

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

**Г У М А Н І З А Ц І Я**

**НАВЧАЛЬНО–ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

**Науково–методичний збірник**

*( Випуск XLVIII )*

Слов'янськ – 2009

ISBN 5–7763–4577–4  
УДК 371.13  
ББК 74.202  
Г. 94

**Гуманізація навчально–виховного процесу** : Збірник наукових праць. – Вип. XLVIII / За заг.ред. проф. **В.І. Сипченка**. – Слов’янськ : СДПУ, 2009. – 206 с.

**Редакційна колегія:**

- Сипченко В.І.** – кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний редактор).  
**Борисов В.В.** – доктор педагогічних наук, доцент (заступник відповідального редактора).  
**Євтух М.Б.** – академік АПН України, доктор педагогічних наук, професор.  
**Гавриш Н.В.** – доктор педагогічних наук професор.  
**Шевченко Г.П.** – доктор педагогічних наук, професор.  
**Григоренко В.Г.** – доктор педагогічних наук, професор..  
**Золотухіна С.Т.** – доктор педагогічних наук, професор.  
**Плахотнік О.В.** – доктор педагогічних наук, професор.  
**Яворська С.Т.** – доктор педагогічних наук, професор.  
**Солодухова О.Г.** – доктор психологічних наук, професор.  
**Омельченко С.О.** – доктор педагогічних наук, доцент.  
**Пономарьова Г.Ф.** – кандидат педагогічних наук, професор.  
**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 університету та інших вузів України.

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.

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

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

Видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України

Друкується за рішенням Вченої ради  
Слов’янського державного педагогічного університету  
(протокол № 1 від 18.11.2009 р.)

ISBN 5–7763–4577–4

**ВИЩА ШКОЛА****Н. Белікова**

– докторант Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, кандидат біологічних наук, доцент, завідувач кафедри фізичної реабілітації Луцького інституту розвитку людини Університету “Україна”

**УДК 371.134:796****СТРУКТУРА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ**

У статті розкрито зміст та структуру професійної підготовки|приготування| майбутніх фахівців|спеціалістів| з фізичної реабілітації|відновленні| у вищих освітніх установах Російської Федерації; проаналізовано просторову організацію підготовки фізкультурних кадрів.

**Ключові слова:** підготовка, спеціалізація, фахівець, фізична реабілітація.

**Н. Беликова**

– докторант Национального педагогического университета имени М.П.Драгоманова, кандидат биологических наук, доцент, заведующая кафедрой физической реабилитации Луцкого института развития человека Университета “Украина”

**СТРУКТУРА ПОДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ ПО ФІЗИЧЕСКОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ В СИСТЕМІ ВИЩЕГО ФІЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

В статье раскрыто содержание и структуру профессиональной подготовки будущих специалистов по физической реабилитации в высших образовательных учреждениях Российской Федерации; проанализирована пространственная организация подготовки физкультурных кадров.

**Ключевые слова:** подготовка, специализация, специалист, физическая реабилитация.

**N. Bielicova**

– a Doctorate of National Pedagogical University after M.P.Dragomanova an Associate Professor of Biological Sciences an Associate Professor of the department of Physical Rehabilitation of the Lutsk institute of Human Development Open international University of Human Development “Ukraine”

**STRUCTURE OF PREPARATION OF SPECIALISTS ON PHYSICAL REHABILITATION IN SYSTEM OF HIGHER ATHLETIC EDUCATION OF RUSSIAN FEDERATION**

The article introduces of content and structure of professional preparation of future specialists on a physical rehabilitation in higher educational establishments of

*Russian Federation; spatial organization of preparation of athletic personnels is analysed.*

**Keywords:** *preparation, specialization, specialist, physical rehabilitation.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Перехід Росії до ринкової економіки та входження країни в європейський освітній простір створили принципово нову ситуацію для вищої освіти. Нині спостерігається процес зміни орієнтації вищої фізкультурної освіти від підготовки вузькоспеціалізованого фахівця до підготовки різностороннього професіонала, який володіє високим рівнем культури і мобільності в змінних умовах динамічного суспільства. Необхідність розробки нових підходів до підвищення ефективності організаційно-управлінської структури фізкультурної освіти зумовлена потребами в оздоровленні нації в зв'язку з погіршенням фізичного стану багатьох категорій населення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Питаннями професійної підготовки кадрів у вищій фізкультурній школі Російської Федерації займалися лише окремі науковці. Зокрема, загальні питання професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту за кордоном вивчала Л.П.Сущенко; вивченню питання підготовки майбутніх фахівців з адаптивного фізичного виховання в Росії присвячені праці Р.П.Карпюка. В той же час, майже немає наукових відомостей щодо змісту та структури професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у даній країні, що є необхідним в світлі формування єдиного європейського освітнього простору.

**Формулювання цілей статті.** У статті проаналізовано окремі аспекти та структуру професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах Російської Федерації.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Система підготовки фахівців для галузі фізичної культури і спорту у Російській Федерації, за даними Ю.Д.Железняка, включає в себе систему підготовки кадрів у структурі Міністерства освіти на факультетах фізичної культури педагогічних університетів та інститутів, класичних і технічних університетів, а також галузеву систему підготовки кадрів Комітету з фізичної культури, спорту і туризму Росії в академіях та інститутах фізичної культури [2, с. 47].

Вищі навчальні заклади з фізичної культури і спорту створювалися географічно в різних регіонах Росії з метою забезпечення кадрами саме цих регіонів. Комітет з фізичної культури і туризму РФ, вирішуючи проблеми з

фізичної культури в країні і використовуючи географію розміщення ВНЗ, визначив їм адміністративні одиниці Російської Федерації. Таким чином, країна була розбита на регіони, закріплені за вищими фізкультурними навчальними закладами.

Підготовка кадрів по спеціалізації “Фізична реабілітація” проводиться у Московській державній академії фізичної культури, Російському державному університеті фізичної культури, спорту і туризму, Санкт-Петербурзькому державному університеті фізичної культури ім. П.Ф.Лесгафта, Московському інституті фізичної культури і спорту, Уральському державному університеті фізичної культури, Сибірському державному університеті фізичної культури і спорту, Кубанському державному університеті фізичної культури, спорту і туризму, Башкирському інституті фізичної культури, Далекосхідній державній академії фізичної культури, Ставропольському державному університеті та ін.

Як зазначає С.М.Попов, інститути фізичної культури мають значний досвід підготовки інструкторів з лікувальної фізичної культури. Відомо, що така підготовка раніше здійснювалася, головним чином, в рамках додаткового навчання жінок-студенток по програмі для інструкторів лікувальної фізкультури громадянської оборони в кількості 360 годин [3, с. 506].

В результаті таких традицій підготовки кадрів, в Російській державній академії фізичної культури (з 2003 року – Російський державний університет фізичної культури, спорту і туризму), за ініціативою С.Н.Попова, в 1992 році вперше в країні в рамках спеціальності “Фізична культура” була відкрита нова спеціалізація “Фізична реабілітація” і зроблено перший набір в кількості 65 чоловік. У ВНЗ стали готувати фахівців, які протягом 4-х років вивчали застосування ЛФК і масажу при різних захворюваннях і травмах, щоб в результаті працювати в лікувально-профілактичних закладах в якості інструкторів-методистів.

За даними С.М.Попова, програма спеціалізації “Фізична реабілітація” розрахована на 700 годин, крім того, включає 5-ти недільну відривну практику в лікарнях. Перший рік навчання присвячений вивченню додаткових форм фізичних вправ, які не включені в загальний навчальний план, але розширюють знання і уміння студентів в області використання фізичних вправ в цілях реабілітації і рекреації, це: гімнастика з музичним супроводом, танці, рухливі ігри і армрестлінг. З 2-го року навчання починається вивчення теоретичних основ реабілітації, а потім вивчається методика фізичної реабілітації в травматології, внутрішніх хворобах, неврології, хірургії, інвалідів, а також проблеми фізичної культури і спорту інвалідів. Заняття проводяться в наступних формах: теоретичні, доклінічна і клінічна практики. Остання проводиться в 20-и лікарнях і поліклініках м. Москви. В 1996 році 9 найкращих випускників-бакалаврів були залишені на 5-й рік навчання по програмі

підготовки спеціалістів з фізичної реабілітації, яка відрізняється від бакалаврської наявністю вузької спеціалізації в певній області патології. В 1997 році була створена програма підготовки магістрів і прийнято в магістратуру 3-и випускника [3, с. 506].

Формування груп за спеціалізаціями, як правило, проводиться виходячи із побажань самих студентів. Однак кінцевий вердикт виноситься кафедрою спеціалізації і керівництвом деканату. Пріоритет у виборі спеціалізації “фізична реабілітація” надається студентам, які вже працюють по даному профілю і мають середню медичну освіту. В 2000 році спеціалізацію “фізична реабілітація” було переведено на нову спеціальність 022500 - “Фізична культура для осіб з відхиленнями в стані здоров’я (адаптивна фізична культура)”.

Нині в Російському державному університеті фізичної культури, спорту і туризму здійснюється підготовка магістрів за напрямом “Фізична культура” (2 роки) по магістерській програмі **032105** - “Фізична реабілітація”. Програма спеціалізації передбачає вивчення принципів, закономірностей і методик фізичної реабілітації; особливостей організації занять фізичними вправами в реабілітаційних цілях для осіб різної статті, віку і професій; особливостей рухової (фізичної) реабілітації при різних захворюваннях і ушкодженнях, перевтомі і стресах, використання фізичних вправ для профілактики передпатологічних і патологічних станів у дорослих, підлітків і дітей. Програма передбачає також пошук і вивчення шляхів виявлення найбільш ефективних методів фізичної реабілітації.

Кафедра фізкультурно-оздоровчих технологій Московської державної академії фізичної культури готує фахівців з фізичної реабілітації з 1992 року. Після отримання в 1997 році ліцензії на право ведення освітньої діяльності за фахом 032102 “Адаптивна фізична культура”, фахівців з фізичної реабілітації готує за однойменною спеціалізацією. До переліку дисциплін спеціалізації входять: фізична реабілітація при захворюваннях і ушкодженнях, психоконсультація, фізична реабілітація, комплексна реабілітація хворих та інвалідів, спеціальні методики адаптивної фізичної культури. Навчальна програма передбачає поглиблене вивчення студентами фізкультурно-оздоровчих технологій, направлених на профілактику захворювань людей з групи ризику і проведення занять з особами, що мають відхилення в стані здоров’я засобами фізичної адаптації і нетрадиційної кінезитерапії.

Московський інститут фізичної культури і спорту є першим в Росії недержавним навчальним закладом фізкультурного профілю. Інститут утворений в 1999 році і має ліцензію на право здійснювати освітню діяльність та державну акредитацію. У ВНЗ здійснюється підготовка фахівців за напрямом 050720 – “Фізична культура” з присвоєнням кваліфікації “Педагог з фізичної

культури” по декількох спеціалізаціях. Структура професійної освітньої програми спеціальності 050720.65 – “Фізична культура” спеціалізації “Фізична реабілітація” включає цикл гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, загальні математичні і природничо-наукові дисципліни, загальнопрофесійні дисципліни, дисципліни предметної підготовки та дисципліни спеціалізації, до яких відносяться: теорія і методика реабілітації, соціальна реабілітація інвалідів; дитячий оздоровчо-лікувальний масаж; методика масажу внутрішніх органів; валеологія.

В Уральському державному університеті фізичної культури на факультеті оздоровчих технологій і спортивної медицини ведеться підготовка фахівців з фізичної реабілітації, адаптивної фізичної культури та адаптивного спорту. Студенти навчаються на факультеті 5 років за напрямом 032102 “Фізична культура для осіб з відхиленнями в стані здоров’я”, після чого їм присвоюється кваліфікація “Фахівець з адаптивної фізичної культури”. Спеціалізації вводяться у вигляді магістерських програм на 6-у курсі. Студенти, які навчаються за магістерською програмою “Фізична реабілітація”, в процесі навчання вивчають такі дисципліни, як фізична реабілітація різних вікових груп населення після перенесених захворювань, різні види масажу, основи оздоровчої роботи з пацієнтами, що мають порушення опорно-рухового апарату, слуху, зору, інтелекту; основи оздоровчої спрямованості і реабілітації в окремих видах спорту (гімнастика, плавання, біг, ходьба та ін.).

Сибірський державний університет фізичної культури і спорту здійснює підготовку фахівців з фізичної реабілітації на спеціальності 032102 - “Фізична культура для осіб з відхиленнями в стані здоров’я (адаптивна фізична культура)” із спеціалізацією “Фізична реабілітація” з присвоєнням кваліфікації “Спеціаліст з адаптивної фізичної культури”. Серед студентів, що навчаються на даній спеціалізації, велика частка випускників медичних училищ та коледжів.

Кубанська державна академія фізичної культури (з 2003 року - Кубанський державний університет фізичної культури, спорту і туризму) в 1995 році на базі кафедри спортивної медицини і фізичної реабілітації почала підготовку студентів за фахом “Фізична культура для осіб з відхиленнями в стані здоров’я (адаптивна фізична культура)”, спеціалізація “Фізична реабілітація” з присвоєнням кваліфікації “Спеціаліст з адаптивної фізичної культури”. Обов’язковою умовою навчання на даній спеціальності є середня медична освіта, яку студенти отримують на базі спеціалізованого медичного коледжу, створеного двома ВНЗ – Кубанською державною медичною академією і Кубанською державною академією фізичної культури. В рамках навчального плану і додаткових (обов’язкових для всіх) циклів студенти отримують великий обсяг медичних знань (латинська мова, нормальна і функціональна анатомія, нормальна фізіологія і фізіологія м’язової діяльності,

основи загальної патології і патофізіології, основи терапії, хвороб нервової системи, травматології і ортопедії, вертеброневрології, основи рентгенології). Цикл дисциплін, об'єднаних в розділі “Спеціальні методики фізичної реабілітації”, включає: медичний масаж, лікувальну фізичну культуру, м'які мануальні техніки (постізометрична релаксація, м'язовий реліз, шкірнофасціальні техніки, м'язово-енергетичні техніки), основи рефлексотерапії (точковий масаж, дія на біологічно активні точки лазером і ультразвуком), основи фізіотерапії (електростимуляція, біомеханічна стимуляція, лазер, ультразвук, барокамера Кравченко і ін.), роботу на тренажерах і оздоровчі технології.

Після закінчення п'яти років навчання студенти складають два державні іспити (перший – анатомія і фізіологія, другий – спеціальність) і захищають випускню кваліфікаційну роботу.

Фахівців з адаптивної фізичної культури для роботи з особами, які мають відхилення в стані здоров'я, готує Башкирський інститут фізичної культури в рамках спеціальності 032102 - “Фізична культура для осіб з відхиленнями в стані здоров'я (адаптивна фізична культура)” (5 років навчання) по спеціалізації “Фізична реабілітація” (для осіб з медичною освітою).

Далекосхідна державна академія фізичної культури є провідним спеціалізованим вищим навчальним закладом по підготовці висококваліфікованих фахівців в галузі фізичної культури, спорту і туризму на далекому Сході. Спеціалізація “Фізична реабілітація” відкрита в рамках спеціальності 032102 - “Фізична культура для осіб з відхиленнями в стані здоров'я”, на якій готують фахівців для роботи з інвалідами, хворими та особами, що мають відхилення в стані здоров'я тимчасового або постійного характеру. Згідно навчального плану, дисципліни спеціалізації читаються у 7-10 семестрах.

Серед класичних вищих навчальних закладів багаторівневої та багатопрофільної освіти підготовку фахівців з фізичної реабілітації здійснює Ставропольський державний університет, який готує спеціалістів з фізичної культури і спорту по спеціальності 032101 – “Фізична культура і спорт” (термін навчання – 5 років) із спеціалізацією “Фізична реабілітація”. До дисциплін спеціалізації входять: вступ в спеціалізацію, донозологічна діагностика, фізичні методи корекції і управління здоров'ям, основи фізичної реабілітації.

Ульяновський державний університет є сучасним класичним університетом з широким спектром природничо-наукових та гуманітарних спеціальностей. Факультет фізичної культури і реабілітації даного вищого навчального закладу, який знаходиться в структурі Інституту медицини, екології і фізичної культури, проводить підготовку фахівців по спеціальності 032102 - “Фізична культура для осіб з відхиленнями в стані здоров'я”, для яких введена



спеціалізація “Фізична реабілітація”. В кваліфікаційній характеристиці спеціаліста з адаптивної фізичної культури зазначено, що він підготовлений до професійної діяльності в фізкультурно-оздоровчих і реабілітаційних центрах, лікувально-профілактичних закладах, санаторіях, будинках відпочинку, рекреаційних закладах різних видів.

Освітня діяльність в інституті фізичної культури і спорту Якутського державного університету також проводиться по спеціальності 032102 - “Фізична культура для осіб з відхиленнями в стані здоров’я”. З третього курсу навчання починаються спеціалізації, в тому числі і “Фізична реабілітація”. До змісту дисциплін спеціалізації увійшли ті, які відображають специфічні особливості майбутньої професійної діяльності фахівця з фізичної реабілітації: основи фізичної реабілітації, лікувальна фізкультура, рухливі ігри у фізичній реабілітації, танці у фізичній реабілітації, основи лікувального масажу, фізична реабілітація після травм, реабілітація інвалідів та інші.

На факультеті фізичної культури Астраханського державного університету, який є важливою структурною ланкою освіти, науки, культури і спорту в Астраханській області, бере активну участь в реалізації Федеральних програм розвитку фізичної культури і формування здорового способу життя населення регіону, здійснюється підготовка фахівців по спеціальності 032102 - “Фізична культура для осіб з відхиленнями в стані здоров’я” з присвоєнням кваліфікації “спеціаліст з адаптивної фізичної культури” зі спеціалізацією “Фізична реабілітація”. Термін навчання на денній формі – 5 років, на заочній – 5,5 років. До переліку профільних дисциплін входять: теорія і методика фізичної культури, базові види спорту, педагогічне спортивно-фізкультурне удосконалення, лікувальна фізична культура, масаж, педагогіка, психологія, анатомія, фізіологія, спортивна медицина, теорія організації адаптивної фізичної культури. В освітньо-кваліфікаційній характеристиці фахівця зазначено, що до об’єктів професійної діяльності даного фахівця віднесено осіб з відхиленнями у стані здоров’я; види професійної діяльності включають спортивно-педагогічну, рекреаційно-дозвілєву, оздоровчо-реабілітаційну, освітньо-професійну, корекційну і консультаційну, науково-дослідну, організаційно-управлінську діяльність. До переліку організацій і підприємств, де може працювати фахівець, відносяться навчальні заклади спортивної та фізкультурної направленості, корекційні навчальні заклади, реабілітаційні та оздоровчі центри, наукові заклади фізкультурного профілю, державні органи і органи місцевого самоуправління, які відповідають за розвиток фізичної культури і спорту серед інвалідів.

У Федеральному законі “Про фізичну культуру і спорт у Російській Федерації” від 4 грудня 2007 року в статті 2 висвітлено основні поняття, серед яких “фізична реабілітація” розуміється як відновлення (у тому числі корекція і

компенсація) порушених або тимчасово втрачених функцій організму людини і здібностей до суспільної і професійної діяльності інвалідів та осіб з обмеженими можливостями здоров'я з використанням засобів і методів адаптивної фізичної культури та адаптивного спорту, які направлені на усунення або компенсацію обмежень життєдіяльності, викликаних порушенням здоров'я. В статті 31 зазначено, що фізична реабілітація та соціальна адаптація інвалідів і осіб з обмеженими можливостями здоров'я з використанням методів адаптивної фізичної культури і адаптивного спорту здійснюються в реабілітаційних центрах, фізкультурно-спортивних клубах інвалідів, фізкультурно-спортивних організаціях [1].

Навчально-методичне забезпечення процесу підготовки фахівців з фізичної реабілітації базується на таких нормативно-методичних матеріалах: “Фізична реабілітація: норматив.-правові док., механізми реалізації, практ. досвід, рекомендації” (автор-укладач А.В.Царик, 2004); “Проф. програма підготовки магістрів за напрямом 521905 – Фізична реабілітація” (автор: О.С.Насонкін, 2002); “Фізична реабілітація: Зразк. прогр. дисципліни для спец. 022500 Фіз. культура для осіб з відхиленнями в стані здоров'я (АФК): Ухвалена НМО по освіті в галузі фіз. культури і спорту, затвердж. М-вом освіти і науки РФ” (укладачі: С.Н.Попов, Н.М.Валєєв, 2004), підручнику: “Фізична реабілітація: підручник для студентів вузів, що навчаються за фахом “Фіз. культура” (за заг. редакцією С.Н.Попова, 2005) та навчальних посібників: “Фізична реабілітація хворих, що перенесли інфаркт міокарду: навчальний посібник” (автор: В.П.Зайцев, 1995); “Фізична реабілітація при травмах опорно-рухового апарату у спортсменів: навчальний посібник” (автор: Л.М.Марков, 1997); “Фізична реабілітація при травмах верхніх кінцівок” (автор: І.І.Пархотік, 2007); “Фізична реабілітація дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату” (за ред. Н.А.Грос, 2000) та інші.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Таким чином, результати проведеного нами аналізу свідчать про те, що між системами підготовки фахівців з фізичної реабілітації в нашій країні і у Російській Федерації існують значні відмінності. Підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у Росії здійснюється в межах спеціалізацій та спеціалізованих магістерських програм за напрямками 032100 – “Фізична культура”, 032101 – “Фізична культура і спорт”, 032102 – “Фізична культура для осіб з відхиленнями в стані здоров'я”.

У перспективі планується вивчення досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації інших країн.

**Література**

1. <http://www.garant.ru/hotlaw/doc/107277.htm>
2. Железняк Ю.Д. Подготовка специалистов по физической культуре и спорту в системе педагогического образования / Ю.Д. Железняк // Теория и практика физ. культуры. - 2002. - № 5. - С. 47-53.
3. Попов С. О структуре и содержании подготовки кадров по физической реабилитации в РГАФК / С. Попов // Человек в мире спорта: Новые идеи, технологии, перспективы : Тез. докл. Междунар. конгр. — М.: 1998. — Т. 2. — С. 506.

**В. Борисов****ВІРТУАЛЬНИЙ МУЗЕЙ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ:  
МОЖЛИВОСТІ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

*У статті представлено погляд на структуру віртуального музею педагогічного університету. Визначені можливості та перспективи його розвитку і місце в освітньому просторі вищого навчального закладу.*

**Ключові слова:** освітня функція, віртуальна музейна педагогіка, педагогічний університет.

*В статье представлен взгляд на структуру виртуального музея педагогического университета. Определены возможности и перспективы его развития и место в образовательном пространстве высшего учебного заведения.*

*Glance is presented In article on structure virtual museum pedagogical university. The certain possibilities and prospects of its development and place in educational space of the high educational institution.*

**Вступ.** Початок ХХІ століття характеризується процесом формування інформаційного суспільства, яке можна визначити як ступінь в розвитку сучасної цивілізації, коли збільшилось значення інформації в житті суспільства. Зростає частка інфокомунікаційних, інформаційних продуктів і послуг у валовому внутрішньому продукті розвинених країн світу. Сьогодні створений глобальний інформаційний простір, що забезпечує ефективну інформаційну взаємодію людей, їх доступ до світових інформаційних ресурсів. Одними зі складових елементів інформаційного суспільства є різноманітні освітні і інформаційні системи університетів. Завданнями ж університетів, як відомо, є не тільки здійснення освітньої діяльності, але і їх позиціонування як провідних наукових і методичних центрів у сфері своєї діяльності.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Організацію музейно-педагогічної діяльності з шкільною аудиторією розглядали в своїх роботах І.Жук, М.Хитькова, О.Ванслова, О.Ляпіна та інші. Музейна педагогіка знаходиться на перетині педагогіки, психології та, власне, музеєзнавства. Саме поняття «музейна педагогіка» виникло на початку ХХ століття в Німеччині. Спочатку воно використовувалося просто для позначення напрямку музейної

діяльності, який переважно зорієнтований на роботу з учнями. Пізніше було сформульовано ідеї про освітнє значення музею і запропоновано новий підхід до відвідувача як до учасника діалогу. За допомогою таких «музейних діалогів» німецький вчений А.Літварх довів, що роль посередника допомагає відвідувачу у спілкуванні з мистецтвом та розвиває здатність бачити і насолоджуватись експозицією. Згодом «посередники» були названі музейними педагогами.

**Постановка завдання.** Широке застосування та накопичений досвід в музейно-педагогічній діяльності стимулювали становлення й розвиток нового напрямку- віртуальної музейної педагогіки. Потребують розкриття можливості та перспективи віртуального музею педагогічного університету.

**Виклад основного матеріалу.** Зараз в Україні роблять спроби повернутися до музейної педагогіки, про яку успішно забули в часи радянської перебудови. Інститут проблем виховання Академії педагогічних наук України розробив інтегровані курси «Мистецтво» та «Художня культура», які в якості експерименту почали впроваджувати у львівській СЗШ №50. Завдання збереження історії свого вищого навчального закладу і сфери своєї діяльності є, з одного боку, безумовно актуальним, а з іншого, не є єдиною і кінцевою метою. Це визначається тим, що реалізація поставленого завдання дозволяє реалізувати виховну функцію щодо нових поколінь студентів, мотиваційну щодо вчителів і педагогів, які працюють, навчальну щодо студентів і вчителів, які прагнуть підвищити кваліфікацію.

В процесі навчання студенти повинні отримати не тільки необхідну сукупність професійних знань, умінь та навичок, але і пізнати історію своєї професії, історію свого вищого навчального закладу, біографії учених і педагогів. Віртуальний педагогічний музей дозволить використати інноваційні технології в суспільно значущих і наукових цілях.

За останні роки ми є свідками значного зростання різноманітних освітніх і інформаційних ресурсів, технології створення і зміст яких широко обговорюються на багатьох представницьких конференціях. Сьогодні існують віртуальні музеї навчальних закладів і реальних музеїв. Однак зазначимо, що віртуального музею в сфері педагогіки не існує.

Захоплюючі перспективи для розвитку музейної педагогіки пов'язані з опануванням педагогічними університетами віртуального простору і формуванням віртуальної музейної педагогіки, яка, на жаль, залишається поза увагою багатьох педагогів, які мають про неї досить нечітке уявлення. Деякі педагоги вважають, що Інтернет принципово недидактичен. На їх думку віртуальний музей не може принципово відрізнитися від реального музею і відповідно віртуальна музейна педагогіка не існує.

Віртуальна музейна педагогіка стрімко розвивається і утверджується в сучасній культурі. Її організаційною основою є віртуальний музей або веб-сайт.

оптимізований для експозиції музейних матеріалів (предмети мистецтва, історичні артефакти, віртуальні колекції, родинні реліквії). Дійсно спочатку були сайти реальних музеїв. Сьогодні ж з'явилися власне віртуальні музеї, які існують виключно в глобальній мережі і не мають реальних аналогів. Віртуальний музей-зовсім нова реальність, що виходить за межі традиційного уявлення про музей з його постійною і тимчасовими виставками, бо експозиція віртуального музею постійна лише в своєму розвитку, а час «роботи» виставок може тривати роками, а їх кількість, як правило, регламентована, не кількісними категоріями, а вимогами концептуальними, що пов'язані з появами нової ідеї, цікавого проекту. Віртуальний музей ніяким чином не пов'язаний з реальним приміщенням. Сфера його життєдіяльності і місцезнаходження виключно Інтернет.

Віртуальний музей педагогічного університету повинен бути заснований на колекції історичних документів: статей, інтерв'ю, спогадів, документів тощо. Історичні документи можуть бути подані в текстових і графічних форматах, містити фотографії історичних подій і персоналій. При цьому доцільно широко використовувати можливості гіперпростору, які включають не тільки можливості внутрішніх перехресних посилань, але і широко використовувати посилання на зовнішні інтернет-ресурси, що містять корисну для нас інформацію. Принципово важливим є те, що у віртуальному музеї відвідувач є не тільки пасивним спостерігачем подій, а безпосереднім їх учасником. Безумовно, у віртуального музею, як у будь-якого сайту є свій «сценарій» (структура, план, карта). Але ініціатива при роботі з віртуальним музеєм педагогічного університету належить самому користувачу.

На наш погляд віртуальний музей педагогічного університету повинен мати наступні розділи:

- хронологія створення і розвитку університету;
- історія факультетів і кафедр;
- історія наукових педагогічних шкіл;
- історія студентських організацій;
- календар знаменних дат та подій;
- історичні персоналії;
- фотоальбом;
- архів випусків наукових збірників університету;
- архів педагогічного досвіду.

Матеріали віртуального музею можуть використовуватися у навчальному процесі для проведення віртуальних екскурсій, для проведення занять по курсам «Вступ до професії», «Історія педагогіки», «Історія науки та техніки».

Зазначимо, що для створення розділів віртуального музею доцільно залучати історичні матеріали інших музеїв, як педагогічних так і інших навчальних закладів.

**Висновки.** Віртуальний музей педагогічного університету буде сприяти більш активному використанню інформаційного середовища університету, вихованню студентської молоді, розширенню наукової проблематики і поглибленню змісту навчальних дисциплін. Отже віртуальний музей педагогічного університету має унікальні можливості для вивчення історії педагогіки і педагогічної професійної освіти.

### *Література*

1. Колесников Ю.Л., Мальцева Н.К., Шеламова Т.В., Щербако-ва И.Ю. Использование ресурсов виртуального музея в учебном процессе университета // Труды XIV Всероссийской научно-методической конференции «Телематика-2007», Том 1, 2007.- с. 173.
2. Тронько П.Т. Краєзнавство у відродженні історичної пам'яті багатовікових традицій українського народу // З любов'ю до України. – К., 1995. – 194 с.
3. <http://museum.ifmo.ru/publications/> Віртуальний музей Санкт-Петербурзького державного університету інформаційних технологій, механіки і оптики
4. <http://www.virtualrm.spb.ru/node/823> Російський музей-віртуальний філіал

### *Jolanta Wilsz*

*Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie*

#### **DZIAŁALNOŚĆ ZAWODOWA CZŁOWIEKA W KONTEKŚCIE PROCESÓW STEROWNICZYCH I JEGO SAMOSTEROWNOŚCI**

Funkcjonowanie człowieka przejawiające się w jego zachowaniach, doprowadzających do określonych zmian wokół niego, jest sterowaniem, ponieważ zgodnie z definicją: sterowanie jest to zachowanie systemu prowadzące do określonych zmian w innym systemie. Ponadto efektywność funkcjonowania człowieka zależy od jego zdolności sterowania otoczeniem oraz samym sobą i zdeterminowana jest właściwościami sterowniczymi, którymi są jego stałe indywidualne cechy osobowości i cechy zmienne.

W otoczeniu zawodowym człowieka bezustannie dokonują się zmiany, wiele z nich są zakłóceniami zarówno dla środowiska zawodowego, jak i dla niego. Zakłócenia te naruszają jego równowagę funkcjonalną. Jeśli człowiek nie potrafi przywrócić jej, likwidując zakłócenia, jego funkcjonowanie zawodowe jest utrudnione. Zmiany dokonujące się w otoczeniu wywołane przez człowieka są spowodowane przez zmiany dokonujące się w nim samym. Jeśli będą one zbyt małe, wówczas oddziaływanie człowieka na otoczenie może okazać mało skuteczne, może wówczas wystąpić całkowity brak sterowania. Jeśli będą zbyt duże, grozi to, że staną się nieodwracalne w stopniu ograniczającym możliwości sterowania się człowieka, a nawet mogą całkowicie uniemożliwić sterowanie się. Największe możliwości sterowania się zapewnia równowaga funkcjonalna, będąca stanem człowieka

najbardziej odległym od stanu, w którym pojawiają się zmiany zbyt duże i zbyt małe. Dzięki zdolności do utrzymywania się w równowadze funkcjonalnej, pomimo zmian zachodzących w otoczeniu, człowiek jest w stanie usuwać pojawiające się w nim zakłócenia.

Mechanizm powstawania i usuwania zakłóceń równowagi funkcjonalnej człowieka, można wyjaśnić w oparciu o teorię systemów autonomicznych, jeśli uzna się człowieka za przypadek tego systemu. Wówczas człowiek ma te same zdolności sterownicze (zdolności sterowania oraz zdolności przeciwdziałania jej utracie), jakie ma system autonomiczny. Ponadto w człowieku realizowane są wszystkie funkcje, które zachodzą w systemie autonomicznym. M. Mazura<sup>1</sup> zdefiniował system autonomiczny jako system mający zdolność sterowania oraz zdolność przeciwdziałania utracie tej zdolności. Od obydwu tych zdolności zależy samosterowność tego systemu, która warunkuje jego skuteczność oddziaływań na otoczenie.

Z definicji systemu autonomicznego wynika, że cechują go dążenia do: utrzymywania się w równowadze funkcjonalnej i funkcjonowania w interesie własnym. Realizacja tych dążeń jest możliwa dzięki funkcjom homeostatycznym (procesom regulacyjnym, nazywanym homeostazą), realizowanym przez jeden z podsystemów systemu autonomicznego – homeostat, dzięki któremu system jest zdolny usuwać różne zakłócenia i utrzymywać się w bezpiecznych dla siebie granicach. System autonomiczny musi przeciwdziałać zbyt dużym zmianom własnej struktury, które mogłyby zniszczyć jego samodzielność. Najkorzystniejszy dla niego stan, to taki, w którym jego wielkości fizyczne są najbardziej odległe od zbyt małych (groźących ustaniem wewnętrznych procesów sterowniczych) oraz od zbyt dużych (zagrożających zniszczeniem systemu). Taki stan najskuteczniej chroni system od utraty zdolności sterowania.

Homeostaza, sterując wewnętrznymi procesami kompensacyjnymi systemu autonomicznego, gwarantuje mu optymalny stan wewnętrzny wtedy, gdy zmiany zachodzące w otoczeniu są dla niego niekorzystne. W rezultacie tego mechanizmu może wzrastać autonomia systemu. Przejawia się to w coraz większym uniezależnieniu jego zachowań i struktury od zmian zachodzących w otoczeniu.

System autonomiczny może funkcjonować samodzielnie (tzn. bez udziału organizatora zewnętrznego), może więc być swoim własnym organizatorem, ponadto – organizatorem sterującym innymi systemami (co czyni tym skuteczniej, im większa jest jego samosterowność), może też być sterowany przez inne systemy (tym łatwiej będzie poddawał się ich sterowaniu, im mniejsza będzie jego samosterowność).

---

<sup>1</sup> M. Mazur w swej pierwszej książce *Cybernetyczna teoria układów samodzielnych*, Warszawa 1966, wprowadził termin „układ samodzielny”, posługiwał się nim również w następnej książce *Cybernetyka a zarządzanie*, Warszawa 1976, w kolejnej *Cybernetyka i charakter*, Warszawa 1976 i w późniejszych publikacjach, używał określenia „system autonomiczny”, traktując go jako termin równoznaczny z terminem „układ samodzielny”.

Samodzielne sterowanie się systemu autonomicznego, przeciwdziałające naruszeniu jego równowagi funkcjonalnej oraz wspomagające jej przywrócenie, jest sterowaniem się we własnym interesie. Takie sterowanie jest ukierunkowane na utrzymywanie wewnętrznej struktury systemu w stanie możliwie bliskim równowagi funkcjonalnej.

Skuteczność sterowania się systemu autonomicznego w otoczeniu zależy od:

– posiadanych informacji o stanie otoczenia i stanie własnym, które uda mu się zgromadzić/zdobyć za pośrednictwem swych receptorów<sup>2</sup>; im więcej różnego rodzaju receptorów posiada system autonomiczny, tym skuteczniejsze powinno być jego sterowanie się;

– posiadanej energii, którą uda mu się zgromadzić za pośrednictwem swych alimentatorów<sup>3</sup>; im więcej energii posiada system autonomiczny tym skuteczniejsze będzie jego sterowanie się;

– posiadanego repertuaru oddziaływań na otoczenie; im więcej różnego rodzaju efektorów<sup>4</sup> posiada system, z których każdy pozwala mu na innego rodzaju reakcje, tym więcej ma możliwości oddziaływania na otoczenie, a więc skuteczniejsze powinno być jego sterowanie się;

– zdolności przechowywania i przetwarzania informacji przez korelator<sup>5</sup> systemu autonomicznego; im większa jest ta zdolność, tym skuteczniejsze będzie sterowanie się systemem;

– zdolności przechowywania i przetwarzania energii przez akumulator<sup>6</sup> systemu autonomicznego; im większa jest ta zdolność, tym skuteczniejsze powinno być sterowanie się systemem;

– zdolności przeciwdziałania przepływowi informacji i energii zmniejszającym możliwość oddziaływania systemu autonomicznego na otoczenie<sup>7</sup>;

– im większa jest ta zdolność, tym skuteczniejsze powinno być sterowanie się systemem.

Człowiek powinien umieć funkcjonować w otoczeniu, w taki sposób, by przekształcając je z korzyścią dla siebie i innych ludzi – poprzez uruchamianie procesów rozwojowych w tym otoczeniu – stymulować rozwój własny, gdyż tylko środowisko rozwijające się sprzyja procesom rozwojowym dokonującym się w samym człowieku. Czynić to jest w stanie człowiek, który rozumie, że:

---

<sup>2</sup> Receptory systemu autonomicznego są to jego podsystemy służące do pobierania informacji. Można wyróżnić receptory zewnętrzne służące do wykrywania informacji o stanie otoczenia oraz receptory wewnętrzne służące do zdobywania informacji o stanie własnym systemu.

<sup>3</sup> Alimentatory systemu autonomicznego są to jego podsystemy służące do pobierania energii z otoczenia.

<sup>4</sup> Efektory systemu autonomicznego są to jego podsystemy służące do oddziaływania na otoczenie.

<sup>5</sup> Korelator systemu autonomicznego jest to jego podsystem służący do przechowywania i przetwarzania informacji.

<sup>6</sup> Akumulator systemu autonomicznego jest to jego podsystem służący do przechowywania i przetwarzania energii.

<sup>7</sup> Zdolność tę posiada podsystem systemu autonomicznego – homeostat, którego zadaniem jest utrzymywanie systemu w równowadze funkcjonalnej.



- w interesie własnym człowieka będącego jednostką autonomiczną, jest jego ciągły rozwój;
- człowiek funkcjonuje w otoczeniu, które na niego oddziałuje – kształtując go, równocześnie on sam oddziałuje na otoczenie – przekształcając je;
- skuteczność tych oddziaływań może zagwarantować mu dobra znajomość otoczenia;
- we własnym interesie człowieka jest akceptowanie tylko tych oddziaływań, w efekcie których następuje jego rozwój i przeciwstawianie się oddziaływaniom hamującym rozwój.

Efektywność sterowania otoczeniem zależy od stopnia uporządkowania wewnętrznej struktury człowieka sterującego, im wyższy jest ten stopień, tym efektywniejszego sterowania należy oczekiwać. Tak więc, rezultatem rozwoju osobowości, polegającego na wzroście stopnia uporządkowania struktury człowieka, jest wzrost jego efektywności sterowania się oraz wzrost stopnia niezależności od otoczenia, czyli stopnia autonomii. Dobra znajomość zmian zachodzących w otoczeniu pomaga zwiększyć niezależność od jego wpływów oraz umożliwia selekcjonowanie docierających informacji, z punktu widzenia kryterium własnego interesu, zgodnie z którym najskuteczniejsze sterowanie się człowieka w otoczeniu, to takie, które zapewnia z jednej strony możliwie duży wpływ na to otoczenie, z drugiej – możliwie dużą niezależność od niego.

Funkcjonowanie człowieka zgodne z własnym interesem, możliwość niereagowania na bodźce zagrażające jego autonomii i przeciwstawiania się tego rodzaju bodźcom, powinna zagwarantować wewnętrzna struktura człowieka, o której decydują właściwości sterownicze. W zaspokojeniu potrzeby dobrej znajomości samego siebie, może pomóc człowiekowi wiedza na temat tych właściwości oraz umiejętność identyfikowania ich u siebie i u osób, z którymi pozostaje w relacji.

Do najważniejszych potrzeb człowieka w zakresie sprawnego funkcjonowania w otoczeniu, rozpatrywanych z punktu widzenia teorii systemu autonomicznego, należą przede wszystkim: potrzeba posiadania jak największej zdolności sterowania (zarówno samym sobą, jak i innymi systemami) i zdolności przeciwstawiania się jej utracie. Zaspokojenie tych potrzeb determinuje realizację dwóch kolejnych potrzeb: potrzeby najskuteczniejszego oddziaływania na otoczenie, tak by uczynić je możliwie najbardziej sprzyjającym dla siebie i potrzeby najłatwiejszego i najszybszego powrotu do stanu równowagi funkcjonalnej.

Istnieje ścisły związek pomiędzy zdolnością sterowania a zdolnością przeciwstawiania się utracie zdolności sterowania, im większa jest zdolność sterowania człowieka, tym skuteczniej przeciwstawiania się utracie zdolności sterowania. Im większe są zdolności sterownicze człowieka, z tym większą łatwością będzie w stanie zaspokajać wszystkie inne potrzeby.

Najważniejsze potrzeby człowieka związanych z funkcjonowaniem zawodowym to:

- potrzeba dokonania prawidłowego wyboru zawodu;
- potrzeba podjęcia pracy w najodpowiedniejszym dla siebie zawodzie, gwarantującym samorealizację, zadowolenie, satysfakcję, sukces itp.;
- potrzeba dobrej znajomości samego siebie (własnego potencjału, predyspozycji itp.) w odniesieniu do środowiska zawodowego;
- potrzeba dobrej znajomości środowiska zawodowego;
- potrzebę skutecznego oddziaływania na środowisko zawodowe;
- potrzeba rozpoznawania i rozumienia trudności oraz problemów zawodowych, a także potrzebę posiadania umiejętności ich analizowania;
- potrzeba obiektywnej oceny własnej sytuacji zawodowej;
- potrzeba posiadania umiejętności pozwalających na samodzielne podejmowanie optymalnych decyzji zawodowych;
- potrzeba posiadania najwłaściwszych dla siebie kwalifikacji zawodowych;
- potrzeba ciągłego podnoszenia kwalifikacji zawodowych;
- potrzeba posiadania realistycznego, dalekosiężnego planu zawodowego i umiejętności uaktualniania go;
- potrzeba osiągnięcia najlepszego dostosowania zawodowego.

Aby człowiek mógł zaspokoić tego rodzaju potrzeby powinien: posiadać wiedzę o środowisku zawodowym i o samym sobie, mieć możliwość odbierania oddziaływań środowiska zawodowego oraz oddziaływania na to środowisko.

Ponieważ efektywność funkcjonowania zawodowego człowieka zależy od jego zdolności sterowniczych, a więc jego samosterowności, powinien on wiedzieć od jakich czynników zależą te zdolności i jakie istnieją możliwości ich zwiększenia.

Z teorii systemu autonomicznego i koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości wynika, że zdolności sterownicze człowieka zależą od jego wszystkich właściwości sterowniczych (stałych i zmiennych)<sup>8</sup>. Od nich zależy samosterowność człowieka, a więc przebieg procesu sterowania się w środowisku. Właściwości sterownicze zmienne, które zależą od oddziaływań otoczenia są kształtowane pod jego wpływem. Stałe właściwości sterownicze (tzn. niezależne od oddziaływań otoczenia) są stałymi indywidualnymi cechami osobowości, wśród których można wyróżnić: cechy w dziedzinie funkcji intelektualnych i w dziedzinie stosunków interpersonalnych. Cechy w dziedzinie funkcji intelektualnych gwarantują innowacyjne operowanie informacją wówczas, gdy są odpowiedniej wielkości. Natomiast cechy w dziedzinie stosunków interpersonalnych determinują umiejętności interpersonalne i wpływają na kształt stosunków międzyludzkich.

Samosterowność, wynikająca ze zmiennych właściwości sterowniczych, może się zwiększać w procesie ich nabywania, natomiast, gdy człowiek traci niektóre z

---

<sup>8</sup> Stałość i zmienność właściwości sterowniczych jest tu rozumiana jako niezależność i zależność od oddziaływań otoczenia.

tych właściwości (na przykład w procesie zapominania) – jego samosterowność maleje. Właściwości zmienne człowieka najczęściej formowane są w procesie kształcenia (np. przez rejestrowanie informacji). W związku z nieustannym procesem derejestracji posiadanych informacji oraz pojawianiem się „lawiny” informacji nowych, konieczne jest ciągle podnoszenie kwalifikacji zawodowych.

Zapotrzebowanie rynku pracy na pracowników o dużych zdolnościach sterowniczych powinno ciągle wzrastać, gdyż będzie pojawiało się coraz więcej zawodów wymagających dużej samodzielności, inicjatywy, aktywności, szerokich horyzontów myślowych, niezależności, skuteczności, itp. W zawodach polegających na przetwarzaniu informacji ludzie powinni posiadać umiejętności samodzielnego i aktywnego poszukiwania informacji, sprawnego operowania nimi (oceniać, analizować, segregować, porównywać, kojarzyć, przekazywać, stosować) i tworzenia nowych informacji. Zawody te wymagają dużej samosterowności będącej rezultatem dużych wielkości stałych indywidualnych cech osobowości w dziedzinie funkcji intelektualnych. Cechy te są zdeterminowane przez właściwości ludzkiego mózgu, będącego narzędziem pozwalającym na: rejestrowanie, przetwarzanie, wytwarzanie nowych i przekazywanie informacji. Zawody wymagające bezkonfliktowej współpracy z ludźmi potrzebują pracowników o dużej samosterowności wynikającej z wielkości stałych indywidualnych cech osobowości w dziedzinie stosunków interpersonalnych – adekwatnych do rodzaju sytuacji. Tak więc efektywność funkcjonowania zawodowego człowieka w pracy z ludźmi zależy w głównej mierze od stałych indywidualnych cech osobowości w dziedzinie stosunków interpersonalnych a rezultaty pracy w zawodach polegających na przetwarzaniu informacji zależą głównie od stałych indywidualnych cech osobowości w dziedzinie funkcji intelektualnych.

Najlepsze efekty w pracy zawodowej uzyska ten człowiek, którego oddziaływania będą zindywidualizowane ze względu na stałe indywidualne cechy osobowości człowieka będącego obiektem sterowania, gdyż oddziaływania uwzględniające stałe indywidualne cechy osobowości człowieka (dostosowane do nich) stymulują i inspirują samodzielne, aktywne, twórcze zachowania, uruchamiają wewnętrzny potencjał człowieka, są gwarancją jego optymalnego rozwoju.

Z koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości wynika, że system kształcenia zawodowego powinien:

- wspomagać człowieka w procesie samopoznawania; w poznawaniu własnych stałych indywidualnych i zmiennych cech osobowości oraz zrozumieniu potrzeb, dążeń i zachowań wynikających z tych cech;
- pomagać w samookreśleniu zawodowym i życiowym człowieka odpowiednim dla niego ze względu na jego stałe indywidualne cechy osobowości;

- wspomagać człowieka w procesie samorealizacji, w procesie uświadamiania sobie swoich potencjalnych możliwości (wynikających z jego stałych indywidualnych cech osobowości) oraz w procesie ich realizacji;
- wspomagać człowieka w rozwijaniu kompetencji, umiejętności i postaw orientujących życiowo, odpowiednio do posiadanych stałych indywidualnych cech osobowości;
- pomagać człowiekowi w określeniu jego potrzeb (wynikających ze stałych indywidualnych cech jego osobowości) oraz w procesie ich zaspokajania;
- pomagać człowiekowi w określeniu warunków wspomagających jego rozwój zgodny z posiadanymi stałymi indywidualnymi cechami osobowości;
- uświadomić człowiekowi by nie ulegał oddziaływaniom przymuszającym go do działań niezgodnych z jego stałymi indywidualnymi cechami osobowości, a zgadzał się na oddziaływania zachęcające go do podejmowania działań zgodnych z tymi cechami;
- wspomagać człowieka przy podejmowaniu decyzji właściwych dla niego ze względu na posiadane stałe indywidualne cechy osobowości;
- wspomagać człowieka w procesie uzyskiwania przez niego umiejętności interpersonalnych (unikania i rozwiązywania konfliktów interpersonalnych oraz sztuki dobierania ludzi ze względu na wzajemną odpowiedniość stałych indywidualnych cech osobowości do rodzaju sytuacji)<sup>9</sup>.

Jednostka, znajdująca się w sytuacji, w której nie może dobrze funkcjonować ze względu na posiadanie zbyt małej samosterowności, w stosunku do rodzaju sytuacji, swój problem może rozwiązać jeśli:

- dostosuje się do danej sytuacji, zwiększając swą samosterowność do takiej, która gwarantuje sprawne funkcjonowanie, w tej sytuacji (na przykład przez dokształcanie się);
- zmieni nieodpowiednią dla siebie sytuację, na taką, w odniesieniu do której jej zdolności sterownicze są wystarczające do sprawnego funkcjonowania.

Człowiek, który posiada samosterowność zbyt dużą, w stosunku do wymaganej przez sytuację, w której się znajduje, powinien zmienić sytuację na taką, która pozwoli mu na pełniejszą samorealizację.

Na temat samosterowności człowieka odnoszonej do jego działalności zawodowej, czyli pracy wypowiedzieli się różni specjaliści. M. L. Kohn i C. Schooler<sup>10</sup> badali różne aspekty samosterowności człowieka. Według nich: samosterowność jest to „działanie na podstawie własnego, indywidualnie wypracowanego, osądu sytuacji, zwracanie uwagi zarówno na wewnętrzną dynamikę zachowań, jak i ich obserwowalne konsekwencje, szerokie horyzonty myślowe, ufność wobec innych, a także wyznawanie standardów moralnych, według których nic nie zwalnia człowieka od odpowiedzialności

<sup>9</sup> J. Wilsz, Znaczenie koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości dla poradnictwa zawodowego, „Pedagogika Pracy”, nr 38, 2001, s. 86-87.

<sup>10</sup> M. L. Kohn, C. Schooler, *Praca a osobowość. Studium współzależności*. Warszawa 1986.

za własne zachowania przed samym sobą”<sup>11</sup>. Tak rozumiana samosterowność możliwa jest tylko wtedy, „gdy rzeczywiste warunki życia pozwalają na pewną wolność w działaniu, tworzą podstawy do czucia się panem swego losu”<sup>12</sup>.

Z samosterownością w pracy zawodowej mamy do czynienia, „gdy jednostka wykazuje w wykonywanej przez siebie pracy inicjatywę, wykorzystuje swój intelekt i niezależną ocenę sytuacji (...). W tej mierze, w jakiej ludzie wykonują prace o znacznym stopniu złożoności, są w jej wykonywaniu wolni od ścisłego nadzoru i wykonują zadania nierutynizowane – są także w swej pracy samosterowni. Gdy zaś wykonują prace o nieznacznym stopniu złożoności, są ściśle nadzorowani, a zadania robocze mają charakter rutynowy – ich praca nie może być samosterowna”<sup>13</sup>. Należy też podkreślić, że praca, która ogranicza zawodową samosterowność, obniża elastyczność intelektualną oraz powoduje rozwój konformistycznych nastawień wobec społeczeństwa i wobec siebie samego.

M. L. Kohn i C. Schooler sformułowali trzy najważniejsze czynniki sprzyjające samosterowności zawodowej:

- ludzie nie mogą być samosterowni w swej pracy, jeśli są ściśle nadzorowani;
- praca powinna wymagać inicjatywy, intelektu i niezależnej oceny samego wykonawcy pracy;
- praca powinna dopuszczać zróżnicowane podejście do zadań, organizacja pracy musi być złożona, musi obejmować całą gamę zadań<sup>14</sup>.

Według J. T. Mortimera i J. Lorence’a<sup>15</sup> samosterowność zawodowa to „autonomia pracy”, która prowadzi do akcentowania przede wszystkim tych wartości związanych z pracą, które dotyczą samej treści pracy albo relacji z ludźmi oraz, że wywiera ona istotny wpływ na wiarę w siebie.

K. M. Słomczyński, J. Miller i M. Kohn<sup>16</sup> wskazali, że istnieje wzajemna zależność pomiędzy pozycją zawodową a samosterownością zawodową oraz, że samosterowność wywiera wpływ na wartości i orientacje człowieka w odniesieniu do społeczeństwa.

Głębsza analiza poglądów (nie tylko cytowanych tu) autorów, których opinie zostały przytoczone w tym artykule, pozwala stwierdzić, że koncentrują się oni głównie na wpływie samosterowności zawodowej na osobowość człowieka.

<sup>11</sup> Tamże, s. 15-16.

<sup>12</sup> Tamże, s. 16.

<sup>13</sup> Tamże, s. 17-18.

<sup>14</sup> Tamże, s. 85-86.

<sup>15</sup> J. T. Mortimer, J. Lorence, *Work experience and occupational value socialization: A longitudinal study*. „American Journal of Sociology”, 84, 1979, J. T. Mortimer, J. Lorence, *Occupational experience and the self-concept: A longitudinal study*. „Social Psychology Quarterly”, 42, 1979.

<sup>16</sup> K. M. Słomczyński, J. Miller, M. Kohn, *Stratification, work, and values: A Polish-United States comparison*. „American Sociological Review”, 46 1981.

Z analizy systemowej, wynika, że im więcej użytecznych dla siebie informacji posiada człowiek, tym większa jest jego samosterowność i w rezultacie efektywność funkcjonowania. Dlatego też człowieka powinien zdobywać informacje dla niego użyteczne, to znaczy takie, które zwiększą jej samosterowność. Zakłócenia w dopływie tych informacji (zniekształcanie, ograniczanie dopływu, eliminowanie, itp.) oraz manipulowanie nimi zmniejszają samosterowność człowieka, a więc również efektywność funkcjonowania/sterowania i w konsekwencji zwiększają jego podatność na oddziaływania sterownicze z zewnątrz niekorzystne dla niego.

Analiza poglądów, autorów badających samosterowność pozwala stwierdzić, że koncentrują się oni głównie na wpływie samosterowności zawodowej na osobowość człowieka.

Zaproponowane przeze mnie ujęcie samosterowności będzie również dotyczyło samosterowności człowieka i jego osobowości, jednakże pozwala ono stwierdzić, że od osobowości człowieka zależy jego samosterowność (w różnych sytuacjach, również w zawodowych, a więc samosterowność zawodowa). Sądzę jednak, że można wysunąć hipotezę, której udowodnienie jest wysoce prawdopodobne: że między samosterownością zawodową człowieka a jego osobowością występuje sprzężenie zwrotne. Im wyższy poziom osobowości człowieka, tym większa jego samosterowność, a im większa samosterowność, tym lepsze perspektywy podnoszenia poziomu osobowości.

W kontekście przeprowadzonych rozważań na temat samosterowności zawodowej człowieka<sup>17</sup>, można stwierdzić, że wzrost tej samosterowności powinien być podstawowym celem dążeń funkcjonującego zawodowo człowieka, gdyż zwiększa efektywność działalności zawodowej.

*Е. Гришеникова*

УДК 378.14

### ОЦЕНКА ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

*В статье описываются некоторые подходы к методике составления инструмента оценки иноязычной профессиональной компетентности специалиста в области теоретической и прикладной лингвистики. Разработанный и апробированный инструмент результативности подготовки лингвистов отражает уровень знания общелитературного иностранного языка и может быть применен в деятельности вузов для анализа уровня профессиональной подготовки выпускников.*

<sup>17</sup> Zagadnienie dotyczące znaczenia samosterowności człowieka w działalności zawodowej szerzej omówiłam w książce: J. Wilsz, *Teoria pracy. Implikacje dla pedagogiki pracy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, w rozdziale zatytułowanym: *Funkcjonowanie zawodowe człowieka*.

**Ключевые слова:** компетенция, компетентность, языковая личность, лингвистический инструмент, результативность подготовки выпускников.

## TOOL OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS IN FOREIGN LANGUAGES

*The article describes some techniques for devising professional competence assessment tool of a specialist in the field of theoretical and applied linguistics. The developed and approved linguistic assessment tool defines the level of General English knowledge and can be applied to the analysis of graduates' professional competence in foreign languages.*

**Key words:** Competence, linguistic personality, linguistic assessment tool, specialist training effectiveness.

Актуальность предлагаемого исследования заключается в необходимости создания лингвистического инструмента оценки профессиональной компетентности студентов.

Модернизация высшего образования в России, закрепленная в Федеральном законе "Об образовании" и "Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года", свидетельствуют о включении России в мировой процесс смены образовательной парадигмы - "общесистемного сдвига образования от содержательно-знаниево-предметной парадигмы к новой ориентации на вооружение личности готовностью и способностью к эффективной жизнедеятельности в широком поле различных контекстов на этапе возрастающей личностной автономии с высокими степенями свободы и обновленными смыслами и принципами гуманизма"[1]. В рамках этого процесса отечественные и зарубежные исследователи отмечают общемировую тенденцию движения от понятия «квалификация» к понятиям «компетенция» и «компетентность». Данная тенденция обусловлена тем, что усиление когнитивных и информационных начал в современном мире не отражается традиционным понятием «профессиональная квалификация». Для проектирования результатов высшего образования более адекватными и ёмкими становятся понятия «компетенция» и «компетентность».

В «Стратегии модернизации содержания общего образования» (2001 г.) были сформулированы основные положения компетентностного подхода в образовании [4]. Это понятие шире понятий знания, умения, навыка, оно включает их в себя. Компетентность – это овладение личностью соответствующей компетенцией. Компетенция – общая способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, приобретенные благодаря обучению, ориентированные на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленные на ее успешное включение в трудовую деятельность.

Таким образом, компетенция по сравнению с понятиями «знания», «умения», «навыки» рассматривается как более сложная социально-дидактическая личностная структура, основанная на ценностях, направленности, знаниях, опыте, приобретенных личностью в процессе обучения. Она выражается в мобилизации личностью полученных знаний, опыта, поведенческих отношений в конкретной ситуации для решения разнообразных реальных задач. В структуру компетенции входят сформированность внутренней мотивации, психологической и практической готовности к достижению более качественных результатов в своей профессиональной деятельности. Такая точка зрения на сущность понятий «компетенция» и «компетентность» преобладает в работах многих российских ученых (А.В. Хуторской, И.А. Зимняя, В.Д. Шадриков, Р.П. Мильруд, В.И. Байденко, Ю.Г. Татур и др.).

Практически все исследователи СВЕ (Competence Based Education) стремятся описать результат образования несколькими видами компетентностей. Вслед за Ю.Г. Татур, мы считаем, что для специалиста-профессионала необходимо выделить компетенции по видам его профессиональной деятельности, а также в сферах личностного развития и социального взаимодействия [5]. В рамках настоящего исследования нас интересует наполняемость понятия «профессиональная компетентность». Изучив ГОС ВПО по направлению 03130165 «Теоретическая и прикладная лингвистика», мы пришли к выводу, что данный документ предусматривает наличие иноязычной профессиональной компетентности, результатом формирования которой становится владение иностранным языком на уровне вторичной языковой личности. Термин «вторичная языковая личность» был предложен Ю.Н. Карауловым (1987) и восходит к понятию «языковая личность», впервые использованному В.В. Виноградовым (1930).

Целью настоящего исследования является создание инструмента, позволяющего оценить сформированность иноязычной профессиональной компетентности студентов-лингвистов.

В настоящее время продолжается поиск моделей, релевантных столь сложному и многоаспектному объекту для исследования, как языковая личность. Приоритет в данной области, бесспорно, принадлежит Ю.Н. Караулову. В своих работах, в частности, он предлагает методическую и готовностную модели. Методическая модель разделяет целостную языковую личность на вербально-семантический, тезаурусный и мотивационно-прагматический уровни, каждый из которых имеет более мелкую градацию [3, с.51]. Очевидно, что каждому уровню языковой личности соответствуют собственные элементы, соотношения и стереотипы. Так на первом, вербально-семантическом уровне в качестве единиц фигурируют отдельные слова,



отношения между ними охватывают всё разнообразие их грамматико-парадигматических, семантико-синтаксических и ассоциативных связей, совокупность которые суммируется единой «вербальной сетью», а стереотипами являются наиболее ходовые, стандартные словосочетания, простые формульные предложения и фразы, которые выступают как своеобразные клише [3, с.52].

На тезаурусном уровне в качестве единиц следует рассматривать обобщенные (теоретические или обыденно – житейские) понятия, крупные концепты и идеи. Отношения между этими единицами этого плана выстраиваются в упорядоченную, достаточно строгую систему, в какой-то степени (непрямой) отражающий структуру мира, и известным (хотя и отдаленным) аналогом этой системы может служить обыкновенный тезаурус. В качестве стереотипов на этом уровне выступают генерализованные высказывания, афоризмы, крылатые выражения, из всего богатства и многообразия которых каждая языковая личность выбирает именно те, что соответствуют устойчивым связям в её тезаурусе.

Высший, мотивационный уровень сформированности языковой личности более индивидуален и поэтому менее ясен по своей структуре. Всё же можно полагать, что и этот уровень состоит из тех же трех типов элементов – единиц, отношений и стереотипов. Ориентация единиц этого уровня должна быть прагматической, и поэтому здесь следует говорить о коммуникативно-деятельностных потребностях личности. Полного перечня таких потребностей личности пока нет и создать его достаточно трудно.

В отличие от методической, готовностная модель реконструирует личность исходя из целей, которых хотят достичь при обучении, а именно, перечня речевых умений, навыков-готовностей. Перед такой моделью стоит достаточно сложная задача: систематизированный перечень умений и навыков должен с одной стороны, отвечать содержанию обучения, а с другой стороны полностью покрывать систему языка. Эта модель перекликается с описанной выше методической моделью и также опирается на трехуровневую структуру языковой личности, но отдельные компоненты в ней представлены в виде «готовностей» языковой личности совершать тот или иной речевой акт. Готовности каждого уровня разделены на комплексы, отражающие уровень готовности в общем цикле: единицы, регистрирующие структуры – вербальные сети и стереотипы – манифестации регистрирующих структур. Таким образом, каждая группа готовностей отражает психолингвистический уровень владения языком.

