. Петров Н.Н. Аутогенная тренировка. – М, 1990. – 34 с.
6. Рейнуотер Д. Это в ваших силах. Как стать собственным психотерапевтом: Пер. с англ. /Общ. ред. и послесловие Ф.Е.Василюка. – М.: Прогресс, 2000. – 240 с.
7. Сартан Г.Н. Психотренинги для учителей и старшеклассников. – М., 2002. – 36 с.
8. Теория и практика аутогенной тренировки. /Под ред. В.Лобзина. – Л.: Медицина, 2003. – 272 с.
9. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер.с англ. и нем. /Общ. ред. Л.Я.Гозмана и Д.А.Леонтьева. – М.: Прогресс, 2000. – 368 с.
10. Шульц И.Г. Аутогенная тренировка. – М., 1995. – 136 с.
11. Ялом И. Теория и практика групповой психотерапии. – СПб.: Питер, 2000. – 640 с.
12. Baumeister R.F., Heatherton T.F. & Tice, D.M. (Case Western Reserw U., dept of psychology, Cleveland, Oh) Losing control: how and why people fail at self-regulation. – Academic Press; inc: San Diego, C.A., 1994. – XI. – 307 p.

*Кожевникова І.*

## **АНАЛІЗ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У ОСІБ З ФІЗИЧНОЮ ДЕПРИВАЦІЄЮ**

*У статті розкривається питання внутрішньоособистісних конфліктів. Зроблено аналіз соціально-психологічних факторів, що впливають на виникнення внутрішньоособистісного конфлікту інвалідів.*

**Ключові слова:** *внутрішньоособистісний конфлікт, соціально-психологічний фактор, фізична депривація.*

**Постановки проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.**

Важко уявити людину, у якої не виникають внутрішньоособистісні конфлікти. Ймовірність обставин, що погрожують порушенням оптимального процесу розвитку особистості, її внутрішньому світу досить велика і дуже погано, коли

людина до них не підготовлена. Ця проблема заслуговує на особливу увагу і з тієї причини, що внутрішні конфлікти приводять до деструктивних наслідків, а їхня чисельність може зростати.

В соціально–психологічних наробітках, присвячених обраної нами проблеми, аналіз соціальних факторів у сфері внутрішньоособистісних конфліктів зроблений не досить широко. При цьому сфера внутрішньоособистісного конфлікту у осіб з фізичною депривацією недостатньо досліджена.

Але отримані тут результати можуть бути використані в консультативній і корекційній роботі з людьми, які мають фізичну депривацію.

Життя з фізичною нездатністю вимагає зміритися з безліччю нездійснених надій і мрій, страхів і фрустрацій, втрачених можливостей, а також з почуттям провини і гніву. На початковому етапі цієї кризи людина може переживати дійсне горе, а також випробувати сильне потрясіння і навіть зневіритися. Час від часу нездатність вирішувати повсякденні завдання, що не представляють для здорових людей ніяких труднощів, а для інвалідів ускладнюються їх фізичним станом, приводить до приступів злості і розчарування. Окрім цього, гнів і фрустрація викликаються при зіткненні з несподіваними або надуманими перешкодами з боку суспільства.

**Метою дослідження** може бути виявлення і аналіз основних соціально–психологічних факторів, що впливають на виникнення внутрішньо особистісного конфлікту у осіб з фізичною депривацією.

**Аналіз дослідженої публікації, де започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.** Внутрішньоособистісний конфлікт – складне явище, яке важко піддається класифікації. Різновиди внутрішньоособистісних конфліктів виділено не в результаті теоретичного аналізу, вони відбивають реальний розподіл інтересів дослідників. Внутрішньоособистісний конфлікт припускає взаємодію двох і більше сторін. В одній особистості можуть одночасно існувати кілька взаємовиключних потреб, цілей, цінностей, інтересів. Всі вони соціально обумовлені, навіть якщо носять чисто біологічний характер, тому що їхнє задоволення зв'язане з цілою системою визначених соціальних відносин. Тому внутрішньоособистісний конфлікт є соціальним конфліктом.

Проблема внутрішньоособистісного конфлікту активно розробляється в зарубіжній психології. Особливість цих досліджень полягає в тому, що вона розглядається, виходячи з розуміння особистості, яке склалося в межах визначеної психологічної школи. У людини в стані внутрішньоособистісного конфлікту відбувається зіткнення бажань, частина особистості відстоює визначені бажання,

інша відхиляє їх (З.Фрейд). Внутрішньоособистісний конфлікт – це регрес на більш низький рівень психіки, він відбувається в сфері несвідомого (К.Юнг). Внутрішньоособистісний конфлікт аналізується з двох позицій: як зіткнення прагнень до задоволення бажань і до безпеки, як протиріччя „невротичних потреб”, задоволення яких спричиняє фрустрацію інших (К.Хорні). В основі конфлікту лежить протиріччя, що виникає у особистості між усвідомленими, але помилковими самооцінками, які людина здобуває протягом життя, і самооцінкою на неусвідомлюваному рівні (К.Роджерс) та інші дослідники. У більшості зарубіжних теорій внутрішньоособистісного конфлікту, розроблених зарубіжними психологами, основу складає категорія протиріччя, внутрішньої боротьби і поняття психологічного захисту (подолання конфлікту). Протікання самого конфлікту зв’язується з негативними переживаннями.

Серед вітчизняних психологів одним з перших внутрішні конфлікти досліджував А.Лурія (в поведінці індивіда зіштовхуються дві сильні, але протилежно спрямовані тенденції). Значний внесок у розвиток теорії внутрішньоособистісного конфлікту внесли психологи В.Мерлін (результат гострого незадоволення глибоких і актуальних мотивів і відношень особистості), В.Мясіщев, Н.Левітов (боротьба мотивів, що усвідомлюється як переживання свого розладу), Л.Славіна. В останні роки внутрішньоособистісний конфлікт активно вивчається Ф.Василюком, Т.Титаренко, Ю.Юрловим. В межах цих досліджень внутрішньоособистісний конфлікт можна визначити як гостре негативне переживання, викликане тривалою боротьбою структур внутрішнього світу особистості, що відбиває суперечливі зв’язки із соціальним середовищем і затримує прийняття рішення.