Единицы нулевого, вербально-семантического уровня представляют собой базовые готовности, без которых языковая деятельность в принципе не может производиться: готовность к номинации, готовность осуществлять

выбор слов и т.д. Регистрирующие структуры данного уровня определяют более высокую психическую степень владения языком, необходимую также для адекватного произведения речи: готовность к рецепции грамматических структур, готовность к письменной и устной речи. Стереотипы данного уровня являют собой отражение представленных регистрирующих структур: качество чтения, готовность к монологическому выступлению и т.д.

Следующий уровень, первый или тезаурусный представляет набор готовностей, соответствующих более высокой степени владения языком. Базисными величинами на этом уровне являются понятия. Это отражается в описании группы готовностей: готовность дать описание используемым понятиям, готовность использовать инонациональные понятия и т.д. Регистрирующая структура на данном уровне представляет собой тезаурус языковой личности, совокупность понятий, используемых в языке, находящей отражение в следующих готовностях: готовность придавать высказыванию модальную окрашенность, готовность к развертыванию аргументации и т.д. Вышеперечисленные готовности складываются в своеобразные стереотипы – правила, по которым строится речь. Таким образом, мы получаем готовности следующего типа: готовность к информирующей и оценочной передаче содержания чужой речи, готовность создавать и использовать генерализированные высказывания.

Высший, мотивационно-прагматический (второй) уровень исследует уже устоявшиеся крупные идеологические концепты языковой личности, появляющиеся на этом уровне языкового сознания. Основой этого уровня являются деятельностно-коммуникативные потребности языковой личности, которые проявляются в таких навыках, как готовность учитывать в сообщении фактор адресата, готовность управлять общением и т.д. Данные единицы складываются в своеобразные коммуникативные сети, представляющие собой различные сферы, ситуации и роли. На этом уровне языковая личность проявляет, например, готовность использовать стилистические средства того или иного подъязыка, готовность убедительно высказываться на языке публично и т.д. И, наконец, языковая личность приобретает способность видеть образы прецедентных текстов, что является, по мнению Ю.Н. Караулова, высшей степенью формирования социопсихолингвистического сознания. Так, языковая личность на этом уровне обладает готовностью к художественной критике, к версификации, готовностью продуктивно пользоваться стилистическими приёмами и т.д.

Таким образом, готовностная модель языковой личности Ю. Н. Караулова представляет собой детальное описание сформировавшейся языковой личности, разложенное на список общеязыковых компетенций. Причем, модель является чисто теоретической, не представляющей метода определения наличия

выявленных готовностей. Упорядоченный таким образом перечень речевых навыков и умений (готовностей), дает определенное представление о наполнении понятия «языковая личность».

На основании вышеизложенного мы полагаем, что готовностная модель является инструментом, идеализацией при исследовании языковой личности на базе производимых ей текстов, и при синтезе, конструировании определенных свойств языковой личности. Выбор этой модели в качестве базиса для составления инструмента исследования основывается на следующем. Во-первых, модель представляет собой набор готовностей (своеобразных языковых компетенций), которыми должна обладать языковая личность. Во-вторых, используя лишь часть разработанной Ю. Н. Карауловым модели языковой личности, актуальную для настоящего исследования, мы не нарушаем целостности исследования, так как сам автор этой модели говорит о её неполноте, потенциальной возможности и даже необходимости корректировки при применении модели на практике [3, с.63]. Таким образом, готовностная модель языковой личности Ю. Н. Караулова является максимально удобной и доступной для составления исследования профессиональных групп, так как содержит максимально общие концепты и предполагает готовность к практико-ориентированной переработке. По нашему мнению, для получения фактического материала, предоставляющего наиболее полный обзор исследуемой языковой личности, необходимо не только обзорное изучение речи респондентов, но и более глубокий анализ, направленный на профессиональную языковую компетенцию объекта. Таким образом, на первый план выходит способ изучения языкового материала.

Если общий анализ речи не нуждается в специально разработанной методике и строится с использованием метода наблюдения, то для определения профессиональных компетенций необходим тот самый инструмент исследования, о котором говорилось выше. В настоящем исследовании респондентам предлагается ответить на вопросы анкеты, заранее составленной таким образом, чтобы особенности языковой компетенции испытуемых были представлены с максимальной степенью наглядности.

Методика составления лингвистического инструмента исследования иноязычной профессиональной компетентности в нашем исследовании состоит из следующих этапов:

- определение ключевых профессиональных навыков;
- определение ключевых языковых компетенций, согласно профессиональным навыкам;
- составление речевых ситуаций, через которые тестируются выявленные языковые компетенции (анализируя речевое поведение реципиента в таких

ситуациях можно сделать вывод о наличии или отсутствии профессионально-ориентированных языковых навыков);

- определение параметров, по которым можно определить степень овладения профессионально ориентированной языковой компетентностью.

Для определения ключевых профессиональных навыков в настоящей работе использовался государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению 03130165 «Теоретическая и прикладная лингвистика». Исходя из содержания государственного стандарта специальности, мы предлагаем выделить следующие профессиональные компетенции: *речевая компетенция* (функциональное использование изучаемого языка как средства общения и познавательной деятельности; умение планировать свое речевое и неречевое поведение с учетом статуса партнера по общению); *языковая/лингвистическая компетенция* (овладение новыми языковыми средствами в соответствии с темами и сферами общения, отобранными для выбранного профиля, навыками оперирования этими средствами в коммуникативных целях); систематизация языковых знаний, полученных в процессе пятилетнего изучения языка, увеличение их объема за счет информации профильно-ориентированного характера); *социокультурная компетенция* (расширение объема знаний о социокультурной специфике страны изучаемого языка, совершенствование умений строить свое речевое и неречевое поведение адекватно этой специфике с учетом профильно-ориентированных ситуаций общения); *учебно-познавательная компетенция* (дальнейшее развитие специальных учебных умений, позволяющих совершенствовать учебную деятельность по овладению иностранным языком, повышать ее продуктивность; использовать изучаемый язык в целях продолжения образования и самообразования, прежде всего в рамках выбранного профиля); *компенсаторная компетенция* (совершенствование умений выходить из положения при дефиците языковых средств в процессе иноязычного общения).

Как было сказано выше, данная модель при практическом применении подвергается практико-ориентированным трансформациям. Во-первых, мы не затрагиваем готовностей, касающихся фонетического уровня языка (пр.: готовность к устной речи, владение темпом спонтанной речи, качество чтения и т.д.), так как данные готовности очевидно присущи в относительно равной степени всем опрашиваемым студентам. Также не рассматриваются некоторые готовности мотивационно-прагматического уровня, проследить которые в рамках настоящего исследования не представляется возможным (например, готовность оперировать национальным ономастикомом и т.д.). Во-вторых, в данной модели предложены только необходимые навыки, на наличие которых можно исследовать языковую личность студента-лингвиста. Способ же

исследования таких навыков не раскрывается, так как модель носит теоретический характер. Значит, мы можем на основе предложенных готовностей создать речевые ситуации, проверяющие наличие или отсутствие данных языковых компетенций. Но есть возможность составить речевую ситуацию таким образом, чтобы она тестировала не только определенную готовность, но и необходимую профессиональную языковую компетенцию. Кроме того, нам представляется возможным описать параметры, по которым можно получить количественное выражение степени владения тестируемой компетенцией. В результате такой переработки модели Ю.Н. Караулова получен список готовностей, актуальных для настоящего исследования. В качестве инструмента отслеживания наличия или отсутствия таких готовностей составлены задания анкеты.

Таким образом, мы получаем инструмент для исследования профессиональной компетентности, отражающей владение общелитературным английским языком, и в то же время затрагивающей ключевые языковые компетенции студентов исследуемой специальности.

Апробирование разработанного нами инструмента показало, что выпускники исследуемой специальности подтвердили достаточную степень обладания речевыми навыками, выявленными на первом этапе экспериментального исследования. Представленная модель достаточно полно отражает владение специфичными для данного направления языковыми компетенциями. Это очевидно из того, что выявленные речевые компетенции студентов исследуемой специальности нашли отражение при выполнении составленных заданий.

### *Литература*

1. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании / В.И. Байденко [Текст] // Высшее образование в России. - 2004. - №11.- С. 7-13.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования № 64 лг/дс и № 63 лг/дс (от 14.03.2002).
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. / Ю.Н. Караулов [Текст]. - М.: Наука, 1987. - 261 с.
4. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. - М., 2001.
5. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. / Ю.Г. Татур [Текст]. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

*О. Ельбрехт*

*- к. п. н., доцент кафедри управління та євроінтеграції Інституту соціології, психології та управління Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова*

**УДК 378 + 377.35**

## **ПІДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРІВ В УКРАЇНІ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ СВІТОВИХ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ОСВІТИ**

*Стаття присвячена проблемі підготовки менеджерів. Визначено особливості української моделі підготовки менеджерів у ВНЗ. Подано аналіз діяльності провідних українських вузів, що готують професійних менеджерів, варіантів використання зарубіжного досвіду в українській управлінській освіті.*

**Ключові слова:** *освіта, вищий навчальний заклад, підготовка менеджерів, особливості української моделі підготовки менеджерів, зарубіжний досвід.*

*Статья посвящена проблеме подготовки менеджеров. Выявлены особенности украинской модели подготовки менеджеров в ВУЗе. Анализируется деятельность ведущих украинских вузов, которые готовят профессиональных менеджеров, варианты использования зарубежного опыта в украинском управленческом образовании.*

**Ключевые слова:** *образование, высшее учебное заведение, подготовка менеджеров, особенности украинской модели подготовки менеджеров, зарубежный опыт.*

*The article is devoted to the managers' training. The peculiarities of Ukrainian model of managers' higher education, the activity of higher education institutions, foreign experience are analysed.*

**Key words:** *education, higher education institution, managers' training, peculiarities of Ukrainian model of managers' higher education, foreign experience.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Основопокладною місією вищої менеджерської освіти є служіння суспільству і людині. Вона безпосередньо спрямовує і формує майбутнє, програмує і забезпечує знання, вміння, професійно значущі особистісні якості фахівців. Система менеджерської вищої освіти знаходиться в постійній динаміці, реагує на зміни в суспільстві, адаптується до його мінливих вимог і потреб, водночас впливає на стан суспільства, сприяє стійкому людському розвитку. Традиційна освіта не забезпечує майбутнім менеджерам глибоких практичних знань виробничо-технологічної бази їхніх компаній. Постала потреба реформування української системи освіти в світлі суспільних змін і загальних тенденцій, властивих світовому співтовариству.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які посилається автор.** Джерельна база з означеної проблеми представлена численними працями українських і зарубіжних учених, а саме з питань професійної підготовки фахівців у контексті суспільних трансформацій (В. Андрущенко, М. Євтух), визначення шляхів і засобів підготовки управлінців-професіоналів в Україні і зарубіжжям (Г. Войтелева), аналізу нормативно-правових засад організації вищої освіти (М.І. Панов), організації підприємницької освіти в економічно розвинутих країнах світу (О. Романовський), перспектив менеджерської освіти (Р.Майлз), управління в освіті, соціальні проблеми (Дж. Джонсон, Г. Коллінз) та інші.

**Формулювання цілей статті.** Мета статті полягає в аналізі шляхів удосконалення професійної підготовки менеджерів в Україні, в тому числі на основі застосування зарубіжного досвіду в українських умовах.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Нові політичні і соціально-економічні умови, в яких опинилась Україна після проголошення незалежності, висунули інші вимоги до змісту діяльності та до якостей управлінців в ділових організаціях і на виробництві. Керівники мали опанувати якісно нові управлінські функції, незнайомі представникам "планової економіки": вибудовувати ринкові відносини, застосовувати маркетингові технології, орієнтуватися в інформаційному просторі і швидко змінній економічній ситуації, передбачати стратегічне партнерство, зокрема зі світовими економічними структурами і багато іншого.

Отже, будь-яка освітня система розвивається в контексті соціально-економічної і політичної системи країни. Тому однією з важливих умов ефективної підготовки менеджерів є співвідношення цілей підготовки з соціально-економічними завданнями і потребами розвитку країни.

У сучасній ситуації зміна моделі управлінської освіти в Україні повинна мати випереджальний вплив на стереотипи менеджерського мислення, професійну культуру менеджерів, національну культуру загалом. Згідно з законом "Про вищу освіту" система вищої освіти в Україні змінилася, ставши багаторівневою. До структури вищої освіти входять освітні рівні (неповна вища освіта, базова вища освіта, повна вища освіта) й освітньо-кваліфікаційні рівні (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр). Таким чином, особа, що закінчила ВНЗ може отримати один з чотирьох видів дипломів: молодшого спеціаліста, бакалавра (навчання не менше 4-х рр.), спеціаліста, (навчання не менше 5-ти рр.), "магістра" (не менше 6-ти рр.). Вища професійна освіта менеджерів має на меті підготовку (перша професія) або перепідготовку (друга професія або вихід на новий освітній рівень) фахівців відповідного рівня, задоволення потреб особи в поглибленні і розширенні освіти на базі середньої загальної і середньої професійної освіти [1, с. 9 – 10].

До вузівської примикає післявузівська професійна освіта, спрямована на надання громадянам можливості підвищення рівня освіти, наукової, педагогічної кваліфікації на базі вищої професійної освіти і закінчується отриманням ученого ступеня кандидата або доктора наук. Вищу менеджерську освіту громадяни України отримують: в університетах – багатoproфільних ВНЗ, що реалізують вищу професійну освіту по широкому спектру спеціальностей; в академіях – ВНЗ, що реалізують освітні програми вищої і післявузівської професійної освіти; в інститутах – ВНЗ, що реалізують освітні програми вищої професійної і (або) базової вищої освіти. Підготовка кандидатів і докторів наук здійснюється ВНЗ третього і четвертого рівнів акредитації, науково-дослідними установами та їх підрозділами, порядок підготовки визначається Кабінетом Міністрів [1, с. 16, 30].

Напрями і принципи освіти менеджерів в рамках державної системи вищої професійної освіти в Україні визначаються стандартами вищої освіти, які включають державний стандарт вищої освіти, галузеві стандарти вищої освіти, стандарти вищої освіти ВНЗ (відповідно до наказу Закону України "Про вищу освіту [1, с. 7]).

Отже, викладене вище дає підстави для визначення особливостей української моделі підготовки менеджерів у ВНЗ:

– очевидне тяжіння до чіткого поділу основної (вищої професійної) і додаткової (перепідготовка і підвищення кваліфікації) освіти з переважаючою роллю держави в регулюванні системи освіти та її фінансуванні;

– перехід до багаторівневої системи освіти поки що не визначив чітко якісних відмінностей в уявленні про кваліфікації менеджера "бакалавр", "дипломований фахівець", "магістр", відтак не забезпечує повною мірою пристосування української системи освіти до нових вимог ринкової економіки і мобільності трудових ресурсів;

– на підготовку менеджерів продовжує розповсюджуватися академічна (знанцева) концепція, домінуюча в системі вищої освіти в цілому, без врахування специфіки професійної діяльності менеджерів як практикоорієнтованої, а також без урахування конкретних потреб споживачів цього виду освіти – підприємств та індивідів;

– підготовка магістрів–менеджерів сприймається як ще один ступень, але не на стадії післявузівської підготовки, а на стадії вищої професійної освіти, що вносить певні непорозуміння у створення чіткої структури системи підготовки науково-педагогічних кадрів, врівноваження українських і зарубіжних учених ступенів.

Цілі, зміст і методи української управлінської освіти повинні бути спрямовані як на оволодіння професійними знаннями, так і на актуалізацію активного особистісного начала в професійній діяльності. Поєднання цих завдань



вимагає визначення ретельно відпрацьованого змісту освіти і великого добору доповнюючих його модулів, що враховують індивідуальні запити студентів, особливості ринку, ситуацію на ринку праці. Тож перед українськими вузами постала проблема розробки й упровадження українського варіанту моделі підготовки менеджерів, яка б враховувала перевірені світовою практикою елементи підготовки менеджерів для діяльності в умовах ринкової економіки.

Останні десятиліття в Україні відбувається процес формування плюралістичних підходів до підготовки менеджерів. Створюються нетрадиційні ВНЗ, серед яких недержавної форми власності – Європейський університет (1991 р., "Менеджмент організацій", "Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності"), Міжрегіональна академія управління персоналом (МАУП, 1989 р., "Менеджмент організацій", "Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності", "Управління персоналом"), Київський інститут бізнесу та технологій (1992 р., "Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності", "Менеджмент підприємницької діяльності", Менеджмент підприємств і організацій", "Менеджмент туристичної індустрії"); колективної форми власності – Державна академія керівних кадрів культури і мистецтв (1998р., "Менеджмент організацій", "Менеджмент соціокультурної діяльності (менеджмент соціокультурних зв'язків)"; відомчі заклади – Інститут туризму федерації профспілок України (1992 р., "Менеджмент організацій (менеджмент туристичної індустрії та ін.)". В державних закладах формуються інноваційні факультети, відокремлені інститути. Зокрема сьогодні підготовку менеджерів здійснюють в Національному педагогічному університеті М.П. Драгоманова (1834 р.), де створено Інститут соціології, психології та управління ("Менеджмент організацій") та Інститут соціальної роботи та управління (для майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників викладаються курси "Менеджмент соціальної роботи" і "Менеджмент соціально-педагогічної роботи") [2, с. 98 – 129].

Багато новостворених ВНЗ будують свою діяльність за організаційною структурою університетів США. Так, до складу Київського славістичного університету (1993) входять Інститут економіки та управління, Інститут славістики та міжнародних відносин, Слов'яно-грецький колегіум, Центр післядипломної освіти. Більшість нетрадиційних закладів приділяють увагу розбудові матеріально-технічної бази, намагаються будувати та реконструювати навчальні корпуси, облаштовувати студентські гуртожитки, аудиторії, комп'ютерні класи за світовими стандартами. За час свого існування вже встиг здобути авторитет серед освітян і ділових кіл України Європейський університет [3]. У цьому закладі створена єдина система безперервної освіти, складовими якої є дитяча установа "школа-садок", гімназія "Євроленд", профільні класи в середніх школах, підготовка спеціаліста в університеті,

магістратура, аспірантура і докторантура. Університет має значне матеріально-технічне забезпечення навчально-методичної та науково-дослідної діяльності, новітнє інформаційно-технологічне оснащення, власну видавничу та поліграфічну бази, культурно-освітні центри, бібліотеку, в т. ч. електронну, кадрову агенцію. Тільки в м. Києві споруджено та реконструйовано чотири навчально-лабораторних корпуси загальною площею 15037 м<sup>2</sup>. Навчальні корпуси університету є в кожній філії, їх загальна площа займає 21318 м<sup>2</sup>. У м. Києві збудовано гуртожитки європейського типу, студентські кафе. Спеціалізація університету і заявлений ним рівень пов'язані з розробкою і впровадженням нових форм і методів навчання і випуском навчально-методичних публікацій. Лише за 1996 – 2001 рр. викладацько-професорським складом університету було підготовлено більше 140 методичних публікацій. До цієї справи було зроблено і наш скромний персональний внесок: за дорученням педагогічного колективу нами було розроблено модульно-лекційний курс "Педагогіка вищої школи" і факультативний курс для студентів немовних вищих навчальних закладів I – IV рівнів акредитації "Основи перекладу", який враховує специфіку підготовки спеціалістів з менеджменту зовнішньоекономічної діяльності [5; 6].

Деякі з провідних українських вузів співпрацюють із зарубіжними партнерами, громадськими організаціями. У 1997 р. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова (м. Київ, Україна) разом з Вісконскінським Міжнародним Університетом (Ваукеша, штат Вісконсін, США) створили перший спільний українсько-американський вищий заклад освіти – Українсько-Американський гуманітарний інститут "Вісконскінський Міжнародний Університет (США) в Україні (ВМУУ). Його мета – ефективна реалізація спільної навчально-методичної, науково-дослідної, виховної та виробничої діяльності, розширення та поглиблення міжнародних зв'язків. У ВМУУ здійснюються спільні українсько-американські освітньо-професійні програми на здобуття ступеня бакалавра та магістра із спеціальностей "Менеджмент" та "Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності" (український державний диплом) та "Business Administration" (диплом міжнародного зразка). Всі предмети в американській програмі викладаються за участю американських професорів англійською мовою з використанням сучасних американських підручників. Пропонуються програми Американського незалежного університету (ACU). По закінченні студенти одержують американські дипломи ACU: бакалавр – BBA, магістр – MBA, доктор – PhD [8].

Аналіз діяльності провідних українських вузів, що готують професійних менеджерів, дає змогу визначити варіанти використання зарубіжного, здебільше американського, досвіду в українській управлінській освіті. Перший варіант – апробація американських програм або окремих елементів з напряду

"Менеджмент", "Міжнародний менеджмент", "Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності" і т.п. Другий варіант – створення сумісних освітніх установ, які ведуть розробку і подвійне затвердження програм українським вузом спільно з американським. Специфіка цього варіанту полягає в тому, що програма, яку реалізує цей освітній заклад має акредитацію Міжнародної акредитаційної комісії, Американської асоціації університетських бізнес-шкіл та ін. Унаслідок здійснюваний в цьому закладі навчальний процес найбільш відповідає взірцям досвіду, який впроваджується.

Проте, використання американських програм, створення сумісних освітніх установ або філій американських освітніх закладів представляє собою лише один аспект використання американського досвіду в українських навчальних закладах. Набагато важливішим, на наш погляд, є не зміна статусу освітньої установи і програм, а зміна якості освіти, її наближення до кращих зарубіжних зразків. Переймання цієї проблеми зрозуміле: на тлі кризових явищ відбуваються глибокі й якісні зміни у суспільстві, з'являються нові системи цінностей, здійснюється перехід до розвитку економіки, що ґрунтується на інформації і творчому інтелектуальному потенціалі людини. Зростання інтелектуальної змістової праці спричинює потребу в працівниках, здатних осмислювати свою професійну діяльність, у міру необхідного спрямовувати її в русло дослідницької, приймати рішення у непередбачуваних ситуаціях. Отже, зараз на ринку праці головним фактором конкуренції фахівців стає якість освіти, під якою розуміємо властивості освіти, що визначають її цінність і придатність для застосування у практичній діяльності підготовлених фахівців.

Отож змінюються задачі вищої школи: тепер вона повинна готувати фахівців-інтелектуалів, професійні знання яких відповідали б зазначеним вище вимогам. У становищі, яке склалося, ВНЗ мають розв'язати проблему підвищення якості освіти, адже від якості освіти більшою мірою залежить їх рейтинг у населення і конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг.

Проблема якості освіти не є новою: протягом багатьох років вона визначала діяльність закладів освіти в країні. Та сьогодні важливо впроваджувати системи якості, які б не тільки гарантували підготовку фахівців відповідно до державних стандартів, а й забезпечували б передбачуваність результатів освітнього процесу і належний рівень управління якістю освіти випускників. Успішне розв'язання цих проблем залежить від багатьох складових якості освіти, передусім від:

– якості викладацького складу, його здатності і готовності перебудовувати свою роботу відповідно до змінних вимог, що потребує неперервного навчання викладачів, підвищення їхнього соціального статусу, посилення соціальної захищеності;

–якості підготовки студентів, їхньої готовності до отримання саме якісних знань, що пов'язано з диверсифікацією освітніх програм, удосконаленням системи добору студентів у ВНЗ; виробленням відповідної культури оцінювання і самооцінювання знань, формуванням загальної культури учасників освітнього процесу;

–якості педагогічних технологій у конкретному ВНЗ, що передбачає не лише якість застосування форм, методів, засобів навчання, а і їх адекватність майбутній професійній діяльності випускника та спроможність формувати нові якості особистості, які стають актуальними;

–якості систем управління закладами освіти, застосування організаційних, науково-методичних, кадрових заходів, спрямованих на підтримку стабільного функціонування і розвиток цих систем з метою вироблення необхідного рівня властивостей, насамперед здатності швидко реагувати на зміни в оточуючому середовищі [4, с. 82 – 85].

Освітня політика в Україні має бути спрямована на створення механізмів підтримки інноваційної освітньої діяльності ВНЗ. Це передбачає подолання застарілого підходу до їх співробітництва з науково-дослідними установами за традиційного розподілу праці. Як відомо, навчальні заклади здебільшого виконують освітню діяльність, науково-дослідна робота покладається на НАН України і АПН України. Світова практика демонструє інші приклади. Так, американські університети здійснюють навчальну й науково-дослідну діяльність. Завдяки розвиткові наукових технологій вони нарощують свій освітній потенціал, що допомагає їм виживати в умовах постійних змін і конкуренції на ринку освітніх послуг.

Особливої уваги має бути створення фінансових умов діяльності вищих навчальних закладів через диверсифікацію джерел фінансування, розумне узгодження витрат бюджету центрального, регіонального, місцевого рівнів, надання ВНЗ змоги здійснювати відповідне сучасним вимогам суспільства і рекомендаціям науковців матеріально-технічне оснащення навчального процесу. Можливий варіант: небюджетне фінансування за рахунок зниження податкообкладання для тих комерційних структур, що згодні інвестувати розвиток навчальних закладів, науково-дослідних програм тощо.

Не менш складною серед проблем є доступність освіти. Цю проблему слід розглядати в таких аспектах:

- поінформованість громадськості про можливості здобуття вищої освіти;
- дотримання засад демократичності, прозорості та гласності у формуванні контингенту студентів;
- рівний доступ до якісної освіти попри національні, економічні, релігійні, расові, ідеологічні розбіжності;

–створення умов для здобуття вищої освіти інвалідами, дітьми-сиротами, позбавленими батьківського піклування;

–відкритість вищої освіти, яка розширює межі взаємодії системи цінностей людини і нової інформації. Створення глобальної системи дистанційної освіти, що дає змогу на основі нових інформаційних технологій налагодити безпосереднє спілкування між викладачем і студентом;

–диверсифікація і гнучкість вищої освіти, зокрема стосовно цілей, змісту освітніх програм, структури навчальних закладів, охоплення галузевий діяльності, типу і терміну програм, форм організації навчального процесу, методів навчання. Гнучкість також означає здатність навчальних закладів швидко відгукуватись на виникнення нових потреб, створювати сприйнятливі до змін структури, змінювати критерії доступу до освіти;

–створення умов для здобуття освіти за рахунок бюджетів усіх рівнів, коштів юридичних і фізичних осіб, через індивідуальне кредитування, безоплатно.

Отже, доступність передбачає комплекс заходів, які розширюють можливості населення щодо отримання освіти. Проте тут є певні суперечності, наприклад:

–між наданням рівного доступу до вищої освіти і нездатністю держави надати фінансову допомогу певній частині людей;

–між необхідністю підвищення рівня освіти населення і наявністю безробіття серед осіб з вищою освітою або невідповідність їхнього працевлаштування отриманій освіті;

–між пропагандою розвитку вищої освіти і неспроможністю держави забезпечити належне фінансування галузі.

Як бачимо, за глибиною процесів перетворень, які відбуваються або мають відбутися, й обсягом роботи з їх забезпечення перед сучасною вітчизняною системою освіти постали достатньо складні завдання. На нашу думку, успіх залежатиме від:

–оперативності державного управління в організації роботи з розроблення конкретних кроків щодо впровадження проголошених ідей і переходу саме до практичної їх реалізації;

–спроможності державного управління скоординувати зусилля всіх зацікавлених сторін: вищих навчальних закладів, виробництва, науки, громадськості;

–розуміння державними структурами і громадськістю значення розвитку й активізації вітчизняних суспільних структур управління освітою і педагогічною наукою, через які держава може сприяти активній частині громадян та змінювати у позитивний бік громадську свідомість пасивної частини загалу;

–урахування і використання минулого досвіду і потенціалу освіти, які уможливили збереження вищою школою своїх традицій і бажання розвиватися.

На наш погляд, українська система підготовки менеджерів повинна розвиватися еволюційним шляхом, поєднуючи в собі традиційні національні особливості і сучасні тенденції розвитку зарубіжної управлінської освіти, що носять прогресивний характер, зокрема:

–перетворення менеджерської освіти в один із засобів професійно-особистісного зростання і кар'єри людини, посилення ролі неперервної менеджерської освіти, перехід від концепції "освіти на все життя" до концепції "освіти упродовж усього життя";

–орієнтацію менеджерської освіти на соціальні цінності, впровадження концепції особистої відповідальності за результати і наслідки своєї професійної діяльності;

–наближення навчання майбутніх менеджерів до реальної професійної діяльності через професійне спрямування навчальних програм, врахування в них національної специфіки ведення справ, посилення ролі позааудиторної індивідуальної і групової роботи (проектної діяльності, польових досліджень, стажувань і т.д.);

–індивідуалізацію освіти через надання можливості вибору індивідуального освітнього маршруту і форми здобуття менеджерської освіти (очна, вечірня, модульна, очно-заочна, заочна, дистанційна);

–гнучкість навчальних програм, встановлення згідно з попитом ринку і потребами споживачів освітніх послуг оптимального балансу між доборами базових навчальних дисциплін, навчальних дисциплін з спеціалізації і за вибором;

–комплексність, міждисциплінарність та інтегративність змісту навчальних дисциплін;

–інтеграцію управлінської освіти в суспільство і ринок, посилення зв'язків з бізнес-громадськістю і ринковим сектором економіки, посилення їх ролі в акредитації й оцінці рівня освітніх програм;

–зміну вимог до професійної кваліфікації викладачів: наявність відповідної освіти (у галузі управління та педагогічної), теоретичного знання своєї дисципліни, практичного досвіду у галузі управління, високого професіоналізму, організаторських умінь;

–застосування нових освітніх технологій, зокрема інформаційних.

### *Література*

1. Вища освіта. Нормативно-правові акти про організацію освіти у вищих навчальних закладах III – IV рівнів акредитації: У 2 кн. / Укладачі М.І. Панов, Ю.П. Битяк, Г.С. Гончарова та ін.; За ред. проф. М.І. Панова. – Х.: Право, 2006. – 688 с.
2. Довідник. Усі ВНЗ. 2008 – 2009. Випуск двадцятий – К.: Вид-во "Майстер-клас", 2008. – 312 с.

3. Європейський університет в Україні. 10 років. – К.: Вид.-інформ. центр Європ. ун-ту, 2001. – 25 с.
4. Ельбрехт О.М. Науково-практичні основи вищої освіти: Монографія / О.М. Ельбрехт. – К.: Фенікс, 2008. – 296 с.
5. Ельбрехт О.М. Основи перекладу: Курс факультативу: Навч. посіб. / О.М. Ельбрехт. – К.: Вид-во Європ. Ун-ту, 2004. – 59 с.
6. Ельбрехт О.М. Педагогіка вищої школи: Модульний лекційно-практичний курс / О.М. Ельбрехт. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2005. – 78 с.
7. Ельбрехт О.М. Проблеми підвищення якості підготовки менеджерів зовнішньоекономічної діяльності / О.М. Ельбрехт // Освіта і управління. – 2004. – Т. 7. № 3 - 4. – С. 103 – 108.
8. Українсько-американський гуманітарний інститут "Вісконсінський Міжнародний Університет (США) в Україні. E-mail: [wiiu@wiiu.kiev.ua](mailto:wiiu@wiiu.kiev.ua); [www.wiiu.edu.ua](http://www.wiiu.edu.ua)

### ***В. Лащихіна***

*– викладач Київського національного університету імені Тараса Шевченка,  
асистент кафедри романських мов Інституту філології Київського  
національного університету імені Тараса Шевченка*

**УДК 371.13 (44)**

## **УНІВЕРСИТЕТСЬКІ ІНСТИТУТИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ – НОВА ФОРМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ФРАНЦІЇ**

*У статті розглядається нова уніфікована форма професійної підготовки французьких учителів у новостворених інституціях – Університетських інститутах підготовки вчителів.*

**Ключові слова:** педагогічна освіта, підготовка, педагогічні кадри, вчителі, викладачі, професійна підготовка.

### ***В. Лащихіна***

*- преподаватель Киевского национального университета имени Тараса Шевченко, ассистент кафедры романских языков Института филологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко*

## **УНИВЕРСИТЕТСКИЕ ИНСТИТУТЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ – НОВАЯ ФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ВО ФРАНЦИИ**

*В статье рассматривается новая унифицированная форма профессиональной подготовки французских учителей в новосозданных институциях – Университетских институтах подготовки учителей.*

**Ключевые слова:** педагогическое образование, подготовка, педагогические кадры, учителя, преподаватели, профессиональная подготовка.

*V. Lashchikhina*

*- the teacher of Kyiv National University Taras Shevchenko, the assistant of the department of Romance languages of Institute of philology of Kyiv National University Taras Shevchenko*

**TEACHERS' TRAINING UNIVERSITIES – THE NEW FORM OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL STAFF TRAINING IN FRANCE**

*The article is devoted to the new unified form of professional pedagogical staff training in France in newly created institutions – Teachers' Training Universities.*

**Keywords:** *pedagogical education, training, pedagogical staff, teachers, professional training.*

**Постановка проблеми...** Сучасні імперативи розвитку суспільства вимагають створення нової парадигми системи підготовки педагогічних кадрів. Так склалося, що саме педагогу відведена відповідальна місія у формуванні майбутнього нації. Завдання, що стоять перед освітою сучасної України, ускладнилися під впливом стрімких соціальних, економічних та технологічних зрушень і все більш високих вимог з боку суспільства.

У 80 – 90-х рр. ХХ ст. у країнах Західної Європи відбулися реформи, які стосувалися оновлення освітньої галузі, зокрема й педагогічної освіти. Протягом останніх років привертає до себе увагу поява чисельних компаративістських досліджень, зокрема країн Євросоюзу відносно шляхів удосконалення організаційної структури та професійно-педагогічної підготовки педагогічних кадрів для масової школи.

В останні десятиріччя ХХ ст. прийнято закони та постанови щодо модернізації системи підготовки педагогічних кадрів: в Англії – доповідь Комісії Джеймса (1972 р.), консультативний документ про підготовку вчителів (1979 р.), «Якість викладання» (Біла книга, 1983 р.), у Німеччині – «Тези про підготовку вчителів» (1975 р.) та Рішення Постійної комісії міністрів освіти і культури земель (1979 р.), у Франції – Закон про орієнтацію освіти (1989 р.) [1, с. 183].

Усвідомлюючи зазначене вище, для України, яка прагне до інтеграції у європейський освітній простір, важливим є досвід передових країн Західної Європи, зокрема Франції, котра протягом двох століть, що минули після декретів 1792-1793 рр., які закріпили за державою провідну роль в освітній сфері, створила одну з кращих у світі систему освіти й професійної підготовки.

**Аналіз останніх досліджень та виділення невирішених раніше проблем...** Аналіз документальних джерел та науково-педагогічної літератури свідчить, що у Франції на різних етапах розвитку значна увага приділялася проблемі модернізації педагогічної освіти, а саме – удосконаленню системи підготовки педагогічних кадрів. Освітня галузь була і є пріоритетом державної



політики цієї країни, про що наголошували представники владних кіл і відомі французькі науковці: П. Ланжевен, А. Валлон, А. де Перетті, А. Пейрефіт, А. Прост, Р. Галь, О. Гішар, Ж. Венсан, Ж. де Лен, М. Фонтане, К. Бедаріда, Ф. Міттеран, Д. Бансель, Л. Жоспен, К. Аллегр, Ж. Ланг та ін. Різномасштабні дослідження з питань становлення та розвитку педагогічної освіти Франції проведено вітчизняними і російськими вченими: Б. Вульфсоном, М. Никандровим, О. Джуринським, О. Бочаровою, Л. Зязюн, А. Максименко, Л. Пуховською, О. Романенко та ін. Однак, на сьогоднішній день не існує цілісного історико-педагогічного дослідження, предметом якого було б розкриття цілей створення уніфікованої інституції професійної підготовки вчителів для масової школи Франції.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Мета статті – проаналізувати створення Університетських інститутів підготовки вчителів, як нової уніфікованої форми професійної підготовки вчителів у Франції.

Відповідно до поставленої мети вважаємо за доцільне виявити особливості професійної підготовки педагогічних кадрів для масової школи Франції в Університетських інститутах підготовки вчителів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У 80-х рр. ХХ ст. у французькій науково-педагогічній думці постало питання про створення в країні єдиної системи педагогічної освіти. Ще у 1968 р. на науковій конференції в Ам'єні вперше прозвучала пропозиція про уніфіковану підготовку педагогічних кадрів для масової школи, а в 1947 р. Комісія Ланжевена – Валлона подала на розгляд проект щодо створення єдиної системи підготовки цієї категорії педагогів. Однак вищезгаданий проект не дістав підтримки. У 1982 р. у звіті керівника Національного педагогічного інституту (головного науково-дослідного центру у Франції) А. де Перетті знову звучить давня ініціатива про уніфікацію підготовки педагогічних кадрів у Франції, але прогресивній ідеї не судилося реалізуватися. Лише у 1989 р., зважаючи на процеси модернізації освітніх систем у країнах Заходу та звіт ректора академії Д. Банселя, який стосувався прийняття закону про орієнтацію французької системи освіти та включав положення про підготовку персоналу національної освіти, було остаточно доведено ідею до логічного завершення – уніфікації підготовки педагогічних кадрів для масової школи підписанням правових документів. У 1990 р. професор Сорбонни А. Прост констатував, що, нарешті, плану Ланжевена – Валлона судилося втілитися в життя, в результаті чого відбулися: уніфікація системи підготовки педагогічних кадрів усіх типів масової школи; підготовка нової моделі педагога-професіонала у новостворених інституціях шляхом поєднання академізму (науковості) (університетська підготовка) та професійно-педагогічної підготовки (у новостворених закладах) [12, с. 131-133].

Підготовка вчителя-професіонала є визначальною у реформуванні системи освіти Франції 80 – 90-х рр. ХХ ст., на цьому наголошують представники педагогічної думки сучасної Франції М. Альте, Г. Міаларе, Ж.-П. Обен, Ф. Перрену, М. Постік, А. Прост. Прогресивна ідея, зорієнтована на уніфікацію системи підготовки педагогічних кадрів, була підтримана владними колами, зокрема, міністром національної освіти – Л. Жоспенем. У результаті в 1989 р. був прийнятий Закон про орієнтацію освіти (Loi d'orientation sur l'éducation) (далі – Закон про орієнтацію), який фактично поклав початок новому етапу модернізації педагогічної освіти. За цим законом визначалися основні національні пріоритети у сфері освіти на найближче десятиліття, тобто до 2000 р. і надалі. Серед найважливіших було створення Міністерством національної освіти уніфікованої інституції педагогічного вищого навчального закладу університетського типу для підготовки вчителів масової школи (від дитсадка до ліцеїв включно) – Університетських інститутів підготовки вчителів (УППВ) (Instituts universitaires de préparation des maîtres, IUFM). Такі інститути були організовані в кожному з 28 існуючих та новостворених навчальних округів (академій) (у 1996 р. навчальний округ Антій – Гіан був реформований у навчальні округи: Гіан, Гваделуп, Мартінік – тепер їх 30) [7]. Усі інші педагогічні заклади, які існували до 1989 р. (Нормальні школи, регіональні педагогічні центри, центри підготовки викладачів для технічних закладів освіти) підлягають ліквідації згідно зі статтею 17 Закону про орієнтацію освіти, а УППВ набули статусу вищих професійних навчальних закладів із дворічним терміном навчання на базі трирічної університетської підготовки (ступінь ліценціата). Загальний термін навчання складає 5 років [3; 7].

Важливо відзначити, що декретом № 91-1086 від 18 жовтня 1991р. про статут викладацького персоналу школи статтею 17 було офіційно проголошено: відтепер називати вихователів дитсадків та вчителів початкової школи, як і їх колег у середній школі, **викладачами**. Це нововведення сприяло підвищенню соціального статусу цієї категорії педагогів в очах громадськості та робило професію вчителя більш привабливою [5].

Відповідно до статті 17 Закону про орієнтацію освіти від 10 липня 1989 р. (частина 21 глава I) новостворена модель підготовки педагогічних кадрів в УППВ базується на артикуляції (поєднанні) теорії й практики. Основна її мета – формування вчителя-професіонала, який би міг адаптуватися до вирішення будь-якої освітньої проблеми. Згідно зі статтею 17 УППВ повинні брати участь у неперервному професійному навчанні вчителів [2, с. 21-22; 7].

В УППВ студенти повинні спеціалізуватися відповідно до обраного типу навчального закладу, в якому вони мають намір працювати (дитячий садок, початкова школа, колеж чи ліцей). У 1990 р. в експериментальному порядку

нові навчальні заклади було створено у трьох містах – Греноблі, Ліллі й Реймсі. Станом на 1994 рік таких інститутів було 29. Основна система підготовки педагогічних кадрів для школи діє з 1993 / 1994 навчального року [1, с. 185-186]. Університетські інститути підготовки вчителів створювалися при університетах у кожному навчальному окрузі (академії). Як було зазначено вище, зарахування до Інститутів відбувається при наявності диплома ліценціата (Вас+3), тобто трирічної університетської підготовки, шляхом складання іспиту-тесту з певних дисциплін та співбесіди-досьє з педагогіки. Навчання триває 2 роки. Перший рік навчання в УППВ – це загальноосвітня, психолого-педагогічна та спеціально-предметна підготовка. Студенти відвідують лекційні й семінарські заняття, а також самостійно працюють у Центрі педагогічної документації, де опрацьовують інформацію, що стосується системи освіти, а потім використовують її для написання дипломної роботи на другому курсі [6].

Слід зазначити, що вже на першому курсі УППВ майбутній педагог обирає тип підготовки і бере участь у конкурсі на отримання інститутського диплома з відповідної спеціальності: викладача 1-го ступеня школи (дитячий садок чи початкова школа), викладача 2-го ступеня (колеж чи ліцей) або технічних навчальних закладів. Результати дослідження показали, що перший рік навчання в УППВ – це підготовка до конкурсу, вся програма навчання на першому курсі зорієнтована на складання конкурсного іспиту, що надає змогу продовжити навчання на другому курсі УППВ. У разі невдалого складання екзаменів молода людина має право на другорічне проходження курсу навчання, але за власні кошти. Ті особи, які витримали конкурсні іспити першого року навчання в УППВ (три обов'язкові письмові: з французької мови, математики, іноземної мови та чотири додаткові усні з циклу загальноосвітніх та спеціально-предметних дисциплін), продовжують навчання на другому курсі цього навчального закладу, де проходять професійно-педагогічну підготовку викладачів-стажистів: вивчають теоретичні дисципліни психолого-педагогічного компонента, готуються до захисту дипломної роботи з педагогіки (*mémoire professionnel*) та продовжують здобувати загальноосвітню підготовку і вивчати дисципліни зі спеціальності. Вже на другому курсі викладачі-стажисти отримують заробітну плату (*rémunération*) [3, с. 4; 8; 6, с. 3]. Відповідно до постанови і циркуляру №91-202 від 2 липня 1991 р. стосовно валідності підготовки в УППВ після другого року навчання, за результатами набраних балів з дисциплін зі спеціальності, теоретичних предметів психолого-педагогічного та загальноосвітнього циклу за модульно-рейтинговою системою та захисту дипломної роботи з педагогіки директор УППВ затверджує навчальні досягнення студентів і направляє їх ректорові академії. Ректор скликає академічне журі, яке розглядає та оцінює пропозиції Інститутів і виносить рішення про надання відповідного диплома випускникові УППВ. У разі

позитивного рішення майбутній викладач I ступеня отримує диплом PE1 (professeurs des écoles) – колишній CAPE (certificat d'aptitude au professorat des écoles), що дозволяє здійснювати професійну діяльність у дошкільних закладах освіти та початковій школі; викладач II ступеня одержує диплом за спеціальністю викладачів середніх закладів освіти: PLC1 (professeurs d'enseignement général de collège et de lycée) – диплом викладача загальноосвітнього колежу та ліцею, PLP2 (professeurs de lycée professionnel, 2 classe) – диплом викладача професійного ліцею 2 циклу, PLP1 (professeurs de lycée professionnel, 1 classe) – диплом викладача професійного ліцею 1 циклу, PEGC (professeurs d'enseignement général de collège) – диплом викладача колежу, PEPS (professeurs d'éducation physique et sportive) – диплом викладача фізичної культури і спорту, PET (professeurs de l'enseignement technique) – диплом викладача технічних дисциплін. Зауважимо, що з 2006 р. колишні дипломи (CAPE, CAPES, CAPET, CAPLP2, CAPEPS) було ліквідовано і набули чинності вищезазначені дипломи нового зразка. Отримавши відповідний диплом, особи, які навчалися за направленням від департаментів, згідно з декретом № 91-1086 від 18 жовтня 1991 р. (стаття 17-12) мають відпрацювати протягом 10 років у державних освітніх закладах [3; 5; 8]. У разі, якщо рівень компетентності випускника недостатній для одержання диплома, йому видається сертифікат так званого «допоміжного викладача» («*maître auxiliaire*») [3]. Станом на 1996 р. серед 364800 викладачів, які отримали диплом випускників УПВ, 17100 (4,7%) одержали сертифікат «допоміжного викладача» [9, с. 214-215].

Вивчення й аналіз документальних джерел та наукової літератури дозволяють стверджувати, що університетська підготовка викладацьких кадрів для ВНЗ, для повних середніх шкіл (ліцеїв), неповної середньої школи (колежів) суттєво відрізнялася від підготовки майбутніх вихователів для дошкільних закладів освіти (материнської школи), учителів початкової (елементарної) школи, де теоретичний рівень був низьким та переважав прагматичний напрям підготовки: увага зосереджувалася на методичних питаннях навчально-виховної роботи та педагогічній практиці [4, с. 423]. Нині, поєднуючи академічну університетську освіту з професійно-педагогічною, яку студенти здобувають в УПВ, відбувається гармонійне поєднання цих двох складових у підготовці педагогічних кадрів для всіх типів шкіл.

На сучасному етапі у Франції набуває масштабів стажування вчителів за кордоном з метою обміну інформацією та передовим педагогічним досвідом, особливо це стосується викладачів іноземних мов. Сприяють цьому транс'європейські навчальні програми: Сократ, до якої входить низка підпрограм (Еразмус, Коменіус, Лінгва), Леонардо да Вінчі, Темпус з підпрограмою Тасіс [6].

Новацією створення УППВ є впровадження психолого-педагогічної підготовки викладачів для всіх типів масової школи. До блоку такої підготовки входять: педагогічна практика та теоретичні курси з психолого-педагогічних дисциплін. Курс педагогіки виокремлено у самостійну навчальну дисципліну під назвою: «Філософія освіти і виховання» [10].

Значне місце у підготовці педагогічних кадрів посідає педагогічна практика. Зауважимо, що у 60 – 70-х рр. педагогічне стажування майбутніх вчителів початкової школи складало 20 тижнів: перший рік навчання – 8 тижнів, другий рік навчання – 12 тижнів, а для викладацького складу середніх шкіл такий вид діяльності взагалі не передбачався. На сучасному етапі оновлення педагогічної освіти у Франції простежується тенденція до посилення та збільшення термінів педагогічної практики. Починаючи з 80-х рр. і дотепер для викладачів першого ступеня (материнська та елементарна школа) тривалість педагогічного стажування становить 23 тижні, що більше, ніж у їхніх англійських колег (15-20 тижнів). Педагогічна практика для майбутніх викладачів середніх шкіл триває 32 тижні, тоді як у Англії – 11 тижнів, у США – від 4-х до 6-ти тижнів [1, с. 191; 6].

Необхідно зазначити, що як педагогічна еліта, так і французьке суспільство в цілому позитивно сприйняли тенденцію щодо збільшення терміну педагогічної практики, тому що вона сприяє глибшому усвідомленню майбутніми освітянами їхньої професійної діяльності. Проходження стажування у школі (для викладачів масової школи) та на підприємстві (для педагогів професійно-технічних навчальних закладів) є новацією у роботі УППВ.

Новостворені Університетські інститути підготовки вчителів забезпечують педагогічними кадрами дошкільні заклади, початкову та неповну середню школу (колежі), повну середню школу (ліцеї). Крім того, у цьому вищому навчальному закладі здійснюють також підготовку педагогів для дітей з особливими потребами.

Багатоступенева система підготовки педагогічних кадрів для масової школи, тісно пов'язана з післядипломним навчанням та неперервною освітою. Система неперервної підготовки педагогічних кадрів – це цілісна і взаємопов'язана система розвитку педагога від середньої і вищої професійної освіти до освіти і самоосвіти упродовж життя, постійного, неперервного процесу удосконалення власної компетентності. В УППВ відбуваються деякі форми післядипломної освіти: підвищення кваліфікації або розширення профілю (набуття особою здатності виконувати додаткові завдання та обов'язки в межах спеціальності), стажування (набуття особою досвіду виконання завдань та обов'язків певної спеціальності). Основною формою

післядипломної педагогічної освіти є «літні університети», які діють при Університетських інститутах підготовки вчителів. Ключовою ідеєю післядипломної освіти є дослідницька діяльність [6, с. 4-5; 11, с. 97-98].

**Висновки з даного дослідження.** Отже, пріоритетним завданням у системі підготовки педагогічних кадрів Франції є підвищення якості педагогічної освіти, наближення її змісту до практичних потреб школи та посилення професійної підготовки педагогів. Програми в Університетських інститутах підготовки вчителів розробляються таким чином, що уможливають здобуття фундаментальних знань у поєднанні з досвідом педагогічної діяльності. Суттєвим показником підвищення рівня професійної підготовки вчителів є збільшення терміну педагогічної практики. Важливою умовою педагогічної діяльності є розвиток професійної творчості шляхом підвищення свого кваліфікаційного рівня та усвідомлення про необхідність неперервного навчання з метою оновлення й розширення професійних знань та вмій.

Результати дослідження свідчать, що сьогодні УППВ розглядаються як визначне нововведення французького професійно-педагогічного простору, діяльність яких спрямована на досконалу професійну підготовку вчителів масової школи, шляхом забезпечення компетентнісного підходу в підготовці майбутніх педагогів.

На нашу думку, позитивний досвід професійної підготовки педагогічних кадрів в УППВ Франції заслуговує на увагу українських фахівців щодо можливого творчого використання окремих її компонентів.

### *Література*

1. Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции / [Н.М. Воскресенская, Б.Л. Вульфсон, Е.Б. Лысова, З.А. Малькова и др.]; отв. ред. Б.Л. Вульфсон. – М.: Изд. Российского открытого университета, 1995. – 272 с.
2. Altet M. La formation professionnelle des enseignants / Marguerite Altet. – Paris: Press Universitaires de France, 1994. – 264 p.
3. Arrêté et circulaire (№ 91-202) du 2 juillet 1991 relatifs au contenu et à la validation des formations organisées dans les Instituts universitaires de formation des maîtres.
4. Bédarida C. Carrières: l'enseignement ne fait plus recette en Europe / Catherine Bédarida // L'Etat de la France et de ses habitants / [sous la direction de Minelle Verdié]. – Paris: Editions «La Découverte», 1989. – P. 421 – 423 .
5. Décret n° 91-1086 du 18 octobre 1991 relatif au statut des personnels de l'enseignement national.
6. EURIDICE.:[http://www.europschool.net/static.php?op=formation/formation\\_des\\_enseignants\\_france](http://www.europschool.net/static.php?op=formation/formation_des_enseignants_france)
7. Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation.

8. Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (Journal officiel du 24 avril 2005).
9. Ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie. Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation. Direction de l'évaluation et de la prospective. – Paris, 1997. – P. 214 – 215.
10. Modification des programmes. Notes de service n° 2007-119 du 23-7-2007 publiée au Bulletin officiel n° 30 du 30 août 2007.
11. Obin J.-P. Enseigner, un métier pour demain. Rapport au ministère de l'Education nationale / Jean-Pierre Obin. – Paris: La Documentation française, 2003. – 203 p.

**Я. Левченко**

*- докторант Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*

**УДК 371.123**

### **СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА – МЕТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

*У статті проаналізовані способи представлення теоретичних знань з курсу педагогіки та визначені основні завдання по вивченню педагогічних дисциплін у процесі становлення професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя.*

**Ключові слова:** педагогічна теорія, практична діяльність, педагогічна технологія, особистість, професійно-педагогічна спрямованість.

**Я. Левченко**

*- докторант Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*

### **СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА - ЦЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

*В статье проанализированы способы представления теоретических знаний в курсе педагогики и определены основные задачи изучения педагогических дисциплин в процессе становления профессионально-педагогической направленности личности будущего учителя.*

**Ключевые слова:** педагогическая теория, практическая деятельность, педагогическая технология, личность, профессионально-педагогическая направленность.

*Y. Levchenko*

*- a Doctorate of Kharkiv National Pedagogical University after G.S. Skovoroda  
Philology Sciences an Associate Professor of the department of Foreign Philology of  
Kharkiv National Pedagogical University after G.S. Skovoroda*

### **DEVELOPMENT OF THE PEDAGOGICAL TREND OF THE STUDENT'S PERSONALITY – THE AIM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHER**

*The ways of representing theoretical knowledge of the course of pedagogy are analyzed and the main tasks of studying of pedagogical disciplines in the process of becoming of professional and pedagogical trend of the personality of future teachers are determined in the article.*

***Key words:** pedagogical theory, practical activity, pedagogical technology, personality, professional and pedagogical trend.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданням.** Основним джерелом впливу педагогічної науки на практику виховання та навчання у школі є система педагогічної освіти. При цьому центр системи освіти «людина – це найскладніший з усіх об'єктів, а підготовка освіченої і моральної людини – це найбільш наукомісткий з усіх процесів» [1, с.3]. Зрозуміло, що без вчителя завдання удосконалення та модернізації української освіти вирішити неможливо. Отже, вкрай необхідно проаналізувати різні способи представлення теоретичних знань з педагогіки в професійній підготовці майбутнього вчителя.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Проблема професійної підготовки майбутніх фахівців знайшла своє відображення у працях науковців за такими напрямками: концептуальні положення неперервної професійної освіти (А.М. Алексюк, С.І. Архангельський, В.І. Бондар, І.А. Зязюн, Н.Г. Никало та ін.); теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя (В.В. Борисенков, М.О. Данилов, С.Т. Золотухіна, В.В. Краєвський, Н.В. Кузьміна, В.І. Лозова, І.Ф. Прокопенко, О.Я. Савченко, В.О. Сластьонін та ін.); професійно-педагогічна спрямованість майбутнього вчителя (М.І. Дьяченко, І.О. Кандибович, І.В. Фастовець та ін.). Аналіз результатів напрацювань учених та практичний досвід підготовки студентів у вищих навчальних педагогічних закладах до майбутньої професійної діяльності дозволили виявити суперечність між вимогами до професійно-педагогічної освіти майбутнього вчителя та реальним рівнем підготовки фахівців у педагогічних навчальних закладах.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Висвітлення та узагальнення способів представлення теоретичних знань з педагогіки та їхній



вплив на становлення професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя викликає значний інтерес і визначає мету даної статті.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Система педагогічної освіти включає у себе підготовку майбутніх учителів в педагогічних коледжах та ВНЗ, а також систему підвищення кваліфікації та перепідготовки працівників народної освіти різного рівня та профілю. При цьому заслуговує на увагу наступний факт: найбільший інтерес до досягнень педагогічної науки та теоретичних знань в даній галузі виявляють аж ніяк не студенти, які зробили перший у своєму житті вибір майбутньої професії і не обтяжені сімейними проблемами, а навпаки, – вчителі, які вже працюють, точніше, найкращі з них, ті, хто відчуває потребу привнести свої спостереження, практичний досвід здійснення навчально-виховної діяльності у певну систему на науковій основі. Що ж стосується студентів педагогічних навчальних закладів, то деякі з них великої тяги та інтересу до питань теорії виховання та навчання, до засвоєння існуючих у цій галузі наукових уявлень не виявляють. Більш того, багато з них опинились у педагогічних навчальних закладах не за покликанням, а випадково, керуючись прагненням отримати «хоча б якийсь» диплом про вищу освіту. Ці студенти після закінчення ВНЗ, як правило, не йдуть до школи, а вузівські курси педагогіки, історії педагогіки та умови проходження педагогічної практики іноді викликають неприйняття та розчарування не тільки у них, а й у тих, хто любить дітей, обрав професію вчителя свідомо та збирається присвятити себе їй.

Необхідність усунення цих недоліків у професійній підготовці майбутнього вчителя актуалізує питання, що пов'язані з удосконаленням педагогічної освіти. При цьому важливо не втрачати з поля зору принципову відмінність педагогічного ВНЗ від усіх інших, які складають систему вищої освіти. Навчити вчити і навчити виховувати – головне завдання педагогічного ВНЗ. Тому зусилля по вдосконаленню педагогічної освіти повинно бути спрямоване на те, щоб зробити його професійним. Для цього необхідно пов'язати педагогічний виховний простір ВНЗ, де вчать майбутні вчителі, з реаліями сучасності, принципово змінити організацію усього навчального процесу, забезпечивши формування професійно-педагогічної спрямованості особистості, яка підготовлена до ефективної професійної діяльності. Як справедливо зазначає науковець В.Г. Кремень: «Передусім необхідно змінити методологію підготовки – формування майбутнього спеціаліста як особистість... За будь-яких умов навчання слід дбати про фундаментальність психологічної і педагогічної підготовки студентів, оволодіння ними набором нових педагогічних технологій, за якими успішно досягаються основні цілі кожного рівня освіти.» [2, с.6]

Оскільки сьогодні метою професійної підготовки майбутнього вчителя у ВНЗ є становлення професійно-педагогічної спрямованості особистості студента, формування у нього готовності до роботи в навчально-виховних закладах різного типу, то слід визначити такі основні завдання з вивчення педагогічних дисциплін:

- засвоєння студентами системи спеціальних знань, виховання ціннісного ставлення до них;
- розвиток педагогічного мислення як передумови для вирішення професійних завдань в реальній освітній ситуації;
- формування репродуктивних і творчих способів пізнавальної діяльності і основ загальнопедагогічних вмінь;
- розвиток найважливіших професійно-особистісних якостей;
- становлення суб'єктивності майбутнього вчителя на основі формування потреб у саморозвитку та здатності проектувати свою життєву стратегію.

Вирішити такі завдання можна, якщо освітній процес у педагогічному ВНЗ буде організований на діагностичній основі і зорієнтований на індивідуально-диференційований підхід до студентів. Це передбачає взаємодію викладача і студента у вигляді педагогічного спілкування у діалоговому режимі. Щодо активізації пізнавальної діяльності майбутніх вчителів, то залучення до дослідницької роботи допомагає їм осмислити сутність теоретичних педагогічних знань як сукупності узагальнених положень, що дають цілісне уявлення про закономірності та існуючі зв'язки освітнього процесу. Засвоєння теорії на такій основі стимулює формування методологічної культури студентів, розвиток у них ціннісного ставлення до педагогічної теорії. В свою чергу, педагогічне знання повинне сприяти формуванню умінь для здійснення практичної педагогічної діяльності. Тому важливо, щоб воно виступало у якості орієнтира для майбутнього вчителя. Навчання майбутнього вчителя передбачає забезпечення його готовності і підготовленості до майбутньої самостійної педагогічної діяльності. Під готовністю слід розуміти внутрішній стан – мотивація на свою професію, бажання працювати з дітьми, долаючи труднощі і всупереч їм, прагнення до особистісного, у тому числі професійного самовдосконалення. Підготовленість – це наявність загальної культури, оволодіння психолого-педагогічним і спеціальним знанням, вміннями і навичками, тобто змістом і технологіями професійної діяльності. І готовність, і підготовленість – індивідуально неповторні прояви суб'єктивності майбутнього фахівця. Освітній простір педагогічного ВНЗ має умови, необхідні для виявлення та розвитку такої суб'єктивності. Процес професійної підготовки являє собою взаємодію викладачів і студентів у ході аудиторних і позааудиторних занять, самостійну роботу майбутніх фахівців і педагогічну

практику. Однак, така діяльність стає дійсно продуктивною за умови, якщо набуває для кожного студента особистісний смисл.

Безсумнівно, що нинішній студент педагогічного ВНЗ – людина, яка проявила немалу сміливість, коли зважилась на серйозні людські і професійні ризики: стають все більш складними діти, посилюються негативні фактори оточуючого середовища, нескінченно продовжується реформа освітньої системи. І в таких умовах майбутній вчитель опиниться головним суб'єктом навчально-виховної роботи школи з дітьми. Цінним є те, що кожний студент знає життя сучасної школи не тільки із книг або лекцій, а зсередини, має своє уявлення про особистість і роботу різних учителів. З такими уявленнями зіставляється почуте на лекціях або прочитане в підручниках і іншій педагогічній літературі. Доцільність актуалізації цього досвіду в процесі професійної підготовки фахівців очевидна, тому має сенс запропонувати студентам для міркування наступний перелік запитань: «Чим сучасні підлітки відрізняються від своїх ровесників твого часу?», «Коли і чому більш корисні курси психології та педагогіки – до або після педагогічної практики у школі?», - або такі конкретні теми для роздумів: «Чому я обрав професію вчителя», «Кого мені доводилося вчити, у кого – вчитися», «Мій найкращий шкільний вчитель відрізняється від інших тим, що ...». Такий підхід ні в якій мірі не може замінити традиційної навчальної й виховної діяльності ВНЗ, але істотно доповнює її, що дійсно сприяє професійній підготовці майбутнього педагога й підсилює його суб'єктну позицію.

Разом з цим педагогічна наука має певні суттєві особливості, що відрізняють її від багатьох інших галузей знання, оскільки вона вбирає в себе досягнення таких наук, як філософія, психологія, медицина, філологія, історія тощо. Недооцінювання і нерозуміння цього факту призводить до того, що майбутній вчитель відчуває дефіцит всебічних знань про виховання, немає можливості приймати рішення у різноманітних ситуаціях і намагається створити свою теорію. Тому, особливого значення набуває підручник педагогіки, побудований на основі міжнаукових комунікацій, що принципово відрізняється за структурою і змістом від традиційного підручника, і дозволяє оптимально представити у ньому теоретичні знання, яких потребує практика навчання і виховання. Значні можливості в удосконаленні способів представлення теоретичних знань та побудові курсів педагогіки на міжнауковій основі пов'язані з розповсюдженням і розвитком комп'ютерних комунікаційних і інформаційних технологій. При цьому науковці починають замислюватись над проблемою зміни засобів і способів висловлювання людських думок, оскільки інформаційні і комунікаційні технології відкривають величезні можливості і перспективи у самих різних галузях, в тому числі і у плані вдосконалення педагогічної освіти в аспекті оновлення форм передачі

наукового педагогічного знання. В Україні створено Міжнародну лабораторію і навчальний центр інформаційних технологій (IRTCITS), завданням якої є розроблення курсів і їх забезпечення телекомунікаціями. Цю роботу підтримано окремими міжнародними проектами. Центр управління співробітничав з Харківським політехнічним університетом. Університет розробляє комп'ютерні контролюючі та тренажерні програми з фізики, математики, української мови, комплекс програмних засобів та проводить експерименти з дистанційного навчання окремих іноземних студентів.

Сьогодні з потоку інформації впливає той, хто, її організує, структурує, вміє швидко переробляти й використовувати. Це важливо також і тому, що існують електронні носії інформації зі своїми формами представлення знань. При формуванні професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя важливо й можна використовувати все багатство форм представлення інформації. Для цього потрібно не тільки засвоїти весь арсенал форм подання знань і способи роботи студентів з ними, а й займатися організацією інформації в системі педагогічної освіти. При цьому роблячи акцент на теоретичних аспектах, не можна зневажати технологічною, методичною підготовкою майбутнього вчителя. Проблема підготовки майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій є дуже складною і потребує уважного розгляду. «Педагогічна технологія, – за визначенням науковця І.А. Зязюна, – це сфера знання, яка включає методи, засоби навчання і теорію їх використання для досягнення цілей освіти.» [3, с.8] Професійний розвиток майбутнього вчителя має бути усвідомленим і цілеспрямованим у період педагогічних практик і в майбутній професійній діяльності. Для цього в процесі професійної підготовки необхідно створити певні умови:

- збагатити зміст професійно-педагогічної підготовки системою понять та концепцій, які націлюють майбутнього вчителя на впровадження педагогічних технологій у майбутній професійній діяльності;
- озброїти студентів знаннями та прийомами з проблем технологізації освіти та подальшого самовдосконалення;
- створити умови для стимулювання та цілеспрямованого розвитку здібностей технологічного характеру студентів [4, с.30].

Істотне значення для визначення способів представлення теоретичних знань у курсі педагогіки має педагогічна практика, що сьогодні найчастіше служить лише матеріалом для ілюстрації того чи іншого теоретичного положення. У майбутнього вчителя окрім знань повинен бути ще й досвід педагогічної діяльності, який студент одержує ще у ВНЗ у процесі педагогічної практики. Тому варто йти до теорії від педагогічної практики, розвиваючи вміння узагальнювати її результати, виявляти закономірності, що

породжуються новими умовами. Зараз із організацією педагогічної практики, точніше, з її фінансуванням, часом виникають чималі труднощі, без подолання яких неможливо відповісти на запитання про представлення не тільки теоретичних, а й практичних знань майбутнім учителям.

У процесі педагогічної практики досить корисно звернутися до особистого, особистісного й життєвого досвіду студентів, урахувати їхні почуття, відносини, переживання. Сутність виховання буде глибше збагнута, якщо студент займе позицію школяра-вихованця й за допомогою педагога ВНЗ спробує згадати й обґрунтувати, хто з його вчителів у школі сприймався як людина, здатна надати педагогічну допомогу й підтримку у вирішенні проблем життєвого й професійного самовизначення. Важливим уявляється й питання про місце теоретичного знання в осмисленні майбутнім учителем власної практичної діяльності. Найчастіше студент, який проходить педагогічну практику у школі, утруднюється в аналізі проведеного їм самим навчального або позаурочного заняття саме тому, що йому бракує теоретичного знання: він не завжди може абстрагуватися і оцінити якість своєї роботи. Для цього недостатньо лише схем або запитань для аналізу, безліч варіантів яких існує. Тут потрібно знати теорію й мати достатній досвід навчання й виховання дітей. Схема аналізу навряд чи може бути достатня сама по собі без коментарів, без знання теорії індивідуально-розвиваючої освіти. Як показує досвід, усвідомлено освоюється вона в основному в процесі внутрішкільної методичної роботи або в системі підвищення кваліфікації, коли це вміння дійсно стає необхідним. Теоретичне знання в галузі виховання потрібно вчителю-вихователю, класному керівникові для аналізу й оцінки якості своєї діяльності.

Становлення професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя залежить не тільки від способів представлення теоретичних знань у курсі педагогіки, а значною мірою від цілей, що стоять перед сучасною системою освіти, та від творчого, грамотного вибору методів навчання. Сучасна професійна освіта ґрунтується на таких методах, які сприяють розвитку в студентів діалектичного мислення, вчать самостійно приходити до потрібних висновків, робити узагальнення, проникати в сутність явищ, використовувати знання для принципової оцінки подій минулого й сьогодення, збуджувати бажання сперечатися, дискутувати. Вихід на нову якість підготовки майбутнього вчителя багато провідних учених бачать у переорієнтації навчальних планів на широке використання самостійної роботи студентів, у тому числі й на молодших курсах.

Що стосується методологічної культури, то необхідно, щоб студенти займалися науково-педагогічними дослідженнями, розглядаючи реальні проблеми. Методиці наукового дослідження найкраще вчити в спільній роботі викладача й студента, проте у навчальному плані студента на це відводиться

дуже мало часу. Але, тільки займаючись дослідженням, можна з методологічних позицій освоїти методику наукового пошуку. Найбільш оптимально й швидко результати наукових досліджень з теорії освіти впроваджуються в процес навчання студентів, перепідготовки вчителів і керівників освіти самими науковцями, тобто в тих педагогічних ВНЗ, де працюють серйозні науково-педагогічні школи. Науково-педагогічні школи ХНПУ імені Г.С. Сковороди: дидактична, історико-педагогічна, школа професійно-педагогічної спрямованості націлюють свою діяльність на успішний розвиток педагогічної науки і практики в нових умовах становлення незалежності України. В цих наукових школах, які очолюють науковці І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов, Г.В. Троцько, О.М. Микитюк, В.І. Лозова, С.Т. Золотухіна, В.М. Гриньова, О.М. Іонова, Л.А. Штефан, забезпечується спадкоємність поколінь у науці, розвиваються важливі елементи наукового потенціалу. А головне те, що такі різні науково-педагогічні школи є об'єднанням учених, які здійснюють науковий пошук і навчання дослідницькій майстерності майбутніх вчителів.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** У роботі висвітлено особливості впровадження в практику навчання студентів педагогічного ВНЗ різних способів представлення теоретичних знань з курсу педагогіки. Проаналізовані основні завдання з вивчення педагогічних дисциплін у процесі становлення професійно-педагогічної спрямованості особистості студента. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що сьогодні підвищився інтерес майбутніх учителів до теорії та практичної діяльності, але важливо довести зміст теоретичного знання до майбутнього вчителя ще на студентській лаві, щоб він розумів, яким чином можна здійснювати практичну діяльність, використовуючи теоретичні знання.

До перспективи подальших досліджень у цьому напрямку належить звернення до аналізу позитивного історико-педагогічного досвіду та надбань радянської педагогіки, творче використання яких може стати корисним у вирішенні проблеми формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя.

### *Література*

1. Борисенков В.П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки // Педагогика. – 2004. – №1. – С.3-10.
2. Кремень В.Г. Новый этап модернізації вищої освіти // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: Зб. наук. праць / За ред. Л.Л. Товажнянського та О.Г. Романовського. – Ч.1. – Харків: НТУ «ХП», 2002. – 432с.
3. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – 636с.
4. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб. / За ред. І.А. Зязюна, О.М. Пехоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – С.30.

*А. Малихін*

*- докторант НПУ ім. Драгоманова, доцент кафедри професійної педагогіки та методики трудового навчання БДПУ*

### **МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЇ: КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД**

*У статті розкриваються основні підходи, щодо реалізації компетентнісного підходу до методичної підготовки майбутніх вчителів технології.*

**Ключові слова:** *компетентність, компетентнісний підхід, методична компетентність, методична підготовка, методична система вчителя, вчитель технології.*

**Постановка проблеми.** Характерною особливістю сучасного етапу розвитку вищої педагогічної освіти є орієнтація на підготовку компетентного педагога, що у свою чергу вимагає впровадження в навчально-виховний процес педагогічного ВНЗ компетентнісного підходу.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Розвитку професійно-педагогічної компетентності присвячені праці таких українських науковців як Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина, О.В. Овчарук, Л.І. Паращенко, О.І. Пометун, С.А. Раков, О.Я. Савченко, С.Е. Трубачеві та інших, а також російських В.А. Адольфа, Є.В. Бондаревської, В.Н. Введенського, І.А. Зимньої, І.Ф. Ісаєва, Н.В. Кузьміної, А.К. Маркової, Н.Н. Нацаренус, А.П. Тряпиціної та інших.

У педагогічній науці під «компетентністю» розуміють спеціальні структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання.

Поняття «компетентність» введено у науковий обіг понад чверть століття. Компетентний — це той який має достатні знання в певній галузі; який з в чомусь добре обізнаний; тямущий [1].

Компетентність – поінформованість, обізнаність, авторитетність [1].

Слід зазначити, що у сучасному науково-педагогічному обігу вживаються два терміни: «компетентність» і «компетенція». Відомі російські педагоги В.В. Раєвський, А.В. Хуторський вважають, що компетенції – складні узагальнені способи діяльності, які опановують під час навчання, і компетентність є результатом набуття компетенцій. Але існують дещо інші підходи до визначення цих понять. Так, наприклад, Т. Гудкова, С. Дружилова, О. Зеєр, А. Миролубов вважають, що обидва терміни вживаються як синоніми [7, с. 32–33]. Інші науковці, К. Махмурян, І. Перестороніна, В. Софронова та ін.[8], акцентують увагу на тому, що компетенції вважають складниками компетентності. А С. Шишов, В. Кальней стверджують, що компетентність - це здатність до діяльності, а компетенція – коло повноважень певної особи

Під поняттям «компетентнісний підхід» розуміється спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містить знання, уміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [6, с. 64].

На основі аналізу різних підходів науковців до означеної проблеми можна зробити висновок, що компетентнісний підхід у навчанні вчителів-предметників – це сукупність компетентностей, якими повинен оперувати вчитель-предметник, спрямовуючи свою діяльність на розвиток особистості учня.

**Мета статті.** Розкрити особливості методичної підготовки вчителя технології з позиції компетентнісного підходу до організації професійної підготовки майбутніх вчителів технології.

**Виклад основного матеріалу.** Оскільки йдеться про процес навчання і розвиток особистості, що відбувається в системі вищої педагогічної освіти, то одним із результатів освіти буде набуття майбутнім фахівцем набору компетентностей, що є необхідним для професійної діяльності вчителя технології.

У професійній педагогічній компетентності виокремлюють декілька складових (методологічна, предметна, психолого-педагогічна, методична), проте методична компетентність займає одне з провідних місць. Вона поєднує систему спеціально-наукових, психологічних, педагогічних знань та вмінь з питань побудови викладання певної навчальної дисципліни і має яскраво виражений прикладний характер. У методичній компетентності виділяють пізнавальний, особистісний та діяльнісний компоненти, формування і розвиток яких відбувається під час ефективно організованої методичної підготовки майбутніх фахівців – вчителів технології..

Теоретичні основи методичної підготовки вчителя технології (трудового навчання) закладені в дослідженнях С.Я. Батишева, В.П. Беспалько, Ю.К. Васильєва, В.А. Полякова, В.Д. Симоненко, А.Є. Ставровського, В.К.Сидоренка, Д.О. Тхоржевського, Ю.А. Хотунцева та ін. Більшість науковців методичну підготовку вчителя розглядають, з одного боку, як процес формування в майбутніх учителів методичних знань і вмінь, з іншого боку - як сукупність знань і вмінь, що забезпечують оптимальність вибору або розробки методів і засобів навчання.

В.Д. Симоненко й Е.М. Муравйов методичну підготовку вчителя технології визначають як систему знань, умінь, навичок і т.ін., що забезпечує вчителю можливість попередньо проектувати, а потім здійснювати навчальний процес з певного навчального предмету [11, с.17].



З метою більш глибокого розгляду методичної підготовки звернемося до визначення понять «підготовка» і «професійна підготовка». У тезаурусі професійної освіти термін «підготовка» використовується «...стосовно до прикладних завдань освіти, коли мається на увазі освоєння соціального досвіду з метою його наступного застосування для виконання специфічних завдань практичного, пізнавального або навчального плану, звичайно пов'язаних з певним видом тією чи іншою мірою регулярної діяльності. Термін уживається у двох значеннях: а) наuczіння - формування готовності до виконання майбутніх завдань; б) готовність - наявність компетентності, знань і вмінь, необхідних для виконання поставлених завдань...» [16, т. 2, с.272].

Професійна підготовка визначається як «... сукупність спеціальних знань, навичок і вмінь, якостей, трудового досвіду й норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи в певній професії» [16, т. 2, с.390].

Усі наведені вище визначення підпадають під значення «наuczіння спеціальним знанням, навичкам і вмінням». У той же час у професійній підготовці (складовою частиною якої є методична підготовка) важлива роль приділяється другому значенню поняття «підготовка» - готовності до виконання певних завдань, що виражається в наявності певних компетенцій. Таким чином, методичну підготовку характеризують два аспекти: формування готовності й стан готовності до реалізації методичних дій, що обумовлені спеціальними вміннями й особистісними якостями.

У дослідженнях проблеми методичної підготовки одне із провідних місць займає виявлення можливостей особистісного потенціалу вчителя в оволодінні методичними компетенціями. Методична підготовка розглядається в аспекті нерозривної єдності інтелектуальної, емоційно-вольовий, цінісно-орієнтованої сторін пізнавальної й предметно-перетворюючої діяльності як синтез різноманітної творчої діяльності, у процесі якої на основі інтегративної єдності знань і самостійної активної участі в рішенні практичних перетворювальних завдань реалізуються методичні компетенції вчителя технології.

Сучасні досягнення педагогічної науки обумовлюють зміни уявлення про традиційні функції методичної підготовки. Освітня, виховуюча і розвивальна функції в роботах дослідників професійної діяльності вчителя технології (В.Д. Симоненко, П.С. Самородського, Є.М. Павлютенкова, Р.А. Галустова) розглядаються в єдності з інформаційною, прогностичною, практичною, контрольно-оцінною, коригувальною, евристичною й естетичною функціями.

Новітні дослідженнями в галузі теорії й методології педагогіки: філософське бачення освіти у XXI столітті (Б.С. Гершунський), теоретичне осмислення інноваційної діяльності (В.А. Сластьонін) та ін. знаходяться у тісному взаємозв'язку із становленням та розвитком методичної підготовки вчителя технології Також у зв'язку з цим подальший розвиток отримують ідеї

реалізації діяльності вчителя на основі педагогічного проектування (В.М. Беспалько, В.С. Безрукова, В.М. Монахов); уводиться поняття «методична система вчителя» (В.В. Краєвський); отримує системне обґрунтування застосування освітніх технологій (Г.К. Селевко).

Системний підхід знаходить широке поширення в предметних методиках після того, як В.В. Краєвський уводить в науковий обіг поняття «методичної системи навчання» і визначає відповідну систему «як цілісну модель педагогічної діяльності, що потім конкретизується в проекті цієї діяльності вчителя» [7, с.57-58],

Розглядаючи поняття «методична система навчання фізиці» Г.П. Стефанова вкладає в нього наступний зміст: це модель, що відображає різні компоненти процесу навчання, що включає цілі, зміст, методи й форми, засоби й плановані результати навчання [15].

У процесі розробки теоретичної моделі системи методичної підготовки вчителя Т.А. Бороненко доходить висновку, що педагогічна система являє собою сукупність взаємозалежних систем: виховної, освітньої й методичної [2].

У останні роки поряд з категорією «методична система навчання» все більше поширення набуває інша педагогічна категорія «методична система вчителя», що отримала розвиток у роботах В.Ф. Любичевої, В.М. Монахова, Т.К. Смиківської та ін. В основі методичної системи вчителя, що забезпечує її розвиток і удосконалювання, на думку більшості науковців, знаходиться професійна творчість, що може виявлятися по-різному, найчастіше - у розробці нових прийомів, форм і засобів роботи вчителя, у їхніх оригінальних сполученнях; в удосконалюванні, раціоналізації, модернізації відомого відповідно до нових завдань, ідеями, підходами до досліджуваного матеріалу; в умінні бачити безліч варіантів рішення одного й того ж поставленого завдання; в умінні трансформувати методичні рекомендації, теоретичні положення в конкретні дії [8, 9, 10].

Формування перерахованих вище знань і вмінь тісно пов'язане із проблемою розвитку нового мислення вчителя, заснованого на аналізі, виборі й конструюванні педагогічної практики. Відокремлені вимоги можуть бути успішно реалізовані в навчальному процесі лише в тому випадку, якщо вчитель володіє відповідними проектувальними вміннями: теоретично обґрунтовувати відбір навчального матеріалу й групувати його з врахуванням сучасних методичних підходів, проводити відбір і модифікацію навчальних посібників, обґрунтовувати вибір структури уроку й управляти засвоєнням навчального матеріалу, проводити коректування цілей уроку, оцінювати організацію уроку, виділяти зовнішніх факторів, що впливають на результативність навчання.

Значний вплив на осмислення завдань і змісту методичної підготовки вчителя технології здійснює тенденція технологізації освітнього процесу, що

активно реалізована в педагогічній науці й практиці в цей час. Але проблема співвіднесення педагогічних технологій із частковими методиками на даний момент залишається недостатньо вивченою. Г.К. Селевко справедливо відзначає, що «поняття - методика викладання й технологія викладання даної дисципліни - часто вживаються як синоніми: різниця між ними полягає насамперед у розміщенні акцентів. У технології більше представлені цільовий, процесуальний, кількісний і розрахунковий компоненти, у методиці - змістовна, якісна й варіативна сторони» [14].

І.В. Гребньова, О.А. Іванова в своїх дослідженнях висловлюють занепокоєння із приводу тенденції вивчення майбутніми вчителями методик і технологій у рамках парадигми «знати методику викладання (технологію) і дотримуватися її». Технологічний, за суттю ремесничий, напрямок практичної методики - явище симптоматичне й надзвичайно небезпечне. Колись вчителі шукали в методичних журналах універсальні поурочні розробки й методичні прийоми, щоб скопіювати їх. Тепер попитом користуються нові «універсальні» педагогічні технології, що гарантують швидкий ефект і лаври вчителя-новатора без інтелектуальних витрат. Але технологія як опис практичної діяльності тільки в тому випадку гарантує результат, якщо будується на теоретичній основі, у противному випадку - це ремісництво [3].

На жаль, неможливо передбачити все різноманіття можливих майбутніх змін у навчальному процесі, тому підготовка студента в педагогічному вузі повинна бути достатня для здійснення будь-якої корекції процесу навчання, а це означає, що методична підготовка вчителя повинна забезпечувати інтеграцію змісту і методів навчання, що постійно змінюється, відповідно до змін у соціумі. Сутність методичної підготовки полягає не в тому, щоб дати методичні рецепти на всі випадки життя, а навчити вирішувати методичні завдання, використовуючи знання, досвід, творчість. Не менш значима роль у методичній підготовці належить прагненню до самовдосконалення й припускає «свідому роботу з розвитку своєї особистості як професіонала: адаптування своїх індивідуально-неповторних особливостей до вимог педагогічної діяльності, постійне підвищення професійної компетентності й безперервний розвиток соціально-моральних і інших властивостей особистості» [12, с.65].

У процесі формування методичної компетентності майбутнього вчителя і в тому числі майбутнього вчителя технології відокремлюють декілька етапів [13]:

*Базовий етап* (1-2-курси). Формування комунікативної компетентності в рамках вивчення блоків дисциплін: гуманітарних і соціально-економічних (українська мова, філософія, історія України, іноземна мова) та професійно-педагогічних (вступ до фаху, педагогіка, психологія).

*Інтеграційний етап* (2-3 курси). Формування предметно-орієнтованої компетентності в рамках вивчення дисциплін професійно-педагогічної

підготовки (педагогіка, історія педагогіки, методика виховної роботи, вікова і педагогічна психологія) і дисциплін професійної науково-предметної підготовки (практикум у навчальних майстернях, основи стандартизації та керування якістю, опір матеріалів, теорія механізмів машин, електротехніка та ін); проходження безвідривної практики в школі.

*Основний етап* (4-й курс). Становлення методичної компетентності в рамках вивчення блоків дисциплін: гуманітарних і соціально-економічних (соціологія, політологія, правознавство), професійно-педагогічних (теорія і методика трудового навчання, методика викладання креслення), дисциплін професійної науково-предметної підготовки (практикум у навчальних майстернях, різання матеріалів, верстати та інструменти, технічна творчість учнів, профорієнтація з методикою викладання), проходження педагогічної практики; виконання курсової роботи з методики трудового навчання.

*Кваліфікаційний етап* (5-й курс). Розвиток методичної компетентності в процесі вивчення блоків дисциплін професійно-педагогічної підготовки (соціальна педагогіка) і дисциплін професійної науково-предметної підготовки (наукова організація праці вчителя, технічне моделювання); проходження виробничої практики; виконання випускної кваліфікаційної роботи за фахом „Технології”.

*Науково-дослідницький* (магістратура, 6-й курс). Спрямованість сучасної педагогічної освіти до особистості майбутнього вчителя як суб'єкту спілкування, пізнання й соціальної творчості підвищує й роль самого студента в освоєнні педагогічної професії. Він повинен чітко уявляти мету й завдання своєї діяльності, ясно бачити шляхи професійного становлення й саморозвитку.

Під час впровадження компетентнісного підходу у методичній підготовці важливо зосередити зусилля на:

визначенні ключових компетентностей майбутньої педагогічної діяльності фахівця;

розробці моделей формування методичної компетентності у студентів (з урахуванням сензитивних періодів у розвитку);

виявленні умов ефективного формування у студентів методичної компетентності;

розробці, апробації та впровадженні модульних програм розвитку професійно-методичної компетентності;

обґрунтуванні оптимальних технологій, що сприяють оволодінню студентами методичною компетентністю;

перебудові освітнього простору на діагностичній основі, апробації інструментарію для оцінки рівня досягнень з різних параметрів методичної компетентності;

апробації програмно-цільового, мотиваційного управління навчально-виховним процесом;

проектуванні та поетапній апробації компетентнісно зорієнтованого освітнього простору, спрямованого на становлення особистості як суб'єкта професійної діяльності;

розвитку інтерактивних технологій, підвищенні інноваційної культури педагогічних кадрів.

Спрямованість методичної підготовки на особистість майбутнього вчителя як суб'єкта спілкування, пізнання й соціальної творчості підвищує й роль самого студента в освоєнні педагогічної професії. Він повинен чітко уявляти мету й завдання своєї діяльності, ясно бачити шляхи професійного становлення й саморозвитку.

**Висновки.** Спираючись на вищевикладене можна зробити наступні висновки.

По-перше, зміст методичної підготовки вчителя технології має формуватися на основі компетентнісного підходу до організації навчально-виховного процесу у сучасному ВНЗ, що передбачає інтеграцію знань із техніко-технологічних і педагогічних наук, розуміння законів природи й суспільства. Він покликаний забезпечити реалізацію завдань з формування в учнів сучасної школи уявлень про техніко-технологічне середовище й соціально-економічні аспекти трудового життя, про форми їхньої взаємодії з технологічним середовищем і можливостях оволодіння основами технологічної культури.

По-друге, показником якості методичної підготовки фахівців у педагогічному ВНЗ є рівень методичної майстерності, що передбачає наявність авторської методичної системи вчителя, для якого характерні прагнення до саморозвитку і професійна творчість, що проявляється в умінні бачити безліч варіантів рішення одного й того ж поставленого завдання; у здатності трансформувати методичні рекомендації й теоретичні положення в конкретні.

### *Література*

9. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
10. Бороненко, Т. А. Теоретическая модель методической системы подготовки учителя информатики : Дисс...докт. пед. наук / Т. А. Бороненко. – СПб. : РГПУ, 1997.
11. Гребенев И. В. Дидактика предмета и методика обучения / И. В. Гребенев // Педагогика – 2003. – № 1. – С. 14–21.
12. Дружилова С.А. Этапы формирования профессиональной компетентности / С.А. Дружилова // Непрерывное образование как условие развития творческой личности: Сб. мат. Фестиваля педагогического творчества, 28–29 августа 2000 г. – Новокузнецк: ИПК, 2001. – С. 32 – 36.

13. Зеленко Н.В. Перспективы совершенствования методической подготовки учителя технологи. - Режим доступа: [http://www.agpi.itech.ru/institut/podrazdeleniya/nauka-lab/konf\\_2007/zelenko\\_nv.htm](http://www.agpi.itech.ru/institut/podrazdeleniya/nauka-lab/konf_2007/zelenko_nv.htm)
14. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
15. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования / В. В. Краевский [и др.]. – Самара : Изд-во СГПИ, 1994. – 162 с.
16. Любичева, В. Ф. Теоретические основы проектирования учебного процесса по курсу «Методика преподавания математики» : Дисс...докт. пед. наук / В. Ф. Любичева. – М., 2000. – 297 с.
17. Монахов, В. М. Проектирование траектории становления будущего учителя / В. М. Монахов, А. И. Нижников // Школьные технологии. – 2000. – № 6. – С.45-56.
18. Монахов, В. М. Проектирование авторской (собственной) системы учителя / В. М. Монахов, Т. К. Смыковская // Школьные технологии. – 2001. – № 4. – С. 48–65.
19. Муравьев, Е. М. Общие основы методики преподавания технологии / Е. М. Муравьев, В. Д. Симоненко. – Брянск, ИЦ БГПУ, 2000. – 235 с.
20. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 4-е изд. – М. : Школьная пресса, 2002. – 512 с.
1. Рагулина М.И., Смолина Л.В. Электронное учебное пособие как средство формирования методической компетентности будущего учителя информатики. - Режим доступа: <http://www.ict.edu.ru/vconf/files/6830.doc>.
21. Селевко, Г. К. Технологический подход в образовании / Г. К. Селевко // Школьные технологии. – 2004. – № 4. – С. 22–34.
22. Стефанова, Г. П. Подготовка учащихся к практической деятельности при обучении физике. Пособие для учителя / Г. П. Стефанова. – Астрахань : Изд-во Астраханского гос. пед. ун-та, 2001. – 184 с.
23. Энциклопедия профессионального образования : В 3-х тт. / Под ред. С. Я. Батышева. – М. : АПО, 1999.

### ***Н. Мараховська***

*– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови,  
Маріупольський державний гуманітарний університет*

**УДК 37.035.91**

## **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ДИСЦИПЛІН ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ**

*У статті розглянуто компоненти формування лідерських якостей майбутніх учителів іноземної мови та виявлено особливості формування цих якостей у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу, а саме: збагачення мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх учителів мотивами лідерства, здобуття знань про лідерство за рахунок розкриття змісту цих дисциплін, який відбиває інформацію про людину, її особистісні якості, зокрема й лідерські; формування лідерських умінь й дотримання стійкої лідерської позиції студентами в процесі діалогічної взаємодії, яка є характерною ознакою гуманітарних дисциплін.*

*В статье рассмотрены компоненты формирования лидерских качеств будущих учителей иностранного языка и выявлены особенности формирования этих качеств в процессе обучения дисциплинам гуманитарного цикла, а именно: обогащение мотивационно-ценностной сферы будущих учителей мотивами лидерства, овладение знаниями о лидерстве за счет раскрытия содержания этих дисциплин; формирование лидерских умений и сохранение устойчивой лидерской позиции студентами в процессе диалогического взаимодействия, которое является характерным для гуманитарных дисциплин.*

*In the article components of forming leadership qualities of future foreign language teachers have been considered and peculiarities of forming these qualities in the course of humanities learning process have been revealed. They include enrichment of motivation and values sphere by leadership motives, mastering knowledge on leadership issues by disclosing the contents of these disciplines, forming leadership skills and maintenance of resistant leadership position in the process of dialogical interaction which is inherent to humanities.*

**Постановка проблеми.** Актуальність дослідження проблеми формування лідерських якостей майбутніх учителів іноземної мови у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу пояснюється тим, що вчитель повинен бути організатором, керівником учнівського і батьківського колективів. Педагогічна діяльність зобов'язує його виявляти та розвивати власні лідерські якості і готувати лідерів шкільного колективу. Гуманітарний цикл предметів створює такий мікроклімат, який сприяє пізнанню майбутнім учителем власних лідерських якостей та їх реалізації в процесі життєдіяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемі лідерства присвячені праці сучасних психологів, педагогів, у яких обґрунтовано необхідність формування лідерських якостей майбутніх фахівців, зокрема майбутніх учителів, у процесі професійної підготовки, зокрема в процесі навчання (Н. Беякова, О. Маковський, О. Романовський) [2; 5; 7], у позанавчальній роботі (Н. Семченко) [8], громадській діяльності (М. Лукашевич, О. Снісаренко, Л. Сніцар) [4; 9]. Водночас, проблема формування лідерських якостей майбутніх учителів іноземної мови в процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу не була предметом спеціального дослідження.

**Формулювання цілей статті.** Метою нашого дослідження є виявити особливості формування лідерських якостей майбутніх учителів іноземної мови в процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу, а завданнями – розглянути компоненти формування лідерських якостей та їх реалізацію в процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу.

**Виклад основного матеріалу.** Доцільно зауважити, що лідерство в студентських колективах – це явище більш стабільне, ніж у колективах дітей та підлітків, де в основному виникає спонтанно. Причина полягає в тому, що для

студентства характерна стійка мотивація до майбутньої професійної діяльності та професійне самовизначення. По-друге, умови навчання у ВНЗ і є максимально наближеними до умов професійної діяльності.

У процесі формування лідерських якостей майбутніх учителів іноземної мови виділяємо такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційний та контрольньо-корегувальний.

Мотиваційний компонент дозволяє майбутньому вчителю побудувати ідеальну модель власної педагогічної діяльності, яка стає орієнтиром його саморозвитку і самовдосконалення, й включає мету і мотиви діяльності. На жаль, дослідники не приділили достатньо уваги поданому компоненту формування лідерських якостей, хоча, як зазначає В. Каширін [3], для того, щоб стати лідером, людина повинна хотіти цього, прагнути до подібного рольового стану в соціальній групі, докладати необхідних зусиль для реалізації своїх цілей.

Когнітивний компонент формування лідерських якостей майбутнього вчителя іноземної мови передбачає здобуття ним сукупності інтегрованих знань про лідерство в педагогічній діяльності. Зарубіжні дослідники Р. Беннет та Х. Т. Грехем [11] справедливо зазначають, що знання є наріжним каменем, на якому будується компетентність лідера.

Операційним компонентом є лідерські вміння як сукупність поведінкових актів, які проявляються в діяльності. Лідерські вміння відображають володіння вчителем іноземної мови прийомами та способами, що ґрунтуються на знаннях про лідерство. Виділяємо наступні групи лідерських умінь: організаторські (уміння згуртувати колектив); комунікативні (уміння звертатися до іншої людини, привертати її увагу, ініціювати взаємодію в процесі спілкування); перцептивні (уміння сприймати, розуміти й оцінювати себе та інших); прогностичні (уміння передбачати поведінку іншої людини в процесі діалогу та визначати способи впливу на неї); креативні (уміння виявляти оригінальні ідеї, які ініціюють діалогічні форми взаємодії з іншою людиною); саморегуляції (уміння зберігати рівновагу між внутрішнім станом та зовнішніми обставинами). Очевидним є те, що лідерські і педагогічні вміння є взаємопов'язаними.

Контрольно-корегувальний компонент формування лідерських якостей майбутнього вчителя іноземної мови визначає стійкість його лідерської позиції – здатність усвідомлювати себе як лідера, залишатися ним протягом життя і сформувати свій «Я-образ» лідера. Доречно звернутися до положень феноменологічної теорії особистості К. Роджерса []. Він використовує термін «повноцінно функціонуюча особистість» для позначення людини, яка використовує свої здібності й таланти, реалізує свій потенціал. Таку людину, на думку вченого, відрізняє здатність творчо, гнучко пристосовуватися до мінливих умов навколишнього світу, відчувати свободу та силу, бути менш залежною від думок оточуючих, мати багато можливостей вибору у житті та



відчувати себе здатною зробити практично все, що вона хоче зробити. Ми вважаємо, що таким повинен бути і вчитель іноземної мови, який наполегливо, енергійно, активно проявляє себе як лідер у педагогічній діяльності й при цьому його діяльність не знижують, не затримують негативні життєві впливи, різкі несхвалення з боку інших людей.

Вважаємо, що реалізація зазначених вище компонентів формування лідерських якостей майбутніх учителів іноземної мови буде ефективною саме в процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу, які спрямовані на підготовку майбутніх фахівців за такими напрямками: світоглядно-філософським, соціально-політичним, соціологічним, історичним, культурологічним, філологічним, етичним та естетичним, українознавчим, екологічним, правовим, психолого-педагогічним, валеологічним (система знань та навичок, що забезпечують здоровий спосіб життя). Основні принципи навчання дисциплін гуманітарного циклу є загальнонауковими: фундаментальність, системність у зв'язках з досягненнями інших наук, єдність історичного і логічного, національного і загальнолюдського, суспільного та особистого, теорії та практики навчання й виховання. Проте важливим є те, що процес навчання дисциплін гуманітарного циклу дозволяє формувати студента не як «вузького» спеціаліста, який виконує призначені йому функції, що призводить до стандартизації особистості, а багатогранну гармонійну особистість, здатну розкрити і реалізувати власний потенціал, зокрема лідерський, оскільки поняття «гуманітарний» (від франц. *humanitaire*, від лат. *humanitas* – людська природа, освіченість) означає «звернений до людської особистості, до прав та інтересів людини».

На думку вчених (Г. Балла, А. Сущенко) [1; 10], у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу, які сприяють злиттю культури, науки і природи, студенти засвоюють систему базових загальнолюдських (духовно-моральних, історичних та культурно-гуманітарних) пріоритетів і цінностей, зокрема любов як принцип буття, сенс здорового способу життя людини, її місце та ціль у житті, саморозвиток та самовдосконалення, почуття обов'язку, свобода творчості. Усвідомлення загальнолюдських цінностей забезпечує мотивацію діяльності, поведінки, орієнтацію в суспільстві, формує прагнення до досягнення певних цілей відповідно до суспільних норм й навіть сприяє саморегуляції емоційних стресових переживань особистості.

Зміст дисциплін гуманітарного циклу представляє собою сукупність теорій, положень, норм, знань з таких галузей суспільства, що безпосередньо стосуються духовного і соціального життя людини й людських спільнот, створюють умови для всебічного, гармонійного розкриття фізичного, духовного та творчого потенціалу особистості, а саме: освіта, виховання, наука, культура, релігія, свободи, права і обов'язки людини, інформаційний простір,

охорона здоров'я, соціальне забезпечення, праця, безпека життєдіяльності, фізкультура, дозвілля тощо.

Отже, процес навчання дисциплін гуманітарного циклу передбачає засвоєння наукових знань про суспільство, людину, її природу, можливості її розвитку і саморозвитку, місце і роль особистості в суспільстві. Також майбутні вчителі іноземної мови можуть засвоїти цілісну систему відомостей про лідерство, оскільки цю проблему інтегровано в гуманітарні дисципліни, що вивчаються у ВНЗ («Історія», «Філософія», «Соціальна психологія», «Політологія» тощо). Засвоєння знань сприяє особистісній рефлексії студентів над одержаною інформацією, активізації механізмів їх особистісного розвитку, збагаченню мотиваційно-ціннісної сфери.

Характерним для гуманітарних дисциплін є діалогічне навчання (спільна діяльність учителя та учнів при ситуативному моделюванні інформації у формі діалогу), оскільки саме ці дисципліни вводять людину у світ спільного існування, взаємодії, взаємовідносин та спілкування з іншими. Слід зауважити, що діалог – це, перш за все, сфера духовного збагачення людей та їх єднання, а його метою є досягнення порозуміння між його учасниками. Майбутні вчителі іноземної мови опановують лідерські вміння (комунікативні, організаторські, перцептивні, прогностичні, уміння саморегуляції, креативні) у процесі діалогічної взаємодії, оскільки вона дозволяє їм активно діяти, обмінюватись думками, ідеями, судженнями, відстоювати власну позицію в дискусії або суперечці, досягати згоди; розвиває критичність, виховує моральне та духовне ставлення до процесу комунікації, сприяє формуванню і постійному вдосконаленню в студентів творчих методів, прийомів і форм навчально-пізнавальної та майбутньої професійної діяльності, набуттю суб'єктному досвіду життєдіяльності, стимулює до виявлення в собі можливостей, здібностей, не помічених раніше, реалізації їх у діяльності.

Властивим для гуманітарних дисциплін є посилення емоційно-ціннісного компоненту змісту навчання, вплив на емоційну, інтелектуальну та духовну сферу студентів, що обумовлює формування їх позиції, зокрема лідерської, сприяє самопізнанню студентом самого себе як творчої особистості, формуванню його адекватної самооцінки, професійному самовизначенню та самоактуалізації не тільки у професійній діяльності, а й суспільно-значущій діяльності взагалі.

**Висновки і перспективи подальших пошуків у даному напрямку.** Виявлено особливості формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу, а саме: збагачення мотивами лідерства; засвоєння майбутніми вчителями іноземної мови системи знань про лідерство, яка є складником загальної системи знань гуманітарних дисциплін; інтегрування лідерських умінь з педагогічними вміннями на основі їх схожості; набуття лідерської позиції майбутнім учителем іноземної мови в процесі

діалогічної взаємодії викладача і студентів, яка є характерною ознакою дисциплін гуманітарного циклу. Перспективним є вивчення прояву гендерних особливостей майбутніх учителів іноземної мови в лідерстві.

### *Література*

1. Балл Г. Гуманістичні засади педагогічної діяльності / Г. Балл // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 2. – С. 3-4.
2. Белякова Н. Социально-психологические особенности проявления лидерства в студенческих группах : автореферат дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / Н. Белякова. – М., 2002. – 19 с.
3. Каширин В. Психология самоутверждения лидера в Военно-морских курсантских коллективах : автореферат дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / В. Каширин. – М., 1978. – 19 с.
4. Лукашевич М. Самоменеджмент в освіті: можливості і перспективи / М. Лукашевич // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 3. – С. 67-69.
5. Маковський О. Особливості формування якостей лідера у курсантів вищих військових навчальних закладів / О. Маковський // Педагогіка і психологія професійної освіти. – К., 2002. – № 1. – С. 200-204.
6. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс – М., 1994. – 479 с.
7. Романовский А. Мировоззрение лидеров – залог успеха развития общества / А. Романовский // Проблемы та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць. – Х. : НТУ «ХП», 2006. – Вип. 9-10 (13-14). – С. 44-48.
8. Семченко Н. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності : автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. Семченко. – Х., 2005. – 23 с.
9. Снісаренко О. Сучасні орієнтири студентського самоврядування : методичний посібник / О. Снісаренко, Л. Сніцар. – К. : ЦППО, 2007. – 92 с.
10. Сущенко А. Гуманізація педагогічної діяльності як інноваційний процес / А. Сущенко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. праць. – К. ; Запоріжжя : Запорізький обласн. ін-т післядипломної освіти, 2003. – Вип. 29. – С. 32-39.
11. Graham H. T. Human Resources Management / H. T. Graham, R. Bennet. – USA : Pitman Publishing, 1998. – 435 p.

### *А. Пермінова*

**УДК 378:001.891**

## **ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ**

*В статті розкрито поняття: метод, методика навчання, методика професійного навчання; висвітлено сутність методичної діяльності її технологічну, процесуальну, інтегративну характеристики; вказано позитивні та негативні риси загальної методики та з'ясовано особливості методики професійного навчання.*

*А. Перминова*

### ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УЧЕБЫ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ ШВЕЙНОГО ПРОФИЛЯ

*В статье раскрыто понятие: метод, методика обучения, методика профессионального обучения; отражено сущность методической деятельности ее технологический, процессуальный, интегративный характер; указано позитивные и негативные черты общей методики и определены особенности методики профессионального обучения.*

*A. Perminova*

### FEATURES OF METHOD OF PROFESSIONAL STUDIES OF FUTURE ENGINEERS-TEACHERS OF SEWING TYPE

*A concept is exposed in the article: method, teaching method, method of the vocational training; essence of methodical activity is reflected its technological, judicial, integrative character; the positive and negative lines of general method are indicated and the features of method of the vocational training are certain.*

**Постановка проблеми.** Реалії сьогодення, а саме: розбудова національної системи освіти в умовах державотворення, впровадження різноманітного роду інновацій, регіоналізація, стандартизація і диференціація професійної освіти, поява нових типів навчальних закладів, сприяють впровадженню різноманітних методик навчання, зокрема професійних.

**Аналіз останніх досліджень.** Питання організації і використання окремих методик професійного навчання майбутніх інженерів-педагогів було предметом вивчення багатьох учених, дослідників О. Е. Коваленко, Н.О. Брюханової, Є.В.Шматкова, зарубіжних учених, дослідників В.А.Скакуна, Л.П.Беляєвої, В. С. Безрукової, Н.Е. Єрганової, та інших. Частково питання методики професійного навчання майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю відображено у працях Т.А.Дев'ятьярової, Т.І.Попової, І.Б. Васильєва та ін.

Однак на сьогодні відсутні праці в яких було систематизовано методику навчання майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю, що й визначило мету дослідження.

**Виклад основного матеріалу.** Сутність дефініції «методика», як відомо, складає «метод», великий енциклопедичний словник дає йому таке визначення: метод (від греч. *methodos* - путь дослідження – теорія, навчання), спосіб досягнення якої-небудь мети, рішення конкретної задачі; сукупність прийомів або операцій практичного або теоретичного освоєння (пізнання) дійсності. Методика – це сукупність методів навчання чому-небудь, практичного виконання чого-небудь, а також наука про методи навчання [1, с.320].

Становлення методики професійного навчання, як дисципліни, як відомо, зумовлено практичною потребою підготовки робітників. Методика професійного навчання – дисципліна, що інтегрує в собі професійно-

педагогічні та фахові знання й вміння і спрямована на підготовку у сфері дидактичного проектування. Вона - є нормативною дисципліною фахової підготовки, та вивчається студентами інженерно-педагогічних спеціальностей швейного профілю у межах методичної (професійно-педагогічної) підготовки й у загальному вигляді має на меті формування практичних вмінь [4].

Методична діяльність є технологічною, процесуальною, інтегративною, а також одним із елементів педагогічної діяльності, що спрямована на проектування навчального процесу, й досягнення поставлених цілей. Технологічний характер методичної діяльності визначається тим, що дидактичне проектування, як і будь-яке інше, є завершеним самостійним видом діяльності, що підпорядковується певним цілям та завданням, які мають продукт та засоби здійснення процесу діяльності. Інтегративний характер методичної діяльності пов'язаний з тим, що вона інтегрує дидактичне знання. Таким чином, технічне знання є предметом діяльності, а дидактичне - засобом її здійснення. Технічне знання дає уявлення про процеси, що відбуваються в певній галузі промислового виробництва, а дидактичне знання, використовуючи уявлення про закономірності роботи викладача в процесі навчання, дозволяє перетворити наяву інформацію на педагогічну систему, яка відповідає заданим умовам навчання. Процесуальність заданої діяльності пов'язана зі спрямованістю кожної з дій на кінцевий результат навчання [4].

У методиках професійного навчання відбувається складна інтеграція різнорідних знань: психолого-педагогічних та методичних з технічними. Технічні знання виконують функцію змісту діяльності інженера-педагога, а психолого-педагогічні і методичні – засоби оперування цим змістом [2]. Відносини психолого-педагогічних та методичних знань із інженерно-технічними, фактично сходять до відносин форми і змісту, нерозривно між собою пов'язаних.

Останнім часом намітилась тенденція формування загальної методики професійного навчання, зорієнтованої на галузь або групи родинних галузей. Про це свідчать факти інтегрування загальнотехнічних і спеціально технологічних курсів в одну навчальну дисципліну «спецтехнологію» й «виробниче навчання». З одного боку це прискорить появу єдиної наукової системи й навчальної дисципліни – методики професійного навчання, але негативний бік цього поєднання призводить до зародження додаткового дублювання психолого-педагогічного й методичного знання, його роздробленість, та не сприяє формуванню інтегративних процесів у системі професійної підготовки.

Таке положення складається і в інших методичних сферах. Навряд чи тепер доцільно до загальної методики відносити лише методику

загальнотехнічних дисциплін, ієрархічно верхній етап в системі методик професійного навчання, як роблять деякі дослідники[2].

Викладання кожного предмету має свою специфіку, що зумовлює визначення мети навчання, зміст і засоби оволодіння навчальним матеріалом. Вилучення знаходить відображення в загальних методиках так і окремих дидактиках. Остання має риси самостійної наукової дисципліни.

У ході дослідження встановлено, що особливістю методики є, по-перше, реалізація специфічних функцій, а саме аналітичної; проектувальної, пов'язаної з перспективним плануванням і розробкою змісту навчання, плануванням і підготовкою навчальної діяльності; конструктивної, що включає систему дій, пов'язаних з плануванням майбутнього заняття (відбором, композиційним оформленням навчальної інформації), що призводить до взаємодії педагога і студентів в процесі формування їх професійних умінь і навиків; нормативної, сприяючої виконанню освітніх стандартів, здійсненню освітнього процесу у ВНЗ з дотриманням вимог; дослідницької [5].

По-друге, пріоритетними завданнями методики професійного навчання інженерів-педагогів швейного профілю, є формування дидактичного мислення (здійснення дидактичного проектування призводить до розвитку професійно важливих якостей особистості, необхідних для педагогічної діяльності), трансформування технічної інформації в педагогічну систему. Для вирішення їх необхідні прогностичні, аналітичні, проектувальні вміння, пов'язані зі здатністю добирати і структурувати науково-технічну інформацію в навчальний матеріал, діагностувати цілі та передбачати різні ускладнення під час навчання, різні можливі ситуації, зіставляти й обирати оптимальні рішення за наявними критеріями [4].

По-третє, особливістю методики є і її прикладний характер, який дозволяє втілити теорію в практику з урахуванням вимог технічного знання та виробничої діяльності, що освоюється майбутніми фахівцями в їх чіткій віковій орієнтації.

Отже, усвідомлюючи сутність і особливості загальної методики кожний педагог отримує право сам моделювати частину змісту освіти, обирати методику навчання. Це дозволить майбутнім педагогам реалізувати на практиці завдання професійного навчання

Крім того від вдало обраної методики навчання залежить і підвищення активізації пізнавальної діяльності майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю, посилення позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності, а також рівень сформованості професійних умінь.

### *Література*

1. Безрукова В. С. Педагогика: Учеб. Для инж.-пед. Спец. / Екатеринбург. Обл. Ин-т развития регионального образования. – Екатеринбург, 1994. – 338 с.

2. Безрукова В. С. Методика профессионального обучения в системе педагогического знания // Проблемы методической подготовки ин.-пед. Сб.науч.тр. / Свердлов. Инж.-пед.ин-т. Свердловск, 1989. С. 14-23.
3. Устемиров К.У., Васильев И.Б., Девятьярова Т.А. Методика обучения общетехническим и специальным дисциплинам. - Алматы: РАД и Ал, 2006. - 304 с.
4. Коваленко О.Е., Брюханова Н.О., Корольова Н.В., Шматков Є.В. Методика професійного навчання: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів інженерно-педагогічних спеціальностей. – Харків: ВПП «Контраст», 2008. – 488 с.
5. Эрганова Н.Е. Методика профессионального обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Е. Эрганова. - М. : Издательский центр «Академия», 2007. - 160 с. ISBN 5-7695-3183-5

### **О. Скібіна**

*-асистент кафедри інженерно-педагогічних дисциплін Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*

**УДК 371.132**

## **ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОЗРОБКА ТА АНАЛІЗ ОСНОВНИХ КРИТЕРІЇВ СФОРМОВАНOSTI У СТУДЕНТІВ ЦІННІСНИХ УЯВЛЕНЬ ПРО ІДЕАЛ ПЕДАГОГА**

*У статті експериментально розроблено та проаналізовано критеріально-рівневу базу сформованості у студентів ціннісних уявлень про ідеал педагога. На думку автора зазначені ознаки в сукупності дозволяють оцінювати інтеріоризацією цінностей педагогічної діяльності у внутрішній світ особистості студента.*

**Ключові слова:** ціннісні уявлення про ідеал педагога, критерії, рівні.

### **Е. Скибина**

*-ассистент кафедры инженерно-педагогических дисциплин Луганского национального университета имени Тараса Шевченко*

## **ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАЗРАБОТКА И АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ КРИТЕРИЕВ СФОРМИРОВАННОСТИ У СТУДЕНТОВ ЦЕННОСТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИДЕАЛЕ ПЕДАГОГА**

*В статье экспериментально разработана и проанализирована критериально-уровневая база сформированности у студентов ценностных представлений об идеале педагога. По мнению автора выделенные признаки позволяют оценивать интериоризацию ценностей педагогической деятельности во внутренний мир личности студента.*

**Ключевые слова:** ценностные представления об идеале педагога, критерии, уровни.

*H. Skibina*

*-an assistant of engineering- pedagogical department, Luhansk Taras Shevchenko National University.*

### **EXPLORATORY DEVELOPMENT AND ANALYSIS OF THE MAIN CRITERIA'S GENERATION ABOUT VALUE PRESENTATION OF IDEAL TEACHER THAT HAVE STUDENTS**

*In this article the criteria level base of generation by students beliefs about ideal teacher was experimentally developed and analyzed. From author's point of view, dedicated signs are allowed to esteem iteriorization of pedagogical activity value in student personality inner world.*

***Descriptive information:*** *value presentation of ideal teacher, criteria, level.*

**Постановка проблеми.** Дослідження проблеми формування ціннісних уявлень про ідеал педагога як суб'єктивної передумови активності студентів у навчальній діяльності, а також у діяльності з професійного самовдосконалення є актуальним. Ціннісні уявлення про ідеал педагога виступають духовними феноменами, що мають особистісне наповнення, постають орієнтирами людської поведінки у формуванні життєвих і професійних установок студентів.

Значення цієї проблеми полягає в тому, що від успішного її вирішення залежить деякою мірою розкриття резервів підвищення активності студентів і, у кінцевому рахунку, ефективність їхнього професійного становлення. Крім того, актуальність дослідження визначається також реальною потребою вийти на новий технологічний рівень вирішення проблеми підготовки сучасних педагогів, що мають адекватні ціннісні уявлення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема педагога, ціннісних орієнтацій, особливості його професійної діяльності широко досліджені в роботах С. Вершловського, Ф. Гоноболіна, В. Загвзінського, В. Зінченка, В. Кан-Каліка, Н. Кузьміної, А. Маркової, О. Щербакова та ін.

Історико-педагогічний контекст проблеми ідеалу педагога представлено дослідженнями І.Лельчицького, М.Лукацького, Е.Панасенко.

Сьогодні існує чимало робіт, присвячених вивченню як самих уявлень (Б. Ананьєв, А. Донцов і ін.), так й близьких до них феноменів. Це поняття стереотипу й еталона (Г. Андрєєва, О. Бодальов, З. Рябікіна й ін.), особистісних змістів (О. Асмолов, О. Бодальов, Д. Леонтєв і ін.), соціальних установок, диспозицій (С. Московичи, В. Ядов і ін.), цінностей і ціннісних уявлень (Б. Ананьєв, Д. Леонтєв, М. Рокич, С. Рубінштейн і ін.). Але в них проблема ціннісних уявлень про ідеал педагога спеціально не вивчалася.

**Формулювання цілей статті.** Мета статті – визначити основні підходи до розробки критеріально-рівневої бази вивчення сформованості у студентів ціннісних уявлень про ідеал педагога.



**Виклад основного матеріалу дослідження.** Для організації роботи з формування ціннісних уявлень про ідеал педагога слід з'ясувати якість розвитку найважливіших його компонентів у студентів. Це дозволить правильно визначити педагогічні умови, від яких надалі буде залежити процес формування ціннісних уявлень про ідеал педагога у студентів ВНЗ. У зв'язку з цим, підготовка, розробка та зміст кожного критерію мають відображувати результати педагогічної діяльності в її професійному контексті.

Одне з завдань констатувального етапу дослідження полягало у визначенні об'єктивних критеріїв та вивченні наявних у студентів ціннісних уявлень про ідеал педагога, на основі яких можна судити про хід і результати формування цих уявлень. На шляху становлення фахівця виникає проблема відповідності “Я” деякому ідеалу, тобто зразку, найбільшою мірою адекватному професії. Студент повинний мати уявлення про вимоги до сучасного професіонала, позитивні зразки для наслідування в професійній діяльності, оскільки, на основі зіставлення образу ідеального педагога з образом-Я в студента формується професійний образ-Я і складається усвідомлення своєї тотожності з обраною професією, формується позитивне відношення до себе як суб'єкту дійсної учбово-професійної діяльності і майбутньої професійно-виробничої діяльності і як результат відбувається осмислення й інтеріоризація педагогічних і загальнокультурних цінностей в особистісну систему цінностей.

Все це ми враховували при визначенні відповідної критеріальної бази, також ми спиралися на структурно-змістовне тлумачення поняття “ціннісні уявлення про ідеал педагога”, як складного системно особистісного утворення, що має гуманістичну спрямованість та включає прийняття особистості дитини як цінності, знання про смисл та мету педагогічної діяльності, місію педагога, особистісні та професійні якості вчителя, про засоби реалізації педагогічних цілей; образні уявлення, пов'язані із досвідом педагогічної діяльності (власної та іншого педагога (викладача), емоційну оцінку педагогічної діяльності; сформованість педагогічної установки на реалізацію на практиці особистісно орієнтованого підходу, навичок та вмінь аналізу та оцінки професійно-особистісних змін через рефлексію ідеалу педагога [2, с. 3-14].

У теорії і практиці педагогічної освіти існують загальні вимоги до виділення й обґрунтування критеріїв. Відповідно до них, критерії повинні: установлювати зв'язок між усіма компонентами досліджуваної системи; якісні показники повинні виступати в єдності з кількісними та ін. Кожен критерій характеризується декількома показниками, що виділені нами в процесі визначення теоретичних засад цілісного процесу формування ціннісних уявлень про ідеал педагога. Формування критеріїв відбувалося з урахуванням специфічних особливостей досліджуваного нами явища й відповідно до уявлень філософської, педагогічної й психологічної наук про єдність сфери знань,

почуттів і практичної діяльності. У процесі дослідження проблеми критеріїв формування ціннісних уявлень про ідеал педагога у студентів університету ми зверталися до робіт В. Брагіної, Т. Кірьякової, В. Обносова та ін [1, с. 14; 3, с. 25-28].

Виходячи з цього, критеріями і показниками рівня сформованості ціннісних уявлень про ідеал педагога у студентів є:

➤ Когнітивний критерій: обсяг та глибина знань про сутність поняття “ідеал педагога” та цінності педагогічної діяльності; уявлення про особистісні та професійні якості сучасного вчителя; уявлення про цілі педагогічної діяльності.

➤ Емотивний критерій: ціннісне ставлення до педагогічної діяльності; ставлення до себе як майбутнього педагога; задоволеність обраною професією.

➤ Поведінковий критерій: уміння аналізувати свої особистісні характеристики та практичну діяльність з позицій вимог професії.

Когнітивний критерій відображає сферу знання, емотивний – емоційну складову особистості; поведінковий – пов'язаний з реалізацією ціннісних орієнтацій у поведженні особистості.

*Перший критерій* дозволяє оцінити уявлення студентів про загальні цілі педагогічного процесу, про ідеал педагога, що дозволяють їм самостійно вирішувати поставлені завдання. Рефлексивний аспект стосовно професійних знань дозволяє студентові усвідомлювати й оцінювати рівень своїх знань, своєї педагогічної діяльності і себе в цій діяльності.

*Другий критерій* визначає загальну спрямованість особистості студента, усвідомлення цінності педагогічних знань, задоволеність обраною професією, створює необхідну мотивацію для придбання знань, умінь, навичок, що складають сутність ідеалу педагога.

*Третій критерій* дозволяє оцінювати інтеріоризацією цінностей педагогічної діяльності у внутрішній світ особистості студента та площину практичної діяльності.

Зазначені ознаки в сукупності свідчать про сформованість ціннісних уявлень про ідеал педагога в студентів. Щоб оцінити ефективність виділених педагогічних умов формування ціннісних уявлень про ідеал педагога у студентів нами визначено рівні сформованості в залежності від ступеня прояву критеріїв та їх показників.

Виявлення рівня сформованості в студентів ціннісних уявлень про ідеал педагога пов'язане з певними труднощами. Вони зумовлені, на наш погляд, відсутністю практичних діагностичних методик, які б комплексно досліджували особливості формування ціннісних уявлень.

Кожний з перерахованих рівнів містить у собі визначену ієрархію мотивів, цілей, їхню тимчасову перспективу і залежить від особливостей самосвідомості,

таких як рівень домагань, самооцінка. Виходячи з класичного опису критеріальної бази, ми в своєму дослідженні відокремили п'ять рівнів оцінювання сформованості тих чи інших показників вищевказаних критеріїв: 1-й – високий, 2-й – достатній, 3-й – середній, 4-й – критичний, 5-й – низький, а також відповідні їх показники. Критерії й показники, виявлені нами на підставі теоретичного аналізу й вивчення практичного досвіду, дозволили охарактеризувати рівні ціннісних уявлень про ідеал педагога у студентів університету.

Характеристика рівнів прояви показників критеріїв ціннісних уявлень про ідеал педагога у студентів університету.

Високий рівень сформованості ціннісних уявлень про ідеал педагога. Студент з високим рівнем прагне отримати глибокі знання, які б містили в собі елементи новизни та зацікавленості. Володіє широкими знаннями про свою професію й особистісні та професійні якості вчителя в повному обсязі, усвідомлює роль і місію вчителя у житті суспільства, чітко усвідомлює цілі та завдання педагогічної діяльності, сформована система емоційно-оцінних ставлень до себе як майбутнього педагога, свідоме ухвалення цінностей рівноправного партнерства усіх суб'єктів освітнього процесу, має навички рефлексивної оцінки власної системи переконань, уміє співвідносити загальноприйняті у соціумі уявлення про ідеал педагога із власними позиціями.

Достатній рівень сформованості ціннісних уявлень про ідеал педагога. Студент з достатнім рівнем володіє знаннями про свою професію й особистісні та професійні якості вчителя в достатньому обсязі, усвідомлює роль і місію вчителя у житті суспільства, усвідомлює цілі та завдання педагогічної діяльності, сформована система емоційно-оцінних ставлень до себе як майбутнього педагога, досить успішно використовує знання, уміння і навички в практичній роботі відповідно до наявних умов уміє співвідносити загальноприйняті у соціумі уявлення про ідеал педагога із власними позиціями.

Середній рівень сформованості ціннісних уявлень про ідеал педагога. Студент володіє розрізненими та несистематизованими знаннями про свою професію й особистісні та професійні якості вчителя, недостатньо усвідомлює роль та місію вчителя у житті суспільства, уявлення про цілі та завдання педагогічної діяльності поверхові, сформована система емоційно-оцінних ставлень до себе як майбутнього педагога, але вона неадекватна, недостатньо має навички рефлексивної оцінки власної системи переконань, уміє співвідносити загальноприйняті у соціумі уявлення про ідеал педагога із власними позиціями.

Критичний рівень сформованості ціннісних уявлень про ідеал педагога. Студент володіє недостатніми знаннями про свою професію й особистісні та професійні якості вчителя, практично не усвідомлює роль і місію вчителя у житті суспільства, уявлення про цілі та завдання педагогічної діяльності поверхові, практично відсутня активна позиція на основі осмислення себе у

відповідності потребам професійної діяльності, практично не вміє співвідносити загальноприйняті у соціумі уявлення про ідеал педагога із власними позиціями та вчинками.

Низький рівень сформованості ціннісних уявлень про ідеал педагога. Студент має уявлення про вчителя тільки з досвіду свого навчання в школі, не усвідомлює роль і місію вчителя у житті суспільства, уявлення про цілі та завдання педагогічної діяльності примітивні, відсутня активна позиція на основі осмислення себе у відповідності потребам професійної діяльності, має негативне відношення до педагогічної професії, не вміє співвідносити загальноприйняті у соціумі уявлення про ідеал педагога із власними позиціями в наслідок неадекватно заниженої самооцінки.

Такою є змістовна основа критеріїв і їх показників, які ми розробили. При цьому ми добре розуміємо деяку умовність формулювань, а також можливість віднесення одних і тих самих даних до різних критеріїв, що зумовлюється, насамперед, єдністю компонентів ціннісних уявлень про ідеал педагога.

**Висновки.** Зазначені ознаки в сукупності дозволяють оцінювати інтеріоризацією цінностей педагогічної діяльності у внутрішній світ особистості студента. Перспективи подальшого вивчення досліджуваної проблеми пов'язані із аналізом динаміки експериментального дослідження, визначенням тенденцій формування ціннісних уявлень про ідеал педагога у студентів університету в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

### *Література*

1. Брагіна В.Д. Влияние представлений о выбранной профессии на профессиональное самоопределение учащейся молодежи: автореф. дис. на получение науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.11 «Психология личности» / В.Д. Брагіна. – Москва, 1976. – 22 с.
2. Московичи С. Социальное представление: исторический взгляд /С. Московичи // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 1. С. 3-18; №2. С. 3-14.
3. Обносков В.Н. Динамика профессиональных представлений учащихся в ПТУ /В.Н. Обносков // Новые исследования в психологии. – 1987. - №2. – С. 25-28.