**Виділення невирішених частин загальної проблеми, яким присвячується стаття.** Недостатня дослідженість сфери внутрішньоособистісних конфліктів у осіб з фізичною депривацією та виявлення і аналіз основних соціально–психологічних факторів, що впливають на їхнє виникнення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Інвалідизація виявляється в зміні соціальних відношень. Можна говорити, що інвалід – це характеристика соціальної ролі, а не тільки медична. У нашому суспільстві поняття „інвалід” звичайно розглядають як синонім слабкості. Звичайно дослідники відзначають специфіку життя інвалідів як наслідок виникаючих у зв’язку з каліцтвом проблем, чи як їхню причину. Серед особливостей життя виділяють недолік спілкування, самотність, відсутність загальних інтересів до інших, відчуття непотрібності і залишеності. Зі зміною соціальної значущості людини (інвалід – найменш престижний соціальний статус)

змінюється і відношення до нього з боку як близьких, так і сторонніх: людина розглядається як „непотрібна”, яка не коштує тих моральних і психічних сил, які ми прикладаємо, щоб не підкреслювати неприємних сторін інваліда. Для навколишніх фізично депривованих люди „несимпатичні”, виступають як недобре нагадування на те, що може відбутися і з ними. Навколо людей–інвалідів формується середовище соціального відчуження, що стимулює і підсилює природну для даного індивіда тенденцію до самоізоляції і самотності. В цілому змінювання в психіці інваліда вірніше розглядати як природне пристосування фізичних сил, що змінилися, до умов життя.

Тому у дослідженні приймається припущення про те, що внутрішньоособистісні конфлікти у осіб з фізичною депривацією багато в чому обумовлені соціальною ситуацією розвитку. Дійсно, в суспільній свідомості існує дуже непривабливий „культурний еталон” фізичної депривації. Черпаючи з такого „джерела психічного розвитку”, людина ризикує „привласнити способи пасивного пристосування”, або модель поведінки за типом „егоїстичної стагнації”, втрати соціального інтересу.

Наводимо характеристику основних методик з проблеми дослідження:

1. Опитувальник термінальних цінностей І.Г.Сеніна ґрунтується на двох припущеннях: життєві сфери тією чи іншою мірою представлені в житті кожної людини, мають для різних людей різний ступінь значущості; в кожній життєвій сфері реалізуються різні для кожної людини бажання і прагнення, що є одним із компонентів спрямованості її особистості. Основним діагностичним конструктором методики є термінальні цінності.

2. Басса–Даркі опитувальник, призначений для діагностики агресивних і ворожнечих реакцій (адаптований Л.Г.Почебут).

3. Тест „Завершення речення” Дж.М.Сакса, в який включено чотири області: родина, секс, між особистісні взаємини і самосприйняття. Всі пункти, які припускають ці області, надають суб’єкту можливість виразити свої установки так, щоб психолог міг визначити домінуючі тенденції особистості.

У ході дослідження були опитані 29 людей з фізичною депривацією (у віці від 24 до 45 років), що мають родину.

1. Наводимо характеристику термінальних цінностей на підставі отриманих нами даних.

У сфері професійного життя висока значущість таких цінностей: „досягнення” – у прагненні досягати відчутних результатів своєї професійної діяльності; „власний престиж” – у прагненні мати професію, що цінується в суспільстві, дозволяє самоутвердитися;

„розвиток себе” – у прагненні до найбільш повної реалізації своїх здібностей, до підвищення кваліфікації; „духовне задоволення” – у прагненні мати цікаву професію, відчувати найбільше задоволення від процесу роботи, ніж від її результатів.

У сфері навчання й творіння висока значущість цінностей: „високе матеріальне становище” – у прагненні мати такий рівень творіння, що гарантує високу заробітну плату та інші матеріальні блага; „досягнення” – у прагненні домагатися як конкретних результатів свого освітнього процесу, так і інших життєвих цілей, що залежить від рівня творіння; „активні соціальні контакти” – у прагненні бути у визначеній соціальній групі, досягати визначеного рівня творіння; „духовне задоволення” – у прагненні до сильної пізнавальної потреби, до підвищення рівня свого творіння.

У сфері сімейного життя висока значущість цінностей: „досягнення” – у прагненні до того, щоб у сімейному житті зайняти значне місце, а також у зацікавленні в інформації про сімейне життя своїх колег та знайомих для порівняння; „високе матеріальне становище” – у прагненні до найбільш високого рівня матеріального достатку, вважається, що благополуччя родини полягає в гарному забезпеченні; „власний престиж” – у прагненні випробуваних будувати своє сімейне життя, щоб забезпечити визнання з боку навколишніх, хвилює думка навколишніх про різні аспекти свого сімейного життя.

У сфері громадського життя висока значущість цінностей: „високе матеріальне становище” – у прагненні займатися суспільною діяльністю заради матеріальної винагороди за неї; „досягнення” – у прагненні домагатися реальних і конкретних результатів у суспільній діяльності, однак часто заради більш високої самооцінки; „активні соціальні контакти” – у прагненні реалізувати свою соціальну спрямованість через активне громадське життя, бажання зайняти таке місце в структурі громадського життя, яке забезпечувало б більш тісний контакт із визначеним колом осіб, можливість взаємодіяти з ним у суспільному житті; „духовне задоволення” – у прагненні випробуваних через суспільну діяльність реалізувати своє бажання зробити життя суспільства більш благополучним, отримують задоволення не від результатів суспільної діяльності, а від її процесу.

У сфері захоплень: „досягнення” – у прагненні ставити конкретні цілі в сфері свого захоплення і домагатися їх, висока зацікавленість в інформації про досягнення інших людей у їхніх захопленнях, щоб переконатися в достатній вагомості власних; „розвиток себе” – у прагненні використовувати своє хобі для кращої реалізації потенційних можливостей; „збереження власної індивідуальності” – у прагненні до

того, щоб захоплення допомагало виразити свою індивідуальність, створюючи речі, яких немає ні в кого.

Взагалі видно, що у випробуваних переважає моральний конфлікт. Вони прагнуть діяти у відповідності зі своїми бажаннями, але велику роль грають вимоги суспільства. У різних сферах життя відбувається конфлікт взаємодії різних термінальних цінностей. Так, вони прагнуть розвивати себе в сфері захоплень і зовсім не прагнуть це робити в сфері навчання й творчості.

2. Басса–Даркі опитувальник дозволяє зробити висновок про те, що у випробуваних найбільш вираженими шкалами агресії є такі: самоагресія – 36%, високий рівень балів; емоційна агресія – 26%, середній рівень балів; фізична агресія – 21%, середній рівень балів; предметна агресія – 15%, низький рівень балів.

Було виявлено, що у опитуваних з типом поведінки „самоагресія” переважає низький ступінь агресії та низький ступінь адаптивної поведінки, ця група конфліктує з оточуючими людьми, не знаходить загальних інтересів.