### *Н. Тверезовська*

*Національний університет біоресурсів і природокористування України*

#### **ІНФОРМАЦІЙНО-ПРЕДМЕТНЕ СЕРЕДОВИЩЕ НАВЧАННЯ**

*У статті розкривається теорія створення та використання інформаційно-предметних середовищ з вбудованими елементами технології навчання, а також їх реалізація в процесі створення прикладних розробок.*

**Ключові слова:** *інформаційні технології, інформаційно-предметне середовище, засоби навчання.*

*В статье раскрывается теория создания и использования информационно-предметных сред с встроенными элементами технологии обучения, а также их реализация в процессе создания прикладных разработок.*

**Ключевые слова:** *информационные технологии, информационно-предметная среда, средства обучения.*

*In the article the theory of creation and use of informatively-subject environments opens up with the built-in elements of teaching technology, and also their realization in the process of creation of the applied developments.*

**Keywords:** *information technologies, informatively-subject environment, teaching facilities.*

**Постановка проблеми.** Високі темпи розвитку засобів навчання нового покоління є віддзеркаленням процесів науково-технічного прогресу взагалі й інформатизації сучасного суспільства і освіти, зокрема.

Питанням застосування інформаційних технологій в освіті присвячені праці Н.Апатової, Л.Бабенко, С.Бешенкова, Р.Вільямса, Я.Глинського, Б.Колодяжного, В.Лапінського, Н.Морзе, С.Симоновича, Н.Тверезовської, Т.Тихонової та ін.

Психолого-педагогічні аспекти використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі розглядаються у працях М.Жалдака, В.Зінченка, Ю.Машбиця та ін.

Так, вчені (В.Галузьяк, А.Нісімчук, О.Падалка, І.Підласий, М.Сметанський, Н.Тализіна, В.Шахов, О.Шпак та ін.), серед процесів, які впливають на розвиток професійних якостей особистості в сучасних умовах, відзначають процес інформатизації системи освіти та впровадження нових інформаційних технологій та їх засобів у навчальний процес.

**Мета статті** – розкрити теорію створення та використання інформаційно-предметних середовищ з вбудованими елементами технології навчання.

**Основна частина.** Застосування навчально-методичного комплексу в умовах роботи спеціалізованого кабінету інформатики (КІ), оснащеного комплектом навчальної обчислювальної техніки, що відповідає психолого-педагогічним і техніко-ергономічним вимогам можливе. Також кабінет повинен бути оснащений і відповідним периферійним устаткуванням, а також навчальним, демонстраційним устаткуванням, що функціонує на базі засобів нових інформаційних технологій (ЗНІТ), наочними посібниками, спеціалізованими меблями.

Кабінет може бути використаний також в цілях автоматизації процесів інформаційно-методичного забезпечення і управління навчально-виховним

процесом. Заняття в ньому повинні формувати у студентів загальні уявлення про: використання ЗНІТ на виробництві, в проектно-конструкторських організаціях, наукових установах, навчальному процесі, управлінні; можливості інтенсифікації навчального процесу; засоби автоматизації інформаційно-методичного забезпечення і управління навчально-виховним процесом. З цієї причини устаткування КІ повинне забезпечувати здійснення діяльності про інформаційній взаємодії між студентом і програмно-технічними засобами збору, накопичення, збереження, обробки і передачі інформації студентом і викладачем; студентом, викладачем і засобами навчання, включаючи і засоби навчання, функціонуючі на базі нових інформаційних технологій (НІТ).

Реалізація наведених вимог визначає можливість використання КІ в процесі викладання не тільки курсу інформатики, але й інших спеціальних предметів. У зв'язку з цим устаткування КІ доцільно формувати у вигляді блокової структури, яка допускає перекомплектацію окремих блоків устаткування (різні види навчального, демонстраційного устаткування, що сполучається з ЕОМ, або певні пристрої і ЗНІТ) і «нарощування» інших блоків до основного.

Успішність досягнення цілей застосування ЗНІТ при використанні системи засобів навчання нового покоління в умовах роботи КІ забезпечується функціонуванням інформаційно-предметного середовища з вбудованими елементами технології навчання.

Інформаційно-предметне середовище з вбудованими елементами технології навчання – сукупність умов, що сприяють виникненню і розвитку процесів:

✓ активної інформаційної взаємодії між викладачем, студентом (студентами) і ЗНІТ, орієнтованої на виконання різноманітних видів самостійної діяльності з об'єктами предметного середовища, зокрема інформаційно-навчальною, експериментально-дослідницькою діяльністю, котра здійснюється компонентами операції сучасних засобів навчання (СЗН);

✓ функціонування організаційних структур педагогічної дії в рамках певної технології навчання.

При цьому передбачається реалізація можливостей ЗНІТ як в процесі здійснення взаємодії між викладачем, студентами і ЗНІТ, так і в процесі функціонування організаційних структур педагогічної дії.

Слід зазначити, що розвиток і реалізація вищеназваних процесів забезпечують виникнення феномена, який носить назву «синергізму педагогічної дії».

Синергізм педагогічної дії – результат комбінованого впливу чинників, котрі його творять або впливів, при яких підсумковий ефект перевершує дію

кожного з них окремо. Результатом цього феномена є педагогічна дія лонгуючого (від англійського слова long – довгий час) характеру, що впливає на студента та орієнтована на:

- ✓ ініціацію процесів розвитку певних видів мислення (предметно-образного, предметно-дієвого, творчого, інтуїтивного, теоретичного);
- ✓ розвиток пам'яті, уваги, спостережливості;
- ✓ навчання ухваленню оптимального рішення в складній ситуації, формування реакції на непередбачені ситуації;
- ✓ зняття психологічних бар'єрів, («боязнь» спілкування з сучасною технікою), комплексів (сором'язливість, агресія);
- ✓ виховання якостей лідера, здатного до керівної й організаційно-управлінської діяльності;
- ✓ естетичне виховання;
- ✓ виховання інформаційної культури;
- ✓ навчання самостійному здобуттю знань;
- ✓ формування умінь і навичок здійснення експериментально-дослідницької діяльності.

Природно припустити, що педагогічна дія лонгуючого характеру повинна бути направлена на досягнення певної мети: навчання, виховання, розвитку.

Інформаційно-предметне середовище з вбудованими елементами технології навчання включає засоби і технології збору, накопичення, збереження, обробки, передачі навчальної інформації; засоби уявлення і здобування знань; компоненти системи засобів навчання, забезпечуючи при цьому їх взаємозв'язок і функціонування організаційних структур педагогічної дії.

Призначення інформаційно-предметного середовища з вбудованими елементами технології навчання полягає в створенні умов, сприяючих розкриттю, розвитку і реалізації інтелектуального потенціалу індивіда згідно цілям освіти. Цими умовами є забезпечення:

- ✓ засобами здобування та отримання знань;
- ✓ компенсації негативних наслідків спілкування студента з ЗНІТ;
- ✓ предметності навчальної діяльності з ЗНІТ, її практичної спрямованості;
- ✓ автоматизації процесів обробки результатів навчання, зокрема про просування в навчанні.

Функціонування інформаційно-предметного середовища з вбудованими елементами технології навчання забезпечується наявністю:

- ✓ навчально-методичного комплексу на базі ЗНІТ і методики його застосування в процесі викладання загальноосвітніх предметів;
- ✓ механізмів взаємодії інформаційних і методичних систем в рамках певної технології навчання;
- ✓ системи автоматизації процесу управління навчанням.

Детальніший розвиток теоретичних і методологічних проблем розробки і реалізації можливостей інформаційно-предметного середовища з вбудованими елементами технології навчання вимагає рішення наступних завдань:

- ✓ розробка психолого-педагогічних аспектів проблеми створення інформаційно-предметного середовища з вбудованими елементами технології навчання і реалізації її можливостей, включаючи питання доцільності використання, оптимальності структури, умов функціонування;
- ✓ розробка програмно-технічних аспектів, включаючи питання оптимального складу програмно-апаратного забезпечення, що відповідає за функціонування інформаційно-предметного середовища з вбудованими елементами технології навчання;
- ✓ розробка прикладних аспектів проблеми створення і використання інформаційно-предметного середовища з вбудованими елементами технології навчання.

Рішення вказаних завдань визначає перспективи розвитку як теорії створення, використання інформаційно-предметних середовищ з вбудованими елементами технології навчання, так і реалізації цих теоретичних положень в процесі створення прикладних розробок. Останнє є найважливішим для розвитку інформатизації освіти, зокрема для педагогічно обґрунтованого використання можливостей ЗНІТ в процесі викладання спеціальних предметів. Наприклад, розробка інформаційно-предметних середовищ з вбудованими елементами технології навчання з кожного навчального предмету дозволила б надати в розпорядження студента та викладача інструмент візуалізації закономірностей даної предметної області, інструмент дослідження цих закономірностей, а також вимірювання і відображення.

Наприклад: **Пакет інструментальних програмних засобів «Інструментарій стереометрії»**, призначений для створення інформаційно-предметного середовища з вбудованими елементами технології навчання.

Однією з можливих реалізацій пакету є середовище «Багатокутники», призначених для розвитку «просторового бачення» тривимірного об'єкту за його двомірним зображенням; формування уявлень про реальний простір по



зображенню об'єктів, умінь аналізувати плоске зображення просторової фігури; вивчення основних понять теми «Багатокутники» курсу стереометрії.

Засоби пакету дозволяють виводити на екран двомірні зображення тривимірних фігур на фоні зображення тривимірної системи координат і виконувати всі види геометричних перетворень; здійснювати побудову перетинів, розгортку, отінювання і тонування поверхонь, «входження всередину фігури». Причому результуюче зображення фігури на екран можна здійснювати або вибираючи його з бібліотеки графічних об'єктів, або побудовою за заданими параметрами, а також можливостями зміни кольору фону екрану і малюнків на ньому.

Зупинимося на описі об'єктів (двомірні зображення тривимірних фігур) предметного середовища, зображення яких на екрані можна продукувати засобами пакету і про яких можна одержувати певну навчальну інформацію.

Засобами пакету можна:

- ✓ продукувати об'єкти предметного середовища, представлені у вигляді двомірного стереометричного зображення (креслення) тривимірної фігури з штриховими (невидимими) лініями; двомірного фотографічного зображення (креслення) тривимірної фігури (без штрихових ліній); двомірного стереометричного зображення (креслення) тривимірної каркасної фігури;

- ✓ здійснювати «перехід» від двомірного стереометричного зображення до фотографічного або каркасного і назад в будь-який послідовності;

- ✓ здійснювати «відділення» будь-якої грані і «розташування» її в площині екрану з демонстрацією процесу «розгортання» грані;

- ✓ здійснювати виконання додаткових побудов на зображенні тривимірної фігури, виведеної на екран (побудова крапки, лінії (суцільна, штрихова), прямої, перпендикулярної даній, прямої, паралельної даній прямій або площини);

- ✓ здійснювати тонування, отінювання, «малювання» на екрані ліній (суцільних, штрихових), крапок, штрихування;

- ✓ здійснювати побудову перетину на двомірному зображенні тривимірної фігури за заданими трьома крапками, заданій крапці і прямій, заданими двома пересічними прямими, заданими двома паралельними прямими, «намальованому» на екрані контуру перетину;

- ✓ здійснювати відсікання верхньої (нижньої) частини зображення тривимірної фігури по перетину; при цьому можливе «відсовування» вгору (вниз) відсіченої частини зображення тривимірної фігури по перетину;

«зникнення» відсіченої частини зображення тривимірної фігури по перетину; «приклеювання» відсіченої частини зображення тривимірної фігури по перетину; «витягування» із зображення тривимірної фігури перетину (багатокутника) і розташування його в площині екрану; «повернення» в зображення тривимірної фігури перетину (багатокутника);

✓ проведення площин (наприклад, через одну пряму).

Зупинимося на описі перетворень, які можна здійснювати засобами пакету над об'єктами предметного середовища, що отримуються на екрані.

Засоби пакету дозволяють забезпечити переміщення на екрані двомірного стереометричного зображення тривимірної фігури з штриховими лініями, двомірного зображення тривимірної каркасної фігури, фотографічного зображення тривимірної фігури. Є також можливість змінювати швидкість руху на екрані двомірного зображення тривимірної фігури, здійснювати безперервний і дискретний рух зображення, зупинку, змінювати напрям обертання (навколо вибраної осі). Таким чином, засобами пакету «Інструментарій стереометрії» можна здійснити наступні види геометричних перетворень:

✓ обертання на екрані зображення фігури щодо вибраної осі (уявний «обхід» спостерігачем навколо зображення фігури) за умови наявності «на задньому плані» тривимірної системи координат;

✓ зсув на екрані зображення фігури паралельне перенесення зображення фігури за умови наявності «на задньому плані» тривимірної системи координат; можлива зміна напрямку зсуву зображення фігури щодо осі  $OX$ ,  $OY$  або  $OZ$  в позитивному або негативному напрямі щодо початку координат;

✓ отримання на екрані зображення – результату осьової або центральної симетрії даної фігури.

Крім цього можна забезпечувати ефект «входження всередину» зображення тривимірної нерухомої фігури, представленої на екрані у вигляді двомірного фотографічного зображення тривимірної фігури. Здійснення руху «углиб» може відбуватися безперервно, із змінної швидкістю, дискретно.

Засобами пакету можна також забезпечити отримання певної навчальної інформації про об'єкти вивчення і висновки її на екран. Наприклад, можна отримати на екрані пояснення у разі помилкової побудови перетину на стереометричному кресленні многогранника або пояснення при несанкціонованих запитах на побудову стереометричного креслення.

Особливий інтерес представляє можливість здійснення засобами пакету дослідницької діяльності по визначенню виду багатокутника в перетині зображення, представленого на екрані у вигляді двомірного стереометричного креслення з штриховими лініями. При цьому можна спостерігати, як фігура дискретно повертається щодо вибраної осі координат і проходить всі стадії обертання (із збереженням штрихових ліній) навколо вибраної осі координат. Можна також спостерігати, як з фігури «виймається» перетин, розвертається і розташовується в площині екрану.

Крім того, засобами пакету можна забезпечувати: тонування – зафарбовування певним кольором (або колірним тоном) більшої (меншої) яскравості (або насиченості) видимих (невидимих) частин фігури і отінювання (накладення тіні) – зафарбовування певним кольором світлого тону (темного тону) тієї частини зображення фігури, на яку потрапляє більше (менше) світла від передбачуваного джерела.

Взаємодіючи з об'єктами середовища, студент:

✓ здійснює різноманітні види навчальної діяльності з об'єктами, що вивчаються (пошук і аналіз інформації, експериментально-дослідницька й інформаційно-навчальна діяльність);

✓ формує уявлення про різні форми пред'явлення інформації про тривимірні об'єкти, представлені в різному вигляді: стереометричне креслення, фотографічне зображення, каркасна модель;

✓ вчиться аналізувати плоске відображення просторової фігури, здійснюючи перехід від тривимірного представлення геометричного тіла до його двомірного зображення і назад;

✓ формує уміння абстрагуватися від неістотних ознак і виділяти головні, встановлюючи приналежність об'єкту, що вивчається, до певного виду багатогранних форм;

✓ розвиває предметно-наочний, предметно-дієвий види мислення, образне мислення, уміння сприймати реальний простір з двомірним зображенням об'єктів.

Користування пакетом надає також можливість створення, модифікації об'єктів бібліотеки зображень тривимірних геометричних фігур; здійснення пошуку необхідного зображення тривимірної фігури по істотних ознаках; проведення класифікації зображень тривимірних фігур по візуальних і описовим істотним ознакам; архівації створеної інформації; здійснення експериментально-дослідницької діяльності із зображеннями тривимірних фігур; надання пояснень до стратегії і тактики рішення задач наочної області,

що вивчається, при забезпеченні контролю рівня знань і умінь учня; здійснення своєчасної корекції результатів навчання; тестування рівня оволодіння сформованими стереометричними знаннями і вміннями.

Отже, засобами пакету «Інструментарій стереометрії» забезпечується здійснення сукупності умов, котрі сприяють виникненню і розвитку процесів:

- ✓ дії студента на об'єкти, що вивчаються;
- ✓ здійснення різноманітних видів самостійної діяльності з об'єктами предметного середовища, інформаційно-навчальної, експериментально-дослідницької діяльності;
- ✓ функціонування організаційних структур педагогічної дії.

Слід також відзначити, що розглянуте інформаційно-предметне середовище з вбудованими елементами технології навчання «Багатокутник», *по-перше*, включає як засоби продукування об'єктів вивчення (двомірні зображення тривимірних багатогранних фігур), так і засоби, що дозволяють одержувати навчальну інформацію про них; *по-друге*, забезпечує обробку інформації про об'єкти вивчення; *по-третє*, забезпечує функціонування організаційних структур педагогічної дії, орієнтованої на ініціацію процесів розвитку предметно-образного, предметно-дієвого видів мислення, на освоєння способів самостійного отримання знань, на формування умінь і навичок здійснення експериментально-дослідницької діяльності з об'єктами вивчення.

Слід додати, що Пакет інструментальних програмних засобів «Інструментарій стереометрії» реалізує можливість продукування об'єктів для вивчення і отримання інформації про них в межах певних методичних підходів з вивчення теми «Багатокутники» курсу стереометрії.

**Висновки.** Таким чином, застосування інформаційних технологій у процесі навчання студентів сприяє підвищенню якості навчання, творчому підходу до розв'язання завдань, нестандартному мисленню.

### Література

1. Тверезовська Н.Т. Використання сучасних інформаційних технологій у підготовці магістрів / Н.Т. Тверезовська // Професійна підготовка вчителів в умовах упровадження кредитно-модульної системи : Матеріали Всеукраїнської наук.-метод.конф. – К.: КМПУ ім. Д.Б. Грінченка, 2007. – С. 251-256.
2. Тверезовська Н.Т. Комп'ютерна графіка й анімація у системі вищої освіти / Н.Т. Тверезовська // Нова педагогічна думка : Науково-методичний журнал. – 2008. – № 3. – С. 25-28.
3. Тверезовська Н.Т. Мультимедийные технологии в учебном процессе: анализ состояния / Н.Т. Тверезовська // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения : Сборник материалов V Всероссийской научно-практической конференции. В 3 частях. (Часть 2) / Под общ. Ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: ЦРНС. – Изд-во «СИБПРИНТ», 2009. – С. 182-187.

*Л. Гриценко*

## ДМИТРО ТХОРЖЕВСЬКИЙ ТА ПРОБЛЕМА ОПТИМІЗАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ УЧНЯМИ ПТО В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

*В статті розглянуті погляди Д.Тхоржевського на професійну самореалізацію особистості. Серед проблем профтехосвіти, які вдалося дослідити Д.Тхоржевському, перш за все слід виділити дві. Це системи виробничого навчання та загальнотехнічна підготовка учнів ПТУ.*

**Ключові слова:** *виробниче навчання, професійна самореалізація, система професійно-технічної освіти, загально технічна підготовка.*

**Постановка проблеми.** Становлення України як незалежної, демократичної держави відзначається глибокими перетвореннями у соціальній і економічній сферах суспільства. Разом з тим, ситуація, яка склалася із підготовкою та забезпеченням кваліфікованими робітничими кадрами економіки України, характеризується як критична. Таку оцінку у квітні 2003 року дала Верховна Рада України, прийнявши постанову № 699. З цього часу ситуація у цій сфері на краще суттєво не змінилася.

Так наприклад з випускників будівельних ПТНЗ за здобутою професією у 2006 році працевлаштовано 44,7 тис. осіб, що становить 86,8 % від загального випуску. Проте реально закріпилося на перших робочих місцях лише 50-55 % випускників.

За цих умов загострилась проблема підготовки зростаючої особистості до життєдіяльності у ринкових умовах, такої, що вміє досягати успіху у обраній справі за рахунок власних зусиль, не порушуючи моральних норм. Одним із чинників розвитку особистості є діяльність.

Аналітики стверджують, що проблеми ПТНЗ полягають у відірваності професійно-технічних освітніх закладів від реального виробництва. Головне – професійно-технічні заклади не можуть підготувати робітника, який міг би працювати за сучасними технологіями без набуття додаткових знань безпосередньо на робочому місці.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті визначила, що головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях приділяється належна увага дослідженню феномену успіху. Науковий доробок зарубіжних і вітчизняних учених щодо окресленої проблеми вміщує результати досліджень його змісту ( Є.Головаха, М.Мольц, З.Петрасинський), мотивації досягнення. рівня домагань (Д.Аткінсон, Л.Бородіна). Особливої уваги заслуговує урахування сталих індивідуальних якостей особистості у

професійному становленні. Цю проблему розробляє польська дослідниця Іоланта Вільш [1,2]

**Мета статті.** До проблеми професійної підготовки молоді в своїх роботах звертався видатний вчений Д.Тхожевський. Наша мета проаналізувати його погляди на професійне навчання молоді у системі професійно-технічної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Швидка зміна техніки і технології у всьому світі висуває нові вимоги щодо підготовки підростаючого покоління до життя та професійної діяльності. На нашу думку, сприяти вирішенню цього питання може аналіз історико – педагогічних здобутків видатних вчених, тому що тільки використовуючи зв'язок минулого і теперішнього можна вирішити проблеми сучасної освіти.

Система професійно-технічної освіти на початку 90-х років ХХ ст.. не змогла адекватно відреагувати на зміни, що сталися в ході реформ. профтехучилища скорочували набір абітурієнтів і випуск кваліфікованих робітників, практично не змінюючи професійної складової структури підготовки.

Для сучасної системи професійно-технічної освіти на думку В.Борисова, Л.Влодарської-Зола, Н.Ничкало [3,4] та інших дослідників характерні такі проблеми:

- невідповідність рівня кваліфікації випускників вимогам роботодавців (на ринок праці виходить професійно ненавчена та недостатньо навчена молодь);
- переобтяженість навчальних планів дисциплінами, що не працюють на підвищення саме фахової підготовки;
- недостатня увага до загально технічної підготовки учнів;
- недовільний рівень кваліфікації викладацького складу (невелика кількість викладачів своєчасно проходить підвищення кваліфікації і має уявлення про сучасні виробничі технології);
- відсутність умов для особистої професійної самореалізації.

Ми погоджуємось із думкою Д.Тхоржевського про те, що сучасному працівнику вже мало знати і вміти, для нього найважливішим стає момент самореалізації. Це досить часто проявляється і в спробах початкового самоствердження молоді людини через вибір престижної професії. Зауважимо, що досить часто реальна можливість працевлаштування або ігнорується, або стає новим стимулом у подальшому самоствердженні [5].

Праці Д.Тхоржевського які присвячені виробничому навчання і професійній підготовці в системі професійно-технічної освіти дозволяють нам говорити про еволюцію поглядів науковця на зміст і структуру загально технічної підготовки учнів ПТУ.

У 1965р. при розробці навчальних планів і програм для середньої загальноосвітньої трудової політехнічної школи з виробничим навчанням Д.Тхоржевський орієнтувався на те, що учні в міській школі можуть отримати допрофесійну підготовку за такими професіями як: токар, фрезерувальник, стругальник, довбальник, свердлувальник [6]. Особливу увагу він звертав на те, що трудове навчання в школі є загальноосвітнім предметом, який може забезпечувати політехнічну освіту. Маючи політехнічну освіту учні, продовжуючи навчання у ПТУ отримують загально технічну підготовку. Д.Тхоржевський особливу увагу звертав на вдосконалення системи виробничого навчання [7]. Саме виробниче навчання, на його думку, дозволяло учням системи професійно-технічної освіти не тільки вдосконалювати знання, уміння і навички, а відчувати задоволення від виробничого процесу. Людина, яка відчула насолоду від праці та задоволення від досягнутих результатів, здатна більш ефективно працювати. Д.Тхоржевський вважав, що формування позитивної мотивації до трудової діяльності, забезпечує розвиток особистісного творчого потенціалу до майбутньої трудової діяльності. Професійна самореалізація особистості на її життєвому шляху передбачає, на думку вченого, такі основні етапи: професійне самовизначення, професійне становлення в обраній сфері діяльності, фахове зростання. Сучасні дослідники до цих етапів додають етап розвитку компетенцій [2].

Сьогодні ми під поняттям „професійна самореалізація” розуміємо соціалізований шлях гармонійного розвитку особистості, поєднаний із здобуттям професійно-практичного та духовного досвіду в процесі отримання кваліфікації спеціаліста в період первинного професійного становлення та вдосконалення фахового зростання в процесі виконання професійних ролей і обов'язків, що є невід'ємним атрибутом розкриття і здійснення особистісного професійного потенціалу.

Ми погоджуємось із думкою Д.Тхоржевського, що високомотивовані індивіди схильні виявляти значні вольові зусилля в реалізації професійного потенціалу (в тому числі в навчанні) і досягати значних результатів. Так, будь-який індивід з належною мотивацією до праці схильний сумлінніше і наполегливіше працювати і, як правило, досягати помітніших успіхів у своїй діяльності, аніж його низькомотивований партнер. Для особистісної професійної самореалізації характерним є самоцінність, саморозкриття, раціональне використання потенціалу індивідуального буття. Зміст професійної самореалізації має етапи особистісного становлення в обраній професії, професійне зростання і розвиток професійної компетентності, професійний інтелектуальний досвід. Про високий рівень самореалізації особистості свідчить її особистісна зрілість. Її характеристики проявляються на рівні самосвідомості і розкриваються в процесі самоуправління та саморегуляції поведінки у професійній діяльності. Тому

звернення Д.Тхоржевського і його учнів до проблеми національної свідомості і самосвідомості не є випадковим. Це логічний крок у розвитку його поглядів на особистісну самореалізацію індивіда.

Важливою, на наш погляд, є думка Д.Тхоржевського щодо виробничого навчання та загально технічної підготовки учнів ПТУ.

**Висновки.** Спектр наукових досліджень Д. Тхоржевського досить широкий. Він досліджував проблеми трудової підготовки молоді в широкому плані, включаючи допрофесійне та початкове професійне навчання учнів загальноосвітніх шкіл, а також професійне навчання у системі професійно-технічної освіти.

Серед проблем профтехосвіти, які вдалося дослідити Д.Тхоржевському, перш за все слід виділити дві. Це системи виробничого навчання та загальнотехнічна підготовка учнів ПТУ. Займаючись загальнотехнічною підготовкою учнів ПТУ, він довів можливість уніфікації її змісту. Досліджуючи генезис та трансформацію основних систем виробничого навчання Д.Тхоржевський окреслив оптимальну сферу застосування кожної з них в системі професійної освіти.

### *Література*

1. Іоланта Вільш, Урахування сталих індивідуальних якостей особистості у професійному становленні// Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, травень 1998 року: „Науково-теоретичні і методичні засади конструювання змісту професійної освіти”, Частина 1, ред. Л.Б. Кимак, видавець: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Вінниця 1998ю -С.. 17-22.
2. Jolanta Wilsz, Planu edukacyjno-zawodowe uczniów w kontekście ich stałych indywidualnych cech osobowości, [w:] Edukacja jutra, Tom 2, XV Tatrzańskie Seminarium Naukowe, t. 2, red. K. Denek, T. Koszycz, W. Starościak, Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Wydawnictwo: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2008, s. 313-319.
3. Борисов В. Фактор освіти і професійної підготовки у забезпеченні зайнятості молоді // Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць.- Вип.XLI/ За аг.ред. проф.. В.І.сипченка.- Слов'янськ: СДПУ, 2008.- С.3-6.
4. Włodarska-Zoła L. Edukacja menedżerów wobec rynku pracy // Edukacja wobec rynku pracy. Realia-możliwosci-perspektywy / Pod red. R. Gerlacha. – Bydgoszcz. – 2003. – S. 247-260.
5. Андріяшин В.І., Антонів П.М., Вихрущ А.В., Дмитренко П.В., Тхоржевський Д.О. Удосконалення підготовки вчителя загальнотехнічних дисциплін.- К.: КДПІ, 1992.- 72с.
6. Тхоржевський Д.О. Навчальні плани і програми середньої загальноосвітньої трудової політехнічної школи з виробничим навчанням. Професії: токар, фрезерувальник, стругальник, довбальник, свердлувальник / Д.О.Тхоржевський.- К.: "Рад. школа", 1965. - 120 с.
7. Тхоржевський Д. Дослідження системи практичних умінь і навичок у виробничому навчанні / Д. Тхоржевський // Рад. школа. – 1973. - № 2. - С. 10-17.



8. Тхоржевський Д.О. Експериментальна перевірка ефективності структури навчального матеріалу за деякими системами трудового навчання. [Профтехучилище № 1 м. Києва] / Д.О. Тхоржевський. - В кн.: Методика труд. навчання. - К., 1973. - Вип. 7. - с. 106-108.
9. Трудове навчання, виховання і профорієнтація: метод. рек. з питань вдосконалення трудової підготовки молоді до праці в сфері матеріального виробництва в світлі партійно - урядових постанов про школу і систему профтехосвіти / Андріяшин В.І., Завадська О.Я., Коваленко В.І., Колодяжний В.Я., Мазур В.Г., Сидоренко В.К., Тхоржевський Д.О. [та ін.] - К.: 1981. - 288 с.

**О. Улуова**

– старший викладач кафедри англійської мови, Маріупольський державний гуманітарний університет

**УДК 37.035.91**

### **ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ЛІДЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТЕЙ З МЕТОЮ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

*У статті порівняно особливості педагогічної та лідерської діяльності, що доводить їх схожість, проте розбіжність витікає із функцій – для педагогічної діяльності є провідними навчальна, виховна та розвиваюча функції, у той час, як для лідерської вони є додатковими, а провідними є ті, що забезпечують ефективність групової діяльності. Лідерство визначено як вид педагогічної діяльності, тому формування лідерських якостей повинно бути невід’ємною складовою професійної підготовки майбутнього вчителя і здійснюватися в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.*

*В статье сравниваются особенности педагогической и лидерской деятельности, что доказывает их схожесть, однако различие вытекает из их функций – для педагогической деятельности ведущими являются обучающая, воспитательная и развивающая, в то время как для лидерской они дополнительные, а ведущими являются те, которые обеспечивают эффективность групповой деятельности. Лидерство определено как вид педагогической деятельности, поэтому формирование лидерских качеств должно быть неотъемлемой составляющей профессиональной подготовки будущего учителя и осуществляться в учебно-воспитательном процессе высшего учебного заведения.*

*In the article the peculiarities of pedagogical and leadership activities are compared, that proves their similarity, however their distinction is based on their functions – for pedagogical activity the leading functions are training, educational and developing ones while for leadership they are additional, and the leading ones are those that provide efficiency of group work. Leadership is defined as a kind of pedagogical activity, therefore leadership qualities formation should be an integral part of*

*prospective teacher's professional training and be carried out in education process of a higher educational institution.*

**Постановка проблеми.** В умовах сьогодення підвищуються вимоги до вчителя, який повинен бути не просто транслятором знань, а представником інтелектуальної еліти, що задає темп розвитку освіти, науки і культури суспільства. У процесі навчання ВНЗ здійснюється підготовка майбутніх учителів до виконання педагогічної діяльності. Вважаємо, що одним з її видів є лідерська, тому необхідним є порівняти особливості педагогічної та лідерської діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Науковцями зроблено величезний внесок у розкриття сутності та структури педагогічної діяльності. Аналіз робіт М. Буланової-Топорнової [2], С. Вітвицької [3], Н. Кузьміної [5], Н. Самоукиної [8] та інших дозволяє схарактеризувати її як особливу, соціально і особистісно детерміновану. Лідерство розглядалося в працях як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників, зокрема Г. Андрєєвої [1], Н. Жеребової [3], Р. Кричевського [4], Б. Паригіна [7], В. Шеклтона [10] та інших. Проблема формування лідерських якостей майбутніх учителів вивчалася сучасними дослідницями Н. Семченко [9] та Н. Мараховською [6]. Аналіз наукової літератури свідчить про те, що, не зважаючи на різні підходи до тлумачення сутності лідерства, воно вивчається в контексті груп.

**Формулювання цілей статті.** Метою статті є вивчити особливості педагогічної та лідерської діяльності на основі їх порівняльного аналізу, щоб забезпечити якість професійної підготовки майбутніх учителів.

**Виклад основного матеріалу.** У широкому сенсі педагогічна діяльність спрямована на трансляцію від старших поколінь молодшим накопичених людством культури і досвіду, створення умов для особистісного розвитку учнів і підготовки до виконання певних соціальних ролей в суспільстві, на залучення учнів до життя суспільства. У вузькому сенсі вона є виховуючим та навчальним впливом вчителя (вихователя) на учня (вихованця).

Лідерство розглядається як процес організації, планування та управління групою діяльністю, при якому людина впливає на інших членів групи заради досягнення групової мети; динамічної взаємодії, при якій лідер та його послідовники підіймають один одного на вищі рівні моральних принципів та мотивації, а також є процесом створення, поширення та використання нових нетрадиційних ідей і методів.

Результати порівняльного аналізу структурних компонентів педагогічної та лідерської діяльності, виявлених у психолого-педагогічній літературі, представлено в таблиці.

Порівняльний аналіз структур лідерської та педагогічної діяльності виявив їх схожість та продемонстрував, що обидві представляють собою взаємодію та взаємовплив як педагога та учнів, так лідера і послідовників.

Проте існують деякі розбіжності, пов'язані із специфікою наведених діяльностей. Так, навчальна виховна та розвиваюча функції, відповідно, є провідними для педагогічної діяльності, у той час, як для лідерської вони є додатковими, на думку Н. Жеребової [3] та інших дослідників, провідними є ті, що забезпечують ефективність групової діяльності, наприклад, адміністративно-інтегруюча, стратегічна, функція настроювання.

Таблиця

**Порівняльний аналіз структурних компонентів педагогічної та лідерської діяльностей**

<b>Компоненти</b>	<b>Педагогічна діяльність</b>	<b>Лідерська діяльність</b>
1	2	3
Суб'єкт	Педагог	Лідер
Об'єкт	Учні (студенти)	Послідовники
Мета	Особистісний, інтелектуальний та діяльнісний розвиток учня; саморозвиток й самовдосконалення	Перетворення оточуючого світу, створення успішної організації, викликання позитивних змін в послідовниках, самореалізація
Мотиви	Педагогічний інтерес Мотив турботи про щастя молодого покоління Мотив престижу Мотив досягнення Мотив самореалізації Мотив влади	Інтерес до лідерства Мотив влади Мотив афіліації Мотив самоствердження Статусний мотив Мотив досягнення Мотив особистісної свободи Мотив самореалізації Мотив трансформації Мотив допомоги іншим (послідовникам)
Зміст	ЗНАТИ: структуру діяльності, закономірності її розвитку; природу людських мотивів; провідні види діяльності в різні вікові періоди. УМІТИ: планувати діяльність з урахуванням вікових, індивідуальних особливостей учнів, їх інтересів і	ЗНАТИ: самого себе; послідовників (особливості їх характеру, мотиви, інтереси тощо); групу; власну діяльність (способи її здійснення). УМІТИ: ставити цілі, розподіляти завдання, делегувати повноваження, здійснювати контроль за

	<p>можливостей; стимулювати діяльність; забезпечувати засвоєння учнями основних компонентів діяльності, умінь і навичок цілепокладання, самоконтролю, самооцінки, виконання дій і операцій.</p>	<p>груповою діяльністю, відслідковувати та оцінювати результати; стимулювати послідовників, заохочувати їх перетворювати мету у дію</p>
Способи	<p>лабораторні роботи; письмові, графічні роботи; самостійне спостереження; вправи, розв'язання задач, практичні роботи, екскурсії, повідомлення учнів, залучування матеріалу підручника, використання засобів мистецтва, експеримент, застосування знань за нових умов, творчі усні і письмові роботи, дослідницька робота, повторення) та виховання (методи формування свідомості: навчання, освічення, переконання; методи формування досвіду поведінки: вимоги, привчання, вправи, доручення; методи стимулювання і корекції поведінки учнів: змагання, заохочення, покарання)</p>	<p>потреб, включення в нову активну діяльність, навіювання, переконання, змагання, порада, наділення повноваженнями</p>
Дії (операції)	<p>Дидактичне проектування навчання (конкретизація мети, завдань; змісту навчання; планування методів, засобів, форм навчання), організацію дидактичного процесу (формування позитивного</p>	<p>Організація, планування, визначення способів та шляхів досягнення групових цілей, експертування, зовнішнє представництво, контроль за внутрішніми стосунками у групі, посередництво у конфліктах,</p>

	ставлення учнів до навчання; організація сприйняття, усвідомлення, закріплення, застосування знань), контроль і оцінка результатів навчання, корекція процесу навчання, а також формування виховного середовища, створення виховного колективу	розподілення нагороджень та покарань, передача послідовникам способів організації, виховання, стимулювання колективу
Результат	Зміни особистості учня (особистісне, інтелектуальне вдосконалення), що сталися в результаті засвоєння ним у процесі пізнавальної і практичної діяльності накопиченого соціального досвіду	Високі результати групової діяльності та позитивні зміни в послідовниках та існуючому стані речей

У зв'язку з цим доречно звернутися до дослідження К. Дж. Марджерісона [10, 120-122], який вивчав специфіку переходу до лідерської діяльності. Від зазначає, що у своїй професійній, спеціалізованій, діяльності людина має справу переважно з технічними аспектами роботи й, відповідно, виконує специфічні функції. Тому перехід до виконання управлінських функцій, пов'язаних із стратегічним керівництвом або управлінням іншими людьми в організації, може бути переломним періодом в професійному житті людини. «Для одних це захоплюючий процес, а для інших - важке випробування. Причина, що робить цей період важким і критичним, полягає в наступному: люди відходять від того, що вони знають і в чому вони стали компетентні в результаті навчання і досвіду... Від людей, які раніше винагороджувалися за їх чудові індивідуальні заслуги чекають, що вони будуватимуть команду, управлятимуть іншими людьми замість того, щоб самим вирішувати завдання» [10, 121].

Поділяємо точку зору дослідника В. Шеклтона, що лідерам важко оволодіти життєво важливими вміннями самостійно, без відвідування спеціальних навчальних занять, мета яких – забезпечення зворотного зв'язку і відпрацювання вищеназваних умінь [10, 126]. Погоджуємося, що процес становлення особистості лідера не може відбуватися стихійно, інакше студенти можуть засвоїти негативний досвід, помилкові переконання, застарілі традиції, негативні якості, нестримне прагнення до влади тощо. Отже, зрозуміло, що формування лідерських

якостей повинно здійснюватися у системі навчання та виховання, що є активним та цілеспрямованим керівництвом формування якостей особистості.

**Висновки і перспективи подальших пошуків у даному напрямку.** Таким чином, порівняльний аналіз педагогічної та лідерської діяльностей доводить їх схожість, тому визначаємо лідерство видом педагогічної діяльності. Вважаємо, що формування лідерських якостей повинно бути невід'ємною складовою професійної підготовки майбутнього вчителя у вищому навчальному закладі. Перспективами подальших досліджень цієї проблеми є вивчення особливостей формування лідерських якостей майбутніх фахівців інших профілів, зокрема майбутніх менеджерів, у процесі їх професійної підготовки.

### *Література*

10. Андреева Г. Социальная психология : учебник для высших учебных заведений / Г. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 364 с.
11. Буланова-Топорнова М. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие для студентов и аспирантов / М. Буланова-Топорнова, А. Дулавнева, Л. Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 543 с.
12. Вітвицька С. Основи педагогіки вищої школи : методичний
13. посібник для студентів магістратури / С.Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
14. Жеребова Н. Лидерство в малых группах как объект исследования / Н. Жеребова // Ученые записки кафедр общественных наук вузов г. Ленинграда. – Л., 1973. – Вып. XIV. – С. 159-165.
15. Кричевский Р. Психология руководства и лидерства в спортивном коллективе / Р. Кричевский, М. Рыжак. – М. : Изд-во МГУ. – 186 с.
16. Кузьмина Н. Профессионализм педагогической деятельности / Н. Кузьмина, А. Реан. – Рыбинск, 1993. – 191 с.
17. Мараховська Н. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу : автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. Мараховська. – Х., 2009. – 20 с.
18. Парыгин Б. Основы социально-психологической теории / Б. Парыгин. – М., 1971. – 178 с.
19. Самоукина Н. Психология и педагогика профессиональной деятельности / Н. Самоукина. – М., 1999. – 351 с.
20. Семченко Н. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності : автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. Семченко. – Х., 2005. – 23 с.
21. Шеклтон В. Психология лидерства в бизнесе / В. Шеклтон. – СПб. : Питер, 2003. – 222 с.

**О. Химченко**

- викладач кафедри образотворчого мистецтва та професійної освіти,  
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

УДК 37.015. 311 – 057. 87

### УЯВЛЕННЯ СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ ПРО КУЛЬТУРНУ ЛЮДИНУ: ДОСВІД ПРАКТИЧНОГО ВИВЧЕННЯ

*У статті ми проаналізували уявлення сучасних студентів про культурну людину. Розглянули категорію „культура”, за допомогою методики незакінчених речень визначили складові образу сучасної культурної людини.*

**Ключові слова:** культура, людина культури, саморозвиток.

**Е. Химченко**

### ПРЕДСТАВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ О КУЛЬТУРНОМ ЧЕЛОВЕКЕ: ОПЫТ ПРАКТИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ

*В статье мы проанализировали представление современных студентов о культурном человеке. Рассмотрели категорию „культура”, при помощи методики неоконченных предложений определили составляющие образа современного культурного человека.*

**Ключевые слова:** культура, человек культуры, саморазвитие.

**Е. Khymchenko**

### CONTEMPORARY STUDENTS' NOTION ABOUT A CULTURED INDIVIDUAL: A PRACTICAL STUDY

*The article has analyzed the modern students' notion about a cultured individual. The category of «culture» has been studied. The constituents of the notion of the cultured individual have been defined using the technique of incomplete sentences.*

**Key words:** culture, cultured individual, self-development.

Сучасні реформи в системі освіти України відображають зміни в постіндустріальній культурі як наступному етапі культурогенезису. Довгий час освітня практика орієнтувалася на розвиток знанієвого компоненту, логічного мислення учнів, недостатньо уваги приділялося вихованню в культурі, через культуру людини культури. Сучасний світ володіє величезним потенціалом культури, проте через не достатній розвиток соціальних механізмів включення людей у світ прекрасного та формування навичок жити за законами краси у значної кількості населення не напрацьовано відповідні ціннісні орієнтири та потреби наслідувати культурні традиції. Через це одне із завдань системи освіти та виховання допомогти людині подолати означене протиріччя.

Останнім часом проблема виховання людини культури посідає чільне місце в науковому світі. Дослідженням проблеми культури в освіті займаються С.Архангельський, Є.Бондаревська, І.Ісаєв, Н.Крилова, А.Мудрик, В.Серіков, В.Сластьонін, Є.Шиянов та ін. Науковці вважають, що основою соціального

розвитку стала людина як найвища цінність та культура як колективний інтелект та умова саморозвитку особистості. Сучасна система формування культури особистості ґрунтується на загальній освіті, на кращих зразках високого мистецтва різних жанрів. Проте актуальним є формування умінь та навичок повсякденної культури діяльності та спілкування. В педагогіці існує поняття „функціональна грамотність”, що передбачає уміння людиною використовувати набуті знання в різних сферах життєдіяльності. Важливим на сьогодні є також поняття „функціональна культура”, що вказує не тільки на вивченість певної кількості культурологічних знань, а й на уміння ефективно використовувати їх.

Мета статті – проаналізувати портрет сучасної культурної людини, сформований у молоді.

Процес інкультурації особистості (входження в культуру) досить складний та має свої особливості. Формування культури особистості відбувається в процесі соціалізації, завдяки освіті, участі у суспільному житті. У науковій літературі поняття „культура” широко досліджено, аналізуючи різні погляди, ми згодні з думкою, що сутність культури – це процес створення та розвитку суспільної людини для реалізації своєї родової людської природи за допомогою всіх існуючих матеріальних та духовних цінностей, суспільних відносин [3]. Культура – це не тільки знання. Можна вивчити будь-яку інформацію, але такими ж методами залучити до цінностей культури (навчити любові, щастю, волі) не можливо. В.Соловйов наголошував, що культуру не можна нав’язати силою, вона має стати результатом добровільного вибору. Механізм оволодіння культурою має вибірковий характер, зважаючи на здібності конкретної особистості. Вектор інкультурації йде від особистості до культурних цінностей, завданням педагога є уміння знайти оптимальне співвідношення між мінімумом соціально-культурних знань, що повинні знати всі, та змістом індивідуально-творчої діяльності, що пов’язана із задоволенням потреб особистості в самоактуалізації, реалізації власних здібностей [2].

Отже, оволодіння культурою – унікальний процес, так як унікальна особистість, яка створює його, проживаючи процеси осмислення, переживання конкретної реальності. Простежимо, як відбувається означений процес у сучасній освітній системі та які його результати.

На констатуючому етапі дослідження стану культурного саморозвитку особистості ми використали методику незакінчених речень. Студентам було запропоновано продовжити речення, написати мікро-твір „Культурна людина – це ...”

130 студентів I –II курсів Луганського національного університету імені Тараса Шевченка та 207 учнів (школа №1 м. Луганська та Лисичанська гімназія) узяли участь у дослідженні за допомогою методики незакінчених речень поняття культурна людина. У процесі контент-аналізу мікро-творів ми отримали 43 варіанти відповідей. Більшість студентів вважають, що культурна



людина – це вихована людина (68 чол. – 52%). 35% (46 студентів) вважають, що культурна людина – це людина, яка дотримується правил поведінки, етикету та користується правильною мовою, вміє підтримати розмову на будь-яку тему. 26 % (34 студенти) вважають культурною людину тактовну та освічену. 19 % (25 студентів) культурною назвуть ввічливу людину.

Подальші відповіді, хоча є поодинокими, заслуговують на нашу увагу. Це такі пояснення:

- „культурна людина поважає себе та оточуючих”,
- „добра та розумна”,
- „відповідальна”,
- „всебічно розвинена”,
- „має багатий внутрішній світ”,
- „знає історію та культуру свого народу”,
- „відвідує театри та художні вистави і отримує від цього задоволення”.

Крім того, були пояснення, що викликають суперечливе ставлення: „це людина, яка не забруднює природу”, „начитана”, „інтелектуально розвинена”, „має духовну мову”, „ніколи не вступає у відкритий конфлікт”, „не розпиває спиртні напої у громадських місцях ” та ін.

Відповіді школярів старших класів (10-11 класів) мало чим відрізнялися від поглядів студентів початкових курсів.

Наведемо окремі приклади зі студентських міні-творів:

- „Я вважаю, що культурна людина – це та, для якої моральні, духовні цінності стоять на першому місці. На жаль, ми живемо в такий час, коли культурних і високоосвічених людей стає все менше і менше. І я думаю, що у наш час культурною людиною можна назвати того, хто вміє ввічливо спілкуватися, хто чітко і правильно може викласти свою думку. Того, хто має хоч щонайменше уявлення про те, що таке культура загалом. Зараз, в ХХІ столітті, досить важко знайти культурну людину, тому що багато хто звик спілкуватися некультурною лексикою в суспільних місцях. Звичайно, раніше люди були культурнішими і ввічливішими, цікавилися мистецтвом і літературою, а не Інтернетом (Маша Д.);
- „Культурна людина – це людина, яка несе в собі культуру людям, які її оточують. З такою людиною приємно спілкуватися, її мова красива. Але не можна всіх діячів культури назвати по-справжньому культурними людьми. Приклад тому – рок-музиканти. У текстах їх пісень часто зустрічаються слова, які „ріжуть” слух. На мій погляд, дуже багато культурних людей серед театралів” (Катерина В);
- „Поняття культури для всіх різне. Особисто для мене, культурна людина – людина, що не дозволяє собі вольностей, завжди культурно себе поводить у будь-якому суспільстві. На сьогоднішній день дуже мало культурних людей. Деякі до них прислухаються, а деякі – ні. Але це справа кожного. Особисто я не вважаю себе висококультурною людиною, але проте у мене

є мораль, принципи, за якими я живу, совість. Хай я не знаю напам'ять сонети Шекспіра і не можу обговорювати творчість і внесок Шишкіна в світове мистецтво, але це мені не заважає. У житті це не головне” (Світлана М.);

- „Культурна людина – це: людина, яка поважає себе і тих, що оточують; яка має відчуття власної гідності; адекватно поводить себе в суспільстві; яка має якусь «базову» освіту, тобто розуміє основи” (Даша Д.).

Отже, маємо такий портрет сучасної культурної людини очима студентів: освічена та вихована, всебічно розвинена, дотримується правил етикету, володіє культурою мовлення, тактовна, ввічлива, відповідальна, має багатий внутрішній світ, знає історію та культуру свого народу, відвідує заклади культури.

Означений портрет є дещо ідеалізованим, так як студенти, вимагаючи від оточуючих високого культурного рівня, самі не завжди йому відповідають. Про це свідчить тест-анкета „Художні професії діячів культури” на засвоєння історико-культурного матеріалу. 55 % студентів мають дуже слабкі знання історико-культурного матеріалу – коефіцієнт від 0,3 до 0,52; 25% студентів виказали рівень засвоєння історико-культурного матеріалу з коефіцієнтом від 0,78 до 0,84, що вказує на достатні знання, проте поновити їх ще є чим; 20 % студентів досягли високого результату з коефіцієнтом від 0,86 до 0,97 і продемонстрували широку ерудицію, знання світу мистецтва.

Певною мірою викликає здивування, що студенти не можуть назвати художню галузь, у якій працювали І.Глазунов, М.Ростропович, Й.Бродський, К.Дебюссі, О.Аляб'єв та ін.

У продовження дослідження реального рівня культурологічних знань студентів ми використали тест „Чи знаєте ви авторів наступних творів мистецтва?”. Нажаль, він виявив низький рівень знань студентами творів мистецтва та їх авторів. Тільки 20 % студентів продемонстрували достатній рівень знань, 11% – досягли високих результатів, проте 69 % студентів слабо володіють знаннями історико-культурного матеріалу.

Наприклад, студентам складно було визначити авторів таких творів: „Мислитель”, „Фата Моргана”, „Портрет О.С.Пушкіна”, „Демон, який сидить”, „Андріївська церква в Києві”, „Зимовий палац у С.-Петербурзі” та ін.

Наявне протиріччя: у створенні портрету культурної людини більшість студентів зафіксували необхідність знання світу мистецтва, творів світової та вітчизняної культури, але фактичний рівень обізнаності щодо найбільш відомих творів світового та вітчизняного мистецтва та діячів культури різних епох виявився вкрай низьким.

Таким чином, отримані результати актуалізують необхідність у більш ретельній культурологічній підготовці студентів.

Крім того, під час визначення поняття „культурна людина” студенти майже не зверталися до категорій творчість, широта кругозору, ерудиція; поповнення знань світової культури тільки для 6% студентів є важливим. Не значна кількість студентів простежили зв'язок між культурним рівнем людини та її потягом до саморозвитку (12%). Це означає, що культурна людина неначебто відділена від суспільства, що постійно розвивається, а зосереджена на міжособистісному спілкуванні.

На запитання „Як Ви розумієте поняття саморозвиток?” студенти відповіли неоднозначно. Більшість з них саморозвиток визначили як розвиток власного кругозору (44% - 56 студентів), розвиток самого себе, якихось якостей – 36% - 47 студентів, 12% - 16 студентів під саморозвитком розуміють „спрямованість до нових знань”, 5% - 7 студентів саморозвитком назвали подолання негативних звичок, лише 3% - 4 студенти під саморозвитком розуміють здібність до самопізнання, аналізу та розвитку власних можливостей. Більшість студентів засобом саморозвитку визначили читання різноманітної літератури та використання мережі Інтернет.

Наведемо приклади міркувань студентів щодо поняття „саморозвиток”:

- „саморозвиток – це самостійна робота над освітою; формування власного розуміння світу, не шаблонного; незалежність у судженнях та вчинках, що ґрунтуються на алгоритмах поведінки, самостійно визначених; власне ставлення до процесів, що відбуваються, відмінне від ставлення „сірої маси” (Світлана Н).
- „саморозвиток – це здібність людини до самопізнання та аналізу власних здібностей та вчинків, удосконалення умінь” (Марина Г.);
- „саморозвиток – розуміння себе, усвідомлення недоліків та досягнень, розвиток особистості, бажання зробити себе кращим, наблизити до ідеалу” (Єлизавета С.)
- „розвиток – це рух уперед. Саморозвиток для мене, в першу чергу – це самореалізація та прогрес, розуміння та прийняття самої себе. Без саморозвитку не можливо уявити своє життя. Знаходячись на одному місці нічого не досягнеш” (Ольга П.).

Таким чином, студенти лише інтуїтивно намагаються визначитися, не володіють технологіями та методиками саморозвитку, засобами їх визначення, проте становлення людини культури без творчості, спрямованого саморозвитку неможливе.

Феномен культури є одночасно і продуктом, і місцем творчості, і взаємозв'язком людини та творчості, що не підлягає роз'єднанню. Це не тільки світ знаків та артефактів, смислів та цінностей, музики та поезії. Саме людина здатна творити особливий вид енергії, що є культурою. Усвідомлення молодим поколінням феномену культури, прийняття його як власного і є процесом

культурної ідентифікації. Як показали дослідження, цей процес вимагає впливу та корекції в навчально-виховному процесі.

Зробимо незначний відступ – екскурс в історію. Протягом 1936 року журнал „Огоньок” друкував анкету для широкого кола читачів „Чи культурна Ви людина”. (Огонек. - 1936. - № 1. - С.22. ) Кожна анкета містила 10 запитань та супроводжувалася інструкцією: „Пам’ятайте, якщо ви не можете відповісти хоча б на одне із наведених запитань, ви, напевно, мало знаєте про цілу галузь науки чи мистецтва. Нехай це буде для вас стимулом, щоб попрацювати над собою”. Інструкція також рекомендувала перевірити знання своїх близьких та знайомих. Ось декілька питань, які були запропоновані читачам:

- Прочитайте напам’ять повністю хоча б один вірш Пушкіна.
- Назвіть та охарактеризуйте п’ять п’єс Шекспіра.
- Назвіть чотири ріка Африки.
- Назвіть улюбленого композитора та три його кращі твори.
- Розкажіть про три картини, що найбільше вам сподобалися на виставці художників останнього сезону.

Як бачимо, формування культурної людини можна стимулювати не тільки за допомогою навчально-виховного процесу, а й залучаючи засоби масової інформації. Напевно, щоб стати культурною, людина має читати класичну літературу, відвідувати театральні, художні вистави, слідкувати за розвитком художньої культури, розвиваючи свій внутрішній світ та культурний горизонт.

Навчальний рік, що розпочався, відзначено змінами в навчальних програмах. Згідно нових програм для 12-річних загальноосвітніх навчальних закладів (художньо-естетичний цикл) збільшується кількість годин, відведених для вивчення музичного та образотворчого мистецтва, художньої культури в цілому. Можна розраховувати, що через деякий час протиріччя, визначені вище, будуть подолані.

Перспективними напрямками подальшого вивчення проблеми становлення культурної людини можна визнати розгляд можливостей впливу на культурний саморозвиток педагога процесів гуманізації та гуманітаризації освіти, сучасного інформаційного простору, взаємодії загальнолюдських та національних культурних цінностей.

### *Література*

1. Андреев А. Студент и культура: информация к размышлению // Высшее образование в России. – 2004. – №4. – С.101-106.
2. Милютина Н. Р. Воспитание личности педагога как процесс культурной идентификации : автореф. дис.. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / Милютина Н.Р. – Волгоград, 2000. – 20с.
3. Руденко В. Н. Культурологические основания целостности содержания высшего образования / Руденко В.Н. // Педагогика. – 2004. – №1. – С.42-48.

## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

В. Бондаренко

*аспірантка кафедри педагогіки Полтавського державного педагогічного  
університету імені В.Г. Короленка*

УДК 378.036:78

**КАТЕГОРІЯ ЛЮБОВІ В КОНТЕКСТІ ПРОСВІТНИЦЬКО-  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДАНИЛА ТУПТАЛА (ДИМИТРІЯ  
РОСТОВСЬКОГО)**

*У статті проаналізовано просвітницько-педагогічний аспект діяльності  
Димитрія Ростовського, що базувався на засадах християнського гуманізму та  
розкривається творчий внесок мислителя в розробку теорії і практики  
педагогіки любові.*

**Ключові слова:** *духовність; мораль; педагогіка; просвітництво; серце, як  
духовний центр людини; виховний простір; християнська любов.*

В.Бондаренко

*аспірантка кафедри педагогіки Полтавського державного  
педагогічного університету імені В.Г. Короленка*

**КАТЕГОРИЯ ЛЮБВИ В КОНТЕКСТЕ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДАНИЛА ТУПТАЛА  
(ДИМИТРИЯ РОСТОВСКОГО)**

*В статье рассматривается просветительно-педагогический аспект  
деятельности Димитрия Ростовского, который основывался на христианском  
гуманизме и раскрывается творческий вклад мыслителя в разработку теории  
и практики педагогической любви.*

**Ключевые слова:** *духовность; мораль; педагогика; просветительство;  
сердце, как духовный центр человека; воспитательное пространство;  
христианская любовь.*

V. Bondarenko

*graduate student of department of pedagogics Poltava state pedagogical university of  
the name of V.G. Korolenko*

**THE CATEGORY LOVE IN CONTEXT EDUCATIONAL-PEDAGOGICAL  
ACTIVITY DANILA TUPTALA (DIMITRIYA ROSTOVSKOGO)**

*The article deals with the educational-pedagogical aspect activity Dimitriya  
Rostovskogo which one be based on Christian humanism and contribution creative  
investment of theory and practice pedagogical love.*

**Key words:** *spirituality, morals, pedagogic, educate, heart as spirituality  
center human being, educational space.*

**Постановка проблеми.** Руйнація осередків народної духовності,  
витіснення тієї безцінної мудрості, що забезпечувало формування моральних

засад суспільства розпочалося ще за часів царювання Петра I. Проведенні Петром реформи були, насамперед, спрямовані на перетворення дійсного православ'я (і української, і московської гілки) у православ'я „синодальне“, з його офіційно-державною регламентованістю. Духовність, моральність і добродійність були не на часі, бо державницька машина потребувала нових завоювань, коштів і професійної освіти, яка б готувала кадри для її зміцнення.

Тривале відчуження релігії, нівелювання національного коріння і традицій привело до девальвації моральних цінностей у сучасному суспільстві, переваги матеріального над духовним, збіднення уявлення дітей, молоді й навіть дорослого населення про такі чесноти як любов, віра, благочестя, совість, відповідальність, співчуття, повага та шанування старших. Матеріалізація потреб дитини сприяла розвитку егоїзму і вже має свої негативні наслідки. Світ заповнює жорстокість, насилля, нетерпимість, ненависть, жага збагачення, моральна розбещеність, цинічне ставлення до повсякденного.

На нашу думку, виправити ситуацію зможе лише визнання духовних орієнтирів провідними характеристиками процесу формування особистості. Неоціненним на цьому шляху буде звернення до православних виховних традицій, що спрямовувалися на вдосконалення внутрішнього світу людини шляхом уподоблення Творцю. Саме внутрішній світ людини став у центрі уваги багатьох видатних мислителів минулого. Ідеї виховання християнських чеснот ми знаходимо у працях Я.А. Коменського, І.Г. Песталоцці, Ж-Ж. Руссо, Г.С. Сковороди, К.Д. Ушинського, А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського. Зацікавленість діяльністю релігійних діячів минулого, які зверталися до внутрішнього, особистішого світу кожної людини, не перестає бути актуальною і на сьогодні. Саме це й спонукало нас звернутися до нетлінної духовної спадщини нашого співвітчизника - Данила Туптала (Димитрія Ростовського), натхненного пастиря-проповідника, ученого богослова та історика, духовного поета, ревного апологета православної віри середини XVII - початку XVIII століття.

**Аналіз останніх досліджень.** Інтерес до духовного доробку мислителя не згасає понад півтора століття. Різні аспекти життя Димитрія Ростовського, його проповідницької, літературної та пастирської діяльності, а також етичне вчення досліджували: М. Боянівська, В. Величковський, І. Жиленко, С. Йосипенко, М. Маккавейський, В. Недосекін, В. Нечаев, В. Нічик, М. Попов, А. Преображенський, І. Огієнко, Б. Яценко та інші, але його педагогічна та просвітницька діяльність досліджена лише фрагментарно (арх. Антоній (Фіалко), Б. Год, Е. Днепров, В. Калугін, А. Марушкевич, О. Сухомлинська).

**Формулювання цілей статті (постановка завдань).** У статті ми маємо на меті проаналізувати педагогічний досвід та особливості просвітницької діяльності Данила Туптала (Димитрія Ростовського) та прагнемо привернути

увагу до християнської любові, як найпріоритетнішої складової, на яку спирався святий у процесі вдосконалення особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Данило Туптало народжений та вихований у родині козацького сотника Туптала, що походив із шляхетної родини Савичів. Сава Григорович та Марія Михайлівна були людьми дуже релігійними і свої погляди зуміли передати усім своїм дітям. Родина сформувала у майбутнього митрополита не лише відданість православної вірі, але й вірність своїй батьківщині. Змалку Данило засвоїв симпатії до національного крила українського чернецтва, а під час навчання у Києво-Могилянському колегіумі виніс багатий багаж знань, любов до освіти, книги, рідної мови й православної віри, шанобливе ставлення до батьків та учителів, працьовитість і наполегливість, розвинув прекрасні природні здібності під керівництвом високоосвічених і високодуховних наставників, таких як: І. Галятовський, І. Гізель, М. Дзик та багато інших. Потужна духовна опіка сприяла визначенню життєвого призначення майбутнього святиителя - „...посіяння слова Божого в серцях... шляхом морально-духовного просвітництва, що ґрунтувалося на ідеях християнського гуманізму [10, с.75].

„Любов над усе!“ - це проникновение гасло супроводжує Дмитрія Ростовського протягом усього життя. Тема любові має свій відбиток навіть у архієрейському гербі святиителя. Його „Полум'яне серце“ якнайкраще відображало життєве призначення Дмитрія. У світовій культурі поняття „вогонь“ і „серце“ вживаються як глибокозмістовні світоглядні символи. Вогонь часто тлумачиться як символ світла, активності, очищення, любові, а символічне значення серця полягає у наданні йому ознак життєвої сили та духовного центру людини [11, с 372].