Опитувані за шкалою „емоційна агресія” характеризуються у такий спосіб: при спілкуванні виникає емоційне відчуження, підозрілість, ворожість. У них високий ступінь агресії та низький ступінь адаптивної поведінки, що говорить про те, що високий рівень агресивності особистості впливає на соціальну поведінку, сприяє конфронтації у відношеннях і конфліктах, перешкоджає успішності діяльності.

Опитувані за шкалою „фізична агресія” схильні фізично виражати агресію стосовно іншої людини. У них середній ступінь виявлення агресивності й адаптації.

Опитувані за шкалою „предметна агресія” схильні зривати свою агресію на навколишніх предметах. У них низька виразність агресивної поведінки і високий ступінь адаптованості.

3. Тест „Завершення речення” Сакса дозволяє відзначити: у 52% опитуваних основними причинами конфлікту є мати, батько, члени родини, страхи. У 26% опитуваних причинами конфліктного розладу є відношення до минулого, до власних здібностей, до сьогодення. У 21% опитуваних причинами конфлікту є члени родини, відношення в суспільстві, досягнення мети.

Опитувальник має завдання на доповнення незакінчених пропозицій. Приводимо деякі дані.

Положення інвалідів у нашому суспільстві – ...

- а) нижча ступінь, дно – 74,5%;
- б) повинна бути повага – 16,4%;
- в) не знаю – 5,5%.

Інваліди сьогодні ...

- а) злиденні, знедолені – 38,6%;
- б) стурбовані, нещасливі, злі – 31,6%;
- в) тягар для суспільства – 24,6%.

Відповідаючи на питання, чи збіглися їхні представлення з реальним положенням, 52,7% заявили, що не збіглися, частково збіглися у 21,8%, збіглися у 25,5% опитуваних. 92,7% мають намір продовжувати своє життя таким, яким воно є, супроводжують свою відповідь: „А що поробиш?“, „Вибору немає“. 63,7% вважають своє положення задовільним, 27,3% – незадовільним, 9% – нестабільним. Свій емоційний стан 45,5% респондентів оцінили як гарний, 32,7% – як середній, 14,5% – як поганий, утруднілися визначити – 7,3%.

На питання про плани на майбутнє 27% опитаних відповідали: не планую, немає майбутнього. Інші відповіді розподілились так: зайнятися конкретною діяльністю (посадити город, зробити ремонт) – 31%; допомогти кому–небудь (дітям, онукам) – 27%; продовжувати життя (прожити ще кілька років, дожити до весілля сина, дочекатися онуків) – 15%.

Загальний зміст відповідей інвалідів про їхню позицію в суспільстві в цілому полягає в тому, що вони не знаходять свого місця в суспільстві, бачать його в похмурих тонах: „дно суспільства“, „відпрацьований матеріал“. Вони не почувають з боку кого–небудь зацікавленості в їхній подальшій долі. Соціальні очікування і соціальний стан фізично депривованої людини в суспільстві зараз такі, що не задають позитивних орієнтирів, перспектив, а навпаки, пригнічують, подавляють. Не створено механізми стимулювання змістовної діяльності осіб з фізичною депривацією, необхідні для запобігання процесу руйнування особистості.

Виявлено роль родини, близького соціального оточення:

Більше всього мене турбує...

- а) життя, доля, проблема близьких – 53,4%;
- б) проблеми здоров'я, старіння – 20,6%;
- в) побутові і матеріальні проблеми – 14%;
- г) майбутнє країни, суспільства, молоді – 6%;
- д) любов – 3%;
- не відповіли – 3%.

Підтверджується думка Н.Ф.Шахматова про те, переорієнтація на внутрішньосімейні відносини є закономірним етапом психічного життя інваліда, що може виступати одним із механізмів адаптації його до сучасної ситуації.

Багато інвалідів сприймають очікування своїх родин досить виразно: господарсько-побутова підтримка. Вони не згадують про використання свого життєвого досвіду, своїх особистісних якостей.

Загальний зміст відповідей людей з фізичною депривацією про їхню позицію в суспільстві в цілому полягає в тому, що вони не знаходять свого місця в суспільстві.

*Література:*

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 240 с.
2. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Проблема конфликта: аналитический обзор, междисциплинарный библиографический указатель. – М.: ГАВС, 1992. – 230 с.
3. Бородкин Ф.М., Коряк Н.М. Внимание: конфликт! – Новосибирск: Наука, 1989. – 189 с.



## ДЕФЕКТОЛОГІЯ

*Кузнєцова Т., Кузнєцова М.*

### **ВИВЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

Мотиваційному аспекту навчання в останній час приділяється велика увага в спеціальній психологічній і педагогічній літературі. Постійні пошуки засобів активізації та інтенсифікації процесу засвоєння знань, підвищення його продуктивності, а також виявлення причин підвищення або зниження зацікавленості навчальною роботою, байдужого або негативного відношення до неї неминуче призводить до постановки питань про мотивацію навчальної діяльності. Як вітчизняні, так і закордонні психологи та педагоги в останній час відстоюють ідею, що наукова інтерпретація процесу навчання, крім змістового та операційного аспектів, повинна включати і мотиваційний. Адже саме мотиваційна сфера є джерелом різноманітніших проявів активності учнів, їх самостійності та ініціативи в процесі засвоєння знань.

Без навчальної мотивації, позитивного відношення до засвоєння знань діти не будуть продуктивно вчитися, навчально-виховний процес не буде ефективним. Особливо це важливо для допоміжної школи, де навчаються діти з порушенням інтелекту.

Аналіз психолого-педагогічної і дефектологічної літератури показав, що у розумово відсталих школярів відзначається недостатній рівень сформованості навчальної мотивації, зниження пізнавальних потреб та інтересів, що позначається на результатах їх навчальної діяльності і ускладнює весь процес навчання (Л.С.Виготський, П.В.Занков, М.Л.Коломнський, С.Я.Рубінштейн та ін.). Вказується на повну відсутність у розумово відсталих власних пізнавальних мотивів, зацікавленості до змісту знань, засобам їх досягнення і результату. Пізнавальні мотиви тільки в старшому шкільному віці починають мати місце і пов'язуються, переважно, з професійними цінностями. Випускники готуються до трудової діяльності і достатньо добре усвідомлюють значення тих знань, вмінь і навичок, які вони отримують в школі.

Мотиваційний компонент містить в собі багаті можливості. Як показали дослідження ряду авторів (М.Алексіва, Н.Бібік, Л.Божович, В.Волошина, Л.Вохвицька, Л.Девіс та ін.), мотиваційна сфера більш

динамічна, ніж пізнавально–інтелектуальна. Зміни в мотивах відбуваються швидше і легше, ніж перебудова інтелектуальних особливостей. Відносна динамічність, рухомість мотивації містить, однак, в собі і небезпеку. Якщо не керувати мотиваційним боком навчання, може відбутися регресивний процес, зниження рівня мотивації, втрата дійовості мотивів. Як зазначав В.С.Мерлін, “керувати дією людини, на відміну від дії машини, можливо тільки шляхом керування мотивами”, особливо у випадку з розумово відсталими школярами.

На формування навчальної мотивації під час переходу дитини на шкільне навчання значно впливає й зрілість психічних процесів. Психічний розвиток учнів допоміжної школи відбувається на дефектному ґрунті й є уповільненим і викривленим (А.Н.Граборов, І.Г.Єрмоєнко, Л.В.Заков, С.Л.Рубінштейн та ін.), що безпосередньо впливає на формування їх навчальної мотивації.

Для визначення реального рівня сформованості навчальної мотивації школярів із порушенням інтелектуального розвитку, ми провели їх обстеження, з метою виявлення сформованості у них пізнавальних потреб та інтересів, як основних показників навчальних мотивів та їх залежності від рівня розвитку психічних процесів.

Дослідження проводилося у три етапи.

Метою першого етапу експерименту було виявлення рівня сформованості уявлень школярів з порушенням інтелектуального розвитку про школу і навчання, як вид діяльності. На першому етапі ми провели бесіду, яка включала в себе три групи питань (для учнів початкових і середніх класів). Це питання на визначення відношення дитини до школи і навчальної діяльності, на визначення уявлень дитини про школу і навчання, на визначення пріоритетних для дитини видів діяльності.

Метою другого етапу експерименту було виявлення особливостей навчальної мотивації розумово відсталих учнів різного віку. Він складався із розробленої нами системи методик, які визначають рівень сформованості самооцінки і переважаючих мотивів і потреб. Під час розробки даної системи методик ми спиралися на те положення, що більшості школярів з інтелектуальною недостатністю притаманні неадекватність самооцінки (занижена або завищена) і відсутність або недорозвиток пізнавальних мотивів, потреб і інтересів.

На цьому етапі ми використовували три типи завдань: на визначення домінування навчальних або ігрових мотивів поведінки (за методикою А.Карстен, яка передбачає введення того або іншого мотиву в умовах психічного насичення), на визначення домінування

пізнавальних або ігрових потреб (за методикою Н.І.Гуткіної), на вивчення самооцінки (за методикою А.І.Ліпкіної „Три оцінки”).

Метою третього етапу експерименту було встановлення рівня сформованості психічних процесів досліджуваних. Цей етап експерименту складався із чотирьох частин:

- виявлення особливостей розвитку довільної уваги, просторового сприймання, сенсомоторної координації і тонкої моторики рук (за методикою Н.І.Гуткіної “Будинок”);

- дослідження уміння діяти за правилами (за методикою Н.І.Гуткіної “Так та ні”);

- дослідження рівня розвитку логічного мислення, мовлення і здібності до узагальнення (за методикою А.Н.Бернштейна “Послідовність подій”);

- перевірка фонематичного слуху (за методикою Н.І.Гуткіної “Звукові хованки”).

Під час оцінювання результатів обстеження враховувались такі показники, як правильність виконання завдань і рівень допомоги експериментатора.

В експерименті приймали участь учні першого–третього класів допоміжної школи.

Аналіз результатів першого етапу експерименту показав, що у більшості розумово відсталих учнів (89% – 1 кл., 75% – 2 кл., 65% – 3 кл.) рівень сформованості уявлень про навчальну діяльність недостатній для повноцінного навчання, тому що пізнавальні інтереси і мотиви у них відсутні, а уміння навчатися не розвинуте.

Результати другого етапу експерименту показали, що поведінка і діяльність розумово відсталих молодших учнів підпадає під вплив безпосередніх, ситуативних спонук зовнішніх дій. Після психічного насичення роботою на введення навчальної мотивації зреагувало лише 7% учнів першого, 12% учнів другого та 19% учнів третього класів. Після введення ігрового мотиву практично всі учні показали позитивні результати.

Таким чином, у більшості розумово відсталих молодших школярів навчальні мотиви відсутні повністю або виражені недостатньо, домінуючим у них є ігровий мотив.

Вивчення самооцінки молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку показало, що більшість з них не можуть правильно оцінювати свої можливості, що негативно відображається на їх навчальній діяльності і на особистому розвитку в цілому (75% учнів першого, 70% учнів другого та 68% учнів третього класів).

Аналіз результатів третьої серії експерименту, спрямованої на визначення рівня розвитку психічних процесів у розумово відсталих

школярів, дозволив констатувати недостатній рівень уваги, просторового сприйняття, сенсомоторної координації і тонкої моторики рук, фонематичного слуху; недостатньо сформовані уміння діяти з правилами; несформованість логічного мислення та здібності до узагальнення. Жоден учень першого класу не упорався з завданнями без допомоги педагога, у другому та третьому класах переважна більшість дітей також показала низькі результати.

Констатуєчий експеримент показав, що розумово відсталі учні молодшого віку мають достатню адекватність уявлень про школу, але не розуміють сутності статусу школяра. Їх уявлення обмежені зовнішньою атрибутикою шкільного життя, а не змістовим наповненням навчання. Навчання вони сприймають як нову гру, яка дуже швидко набридає. Це підтверджується нашим дослідженням про ієрархію ігрових і навчальних мотивів поведінки, яке показало, що пізнавальні мотиви у них або відсутні, або мало виражені.

Безпосередньо впливає на цей фактор неадекватність самооцінки учнів цієї категорії, які не спроможні оцінювати свої можливості, не критичні до результатів свого труда.

Все це пов'язане з низьким рівнем їх інтелектуального розвитку і недорозвиненням всіх психічних функцій. Діти не спроможні діяти за правилами, не спроможні встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, у них не розвинений фонематичний слух тощо.

Таким чином, у розумово відсталих молодших школярів рівень навчальної мотивації дуже низький, що безпосередньо відображається на процесі засвоювання знань.

*Коломійцева О.*

## **ПОТЕНЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ ВПЛИВУ МУЗИКИ НА ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛОЇ ДИТИНИ**

*У статті розглядається проблема взаємозв'язку музичного сприйняття та емоційного розвитку розумово відсталих дітей.*

**Ключові слова:** *особистість, емоції, емоційна сфера розумово відсталих дітей, музичне сприймання.*

**Постановка проблеми...** Всебічне сприяння реалізації внутрішнього потенціалу кожної дитини, разом з тими, хто має відхилення в розвитку, – найважливіше завдання гуманного суспільства. Кожна дитина повинна мати право не тільки отримати доступну їй освіту, але й розвивати притаманні їй здібності, знайти засоби самореалізації, стати повноцінним членом суспільства.