Димитрій Ростовський визнавав об'єктом духовно-морального виховання -серце; мета цього виховного процесу полягала у навчанні серця любові, а завдання - у спрямуванні процесу наповнення серця відповідним змістом (розвивати любов до усього Божественного), а при його „затемненні“ (ураженні гріхом) - очищенні. Православний мислитель був твердо переконаний, що тільки за умови єдності з Богом „...ми просвітлили б нашу душевну сліпоту, виправили б нашу сердешну кульгавість, ...воскресли б до добродійного життя“ [5, с 251]. Димитрій Ростовський був переконаний, що усе, що проходить через серце людини, набуває відповідного забарвлення. Чисте серце забезпечує світлість думок, настроїв, почуттів, переживань, і навпаки, їх затемнення, якщо воно уражене гріхом. Серцем людина говорить із Богом, і саме на нього впливає Господь, коли бажає виправити людину. „Достукатися“ до сердець своїх вихованців, запалити в їх серцях вогонь любові й постійно підтримувати це внутрішнє джерело світла - саме у цьому мислитель вбачав своє духовне призначення. Любов'ю і терпимістю він оточив свою паству та спонукав її до духовних і тілесних змін, духом любові наповнив створену ним

монастирську школу, з любов'ю та вірою проголошував проповіді, любов'ю дихали та мироточили усі духовні тексти святиителя.

Процес „дітоводіння“, пройшовши тривалий шлях становлення, зусиллями чеського мислителя Я.А. Коменського сформувався у цілісну теорію виховання людини, науку педагогіку, що має свої закономірності, практичне застосування та вимагає творчого, натхненного та мистецького впливу з боку педагога. Так само і український мислитель Данило Гуптало порівнював процес водіння по життю з мистецтвом, проповідуючи його як духовне і тілесне удосконалення особистості („богоуподоблення“). Цієї довершеності, на думку мислителя, можна досягти, спираючись на основоположні християнські цінності - Віру, Надію та Любов. Проповідник з України, як представник київської філософської школи, традиційно розглядав Віру та Надію, як шляхи пізнання і поведінки людей, а Любов - як провідника інтелектуальних пошуків для досягнення величі Творця [12, с. 68-76].

Димитрій Ростовський сповідував ідею єдиного виховного простору. Чи сповняться серця вихованців любов'ю, буде залежати від того, хто і що оточує їх на шляху їх морально-духовного перетворення та просвічення. Так, на думку мислителя, у цьому процесі участь беруть і безпосередньо впливають на формування звичок, поведінки, способу життя вірян, як небесні представники (Всевишній, Матір Божа, Ангел Охоронець, Церква), так і земні (батьки, оточення, духовні наставники, школа). Без взаємної любові усіх учасників цього процесу, на думку святиителя Димитрія, неможливий душевний контакт, взаєморозуміння та результат („добрі плоди“).

У духовно-моральному перетворенні християн первинна роль, на думку святиителя Димитрія, належить Всевишньому, який спостерігає за усіма з висоти „ .. як батько на чад, як пастир на овець, .. щоб знати нужди і потреби та надати кожному допомогу“ [5, с 272]. Сподіватись на Божу підтримку, допомогу та милосердя може тільки той, чиє серце підігріває віра та любов до Спасителя. Підтверджують цю думку наступні слова Димитрія : „ ...чи може теплий віск приліпитися до льоду? Ніяк не може! Так і милосердя Моє..., не може допомогти тобі, якщо серце твоє холодне“ [5, с 150]. Димитрії Ростовський виділив два способи пізнання Бога - вірою і любов'ю - та зазначав: „ ...пізнавши і увірувавши, ..возлюбили. Хто може полюбити річ не пізнавши?“ [5, с.396]. Усі, хто йдуть життєвим шляхом з вірою, любов'ю й істинним покаятням -заслугують на Божу любов, благодать та опіку.

Визнає мислитель за небесного покровителя чад і Матір Божу, бо „ ...вона (Діва Марія - В.Б.) має три золоті вінці: дівства, мученичества і учительства..., бо і безумних навчає розуму“ [5, с. 16]. Саме Пресвята Діва своєю чистотою перевершує навіть ангелів і є тією останньою інстанцією, котрій Святий Дух велів „пасти грішників“, навчати „безумних розуму“, захищати, наставляти їх на шлях спасіння, слухати та приймати їх молитви.



Димитрій був переконаний, що відповідальність за вчинки християн несуть і Ангели небесні, бо „...Кого стороняться ангели, того оточують біси” [5, с. 124]. Між ангелом і людиною є родинний зв'язок, вони є синами Божими; і Ангел, за задумом Творця, як старший брат приставлений оберігати та захищати молодшого.

Православний мислитель уважав, що до переліку вихователів цілісної особистості разом із Всевишнім долучається і Церква. Христовою Церквою Димитрій Ростовський називав не рукотворний храм, а зібрання усіх віруючих, яких возлюбив Господь і за яких положив душу Свою. Святу Церкву мислитель порівнював з матір'ю, що усіх своїх дітей, без винятку, зігріває та годує, при цьому „...добрих любить, а злих терпить і милосердствує про них” [5, с. 221]. Нести спільну відповідальність за душі „овець Господніх”, опікуватися чистотою їх сердець, подавати приклад праведного життя та істинної любові - саме такі напрямки визначив Димитрій Ростовський у діяльності цього осередку.

Великого значення у вихованні дитини Димитрій Ростовський надавав сім'ї. Він уважав батьків першими земними наставниками, які вестимуть дітей у складний світ буття, закладатимуть традиції виховання духовних цінностей і з цього приводу слушно зауважив, що „...свята гілка росте від святого кореня, добрий плід указує на добре дерево...” [8, с. 313]. На його думку, саме родина є тією домашньою Церквою, її першоосередком, взаємовідносини якої будуються на любові. Саме у сім'ї і бережуть і розкривають образ Божий, вчать жити за небесними законами. Батьківське виховання святитель порівнював з митцем, а малу дитину - з чистою дошкою; і від того „...який образ намалює на ній митець, добрий чи поганий, святий чи грішний, янгола чи біса, - такий назавжди і залишиться” [9, с. 16].

Вибудовуючи свою духовну педагогіку, Димитрій, на сторінках повчальних творів неодноразово привертая увагу до важливості процесу виховання дітей. Дитина повинна ствердитися у доброті, милосерді, любові, і тому на цьому шляху вона потребує допомоги дорослого. Християнський обов'язок православного оточення, ознаку його істинної любові до ближнього Димитрій Ростовський вбачав у навчанні невігласів, наставлянні грішників, у прояві турботи за дотриманням Христових заповідей. До виховного оточення просвітник відносив „добрих друзів”, „начальствующих” і схвалював їх прагнення допомогти подолати гріховне, а при потребі „...навчити, ...усовістити, викрити, бо від викриття у людині часто відбувається велике виправлення” [5, с. 240]. Святитель наводить неспростовний аргумент зі Святого Письма: „Немає більшої любові, як положити душу за друзів своїх” (Ін. 15, 12-13), бо твердо переконаний, хто не любить ближнього свого, як самого себе, той не має щирої любові і до Бога.

Турбота про майбутнє та любов до вихованців спонукала Дмитрія Ростовського долучитися до вибудовування образу ідеального учителя. Святитель Дмитрій наголошував, що відтворення образу Божого в людині залежатиме від рівня духовності, моральності й чесності духовних наставників, яким Господь довірив турбуватися про душі „овець своїх“, любити праведних, проявляти терпимість і не втрачати надії, очікуючи виправлення грішників. Святитель Дмитрій уважав, що дітям потрібний наставник, щоб злі люди не зіпсували їх душі та не збили їх із праведного шляху. Навіть віслюки мають свого пастуха, дорікав пастир тим батькам, які не дбали про те, щоб знайти своїй дитині духовного наставника. На його думку, невід'ємною ознакою учительного дару є любов до вихованців. У зверненнях до пастирів мислитель стверджував, що без любові буде складно досягти поваги і довіри вихованців, навчити їх любити Бога та ближніх. Архіпастир запевняв, що відчуття вихованцями наставницької любові сприятиме тому, що усі повчання духовного отця вони сприйматимуть, як благодатні настанови, що формуватимуть у них бажання змінитися як зовні, так і зсередини. Усвідомлюючи важливу роль педагога (наставника, пастиря) у духовно-моральному просвітленні, удосконаленні, „богоуподобленні“ пастви, Дмитрій Ростовський співзвучно з вищезазначеним наголошував, що „...не лише праці, але й великого мистецтва вимагає пастирська справа“ [7].

Український просвітник Данило Туптало, як високоосвічена людина, надавав великого значення не тільки вихованню, а й навчанню і пропагував „любомудріє“: „О, любомудріє! О, дивна філософія...“, „...навчись у них (мудреців минулого - зазначено В. Б.) розуму, звикнеш до мудрості“, „Ми вважаємо мудрість найзначнішою і найяснішою, коли вона ... і других урозумляє, просвічує і робить мудрішими“ [5, с 97, 98, 105]. Відповіддю на своє риторичне запитання: „Що більше надає розуму, як не навчання?“ - стала архієрейська школа, яку Дмитрій відкрив, турбуючись про необхідність „просвітлення“ ростовської пастви, та наповнив її духом традиційної дисципліни, гри та свободи. Маючи від природи м'яке серце і лагідний характер, святитель запропонував поєднати учнів та учителів теплими сімейним стосунками, а руйнівному духу схоластики протиставив дух християнської любові. Школу, яку відвідувало 200 учнів, Дмитрій утримував власним коштом, кращі учні отримували стипендію, учителі - належну платню. Для забезпечення навчального процесу він придбав два глобуси (земний та небесний), карти, підручники, слов'яно-грецькі та греко-латинські лексикони, зошити для учнівських письмових робіт. Турбувався наставник і про випускників, а тим, хто закінчив її курс, давав місця при церквах та наказував клірикам з повагою ставитися до їх посади. Займався цим митрополит з великою любов'ю і сам перевіряв успіхи учнів, спостерігав за їх моральністю

та благочестям. Релігійно-моральне виховання учнів – предмет особливої турботи святителя. Він сам наставляв учнів на добру поведінку, наказував вихованцям відвідувати богослужіння і пильно слідкував за його виконанням. Печаллю у серці архіпастиря відгукнулася негарна поведінка учнів, прогнівила і змусила видати наказ з погрозою поставити „сеньора” слідкувати за порушниками [3, с.79].

Тогочасні шкільні правила були досить суворими і навіть забороняли учням відлучатися зі школи, збиратися по двоє-троє і навіть перешіптуватися. „Добрий пастир” надав своїм учням широких преференцій: канікули тритижневі, відпочинок у дні великих церковних свят і на святки. Серед розумних задовольень ростовської школи особливе місце займали театральні діалоги. „Батюшка наш пресвятійший”, а саме так називали святителя учні, ніколи не карав за відставання у навчанні, хоча перед очима учнів завжди були різки, але більш надійним засобом він уважав запис у журнал помилок і визнання учнями своєї провини, пропонувалося учням і помолитися святим. Більш дієвим виховним засобом Дмитрій уважав заохочення школярів за успіхи. Так, за визначні досягнення учнів нагороджували позачерговими канікулами, запрошували на вакації до батюшки (індивідуальні заняття) для читання та тлумачення Старого заповіту -узимку і Нового - улітку.

Сподвижник віри та благочестя проголошував похвалу слову, бо, на його переконання, добре слово здатне „...і злих робити добрими” [1, с. 112]. Він говорив про користь читання Святого Письма, підкріплюючи це словами Івана Золотовустого: „...язик через читання привчається до добромовлення, а душа приймає духовні крила, просвічуючись сяйвом Сонця правди, ... читання надає душі сили, ...робить душу любомудрою та не допускає захопити її гріховним пристрастям...” [6]. Як вправний літератор та умілий проповідник, Дмитрій Ростовський блискуче засвоїв прийоми та звороти мови, умів переконливо, аргументовано донести до слухачів слова, які вражали своєю емоційністю, силою доказів та, водночас, ясністю, легкістю та сердечністю. Його любов до людей і гаряче бажання допомогти їм у добрі змушували його пристосувати своє вчене слово до розуміння всією паствою. Саме у ростовський період його проповіді звільняються від схоластики, а слово стає „живим”. Слід нагадати, що святителя прижиттєво визнавали одним із найкращих „казнодіїв” і пієтистів, тож у своїй учительській діяльності він намагався прищепити любов до словотворення і своїм учням Так, мови викладалися у школі не як мертві, а як живі, учні дебатували з питання „ Хто вище до Бога: Іоан Богослов чи Іоан Предтеча?”, але диспут закінчувався примиренням, і кожен з них хвалив того, кого перед цим захищав суперник. Досконало учні володіли латиною і навіть писали нею вірші та композиції [3, с 48].

Педагогічного керівництва (водіння, спрямовування, наставляння) потребували не тільки діти, але й дорослі. Для православної педагогіки важливим є не стільки фізіологічний вік, скільки „духовний”. Ще Ісус Христос та його послідовники-апостоли порівнювали своїх вірян із дітьми й зверталися до своїх слухачів, як до дітей, бо їх з'єднували узи духовного народження. Узагалі, у православній педагогіці звернення на зразок „діти, чада” використовувалися, як дидактичний прийом і спрямовувалися на людей, які тільки стали на шлях пізнання премудрості. Відповідно до новозавітної традиції вибудовував свою педагогічну систему (педагогіку любові) і Димитрій Ростовський. Святитель Димитрій уважав, що і духовним наставникам слід ставитися до своєї пастви, наслідуючи ролі Всевишнього та Матері Божої, як батькам до дітей - із любов'ю у серці та співчуттям. Він закликав наслідувати роль Ангела Небесного, як старшого брата, який завжди готовий захистити і допомогти, та як доброго друга, який завжди поруч і може застерегти від неправильних вчинків, а при потребі -вказати на певні вади. Свою першу пастирську промову на ростовській землі Димитрій саме так і розпочав: „Господь послав мене, і я прийшов з любов'ю до вас, як батько до дітей, ...як брат до братів, як друг до любих друзів своїх” [4, с 143]. Проповіді та Слова просвітителя у більшій мірі були розраховані на дорослу аудиторію, а літургійні, духовні діалоги - на дитячу. В основі цих звернень - любов до пастви, турбота про спасіння душі кожної людини. Святитель Димитрій свої благодатні поради на неокріпшу, непросвітлену ростовську паству спрямовував, прагнучи зцілити їх „дитячі душі”, наситити духовним, посіяти зерна любові. Звертаючись до пастви, Димитрій говорив, що усе зло від того, що люди мало люблять одне одного, що все спасіння у любові, яка є взаємоперетворюючою, і „ ...кожен може стати чудотворцем, якщо полюбить ворога свого” [5, с. 645].

Митрополит ростовський постійно шукав різні форми і засоби впливу на розум і серця своєї пастви. Для цього він змодернізував Катехізис (деякі дослідники заперечують авторство Димитрія Ростовського і вважають його автором Ісаю Косинського), і саме ця діалогова форма про віру проіснувала аж до часів Катерини II [10, с.63)]. Своїми пастирськими турботами про розширення християнських виховних засобів Димитрій задумав скласти коротку, зрозумілу та доступну за коштами для простого народу біблійну історію. Про цю подію святитель писав в одному із своїх листів: „ ...книжицю не дуже велику..., щоб всякий міг недорого купити” [10, с.76)]. Широкий зміст біблійної історії був доповнений літописом світської, але за характером це була морально-виховна праця, у якій Димитрій Ростовський спирався на повчальні („нравоучительні”) біблійні історії. І після закриття ростовської школи Димитрій продовжував просвічувати паству і тому не припиняв нагадувати пастирям, що їх основний

обов'язок - турбуватися про спасіння душ людських. Для цього Димитрій усіх священиків увіреної митрополії зобов'язав „повчати народ” у дні недільних та святкових служб, коли у храм приходило багато православних сім'ями - читати святі книги та супроводжувати їх власними тлумаченнями. Пастирі повинні вчити вірян молитвам, але підходити до цього диференційовано. Так, „малоспособним” пропонувалося для початку засвоїти три молитви (Ісусову, Отче наш та Богородице Діво), для усіх інших кількість не обмежувалася, але визначалися, як обов'язкові, Ісусова молитва, Царю Небесний, Трисвяте, Отче наш, Вірую в єдиного Бога, Богородице Діво, Достойно. Як найбільш простий, але найдієвіший спосіб вивчення молитов Димитрій обрав спільне, „хорове” їх промовляння у храмі [3, с 95].

**Висновки з даного дослідження.** Узагальнення результатів досліджуваного питання дає нам підставу констатувати, що Данило Туптало (Димитрій Ростовський), поставивши перед собою завдання зробити людей кращими і добрішими, керувався у своїй діяльності євангельським гаслом „Любов над усе!”. Усі педагогічно спрямовані дії святителя мали на меті лікувати недуги суспільства, йшли від його щирого серця та несли у собі полум'яний вогонь любові в серця кожної людини. Православний мислитель сповідував ідею єдиного виховного простору, що формувався на засадах любові, чистого серця, світлих помислів і милосердя. Процес водіння по життю (педагогіку) сприймав як мистецтво, дійовими особами якого повинні стати, як небесні (Всевишній, Матір Божа, Ангел Охоронець, Церква), так і земні представники (батьки, оточення, духовні наставники, школа). У справі вдосконалення особистості просвітник великого значення надавав не тільки вихованню, а й навчанню та пропагував любов до знань. Димитрій Ростовський доклав зусиль до формування образу ідеального наставника, основною професійно-особистісною рисою якого повинна стати любов, бо тільки пастирська любов може посіяти у серцях вихованців Любов, Віру та Надію. Руйнівному духові схоластики тогочасних шкіл архіпастир протиставив дух християнської любові, що об'єднав учителів та учнів ростовської школи.

Отже, духовно-моральна складова преображення особистості у контексті просвітницько-педагогічної діяльності святителя Димитрія, митрополита Ростовського ґрунтувалася на трьох позиціях: любові до Бога, любові до ближнього та любові до ворога. У вихованні й навчанні просвітник вбачав те раціональне зерно, яке у серці, на ґрунті здобреному любов'ю проросте добрими плодами: радістю, миром, терпимістю, милосердям, благоговінням, а моральним законом для усіх учителів, наставників, вихователів, батьків

повинна стати найбільш гуманістична із Євангелійних заповідей „Люби ближнього свого, як самого себе!”.

### *Література*

1. Димитрий (Туптало), митрополит. Келейный летописец святителя Димитрия Ростовского с прибавлением его жития, чудес, избранных творений и Киевского синописа архимандрита Иннокентия Гизеля / общ. ред. Е.А. Лукьянова; введ. ст. примеч., указ. О.В. Кириченко. - М.: Паломник, 2000. - 703 с.
2. Києво-Могилянська академія в іменах, XVII- XVIII ст. /В.С. Брюховецький (ред.), З.І. Хижняк (упоряд.): Енциклопедичне вид. - К.: Видавничий дім „Академія”. - 736 с.
3. Маккавейський Н.К. Святой Димитрий, митрополит Ростовський, как пастырь и пасторолог/ Миколай Корнильевич. - К., 1910. - 179 с.
4. Опыт православной педагогики / Сост. А. Стрижаева, С. Фомин. - М: Педагогика, 1995. - 256 с.
5. Проповеди и поучения святителя Димитрия Ростовского. - Киев: Изд-во имени святителя Льва, папы Римского, 2007. - 725 с.
6. Святитель Димитрий Ростовский. Летопись, повествующая о деяниях начала миробытия до Рождества Христова. - Режим доступа: [http:// ni-ka.com.ua/index.php Lev=keleyniyet](http://ni-ka.com.ua/index.php?Lev=keleyniyet).
7. Святитель Димитрий Ростовський. Поучение „о пастырстве духовних пастырей”. - Режим доступа: [http://www.omolenko.net/otehnic/SV\\_Dimitry\\_](http://www.omolenko.net/otehnic/SV_Dimitry_).
8. Св. Димитрий Ростовский. Сочинения в 12-ти томах. Т.2, М., 1904. – 564 с.
9. Сірополко С. Історія освіти в Україні / Степан Сірополко. - К.: Наукова думка. - 912 с.
10. Соболев Валентина. Пам'ятна книга Дмитра Туптала. - Варшава: Тирса, 2004. - 216 с.
11. П.Тарасов О.Ю. Икона и благочестие : Очерки иконного дела в императорской России / Олег Юрьевич Тарасов. - М. : Прогресс, Традиция, 1995.- 496 с.
12. Універсальні виміри української культури : [монографія / гол. ред. Рижко В.А. та ін.]. – Одеса : Друк, 2000. - 216 с.

### *О. Івашко*

*- старший викладач кафедри англійської мови, Маріупольський державний гуманітарний університет*

**УДК 371.035:81'26(438)(045)**

## **ОСОБЛИВОСТІ МОВНОЇ ОСВІТИ У РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА В КОНТЕКСТІ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ**

*У статті розглядається мовна освіта Республіки Польща після вступу країни до ЄС. Проаналізовано вивчення іноземних мов у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах Польщі. Розкрито практику впровадження інтегрованого мовно-предметного навчання у загальноосвітні заклади країни.*

*В статье рассматривается языковое образование Республики Польша после входа в ЕС. Проанализировано изучение иностранных языков в средних и высших учебных заведениях Польши. Раскрыто введение интегрированного языково-предметного обучения в общеобразовательные учреждения страны.*

*The article deals with the language education in Poland after the country's entrance to EU. The studying of foreign languages in secondary and higher educational establishments has been analyzed. The Content and Language Integrated Learning has been considered.*

Знання мов завжди вважалось критерієм освіченої людини. Проте на даному етапі розвитку людства недостатньо бути тільки поліглотом, потрібно бути полікультурно компетентною особистістю. Приєднавшись до Євросоюзу, Польща повинна відповідати його вимогам стосовно сфери культури та освітньої політики. Тому досвід освітніх технологій впровадження полікультурної освіти в практику може стати корисним для української педагогіки.

Взаємозв'язок полікультурної освіти і білінгвального навчання розглядається в роботах І. В. Алексашенкової, Н. О. Дацун, М. Н. Певзнера, В. В. Сафонової, Ю. А. Сорокіна, В. Ламберта, О. Г. Ширіна, Г. В. Терехової. Двомовне навчання як реалізацію принципу полікультурності висвітлено Р. І. Антонюк. Проблемою полікультурної освіти займалися такі українські науковці, як С. О. Сисоєва, І. В. Соколова, І. Ф. Лощенова, Л. Є. Перетяга, Г. М. Розлуцька, А. К. Солодка, Н. В. Якса.

Польська система освіти висвітлювалась Н. І. Ничкало, С. О. Сисоєвою, А. В. Василюк, І. М. Ковчиною, Г. Ю. Ніколаї, А. В. Каплун, Л. О. Шевчук, В. І. Герасимчук. Проте, питання полікультурної освіти в Республіці Польща, ще не розглядалися вітчизняними науковцями. Таким чином, вивчення застосування елементів полікультурності в навчальному процесі Польщі, як слов'янської держави та члена Євросоюзу, може стати корисним.

Метою поданого дослідження є вивчення особливостей мовної освіти у Республіці Польща в контексті полікультурності.

Завданнями статті є аналіз впровадження інтегрованого мовно-предметного навчання у загальноосвітніх закладах Республіки Польща; аналіз документів ЄС відносно полікультурної політики; висвітлення особливостей вивчення іноземних мов у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах Польщі.

Як слушно підкреслює Т. Левовицький, шанси полікультурної освіти залежать від політичного устрою, пануючої ідеології, участі держав і суспільств в міжнародному господарчому, економічному, культурному житті, та багатьох інших умов [4, с. 28].

Додамо, що одним з важливих елементів полікультурної освіти є вивчення іноземних мов, якому приділяється особливе місце в Євросоюзі. Мовна відмінність – це демократична і культурна основа Європейського Союзу, підтверджена ст. 22 Хартії Основних прав ЄС. Її значення також підкреслено в резолюції Ради від 14.02.2002, де визначено роль мов у суспільстві, економічній та політичній інтеграції, особливо в процесі розширення ЄС. Право на існування мовної різноманітності є обов'язковою засадою в

інституціях ЄС [1, с.227]. Європейський Союз заохочує до вивчення мов, до опрацювання нових методик навчання з використанням нових технологій. Це знайшло конкретне вираження у резолюції Ради у березні 1995 року щодо вдосконалення якості вивчення мов, а також у Білій Книзі Навчання і Вдосконалення Європейської комісії від 1997 року [1, с.227]. Членство в Євросоюзі дало Польщі можливість вільного навчання, праці, подорожей, торгівлі між країнами-членами ЄС. Внаслідок чого у країні постійно зростає відсоток осіб, які вивчають іноземні мови, що є позитивним проявом пристосування освіти до нової ситуації, пов'язаної з європейською інтеграцією, глобалізацією суспільного та економічного життя.

Після вступу до Євросоюзу, в Польщі з'явилися так звані "єврорегіони", які становлять інституалізовану форму прикордонної співпраці територіальних урядів між сусідніми державами. Республіка Польща утворює єврорегіони з такими країнами, як Німеччина, Чехія, Німеччина, Швеція, Литва, Білорусь, Україна, Угорщина, Румунія, Словаччина [3, с.99]. Створення цих єврорегіонів вимагає від поляків не тільки знання мов цих країн, але й культури, оскільки зміцнюються не тільки економічні, політичні, але й культурні зв'язки.

Отже, потреба змін в освіті, у зв'язку зі вступом Польщі до ЄС, висунула наступні вимоги до організації процесу навчання, а саме: прискорення процесу модернізації освіти, створення умов для вивчення іноземних мов, навчання полікультурності не тільки з підручників, але й на практиці.

За даними Головного статистичного відділу (GUS), у 2007/2008 навчальному році англійську мову вивчали 75,5% усіх учнів шкіл, німецьку – 31,8%, російську – 4,8%, французьку – 2,7% [6, с.58]. Так, іноземна мова вивчається у початковій школі (4 – 6 класи) – 8 годин на тиждень, у гімназії – 9 годин на тиждень (3 роки). Зазначимо, що в ліцях і технікумі введено вже 2 іноземні мови, а кількість годин збільшується до 15 на тиждень [7, с.24 - 37]. Посилене вивчення іноземних мов надає можливість бути конкурентоспроможними не тільки на польському, але й на європейському ринку праці.

Проте, увага приділяється не тільки вивченню іноземних мов, але й мов національних меншин та етнічних груп, які мешкають на території Польщі. Так, згідно із загальноосвітньою програмою, наступні навчальні предмети: "Культурознавство", "Мова національної меншини" є обов'язковими в середніх навчальних закладах [7, с.35].

Вважаємо за доцільне наголосити, що в Польщі стає досить поширеним так зване інтегроване мовно-предметне навчання (CLIL – Content and Language Integrated Learning – Zintegrowane nauczanie Językowo-Pszedmiotowe), яке здійснюється польською та іноземною мовами та є одним з пріоритетів Європейської мовної політики [10].



Методика навчання двома мовами з'явилася в 90-х роках і отримала підтримку Європейського Союзу. А в 2006 році з'явилися перші дослідження інтегрованого мовно-предметного навчання (CLIL) в рамках проекту "Евридика" ("Eurydice") [5, с.4-5] Інтегроване мовно-предметне навчання (CLIL – Zintegrowane nauczanie Językowo-Pszedmiotowe) як педагогічний підхід стало останніми роками ключовим питанням в Польщі.

Європейська комісія з метою пропагування багатомовності заохочує країни-члени ЄС застосовувати таке навчання у своїх запланованих реформах освіти [5, с.9]. Також Європейська Комісія висловлює побажання, щоб "кожний громадянин Унії Європейської вмів на практиці користуватися принаймні двома мовами, окрім його рідної мови" [5, с.4]. Тобто засади для впровадження двомовних шкіл розглядаються в більш широкому, європейському, контексті.

Можливість створювати в загальноосвітніх школах двомовні класи з'явилась у Польщі: з 1991 – з французькою мовою, а з 1992 року – іспанською та німецькою мовами, а пізніше й англійською [2,с.75].

Сьогодні в країні працюють понад 100 шкіл з двомовним навчанням. Як відомо, двомовне навчання на практиці означає, що вибрані адміністрацією школи 1–3 навчальні предмети викладаються польською та іноземною мовами (іноземною – 6 годин на тиждень). Це можуть бути предмети фізико-математичного, природничого, гуманітарного та інших профілів (наприклад, викладання математики, історії, біології, географії, фізики, фізкультури двома мовами). Метою даної освіти є навчання іноземної мови на рівні наближеному до рівня володіння рідною мовою. Двомовне навчання – це з лінгвістичної точки зору формування загальної компетенції у використанні, наприклад, англійської мови; розвиток умінь презентації чи усної комунікації англійською мовою; з предметної точки зору це можливість вивчити предмет з різних перспектив, доступ до спеціальних (в залежності від предмету) термінів іноземною мовою; з культурної точки зору це побудова міжкультурних знань і порозуміння, розвиток умінь міжкультурної комунікації, розвиток європейської і міжнародної орієнтації; з навчальної точки зору це посилення мотивації учня, урізноманітнення методів і форм шкільної практики, отримання міжнародних сертифікатів. Двомовне навчання означає такий рівень володіння мовою, щоб учень міг користуватися мовою не тільки на розмовному рівні, але й у майбутньому міг використовувати її в своїй роботі. Зрозуміло, що учні даних шкіл знають іноземну мову на більш високому рівні, ніж їх ровесники з інших шкіл. Друга мова стає засобом передачі знань. Різниця в тому, що в інших школах навчання іноземної мови закінчується після дзвоника, а в двомовній школі вона викладається не тільки на інших предметах, учні вчаться «двічі»: по-перше здобувають знання, по-друге одночасно вдосконалюють свої

мовні вміння. Рівень компетентності – це С1 чи навіть С2 (А1–А2 – елементарні знання з мови, В1– В2 – самостійність у використанні мови, С1– С2 – компетентне знання мови ) [10].

За рапортом «Двомовна освіта в Польщі (англійська мова)» існують 4 моделі двомовних шкіл: модель А – заняття відбуваються головним чином англійською мовою; модель В – заняття проходять частково англійською, а частково польською мовами; модель С – заняття з обмеженим вживанням англійської мови; модель D – заняття з нерегулярним вживанням англійської [5, с.5]. Різниця у виборі моделі залежить як від навчального предмету, так і рівня володіння учнями іноземною мовою.

Двомовне навчання – це виклик і для вчителів, оскільки це не тільки передбачає знання мови, але й знання методики викладання навчального предмету іноземною мовою [10]. Випускники двомовних шкіл продовжують своє вдосконалення мови у вищих навчальних закладах, де після закінчення їм видається подвійний диплом. Це, в свою чергу надає їм можливості навчання та отримання вигідної праці в Європейському Союзі [10]. Для молодих людей двомовне навчання – це гарний старт в Об'єднаній Європі. В Польщі відбувається розбудова системи двомовного навчання, яка є досконалим методом вивчення іноземної мови на вищому рівні.

Наголосимо, що удосконалення знань з іноземної мови продовжується і в ВНЗ. Так, наприклад, в Інституті журналістики Варшавського університету іноземна мова вивчається протягом 2 років (240 годин: серед яких 180 аудиторних та 60 факультативних). Також всім бажаючим пропонуються курси вивчення 50 іноземних мов. Студентам університету надається бонус на 240 годин (*wirtualny bon lektoratowy*). У 2007–2008 навчальному році Інститут журналістики у Варшаві впровадив 2 монографічних виклади англійською мовою в рамках програми Еразмус, це - “Міжнародний обіг інформації” (*International Circulation of Information*) та “Інтегрована комунікація маркетингу” (*Integrated Marketing Communication*) [9].

В Люблінському Університеті Марії К'юрі-Склодовської (УМЦС) на спеціальності “Журналістика і суспільна комунікація” англійська мова вивчається протягом 6 семестрів (210 годин разом) [13].

У Гданському університеті є курси іноземних мов, які надають можливість студентам всіх факультетів вивчати додатково іноземні мови: англійську, французьку, німецьку, іспанську, італійську, російську і шведську. По закінченню курсу студенти можуть отримати наступні сертифікати: “Диплом спілки французької мови в Парижі” (*Diplôme de Langue de l'Alliance Française de Paris*) чи “Диплом вивчення французької мови” (*Diplôme d'Etudes en Langue Française (DELF)*); або при вивченні німецької наступні сертифікати: Сертифікат німецької мови (*ZM - Zertifikat Deutsch*); Сертифікат середнього

рівня володіння німецькою мовою (MD - Mittelstufe Deutsch); Сертифікат німецької мови для економістів (Wirtschaftssprache Deutsch). При університеті працюють Британський центр (British Centre), та Центр Гердера (Centrum Herdera), який пропонує скласти такі екзамени, як: Сертифікат німецької мови (Zertifikat Deutsch). Основний екзамен середнього рівня (Zentrale Mittelstufenprüfung), Диплом німецької мови вузького напрямку (Kleines Deutsches Sprachdiplom), Міжнародний екзамен з німецької мови для економістів (Prüfung Wirtschaftsdeutsch International)[11].

Зазначимо, що Польща бере участь у програмі Erasmus з 1998/99 навчального року. Якщо у 1995–2006 роках Erasmus був частиною програми Socrates, з 2007/2008 навчального року він є частиною програми „Навчання протягом життя” (LLP – The Lifelong Learning Programme) запланованою на 2007-2013 роки. Якщо у 1998/1999 навчальному році всього лише 46 ВНЗ Польщі брали участь, то у 2007/2008 ця цифра зросла до 256. Протягом 1998 - 2007 рр. 53 530 польських студентів навчалися, а 9 436 викладачів Польщі працювали за кордоном в рамках програми. В 2007/08 навчальному році виїхало: - 14 547 студентів на навчання, - 862 студентів на практику, - 2885 працівників ВНЗ з метою викладання дидактичних занять, - 906 викладачів на курси підвищення кваліфікації за програмою Еразмус [12]. Таким чином, польські молоді та дорослі, які виїжджають на навчання не тільки вивчають мову країни, де навчаються, вони пізнають культуру даної країни, знайомляться з її історією. Стають полікультурно компетентними громадянами своєї країни. Польща, як можна побачити, дуже сильно пов'язана з різними регіонами світу економічно та культурно. Відкритість для світу та багатогранні контакти, взаємний вплив призводять до здійснення спроб глибшого пізнання мов і культур, як європейських суспільств, так і не європейських [4, с.25].

Отже, підсумовуючи, доцільно відзначити, що впровадження польського досвіду інтегрованого мовно-предметного навчання у загальноосвітні заклади України, збільшення кількості годин на вивчення іноземних мов у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах нашої країни, застосування елементів полікультурності на практиці сприятиме формуванню всебічно розвиненої, високоосвіченої, конкурентоспроможної української молоді.

Перспективи подальших розвідок з даної теми бачимо у дослідженні освіти для національних, етнічних та релігійних груп, які мешкають на території Республіки Польща, а також напрямків впровадження полікультурності в освіту країни.

### *Література*

1. Гудзь М.В. Загальний курс європеїстики: Навчальний посібник / М.В. Гудзь, П.В. Гудзь. – Донецьк: ТОВ «Юго-Восток, ЛТД», 2006. – 273с.

2. Ковчина І. Педагогічна освіта в Польщі у 80-90х роках ХХ століття: Монографія / І. Ковчина // Заг.ред.Н.Г.Ничкало. – К.:Логос, 2000. – 142с.
3. Kaczor S. W drodze do społeczeństwa obywatelskiego (10 lat Wszechnicy roztoczańskiej) / S.Kaczor, T. Z.Sarleja –Zamość– Szczebrzeszyn– Radom, 2009. – S.204.
4. Lewowicki T. Wielokulturowość i edukacja / T. Lewowicki // Kształcenie ustawiczne. Do wielokulturowości / pod.redakcja T. Lewowickiego i Fr.Szloska. – Warszawa – Radom, 2009. – S.17–32.
5. Marsh D. Raport ewaluacyjny. Edukacja dwujęzyczna w Polsce (język angielski). Praktyka w wybranych szkołach // D. Marsh, M. Zajac, H. Gozdawa-Gołębiowska, A. Czura, A. Gapińska, R.Majewska, K. Papaja, M. Roda, M. Urbaniak, E. Wróblewska.- Warszawa: CODN, 2008.- 41с.
6. Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2007/2008 // Główny urząd statystyczny. – Warszawa, 2008.- 370 s.
7. The system of education in Poland. – Foundation for the development of the education system: Warsaw, 2003. – 72 p.
8. Instytut Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej.Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 21.05.08: <<http://www.media.uj.edu.pl/>>. – Загол. з екрану. – Мова пол.
9. Instytut Dziennikarstwa Uniwersytetu Warszawskiego. Strona główna [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 15.05.08: <[http://www.univ.gda.pl/pl/info\\_dla\\_kand/kierunki/?tpl=/wns/dziennikarstwo](http://www.univ.gda.pl/pl/info_dla_kand/kierunki/?tpl=/wns/dziennikarstwo)>. – Загол. з екрану. – Мова пол.
- 10.Nauczanie dwujęzyczne [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 15.07.09: <[http://www.codn.edu.pl.](http://www.codn.edu.pl/)>. – Загол. з екрану. – Мова пол.
- 11.Uniwersytet Gdański. Strona główna [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 15.05.08: <[http://www.univ.gda.pl/pl/info\\_dla\\_kand/kierunki/?tpl=/wns/dziennikarstwo](http://www.univ.gda.pl/pl/info_dla_kand/kierunki/?tpl=/wns/dziennikarstwo)>. – Загол. з екрану. – Мова пол.
- 12.Erasmus w Polsce. Strona główna. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 10.05.08: <<http://www.erasmus.org.pl/index.php/ida/169/>>. – Загол. з екрану. – Мова пол.
- 13.Uniwersytet Marii-Curie Skłodowskiej w Lublinie. Strona główna [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 20.05.08: <<http://www.bg.umcs.lublin.pl/>>. – Загол. з екрану. – Мова пол.

**Ю. Левченко**

## ПРОБЛЕМА ДУХОВНОГО І ТІЛЕСНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ ЛЮДИНИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ПЛАТОНА

*У статті аналізується ідеал освіти античного мислителя Платона; розкриваються зміст, форми та методи становлення духовно і фізично досконалої особистості.*

**Ключові слова:** *виховання, виховуюче навчання, гармонія душі і тіла, гімнастичне виховання, ідеал освіти, калокагатія, моральне виховання, музичне виховання.*

Високі темпи науково-технічного процесу, прагнення до матеріальних благ та їх досягнення будь-якими методами зумовили поширення морального релятивізму, занепад духовності, загальнолюдських цінностей, що стало наслідком морального зубожіння особистості, її відчуження від духовності. У зв'язку з цим особливо гостро стоїть проблема духовного вдосконалення людини. Ідеал освіти духовно розвиненої і фізично досконалої особистості сьогодні не відповідає філософії освіти держави. Необхідність перегляду змісту ідеалу освіти нині продиктована духовним вакуумом, особливо падінням моральності серед підростаючого покоління. Виходом із такої ситуації є звернення до історико-педагогічного досвіду формування духовно розвиненої особистості.

Доцільним, на нашу думку, є вивчення досвіду античної педагогічної думки щодо духовного вдосконалення людини. Особливо заслуговує на увагу питання духовного і тілесного вдосконалення особистості у педагогічній спадщині давньогрецького мислителя Платона.

Проблема формування духовно і тілесно досконалої особистості в епоху Античності була об'єктом дослідження І. Нарбекова, М. Рубінштейна, О. Трачевського, Ж. Уссінга, О. Шостьїна, Ф. Штадельмана. Духовний і фізичний компонент ідеалу освіти античного громадянина та його вплив на сучасну педагогічну систему досліджували Г. Корнетов, В. Коробейник, С. Маркелов, С. Савіна, К. Салімова, В. Третьяков, О. Туляков. Вплив естетичного, музичного, фізичного виховання на формування ціннісних орієнтацій особистості вивчають Н. Калачник, О. Крюкова, Н. Фролова.

Мета статті — на основі аналізу ідеалу освіти Платона розкрити зміст, форми та методи духовного і тілесного вдосконалення особистості.

Основне завдання освіти і виховання для греків полягало у гармонійному розвитку індивідуальності та духовному прагненні до краси і блага, орієнтація на всебічне вдосконалення людини з усіма її здібностями. На їх переконання, ідеальна освіта повинна була стати окрасою людини, розвивати в ній такі здібності, які б не залежали від жодних зовнішніх умов [4, с. 7].

Розробляючи ідеальну систему освіти, Платон сконцентрував увагу на задатках і здібностях людини. Провідне значення мислитель відводив моральній стороні особистості — етичній освіті, а розумове виховання було доповненням до морального. Він сформулював принцип морального вдосконалення людини — досягнення справедливості, що розумілася мислителем як досконала людська істота. Суть її полягала в тому, що кожна людина повинна присвятити себе тій справі, до якої від природи мала найвищі здібності [4, с. 27].

Досягнення найвищого ідеалу (справедливості) за Платоном можливе лише у ході навчання й виховання, який тривав упродовж усього життя та

поділявся на п'ять періодів. Перший — період немовляти — від моменту народження до трьох років. Тут передбачалося піклування про дитину, турбота про її фізичний розвиток. У ході другого періоду — дитинства — який тривав від трьох до шести років, відбувалося виховання на основі ігор, забав і захоплюючих розповідей із творів різної епічної поезії. Для третього — підліткового — періоду (від шести до шістнадцяти років) обов'язковою була шкільна елементарна освіта, необхідна для кожного громадянина. Четвертий період — юність — (від шістнадцяти до двадцяти п'яти років) — передбачав вивчення вищих математичних наук. Останній виховний період — зрілий вік — розпочинався з двадцяти п'яти років і тривав упродовж усього життя. Він передбачав формування філософських натур, що поглиблено знайомилися з вищою наукою — діалектикою [4, с. 13].

Платон уважав, що людина без виховання є здичавілою і непридатною істотою, оскільки розум у цьому випадку допомагає лише її вадам [12, с. 16]. Тому виховання, на його думку, повинне містити визначену, одухотворену, цілеспрямовану діяльність, зорієнтовану на дитину, що веде її з дитинства до чеснот, пробуджує в ній нестримне бажання стати громадянином [11, с. 411]. Звідси й навчання вважалося Платоном засобом задоволення, бо завжди існує природна потреба познайомитися з предметом, який викликає нашу увагу.

У Платона яскраво простежується перевага виховання над навчанням і загальної освіти над її спеціалізацією. На його думку, лише виховані стають доблесними людьми, тільки витримка формує справжню людину [12, с. 14].

Переймаючись проблемами духовного й тілесного вдосконалення дитини, Платон наголошував, що ідеалом освіти виступає калокагатія — гармонія душі та тіла. За її допомогою можна виховати ідеальну людину, громадянина поліса, який має право брати участь у політичному, економічному і культурному житті держави [2, с. 14]. Окрім того, сам мудрець теж належав до когорти доблесних громадян, про що свідчать не лише його розумові здібності, а й великі досягнення як умілого гімнаста, борця. За досконале співвідношення частин тіла (високий зріст, широкі плечі та груди, широку лобову частину) мислителя і прозвали Платоном [14, с. 13].

Засобами досягнення гармонії душі й тіла Платон уважав гімнастику та музику поряд з іншими дисциплінами [12, с. 11]. Освіта, на його переконання, повинна складатися з двох частин: духовного розвитку і тілесного вдосконалення. Про духовний розвиток піклувалася музика, а тілесне вдосконалення належало гімнастиці [13, с. 73]. Мислитель, відповідно до ідеалу калокагатії, доводив, що здоровий дух сприяє удосконаленню тіла, а не навпаки. Музична освіта акумулювала в собі всі необхідні норми поведінки людини, і тому музичне виховання передувало гімнастичному [9, с. 29].

Найважливіше виховання, за словами Платона, полягало в музиці: “Вона ж найглибше проникає в душу і найсильніше її зворушує, а ритм і гармонія ведуть із собою благовидість, що сприяє і людині ставати благовидною, звичайно, якщо людину належно виховано” [10, с. 89]. Гармонія Платона спирається на пластичний благоустрій космосу. Вона пронизувала всі сфери буття — від фізичних звуків і тіл до державного устрою. Окрім того існувала й музична гармонія, гармонія слова, гармонія математики та інші — все це складові загальної гармонії, зрозуміти й осягнути яку можливо через виховання [2, с. 12].

Музичне виховання Платон розумів у широкому значенні. Як самостійне мистецтво, музику мислитель заперечував, проте вважав за необхідне поєднувати її зі словом і танцями для вирішення суспільно-моральних завдань виховання [6, с. 35]. Тісно пов’язуючи пайдейю з музичним мистецтвом, Платон був переконаний у тому, що неможливо опанувати цим видом мистецтва без виховання. Музичне мистецтво для мислителя виступало не лише основою виховання, а й необхідною та достатньою умовою для вирішення усіх освітньо-виховних завдань. Його пайдейя повністю співпадала з музичним вихованням.

“Вихована за допомогою музики людина, — продовжує Платон у “Державі”, — відразу ж відчує різні мистецькі упущення та природні недоліки. Її роздратування чи радість будуть правильними, вона схвалюватиме прекрасне і, сприйнявши його всією душею, житиметься ним і сама ставатиме бездоганною, а огидне цілком справедливо осудить і зненавидить ще з дитинства, можливо раніше, ніж зможе збагнути слово. Коли ж надійде час такого слова, вона полюбить його, розуміючи, що воно близьке їй від початків її виховання” [10, с. 89].

Із музики, на думку Платона, необхідно вилучити мелодії, для яких притаманні голосіння, нарікання, розпещеність, застільні пісні [10, с. 85]. Потрібно залишити два типи мелодій — “примусовий” і “добровільний”, що чудово уподібнюються до голосів людей нещасних, щасливих, розсудливих і мужніх. “Примусовий” наслідує голос і співи людини мужньої, яка перебуває у гущі військових дій і змушена боротися з усілякими напастями. “Добровільний” лад прислужиться тому, хто займається добровільною справою, коли він когось у чомусь переконує і про щось просить, та у своїх вчинках керується розумом, не чваниться, а за всяких обставин діє розсудливо й помірковано, завжди маючи задоволення від того, що дає доля [10, с. 86]. Мелодія у Платона тісно пов’язана з ритмом. Він вносить порядок у рух, і тому ритми мають відповідати упорядкованому і мужньому життю [10, с. 87]. Платон надавав перевагу тим ритмам, що відтворювали сутність таких моральних цінностей як хоробрість, мужність і поміркованість.

Оцінивши велику кількість музичних інструментів, мислитель дійшов висновку про те, що необхідно залишити лише ліру, кіфару та сирінгу, на яких

виконувалися найпростіші мелодії [10, с. 86]. Музична освіта для мислителя означала не лише виховання звуком і ритмом, а й словом [1, с. 208]. Знайомство з літературними текстами та їх музичний супровід, навчання грамоті також уважалося частиною музичного виховання.

Мудрець, досконало проаналізувавши грецьку міфологію та поезію, уважав за необхідне вилучити зі змісту освіти фрагменти текстів, що сприяли формуванню нешанобливого ставлення до богів і героїв. Платон допускав в оповідях для дітей літературний обман, але при одночасній наявності елементів істини [1, с. 209]: “У всіх сферах, а особливо у вихованні, найважливішим є початок, адже виховання розпочинається з раннього віку. Саме тоді найчастіше виникають і вкорінюються ті риси, які хто-небудь захоче нам прищепити” [10, с. 63].

Мислитель наполягав на тому, що потрібно уважно слідкувати за тими міфами і оповідями, які розповідаються дітям. Вони повинні мати визначений тип, містити загальну спрямованість етичних уявлень про божественне та про сутність чеснот людини. На перше місце він ставив теологічні типи міфів, що допускалися до дитячого ознайомлення. Платон визначив два принципи, на основі яких формувалося ставлення дитини до релігії, розкривалося її педагогічне значення. Перший полягав у тому, що Бог, як найвище благо, є носієм не зла, а добра. Проте це не означає, що він ніколи не посилав на людей нещастя, але ці нещастя повинні належати до таких, які ведуть до виправлення людей. Таким чином, Бог є не злом, а благом. У другому наголошувалося, що Бог в силу своєї правдивості не повинен уявлятися таким, що змінював свою зовнішність [7, с. 17]. Платон говорив, що необхідно заборонити міфи, у яких Бог, досконалий, довершений, незмінний і вічний, перетворюється на земну істоту, яка проявляється в декількох образах. Він радив не приписувати Богу неправдиві думки і прагнення. Поезію такого змісту не слід залучати до виховання, її необхідно заборонити в державі [10, с. 70]. До цих двох богословських вимог щодо міфів Платон відніс третю, що стосувалася потойбічного життя. Мислитель наполягав вилучити з процесу виховання всі есхатологічні міфи, оскільки вони породжують в людей страх перед смертю [7, с. 17]. У той час зреалізувати це було неможливо, бо ця ідея суперечила вченню про чотири основні громадянські чесноти — благочестя, хоробрість, самовладання і справедливість.

Вплив літературних творів на людину здійснювався, як уважав Платон, не лише через їх зміст, а й залежав від їх форми (поетичного стилю). Він поділив поезію на два стилі: розповідь і наслідування. Серед них Платон відкидав наслідування, оскільки принцип уподібнення суперечить основному правилу справедливості — кожен повинен виконувати свою справу, а отже бути лише власне собою, а не іншою людиною. Окрім того, на думку мислителя,



наслідування гіршому (воно є розповсюдженим у наслідувальній поезії) — не залишається безкарним для наслідуючого: людина у більшості випадків уподібнюється до того, кого вона копіює чи наслідує. Отже, кожна людина повинна займатися лише власною справою, відмовитися від інших видів роботи та наслідування іншого, що не належить до сфери її діяльності. “А якщо й наслідувати, то вже з дитинства копіювати людей мужніх, розсудливих, побожних, перейнятих духом волі та з іншими подібними властивостями. Молода людина з гарними манерами не повинна копіювати голос тварин, гуркіт води та інші звуки природних явищ і стихій. Заборонено також уподібнюватися жінкам, рабам, чоловікам із нестійким характером і поведінкою та будь-якому обивателю, який не володіє калокагатією. Адже уподібнення і наслідування були фактом порушення душевного здоров'я — єдності характеру” [13, с. 81-82].

Таким чином, головним підсумком музичного виховання було формування у людини нестримного прагнення до прекрасного і досконалого та відрази до потворного. Музична освіта не лише розширювала кругозір, а й через духовне вдосконалення сприяла самопізнанню і оволодінню людиною справжнім знанням [8, с. 24].

Іншим складником пайдейї Платона було гімнастичне виховання, мета якого полягала у набутті здоров'я, сили, краси та спритності. Вона була характерною не лише для вправ дитини, а й для занять юнаків і дорослих, однак сила і ступінь навантажень була різною [13, с. 82]. Мислитель наголошував, що фізичне вдосконалення потрібно розглядати у поєднанні з духовним розвитком. Необхідно ретельно піклуватися про тілесний розвиток, оскільки зневажання останнім призводить до надмірної душевної чутливості. І навпаки, надмірна увага фізичному розвитку призводить до формування суворості та жорстокості характеру, виховання “ворога слова і музики” [10, с. 98]. Тільки у людини з гармонійним розвитком духовних і фізичних даних душа одночасно скромна і мужня, а отже людину, що найкращим чином поєднує музику і гімнастику, можна назвати найгармонійнішою [10, с. 100].

Гімнастику Платон розділив на дві частини: танці та боротьбу. У свою чергу мистецтво танцю він розмежував на два види: танці, у яких намагаються відтворити зміст поетичної творчості, та танці, у яких прагнули лише до здоров'я у розвитку організму, до легкості у всьому тілі й гармонійного ритму всіх рухів [13, с. 83].

Боротьба, на думку мислителя, була важливішою за танці, і на такі заняття відводилося більше часу. Вона була природною грою дітей та передбачала систему правил поведінки [13, с. 90]. До програми ігрових змагань він вніс такі види спорту: біг на різні дистанції, фехтування, стрільбу з лука, метання списа, верхову їзду [3, с. 105].

Наголошуючи на взаємозалежності музичного і фізичного вдосконалення людини, Платон поширив встановлені ним вимоги до музичного виховання і на гімнастику: “А найкраща гімнастика буде сестрою музичного мистецтва. Вона у чомусь проста й легка для заняття, особливо у військовій справі” [10, с. 92].

Мислитель тісно пов’язав з гімнастикою взагалі систематичне піклування про тілесну міцність і фізичне здоров’я. Для досягнення такого результату він рекомендував утриматися від спокус аттичного печива та дівчат із Корінфа [10, с. 92]. Потрібно, як уважав мудрець, не придушувати плоть, а підпорядкувати її неприборкані бажання. Саме у цьому й знадобиться гімнастика, оскільки різноманітні, особливо військові вправи повинні сприяти тому, що тіло перетворюється на покірне знаряддя волі та прагнень доблесної людини: “Хто найкраще почергово змішує гімнастику з мистецтвом і в найпоміркованіший спосіб подає їх душі, того з повним правом ми могли б уважати таким, що досяг досконалості в мистецтві й пізнав гармонію набагато більше, ніж той, хто налаштовує струни” [10, с. 100].

Розглядаючи процес становлення ідеалу духовно і фізично гармонійної людини, мислитель висунув та обґрунтував принцип виховуючого навчання. Його основу склала ідея непримусового навчання дитини різним наукам за допомогою гри [5, с. 31]. “Арифметику, геометрію і всі ті підготовчі знання, що повинні передувати діалектиці (у тому числі музична і фізична освіта), потрібно викладати їм ще в дитинстві. Але навчанню необхідно надати такого вигляду, щоб не було ніякого примусу. Жодної науки людині вільно народженій не потрібно вивчати рабським способом, бо труднощі, які тіло долає під примусом, у цілому йому не шкодять, але знань, силоміць нав’язаних душі, там ніколи не зостанеться. Тому необхідно насичувати дітей знаннями не силоміць, а ніби граючись, тоді можна помітити, якими здібностями обдарувала їх природа” [10, с. 233-234].

Двоступенева пайдейя Платона не вичерпувала себе здобуттям музичної і гімнастичної освіти. Вона була базовою підготовкою для системи вищої освіти, яка передбачала опанування циклом теоретичних дисциплін. Навчання вищим наукам мало на меті підготувати особистість для управління державними справами, доступ до якого мали лише вихідці із панівних верств населення.

Детально проаналізувавши навчання музиці, літературі та гімнастиці, варто схарактеризувати специфіку вищої освіти та з’ясувати її вплив на подальше духовне вдосконалення людини.

Структура навчання мислителя мала такий вигляд: дитячий садок (з 3 до 6 років), початкові класи (з 6 до 10 років), середня школа (з 10 до 17-18 років), вища школа (з 20 років) [10, с. 112-113].

У 17-18 років наставала перерва на два-три роки в інтелектуальних заняттях [10, с. 113]. Ці роки в обов’язковому порядку необхідно присвятити

тілесним вправам. “У цей час нічим іншим займатися неможливо. Втома й години сну — вороги науки, але водночас це одне з випробувань, і не найменше, яким кожен з них виявить себе в тілесних вправах” [13, с. 234]. Упродовж цього періоду відбувалося остаточне становлення характеру і формування груп для подальшого навчання. Юнаки, які яскраво продемонстрували свої теоретичні знання, продовжували здобувати освіту, а решта, що виявили свої найкращі уміння і навички у військовій справі, закінчували навчання. Вони переходили на службу державі як воїни-охоронці.

У двадцятилітньому віці юнаки зобов’язані знову приступати до наукових занять. Із цього моменту розпочинався етап здобуття вищої освіти [10, с. 113]. Упродовж десяти наступних років відбувалося вивчення наук, але вже на новому рівні. Науки їм подавалися зібраними у єдину систему, зі з’ясуванням їхньої спорідненості між собою [10, с. 234].

Лише з тридцяти років, після закінчення теоретичного курсу, і чергового, остаточного відбору, дозволялося освоювати діалектику, яка, на думку мислителя, допомагала сходженню до істинного буття, відмовившись при цьому від зорових та інших відчуттів [10, с. 235].

Проте для досягнення повноти знання потрібно було ще п’ять років безперервного вивчення діалектики [10, с. 237]. Але цим не закінчувалася освіта досконалої людини. Упродовж наступних п’ятнадцяти років вона брала активну участь у політичному житті суспільства, щоб здобути необхідний досвід і боролася зі спокусами, щоб зміцнити власну моральність [13, с. 237]. Таким чином, лише тим, хто досягнув п’ятидесятирічного віку і пройшов успішно всі випробування, відкриється благо [10, с. 238].

Таким чином, основним ідеалом освіти Платон уважав гармонію душі і тіла, що передбачала формування фізично і духовно досконалої особистості. Система навчання мислителя складалася з етапів, що забезпечували безперервне піклування про духовний і фізичний розвиток особистості, моральне вдосконалення, формування комплексу загальнолюдських чеснот. Отже, творча спадщина античного мислителя містила цінні педагогічні ідеї, актуальність яких не вичерпується сьогоднішнім часом.

### *Література*

1. Йегер В. Пайдейя: Воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем) / В. Йегер; [пер. с нем. М. Н. Ботвинника]. — М.: Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 1997. — 336 с.
2. Маркелов С. А. Проблемы гармонии и воспитание гармонически развитой личности / С. А. Маркелов // Воспитание в античном обществе: [сб. научн. работ]. — Саратов: Изд-во Саратовского пединститута, 1994. — С. 6-20.
3. Марру А.-И. История воспитания в античности (Греция) / А.-И. Марру; [пер. с фр. А. И. Любжина и др.]. — М.: Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 1998. — 425 с.

4. Нарбеков И. Д. Идеалы воспитания и образования у древних греков по сочинениям Платона “Политика или государство” и “Законы” / И. Д. Нарбеков. — Казань: Центр. тип., 1912.— 36 с.
5. Очерки истории школы и педагогики за рубежом / [В. Г. Безрогов, Б. М. Бим-Бад, Л. С. Бликштейн, Г. Б. Корнетов, С. Л. Савина]; под ред. К. И. Салимовой. — М.: Изд-во АПН СССР, 1988 — . — Ч. 1.: С древнейших времен до Великой Французской буржуазной революции : [эксперимент. учеб. пособ.]. — 1988. — 203 с.
6. Пананотиди Э. Г. Музыкально-педагогические воззрения Платона / Э. Г. Пананотиди. — М.: ЦОП Ин-т философии РАН, 1999. — 130 с.
7. Педагогические воззрения Платона и Аристотеля / [пер. С. В. Маликовой и проф. С. А. Жебелева]; под ред. и со вступ. статьей проф. О. Ф. Зелинского. — Петроград: Изд-во газеты “Школа и жизнь”, 1916. —104 с.
8. Платон / [сост. и автор предисловия Г. Б. Корнетов]. — М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2000. — 224 с. — (Антология гуманной педагогики).
9. Платон. Аристотель. Пайдейя: Восхождение к доблести / [сост. и отв. ред. Г. Б. Корнетов]. — М.: Изд-во УРАО, 2003. — 480 с.
10. Платон. Держава / Платон; [пер. з давньогр. Д. Коваль]. — К.: Основи, 2000. — 355 с.
11. Рубинштейн М. М. Педагогические идеи Платона / М. М. Рубинштейн // Вопросы философии и психологии. — № 3. — 1914. — С. 400-461.
12. Трачевский А. С. Теория воспитания в классическом мире / А.С. Трачевский // Русская школа. — № 1. — 1892. — С. 8-25.
13. Уссинг И. Л. Воспитание и обучение у греков и римлян / И. Л. Уссинг; [пер. с нем. Н. Новопащенко]. — СПб.: Тип. В. Безобразова, 1878. — 176 с.
14. Фомин В. П. Сокровенное учение античности в духовном наследии Платона / В. П. Фомин. — М.: Аргус, 1994. — 288 с.

### ***Т. Прикотенко***

*– здобувач кафедри «Історія педагогіки та порівняльна педагогіка»  
методист факультету заочного навчання ХНПУ ім. Г. С. Сковороди*

**УДК 373.31**

### **ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ К. Д. УШИНСЬКОГО**

*У статті подається аналіз історико-педагогічної літератури про головні положення К. Д. Ушинського щодо розвитку активності й самостійності школярів, збудження у них бажання вчитися.*

**Ключові слова:** *методика, метод, позитивне ставлення.*

### ***Т. Прикотенко***

*– соискатель кафедры «История педагогики и сравнительная педагогика»  
методист факультета заочного обучения ХНПУ им. Г. С. Сковороды*

### **ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ К ОБУЧЕНИЮ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ К. Д. УШИНСКОГО**

*В статье представлен анализ историко-педагогической литературы главных положений К. Д. Ушинского о развитии активности и самостоятельности учеников, побуждение у них желания учиться.*

*Ключевые слова: методика, метод, позитивное отношение.*

**T. Prykotenko**

*applicant of kharkiv national pedagogical university (named after g.s. skovoroda),  
methodologist of the faculty of distance learning.*

### **THE FORMATION OF POSITIVE ATTITUDE TO LEARNING IN K.D. USHINSKY'S PEDAGOGICAL HERITAGE**

*The article deals with the analysis of main provisions of the historical and pedagogical literature by K.D. Ushinsky concerning the development of pupil's activity and independence, and encouraging their desire to learn.*

**Keywords:** *methodology, method, positive attitude.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Ефективність учіння залежить від багатьох факторів, зокрема від позитивного ставлення до навчання. Навчально-пізнавальний процес тісно пов'язаний з національними традиціями українського шкільництва, з розвитком педагогічної думки. Саме тому вивчення педагогічної спадщини К. Д. Ушинського з огляду на проблему формування позитивного ставлення до навчання в учнів початкової школи дозволить розширити спектр засобів, форм, методів і прийомів розвитку пізнавального інтересу і запровадити найкращі здобутки педагогічної теорії в сучасну практику основної школи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Здійснений аналіз сучасного стану розробки проблеми засвідчує її надзвичайну актуальність. Так, у психолого-педагогічній науці чітко прослідковуються напрями до її розкриття. До теоретичного напрямку ми віднесли праці, в яких визначено складові, розкривається значення, етапи процесу формування позитивного ставлення до навчання, пропонуються певні методи, прийоми та висувуються умови успішного проведення цього процесу (Бабанський Ю. К., Євтух М. Б., Коротов В. М., Лозова В. І., Підласий І. П., Равкін З. І., Троцько Г. В., Шуман В. П., Щукіна Г. І. та інші).