Розвиток особистості є однією з найбільш важливих проблем теорії виховання й навчання.

У вітчизняній олігофренопедагогіці розвиток дитини з порушеннями розумової сфери розглядається з позиції нерозривного зв'язку інтелекту та особистості в цілому (І.Д.Бех, В.І.Бондар, Л.С.Вавіна, А.М.Висоцька, І.Г.Єременко, А.І.Капустін, М.О.Козленко, В.О.Липа, Г.М.Мерсіянова, В.М.Синьов, Н.М.Стадненко, Н.В.Тарасенко, В.Є.Турчинська, О.П.Хохліна та ін.).

Формування особистості дитини з вадами розвитку, виховання у неї позитивних рис характеру – одне з головних напрямків у роботі спеціальної школи. Рішення цієї проблеми забезпечує підготовку її вихованців до успішної соціальної адаптації в суспільстві.

Розвиток особистості розумово відсталого дитини відбувається за тими ж законами, що й нормальних дітей (Л.С. Виготський, Т.А. Власова, Л.В. Занков, Ж.І. Шиф, В.І. Лубовський, Г.Л. Трошин). Водночас у силу інтелектуальної неповноцінності воно відбувається у своєрідних умовах.

Як відомо, мистецтво, з одного боку, виховує, з іншого – є щонайпотужнішим джерелом емоційних впливів. За всієї різноманітності засобів, якими мистецтво здійснює ці функції, не може бути сумніву в тому, що вони не є незалежними і що перша з них зумовлена останньою. Емоційне залучення людини до відтворюваних художніми засобами знайомих або нових ситуацій актуалізує, а іноді й уперше пробуджує, „опредметнює” її потреби [2].

У зв'язку з цим слід звернути увагу на значні потенційні можливості музичного виховання. Слухання музики викликає в дитині різноманітні переживання й почуття, що створює психологічну основу для опосередкованого впливу на її емоційні стани, процеси і властивості, а відтак і на процес формування її особистості. Через це виникає необхідність вивчення емоційних проявів дітей у ситуації сприймання музики та особливостей впливу музичних творів на емоційну сферу розумово відсталих учнів.

**Дослідження** музичного сприймання і впливу музики на людину здійснювали вчені різних галузей науки, зокрема, В.Авдєєв, М.Берт, І.Благовещенський, В.Бехтерєв, М.Блінова, Б.Вяткін, Г.Гельмольць, І.Догель, Л.Дорфман, Р.Зарицька, Н.Захарова, А.Леонтєєв, О.Мальцева, Т.Маляренко, В.Мархасін, І.Назаров, Л.Новицька, О.Овчиннікова, І.Павлов, І.Сеченов, Л.Самсонідзе, І.Тарханов, В.Цеханський.

Особливості музикального розвитку розумово відсталих дітей своєрідні й обумовлені важкістю патології розвитку. Музикальне виховання виступає в якості одного з найважливіших напрямків в їх

розвитку, вихованні та навчанні, а також є одним з ефективних шляхів корекції існуючих відхилень та профілактики виникнення вторинних порушень на тлі основної патології. У ряді психолого–педагогічних досліджень розглядається проблема особливостей музичного розвитку, а також питання сприйняття музики дітьми з розумовою відсталістю (С.М.Міловська, С.Я.Рубінштейн), методика навчання дітей музиці і співу в умовах допоміжної школи (А.А. Айдартебекова, І.В.Євтушенко, А.В.Соболев тощо). У науковій літературі існують приклади, що дозволяють констатувати факти позитивного впливу цілеспрямованого музично–ритмічного виховання на психофізичний розвиток, розвиток сприйняття на слух і мовлення дітей із порушенням слуху та зору (І.Г.Багрова, І.С.Белик, Т.А.Білоус, В.А.Кручинін, І.М.Муратов, Н.А.Остапенко, Є.З.Яхніна). Теоретичну та практичну значущість надають методичні рекомендації з музичного виховання дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю, розроблені О.П.Гаврилушкіною. Проте проблемою психолого–педагогічної діагностики емоційного сприйняття музики, керування цим процесом при безпосередньому впливові на розвиток дітей із розумовою відсталістю, не були предметом спеціальних досліджень.

Недостатня науково–методологічна та програмно–методична розробленість проблеми, її соціальна й корекційна значущість, а також труднощі, що виявляються при її вирішенні в педагогічній практиці, визначають актуальність обраної теми.

**Метою** цієї статті є вплив музики на емоційну сферу людини, на розвиток емоцій розумово відсталих дітей.

**Виклад основного матеріалу.** Особистість формується у процесі різноманітних взаємодій з навколишнім середовищем. Проте людина як особистість формується не шляхом простого засвоєння суспільних відношень і суспільного досвіду, а в результаті складної взаємодії психофізичних задатків і соціальних умов.

У загальній сукупності різноманітних рис особистості істотне місце належить емоціям, що впливають на будь–який прояв людської активності. Які б чинники не визначали життя і діяльність людини, психологічно діючими вони стають тільки тоді, коли проникають у сферу емоційних відношень.

Емоції супроводжують багато проявів життєдіяльності людини, пронизують у кожний пізнавальний психічний процес. Теоретичну основу емоційного виховання розумово відсталих дітей складає концепція системної організації психіки людини (П.К.Анохін), положення про зіставлення афекту та інтелекту (Л.С.Виготський), положення більшої збереженості емоційної сфери розумово відсталих дітей (С.Д.Забрамна).

Отже, дослідження розвитку емоцій у дитини має важливе значення як для розробки загальної теорії онтогенетичного розвитку людської психіки, так і для вирішення психолого–педагогічних проблем виховання, що виявляється в оптимальному сполученні адекватного емоційного реагування на подію, вчинок, людину доцільністю його соціальних дій.

Важливими складовими навчального процесу в допоміжній школі є когнітивні й емоційні контексти. Велику кількість фактичних матеріалів, що висвітлюють емоційний розвиток розумово відсталих школярів, було отримано завдяки спільним зусиллям педагогів, клініцистів, психологів шляхом аналізу й узагальнення спостережень, що проводилися з учнями на уроках і в позаурочний час. Ці спостереження характеризують особливості знань і вмінь учнів з недоліками розумового розвитку, а також їх особистісні прояви, у тому числі й емоції. Окремі факти щодо емоцій школярів з вадами розвитку аналізуються у працях дефектологів, що присвячені різним педагогічним і психологічним проблемам. Усі дані дозволили уявити загальну картину емоційної сфери розумово відсталих учнів, що доповнювалися й уточнювалися в міру поповнення наявних матеріалів новими.