Другий напрям (практичний) складають праці експериментального характеру. Автори цих досліджень ставили за мету вивчення та аналіз окремих аспектів проблеми формування позитивного ставлення до навчання, окремих засобів, методів тощо (Бойко М. О., Голованевська З. П., Кирпиченок Т. Є., Мухацька Б., Огірок С. С. та інші).

Третій напрям представлено історико-педагогічними працями, в яких висвітлено досліджувану проблему, але в іншому часовому просторі (Грива О. А., Іонова О. М., Золотухіна С. Т., Палюх З. І., Попова О. В. та інші).

Вивчення вищезазначених праць свідчить, що проблема формування позитивного ставлення до навчання висвітлювалася переважно аспектно, в контексті інших питань і на сьогодні відсутнє цілісне її дослідження.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Для нашого дослідження важливим є проаналізувати й систематизувати погляди К. Д. Ушинського на мету, завдання, шляхи й засоби формування позитивного ставлення до навчання в учнів початкової школи.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Аналіз педагогічної спадщини К. Д. Ушинського дозволяє стверджувати, що проблема формування позитивного ставлення до навчання в учнів посіла чільне місце в його працях.

У ході наукового пошуку встановлено, що педагог відзначав великий вплив інтересу на якість навчання, а низький рівень знань прямо пов'язував з відсутністю інтересу до нього. У матеріалах до третього тому "Педагогічної антропології" вчений наголошував на необхідності зробити навчальну роботу максимально цікавою для дитини і не перетворити цієї роботи в потіху.

Критикуючи як "розважальне", так і "примусове" навчання, К. Д. Ушинський найбільш ефективним способом формування пізнавального інтересу школярів вважав такий, коли дитина в процесі навчання працює, виконує свої навчальні обов'язки, якими б складними вони не були, а вчитель керує цією активною, діяльною працею дитини, збуджує розумові здібності, прищеплює їм звичку до неї, полегшує їм навчальні обов'язки там, де можливо, цікавістю самого предмету. К. Ушинський радив учителям-практикам організовувати навчальний процес так, щоб частина навчального матеріалу давалась учням не в готовому вигляді, а щоб вони засвоювали її самостійно, напруженою працею. Так, у порадах до "Рідного слова" він писав, що в роботі над усними та письмовими завданнями вчитель повинен дати можливість учневі працювати самостійно, "керований підручником" і "під наглядом наставника". К. Ушинський досить емоційно попереджував, що нехтування природженою здатністю дітей до самостійної діяльності приводить до невиправних наслідків: "Більш над усе необхідно, щоб для вихованця стало неможливим те лакейське марнування часу, коли людина залишається без роботи в руках, без думки в голові, тому що саме в ці хвилини псуються голова, серце і моральність" [4, с. 359].

Педагог неодноразово зазначав необхідність формування в учнів глибоких, міцних знань та вказував на прямий зв'язок пізнавального інтересу і якості знань. Мету навчання К. Д. Ушинський вбачав у розвитку інтересу до пізнання, любознавства, культури розумової праці, у підведенні під систему знань міцного фундаменту світогляду. Він вважав своїм завданням також

озброєння учнів способами навчальної діяльності, спрямованої на задоволення потреби в знаннях.

Знайомство з педагогічною спадщиною К. Д. Ушинського довело, що у своїх творах та педагогічній діяльності він популяризував такі методи навчання, які збуджують думку учнів, активізують їхню увагу, сприяють більш чіткому усвідомленню та глибокому запам'ятовуванню матеріалу учнями.

Аналіз педагогічних праць видатного дидакта засвідчив, що у своїх творах "Людина, як предмет виховання", "Педагогічна подорож до Швейцарії", "Керівництво до викладання за "Рідним словом"", "Три елементи школи" К. Д. Ушинський по-новому підійшов до визначення характеру й сутності процесу навчання, визначивши пріоритет розвитку самостійності мислення й творчих здібностей дитини – складових позитивного ставлення до навчання.

Вивчення наукових праць, статей, підручників К. Д. Ушинського ("Праця в її психічному і виховному значенні", "Рідне слово", "Про первісне викладання російської мови", "Що нам робити зі своїми дітьми" та ін.) довело, що педагог не зводив розумову освіту до простого оволодіння певною сумою знань, технікою навичок читання, письма. Він неодноразово підкреслював, що навчання повинне мати значно ширше коло завдань в плані розумового виховання, зокрема формування позитивного ставлення до навчання (інтерес, активність, вольові зусилля).

К.Д. Ушинський обґрунтував важливість урахування в навчанні національних, вікових, статевих і психологічних особливостей дітей, а також дидактичні принципи наочності (наголошував на необхідності зв'язку словесних і наочних методів навчання), свідомості (зокрема вказував на значущість вибору посильного навчального матеріалу, системи прийомів попередження втомлюваності учнів, здійснення поступового переходу від незнання до знання), систематичності (визначення логіки конкретної дисципліни) й міцності засвоєння знань (розкрив питання теорії та методики розвитку активної і пасивної пам'яті через види повторень: пасивне, активне і поточне).

Грунтовно порушуючи проблему організації навчального процесу педагог закликав учителя: "Готувати розум... поширювати ідеї... Ось наше призначення... Збудимо вимоги, вкажемо розумну мету, відкриємо засоби, пожваavimo енергію, справи з'являться самі". У статті "Недільні школи" він зауважив, що завданням учителя має стати не лише передача знань, але, головним чином, активізація і розвиток в учня бажання й здатності самостійно, без допомоги вчителя, набувати нові знання. За умови правильної організації навчального процесу, стверджував К. Д. Ушинський, ця здатність повинна залишитися з учнем і тоді, коли вчитель його покине [4].

Ефективною умовою успіху учнів у навчанні К. Д. Ушинський вважав правильну організацію навчально-пізнавальної діяльності: клас з твердим складом

учнів і постійним розкладом занять. За справедливим твердженням педагога правильна організація навчально-пізнавальної діяльності учнів, буде сприяти підтримці інтересу до навчання ("зацікавленість дітей у пізнанні"), забезпечить включення всіх учнів до активної діяльності (повну зацікавленість).

Головними педагогічними вимогами до уроку, який сприятиме формуванню позитивного ставлення до навчання вважав цілеспрямованість, планування уроку в загальній системі занять, сполучення індивідуальної і фронтальної роботи на уроці, чергування складного навчального матеріалу з легким, підтримання дисципліни та гігієни занять. Особливо зазначав, що вміння включати в активну навчальну діяльність на уроці всіх учнів є "критерієм учительської гідності" [2, с. 290].

Цінним, на наш погляд, є те, що К. Д. Ушинський звертав увагу вчителя на необхідність організації напруженої розумової діяльності учнів; продумувати кожний свій крок, перш ніж давати певні відомості учням з точки зору їх можливостей для розвитку розумових сил; приділяти увагу культурі розумової праці, органічно поєднуючі її з відпочинком – переміною видів діяльності [1, с. 92].

Аналіз педагогічних роздумів К. Д. Ушинського дозволив виявити, що формуванню позитивного ставлення до навчання сприяють застосування широкого спектру методів навчання, які засновані на активності учнів і приводять до формування світогляду і переконань: повідомлення нових знань, вправи, повторення пройденого матеріалу, пояснювальне читання, розповідь учителя, бесіда, усні, письмові та графічні роботи учнів, а також дотримання певних принципів навчання (посильності, активності, міцності, наочності усвідомлення).

У багатьох своїх творах, присвячених проблемам активізації розумової діяльності учнів у процесі навчання ("Людина як предмет виховання", "Керівництво до викладання "Рідного слова", "Педагогічна поїздка по Швейцарії", матеріалах до третього тому "Педагогічної антропології") К. Д. Ушинський підкреслював, що головним критерієм того чи іншого методу навчання є його здатність активізувати розумову діяльність дітей та спрямувати її на безпосереднє, свідоме та ґрунтовне набуття знань. У цьому аспекті на першочергове значення він надавав бесіди. У своїх працях педагог теоретично обґрунтував значення бесіди, накреслив шляхи її використання, розкрив необхідність і результативність застосування цього методу. Так, К.Д.Ушинський писав: "кращим способом переведення механічних комбінацій в абстрактні ми вважаємо для будь-якого віку, а особливо для дитячого, метод, започаткований Сократом і названий його іменем "сократичний". Сутність цього методу він пояснював так: "...при сократичному методі ...не дається ніяких нових рядів та груп уявлень, але вже існуючі ряди та групи приводяться в нову абстрактну систему. Наставник своїми питаннями тільки звертає увагу



учнів на подібність чи відмінність тих уявлень, які вже були в голові дитини, але ніколи не сходилися разом" [4]. За справедливим твердженням педагога, бесіда, на ґрунті вже набутих в учнів уявлень про предмети, які вивчаються, сприяє активності та самостійності мислення школярів.

Щоб засвоєння матеріалу, за допомогою бесіди, відбувалося легше і викликало бажання вчитися, К. Д. Ушинський радив дотримуватися певних вимог у її використанні: запитання повинні бути детально продуманими, чіткими, зрозумілими, доступними для розуміння дітьми згідно їхнього віку; запитання повинні передбачати поступові ускладнення відповіді [4].

Як бачимо, К. Д. Ушинський наголошував на необхідності використання бесіди в навчальному процесі, вказуючи на її пошуковий характер.

Огляд педагогічних джерел засвідчив, що К. Д. Ушинський, як і інші російські педагоги: М. Г. Чернишевський, М. О. Добролюбов, М. В. Шелгунов вважав доцільним циклічність навчання (елементарне – пропедевтичне і початкове – систематичне), яке забезпечувало б різнобічні гуманітарні і реальні знання з рідної і іноземних мов, літератури, історії, природознавства, географії, математики, Закону Божого.

У дидактичній системі К. Д. Ушинського вагоме місце відведено висвітленню питань розвитку активного, самостійного й критичного мислення за допомогою організації самостійної роботи й творчості учнів. З цією метою він рекомендував тренувати дитину у знаходженні і усвідомленні ознак предмету. У своїх навчальних книжках, зокрема "Дитячий світ" у розділі "Що таке відмінність і схожість", він наводить бесіду батька з сином, в ході якої дитина усвідомлює сутність цих ознак.

Під час уроку К. Д. Ушинський особливого значення надавав фронтальним заняттям у сполученні з індивідуальними. Для цього, на думку педагога, вчителю достатньо розділити клас на декілька груп і навчати їх одночасно. "Одні учні пишуть, інші читають, треті розв'язують арифметичну задачу, четверті займаються з учителем – така правильна діяльність школи не тільки не гірша, а й набагато краща тієї, коли сам учитель увесь час займається з цілим класом", - зазначав педагог [3, т.4, с. 34].

З метою розвитку пізнавального інтересу в ході навчання, педагог пропонував спочатку довести знання учнів до певної системи шляхом послідовного сприйняття виучуваних предметів і явищ, порівняння й зіставлення, вироблення попередніх понять, приведення цих понять у систему, а потім закріплювати та узагальнювати знання, уміння та навички [2, с. 289].

Ефективним засобом включення дітей у навчальну діяльність, фундаментом викладання К. Д. Ушинський вважав навчальні книги. З огляду на досліджувану проблему вагоме місце посідають його навчальні книги для учнів початкової школи "Рідне слово" і "Дитячий світ".

Показово, що педагог прагнув створити такий підручник, який містить матеріал з навколишньої природи і життя суспільства. Приділяв увагу поєднанню науковості, повноти, конкретності, ясності, яскравості під час опису предмета або явища. Його навчальні книги "Рідне слово" і "Дитячий світ" відповідали саме цим вимогам. Книга для початкового класного читання, за переконанням педагога, повинна бути символом серйозної науки, щоб учень, прочитавши її з вчителем, набув любові до серйозного заняття наукою.

"Рідне слово" написано для учнів початкової школи: для 1 класу включено письмову й друковану азбуку, малюнки, тексти для читання; для 2 класу – матеріал для читання за розділами: у школі, вдома, на вулиці й на дорозі, домашні тварини, сад і город, пори року; для 3 класу – практична граматики і хрестоматійні варіанти текстів для читання.

"Дитячий світ" складається з двох частин. У першій – учні одержують відомості про дитячий навколишній світ (школа, клас, друзі й учитель, пори року, людина); відомості про природу (тваринний і рослинний світ, ґрунт, мінерали й метали, погода, природні явища); знайомство з Батьківщиною (адміністративний розподіл, господарство, історичні події). Матеріал другої частини ширший і складніший, включає характеристику особливостей природи, історії та географії країни, перші уроки логіки.

Формуванню позитивного ставлення до навчання, збудженню активності, самостійності мислення учнів сприяло те, що сторінки навчальних книжок педагога щедро наповнені приказками, прислів'ями, загадками, народними казками й піснями та іншими даними творчості народу. Поряд із цим, у навчальних книгах було використано уривки з творів Пушкіна, Крилова, Жуковського, Некрасова та інших письменників. Книжки-підручники були добре художньо ілюстровані.

З метою формування в учнів пізнавального інтересу в учнів педагог до своїх підручників ввів багато наукових пізнавальних творів енциклопедичного характеру: статті, оповідання, нариси, казки, невеличкі оповідання. Серед них чимало ділових статей, які сприяли розширенню кругозору дитини й зміцнювали її розумові сили. У книзі вміщено науково-художні статті, які написані яскраво, виразно, цікаво.

Отже, навчальні книги К. Ушинського написані рідною мовою, можна вважати своєрідною дитячою енциклопедією, в якій у певній системі, з урахуванням вимог природовідповідності та наступності розкривається перед дитиною в логічній послідовності її найближче оточення – рослинний та тваринний світ, явища природи, різноманітні види життєдіяльності людей тощо.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Таким чином, як показало дослідження, великий вітчизняний педагог досліджуваного періоду К. Д. Ушинський зробив значний

внесок у розвиток означеної проблеми: залишив багато глибоких та практично важливих узагальнень; детально й конкретно розробив ефективні методи навчання, що активізують розумову діяльність учнів у формуванні осмислених і міцних знань (бесіда, самостійна робота, робота з книгою, повідомлення нових знань, вправи, повторення пройденого матеріалу, пояснювальне читання, розповідь учителя, бесіда, усні, письмові та графічні роботи учнів), а також довів необхідність дотримання певних принципів навчання (посильності, активності, міцності наочності усвідомлення).

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку вбачаємо в питанні формування позитивного ставлення до навчання в учнів початкової школи у педагогічній спадщині С. І. Миропольського.

### *Література*

1. Золотухіна С. Т. Тенденції розвитку виховуючого навчання. – Х., 1995.–292с.
2. Історія педагогіки / За заг.ред. члена-кор. АПН України, д.пед.наук, проф. Г.В.Троцько. – Харків, 2008. – 545 с.
3. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. - М.: Гос. уч. пед. из-во Мин. прос. РСФСР, 1953. - Т. 1. – 639 с.
4. Ушинский К. Д. Твори в шести томах. – К.: Радянська школа, 1954. – Т. 2: Педагогічні статті та матеріали до "Детского мира" та "Родного слова". – 559 с., Т. 3.: Детский мир. Родное слово. – 799 с.

## ПСИХОЛОГІЯ

Н. Лёушкина

УДК 37.015.32.- 053.6

**АУТОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПОДРОСТКОВ КАК ЦЕЛЬ СИСТЕМЫ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Статья посвящена проблеме формирования аутопсихологической компетентности подростков. Акцентируется внимание на необходимости ее формирования средствами классной воспитательной системы. Автор определяет компоненты, критерии и способы достижения аутопсихологической компетентности личности, а также особенности ее формирования в подростковом возрасте.*

**Ключевые слова:** аутопсихологическая компетентность, способность и готовность к саморазвитию, педагогическая поддержка.

**THE AUTOPSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF TEENAGERS AS THE AIM OF THE EDUCATING ACTIVITY**

*The article is devoted to the problem of formation of the autopsychological competence of teenagers. Much attention is paid to the necessity of its formation by means of class educational system. The author defines the components, the criteria and the means of achievement of the autopsychological competence of a person and the peculiarities of its formation at teenage.*

**Key words:** autopsychological competence, capacity and readiness to self-developing, pedagogical support.

Современная социально-экономическая ситуация такова, что требует от специалиста высоких адаптивных способностей, которые в складывающихся условиях порой имеют даже большее значение, чем профессиональная компетентность. Актуальным становится формирование нового типа личности со следующими характеристиками: готовность к риску, личностная ответственность за свои поступки, способность рассчитывать, прежде всего, на свои силы, желание достичь успеха в профессиональной деятельности, умение приспособливаться к экономической конъюнктуре.

Перемены, происходящие во всех сферах современного общества, требуют от каждого человека все более высокого уровня социальной и индивидуальной компетентности, способности к самоорганизации во всех видах жизнедеятельности. Перед системой образования возник новый круг проблем в связи с необходимостью подготовки выпускников школы к интеграции в инфраструктуру и культуру быстро изменяющегося общества, для чего необходимо формирование у них психологических предпосылок самоопределения и саморазвития. Попытки решения этих проблем традиционными методами обучения и воспитания не приводят к ожидаемым

результатам. При этом происходит увеличение стрессовой нагрузки на педагогов и школьников, неизбежно увеличивается напряжение во взаимоотношениях между субъектами учебно-воспитательного процесса, повышается степень риска проявления школьной дезадаптации и различных форм отклонений в поведении и развитии. Таким образом, существует противоречие между актуальными задачами, стоящими перед системой образования, и наличной системой традиционных методов обучения и воспитания, не позволяющей их решить. Это противоречие ставит перед педагогической психологией проблему разработки и внедрения новых субъект-субъектно ориентированных методов, обеспечивающих вывод все большего числа учеников на оптимальные для них траектории развития и саморазвития, позволяющие им в максимально возможной степени реализовать свой человеческий потенциал сначала в учебной, а затем и в профессиональной деятельности.

В психолого-педагогических исследованиях требуется на новом качественном уровне вернуться к проблемам, еще недавно считавшимся хорошо проработанными. К числу наиболее актуальных в этом аспекте сегодня относится проблема подросткового этапа развития школьника как личности и субъекта деятельности и вытекающие из нее задачи психолого-педагогической коррекции отклонений в поведении, профилактики девиантных типов развития, выработки у подростка творческого отношения к себе, к формированию собственной личности и психологических предпосылок самоактуализации. Изучение психологических особенностей самоактуализации подростков и уточнение содержания процессов нормального и аномального развития на этом возрастном этапе по отношению к общему контексту жизненного пути человека, таким образом, является сегодня актуальной для педагогической психологии научной проблемой, подтверждение чему можно найти в работах А.Г. Асмолова, А.А. Бодалева, И.В. Вачкова, И.В. Дубровиной, П.И. Пидкасистого, А.М. Прихожан, В.Г. Степанова, Д.И. Фельдштейна и других исследователей.

В работах, посвященных современному образованию (В.А. Караковский, Г.Б. Корнетов, А.В. Мудрик, Н.Д. Никандров, В.Д. Шадриков и др.), показано, что одной из сложнейших проблем современной системы российского образования, включающей определенные ступени, является необходимость создания условий для воспитания подрастающих поколений. Проведенный анализ существующих государственных образовательных стандартов и программ показал, что их федеральный компонент в определенной степени соотносен с решением актуальных задач в области воспитания, поскольку направлен на реализацию качественно новой личностно-ориентированной развивающей модели образования и призван обеспечить наряду с прочим воспитание нравственных и эстетических чувств, эмоционально-ценностного позитивного отношения к себе и окружающему миру; разработан с учетом

основных направлений модернизации общего образования и направлен на усиление воспитательного потенциала и социально-гуманитарной направленности содержания образования, способствующего утверждению ценностей гражданского общества и правового демократического государства, становлению личности обучающихся; направлен на реализацию цели формирования у обучающихся гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, самостоятельности, инициативности, способности к успешной социализации в обществе.

Вместе с тем проведенный анализ государственных образовательных стандартов показал, что воспитание не рассматривается в них как целостная система развития человека, не в полной мере определены педагогические основы воспитания личности в современных условиях развития российского общества, нет целостного представления относительно содержания программы такого воспитания.

Отсюда и результат - создается впечатление, что подросток, решая самые важные для себя вопросы, действует стихийно и интуитивно. Некоторым подросткам это удастся в большей степени, и тогда они достигают успешности в учебной или социальной деятельности. В остальных же случаях мы сталкиваемся с неуспешностью, «выученной» беспомощностью и, как следствие, нарушениями психологического здоровья, ведущими, порой, к психосоматическим заболеваниям. Эта ситуация представляется нам типичной для современной школы и вполне закономерной. Происходит это, как нам представляется, из-за подмены понятий: *саморазвитие* истолковывается современными педагогами как поиск путей разрешения трудных ситуаций «вслепую», путем метода проб и ошибок. На наш взгляд, *саморазвитие* предполагает *целенаправленную деятельность самого субъекта с полным осознанием происходящего и возможных последствий совершаемых им действий, поступков*, что означает сформированность у него *аутопсихологической компетентности* личности.

Безусловно, самым важным в подростковый период является для самого подростка разрешение возникающих противоречий. Важно, чтобы подросток стремился быть активным в решении возникающих трудностей, однако взрослые должны помочь ему осознать личностные проблемы, дать направление поиску разрешения ситуации; помочь ему научиться управлять своей активностью, направлять ее на решение жизненно важных задач, т.е. необходимо помочь ему овладеть средствами самопознания, саморегуляции, саморазвития. Здесь мы отталкиваемся от одного из центральных положений культурно-исторической теории психического развития ребенка Л.С. Выготского – представления о зоне ближайшего развития, которая определяется расхождением между уровнем актуального развития, который

определяется с помощью самостоятельно решаемых задач, и уровнем, которого достигает ребенок в сотрудничестве со взрослыми. По мысли Л.С. Выготского, обучение создает зону ближайшего развития, то есть вызывает у ребенка к жизни целый ряд внутренних процессов развития, которые сначала являются возможными только в сфере сотрудничества со взрослыми и товарищами, а затем становятся внутренним состоянием самого ребенка.

Поэтому в поисках более универсального средства большинство исследователей склоняются к так называемой «педагогической поддержке» школьников. Наиболее полно "педагогическая поддержка" представлена в работах О.С. Газмана. Именно О.С. Газман и его исследовательская группа обратили внимание на процесс образования с точки зрения двух его сторон: социализации и индивидуализации личности. Под термином "педагогическая поддержка" О.С. Газман понимал "процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, здоровом образе жизни". Говоря о проявлении самости человека, он затрагивал процессы самосознания, саморазвития, самодеятельности, самоопределения, самореализации. По его мнению, все они в равной степени затрагивают сферы его здоровья, учения, общения, творчества, досуга, нуждаются в педагогической поддержке и являются его проблемами. Исследователь также отмечает, что педагогическая поддержка в гуманистическом подходе к образованию включает три ведущих направления реальной педагогической деятельности: 1) обеспечение внутренних условий (установок, потребностей, способностей) для развития "самости", для саморазвития (через механизмы самопознания, рефлексии, самоанализа, целеполагания, физической и психической защиты, деятельностей самоосуществления); 2) создание благоприятных внешних условий (среды обитания) для психического и биологического существования и развития ребенка; 3) организация очеловеченной микросоциальной среды (гуманистические отношения, общение, творческая деятельность, психологический климат и другие) как продукта активности детей и взрослых.

Основные положения концепции педагогики индивидуальности, которая лежит в основе «педагогической поддержки», изложены О.С. Гребенюком. И на самом деле, они давно и хорошо известны: «идти за природой; учитывать различия детей; приноровиться к природе ребенка; быть для него; узнать человека во всех отношениях; принимать соответствующие меры по совершенствованию индивидуальных особенностей ученика; педагогическая приближенность к душе ребенка (сопровождать, но не вести! его)». Идеи поддержки личностного и индивидуального развития представлены в

исследованиях отечественных и зарубежных психологов и педагогов. Р.Бернс и А.А. Бодалев рассматривают психологическую поддержку развития личности ребенка через создание доброжелательного психологического климата. А.Г. Асмолов понимает поддержку как содействие ребенку в его развитии; А.В. Мудрик - как помощь в социальном воспитании (в процессе социализации); Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, Т.В. Анохина определяют место педагогической поддержки вне процессов социализации и индивидуализации, а между ними; Е.А. Александрова, В.К. Зарецкий, Л.А. Ненашева, А.Б. Холмогорова отмечают роль психолого-педагогической поддержки в процессе самоопределения.

На наш взгляд, все вышеуказанные факторы являются ничем иным как частью функциональных обязанностей классного руководителя – учителя, напрямую отвечающего за воспитание школьников. Оговоримся - теоретически установленных обязанностей. Проведенный анализ показал, что проблема воспитания продолжает оставаться одной из центральных и в то же время дискуссионных проблем педагогической науки. Существует множество концепций воспитания (Е.В.Бондаревская, Б.П. Битинас, А.С. Гаязов, И.М. Дуранов, В.А. Караковский, Г.В. Кравченко, В.Т. Лисовский и др.), в которых раскрывается сущность этого процесса (функции, структура, возрастные особенности и пр.). К сожалению, результаты многих педагогических исследований оказываются невостребованными, в результате чего значительная часть учителей испытывает серьезные затруднения в решении воспитательных задач. С другой стороны, имеющиеся исследования слабо вооружают учителей методологией и методикой целостного педагогического процесса. В связи с этим Н.Е. Щуркова фиксирует «...неразработанность процесса воспитания» и замечает, что «даже лучшие – редкие! – работы исследователей воспитательного процесса минуют вопрос о содержании процесса, исключают даже попытки на поверхностное педагогическое рассмотрение».

В связи с вышеизложенным, необходимо разрешение противоречия между объективной необходимостью целенаправленного эффективного развития готовности и способности субъекта (учащегося) поддерживать гармонию внутри себя, с одной стороны, и реально сложившейся практикой воспитательной системы класса с использованием традиционных форм; недостаточной разработанностью теоретико-методологических и организационно-методических основ осуществления этого процесса, с другой стороны.

Указанные обстоятельства обуславливают рассмотрение данного вопроса через категорию «аутопсихологическая компетентность», введенную в научный оборот в рамках акмеологической теории. Рассмотрение данного понятия в рамках развивающейся концепции компетентностного подхода в образовании (И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.В. Хуторской, Дж. Равен, Г. Халаж, Н. Хомский, Р. Уайт и др.) предполагает готовность и способность к



целенаправленной психической работе по изменению личностных черт и поведенческих характеристик, умение личности развивать и использовать собственные психические ресурсы, создавать благоприятную для деятельности ситуацию путем изменения своего внутреннего состояния за счет приобретения, закрепления, контроля знаний, умений и навыков, преодоления непредвиденных обстоятельств, создания волевой установки на достижение значимых результатов, способность ориентироваться в интропсихическом (внутриличностном) пространстве. По мнению авторов данной концепции (А.А. Деркача, А.П. Ситникова, Л.А. Степновой, И.В. Елшиной и др.), аутопсихологическая компетентность играет важнейшую роль в развитии индивидуальности человека, позволяя «актуализировать имеющийся у человека внутренний психологический потенциал, что способствует формированию индивидуального стиля деятельности, развитию креативности, формированию эффективных стратегий карьерного и жизненного развития».

В результате анализа исследований аутопсихологической компетентности (А.А.Деркач, А.П.Ситников, Г.Е.Егорова, А.К.Маркова, А.А.Бодалев, В.Н.Казанцев, А.Н.Сухов) выделены некоторые критерии аутопсихологической деятельности, среди которых эффективная прогностика, наличие аутопсихологических способностей, наличие психологического и психосоматического здоровья, успешность в управлении самим собой.

В настоящее время исследованы основные структурные компоненты аутопсихологической компетентности – **мотивационно-ценностный, эмоционально-оценочный, регулятивно-контролирующий**; показана роль аутопсихологической компетентности в детерминации социальной успешности (В.Б.Бондарева).

Также выделены основные направления ее влияния на достижение учебной и социальной успешности: формирование адекватной самооценки; изменение личностных черт и поведенческих характеристик; создание волевых установок на достижение значимых результатов; задействование резервных возможностей и личностного потенциала в деятельности.

Выделены и описаны индикаторы аутопсихологической компетентности, среди которых способность к саморегуляции и самоконтролю; способность управлять своим поведением в конфликте; доверие, интернальность, атрибуция ответственности; ценностное отношение к себе, стабильность самооценки.

Саморазвитие, личностный и профессиональный рост взрослого человека, проблема обеспечения непрерывности образования – вот главные направления развития наук о человеке в наши дни. Однако необходимо отметить, что акмеологический аспект содержания образования, в рамках которого и разрабатывается концепция аутопсихологической компетентности подростков, оказался на данный момент менее всего разработан, в частности, не обоснован

его организационно-инструментальный уровень. Особенно это касается воспитательной системы средней школы.

На наш взгляд, развитие аутопсихологической компетентности должно стать целью воспитательной работы классного руководителя. Аутопсихологическая компетентность как компонент содержания образовательного процесса специфична по своей сути: она не может задаваться с помощью традиционных программно-методических средств, а требует создания новых научно-практических дисциплин и технологий, новых форм межсубъектного взаимодействия. Овладение этим опытом выражается не в предметных знаниях и умениях, а в форме жизненных смыслов, ставших неотъемлемой сутью Я-концепции. Аутопсихологическая компетентность – это и опыт презентации себя в другом, и включение другого в свое Я-бытие, осознание себя и другого как ценности. Аутопсихологическая компетентность взаимосвязана с успешностью в учебной и социальной деятельности, которая, в свою очередь, является целью и необходимым условием реализации содержания образования. Аутопсихологическая компетентность как цель и один из видов содержания образования формирует отношение и к научным знаниям, и к нравственным нормам, и к ответственности за свою деятельность.

Однако явно не хватает работ, позволяющих педагогам интегрировать в свою практику психотерапевтические идеи и методы в формах, адекватных задачам и особенностям современного учебно-воспитательного процесса. Возникает вопрос о новых дисциплинах, решающих задачи исследования и развития аутопсихологической компетентности учащихся, о новых педагогических технологиях, обеспечивающих решение этих задач. Суть этих технологий состоит в том, чтобы обеспечить условия развития аутопсихологической компетентности подростков.

Принимая во внимание вышеизложенное, необходимым направлением работы классного руководителя является, на наш взгляд, организация занятий, которые были бы направлены на развитие аутопсихологической компетентности подростков. Нет необходимости убеждать, что предупредить всегда легче, чем исправить. Эта работа должна проводиться при квалифицированной помощи и координации действий со стороны психологической службы школы. Кроме того, психологическая служба призвана заниматься коррекцией выявляемых серьезных нарушений.

Полученные в исследовании данные позволили нам разработать программу развития аутопсихологической компетентности подростков. Суть предлагаемой нами концепции развития аутопсихологической компетентности подростков может быть представлена следующими положениями:

1. Развитие личности подростка и его потребности в саморазвитии как педагогическое явление отражает специфические запросы воспитательной

системы школы на современном этапе и в этом смысле выступает как его специфическая цель.

2. Одним из компонентов содержания воспитательного процесса в средней школе является развитие аутопсихологической компетентности подростков. Наряду с тем, как подросток овладевает опытом применения знаний, способами решения учебных и исследовательских задач, творческим опытом, он должен овладеть и аутопсихологической компетентностью, то есть опытом развития собственной личности, а также готовности и потребности в саморазвитии.

3. Процесс развития аутопсихологической компетентности подростков осуществляется посредством классной воспитательной системы.

4. Средством достижения цели развития аутопсихологической компетентности подростка является разработанная нами система тренингов, проводимых классным руководителем, направленных на формирование и развитие следующих ценностно-смысловых ориентиров: Я-ценность, Другой-ценность, Познание, Общественно-полезная деятельность, Ответственность.

Апробация комплексной программы развития аутопсихологической компетентности подростков показала, что последовательно реализованная диагностика, с целью формирования психологического запроса, на основе которого моделируется содержание развивающего блока, позволяет осуществлять проектирование и прогностику. Это обеспечивает максимальную субъектную включенность подростков в процесс саморазвития.

Первый этап работы - аксиологический - содержательно представлен информацией о ценностях собственного «Я» человека и ценностях «Я» других людей. Ему соответствует как абсолютное принятие самого себя при достаточно полном знании себя, так и принятие других людей вне зависимости от пола, возраста, культурных особенностей и т.п.

Второй этап работы - инструментальный - предполагает овладение подростком рефлексией как средством самопознания, способностью концентрировать свое сознание на себе, своем внутреннем мире и своем месте во взаимоотношениях с другими. Ему соответствует умение подростка понимать и описывать свои эмоциональные состояния и состояния других людей, возможность свободного и открытого проявления чувств без причинения вреда другим, осознание причин и последствий, как своего поведения, так и поведения окружающих.

Третий - потребностно-мотивационный - этап имеет целью формирование у подростка потребности в саморазвитии. Это означает, что подросток становится субъектом своей жизнедеятельности, имеет внутренний источник активности, выступающий двигателем его развития. Он полностью принимает ответственность за свое развитие и становится «автором собственной биографии» (В.И. Слободчиков).

Результатами применения на практике данной системы работы являются достижение подростками учебной и социальной успешности, а также улучшение их психологического здоровья.

### *Литература*

1. Асмолов, А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. - М.: Смысл, 2001.
2. Бодалев, А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. - М.: Флинта; Наука, 1998. 168 с.
3. Выготский, Л.С. Психология. - М.: «Эксмо-пресс», 2000.
4. Газман, О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема.// Новые ценности образования: десять концепций и эссе. - М.: Инноватор, 1995.- 58 с.
5. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.-Воронеж, 2004.
6. Хухлаева, О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 208 с.

*М. Олейник*

*- аспірант, Бердянський державний педагогічний університет*

**УДК 378.016:004**

## **ДІАГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ВИМІРЮВАННЯ СФОРМОВАНОСТІ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНО-ОРІЄНТОВАНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У статті розглянуто поняття готовності майбутніх учителів технологій до застосування комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання у педагогічному процесі, описано методiku діагностики мотиваційного компоненту готовності та проаналізовано стан його розвитку у студентів факультету технологій, інженерної та комп'ютерної графіки Бердянського державного педагогічного університету.*

**Ключові слова:** *готовність, мотиваційний компонент готовності до застосування комп'ютерно-орієнтованих технологій, комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання, діагностичний інструментарій.*

**Постановка проблеми.** Часто кажуть про те, що ми живимо у вік інформації та комунікації. Сучасне суспільство унікальне тим, що його характеризує виключно швидкий розвиток інформаційних та телекомунікаційних технологій, а їхні можливості стали безпрецедентними для розвитку людини, для ефективного вирішення багатьох професійних, економічних, соціальних і побутових проблем [3, с. 6].

Інтенсивний розвиток комп'ютерно-орієнтованих технологій (КОТ) спричинив зміни змісту освіти. Підготовка вчителів технологій повинна

повністю відповідати сучасним вимогам, однією з яких є формування їхньої готовності до застосування комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання (КОЗН) у професійній діяльності.

Звичайно, виникає й необхідність контролю, перевірки рівня готовності до використання КОТ у педагогічному процесі, а також динаміки її розвитку.

Тому все більше набуває актуальності розробка та апробація діагностичного інструментарію вимірювання сформованості компонентів готовності майбутніх учителів технологій до застосування КОЗН у професійній діяльності.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблему формування готовності педагогів до професійної діяльності досліджували багато науковців – Ю.К.Бабанський, Л.В.Кондрашова, Н.В.Кузьміна, В.А.Міжеріков, М.Г.Резніченко, В.О.Сластьонін та ін. Концептуальні основи організації професійної педагогічної підготовки з використання інформаційних технологій висвітлено у працях таких вчених: Н.В.Апатова, А.П.Глушков, М.І.Жалдак, Г.О.Козлакова, Ю.І.Машбиць, О.В.Співаковський та інші. Питання формування та моніторингу готовності майбутніх учителів до застосування комп'ютерно-орієнтованих технологій у професійній діяльності досліджували І.М.Богданова, Р.С.Гуревич, Р.С.Гурін, М.Ю.Кадемія, О.М.Снігур, О.В.Суховірський, С.М.Яшанов та ін. Зміст і методика підготовки майбутніх учителів трудового навчання з інформаційних технологій досліджували В.Д.Кондратюк, Г.М.Нітченко. Проблема підготовки майбутніх учителів трудового навчання із використанням засобів комп'ютерних технологій знайшла відображення у працях О.В.Ващук, Є.В.Громова, В.Д.Кондратюка.

Але питання формування та діагностики сформованості мотиваційного компоненту готовності вчителів саме трудового навчання до застосування КОТ не отримало належного розгляду.

**Метою статті** є обґрунтування діагностичного інструментарію вимірювання сформованості мотиваційного компоненту готовності майбутніх учителів технологій до застосування КОЗН у професійній діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Для того, щоб діагностувати вказану ознаку, ми вивчили різні погляди науковців на його суттєвий зміст та структурні компоненти.

Поняття “готовність” є предметом дослідження як педагогів, так і психологів. Останні розглядають готовність як цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, відношення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, установки [5].

Готовність розуміється як інтегративна якість особистості вчителя [2], як фундаментальна умова успішного виконання будь-якої діяльності [1].

Р.С.Гурін [4] визначає готовність майбутнього вчителя до застосування нових інформаційних технологій у професійній діяльності як інтегровану якість особистості майбутнього вчителя, що виявляється, по-перше, в підвищенні продуктивності мислення, розвитку пам'яті, навичок, розширенні і поглибленні знань за допомогою використання нових інформаційних технологій та їх засобів; по-друге, в наданні можливості обирати способи дій, здійснювати самоконтроль за виконанням власних дій та прогнозувати шляхи підвищення продуктивності роботи у процесі інформатизації процесу навчання.

Ми будемо розуміти готовність до застосування КОЗН у педагогічному процесі як внутрішній стан, який складається зі знань, умінь, навичок використання комп'ютерних технологій, та є результатом цілеспрямованої підготовки.

Проаналізувавши дослідження структури готовності майбутніх учителів до використання КОЗН Р.С.Гуріна, О.В.Суховірського, О.М.Царенко, С.М.Яшанова, а також підходи Л.В.Кондрашової, Н.В.Кузьміни, В.А.Міжерікова, М.Г.Резніченко, В.О.Сластьоніна, ми визначили такі компоненти [7]: 1) мотиваційний компонент; 2) змістовий (когнітивний) компонент; 3) проектувально-технологічний компонент; 4) організаційний компонент; 5) контрольно-оцінювальний компонент.

Для перевірки стану готовності майбутніх учителів технологій до застосування КОЗН нами була розроблена загальна методика діагностики, що містила перелік тверджень. Кожному з п'яти компонентів відповідав однаковий блок запитань, які оцінювались респондентами за такою шкалою: 1 - не володію; 2 - володію погано; 3 - володію задовільно; 4 - володію добре; 5 - володію відмінно.

За кожним блоком сумувались бали для знаходження домінуючого та недостатньо розвиненого компонентів, а також вираховувалась загальна кількість балів для визначення рівня готовності майбутніх учителів до використання КОЗН у професійній діяльності.

При цьому ми дотримувались системи градації рівнів сформованості кожного компоненту готовності, що наведено у таблиці 1.

Діагностика мотиваційного компоненту готовності містила такий перелік тверджень:

1.1. Є бажання займатись педагогічною роботою за умовою інформатизації освіти.

1.2. Бачу необхідність постійного вдосконалення педагогічної діяльності, власного інтелектуального розвитку.

1.3. Виявляю інтерес до нових досягнень в галузі КОТ та бажаю впроваджувати їх у навчальний процес.

1.4. Цікавить професія вчителя технологій, трудового навчання.

1.5. Є бажання та здатність проявляти креативність у розв'язанні професійних задач; є орієнтованість на досягнення високих результатів.

Таблиця 1.

**Шкала оцінювання.**

Кількість позитивних відповідей		Рівень готовності
у балах	у %	
20 – 25	81 – 100	А (творчий)
15 – 19	61 – 80	В (достатній)
10 – 14	41 – 60	С (середній)
5 – 9	21 – 40	Д (початковий)
0 – 4	0 – 20	Е (нульовий)

Специфіка загальної методики діагностування полягала в тому, що для респондентів проводився попередній інструктаж, у ході якого респондентам надавалась інформація про загальні поняття, дефініції та пояснення деяких пунктів анкети, що можуть визвати непорозуміння. Мета інструктажу полягала в тому, щоб підготувати аудиторію до анкетування, ознайомити з термінологією, а також отримати результати, найбільш приближені до об'єктивних.

Ми проводили дослідження на групі студентів (51 особа) четвертого курсу факультету технологій, інженерної та комп'ютерної графіки Бердянського державного педагогічного університету.

За допомогою загальної методики діагностування готовності майбутніх учителів технологій до застосування КОЗН у професійній діяльності ми визначили, що 8,6% студентів мають рівень А, тобто саме такі респонденти прагнуть активно розвиватися, мають високу мотивацію підвищення своєї кваліфікації в умовах комп'ютеризації освіти, усвідомлюють себе як майбутнього вчителя технологій; 67,1% респондентів володіють достатнім рівнем В, тобто їхня орієнтація на розвиток надзвичайно залежить від обставин, є бажання засвоїти методику застосування КОТ у майбутній професійній діяльності, позитивно відносяться до всього нового, в тому числі цікавляться новими інформаційними технологіями; на середньому рівні С було визначено 21,5% студентів, у яких відсутня усталена система саморозвитку та у яких слабо розвинена мотивація до педагогічної діяльності із КОТ; лише у 2,8% студентів практично відсутня мотиваційна складова готовності (рівень D), розвиток як такий не спостерігається, ставляться до проблеми вдосконалення навчального процесу за допомогою комп'ютерно-орієнтованих технологій як до

альтернативи традиційної навчальної практики. Не було визначено жодного студента, які мали би нульовий рівень мотиваційного компоненту готовності.

Для перевірки дієвості загальної методики діагностики та об'єктивності отриманих результатів нами був розроблений спеціальний діагностичний інструментарій вимірювання мотиваційної складової готовності на основі методики “Мотиваційний компонент в педагогічній діяльності” [6].

Даний інструментарій був представлений у вигляді анкети, що складалася з 20 тверджень, які висвітлюють зміст мотиваційного компоненту готовності до застосування КОТ, а саме:

1. Я бажаю отримати вищу освіту.
2. Я люблю дітей.
3. Мені подобається займатися вихованням молодого покоління.
4. Я усвідомлюю себе як майбутнього вчителя технологій.
5. Мені подобається навчальний предмет “Трудове навчання”.
6. Я бажаю вивчити комп'ютерні технології.
7. Я бажаю засвоїти методику застосування КОТ у майбутній професійній діяльності.
8. Я залишаю час на вивчення КОТ, хоч як би не був зайнятий роботою і домашніми справами.
9. Я багато дискутую з питань “КОТ в освіті”, які мене цікавлять.
10. Я багато читаю про комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання та технології.
11. Я маю задоволення від отримання нового.
12. Я займаюся своїм професійним розвитком і маю позитивні результати.
13. Перешкоди, що виникають, стимулюють мою активність.
14. Я шукаю зворотній зв'язок, оскільки це допомагає мені оцінити і пізнати себе.
15. Я аналізую свою діяльність, виділяючи на це спеціальний час.
16. Я аналізую свої почуття і досвід.
17. Я вірю у свої можливості.
18. Я намагаюсь бути більш відкритим.
19. Я позитивно ставлюсь до службового зростання.
20. Відповідальність, що зростає, не лякає мене.

Представлені твердження оцінювалися респондентами за п'ятибальною шкалою: 5 – це твердження цілком відповідає дійсності; 4 – швидше відповідає, ніж ні; 3 – і так, і ні; 2 – швидше не відповідає; 1 – не відповідає.

Загальна кількість балів визначала рівень розвитку досліджуваної ознаки:

А – 100...81 бал – активний розвиток;

В – 80...61 бал – орієнтація на розвиток надзвичайно залежить від обставин;



C – 60...41 бал – відсутня усталена система саморозвитку;

D – 40...20 бал – розвитку як такого не спостерігається.

У ході діагностування ми одержали такі результати: в 9 студентів (17,6%) відсутня усталена система саморозвитку; 39 студентів, що склало від загальної кількості респондентів 76,5%, ми віднесли до числа, в яких орієнтація на розвиток надзвичайно залежить від обставин; 3 студенти (5,9%) активно розвиваються, тобто вважають, що саморозвиток є невід'ємною частиною навчання у ВНЗ. Дані анкетування показали відсутність студентів з низьким рівнем мотивації.

Крім того, із твердженням “Я бажаю засвоїти методику застосування КОТ у майбутній професійній діяльності” 8 студентів (14,7%) погодились та зазначили, що воно цілком відповідає дійсності, а 20 студентів (58,8%) визначили, що це твердження швидше властиве їм, ніж ні. Не знайшлося жодного студента, який би негативно відповів на цю установку. Отже більша частка респондентів (73,5%) має бажання сформувати готовність застосовувати КОЗН у майбутній професійній діяльності.

Проаналізуємо отримані результати.

Приймаємо, що відхилення  $\pm 10\%$  є допустимими.

Порівняємо дані загальної та спеціальної методик діагностики для кожного студента окремо. У таблиці 2 наведена порівняльна характеристика результатів опитування декількох студентів.

Таблиця 2.

**Розвернена форма порівняльної характеристики отриманих даних загальної та спеціальної методик**

№ з/п	П.І.Б.	Загальна методика (X)			Спеціальна методика (Y)			Відхилення, X – Y, %
		Кількість балів	%	Рівень готовності	Кількість балів	%	Рівень готовності	
1	І.М.Л.	17	68	В	77	77	В	-9
2	П.Л.В.	17	68	В	76	76	В	-8
3	Л.В.М.	15	60	С	59	59	С	1
4	А.А.О.	18	72	В	79	79	В	-7
5	П.В.С.	19	76	В	79	79	В	-3

Всі відхилення, які ми обчислювали за формулою  $X - Y$  (у %), не порушують допустимі рамки.

Таблиця 3.

**Градація рівнів сформованості мотиваційного компоненту готовності до застосування КОЗН групи студентів**

Рівні мотиваційного компоненту готовності	Дані загальної методики, %	Дані спеціальної методики, %
A	8,6	5,9
B	67,1	76,5
C	28,6	17,6
D	2,8	-
E	-	-

У таблиці 3 представлено аналіз рівнів сформованості мотиваційної складової готовності групи студентів.

Результати як загального, так і спеціального діагностичного інструментарію показав, що в загалі група студентів володіє достатнім рівнем сформованості мотиваційного компоненту готовності до застосування комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання у майбутній професійній діяльності. Причому відхилення між показниками становить лише 3,5%, що є допустимим. Порівняльна характеристика наведена у таблиці 4.

Таблиця 4.

**Порівняльний аналіз сформованості мотиваційного компоненту готовності студентів до застосування КОТ у професійній діяльності за загальною та спеціальною методиками**

Кількість респондентів	Загальна методика (X), %	Спеціальна методика (Y), %	Відхилення (X – Y), %	Рівень готовності
51	65,8	69,3	- 3,5	B

**Висновки.** Загальна методика діагностики стану готовності майбутніх учителів технологій до застосування комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання у професійній діяльності надає достатньо об'єктивні результати.

Таким чином, при контролі динаміки формування мотиваційного компоненту готовності достатньо використовувати тільки загальну методику діагностики.

Крім того, ми визначили, що студенти мають рівень сформованості мотиваційного компоненту, який не відповідає сучасним вимогам, адже лише у 8,6% респондентів мотиваційна складова розвинута на високому рівні. Хоча

більша частка виявляє бажання засвоїти методику застосування комп'ютерно-орієнтованих технологій у майбутній професійній діяльності.

**Перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Аналіз результатів проведеного нами дослідження дозволяє зробити висновок про необхідність введення певних методик, технологій, спеціалізованих курсів і т.п., що сприятимуть підвищенню рівню підготовки майбутніх учителів трудового навчання, а саме їх мотиваційного компоненту готовності до застосування комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання у професійній діяльності.

### *Література*

1. Асмолов А.Г. XXI век: психология в век психологи/ А.Г.Асмолов// Вопросы психологии. – 1999. - №1. – С. 3-12.
2. Богданов Е.Н. Формирование и развитие профессионально-нравственной культуры будущего учителя: Дис...докт. психол. наук./ Е.Н.Богданов. – М., 1995. – 594 с.
3. Гуревич Р.С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях: Навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної освіти / Р.С.Гуревич, М.Ю.Кадемія. – К: "Освіта України". – 2006. – 390 с.
4. Гурін Р.С. Підготовка майбутнього вчителя гуманітарного профілю до застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі загальноосвітньої школи: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04/ Р.С.Гурін; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського (м. Одеса). – О., 2004. – 252арк.
5. Максименко С.Д., Пелих О.М. Фахівці потрібно моделювати/ С.Д.Максименко, О.М.Пелих // Рідна школа. – 1994. - №3. – С.16.
6. Менеджмент в управлінні школою/ Ред. Т.М.Шамова. – М.: НВ-Магістр, 1992. – 232 с.
7. Христіанінов О.М., Положенцева М.М. Структура готовності майбутніх викладачів технічних дисциплін до використання ІКТ/ О.М.Христіанінов, М.М.Положенцева// Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – № 1. – Бердянськ: БДПУ, 2008. – С. 121-126.

*Н. Сосновских*

**УДК 37.013.77**

### **АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ ПОЗИЦИЯ УЧЕНИКА КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА**

*В рамках акмеологии школьного образования в статье рассматривается необходимость формирования и развития акмеологической позиции учащихся, как акт самоопределения личности в каждой конкретной образовательной ситуации, направленный на достижения в учебной, личностной и социальной сферах, что в дальнейшем будет определять активность и стремление личности к достижениям в будущей профессиональной деятельности. Называются показатели сформированности акмеологической позиции школьников, называются ее структурные компоненты: стремление к субъектности, к*

здоровому образу жизни, к самопознанию, к самоактуализации, к творчеству в процессе обучения, к достижению высоких результатов в учебной деятельности, способность к рефлексии.

**Ключевые слова:** позиция, акмеологическая позиция, зрелость.

*N. Sosnovsky*

## THE AKMEOLOGICAL POSITION OF STUDENT AS THE OBJECT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS

*Within the framework of akmeology of school formation in the article the need of formation and development of the akmeological position of pupils is examined, as the report of the self-determination of personality in each concrete educational situation, directed toward the achievements in the training, personal and social spheres, which subsequently will determine activity and tendency of personality toward the achievements in the future professional activity. The indexes of the formation of the akmeological position of schoolboys are called, they are called its structural components: tendency toward subjectness, toward the healthy mode of life, toward the self-knowledge, toward the self-actualization, toward the creation in the process of instruction, for reaching of high results in the training activity, ability to a reflection.*

**Key words:** position, akmeological position, maturity.

В XXI веке обращение к личности ученика как будущего профессионала является актуальной задачей демократического общества нашей страны. В разработке нового стандарта школьного образования одним из ключевых моментов выступает идея воспитания человека, развития личности ученика.

Проблема формирования позиции ученика имеет широкий социокультурный контекст, так как способности проектировать и прогнозировать свои поступки и поведение, самостоятельно искать новые способы решения школьных проблем, иметь собственную точку зрения, приобретенные в учебной деятельности, ученик переносит на решение личностных проблем, становясь проектировщиком своей жизнедеятельности.

Как показал анализ современных психолого-педагогических исследований, проблема формирования позиции ученика приобрела особую остроту в последнее десятилетие.

В современной психолого-педагогической литературе понятию «позиция» отводится особое место. На сегодняшний день возросло количество публикаций, в которых авторы употребляют понятие "позиция" в различных контекстах.

Как указывает энциклопедический словарь, "позиция - действия, поведение, обусловленное эти отношением" [10, с.1024].

С.Л.Рубинштейн под позицией понимает "своё, ярко выраженное сознательное отношение к жизни, мировоззрение, к которому человек пришел в

итоге большой сознательной работы" [7, с.638]. С.Л. Рубинштейн утверждает: "Человек есть в максимальной мере личность, когда в нем минимум нейтральности, безразличия, равнодушия. Без сознания, без способности сознательно занять определенную позицию, нет личности" [8, с. 131- 139]. Следовательно, личность всегда занимает определенную позицию.

По определению Л.И.Божович, позиция (внутренняя) - есть направленность личности, её интересов и стремлений, связанных с потребностью в нахождении своего места в труде, в жизни. [2, с.336]. Формирование данной позиции происходит в процессе воспитания и жизни ребенка, а также отражает объективное положение, которое занимает он в системе доступных ему общественных отношений.

В.И.Слободчиков в своем исследовании "позицию" рассматривает как наиболее целостную, интегративную характеристику всего образа жизни человека, достигшего полной самоопределенности, самотождественности, ставшего в подлинном смысле слова субъектом собственной жизнедеятельности [9, с.159].

В.П.Бедерханова рассматривает позицию как ценностно-смысловую самореализацию личности, интегративную характеристику личности и её деятельности, которая является также "характеристикой активности личности, её субъектности" [1, с.40].

В социологических исследованиях понятие "позиция личности" рассматривается в контексте понятий "роль личности", "положение или статус личности". Здесь определяется место личности в структуре общественных отношений, подчеркивается множество ее социальных ролей. В исследованиях ученых отмечается, что каждая личность в процессе своей деятельности, либо в конкретный период своей жизни занимает множество позиций в многомерной и многогранной социальной системе.

Итак, позиция человека - это личностное образование.

Следует подчеркнуть, что многие исследователи, давая свое определение понятию "позиция", увязывают его с понятием "отношение".

Б.Г.Ананьев, основной составляющей позиции называл отношение и считал, что позиция личности - как деятельная, субъективная сторона ее статуса, представляет собой систему отношений личности (к окружающим людям, объективной среде, самому себе), установок и мотивов, которыми она

руководствуется в своей деятельности, целей и ценностей, на которые направлена эта деятельность. В свою очередь вся эта сложная система свойств реализуется посредством исполняемых личностью ролей в заданных социальных ситуациях развития.

А.Н. Леонтьев также рассматривал "позицию" через категорию "отношение" и подчеркивал, что занять ту или иную "позицию" - значит определиться в своем отношении к жизни.

А.М.Захарычева в своих исследованиях, рассматривает позицию личности как устойчивое отношение к различным сторонам деятельности и самому себе (высший уровень индивидуального самопознания), регулирующее поведение личности.

Анализ приведенных выше точек зрения, позволяет представить позицию личности как систему отношений к себе, людям, окружающему миру, в том числе к труду и профессиональной деятельности.

Необходимо отметить, что в научной литературе предлагается широкий спектр употребления самой дефиниции "позиция":

- мировоззренческая позиция - как актуальное состояние целостного мировоззрения личности, проявляющееся у субъекта образовательного процесса через реализацию системы личностных ценностей и нормативов (Л. А. Григорьева, 1988);

- педагогическая позиция - как личностно-гуманный подход к ребенку, основанный на профессиональных знаниях, профессиональном опыте, творческом подходе к педагогическому труду (Ш.А. Амонашвили, 1990);

- жизненная позиция - как отношение к обществу, к труду, к другим людям, к окружающей среде, к самому себе (В.Н.Маркин, 1990);

- организаторская позиция - как сочетание мировоззренческой культуры, гражданственности, деловитости и творческой индивидуальности (О. С. Газман, 1992);

- социальная позиция - как отношения, определяющие стиль поведения (А.В.Петровский, 1996);

- профессиональная позиция - отношение к назначению своей профессии, а также действия и поведение, обусловленные ими (Т.А.Стефановская, 1999);

- личностно ориентированная позиция, как позиция активного творца, рефлексиирующего свои интеллектуальные действия (включая пробные, ошибочные) при решении творческих задач (И.С. Якиманская, 2000);

- субъектная позиция - как внутренняя позиция, основанная на системе отношений человека к миру, другим людям, самому себе, позволяющая ему сознательно, ответственно и свободно строить свою жизнь, совершать поступки и жизненные выборы (Т.Г. Дулинец, 2005).

Анализ материалов о понятии "позиция" приводит к следующим выводам:

- позиция личности выступает как личностное образование;
- позиция личности может конкретизироваться, как отношение к какой либо стороне действительности, к какому-либо объекту;

- деятельность личности определяется отношением к самому себе, как стремление себя сохранить, изменить, совершенствовать.

В понимании сущности и содержания понятия "акмеологическая позиция" нет единого мнения. Данное понятие привязано к новой науке - акмеология, рожденной преподавателями разных образовательных систем в процессе поиска путей совершенствования деятельности.

Предметом акмеологии, как отмечает Н.В.Кузьмина, является целостный человек в пору самореализации его творческой, то есть сознательной зрелости. Зрелость рассматривается, как период в жизни человека от самостоятельного выбора профессии и учебного заведения до планирования ритма и режима работы, организации своего времени и способов достижения искомых результатов. В этот период процессы воспитания, образования, обучения постепенно сменяются процессами самореализации в форме самовоспитания, самообразования, самоконтроля, самосовершенствования, направленными на развитие творческого потенциала [3, с.3].

Сущность одного из направлений акмеологии, акмеологии школьного образования как науки, заключается в изучении закономерностей достижения вершин в целостном развитии человека, как взрослого, так и растущего, на каждом возрастном этапе и ступени школьного образования. Данный подход в образовательном процессе направлен на самосовершенствование человека в образовательной среде, на его саморазвитие, на движение растущего и взрослого человека от одной вершины к другой, на достижение "акме" в разных видах деятельности человека, в его творчестве и здоровье, в развитии всех его жизненных сил.

Целью школьного образования является целостное и устойчивое развитие человека как условие его духовности и совершенства.

Акмеология школьного образования обращает внимание на то, что растущий ученик – это человек, находящийся в динамике своего возрастного роста и развития, значит, зрелость представляет собой акмеологический критерий качества образования и развития человека. И возрастные стадии развития, так или иначе, будут совпадать со ступенями обучения. И каждая такая стадия - ступень характеризуется достижением своей вершины, определённого вида зрелости:

- школьной зрелости как готовности к образованию;
- учебной зрелости как готовности к образованию в основной школе;
- личностной зрелости как готовности к осмысленному выбору дальнейшего образования;
- социальной зрелости как готовности к жизненному (личностному и профессиональному) самоопределению [4].

Каждый вид представленной зрелости отражает новый виток в духовном освоении мира, в мировоззрении растущего человека.

Зрелость по своей сути представляет собой не только акмеологический критерий качества образования и развития человека, но и является основным критерием качества образования в целом. Мы согласны с мнением

К.А. Абульхановой-Славской, Г.М. Андреевой, А.Г. Асмоловым, В.И.Слободчиковым о том, что зрелость есть достижение в развитии личности и индивидуальности, которое характеризуется способностью человека к "самостоянию" в жизни, когда он не нуждается в тех "подпорках" и "помочах" со стороны других, которые бы поддерживали его жизненное равновесие и противостояние трудностям жизни. В науке выделяется две категории зрелости: психического развития и социального. Обе они между собой взаимосвязаны.

Достижение зрелости в социальном и психическом развитии не означает, что человек перестает нуждаться в других людях. На протяжении всей своей жизни человек продолжает оценивать свой опыт, прогнозы, свое поведение, сопоставляя с реальными или предполагаемыми оценками и опытом других людей. Однако окружающие его люди для него становятся лишь советчиками, арбитрами, оппонентами в делах, по поводу которых он сам принимает жизненно важные решения (В. Франкл).

Однако нельзя четко назвать качественно - количественные характеристики, объективные и субъективные факторы развития человека с вступлением его в состояние взрослости. Как будет происходить развитие взрослого человека, во многом зависит от того, как складывалось его развитие в образовательном учреждении. Какое было у него здоровье на каждом этапе школьного пути, какие общественные ценности стали его собственными, личностными ценностями, какой приобретён им опыт познания, общения, трудовой деятельности, выбора профессионального будущего в выборе своей специальности - все это определяет параметры той "вершины", того "акме", на уровень которого выходит ученик как индивид, как личность и как субъект деятельности, став взрослым.

Поэтому акмеология школьного образования решает непростую задачу: определить, какими качествами должен обладать ученик в процессе становления его жизненного пути; какие личностные характеристики он должен в себе развивать, чтобы состоялось его "акме". Также важен вопрос: какие необходимы условия на каждой возрастной ступени развития и образования ученика, чтобы они приближали его к реальным достижениям.

Да и сама учебная деятельность может оказывать существенное влияние на формирование акмеологической позиции ученика. В этом плане учебно-образовательная деятельность в школе позволяет создавать фундамент, условия для формирования и развития личности ученика как будущего профессионала.



Необходимо определить, что будет обеспечивать достижение учеником высот в индивидуальном, личностном, субъектно-деятельностном развитии при продвижении по своему жизненному пути на этапе школьного образования.

На наш взгляд, - акмеологическая позиция.

Н.М. Полетаева определяет акмеологическую позицию как субъектную позицию человека, его устойчивое стремление к достижениям, к самореализации творческого потенциала и жизненных сил в гуманистически оправданных видах деятельности. Акмеологическая позиция является результатом ценностно-смыслового самоопределения личности, избирающей приоритетные ценности здоровья, жизненного успеха и духовности. Акмеологическая позиция составляет ядро здоровой личности, социальной и валеологической зрелости выпускника. Это - интегральный критерий качества образования и валеологического воспитания. Как любая позиция, акмеологическая позиция представляет собой совокупность устойчивых отношений к миру, к жизни, к здоровому образу жизни. Как любая позиция, она имеет двойственную функцию: одновременно является результатом, достижением личности (валеологического развития) и потенциальной силой, двигателем дальнейшего развития человека; она одновременно аккумулирует и выражает совокупность жизненных ценностей человека и его основные потребности в будущей жизнедеятельности [6, с.45].