Характеристика особливостей емоційної сфери учнів з вадами розвитку представлена в ранніх роботах Л.В.Занкова, де він пише, що розвиток емоцій розумово відсталих учнів значною мірою визначається зовнішніми умовами, до складу яких насамперед відноситься спеціальне навчання і правильна організація всього життя дитини. Властивих учням молодших класів імпульсивних проявів гніву, образу тощо, можна поступово позбутися шляхом цілеспрямованого виховання, що сприяє появі у дітей контролю над своїми вчинками і діями та допомагає формувати в них позитивні звички й навички правильної поведінки в побуті. Емоційна сфера розумово відсталих школярів розглядається автором у плані можливостей вироблення в них особистісних рис, що сприяють соціальній адаптації.

Розвиток емоційної сфери розумово відсталих дітей – пріоритетна корекційна задача. Загальновідомо, що багато труднощів шкільної адаптації в цих дітей зумовлені незрілістю їх хвилювань та своерідністю емоційної регуляції поведінки.

В існуючій системі підготовки розумово відсталих дітей до життя визначені умови виховання і шляхи розвитку цієї категорії дітей (Т.О.Власова, В.І.Лубовський, 1984; В.Ф.Мачихіна, Н.А.Піпіна, 1987; К.С.Лебединська, 1982; С.Г.Шевченко, 1986, 1994, 1996, 1997 і др.).

“Вищі почуття” є більш складними новотворами у структурі емоційної сфери особистості (Л.С.Виготський, С.Л.Рубінштейн). Формуючись на визначеному етапі онтогенезу, “вищі почуття” залежать й одержують імпульс до подальшого вдосконалення від більш ранніх утворень. Їх виховання не може відбутися за умов збитку та дефіциту власних емоцій. У силу цих обставин у методичному забезпеченні технології емоційного розвитку виділяються наступні основні напрямки:

- розвиток навичок адекватного емоційного реагування у процесі сенсомоторної стимуляції;
- навчання “мові почуттів” або навичок декодування й відтворення емоцій;
- навчання навичкам релаксації;
- соціально–емоційний розвиток, що припускає навчання поведінковій етиці на емоційній основі й просоціальній поведінці;
- навчання умінню аналізувати свої і чужі емоційні стани і причини, що їх породжують, навчання розумному емоційному регулюванню, розвитку “вищих” емоцій (інтелектуальних, моральних, естетичних).

Практика доводить, що необхідна окрема, додаткова розробка методів корекції емоційної сфери розумово відсталих дітей.

Дослідження, спрямовані на вивчення пам'яті розумово відсталих учнів, допомогли зрозуміти, що у своїх переказах діти не тільки не пропускають емоційно пофарбовані фрагменти зразка, але й акцентують на них увагу, ставлять їх на перший план, відтворюють з більшою частотою і виразністю (Н.К.Тхинь, А.Т.Токомбаєва).

Для учнів цієї категорії найбільш зрозумілими є реальні життєві ситуації. Доведено, що, уявивши себе в певній ситуації, вони здатні до співпереживання, до емоційного відгуку на переживання іншої людини, можуть прийти на допомогу в тих випадках, коли вона необхідна (В.А.Вярянєн).

Аналіз робіт психологів Л.С.Виготського, А.Р.Лурія, Ж.Піаже, Т.Валлона та ін. показав, що можливості дитини можуть розвиватися у процесі активної діяльності, в тому числі й музикальної.

У результаті спілкування з музикою, дитині передаються її настрої і почуття: радість і смуток, тривога і жаль, рішучість і ніжність. У цьому сила психологічного впливу музики, завдяки їй розвивається сприйнятливність і чутливість. Саме музика, на нашу думку, може стати емоційно–оцінним стрижнем, що дозволяє формувати в дитини естетичне сприйняття інших видів мистецтва й навколишнього світу, розвивати образне мислення й уяву, естетичну свідомість. Тому формування основ музичної культури, а через неї і



художньої, і естетичної культури дитини – актуальна задача сьогоднішнього дня, що дозволяє реалізувати можливості музичного мистецтва у процесі становлення особистості. Не підлягає сумніву, що велике значення для розвитку і формування мислення з дня народження та протягом усього життя має спілкування з музикою. Основна проблема, що відображає сьогоднішній стан виховання, навчання й утворення, є проблема розвитку мислення. Поряд з цим не можна випустити з уваги, що процес безпосередньо музичного сприймання неоднозначний і він теж впливає на розвиток і становлення творчої особистості.

Визнання музики “мовою почуттів” припускає визнання на противагу збіднілому уявленню про характер почуттів людини факту якісного різноманіття людських переживань. Той факт, що зміст музики – а він є емоційним змістом – не може бути адекватно і до кінця переведено у слова, не говорить, що це зміст розпливчастий і невизначений. Невизначено тільки його словесний опис. У той час, коли в мовленні зміст передається через значення слів мови, у музиці він безпосередньо виражається у звукових уявах. У результаті свого аналізу Б.М.Теплов приходить до таких положень:

1. Музичне переживання за своєю сутністю є емоційним переживанням; поза емоційним шляхом не можна досягнути змісту музики. Розуміння музики, якщо під цим розуміємо, не тільки сприйняття зовнішньої будови музичної тканини, завжди є емоційним розумінням.

2. Переживання музики повинно бути емоційним, але воно не має бути тільки емоційним. Сприйняття музики проходить через емоцію, але емоцією воно не закінчується. У музиці ми через емоцію пізнаємо світ. Музика є емоційним пізнанням.

Особливості сприймання музики дітьми з вадами розвитку є своєрідними й зумовлені складнощами патології розвитку. Музичне виховання є одним з найважливіших напрямків у їхньому розвитку, вихованні й навчанні, а також найефективнішим засобом корекції наявних відхилень і профілактики виникнення повторних порушень на тлі основної патології.

Проаналізувавши психолого–педагогічну літературу, ми ще раз прийшли до **висновку**, що музичне виховання у спеціальній школі є важливим елементом не тільки естетичного розвитку розумово відсталих дітей, але й особистості в цілому. Разом з цим воно має велике корекційне значення, але всі дані мають науково–теоретичне обґрунтування. Виявлення показників, критеріїв, рівнів сформованості та особливості розвитку емоційного сприйняття музичних творів у розумово відсталих учнів допоміжної школи, вікова динаміка

формування цих особливостей, а також визначення перспективних напрямків використання виховних можливостей емоційного сприйняття музики розумово відсталими дітьми вимагають подальших досліджень.

### *Література:*

1. Анохин П. К. Эмоции // Психология эмоций: Тексты / Под ред. В.К.Вилюнаса, Ю.Б.Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С. 172–177.
2. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 228с.
3. Выготский Л. С. Учение об эмоциях. Соб. соч. Научное наследие. – М.: Педагогика, т. 6, 1984. – С. 91 – 318.
4. Владимиров В., Лагутин А. Музыкальная литература. – М.: Музыка, 1986.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: МГУ., 1975. – 303 с.
6. Леонтьев А. Н. Психология музыкальных способностей // Избранные труды: В 2-х т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1985.
7. Петрова В. Г., Белякова И. В. Психология умственно отсталых школьников. – М., 2002.
8. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в основній школі // Навчально-методичний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.
10. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. – М.: Просвещение, 1970. – С. 169–181.
11. Эстетическое воспитание во вспомогательной школе / Под ред. Т.Н.Головиной. – М.: Просвещение, 1972.

## ЗМІСТ

## ВИЩА ШКОЛА

|  |    |
|--|----|
| <i>Посторонко А.</i><br>ПРО СТАН ЕКОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРНИХ<br>ТА ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФАХІВЦІВ ХІМІЧНОГО<br>ПРОФІЛЮ.....   | 3  |
| <i>Богданова Н.</i><br>РОЗВИТОК ПЕДАГОГІКИ ЕВРИСТИКИ.....  | 10 |
| <i>Гречаник О.</i><br>ДО ВИЗНАЧЕННЯ МІСЦЯ АКМЕОЛОГІЧНОЇ<br>КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОФЕСІОНАЛІЗМІ ВЧИТЕЛЯ .....  | 15 |
| <i>Гришак С.</i><br>ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СУЧАСНИХ ЕГАЛІТАРНИХ<br>ПОГЛЯДІВ У МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ<br>В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЇ ГЕНДЕРНОЇ<br>РІВНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ..... | 21 |
| <i>Золотарьова О.</i><br>ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ НОВИХ<br>ТЕХНОЛОГІЙ .....   | 32 |
| <i>Іноземцева С.</i><br>СУТНІСТЬ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В<br>СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ .....   | 38 |
| <i>Краснокутський М.</i><br>ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ І КУЛЬТУРА ЯК ЗАСІБ<br>ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ У<br>СИСТЕМІ МНС УКРАЇНИ.....   | 43 |
| <i>Лебединець Т.</i><br>МЕДИЧНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ<br>ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ .....  | 48 |
| <i>Операйло С.</i><br>РОЛЬ ГУМАНІСТИЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ В<br>УНІВЕРСИТЕТСЬКОМУ МЕНЕДЖМЕНТІ .....  | 52 |
| <i>Патlachук В., Моїсеєнко Н.</i><br>ПРО НЕОБХІДНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ГНУЧКИХ<br>ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ НА СУЧАСНОМУ<br>ЕТАПІ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ І РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ.                                      | 63 |

|   |     |
|---|-----|
| <i>Петриченко Л.</i><br>РОЗВИТОК КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЯК СКЛАДОВА<br>ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ<br>ДІЯЛЬНОСТІ .....                 | 76  |
| <i>Плахтєєва В.</i><br>ЗНАЙОМСТВО МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ З ДОСВІДОМ<br>ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ .....   | 81  |
| <i>Хорошайло О., Голубицька Н., Калугіна Ю.</i><br>МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У<br>ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ .....                           | 88  |
| <i>Хотченко І.</i><br>ДОСВІД ПРОВЕДЕННЯ ДЕРЖАВНИХ ІСПИТІВ З<br>ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА ІНФОРМАТИКИ І ОБЧИСЛЮВАЛЬНОЇ<br>ТЕХНІКИ У ВНЗ КНР .....                | 93  |
| <i>Іздебська В.</i><br>ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ В<br>СТУДЕНТСЬКИХ ОБ'ЄДНАННЯХ – РУШІЙНА СИЛА ІНТЕГРАЦІЇ<br>В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ..... | 98  |
| <i>Лук'янова В.</i><br>ПІДГОТОВКА ІНЖЕНЕРІВ БЕЗ ВІДРИВУ ВІД<br>ВИРОБНИЦТВА В УКРАЇНІ (20–30–ТІ РР. ХХ СТ.) .....  | 102 |
| <i>Погорєлова Л.</i><br>ВИКОРИСТАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО МЕТОДУ ПРИ<br>ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ З ФАХУ У НЕМОВНОМУ ВУЗІ .....                                | 111 |
| <i>Черкасов Н., Власенко Е., Емченко Е.</i><br>В ПОМОЩЬ МОЛОДОМУ ЛЕКТОРУ .....  | 117 |
| <i>Шликова І.</i><br>ПРОБЛЕМА ХУДОЖНЬО – ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ У<br>ВИЩІЙ ШКОЛІ .....   | 122 |
| <i>Романова С.</i><br>СУЧАСНІ НАПРЯМКИ ДІЯЛЬНОСТІ КУРАТОРА–ТЬЮТОРА<br>ВИЩОГО ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ .....                                       | 135 |

## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

|   |     |
|---|-----|
| <i>Доланчі А.</i><br>ТЕОРЕТИЧНІ РОЗРОБКИ ПИТАНЬ ГІМНАЗИЧНОЇ ОСВІТИ<br>ВІТЧИЗНЯНИМИ ВЧЕНИМИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТ. ....                             | 143 |
| <i>Друганова О.</i><br>НОРМАТИВНО–ПРАВОВА БАЗА ЗДІЙСНЕННЯ<br>УРЯДОВОГО КОНТРОЛЮ ЗА ДІЯЛЬНІСТЮ ПРИВАТНОЇ<br>ВІТЧИЗНЯНОЇ ШКОЛИ ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ. .... | 148 |

|   |     |
|---|-----|
| <i>Олеярник О.</i><br>ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ У<br>ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО .....   | 156 |
| <i>Осова О.</i><br>НОРМАТИВНО–ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ<br>НАВЧАЛЬНО–ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ<br>НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ СЛОБОЖАНЩИНИ У КІНЦІ ХІХ<br>СТОЛІТТЯ ..... | 161 |
| <i>Пасічник В.</i><br>СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ<br>ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У НЕЗАЛЕЖНІЙ ПОЛЬЩІ<br>(20–30–І РОКИ ХХ СТ.) .....                                   | 167 |
| <i>Радзієвська О.</i><br>ОРГАНІЗАЦІЯ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ<br>ЗАКЛАДІВ В УКРАЇНІ В КІНЦІ ХІХ СТ. ....   | 175 |
| <i>Твердохлєб М.</i><br>СОЦІАЛЬНА АКТИВНІСТЬ: ФІЛОСОФСЬКО–ПЕДАГОГІЧНІ<br>АСПЕКТИ .....  | 181 |

#### ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

|  |     |
|--|-----|
| <i>Гордієнко–Митрофанова І.</i><br>РЕПРЕЗЕНТАТИВНІ СИСТЕМИ ТА ОСОБЛИВОСТІ<br>ВИКОРИСТАННЯ МАНІПУЛЯТИВНИХ МАТЕРІАЛІВ .....          | 190 |
| <i>Данильченко Н.</i><br>ВПЛИВ ЦІННІСТНИХ ОРІЄНТАЦІЙ НА ПРОФЕСІЙНЕ<br>САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ .....                         | 200 |
| <i>Крутій В.</i><br>ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР НА УРОКАХ<br>МАТЕМАТИКИ І ПРИРОДОЗНАВСТВА У ПОЧАТКОВИХ<br>КЛАСАХ .....           | 205 |
| <i>Кохан І.</i><br>СУЧАСНІ СИСТЕМИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В<br>ШКОЛАХ США ТА ВЕЛИКОБРИТАНІЇ .....                                   | 210 |
| <i>Міщенко О.</i><br>КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ ЗАВДАНЬ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ<br>ПРОГРАМ ДО УРОКІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ .....                         | 214 |
| <i>Попова Т.</i><br>ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИРОБНИЧОЇ<br>ПРАКТИКИ У ПРОФЕСІЙНО–ТЕХНІЧНИХ УЧИЛИЩАХ<br>ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ ..... | 218 |

|   |     |
|---|-----|
| <i>Михайлишин У.</i><br>ВІДОБРАЖЕННЯ КОСМОЛОГІЧНИХ УЯВЛЕНЬ<br>ПРО СВІТ ЯК ГІГАНТСЬКЕ ЛЮДСЬКЕ ТІЛО У НІМЕЦЬКІЙ<br>ФРАЗЕОЛОГІЇ..... | 228 |
|---|-----|

### ВИХОВАННЯ

|   |     |
|---|-----|
| <i>Котельник А.</i><br>ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ СУЧАСНИХ<br>СТАРШОКЛАСНИКІВ .....  | 234 |
| <i>Сніжкова О.</i><br>СМИСЛОУТВОРЮЮЧІ ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ У<br>СТАРШОКЛАСНИКІВ З ДЕВІАНТНОЮ ПОВЕДІНКОЮ В<br>МАСОВІЙ ШКОЛІ ..... | 239 |

### ПСИХОЛОГІЯ

|   |     |
|---|-----|
| <i>Борисенко Л.</i><br>ПСИХОЛОГО–ДИДАКТИЧНІ ЧИННИКИ<br>САМООРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО–ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ<br>СТУДЕНТІВ ..... | 244 |
| <i>Малазонія С.</i><br>КЕРУВАННЯ ПСИХІЧНИМИ СТАНАМИ ОСОБИСТОСТІ .   | 253 |
| <i>Кожевникова І.</i><br>АНАЛІЗ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У<br>ОСІБ З ФІЗИЧНОЮ ДЕПРИВАЦІЄЮ .....                    | 257 |

### ДЕФЕКТОЛОГІЯ

|   |     |
|---|-----|
| <i>Кузнєцова Т., Кузнєцова М.</i><br>ВИВЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ НАВЧАЛЬНОЇ<br>МОТИВАЦІЇ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО<br>РОЗВИТКУ ..... | 265 |
| <i>Коломійцева О.</i><br>ПОТЕНЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ ВПЛИВУ МУЗИКИ НА<br>ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛОЇ<br>ДИТИНИ .....                  | 268 |

# ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

*Науково-методичний збірник*

(Випуск XXXII)

**Відповідальний за випуск:**

**Глущенко В.А., доктор філологічних наук, професор,  
проректор з наукової роботи СДПУ**

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали зверстано з дискет, наданих авторами публікацій.  
Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Макет і верстка – *Черкашина Л.А.*

Підписано до друку 01.07.2006 р. Ум. др. арк. 17,38.

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

Електронна адреса: nauka 2004 @ rambler.ru; sypchenko @ slav.dn.ua

## **ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ**

Згідно з Постановою Президії ВАК України від 15.01.2003 р. „Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України” до друку будуть прийматися лише наукові статті, де присутні такі необхідні елементи: постановка проблем у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які опирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. З обов'язковим списком використаних джерел.

Редакція розгляне й візьме до друку цікаві з наукової та практичної точок зору статті максимальним обсягом до 10 сторінок українською, російською або англійською мовами.

Статті подаються повністю підготовленими до друку в одному екземплярі з додатком дискети. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (\*.doc, rtf), шрифт 14 TNR на папері формату А; береги: верхнє, нижнє, праве, ліве – 2 см, верхній і нижній колонтитули – 1, 25 см.

На окремому папері подається довідка про автора: прізвище, ім'я, по батькові, звання, посада, місце роботи, адреса, телефони.

# ПРЕЗИДІЯ ВИЩОЇ АТЕСТАЦІЙНОЇ КОМІСІЇ УКРАЇНИ

## ПОСТАНОВА

10 листопада 1999 р.

№ 3-05/11

м. Київ

Відповідно до постанови президії ВАК України від 13.01.1999 № 1-02/1 «Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук», враховуючи п. 7 постанови президії ВАК України від 10.02.1999 № 1-02/3 «Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук та їх апробацію», а також на підставі рекомендацій експертних рад президія Вищої атестаційної комісії України

### ПОСТАНОВЛЯЄ:

Затвердити Перелік № 3 наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (додається).

*Додаток до постанови президії ВАК України від 10 листопада 1999 р. № 3-05/11.*

### ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ ЗБІРНИКИ НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Гуманізація навчально-виховного процесу (Інститут змісту і методів навчання, Слов'янський державний педагогічний університет, Міністерство освіти і науки України).

Підприємець Маторін Б.І.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДЦ №74, видане Державним комітетом інформаційної політики, телебачення та радіомовлення України від 10.02.2004 р.

---

Формат 60×84 1/16.

Зам. № 258. Тираж 100 прим.

---

84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.  
Тел./факс (06262) 3-20-99