В.Н. Максимова конкретизирует данное понятие применительно к педагогу и определяет его как производную профессионального, личностного и духовного развития учителя, как его гуманистическую установку на обеспечение успеха и здоровья каждого ученика, на развитие творчества учителя и ученика в их взаимодействии [5, с.77].

Каждый человек имеет свою позицию. Сама по себе позиция это – продукт жизненного опыта, мышления, рефлексии, поиска личностного смысла.

Личностный смысл – это особое, пристрастное, субъективно значимое отношение личности к определенным жизненным ценностям, которые являются устойчивыми регуляторами его жизнедеятельности и поведения. Человек не выдумывает смысл, а находит, выбирает его среди ценностей жизни и культуры. Однако только после того, как эти ценности прожиты личностью, смысл их становится её достоянием. Соединение чувств и смысла в ценностях определяет способы поведения человека. Смыслопоисковая функция действует, начиная с раннего детства и в течение всей жизни. Она позволяет пополнять, структурировать субъективный опыт человека, который в дальнейшем становится личной установкой, взглядом, убеждением, собственным выводом из пережитого, критерием выбора, оцениванием, основой принятия решения, упорядочивания своих переживаний. Смысловое содержание, будучи сформированным, начинает самостоятельную жизнь, порождая собственные

требования, то есть оно становится полноценным образованием личности, не просто отражающим действительность, но и творящим ее. Смысловые установки представляют собой эмоционально окрашенную программу действий, могут актуализироваться в тех или иных определенных ситуациях.

Вышесказанное обнажает трудности развития позиции ученика, в том числе его акмеологической позиции.

Позиция ученика еще во многом обусловлена особенностями личности и немислима вне социума. Вместе с тем личностные приоритеты жизни, могут обеспечить возможности для развития современного социума.

В этой связи позиция человека (ученика) имеет два существенных показателя: с одной стороны – это позиция социальная, определяемая его положением в системе отношений, определяемая по ряду специфических признаков и регламентирующая стиль поведения; с другой стороны, она характеризуется взглядами, представлениями, установками личности относительно условия собственной жизнедеятельности, реализуемыми и отстаиваемыми ею в референтных группах.

Позицию ученика следует рассматривать как единство субъективного и объективного в личности, формируемое в совместной образовательной деятельности.

При формировании акмеологической позиции ученика следует учитывать и его отношение к реальным ценностям, влияющим на постановку целей, выбор путей и средств их реализации и характер деятельности. Необходимо учитывать те ценностные характеристики личности, которые им проявляются в учебной деятельности.

Не стоит забывать и о том, что в каждом моменте учебного процесса перед учащимися возникает необходимость свободного и самостоятельного выбора, неизбежность принятия на себя ответственности за свои действия перед другими и самим собой. Именно в выборе наиболее полно проявляется активность, индивидуальность личности. Но при этом выбор средств и действий определяется не только целями, но и обстоятельствами и условиями. Человек каждый раз должен утверждать себя как личность, он должен выбирать и отстаивать свою собственную позицию.

На наш взгляд, акмеологическая позиция выступает как ключевая для определения способности ученика качественно и ответственно осуществлять свою учебную деятельность. Акмеологическая позиция как стремление к достижениям определяет роль ученика (активность / пассивность) в учебном процессе и предполагает "выращивание" ценностного и ответственного отношения к любой деятельности, в том числе и к учебной.

Наше понимание движущих сил развития акмеологической позиции ученика обращено к идее Л.С. Выготского о социальной ситуации развития. По

его утверждению, в условиях взаимодействия ребенка и взрослого происходит межиндивидуальное становление высших психических функций: взрослый выступает не просто условием развития личности ребенка, а одним из непосредственных участников этого процесса, его субъектом. Между ребенком и взрослым устанавливаются глубокие личные взаимоотношения, внутри которых осуществляется личностное становление и развитие каждого. Совместная деятельность ребенка и взрослого, их сотрудничество и содружество в реальных живых контактах друг с другом выступают той средой, в которой возникает и развивается личность ребенка как ученика и личность взрослого как учителя. А это значит, что и у учителя необходимо формировать интегральное личностное качество - акмеологическую позицию как профессиональную ориентацию на успех в обучении и воспитании каждого ученика, в развитии его творческого потенциала, установку на саморазвитие [4, с.47].

Подчеркнем, что сформированность акмеологической позиции у учителя является одним из важных условий эффективного развития акмеологической позиции у учеников.

Таким образом, акмеологическая позиция интегрирует в себе такие сущностные характеристики, как установка на свободный и самостоятельный выбор, собственное отношение к реальным ценностям, форма активности, установка на успех. Акмеологическая позиция ученика – это акт самоопределения личности в каждой конкретной образовательной ситуации, направленный на достижения в учебной, личностной и социальной сферах, что в дальнейшем будет определять активность и стремление личности к достижениям в будущей профессиональной деятельности.

Акмеологическая позиция может выступать предпосылкой и показателем личностной, учебной и социальной зрелости ученика, стимулировать интеллектуальный, эмоциональный и волевой потенциал личности.

Нами выделяются следующие структурные компоненты акмеологической позиции: стремление к субъектности; стремление к здоровому образу жизни; стремление к самопознанию; принятие к гуманистическим ценностям; способность к анализу и рефлексии; стремление к самоактуализации; стремление к творчеству; стремление к достижениям в учебной и других видах деятельности.

Уровень сформированности названных компонентов определяет уровень сформированности акмеологической позиции личности.

Направленность педагогических действий на развитие акмеологической позиции активизирует личностные резервы ученика, обеспечивает овладение учебной деятельностью и движение к собственным "акме" на этапе школьного образования и в будущем.

*Литература*

1. Бедерханова, В.П. Становление личностно ориентированной позиции педагога [Текст]: монография / В.П.Бедерханова; Кубан. гос. ун-т.- Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2001. -220с. - ISBN 5-8209-0136-3.
2. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович.- М., 1969. - 435с.
3. Кузьмина, Н.В. Предмет акмеологии [Текст] / Н.В.Кузьмина; Рос. акад. образования, Акад. акмеол. наук, С.-Петерб. акмеол. акад. ... С.-Петерб. гос. ун-т. - Изд. 2-е, испр. и доп. - СПб.: Политехника. 2002. -189с.- ISBN 5-7325-0700-0.
4. Максимова, В.Н. Введение в акмеологию школьного образования. [Текст] / В.Н.Максимова. - СПб.: ЛОИРО, 2002. - 156с. - ISBN 5-8290-0176-4.
5. Максимова, В.Н., Полетаева, Н.М. Акмеология последипломного образования педагога [Текст] : монография / В.Н. Максимова, Н.М.Полетаева; Рос. акад. образования, Гос. науч. учреждение Ин-т образования взрослых. - СПб.: ИОВ РАО, 2004. - 227 с. - ISBN 5-258-00060-5.
6. Полетаева, Н.М. Валеологическое воспитание школьников: теория и практика [Текст] / Н.М.Полетаева // Образование и общество. - 2002 .- №4 - С.45.
7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2004. - 720с. - ISBN 5-314-00016- 4.
8. Рубинштейн, С.Л. Теоретические вопросы психологии и проблемы личности [Текст] / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. - 1957. - № 3. - С.131-139.
9. Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека [Текст]: введение в психологию субъектности. Учебное пособие для вузов /В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев. - М.: Школа - Пресс, 1995. - 384с. - ISBN 5-88527-081-3.
10. Советский энциклопедический словарь [Текст] / Гл. ред. А.М.Прохоров, редкол.: А.А.Гусев и др. - Изд. 4-е. - М.: Сов. энциклопедия, 1987. - 1600с.

*О. Суродина*

**РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ  
УЧИТЕЛЯ КАК РЕСУРС ЭФФЕКТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

*Статья посвящена актуальной проблеме развития психолого-педагогической культуры учителя в условиях личностно ориентированного образования. Приведены результаты анкетного опроса учителей о психолого-педагогической культуре.*

**Ключевые слова:** *психолого-педагогическая культура, личностно ориентированное образование, личностные качества учителя.*

Сегодня, когда образование воспринимается большинством людей как один из высших приоритетов жизни, когда меняется образовательная парадигма - от технократической к гуманистической, когда идёт сложная работа по смене ориентиров авторитаризма в школе на демократические установки, особое значение приобретает личность учителя, его психолого-педагогическая культура.

Меняющаяся концепция образования, новые типы школ, определяющие новое содержание образования, введение новых предметов, предполагают новые умения: быстро перестраиваться, осваивать новое содержание, подходы, методики обучения, создавать свои варианты организации и методики обучения, учитывающие социально-психологические, культурно-экономические изменения, характерные для учащихся XXI века.

Не секрет, что в настоящее время в школе учатся совершенно иные учащиеся. Это подтверждают данные социологических опросов, говорящие об отношении молодежи к труду, учению, к старшим. Около 70% школьников не любят труд, не имеют навыков бережливости, их мотивационная сфера резко поляризована: потребительская мотивация значительно превышает созидательную. Среди жизненных интересов и ценностей интерес к профессии старшие школьники ставят на четвертое место, учение в школе - на десятое. Резко изменилось отношение молодежи к старшим: уважение к старшим переместилось с первых мест в конец списка жизненных ценностей. Конфликты с учителями теперь возникают в три-четыре раза чаще, чем пять лет назад. На вопрос: “Стали ли человечнее отношение учителей с детьми?” - ответили “Да” 18% опрошенных, а “Нет” - 52%. Психологи отмечают, что на каждом уроке возникает от 25 до 150 ситуативных положений психологической несовместимости педагогов и детей. Проблема взаимодействия участников педагогического процесса приобретает все большую остроту для современной школы.

Вот как говорят дети об отношении к ним учителей: “Директриса запрещает ходить в одежде, которая мне нравится”; “Химичка ругает меня за то, что я дружу с ...”; “Почему, если тебе не удастся какой-нибудь предмет, учитель придирается ко всему. Например: “Было бы у тебя столько знаний, сколько одежды”. Или: “Ты бы не волосы красила, а решала примеры”; “Учительница информатики заставила стереть помаду”; “Учителя не дают высказывать свое личное мнение”; Совершенно не выслушивают, не хотят и не желают углубляться в этот вопрос. “Физрук ударил Шурика”; “Трудовик с неба берет оценки”; “Учительница сказала, что тетрадь это лицо ученика, а раз в тетради есть пробелы, то значит и в голове то же самое”.

Скрытая обида ученика на своего учителя прослеживается буквально в каждом из представленных отзывов, а это усложняет взаимоотношения между педагогом и ребенком в учебно-воспитательном процессе.

Человек, вставший за учительский стол, ответственен за всё, что знает и умеет. Именно ответственностью за судьбу каждого ученика, подрастающего поколения, общества и государства характеризуется учительская должность. Какими будут результаты труда педагога сегодня - таким будет наше общество завтра. Трудно представить себе другую деятельность, от которой так много зависит в судьбе каждого человека и всего народа. Особые профессиональные и

общественные функции учителя, необходимость быть всегда на виду самых беспристрастных судей - своих воспитанников, заинтересованных родителей, широкой общественности предъявляют повышенные требования к личности учителя, его психолого-педагогической культуре и моральному облику. Поэтому сегодня можно утверждать, что педагогическая культура сопряжена в меняющемся мире с педагогической мобильностью, которая проявляется в способности быстро реагировать на изменяющиеся обстоятельства, подчиняя их решению перспективных педагогических задач развития личности учащихся. В связи с общественными изменениями вопрос о психолого-педагогической культуре каждого учителя звучит особенно актуально.

Термин «психолого-педагогическая культура» пока еще не получил общепринятого, закрепившегося научного определения.

С началом активной разработки культурологического направления в философии, социологии, педагогике и психологии выполнен ряд исследований, посвященных отдельным сторонам профессионально-педагогической культуры: методологической (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, В.В. Краевский и другие), историко-педагогической (А.К. Колесова), нравственно-эстетической (Э.А. Гришин, Д.С. Яковлева), коммуникативной (А.В. Мудрик, О.О. Киселева, Т.Н. Левашова), технологической (М.М. Левина, Н.Е. Щуркова), духовной (Е.Н. Шиянов), физической (М.Я. Виленский) и др. В этих исследованиях педагогическая культура рассматривается как проекция общей культуры, проявляющейся в системе профессиональных качеств и специфике педагогической деятельности учителя. Профессионально-педагогическую культуру можно определить как сложное системное образование, представляющее собой упорядоченную совокупность общечеловеческих идей, профессионально-ценностных ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистической технологии педагогической деятельности. В исследованиях Е.В. Бондаревской с учетом тенденций гуманизации педагогической деятельности подчеркивается, что педагогическая культура обусловлена духовным своеобразием личности, ее избирательным отношением к ценностям образования и воспитания, собственной педагогической позицией в решении общих задач, авторским педагогическим почерком, а также индивидуальными предпочтениями педагогических систем, технологий, методик. Теоретическая модель профессионально-педагогической культуры разработана и обоснована И.Ф. Исаевым. В современных социокультурных условиях все более заметно заявляет о себе тенденция к объединению усилий исследователей в анализе педагогической культуры, к совпадению точек зрения разных авторов и авторских школ в объяснении ее сущности, содержания и критериев культурологии. Гуманистическая парадигма

образования выводит процесс исследования профессионально-педагогической культуры на личностный уровень.

В психолого-педагогической литературе, посвященной проблемам культуры педагогической деятельности, нет четкой и развернутой концепции понимания, что есть культура педагогической деятельности и самое главное - как ее формировать, возвращать. Это понятие ново. Его категориальная разработка началась лишь в наши дни. Тем не менее, мы имеем несколько определений этого понятия:

1. Педагогическая культура представляет собой интегративную характеристику педагогического процесса в единстве его объекта, субъекта, содержания, механизма, системы и целей.

2. Педагогическая культура представляет собой интегративную характеристику педагогического процесса, включающую единство как непосредственной деятельности людей по передаче накопленного социального опыта, так и результаты этой деятельности, закрепленные в виде знаний, умений, навыков и специфических институтов такой передачи от одного поколения к другому.

3. Интегральное качество личности учителя, проектирующее его общую культуру в сферу профессии. Это синтез высокого профессионализма и внутренних свойств педагога, владение методикой преподавания и наличие культуротворческих способностей. Это мера творческого присвоения и преобразования накопленного человечеством опыта. Учитель, обладающий высокой педагогической культурой, имеет хорошо развитое педагогическое мышление и сознание, обладает творческим потенциалом и является средоточием всемирного культурно-исторического опыта.

Эти определения не раскрывают специфическим образом природу педагогической культуры. Так можно определить и культуру любого другого профессионала.

Следовательно, вольно или невольно приходится задаваться вопросом о составляющих педагогической культуры.

Мы попытались выяснить мнение самих педагогов о том, что такое психолого-педагогическая культура учителя, необходима ли она им в профессиональной деятельности, по проявлению каких признаков, учителя судят о наличии психолого-педагогической культуры у своих коллег.

Таким образом, понятие психолого-педагогической культуры учителя трактовалось педагогами школ Ульяновской области как:

«Грамотность педагога, тактичность, доброжелательное отношение к детям»;

«Свод правил поведения, норм, этики взаимоотношений, культуры общения и т.д.»;

«Культура учителя, которая прежде всего заключается в том, что он должен знать свой предмет, иметь правильную речь, уметь излагать четко и доходчиво материал, иметь безукоризненный внешний вид»;

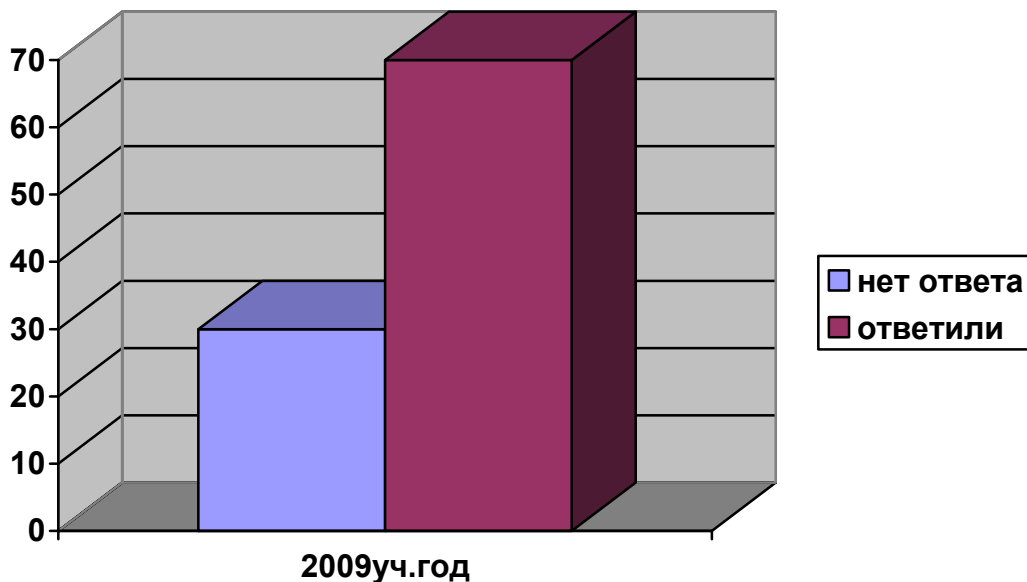
«Правила поведения учителя по отношению к детям»;

«Проявление такта в отношении взрослого человека и ребенка, умение помочь, выслушать, разобраться в той или иной ситуации»;

«Совокупность ценностей накопленных учителем в период профессионального обучения и практической работы с учащимися»;

«Умение держать себя с детьми в определенных рамках, границах. Всегда нацеливать детей на положительные мысли и поступки»;

«Обладание высокими профессиональными знаниями в области своего предмета ...».



### Диаграмма 1.

Кроме того, анкетный опрос показал, что 30% педагогов затрудняются дать хоть какое-то определение понятию «психолого-педагогическая культура учителя». Однако никто из опрошенных не сомневается в том, что психолого-педагогическая культура необходима педагогу в его деятельности (100 % педагогов ответили положительно), обосновывая свой ответ следующим образом: « Психолого-педагогическая культура необходима педагогу, так как это отличительная черта нашей профессии».

В качестве основных признаков, свидетельствующих о наличии психолого-педагогической культуры у педагога, были названы следующие:



Таблиця 1.

Вопрос	Варианты ответов	Количество
По проявлению каких признаков, Вы судите о наличии психолого-педагогической культуры у своих коллег?	Тактичность	53 %
	Образованность, грамотность педагога	47 %
	Доброжелательность (доброта)	40 %
	Грамотная речь (культура общения)	27 %
	Умение слушать и сопереживать	20 %
	Умение помочь другому (найти выход из трудной ситуации)	20 %
	Широкий кругозор	20 %
	Уважение и любовь к детям	13 %
	Не дали ответа на вопрос	7 %

Анализируя данные опроса, мы приходим к выводу, что учителя затрудняются в определении понятия психолого-педагогической культуры, нередко очень узко его интерпретируют и осознают масштабы её влияния на эффективность педагогической деятельности.

При определении наиболее существенных характеристик педагогической культуры учителя в процессе перехода школ к личностно-ориентированному образованию следует ориентироваться на концептуальные положения парадигмы личностно-ориентированного образования. Выделим главные из них:

1. Назначение личностно-ориентированного образования, его цели состоят в том, чтобы помочь ребенку, человеку в осуществлении следующих жизненных задач:

- понять себя, ценность жизни, свободы, духовности, нравственности;
- войти в мир культуры, понять и принять ее ценности, осознать необходимость сохранять и приумножать их;
- осознать свою роль и ответственность в обществе, культурной среде, обрести личностные смыслы в отношениях к миру, людям, самому себе.

2. Чтобы стать строителем своей собственной жизни, обрести себя, человеку (ученику) необходимо:

- выбрать и выстроить собственный мир ценностей;
- войти в мир знаний и овладеть ими;
- овладеть способами решения жизненных проблем;
- открыть в себе мир собственного "Я" и научиться управлять им.

3. Содержание образования обеспечивает учащихся знаниями о человеке, культуре, истории, природе, а учитель не просто вводит ученика в мир знаний и ценностей, а ставит его самого в ситуации поиска истины, критической оценки, столкновения различных взглядов, т.е. учитель обучает ученика способам существования в мире культуры, оказывает ему помощь и поддержку в самореализации как человека культуры.

Таким образом, наиболее существенными качествами учителя, необходимыми ему для работы в новых условиях являются, такие как:

- ценностное отношение к ребенку, культуре, творчеству;
- гуманная педагогическая позиция;
- забота о развитии и поддержке индивидуальности каждого ребенка;
- способность придавать личностно-смысловую направленность содержанию образования и др.

В заключение подчеркнем, что психолого-педагогическая культура учителя в системе личностно-ориентированного образования наполняется новым содержанием, что отражается в таких характеристиках педагогической деятельности как:

- владение методами диагностики личностного развития;
- владение способами личностного развития детей;
- умение выделять личностные смыслы в содержании образования;
- умение обучать детей педагогически мыслить и действовать: ставить задачи, проектировать и выполнять действия, изучать результаты;
- владение технологиями личностно-ориентированного образования и др.

Реальными проблемами формирования психолого - педагогической культуры становятся развитие способностей учителей к самопознанию, эмпатии, саморегуляции, рефлексии, эмоциональной отзывчивости, поддержке детской индивидуальности, что требует пристального внимания при повышении квалификации педагогических работников.

### *Литература*

1. Бенин В.Л. Педагогическая культура: философско-социологический анализ.- Уфа, 1997.- 131 с.
2. Введение в педагогическую культуру / Под ред. Е. В. Бондаревской. - Ростов-на-Дону, 1995.
3. Воробьев Н.В., В.К.Суханцева, Т.В. Иванова О педагогической культуре будущего учителя //Педагогика.- 1997.- N 10.
4. 4.Гильманов С. Творческая индивидуальность педагога //Школьная практика. - 2004. - №1. - С. 197.
5. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. - М., 1993.
6. Исаев И.Ф., Ситникова М.И. Творческая самореализация учителя: Культурологический подход. - Белгород; М., 1999.

7. Кан-Калик В. А., Никандров К. Д. Педагогическое творчество. - М., 1990.
8. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования. - М., 2001.
9. Лихачёв Б.Т. Педагогика. Курс лекций: Учеб. пособие для студентов пед. учебн.заведений и слушателей ИПК и ФПК. - М.: Прометей, Юрайт, 1998. - С.203-209.
10. Лихачев Б.Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей. - Самара, 1997.
11. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие / Под ред. И.А.Зязюна. - М., 1989.
12. Педагогическая компетентность преподавателя. - С-Пб., 1995. - С.8-17, 87-91, 94-97.
13. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 2 кн. -М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. - Кн. 1: - С.229-279.
14. Соколова Л.Б. Методологическая культура как фактор становления педагогической деятельности.- Оренбург., 1995.- 120 с.
15. Соколова Л.Б. Философия образования как сущность мировоззренческих оснований образовательного процесса //Credo. - 1997.- N 4.- С. 34 - 42.
16. Станкин М.И. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения. - М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1998. - 368 с.
17. Формирование профессиональной культуры учителя / Под ред. В.А.Сластенина. - М., 2000.- стр. 25 I Там же, стр. 26.

**ЗАГАЛЬНА ШКОЛА****Л. Кубрак***- учитель української мови та літератури ЗОШ №23 м. Краматорськ***О. Щербина***- учитель української мови та літератури ЗОШ №11 м. Краматорськ***УДК 811.161.2'373****ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ УЧНІВ 5-9 КЛАСІВ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРЧОСТІ ЛІНИ КОСТЕНКО)**

*Стаття продовжує цикл публікацій авторів, присвячених дослідженню шляхів формування духовності учнів 5-9 класів на уроках української літератури. У пропонованій статті зосереджено увагу на основних моментах уроках позакласного читання у 8 класі, на якому формуються загальнолюдські моральні цінності. Автори звертають увагу на захоплення молоді у контексті пропаганди насилля, жорстокості. Ідеться насамперед про перегляди фільмів-жахів, порнофільмів. Тому перед учителем постає складна проблема впливу на формування духовності школярів. Значна роль у цьому аспекті належить урокам української літератури. У пропонованій статті акцентується на уроках вивчення лірики. Автори підкреслюють, що при вивченні лірики створюється атмосфера спеціального духовного настрою. У праці розглянуто основні віхи уроку позакласного читання, на якому вивчається поезія Ліни Костенко. Підсумком статті є думка про те, що література – один із небагатьох навчених предметів, який ви чутно впливає на духовно-моральну та етичну сферу становлення особистості.*

**Ключові слова:** *духовність, мораль, шляхи формування загальнолюдських моральних цінностей, вступне слово вчителя, заключне слово вчителя.*

**Л. Кубрак***- учитель українського язика и литературы ООШ №23 г. Краматорск***Е. Щербина***- учитель украинского языка и литературы ООШ №11 г. Краматорск***К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ 5-9 КЛАССОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ТВОРЧЕСТВА ЛИНЫ КОСТЕНКО)**

*Статья продолжает цикл публикаций авторов, посвященных исследованию путей формирования духовности учащихся 5-9 классов на уроках украинской литературы. В предложенной статье сосредоточено внимание на основных моментах урока внеклассного чтения в 8 классе на котором формируется общечеловеческие моральные ценности.*

**Ключевые слова:** *духовность, мораль, пути формирования общечеловеческих моральных ценностей, вступительное слово учителя, заключительное слово учителя.*

**Larysa Kubrak**

- *teacher of Ukrainian language and literature scholl №23, Kramatorsk*

**Olena Sherbyna**

- *teacher of Ukrainian language and literature scholl №11, Kramatorsk*

## **TO THE PROBLEM OF FORMATION CULTURAL WEALTH BY PUPIS OF 5-9-TH FORMS**

*This article continues the cycle of the authors' publications, devoted to finding out the ways of formation of the pupils' spirit at the lesson of Ukrainian literature in the 5-9-th forms. In this article the authors pay attention to the main parts of the lesson of supplementary reading in the 8-th form, where all human qualities are formed.*

**The main words:** *spirit, morality, the ways of formation all human qualities, the greeting and last words of the teacher.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Актуальність дослідження полягає в тому, що в новітній період проблема духовності розглядається в контексті захоплення підростаючого покоління. З одного боку, - це Інтернет, потяг до комп'ютерних ігор, фільмів жахів, які пропагують насилля, жорстокість, а з іншого (як альтернатива), - потреба в природньому духовному спілкуванні, одним із виявів якого є художні твори. Саме в них кодуються найвищі моральні якості, як, зокрема, у творчості Л.Костенко.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Проблема єдності національних і загальнолюдських цінностей – це проблема формування гуманістично орієнтованої особливості. У зв'язку з цим І. Ільїн наголошував: «Людина може знайти загальнолюдське тільки таким чином: поглибити своє духовно-національне лоно до того рівня, де живе духовність, зрозуміла всім вікам і народам» [4, 225]. Саме тому такі дослідники, як П. Ігнатенко, С. Соловейчик, Н. Євнаш, В. Кириченко надають сьогодні великої уваги формуванню в молоді та школярів національних та загальнолюдських цінностей. У новітній період вивчення проблеми формування духовності учнів на уроках літератури займаються такі науковці, як Г. І. Бондаренко, В. І. Сипченко та багато інших.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Метою нашого дослідження є вияв особливостей формування духовності учнів 5-9 класів на уроках української літератури.

Мета пропонованої наукової статті передбачає розв'язання таких завдань:

- схарактеризувати основні морально-етичні ситуації, які найбільшою силою сприяли б формуванню суспільно значущих соціальних установок і цілісних орієнтацій школяра;
- врахувати особливості, естетичну природу процесу передачі літературних знань від учителя до учнів;
- показати роль учителя у процесі формування духовності учнів на уроках української літератури;
- визначити основні шляхи формування таких загальнолюдських моральних цінностей, як скромність, совість, духовність, милосердя тощо.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Боротьба за духовність підрастаючого покоління – це боротьба за майбутнє людської цивілізації в цілому. Кожний урок для вчителя – це згусток навчальних і виховних проблем, непередбачених ситуацій. Учні не лише з цікавістю спостерігають, як педагог розв’яже ці проблеми, але й як діятиме в тій чи іншій ситуації. Розв’язуючи повсякденні питання, ми демонструємо свої моральні якості, зразки людських стосунків, власне те, що переймуть і візьмуть на озброєння десятки наших вихованців.

Великі виховні потенціальні можливості закладені в самій організації навчальної роботи. Чіткий ритм уроку, організованість, колективне спрямування класу, на розв’язання навчальних завдань створюють ту морально-трудова атмосферу, «від якої значною мірою залежить формування потенціалу особистості» [4, 210].

Високі моральні почуття колективізму і товарищескості вдається викликати у школярів лише тоді, коли ми організовуємо процес навчання так, щоб кожен учень усвідомив, що саме від його знань, умінь, вимогливості до себе і товаришів залежить успіх всього колективу в цілому. На уроках літератури ми враховуємо особливості процесу передачі літературних знань школярам.

Українська література завжди була прикладом високої духовності народу, і це створило її «як літературу з яскраво вираженими загальнолюдськими моральними цінностями» [4, 225].

Особливо при вивченні лірики ми створюємо атмосферу спеціального духовного та емоційного настрою і якийсь час наші зусилля йдуть на створення такого настрою. Тому процес сприйняття поезії вимагає від читача перебування у специфічному стані замилювання прекрасним, переживання естетичної насолоди, розвиває у школярів духовність.

У контексті сказаного зупинимось на основних віхах уроку позакласного читання, який ми відводимо для більш детального вивчення творчості відомої української поетеси Ліни Костенко на тему: Поезія – це завжди неповторність, якийсь безсмертний дотик до душі. Проблема етики й моралі посідає визначне

місце у творчості поетеси. Зупинимось на поезії Ліни Костенко «Вже почалось, мабуть, майбутнє».

У вступному слові вчителя звертаємо увагу учнів на розуміння таких понять моралі, як духовність, милосердя, скромність, совість тощо. Поетично, образно говорить Ліна Костенко про невмирущість, неперехідність справжніх моральних, мистецьких, життєвих цінностей; застерігає читачів від захоплення модою, яка швидко змінюється, гучною славою. Поетеса закликає збагачуватися духовними цінностями, які роблять людину людиною. У контексті сказаного учням пропонується виразно прочитати поезію Ліни Костенко, провідними мотивами якої є апелювання до духовних скарбів нашого народу як-от, наприклад:

*Вже почалось, мабуть, майбутнє*

*Оце, либонь, вже почалось...*

*Не забувайте незабутнє, воно вже нісім взялось*

*І не знецінюйте коштовне,*

*Не загубіть у юрбі... [3,28]*

Читаючи вірш, учні розуміють, що поетеса дає своє розуміння ролі митця і мистецтва в суспільстві та вагомості їх праці, її доцільності та корисності. Ліна Костенко закликає зберігати створені людством духовні цінності.

Ефективність таких уроків, на наш погляд, полягає в тому, що учні самостійно приходять до висновку про те, що рядки цієї поезії вражають ніжним ліризмом, глибиною роздумів, філософським осмисленням життя. У своїх творах письменниця ставить гострі проблеми буття: це і роль митця в суспільстві, мистецтво і його значення у житті кожної людини, історична пам'ять народу.

У заключному етапі уроку вважаємо доречним звернути увагу учнів на те, що авторка, розкриває найтісніший зв'язок поетів з рідною землею, з народом, закликає не бути байдужими до створених людством духовних цінностей, залишити по собі добру пам'ять.

Досліджуючи шляхи формування духовності учнів 5-9 класів на уроках української літератури, звертаємо увагу на те, що саме на таких уроках доречно розвивати асоціативне мислення школярів. Так, зокрема, у процесі підведення підсумків уроку звертаємося до життя і творчості геніального італійського живописця та скульптора Мікеланджело Буонарроті, асоціюючи життєвий шлях митця з найкращими духовними якостями, властивими кожній людині. Мікеланджело був звичайною, ніби нічим особливо не прикметною людиною, яка скромно оцінювала наполегливу воістину творчу працю, однак, володів таким духовним потенціалом, який слугує прикладом сучасним школярам.

У кінці уроку з метою підсилення вражень учнів від прочитаного пропонуємо прослухати пісню на слова Ліни Костенко «Осінь хуртовина».

Цим можна показати тісний зв'язок української літератури не тільки з образотворчим мистецтвом, але і з музикою.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Література – мистецтво слова, і це вимагає особливого підходу до її вивчення, своєрідного, емоційного та інтелектуального фону.

Отже, література – це один із небагатьох навчальних предметів, який особливо відчутно здатний впливати на ідейно-моральну та естетичну сферу становлення особистості на всякі прояви соціально-політичної переорієнтації в суспільстві, його загальнокультурну та духовну спрямованість.

Особливості естетичної природи процесу передачі літературних знань учням полягають у тому, що кожен школяр усвідомлює свою вагомість у суспільстві.

Значна роль у процесі формування загальнолюдських моральних цінностей на уроках української літератури у 5-9 класах належить учителю. І саме від того, якими рисами характеру володіє сам учитель, певною мірою залежить формування духовного потенціалу його учнів.

У перспективі дослідження – подальше виявлення особливостей формування загальнолюдських моральних цінностей учнів на уроках української літератури.

### *Література*

1. Бондаренко Г.І. Гармонія природи і людини у поезіях Л.Костенко як засіб громадського виховання молоді / Г.І. Бондаренко // Збірник наук. праць : частина 2.- Суми: Сум. ДПУ ім. А.С.Макаренка, 2008. - 456 с.
2. Бернадська Н.І. Українська література ХХ століття: навч.-метод. посібник / Н.І. Бернадська [вид. 2-е, доп.] - К.: Знання Прес, 2006.- С.207 - 218.
3. Костенко Л.В. Вибране / Л.В. Костенко. – К.: Дніпро, 1989. – 559 с.
4. Степанишин Б. Нам закладати фундамент: Концепція літературної освіти учнів / Б. Степанишин– К.: Освіта, 1997. – С.29-40.

### *Н. Міма*

*– аспірант кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету*

**УДК 371.035.6**

## **ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ: СУЧАСНІСТЬ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

*У статті проаналізовано зміст, форми та методи вітчизняної системи патріотичного виховання школярів у загальноосвітніх закладах та сім'ї і перспективи її розвитку. Розкрито зміст патріотичного виховання школярів у навчально-виховних закладах, яке спрямовано на виховання поваги та любові до своєї Вітчизни, гордості за свій народ, бажання захистити надбання своєї*



країни, продовжувати збагачення загальнолюдських і національних морально-духовних цінностей.

**Ключові слова:** школярі, патріотичне виховання, школа, сім'я, народ, культура.

*В статье проанализированы содержание, формы, методы отечественной системы патриотического воспитания школьников в общеобразовательных учреждениях, семье и перспективы ее развития. Раскрыто содержание патриотического воспитания школьников в учебно-воспитательных заведениях, которое направлено на воспитание уважения и любви к своему Отечеству, гордости за свой народ, стремление защитить достояние своей страны, продолжать обогащение общечеловеческих и национальных морально - духовных ценностей.*

**Ключевые слова:** школьники, патриотическое воспитание, школа, семья, народ, культура.

*The content forms and the methods of native system of patriotic upbringing of schoolchildren in secondary comprehensive schools and in families and perspectives of its development are analyzed in the article. The content of patriotic upbringing of schoolchildren in secondary schools directed to educate respect and love to their Motherland, the feeling of pride for their people, desire to protect the property of their country, to continue the enrichment of human and national moral-spiritual values are considered.*

**Key words:** schoolchildren, patriotic upbringing, school, family, people, culture.

**Постановка проблеми...** В умовах нового соціуму, культурного та духовного відродження українського народу важливого значення набуває патріотичне виховання школярів. Патріотизм покликаний дати новий імпульс духовному оздоровленню народу, формуванню в Україні суспільства, яке передбачає трансформацію громадянської свідомості, моральної, правової культури особистості, розквіт національної самосвідомості, і ґрунтується на визнанні пріоритету прав людини.

Патріотизм сьогодні є нагальною потребою держави, якій необхідно, щоб усі діти стали національно свідомими громадянами — патріотами, здатними забезпечити країні гідне місце в цивілізованому світі, і особистості, яка своєю діяльністю, любов'ю до Батьківщини прагне досягти взаємності з метою створення умов для вільного саморозвитку і збереження індивідуальності.

Актуальність патріотичного виховання зумовлене водночас процесом становлення України як єдиної політичної нації. В умовах поліетнічної держави воно покликане сприяти цілісності, соборності України, що є осередком української національної ідеї. При цьому важливо, щоб об'єднання різних етносів і регіонів України задля національного відродження, розбудови й удосконалення

суверенної правової держави і громадянського суспільства здійснювалося саме на ґрунті демократичних цінностей, які формують сутність патріотизма.

Оскільки патріотизм набуває нині особливого значення, постає нагальна потреба у взаємодії загальноосвітньої школи та сім'ї з патріотичного виховання. Ця взаємодія визначала б стратегію цілеспрямованого та ефективного навчально-виховного процесу, розвитку особистості в суспільстві та майбутнього громадянина — патріота України.

Нині можна констатувати, що за роки незалежності в Україні створено передумови для оновлення змісту й технологій патріотичного виховання, формування гуманістичних цінностей та громадянської позиції молодого покоління. У центрі патріотичного виховного процесу постала особистість дитини як найвища цінність.

Сучасні науковці І.Бех та К.Чорна зазначали, що одвічні поняття «Батьківщина», «патріотизм» повинні домінувати у свідомості громадян та у виховному процесі школи, стати потужними факторами розбудови й утвердження Української держави [1; 6].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій...** До праць в науковій літературі, яка предметно або посередньо присвячена проблемам патріотичного виховання, можна віднести праці видатних філософів і педагогів П. Новгородцева, І. Ільїна, М.Бердяєва, В.Соловйова, П. Юркевича та ін.

Питанням патріотичного виховання молоді присвячено низку досліджень. Зокрема, формування патріотичних якостей у процесі викладання суспільних наук досліджували Р.Сайфуліна, М.Лисенко, І.Волкова тощо; виховання патріотизму в процесі позакласної роботи розглядали В.Кривіша, В.Кузьменко, В.Синьов та ін.; формування патріотичної переконаності, виховання соціально активної особистості розкрито у працях В.Артеменко, Б.Кобзаря, В.Третьякова тощо; єдність патріотичного та інтернаціонального виховання обґрунтували А.Агаєв, В.Заслуженюк, Н.Матюшкін та ін.

**Формулювання цілей статті...** – мета статті полягає у розкритті змісту сучасного патріотичного виховання школярів в загальноосвітніх закладах, яке спрямоване на формування поваги до народних звичаїв, традицій, національних цінностей українського народу, любові до України.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Недооцінка патріотизму, як найважливішої складової суспільної та індивідуальної свідомості, призводить до послаблення соціально-економічних, духовних і культурних основ розвитку суспільства й держави. Цим можна визначити пріоритет патріотичного виховання особистості у виховній системі школи.

Патріотичне виховання школярів — це комплексна, системна й цілеспрямована діяльність органів державної влади, громадських організацій, сім'ї, школи щодо формування у молодого покоління високої патріотичної

свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського й конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави.

Як і сам патріотизм, патріотичне виховання носить конкретно історичний характер. Різнобічний аналіз концепцій науковців щодо проблеми патріотизму, актуалізація окремих факторів, які причетні до його виховання дали змогу синтезувати сучасне уявлення про цей феномен. Найбільш глибинними факторами, які впливають на розвиток патріотичних почуттів, є природовідповідні фактори. Людина, як істота біологічна, належить до світу природи. До цього ж світу належать і її родинні зв'язки, звичка до певного географічного ландшафту і духовний зв'язок з ним, готовність захищати своїх близьких.

Соціалізація та урбанізація змінюють характер природовідповідних факторів, але вони продовжують активно впливати на формування патріотизму. Родинні зв'язки розширюються за рахунок найближчого оточення, але пріоритетне значення все ж належить сім'ї.

Любов до рідної землі проявляється у любові до рідного дому, рідної школи, рідної вулиці, міста. Це первинний стан патріотизму. Школяр здобуває свій патріотичний досвід спонтанно. Він природно й непомітно звекає до докільля, рідного слова, побуту і традицій свого народу [4].

У молодшому шкільному віці важливо формувати здатність дитини пізнавати себе як члена сім'ї, родини, дитячого угруповання; як учня, мешканця міста чи села; виховувати у неї любов до рідного дому, школи, вулиці, своєї країни, її природи, рідного слова, побуту, традицій.

У шкільному віці відбувається оволодіння внутрішнім світом й виникнення життєвого плану як певної системи пристосування, яку вперше усвідомлено підлітком. У цей період створюються передумови становлення уявлень про сенс життя. Накопичення життєвого досвіду і розвиток процесів рефлексії сприяє формуванню у підлітків потреби у співвідношенні понять «минуле», «теперішнє», «майбутнє», у постановці і розв'язанні завдань на розмежування понять «життя» і «сенс життя», розуміння сенсу життя й усвідомлення свого життя.[5].

Розв'язуючи «задачу на сенс життя», школяри просуваються від «шкільного сенсу життя» (добре вчитися, вступити до університету) до «дорослого» (залишити слід на землі, зробити відкриття, зберегти мир на землі, творити історію країни, людства). У цьому й полягає сутність патріотичного виховання.[7].

У шкільному віці виховується духовно осмислений, рефлексивний патріотизм, який поєднує любов до свого народу, нації, Батьківщини з почуттям поваги до інших народів, до своїх і чужих прав та свобод. Тому у старшому

шкільному віці пріоритетними рисами ціннісного ставлення до Батьківщини є відповідальність і дієвість. Старшокласники не лише ідентифікують себе з українським народом, а й прагнуть жити в Україні, пов'язати з нею свою долю, служити Вітчизні на шляху її національного демократичного відродження; працювати на її благо, захищати її; поважати Конституцію України й виконувати норми законів; бережливо ставитися до етнічної культури народів України; володіти рідною та державною мовою; визнавати пріоритети прав людини, поважати свободу, демократію, справедливість [6].

Ефективність виховання патріотизму значною мірою залежить від реалізації діяльнісного підходу. Особистість школяра-патріота формується інтенсивніше, якщо він любить Батьківщину не лише на словах, а й на ділі, якщо бере реальну участь у діяльності, в якій апробуються на практиці громадянські цінності, якщо ця діяльність торкається його почуттів, відповідає його потребам та інтересам.

У патріотичному вихованні особливого значення набуває особистісно орієнтований підхід, коли в центрі освітньо-виховного процесу інтереси дитини, її потреби та можливості, права окремого індивіда, його суверенітет. Лише через таку ієрархію ціннісних підходів, як людина (особистість) — народ (культура, історія, освіта) — держава (суспільство) можна реалізувати перспективну й демократичну модель виховання школяра громадянина-патріота.[3].

На думку науковця В.Л. Поплужного, необхідною умовою оптимізації патріотичного виховання є дотримання системного підходу, який передбачає розгляд цілісного багаторівневого взаємозалежного відкритого процесу в загальноосвітніх школах та сім'ї в їх постійному розвитку й саморозвитку.

Процес патріотичного виховання здійснюється в навчальній, позакласній і позашкільній діяльності та в сім'ї, дитячих та юнацьких об'єднаннях. У навчанні патріотичне виховання значною мірою зумовлено змістовими характеристиками освітніх предметів, які сприяють оволодінню системою знань про людину й суспільство. Крім того, оволодіння системою знань формує здатність усвідомлювати місце своєї спільноти серед інших спільнот світу [4].

Увесь освітній процес має бути насичений різними аспектами патріотичного виховання. Проте особлива роль тут належить предметам соціально-гуманітарного циклу, а саме: історії, географії, природознавству, суспільствознавству, літературі, а надто громадянській освіті.

Ефективність патріотичного виховання в позакласній діяльності значною мірою залежить від спрямованості виховного процесу, форм та методів його організації. Серед методів і форм патріотичного виховання пріоритетна роль належить активним методам, що ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії, спрямовані на самостійний пошук істини і сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи і творчості. До таких методів належать:

соціально-проектна діяльність, ситуаційно-рольові ігри, соціодрама, метод відкритої трибуни, соціально-психологічні тренінги, інтелектуальні аукціони, «мозкові атаки», метод аналізу соціальних ситуацій з морально-етичним характером, ігри-драматизації, створення проблемних ситуацій, ситуацій успіху, аналіз конфліктів, моделей, стилів поведінки, прийняття рішень, демократичний діалог, педагогічне керівництво лідером і культивування його авторитету, використання засобів масової комунікації, методики колективних творчих справ, традицій, символіки, ритуалів, засобів народної педагогіки. Крім названих, можна застосовувати також традиційні методи: бесіди, диспути, лекції, семінари, різні форми роботи з книгою, періодичною пресою, самостійне рецензування тощо: бесіда «Моя рідна Україна», «Знати і поважати Герб своєї Вітчизни, її Прапор і Гімн», «Наша вітчизна — Україна», «Державна символіка Батьківщини», «Твої права і обов'язки», «Що таке воля?», «Рід, родина, рідня», «Патріотизм — нагальна потреба України».

Стрижнем у навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл з патріотичного виховання є :

- огляди періодичної преси: «Що? Де? Коли?», «За текстами газет», «Цікаві хвилинки», «Пульс планети»; огляд телепередач «Горизонт»;

заходи, які виховують любов до української мови: «Свято рідної мови», «Мужай, прекрасна наша мова», «Шевченківське слово», «Літературні вечорниці», «Тиждень української мови» (конкурс на кращий мовний плакат, конкурс декламаторів, конкурс на кращу розповідь української народної казки, вечір українських загадок, прислів'їв, приказок, повір'їв, легенд, народних прикмет; екскурсії до країни Мови із зупинками на станціях Лексики, Фразеології, Етимології; зустрічі з письменниками); філологічні мікроекспедиції; стенди «Як ми говоримо»;

форми роботи, пов'язані з вивченням історії рідного краю і народу: історичне краєзнавство (відвідання місць історичних подій, вивчення літератури, збирання документів та матеріальних пам'яток, замальовування чи фотографування історично цінних об'єктів, виготовлення схем, макетів, щомісячного історичного календаря, влаштування виставок); заочна подорож «Україно ти моя прекрасна», складання історії свого роду, участь у роботі шкільних гуртків, етнографічного та фольклорного ансамблів, оформлення кімнат народознавства, святкування Дня Конституції, Дня незалежності України;

форми й методи військово-патріотичного виховання: участь у патріотичних клубах, у Пласті, гуртках «Юний рятівник», «Котигорошко», фестивалі патріотичної пісні; святкування Дня перемоги, Дня Збройних Сил України, Дня призовника, Дня захисника Вітчизни, Дня пам'яті героїв Крут; змагання з військово-прикладних видів спорту, літні військово-спортивні табори, участь у військово-спортивних іграх «Патріот», «Смуга десантника»,

участь у фізкультурно-оздоровчому патріотичному комплексі «Козацький гарт»; інтелектуальні вікторини «Гордимися подвигами предків»;

архівно-пошукова робота, екскурсії до музеїв, зустрічі з ветеранами Великої Вітчизняної війни, родичами загиблих захисників Батьківщини, випуск плакатів, буклетів, газет за матеріалами пошукової діяльності;

участь у «Вахті пам'яті», участь в акціях «Громадянин», «Збережемо пам'ять про подвиг», «Ветеран мого двору», «Школа — госпіталь», «Солдатські вдови»;

участь у Всеукраїнському конкурсі шкільних проектів «Служіння заради миру»; «Партизанський рух в Україні у спогадах учасників, мовою документів, нових досліджень», «У пам'яті світ врятований», «Утверджувати ідеали культури миру — служити миру», «Діячі руху Опору в Україні у роки Великої Вітчизняної війни»;

уроки пам'яті, уроки мужності: «Їх славні імена в літописі Великої Вітчизняної», «Зростаємо громадянами-патріотами землі, що Україною зоветься», «Наша вулиця носить ім'я героя війни», «Діти, молодь у підпіллі в роки минулої війни», «Бойові нагороди воїнів, полководців, які визволяли Україну від фашистів», «Імена фронтовиків на обеліску братської могили у моєму населеному пункті»;

виховання бережливого ставлення до природи: створення музейного природничого комплексу із розділами «Наукові знання про природу», «Очевидне — неймовірне», «Сторінки «Червоної Книги», «Дивосвіт»; вироби учнів із природних матеріалів, конкурс на кращий плакат «Бережи довкілля», операція «Мурашник», «Блакитні водойми», «Шпаки прилетіли», «Лелеки», «Посаджу я деревце», «Наші джерела»; екологічні екскурсії, олімпіади, свята, конкурси, штаби охорони природи, пошукова діяльність [7].

Застосування наведених форм і методів патріотичного виховання покликане формувати в школяра когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти, що передбачають вироблення умінь міркувати, аналізувати, ставити питання, шукати власні відповіді, критично розглядати проблему, робити власні висновки, брати участь у громадському житті, набувати вмінь та навичок адаптації до нових суспільних відносин, адекватної орієнтації, захищати свої інтереси, поважати інтереси і права інших, самореалізуватися тощо [6].

Результативність патріотичного виховання великою мірою залежить від того, наскільки ті чи інші форми й методи виховної діяльності стимулюють розвиток самоорганізації, самоуправління дітей, підлітків, юнацтва, молоді. Чим доросліші вихованці, тим більші їхні можливості до критичного мислення, самоактивності, творчості, самостійності, до усвідомлення власних світоглядних орієнтацій, які є основою життєвого вибору, громадянського самовизначення.

Зародження патріотичних почуттів бере початок у родині. Із сімейної традиції і завдяки їй на основі особливого шанування предків і батьківських

могил, сімейного вогнища й національних звичаїв, створювалася культура, національного почуття й патріотичної вірності. Сама ідея „батьківщини” - лона мого народження, і „вітчизни”, земного гнізда моїх батьків і предків, виникла з надр родини .

Якщо патріотизм - це насамперед усвідомлення себе відповідальним за свою землю, за її добробут, усвідомлення себе в діалозі з живою історією землі, то це, нарешті, й усвідомлення себе в низці поколінь, здатність пробачити (не засудити) помилки батьків і дідів, прагнення спокутувати їх своїм життям. Останнє можна назвати випрямленням шляху роду (родини) та народу в цілому. Про це стверджував і видатний філософ П. Новгородцев, коли говорив, що люди, які не бажають пам'ятати споріднення та соромляться свого історичного минулого, ніколи не зрозуміють, що таке національне почуття та що таке любов до Батьківщини. Отже, важливим у розумінні патріотизму та його коренів є духовна спадкоємність поколінь [1].

**Висновки з даного дослідження та перспективи...** Підсумовуючи вищевикладене, можна констатувати, що використання сучасних форм та методів патріотичного виховання школярів підтверджує виключну актуальність останнього. Навколо цієї особливої сфери концентруються і складно взаємодіють сучасні та перспективні навчально-виховні заклади українського сьогодення. Визначаючи перспективу подальшого дослідження патріотичних якостей школярів, зазначимо, що предметом спостереження й аналізу у виховній патріотичній традиції мають бути основні джерела патріотизму: життя громади та сім'ї, православні корені українського народу, спадкоємність поколінь, духовне життя людини, морально-етичний зміст людських учинків, толерантне ставлення до інших народів.

### *Література*

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2-х т. – К.: Либідь, 2003. – Т.1. – 227с., Т.2. – 342 с.
2. Белей Д.І. Шкільне козацько-стрілецьке товариство // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. - 1992. -№8.-с.14 - 19.
3. Засинець Л.В. Козацькому роду нема переводу // Радянська школа –1991.-№6.-с.28-32.
4. Поплужний В.Л. Патріотичні почуття і їх формування у школярів //Вісник АПН України. – 1993. - №1. – с. 143-151.
5. Сущенко А.В. Гуманізація педагогічного процесу в основній школі: теорія і практика: монографія.-Запоріжжя: “Х-принт” 2002. – 359 с .
6. Чорна К. Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді // Шкільний світ – 2007.-№13.-с.2 - 12.
7. Шкурат Л. Патріотами не народжуються, а виховуються // Рідна школа – 2007.-№11-12–с.17-19.

*О. Гончаренко*

## ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ ЯК АКМЕОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

*Для українського суспільства є складною проблемою кооперування або інтеграція радянських традицій і традицій, що склалися в Галичині щодо військово-патріотичного виховання. Історичний досвід вчить, що для реального і конструктивного доведення системи військово-патріотичного виховання до відповідності сучасним інтересам військової безпеки країни необхідні: історична база даних про військово-патріотичне виховання, об'єктивний аналіз її сучасного стану, наукове обґрунтування і прогноз розвитку військово-патріотичного виховання систем.*

**Ключові слова:** *військово-патріотичне виховання, позитивне ставлення до Збройних Сил України, фізична підготовка.*

**Постановка проблеми.** Багатовіковий історичний досвід служіння інтересам Батьківщини дозволяє обґрунтовано стверджувати, що патріотизм проявляється в справах спрямованих на велич Вітчизни. справжній патріот висловлює любов до своєї Батьківщини не абстрактно, не в формі словесно-абстрактній. а конкретно, справами і вчинками своїми.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Український дослідник Ю.Руденко, який присвятив свої дослідження козацькій педагогіці і військово-патріотичному вихованню на засадах лицарства вказує: «Пізнаючи соціально-національні умови. культурно-історичну спадщину, зокрема козацьку духовність, ми нащадки волелюбних лицарів. маємо зробити все для утвердження лицарських виховних традицій. козацької педагогіки, адаптувавши їх до нової історичної епохи» [ 1, С.8]

На формування такого монолітного сплаву високого почуття, волі і професійної компетентності спрямовано військово-патріотичне виховання молоді. Слід відразу визначитися в тім, що особливість сучасної ситуації в Україні вимагає сумлінного аналізу цієї проблеми щоб запезпечити її продуктивне розв'язання.

Сьогодні в Україні переважає однобічний підхід, який проявляється або у відмові від досвіду радянських часів, або у намаганнях перенести «західні моделі», або через спроби необґрунтованих суб'єктивних нововведень, виступає фундаментальним блокоматором в досягненні високих цілей військово-патріотичного виховання молоді.

**Постановка завдання.** Тому ці питання потребують всебічного аналізу і гармонійного залучення в арсенал цієї важливої державної і загальнонаціональної справи. Перш за все слід звернутися до витоків і історичного досвіду виховання патріотизму у українського народу і його війська.



**Виклад основного матеріалу дослідження.** Елементарна військова освіта бере свій початок з сивої давнини. Її необхідність викликана участю особливої групи людей (козаків, опришків, четників, гайдамаків) в чисельних війнах і битвах, що прокочувалися по Україні. На відміну від багатьох держав, в яких ця проблема вирішувалася державою, в Україні вона розв'язувалася специфічно, бо цим обіймався народ, а не державне утворення.

Перший Президент України і видатний учений-історик М.Грушевський підкреслював, що велика Козацька доба відіграла особливу, надзвичайно важливу роль в історії України. Віськово-патріотичне виховання населення завжди виступало одним з компонентів військової освіти. Його еволюція тісно пов'язана з цілями і завданнями національної політики, розвитком економіки, освіти і науки, як наслідок розвитком збройних сил.

Героїзмом українського козацтва захоплювалися видатні діячі багатьох країн світу- англійці Кромвель і Байрон, француз Вольтер, польський поет Юліуш Словацький та інші. Високу оцінку військово-патріотичному вихованню у козаків дав О.Герцен. Він підкреслював, що «Запорозька Січ являла собою дивовижне явище плебеїв-витязів, лицарів-мужиків», а «запорозькі козаки прирекли себе на захист усіх дорогих інтересів своєї Батьківщини».

Український народ створював власні збройні сили для захисту рідної землі. До козацтва належали люди, які над усе цінували волю, «холопства не витримали і пішли в козаки» (Б.Хмельницький). Це були найсміливіші, наймужніші люди, які витримували труднощі військового життя, далеких походів, прирікаючи себе на ризик і смерть. Дослідник козацької педагогіки Ю.Руденко пише: «Козацький дух починав гартуватися в тяжку годину для нашої Батьківщини, коли її землі шматували литовські, польські, угорські, турецькі й татарські феодалі. Їхні війська топтали українські чорноземи. плондрували нашу культуру, знищували населення, по-злодійські викрадали. брали в полон і продавали в рабство наших співвітчизників» [ 1, С.14].

Деякі дослідники вважають, що військово виховання козаків не можна вважати військово-патріотичним і що тільки за часів династії Романових розпочинається перебудова російського війська, що якісно вплинула і на військово освіту і виховання українців.

Безумовно військова справа, що розвивалась за часів перших трьох Романових опосередковано впливала на військово-патріотичне виховання. бо в першу чергу була відповіддю на розвиток вогнепальної зброї і мистецтва ведіння бою. в цей час в Росії з'являються " полки иноземного строя".

На території України, що входила до складу Речі Посполитої військова справа знаходилась під впливом західноєвропейських тактиків і стратегів. Але

треба зауважити, що безпосередні військові контакти накладають особливий відбиток на підготовку, військово озброєння і тактику козаків.

В Росії система підготовки молоді до військової служби і військово-патріотичне виховання охоплювали лише заможні верстви населення. Хоча розповсюдження систематичної освіти в Росії виступають важливою передумовою для організації і військово-патріотичного виховання.

Ще з часів Давньої Русі в основі військової справи був навик, що передавався від батьків до синів.

За радянських часів розвиток системи військово-патріотичного виховання відбувалось в специфічних соціально-політичних, національних і міжнаціональних, економічних, військово-політичних зовнішніх і внутрішніх умовах. Це і загострення політичних і економічних протиріч в світі, що супроводжувалося руйнівними світовими війнами і локальними військовими конфліктами, і внутрішні громадянська війна і жорстка класова боротьба. і необхідність відновлення економічного стану країни. і однопартійна система керівництва країною, і національна політика. і партійний. класовий характер будівництва Збройних Сил і підготовки військових кадрів.

З перших днів Радянської влади ставиться завдання на кардинальні зміни в системі і змісті підготовки населення до захисту Вітчизни. Головна вимога, закріплена в Конституції Радянської країни, полягала в тім, що захист Батьківщини є всенародною справою, почесним обов'язком кожного громадянина. Це визначило всю систему військово-патріотичного виховання молоді.

Вже 14 листопада 1917 року наказом Наркомуну з військових справ тоді були зачинені всі військово-навчальні заклади дореволюційної Росії. Будівництво системи радянської військової освіти і військово-патріотичного виховання молоді здійснювалось за програмними і тактичними настановами Комуністичної партії. Практично було розпочато формування системи військово-патріотичного виховання молоді при вибіркового використанні попереднього досвіду. Це було викликано об'єктивною необхідністю комплектування нової армії на основі загального військового обов'язку.

Таким чином. у зв'язку з гострою необхідністю, керівництвом країни і її Збройними силами в стислі терміни була розгорнута єдина система підготовки населення до військової служби, яка забезпечувала досить високу ефективність військово-патріотичного виховання молоді. Прийняті міри, як свідчить історичний досвід, за змістом і організацією в цілому себе виправдали.

В період мирного будівництва між Громадянською і II Світовими війнами, у зв'язку з реальними успіхами соціалізму, вдосконаленням Збройних Сил військово-патріотичне виховання отримує новий розвиток. Його зміст і розвиток повністю визначаються ідеологією і політикою партії і держави. Воно

орієнтовано на інтереси військового будівництва в СРСР, враховує рівень розвитку нової бойової техніки і створення нових видів військ. реформи в системі військової освіти, перебудови в структурі, у складі, чисельності і засобах підготовки і ведення бойових дій армії, авіації і флота.

Подальший розвиток військово-патріотичного виховання (1929- 1941 роки) пов'язано з відсіччю агресії проти СРСР. значну роль у перемозі над ворогом відіграла всенародна участь, яка на багато років уперед визначила зміст і організацію військово-патріотичного виховання. За цих обставин виникає необхідність посилення як патріотичних аспектів, так і патріотичної підготовки молоді до військової служби в Радянській армії, завчасним опануванням новими зразками озброєння і військової техніки, засобами їх бойового використання і експлуатації.

Це суттєво полегшувало подальшу підготовку військових кадрів у військово-навчальних закладах і безпосередньо у військах. Слід підкреслити, що кількість військово-навчальних закладів в той час була суттєво збільшена. В 1939-1940 роках у зв'язку з загрозою війни і розгортанням кадрової армії відбувається значне розширення мережи військово-навчальних закладів, яка в 1941 році нараховувала 15 військових академій, 10 військових факультетів при цивільних вищих навчальних закладах, 7 вищих військово-морських училищ, 203 середніх військових училища (240 тисяч курсантів) та низка інших. Зазначимо, що кожне з них ставало центром військово-патріотичного виховання молоді і взаємодіяло з цивільним суспільством і військами у проведенні військово-патріотичного виховання молоді. Прийняті міри дозволили посилити духовний потенціал і професійну підготовку резерва Радянської армії. Ця робота, виявилась, як показав досвід, недостатньою, щоб повністю укомплектувати Збройні Сили достатньо підготовленими кадрами. Так на початок II Світової війни в Сухопутних військах залишалися вакантними 16% посад. в ВПС – 32,3%, в ВМФ – 22,4%. До 75% командирів мали стаж перебування на посаді всього декілька місяців.

З початком II Світової війни військово-патріотичне виховання набуває масовий характер. Воно проводиться в єдиному річизі всезагальної мобілізації населення на відбиття агресії фашистської Германії. Це дозволило більш інтенсивно розв'язувати завдання підготовки кадрів до військової служби в військоматах, « ОСОВИАХИМ, ДОСААФ» (російською), безпосередньо у військах і військово-навчальних закладах. В цей час навчальні заклади переводяться на скорочені терміни навчання: в військових академіях – 6-12 місяців; у військових училищах – 4-10 місяців; на курсах удосконалення – 2-6 місяців. Додатково створюються військові училища – пехотні, кулеметно-мінометні, віськ ППО, берегової охорони, парашютних частин і ін. чисельність курсантів в сухопутних і льотних училищах збільшується майже вдвічі. Всього

за роки війни діяло понад 220 різноманітних військових училищ. Таким чином, активізація військово-патріотичного виховання, збільшення мержи військово-навчальних закладів, зменшення термінів навчання і оптимізація змісту навчання в них, дозволили забезпечити потребу діючої армії і флота в командирських кадрах і навіть до кінця війни утворити певний резерв. З поліпшенням стану на фронтах, з метою підвищення якості підготовки військових кадрів з 1 грудня 1942 року були переведені на довоєнні строки навчання військово-технічні академії, а з 1 липня 1943 року – всі інші вищі військово-навчальні заклади. Збільшилась тривалість навчання в військових училищах та курсах.

У після воєнні часи державою розв'язуються питання зменшення Збройних сил на основі масової демобілізації і їх перехід на штати мирного часу (з 11,5 до 3 млн. осіб); переозброєння армії і флота; пербудова системи підготовки особового складу, приведення її у відповідність до потреб армії та флоту. Перед військово-патріотичним вихованням молоді висувуються також адекватні завдання – закріплення досвіду її ведення у роки II Світової війни і організація у відповідності з новим характером розвитку суспільства.

У після воєнні часи модернізація технічної озброєності Збройних Сил, поява ракетно-ядерної зброї, складної військової техніки висунуло до військово-патріотичного виховання нові, підвищені вимоги. Вони обумовили зміст і організацію військово-патріотичного виховання. Досить відзначити, що молодь починає опановувати більш ніж 500 спеціальностей і спеціалізацій військової справи. Це вимагало реалізації нових підходів до організації військово-патріотичного виховання. Але завжди залишалися високі вимоги до фізичної підготовки молоді. З цією метою діяла система підготовки «Готов к труду и обороне».

Реальні події останнього десятиріччя показують, що на запит нового часу в цьому питанні адекватної і переконливої відповіді не було. Наприкінці 70-х років у військово-патріотичній роботі стверджується тенденція стагнації, а в наступному десятиріччі вона характеризується значним скороченням. В цей період суттєво скорочується підготовка молодих людей до вступу у військові училища, погіршується фізична підготовка допризовників. Якщо 29 кадетських корпусів дореволюційної Росії забезпечували до 40% набору військових, то 14 закладів СРСР – не більше 5%.

Для українського суспільства є складною проблемою кооперування або інтеграція радянських традицій і традицій, що склалися в Галичині щодо військово-патріотичного виховання. Історичний досвід вчить, що для реального і конструктивного доведення системи військово-патріотичного виховання до відповідності сучасним інтересам військової безпеки країни: історична база даних про військово-патріотичне виховання, об'єктивний аналіз її сучасного

стану, наукове обґрунтування і прогноз розвитку військово-патріотичного виховання систем.

В останні роки все більш очевидним стає той факт, що повна реалізація можливостей людського фактору в справі укріплення обороноздатності країни, підготовка кадрового складу і особистого складу підрозділів строкової і контрактної служби. багато в чому залежать від ефективності військово-патріотичного виховання молоді.

Зараз військово-патріотичне виховання здійснюється без належної організації і цілеспрямованості і, нарешті є малоефективною. Військово-патріотичне виховання молоді зазвичай є справою, що визначається ініціативою на приватному рівні і тому будується в масштабі країни, частіш за все у вигляді різноманітних заходів і компаній.

В наш час первинне знайомство з військовою справою і професіями та орієнтація молоді на них у більшості випадків відбувається майже стихійно, формально, без знань і врахування. з одного боку. вимог військової професії до людини. з іншого – індивідуальних особливостей допризовної молоді. Досить часто до війська потрапляють юнаки які мають недостатнє уявлення про військову службу. низьку мотивацію та незадовільну фізичну підготовку. Фізична непідготовленість, недостатня обізнаність молоді із сучасними Збройними силами України, негативна інформація деяких ЗМІ про Збройні Сили закладають основи негативного ставлення до служби у збройних силах.

Практика свідчить. що абстрактна підготовка до військової служби «взагалі», «в цілому», як і інформація про неї в деякому спрощеному варіанті – це минулий час у військово-патріотичному вихованні. Служба «взагалі» далеко не завжди може викликати внутрішній інтерес у поінформованого і освіченого сучасного юнака. Сьогодні необхідні більш диференційовані уявлення про зміст військово-професійної праці. конкретні знання про всі існуючі різновиди військової діяльності.

Молодь слід знайомити з різними видами військової діяльності і оцінювати індивідуальні особливості кожного юнака. проводити активну роботу по формуванню позитивного ставлення до служби в Збройних Силах України. Досвід свідчить про те, що і вцій частині військово-патріотичного виховання необхідна серйозна перебудова. Гостро відчувається потреба в переході від масових заходів, «охоплення» молоді різноманітними видами до використання індивідуальних форм впливу.

Масові заходи майже не розраховані на активність старшокласника. Під час таких заходів він лише статист, звітна одиниця. Тоді як реальне виховання перш за все передбачає наявність внутрішньої активності і напруженої самостійної праці особистості.

Реально на сучасному етапі розвитку суспільства активно впливають фактори, які діють на всіх рівнях і напрямках розвитку суспільства і його інститутів. Вони об'єктивно проявляються як причини, що звужують сферу цілеспрямованого формування у старшокласників позитивного ставлення до служби в Збройних Силах України:

- системна криза, що охопила всі сфери функціонування суспільства, яка проявляється в девальвації соціальних, таких як патріотизм;
- падіння соціального, економічного статусу молоді, що супроводжується посиленням її духовної кризи, психічного і фізичного здоров'я;
- анти армійські кампанії, що проводяться багатьма ЗМІ, що свідомо підривають довіру до Збройних Сил України;
- невирішеність проблеми статусу осіб, що приймали участь у збройних конфліктах ХХ століття;
- фактична ліквідація початкової військової підготовки в загальноосвітніх закладах, що сприяло падінню авторитета армії в очах майбутніх потенціальних призовників;
- ліквідація ланки структур і їх функцій з патріотичного виховання – громадських об'єднань і організацій в школах і інших освітніх закладах, за місцем проживання і підприємствах;
- недостатня фізична підготовка молоді.

Між тим як свідчить досвід, завдання військово-патріотичного виховання можуть бути розв'язані лише в межах військово-патріотичної діяльності всіх суб'єктів цього процесу- органів державного і військового керівництва, освітніх закладів, громадських об'єднань, учнів та ін.

В психолого-педагогічній науці недостатньо досліджене питання формування позитивного ставлення до служби в збройних силах, як вирішального фактору в вихованні патріотів України. В основі формування позитивного ставлення до служби в збройних силах, як складової військово-патріотичного виховання, лежить цілеспрямована військово-патріотична діяльність. Для того щоб надати нового імпульсу дієвості військово-патріотичному вихованню і поривати його у відповідність з задачами сучасного військового будівництва важливо визначити причини його низької ефективності. Вона перш за все полягає у тому, що сучасне суспільство не сформувало чітких орієнтирів для військово-патріотичного виховання. Тому об'єктивно обумовлено виявлення конкретних причин ситуації, що склалася і пошуку шляхів подолання наявних причин. Перш за все слід визначити місце армії в соціальній системі і ролі військово-патріотичного виховання в підготовці молодого покоління до виконання функцій в ній. Престиж військової служби – один з якісних параметрів оцінки суспільством соціальної значущості

і необхідності інституту Збройних Сил, їх сучасної діяльності і статусу, за своєю сутністю, виступає як один із важливих елементів стабільності українського суспільства.

За даними опитувань старшокласників за ступенем довіри армія знаходиться на четвертому місці, поперед неї знаходяться церква, ЗМІ, родичи. Але в той же час, за цим показником вона значно випереджає різні гілки влади і різні суспільні інститути. В свідомості старшокласників, не взираючи на широкомасштабну анти армійську кампанію з боку ЗМІ, військовий ще асоціюється з почесною чоловічою справою. Цікавим є також те, що опитування батьків показали, що 68% вважає, що служба в армії це – борг, який необхідно віддати державі, але в той же час висловлюють думку, що це не відповідає інтересам саме їх дітей. Отже не взираючи на високий індекс довіри до армії з боку старшокласників і їх батьків, сама служба в ній є мало престижною. Опитування кадрових військових про рівень престижу військової служби свідчить: 50% вважають, що престижу військової служби в українському суспільстві просто не має, а ще 37% висловили думку, що її рівень нижче середнього. Тільки 3% батьків висловили бажання, щоб їх діти обрали професію кадрового військового. в рейтингу професій, складеному на основі думки батьків про професійну орієнтацію їх дітей, професія військового займає тільки 8 місце із 11 професій, що були названі батьками як найбільш престижні у наш час [ 2].

Низька престижність професії кадрового військового особливо помітна в великих містах. Наприклад під час опитування випускників загальноосвітніх закладів 2007 року в м. Краматорську стати професійним військовим виявили бажання тільки 4 % опитаних випускників, а служити в армії погоджується тільки 4% випускників, в м. Слов'янську стати професійним військовим виявили бажання тільки 2% опитаних випускників, а служити в армії погоджується тільки 3 % випускників. Всі інші вважають , що служити в армії то даремно витрачати час [ 3].

В той же час недостатньо використовуються можливості ЗМІ для формування привабливого образу військовослужбовця, а також можливості спорту.

Результати дослідження показують, що причинами падіння престижу привабливості військової служби в Збройних Силах є наступні:

1. Військова служба перестала бути засобом досягнення досить високого соціального становища в суспільстві. Якщо раніше військова служба давала можливість влаштуватися на престижну роботу. або зробити професійну кар'єру військового, то зараз її можливості обмежені.

2. Значно знижує престиж військової служби фінансова незабезпеченість законодавчих актів, що регламентують порядок проходження

військової служби і відсутність чіткого механізму реалізації прав і пільг. визначаємих законодавством.

3. Відсутність системи заходів по підвищенню престижу військової служби як в суспільстві, так і в конкретних регіонах, де проходять службу військовослужбовці, реалізація яких може бути забезпечена на основі інтеграції зусиль всіх зацікавлених учасників процесу.

4. Суттєво зросла кількість молодих людей, яким байдуже в якій формі проходити військову службу. Значно збільшилась кількість старшокласників, які мають бажання скористатися відстрочкою від служби в армії. В процесі дослідження з'ясувалося, що тільки 20% опитаних засуджують випадки, коли молоді люди отримують відстрочку від служби в армії незаконним шляхом. це свідчить, що молоді люди не мають позитивної мотивації до служби в Збройних Силах, що робить більш проблематичним процес їх адаптації до військової служби.

5. До справи формування у старшокласників позитивного ставлення до служби в Збройних Силах не залучається потенціал сучасної науки. В цьому питанні певний інтерес становлять результати дослідження акмеологів. В них містяться нові продуктивні підходи до розвитку мотивації, підвищення активності в саморозвитку і самоактивізації, розкриваються привабливі риси військової справи.

Дослідження доводять, що акмеологічна сутність патріотизму проявляється як одна з найбільш значущих цінностей суспільства, в основі якої лежить вищий рівень розвитку всіх макрохарактеристик особистості, які детермінують її активно-діяльну соціально-значущу самореалізацію в інтересах Батьківщини. Патріотизм, як важливе психічне утворення захисника Вітчизни проявляється в почутті любові до Батьківщини, нерозривності з історією, культурою, досягненнями, проблемами, постійному прагненні до вершин в розвитку і самореалізації.

Акмеологічне розуміння військово-патріотичного виховання молоді полягає у визнанні його пріоритетної ролі в формуванні патріотизму молодої людини, використовуючи спільно з іншими науками весь розвиваючий потенціал – умови, засоби, методи. Дослідження свідчить, що військово-патріотичне виховання молоді на сучасному етапі розвитку суспільства, хоч і визнається таким, виступає важливим фактором забезпечення військової безпеки України, але не відповідає запитам суспільства і особистості, яка прагне до особистих звершень. Її стан не відповідає сучасним завданням і інтересам соціальної практики, що оновлюється.

**Висновки.** Для подолання усталених малоефективних стереотипів військово-патріотичного виховання і розробки науково обґрунтованої концепції необхідно врахувати історичний досвід і зробити висновки. Проведений аналіз



показав, що військово-патріотичне виховання – є однією з ключових проблем військової акмеології, а отже, залучення її потенціалу відкриє нові можливості до підвищення продуктивності цієї важливої діяльності. Результати аналізу кола цих питань вказують на важливість виявлення сучасних психолого-педагогічних вимог, що висуваються до військово-патріотичного виховання, врахування яких дозволить розробити концепцію його ефективного проведення за нових соціально-економічних умов.

### *Література*

1. Руденко Ю. Українська козацька педагогіка: витоки, духовні цінності, сучасність/ Ю.Руденко, О.Губко.- К.: МАУП, 2007.- 384с.
2. Гончаренко О.С. Основні напрямки виховної роботи з формування у старшокласників позитивного ставлення до служби в Збройних Силах України// Педагогіка. психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Зб. наук. пр. за ред. Єрмакова С.С.- Харків- Донецьк: ХДАДМ(ХХІІ), 2005-№ 10.- С.75-78.
3. Гончаренко О.С. Стан фізичної підготовленості старшокласників допризовного віку// Педагогіка. психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Зб. наук. пр. за ред. Єрмакова С.С.- Харків- Донецьк: ХДАДМ(ХХІІ), 2005-№ 22.- С.140-142.

### *Л. Даннік*

*- ст. викладач кафедри професійної педагогіки та методики трудового навчання Бердянський державний педагогічний університет*

## **ЕТАПИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ТЕХНІЧНИХ ПОНЯТЬ В УЧНІВ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЇ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ**

*У статті акцентується увага на тому, що розгляд суті процесу формування понять, зокрема технічних, його чіткої поетапної послідовності і змісту навчальної діяльності (пізнавальної і практичної) – необхідна передумова успішної роботи вчителя з формування в учнів системи наукових понять.*

**Ключові слова:** *технічні поняття, процес формування, цілісна система.*

**Постановка проблеми.** Формування системи технічних понять у трудовому навчанні, через наявність у ній понять різного ступеня складності та узагальненості (внаслідок інтеграційних процесів в об'єкті технічного знання і в технічній науці) це складний, цілісний психолого-педагогічний процес. Цим і пояснюється зосередженість нашої уваги саме на цій проблемі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання вдосконалення педагогічного процесу формування понять в учнів розглядалися в дослідженнях: Р.Абасової, Л.Гриценко, Д.Горського, С.Єрмака, О.Калігаєвої, Н.Мацька, В.Мельничука, О.Морева, В.Онищука, В.Паламарчука, Г.Саранцева, В.Сердюка, В.Сидоренка, Б.Сименача, М.Скаткіна, О.Скворцова, М.Тименка, Д.Тхоржевського та інших.

**Мета статті** полягає у розкритті та обґрунтуванні необхідних етапів педагогічного процесу формування технічних понять в учнів основної школи на уроках трудового навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Розвиток понять у навчальному пізнанні має деякі загальні риси і разом з тим істотні відмінності з розвитком понять у науці. У навчальному пізнанні, як і в науковому, формування і розвиток понять є складним процесом. Учні не відразу опановують поняттям, а поступово засвоюють його зміст, обсяг, зв'язки і відношення з іншими поняттями. Оволодіння відбувається на основі подолання суперечності між новими встановленими фактами і наявною понятійною базою, недостатньою, як виявляється, для їх пояснення.

У навчальному пізнанні формування понять в учнів здійснюється під керівництвом вчителя, в результаті його цілеспрямованої діяльності, а в науковому – це результат творчих пошуків самих учених. У навчальному процесі відбувається формування в учнів понять, вже прийнятих на “озброєння” науки, що міцно утвердилися, широко використовуваних і в практичній діяльності людей. Тут також відбувається розвиток й оновлення понять, але лише в свідомості учнів, їх новизна має суб'єктивний характер. Учні опановують “заготовлені наукою” поняття під час навчання в школі.

Процес формування понять в учнів має певні закономірності. Вчителю знання цих закономірностей необхідне для успішного, свідомого і цілеспрямованого здійснення процесу формування понять у школярів.

На сьогодні встановлено наступні закономірності цього процесу:

- формування понять у свідомості учнів – складний і тривалий процес. Учні не відразу опановують поняття, а поступово засвоюють його зміст, обсяг, зв'язки і відношення з іншими поняттями;
- у процесі вивчення певного навчального предмету в учнів спочатку формуються окремі поняття, потім система понять (поняття певної теми або розділу курсу);
- засвоєння поняття однієї системи здійснюється успішніше за умови, коли здійснюється їх зв'язок з поняттями інших систем;
- одночасно з процесом формування нових понять триває процес поглиблення змісту раніше сформованих понять;
- паралельно з розкриттям змісту понять триває процес диференціювання понять, що має надзвичайно важливе значення для попередження їх змішування.

З усього різноманіття позицій учених щодо суті й організації процесу формування наукових понять П.Гальперін [2], Н.Менчинська [6], М.Шардаков [10], І.Якиманська [11] з урахуванням специфічних особливостей педагогічного процесу навчання праці в школі, найбільш повною й послідовною є позиція

М.Шардакова, який розглядаючи закономірності формування понять у школярів пропонує будувати навчальний процес “... шляхом виявлення співвідношень їх словесно-понятійної, образної і практично-дієвої розумової діяльності” [10]. Як бачимо, саме в цій позиції найбільшою мірою враховано різносторонній і комплексний характер пізнавально-практичної діяльності в реальній праці і в навчанні праці.

Наведений М.Шардаковим [10] шлях формування понять, звичайно може бути реалізований лише при формуванні таких понять, коли можлива опора на конкретний наочний матеріал, на чуттєво сприймані предмети і явища. А оскільки цим і відрізняється процес шкільного трудового навчання, а в ньому – і процес формування технічних понять, то саме його ми і приймаємо як провідний у побудові конкретної методики навчання.

Враховуючи розглянуту позицію М.Шардакова і пропозиції в цьому плані Н.Менчинської [6], А.Усової [9], П.Гальперіна [2] цей багатоетапний процес нам уявляється таким.

**Перший етап.** Мотиваційна та змістова підготовка до засвоєння поняття. Завдання цього етапу забезпечення сталої мотивації учнів до процесу формування понять.

Під час цього етапу учні повинні усвідомити для чого потрібно знати сутність поняття, що формується та що необхідно зробити, щоб засвоїти це поняття свідомо.

Наприклад, при визначенні поняття “стамески” та “долота” необхідно учням довести, що лише достатньо знаючи ці інструменти, можна раціонально корисно та безпечно їх використовувати як на виробництві, так і в побуті.

Необхідно зазначити, що позитивне ставлення учнів до засвоєння поняття забезпечується шляхом добору цікавого та доступного матеріалу, демонструванням натуральних об'єктів, відгадуванням загадок, ребусів, кросвордів, проведенням занять в ігровій формі тощо.

На цьому етапі вчитель трудового навчання виявляє опорні знання учнів, які будуть слугувати основою формування нового поняття.

Треба зазначити, що мотивація навчальної діяльності здійснюється протягом усього процесу формування поняття.

**Другий етап.** Чуттєво-конкретне сприйняття, що здійснюється в різних умовах (домашні спостереження; спостереження за об'єктами, що демонструються вчителем у процесі фронтального експерименту або під час роботи з роздатковими матеріалами; демонстрація за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій). До сприйманих об'єктів відносяться і знакові зображення об'єктів (схеми, графіки, формули тощо).

Чуттєво-конкретне сприйняття в умовах шкільного навчання цілеспрямоване. Учитель при цьому орієнтує учнів на виявлення певних

властивостей, сторін спостережуваних об'єктів, зв'язків. Воно супроводжується аналізом, порівнянням, зіставленням. Спочатку учні спостерігають за одиничними об'єктами, наприклад, за стамескою, долотом, токарним різцем, свердлом, косинцем, лінійкою-вимірником тощо.

Після спостереження за одиничними об'єктами повинно бути організовано “збагачення спостережень” (за термінологією М.Шардакова [10]), супроводжуване порівнянням для виділення як їх загальних істотних ознак (властивостей), зв'язків і відношень, так й індивідуальних, що дозволяє підготувати учнів до майбутніх узагальнень.

Так, при розгляді (краще під час і у процесі застосування), наприклад, різних стамесок і доліт учитель звертає увагу учнів на те, що всі вони різняться між собою розмірами і формою. При цьому вчитель забезпечує можливість більш широкого маніпулювання з можливо ширшим колом цього виду інструментів, прагне показувати найбільш яскраві та виразні зразки (і натуральні, і їх зображення (малюнки, креслення тощо). Збагачуючи таким чином спостереження школярів, учитель готує можливості виявлення згодом як істотних властивостей і характеристик виучуваних об'єктів, так і неістотних.

**Третій етап.** Виявлення загальних істотних властивостей класу спостережуваних об'єктів. У наведеному прикладі організованого спостереження учнями одиничних предметів певного класу (стамески і долота) після накопичення достатньої кількості цих спостережень учні починають виділяти загальні ознаки спостережуваних предметів. Потім за допомогою організованих розумових процесів аналізу серед інших випадкових виділяються загальні та істотні ознаки і властивості цих предметів, що стоять за ними (для стамесок і доліт це ширина леза та кут загострення). Вони й будуть надалі покладені в основу визначення відповідного поняття.

**Четвертий етап.** Абстрагування. На основі аналізу результатів стає можливим шляхом абстрагування і узагальнень відокремлення істотних ознак і властивостей від неістотних. Так, учні усвідомлюють, що, наприклад, ручні інструменти мають рукоятку і робочу частину тощо. У результаті цього, користуючись порівнянням, вони вже можуть відрізнити певні предмети від інших, а поняття про них стають більш визначеними і повнішими.

**П'ятий етап.** Визначення поняття. Після виконаної розумової роботи з накопичення та збагачення спостережень, їх аналізу, абстрагування й узагальнення учнями потрібно запропонувати дати визначення нового для них поняття, прагнучи охопити в ньому всі виявлені істотні ознаки і властивості. Це визначення може бути дано шляхом вказівки на найближчий рід і видову відмінність, але враховуючи обмежені можливості початкового етапу створення технічного поняття, можна обмежуватися вказівкою і переліком істотних властивостей виучуваних предметів, що охоплюються формованим поняттям.

Тобто можна ще раз цілеспрямовано, але вже більш упорядковано продемонструвати типові стамески і долота, вказавши, що всі вони призначені для обробки деревини вручну, мають рукоятку і робочу частину – лезо необхідної ширини, а лезо у цього класу інструментів завжди розташоване по вісі і упродовж рукоятки тощо.

**Шостий етап.** Уточнення і закріплення в пам'яті істотних ознак поняття та застосування понять при вирішенні елементарних задач навчального характеру.

Нагадаємо, що істотні ознаки – це ті, які завжди належать об'єкту і без яких об'єкт не може існувати як такий.

На цьому етапі учням необхідно володіти прийомами розумової діяльності (аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, систематизація). Також учні повинні вміти висловлювати власну думку, доводити її об'єктивність.

Для вирішення уточнення і закріплення в пам'яті істотних ознак поняття в літературі [9] пропонується організація різних спеціальних вправ для учнів:

1) з варіювання неістотних ознак. Демонструються стамески і долота різних форм рукояток, з рукоятками з різних матеріалів, різних конструкцій (цілісні, набірні, із зміцнюючими кільцями тощо);

2) з розрізнення схожих понять та їх диференціювання. Для цього також нескладно розробити і запропонувати учням відповідні вправи. Це, наприклад, включення в набір для розгляду і формування поняття про них предметів, схожих за неістотними ознаками та предметів, що відрізняються за своєю суттю;

3) із застосування контробразу: вправи на розпізнавання серед стамесок і доліт зовні дуже схожих (за матеріалом, формою і виконанням) ножів або викруток тощо.

При застосуванні понять при вирішенні елементарних задач навчального характеру одночасно досягається уточнення і закріплення знань учнів про зв'язки і відношення цього поняття з іншими, раніше засвоєними, а також подальше їх диференціювання.

**Сьомий етап.** Встановлення зв'язків даного поняття з іншими. При формуванні понять про об'єкти і явища у процесі навчання організуються роботи з елементами дослідження (лабораторні, самостійні, творчі) в яких учні встановлюють залежність властивостей предметів і явищ від умов, в яких вони знаходяться.

У запропонованому нами прикладі формування поняття про ручний ріжучий інструмент це можуть бути і досліди зі встановлення залежності величини зусилля, яке необхідно докладати до рукоятки стамески або долота, від ступеня їх гостроти (а ще краще – від кута загострення) тощо.

**Восьмий етап.** Класифікація понять та застосування поняття у вирішенні задач творчого характеру. Мета цього етапу – уточнити й узагальнити знання

про зв'язки і відношення групи вже сформованих понять. Крім того, його мета – ознайомити учнів з суттю і правилами наукової класифікації, розкрити значення класифікації у впорядкуванні та систематизації накопичених знань.

Залишаючись у рамках вибраного раніше прикладу формування в учнів поняття “інструменти”, важливості правильного визначення підстав класифікації підтверджується реальним станом знань учнів, коли вони при переліку інструментів змішують найрізноманітніші види і класи (ручний, металообробний, механізований, спеціальний, деревообробний, вимірювальний, різьбонарізний, контрольний, універсальний тощо).

Без покращення підготовки учнів до виконання наукової класифікації, природно, неможливо досягти вирішення основного завдання, що стоїть перед нами, – формування цілісної системи технічних понять у школярів у процесі трудового навчання. Цим пояснюється наша думка про доцільність ширшого цілеспрямованого впровадження на уроках трудового навчання виконання учнями спеціальних завдань на побудову різної складності класифікаційних схем, таблиць, доповнення переліків предметів і явищ новими позиціями, виключення з них нелогічно введених позицій тощо. Достатньо широкий спектр таких завдань запропоновано А.Усовою [9]. Під час їх виконання досягається основна дидактична мета – забезпечується можливість роз'яснення учням таких важливих логічних категорій: “обсяг поняття”, “ділення обсягу поняття”, “підстави ділення обсягу поняття”, “родова ознака і видова відмінність”.

Реалізація етапу застосування поняття у вирішенні задач творчого характеру має на меті введення формованого поняття з теми уроку до ширшої системи понять певного розділу всього предмету – трудове навчання, встановлення зв'язків між поняттями різних галузей технічних знань, наприклад техніки, технології, матеріалів або праці тощо. Бажано також встановити зв'язки між технічними поняттями, що формуються на уроках різних предметів.

**Дев'ятий етап.** Збагачення поняття. Збагаченням поняття в процесі його формування прийнято називати виявлення нових істотних властивостей (сторін) об'єктів, які відображаються в свідомості школярів за допомогою цього поняття. Моменти (етапи навчання), відповідні до збагачення поняття, називають вузловими точками в розвитку понять [9].

Наочним і переконливим прикладом цього може виступати послідовне збагачення змісту поняття “різець”, як демонстрація розширення змісту технічних понять доповненням новими ознаками [3].

**Десятий етап.** Встановлення нових зв'язків і відношень певного поняття з іншими. Суть цього етапу полягає в тому, що формоване і те що безперервно

розвивається поняття включаються в нові, більш широкі зв'язки з поняттям, що формуються в процесі вивчення нових тем або розділів курсу, а також з поняттями, що формуються при вивченні інших навчальних дисциплін.

У засвоєнні учнями поняття велику роль відіграють різноманітні вправи, які активізують увагу і мислення учнів, їх пізнавальну діяльність. Без активної пізнавальної діяльності жодне поняття не може бути засвоєно учнями. Вони можуть запам'ятати назву терміну, формальне визначення поняття, навчитися застосовувати його при рішенні елементарних завдань, але поняття належним чином не віддиференціює від інших, схожих з ним за якими-небудь ознаками понять, не будуть засвоєні його різноманітні зв'язки, і внаслідок цього учні будуть не в змозі ними оперувати при рішенні нестандартних завдань, зокрема з видозміненою ситуацією, а особливо завдань творчого характеру.

**Одинадцятий етап.** Нове збагачення поняття.

Розглянутий нами багатоетапний процес формування окремих технічних понять і їх розвиток до рівня цілісних систем, враховуючи їх велику кількість і строгую чітку послідовність, вимагає демонстрації у вигляді схеми (рис. 1).

**Висновки.** Таким чином, ми визначили, що розгляд суті процесу формування понять, зокрема технічних, його чіткої поетапної послідовності і змісту навчальної діяльності (пізнавальної і практичної) – необхідна передумова успішної роботи вчителя з формування в учнів системи наукових понять.

### *Література*

1. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственного развития ребёнка / П.Я.Гальперин – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.
2. Даннік Л.А. Науково-методичне забезпечення вимірювання й оцінки якості технічних знань у навчанні / Л.А. Даннік // Наукові записки. Тернопільський національний педагогічний університет. – 2007.– №8. – С. 227-231 (Серія: Педагогіка) .
3. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьников / Н.А.Менчинская. – М.: Педагогика, 1989. – 219 с.
4. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. Проблемы и суждения / М.Н.Скаткин. – М.: Педагогика, 1971. – 208 с.
5. Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения / А.В.Усова. – М.: Педагогика, 1986. –176 с.
6. Шардаков М.Н. Мышление школьника / М.Н.Шардаков. – М.: Учпедгиз, 1963. – 255 с.
7. Якиманская И.С. Развивающее обучение / И.С.Якиманская. – М.: Педагогика, 1979.– 144 с.

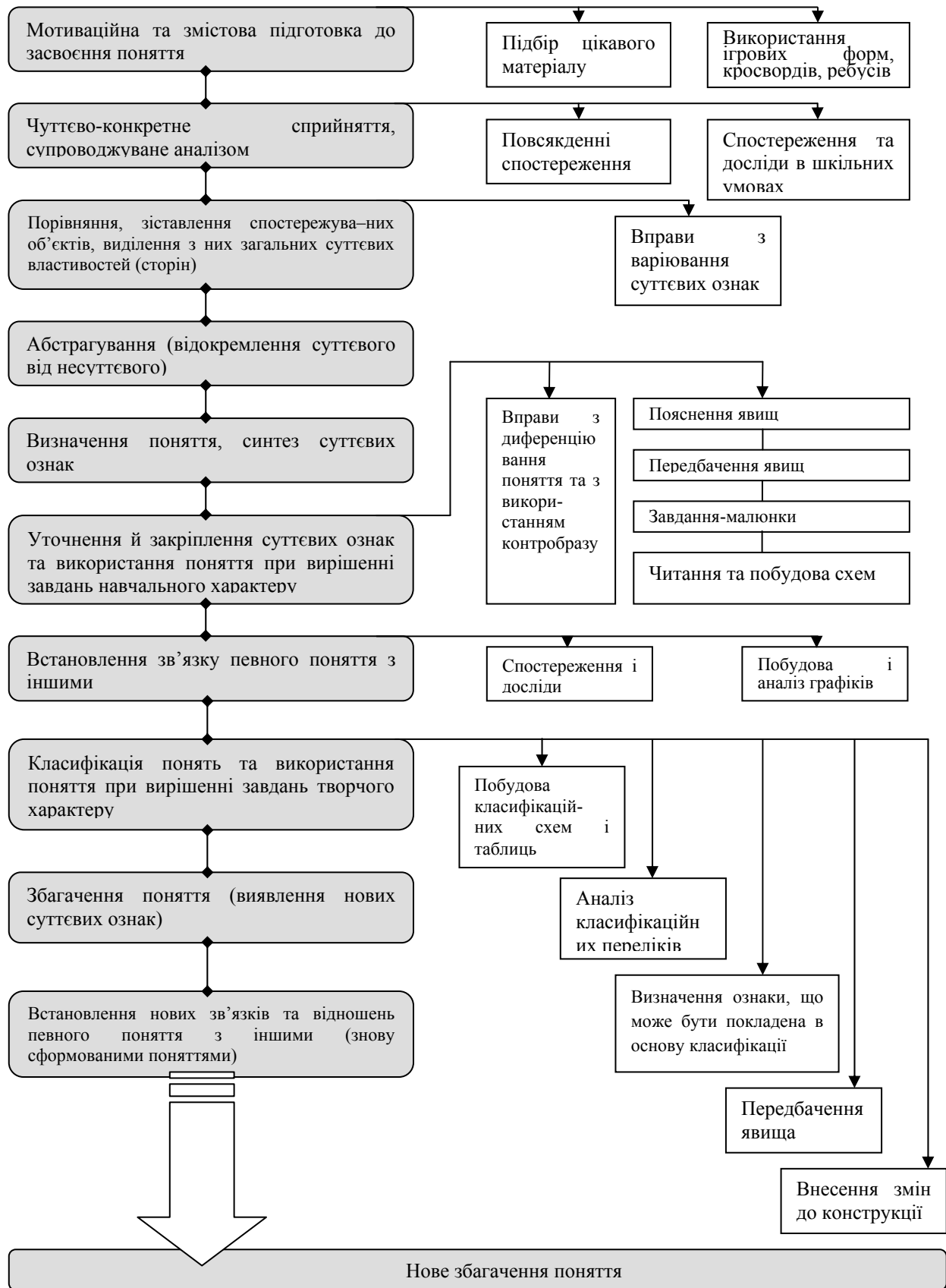


Рис 1. Процес формування та розвитку цілісної системи технічних понять.



**ДЕФЕКТОЛОГІЯ***І. Тат'янчикова**- доцент кафедри методик корекційного навчання СДПУ*

УДК 376.1-056.36

**РОЗВ'ЯЗУВАННЯ АРИФМЕТИЧНИХ ЗАДАЧ ПРАКТИЧНОГО ЗМІСТУ  
НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У СТАРШИХ КЛАСАХ ДОПОМІЖНОЇ  
ШКОЛИ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ**

Стаття присвячена розв'язуванню текстових арифметичних задач практичного змісту на уроках математики у старших класах допоміжної школи. Цей напрямок роботи є одним з найважливіших в процесі соціальної адаптації учнів з вадами розумового розвитку, тому що опанування такими арифметичними задачами сприяє їх підготовці до професійної та практичної діяльності і вирішує завдання інтеграції в суспільство.

**Ключові слова:** текстові арифметичні задачі практичного змісту, соціальна адаптація, реабілітація, інтеграція у суспільство, поетапність роботи над арифметичною задачею.

*І. Тат'янчикова**- доцент кафедри методик корекційного навчання СДПУ***РЕШЕНИЕ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПРАКТИЧЕСКОГО  
СОДЕРЖАНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В СТАРШИХ КЛАССАХ  
ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ  
СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ УЧЕНИКОВ**

Статья посвящена решению текстовых арифметических задач практического содержания на уроках математики в старших классах вспомогательной школы. Это направление работы является одним из важнейших в процессе социальной адаптации учеников с недостатками умственного развития, потому что овладение такими арифметическими задачами способствует их подготовке к профессиональной и практической деятельности и решает задачи интеграции в общество..

**Ключевые слова:** текстовые арифметические задачи практического содержания, социальная адаптация, реабилитация, интеграция в общество, поэтапная работы над арифметической задачей.

*І. Tatyanchicova -**associate professor of department methods of the correction teaching SSPU***UNTING TEXTS ARITHMETIC TASKS OF PRACTICAL MAINTENANCE  
ON THE LESSONS OF MATHEMATICS IN THE HIGHER FORMS OF  
AUXILIARY SCHOOL AS ONE OF FACILITIES OF SOCIAL  
ADAPTATION OF STUDENTS**

*The article is devoted untiiing texts arithmetic tasks of practical maintenance on the lessons of mathematics in the higher forms of auxiliary school. This work assignment is one of students major in the process of social adaptation with the lacks of mental development, because capture by the such arithmetic tasks of to their preparation for professional and practical activity and decides the tasks of integration in society.*

**Key words:** *texts arithmetic tasks of practical maintenance, social adaptation, rehabilitation, integration, in society, stage-by-stage prosecutions of arithmetic task.*

Найбільш важливим і відповідальним розділом у курсі математики є розв'язування арифметичних задач. У реалізації мети наближення навчання до життя цей розділ має особливе значення і займає майже половину часу на уроках математики. Це пояснюється тією великою корекційно-виховною і освітньою роллю, яку арифметичні задачі грають при навчанні розумово відсталих школярів.

Велика увага приділяється розв'язуванню арифметичних задач із практичним змістом, до яких відносяться задачі, складені на близькому для учнів допоміжної школи матеріалі роботи шкільних майстернь, виробничої й іншої суспільно-трудової діяльності, що має зв'язок із майбутньою професією.

Розв'язування арифметичних задач допомагає розкрити основний зміст арифметичних дій, конкретизувати їх, зв'язати з відповідною життєвою ситуацією. Задачі сприяють засвоєнню математичних понять, відношень, закономірностей. У цьому випадку вони, як правило, служать конкретизації цих понять і відношень, тому що кожна сюжетна задача відбиває відповідну життєву ситуацію.

Особливе значення приділяється розв'язуванню арифметичних задач у процесі підготовки розумово відсталих учнів до самостійного життя і подальшої трудової діяльності, соціальної адаптації і реабілітації. Саме вправи в розв'язуванні й упорядкуванні задач допомагають учням бачити в навколишній дійсності такі факти і закономірності, що використовуються в математиці. При розв'язуванні сюжетних задач учні вчаться перекладати відношення між предметами і розмірами на «мову математики».

У арифметичних задачах використовується числовий матеріал, що відбиває економічний стан нашої країни в різноманітних галузях народного господарства, а також приводяться дані щодо культури, освіти, науки тощо. Це сприяє розширенню кругозіру учнів, збагаченню їх новими знаннями про навколишню дійсність, про закономірності розвитку товариства і суспільних відносин.

Розв'язування арифметичних задач практичного змісту на уроках математики дозволяє реалізувати підготовку учнів до більш успішного оволодіння фаховою працею, зблизити навчання з життям. У зв'язку з цим дана проблема є актуальною, особливо в нових соціально-економічних умовах

кризи, внаслідок якої учням з особливими потребами все складніше визначитися з майбутньою професією і інтегрувати в суспільство.

Досвід вчителів допоміжної школи показує, що при всій специфічності арифметичні задачі мають достатньо багато загального з реальними задачами, які припадає вирішувати в різноманітних життєвих ситуаціях. Тому ті знання, уміння і навички, які набувають учні в процесі розв'язування арифметичних задач, а також ті риси характеру, що при цьому виховуються, чинять вирішальне значення в справі підготовки учнів до суспільно-корисної діяльності.

Розв'язуючи задачі з практичним змістом на уроках математики, діти одержують практичні уміння і навички, необхідні для роботи в навчальних майстернях, у повсякденній життєвої практиці. У ряді досліджень (Р. Ісенбаєва, Н. Королько, Н. Кузьміна-Сиром'ятникова, М. Перова, Р. Сулейменова) показано, що правильна постановка навчання при розв'язуванні задач сприяє вихованню таких якостей, як цілеспрямованість, наполегливість, воля, ініціативність і самостійність.

У процесі розв'язування арифметичних задач учням прищеплюється любов до праці, виховується уміння трудитися сумлінно й акуратно, раціонально планувати свою працю. Таким чином, навчання розв'язуванню арифметичних задач з практичним змістом при правильній постановці справи може зіграти велику роль у корекційно-виховній роботі з розумово відсталими школярами, в їх подальшій трудовій підготовці.

Однак, навчання розв'язуванню таких задач в допоміжній школі проводиться недостатньо, організується епізодично, в основному, у зв'язку з календарно - тематичним плануванням роботи вчителів. При цьому форми роботи, як правило, використовуються не завжди в суворій системі. Розумово відсталі діти у своїй більшості знаходяться на рівнях «недостатньо навчений» і «погано навчений» розв'язуванню арифметичних задач із практичним змістом.

Олигофренопедагоги визнають необхідність цілеспрямованого навчання розв'язуванню таких задач, але відчувають труднощі з-за недостатніх методичних рекомендацій по цьому питанню. Допоміжна школа потребує в конкретизації методів і прийомів навчання розв'язуванню арифметичних задач із практичним змістом, що будуть враховувати психофізичні особливості контингенту учнів цих шкіл.

Отже, для одержання більш високих результатів у учнів необхідно проводити з ними спеціально організовану роботу.

Нашим дослідженням були охоплені учні 5-х класів допоміжної школи, які склали дві групи: експериментальну і контрольну.

З учнями експериментальної групи проводилася спеціально організована робота, спрямована на навчання дітей навичкам розв'язування арифметичних задач із практичним змістом. У навчальний процес були внесені зміни, спрямовані

на удосконалення текстових арифметичних задач, що припускають підготовку дітей до самостійного життя (уміння розраховуватися за покупку в магазині, обчислити кількість використаної електроенергії, обчислити сімейний бюджет, дані про зарплату і прибутковий податок і т.ін.), навчанню майбутньої професії.

Навчання в контрольній групі учнів проводилося без суттєвих змін, без використання в навчальній програмі спеціально підготовлених текстових задач з практичним змістом.

Проведене нами дослідження було спрямовано на пошук найбільш ефективних і оптимальних шляхів використання арифметичних задач практичної направленості в процесі підготовки школярів до самостійного життя.

Навчання носило комплексний характер. Під комплексним впливом ми мали на увазі створення оптимальних умов не тільки для формування навичок обчислення і розвитку сприйняття, мислення, мовлення та інших пізнавальних процесів і інтелектуальних вмінь (орієнтування в умовах завдань, засобів виконання завдань), а також для осмислення практичної ситуації арифметичної задачі.

У процесі навчання нами застосовувався індивідуально-диференційований підхід до учнів із різноманітним рівнем можливостей оволодіння знаннями.

Ми використовували 3 комплекси по 3 задачі в кожному, із застосуванням методу скрізних задач, розглядаючи його в якості ефективного чинника, що сприяє поглибленню знань учнів.

Під методом скрізних задач ми розуміли математично і змістовно взаємообумовлений комплекс: математика - фахова праця – життєва ситуація. Вмикання в цей упорядкований комплекс арифметичних задач із практичним змістом забезпечує реалізацію мети навчання, виховання і розвитку розумово відсталих школярів на цьому або іншому етапі навчання.

Ми визначили задачі з практичним змістом як модель, вивчення якої дозволяє дітям з особливими потребами прийти до основних понять майбутньої професії, адаптуватися до реального життя в суспільстві. При цьому обмежилися взаємозалежністю між математичними поняттями, досліджуваними в 5 класі допоміжної школи, і обраними з курсу професійно - трудового навчання програмним матеріалом того ж класу.

Задачі, пов'язані з однією і тією же моделлю підбиралися в курсі так, щоб була забезпечена необхідна система при вивченні навчального матеріалу.

Задачі бралися з підручника математики для 5 класу або спеціально складалися педагогом і учнями, вчителями математики і фахової праці на близькому для розумово відсталих школярів матеріалі роботи шкільних майстерень, виробничої та іншої суспільно - трудової діяльності, яка має практичний зміст та зв'язок із майбутньою професією.

Навчання розв'язуванню задач із практичним змістом складалося з таких етапів: робота над текстом задачі по осмисленню її сюжету і математичних категорій, їхніх зв'язків і взаємозалежностей; розбір задачі з акцентом на розуміння практичної ситуації, яка лежить в її основі; розв'язування задач різного ступеня складності, пов'язаних з виконанням практичної роботи і математичних обчислень; усвідомлене складання логічно закінченої відповіді задачі; перевірка розв'язування задачі шляхом співвіднесення з результатами практичної роботи.

Основними положеннями спеціального навчання були наступні:

1. Використання методу скрізних задач.
2. Комплексний підхід до розв'язування арифметичних задач із практичним змістом, пов'язаних однією моделлю (наприклад, на матеріалі фахової праці і майбутньої професії).
3. Пред'явлення задач у системному комплексі: періодичність; логічний перехід від однієї задачі до іншої; варіативність, розподіл розв'язування задач у часі.
4. Поступове ускладнення комплексів арифметичних задач із практичним змістом за ситуацією, сюжетом і засобами розв'язування.
5. Формування навичок самостійної роботи на кожному етапі навчання розв'язуванню задач.

Наше дослідження показало, що спеціально організоване навчання значно вплинуло на формування у учнів експериментальної групи вміння розв'язувати арифметичні задачі в порівнянні з учнями контрольної групи.

Змінився характер припускаємих помилок у роботах. Якщо на початку навчання були зафіксовані помилки, пов'язані з прогалинами в математичних знаннях дітей у порівнянні з помилками, обумовленими їхньою пізнавальною діяльністю (розуміння змісту задачі, вміння виділити головне питання задачі й ін.), то наприкінці навчання загальна кількість помилок знизилася в усіх дітей, як у контрольній так і в експериментальній групі, але при цьому в контрольній групі співвідношення помилок залишилося попереднім, більше було помилок, обумовлених слабкими математичними знаннями. У експериментальній групі співвідношення помилок змінилося: менше виявилось помилок, обумовлених недостатніми знаннями по математиці, чим помилок, природу яких можна пояснити особливостями розвитку дітей.

При цьому в учнів експериментальної групи значно підвищився рівень розв'язування арифметичних задач практичного змісту, вміння оцінювати практичну направленість задачі і співвідносити її з фаховою працею, відповідною життєвою ситуацією і майбутньою професією.

Так, учні експериментальної групи, які навчалися по розробленій нами методиці роботи, показали такі результати: до спеціального навчання

правильно розв'язали арифметичні задачі 7,7 % учнів, після 53,8 % (полегшені завдання) і 30,8 % (складні завдання); розв'язали задачі з помилками 61,5 % учнів, після спеціального навчання 30,8 % (полегшені завдання) і 46,1 % (складні завдання); не змогли розв'язати арифметичні задачі або розв'язали з великою кількістю помилок відповідно: 30,8 %, 15,4 % і 23,1 %.

Як показують наведені дані, після навчання по розробленій нами спеціальній програмі учні значно краще справилися з розв'язуванням арифметичних задач із практичним змістом і змогли оцінити практичну ситуацію, що лежить в основі цих задач, у порівнянні з учнями контрольної групи. Показники ефективності виконаних ними завдань перевищили вихідні більш ніж у 2 рази.

Отже, розроблена нами методика сприяє формуванню в розумово відсталих школярів старших класів міцних, усвідомлених та самостійних вмінь розв'язувати арифметичні задачі з практичним змістом.

### Література

1. Долженко А.И. Обучение решению арифметических задач в системе подготовки к самостоятельной жизни старшеклассников вспомогательной школы. – Автореф... канд. пед. наук. – М., 1994. – 16 с.
2. Королько Н.М. Формування у розумово відсталих школярів умінь розв'язувати прості арифметичні задачі // Дефектологія. – 1996. - № 2. – С. 16-20.
3. Сулейменова Н.А. Решение арифметических задач с учащимися младших классов вспомогательной школы. – Алма – Ата.: Мектем, 1989. – 42 с.
4. Якиманская И.С. Развивающее обучение. – М.: Педагогика, 1979. – 144 с.

### О. Федорук

*гімназія – інтернат для слабозорих дітей м. Тербовля Тернопільської області*  
УДК 159.954 - 053,5+376.352

## ДО ПИТАННЯ ПРО ОСОБЛИВОСТІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СЛАБОЗОРИХ УЧНІВ

*У статті розглянуто проблему головних функцій уяви слабозорих учнів, вказані індивідуальні особливості формування зорових уявлень та їх зміни в довготривалому процесі їх зберігання. Розглянуто вплив головних функцій уяви на процеси пізнання. Описано методику експериментальних досліджень індивідуальних особливостей при формуванні зорових уявлень на основі слова слабозорих учнів 4-х та 5-х класів. Здійснені порівняльні характеристики етапів досліджень. Підкреслено значення наочності при формуванні зорових уявлень, вказано на співвідношення чуттєвого та логічного та на використання емоційно-образних розповідей, які розвивають пізнавально-інтелектуальну функцію уяви слабозорих учнів.*

**Ключові слова:** чуттєве пізнання, пізнавально-інтелектуальна, афективно-захисна, афективно-регуляторна функції уяви, суб'єктивні образи, неопосередковане сприйняття, гострота зору, узагальнене бачення.

В статті розглянуто проблему головних функцій представлень слабовидящих учеників, визначено особливості формування зрительних представлень і їх зміни в довготривалому процесі їх збереження. Розглянуто вплив головних функцій представлень на пізнавальні процеси.

**Ключевые слова:** чувственное познание, познавательно-интеллектуальное, аффективно-защитная, аффективно-регуляторная функции представлений, субъективные образы, непроизвольное восприятие, острота зрения, обобщающее видение.

In this article the problem of main functions of school children with eye-sight disorders is considered/ The peculiarities of formation of visual images and their changes in the long-lasting process of their keeping in memory are defined. The influence of main functions of images on cognitive process.

**Key words:** sense perception, cognitive-intellectual, affective-protecting, affective-regulatory functions of images, subjective images, involuntary perception, keenness of sight, generalizing vision.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями.** Головна мета української системи освіти – створити умови для розвитку й самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування майбутніх поколінь, здатних навчатися впродовж життя та створювати і розвивати цінності громадянського суспільства. [1,61.]

Нові прогресивні концепції навчально-виховного процесу, сучасні технології і наукові досягнення підтверджують, що учневі необхідно не тільки здобувати знання, уміння й навички, засвоїти способи людської діяльності, а й опанувати творчий підхід до її здійснення, розвивати стійкі пізнавальні процеси, свої автономні стратегії навчання та мислення. Коли ж йдеться про навчальний заклад для дітей з вадами зору, то насамперед учитель і вихователь можуть забезпечити учням доступ до якісної освіти та дати їм ключ до уяви та пізнання світу. [2]

Отже, серед процесів чуттєвого пізнання особливе місце посідає уява, яка є перехідною ланкою від сприйняття до мислення та поєднує в собі елементи образного й понятійного. Саме розвиток уяви дітей з вадами зору заслуговує на особливу нашу погляд, у пізнавальному процесі.

**Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми.** Науковці вже розкрили процес формування уяви і визначили її матеріальну основу, дали фізіологічне підтвердження зв'язку матеріального та

свідомого впливу довкілля на органи чуття людини. Найбільш визначними дослідженнями, присвяченими уяві та процесам пізнання, є праці таких учених, як Б.Ф. Ломов, Б.М. Теплов, Б.Г. Анан'єв, В.І. Зиков, А.З. Редько, А.І. Зотов та інших.

Учені дійшли висновків, що у фазовій динаміці процесу формування уявлень і тривалості їх зберігання проявляються типологічні особливості нервової діяльності учнів.

**Виділення невирішених частин загальної проблеми.** Сучасні технології навчання у школі для дітей з вадами зору відкривають широкі можливості й доступ до різних форм та ресурсів навчання. Наукові дослідження проблеми уяви слабозорих учнів, однак, потребують подальших узагальнень особливостей процесу формування уявлень. Завдання, яке стоїть перед школами для дітей з вадами зору – це давати повноцінні знання, зберігаючи зір учнів. Насамперед необхідно знати можливості зору, який, незважаючи на його недостатність, на нашу думку, є головним у пізнавальній діяльності і в навчально-виховній роботі.

**Мета та основні завдання статті** полягають у дослідженні головних функцій уяви учнів з вадами зору на основі слова та ілюстрацій, виявити індивідуальні особливості формування зорових уявлень учнів 4-го та 5-го класів та їх зміни в довготривалому процесі їх зберігання, виявити вплив гостроти зору на процес формування та зберігання уявлень.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сучасні наукові погляди дають змогу поєднати уяву й мислення в один вид психічних процесів, що має назву “комбінативна діяльність мозку”. Доведено також, що ці процеси міцно пов'язані один з одним.

Уява виконує такі головні функції, як: пізнавально-інтелектуальну, афективно-захисну й афективно-регуляторну. [3,13.]

Відомо, що результатом опрацювання навчального матеріалу, багатого значеннєвим змістом, має стати сформованість ключових понять.

Після засвоєння учнями матеріалу, багатого художніми емоційно насиченими образами, ми домагаємося того, щоб в емоційну сферу дітей проникли найважливіші образи, які викликають певний емоційний відгук і залишаються в їхній пам'яті. Ці образи, з усім арсеналом поведінки та почуттів, відповідним чином впливають та визначають спрямованість поведінки та поведінки та світовідчуття учнів. Після проведених нами досліджень саме цього впливу образів у гімназії – інтернаті для слабозорих дітей міста Тереховля було не раз доведено, що “суб'єктивні образи” учнів з вадами зору також формуються в результаті діяльності їхньої уяви. Досить міцний вплив на процеси пізнання має афективно-регуляторна функція уяви. Завдяки цій функції можна розкрити здібності учня. Зрозуміти психіку учня дозволяє афективно-захисна функція уяви,



на якій ґрунтується значна кількість психодіагностичних методик (тест незакінчених речень, рисункові тести, тест Роршаха тощо).

Експеримент проводився в позакласний час та складався із 3-х етапів. На I етапі після прослуховування байки “Лисиця та журавль” учні малюють ілюстрації. Метою цього етапу було визначення формування у слабозорих школярів зорового уявлення про цілісність ситуації та про окремі предмети на основі словесного опису та виявлення індивідуальних особливостей при формуванні уявлень на основі слова. На II етапі (через 10 днів) учні не лише слухали, але й змальовували запропоновану їм ілюстрацію до цієї байки. Метою цього дослідження було виявлення неопосередкованого сприйняття, підключеного до активної діяльності школяра та його особливостей.

На III етапі (через місяць) учні малювали картинку через довготривалий час. Текст байки більше не зачитувався. Малювання проводилось на основі словесного опису. Метою цього етапу дослідження було виявлення особливостей уявлення та зберігання образу, який виник на основі первинного прослуховування байки.

Результати досліджень показали, що слабо зорі учні того ж віку знаходяться на різних фазах формування уявлень про цілісність ситуації. Це вказує на вагомі індивідуальні особливості образного змалювання змісту байки. Також досліджено, що на процес формування уявлень не завжди впливає на вік учня з вадами зору. Відсутність точних уявлень вказує на те, що слабкий зір учнів не дозволяє при сприйнятті визначити характерні особливості дерев та тварин і уявлення про окремі предмети, які виникли на основі слова в різних класах знаходяться у їхній більшості на різних фазах. Уявлення про окремі персонажі байки відрізняються також фрагментально, хоча більшість учнів підібрали правильний колір до персонажів.

У II серії експерименту підтвердився той факт, що в процесі сприйняття картин і малюнків велике значення має гострота зору, уміння роздивлятися та виділяти головне та суттєве, а зорове сприйняття слабозорих обмежене та має багато індивідуальних особливостей. Діти зі зниженим зором довго роздивляють зображення, можуть не помітити характерних ознак. Кращими на цьому етапі дослідження виявляються учні 5-го класу, які вміють виділити головне на зображенні. Це свідчить, що позитивний вплив на розвиток уяви має роль досвіду й логічного мислення.

На III етапі дослідження у більшості учнів стирається образ персонажів байки. Динамічний стереотип образів виявився сильнішим. Тут помітні вікові відмінності учнів та їхній вплив на зберігання в пам’яті окремих предметів. Час уточнює та збагачує їхні образи або зберігає їх такими, якими вони виникли раніше. Однак, це стосується лише половини учнів 5-го класу.

Якщо учні мають словесні знання, які не підкріплені зоровим досвідом, то уявлення більшості із них відрізняються своєю схематичністю, фрагментальністю, предметною бідністю.

Експериментальні дослідження підтверджують той факт, що наочність має велике значення при формуванні зорових уявлень. З підвищенням гостроти зору до 0,2 діоптрії покращується здібність зберегти зорову уяву для учнів обох класів. Гострота зору вище 0,2 діоптрії не впливає на зберігання уяви.

**Висновки.** Усебічні дослідження процесів чуттєвого сприйняття, зокрема уяви, дозволяють дійти висновків, що головні принципи рефлексорної теорії й учення В.П. Павлова про дві сигнальні системи підтвердили зв'язок матерії та свідомості й неможливості плинності психічних процесів без впливу довкілля на органи чуття.

Динамічна взаємодія першої і другої сигнальних систем коркової діяльності слабозорих учнів 4-х та 5-х класів є складним фізіологічним механізмом уявлень.

Співвідношення чуттєвого та логічного проходить у своєму розвитку від схематичного, генералізованого уявлення до адекватного та узагальнюючого відображення.

Процеси чуттєвого сприйняття, зокрема уявлень учнів з вадами зору, відстають від процесів чуттєвого сприйняття учнів з нормальним зором.

Дослідження особливостей уяви слабозорих учнів свідчать про те, що такі учні потребують оптимізації їхньої уяви та частішого використання образного матеріалу для формування позитивного цілісного "суб'єктивного" образу. Комплекс соціально-позитивних суб'єктивних образів і засвоєних учнем понять сприятиме розвитку духовності, тобто ідеальної потреби пізнання й соціальної потреби жити. Образи, виділені учителями в циклі гуманітарних предметів, повинні відповідати загальнолюдським цінностям.

Для формування узагальненого бачення учнями певних закономірностей і проблем у процесі навчання яскравих художніх образів допомагають також емоційно-образні розповіді на початку уроку, які розвивають пізнавально-інтелектуальну функцію уяви учня.

На формування в учнів суб'єктивного образу бажаного майбутнього, внутрішніх стійких мотивів до пізнавальної та інших видів позитивної соціальної діяльності впливає використання художніх образів у їхній мотивації та ціле покладанні учителя, які впливають на посилення афективно-регулюючої функції уяви.

А для зниження захисної та підвищення інтелектуально-регулюючої функції уяви слабозорих учнів учителям допоможе індивідуальна та групова робота з формування позитивного образу майбутнього, конкретизація цього

образу, пошук раціональних шляхів його досягнення, тобто розвиток афективно-захисної функції уяви.

### *Література*

1. Горішний З. Розвиток логічного мислення школярів / З. Горішний // Психолог. – 2004. – № 21 – 22 (117 – 118) червень. – С. 61 – 76.
2. Зотов А.И. Актуальные вопросы исследования возрастных и индивидуальных особенностей познавательной деятельности слепых и слабовидящих детей / [отв. ред. проф. Зотов А.И.]. – Ленинград, 1968 – (Ученые записки Ленинградского ордена Красного знамени государственного педагогического института им. А.И. Герцена «Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников»). - Т. 344. – 1968. – С. 3 – 11 .
3. Зотов А.И., Феоктистова В.А. К вопросу о возрастных и индивидуальных особенностях формирования представлений у слабовидящих школьников IV – VIII классов / [отв. ред. проф. Зотов А.И.]. – Ленинград, 1968 – (Ученые записки Ленинградского ордена Красного знамени государственного педагогического института им. А.И. Герцена «Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников»). - Т. 344. – 1968. – С. 60 – 84.
4. Подмазін С. Оптимізація навчальної діяльності / С. Подмазін // Психолог. – 2004. – № 21 – 22 (117 – 118) червень. – С. 54 – 59.
5. Панченко С. Психологічні аспекти ефективності сучасного уроку. Методичні рекомендації / С. Панченко // Психолог. – 2006. № 6 (198) лютий – С. 13 – 14.
6. Украинская Е.М. Зависимость скорости восприятия слабовидящих школьников от остроты зрения и характера заболевания глаз [отв. ред. проф. Зотов А.И.]. – Ленинград, 1968 – (Ученые записки Ленинградского ордена Красного знамени государственного педагогического института им. А.И. Герцена «Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников»). - Т. 344. – 1968. – С. 49 – 59.

**ЗМІСТ****ВИЩА ШКОЛА**

<b>Н. БЄЛІКОВА</b> .....	<b>3</b>
СТРУКТУРА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ	
<b>В. БОРИСОВ</b> .....	<b>11</b>
ВІРТУАЛЬНИЙ МУЗЕЙ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ: МОЖЛИВОСТІ ТА ПЕРСПЕКТИВИ	
<b>JOLANTA WILSZ</b> .....	<b>14</b>
DZIAŁALNOŚĆ ZAWODOWA CZŁOWIEKA W KONTEKŚCIE PROCESÓW STEROWNICZYCH I JEGO SAMOSTEROWNOŚCI	
<b>Е. ГРИШЕНКОВА</b> .....	<b>22</b>
ОЦЕНКА ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ	
<b>О. ЕЛЬБРЕХТ</b> .....	<b>30</b>
ПІДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРІВ В УКРАЇНІ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ СВІТОВИХ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ОСВІТИ	
<b>В. ЛАЩИХІНА</b> .....	<b>39</b>
УНІВЕРСИТЕТСЬКІ ІНСТИТУТИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ – НОВА ФОРМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ФРАНЦІЇ	
<b>Я. ЛЕВЧЕНКО</b> .....	<b>47</b>
СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА – МЕТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	
<b>А. МАЛИХІН</b> .....	<b>55</b>
МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЇ: КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД	
<b>Н. МАРАХОВСЬКА</b> .....	<b>62</b>
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ДИСЦИПЛІН ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ	
<b>А. ПЕРМІНОВА</b> .....	<b>67</b>
ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ	
<b>О. СКІБІНА</b> .....	<b>71</b>

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОЗРОБКА ТА АНАЛІЗ ОСНОВНИХ КРИТЕРІЇВ СФОРМОВАНOSTІ У СТУДЕНТІВ ЦІННІСНИХ УЯВЛЕНЬ ПРО ІДЕАЛ ПЕДАГОГА

**Н. ТВЕРЕЗОВСЬКА** ..... 76

ІНФОРМАЦІЙНО-ПРЕДМЕТНЕ СЕРЕДОВИЩЕ НАВЧАННЯ

**Л. ГРИЦЕНКО** ..... 85

ДМИТРО ТХОРЖЕВСЬКИЙ ТА ПРОБЛЕМА ОПТИМІЗАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ УЧНЯМИ ПТО В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

**О. УЛУПОВА** ..... 89

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ЛІДЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТЕЙ З МЕТОЮ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

**О. ХИМЧЕНКО** ..... 95

УЯВЛЕННЯ СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ ПРО КУЛЬТУРНУ ЛЮДИНУ: ДОСВІД ПРАКТИЧНОГО ВИВЧЕННЯ

#### ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

**В. БОНДАРЕНКО** ..... 101

КАТЕГОРІЯ ЛЮБОВІ В КОНТЕКСТІ ПРОСВІТНИЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДАНИЛА ТУПТАЛА (ДИМИТРІЯ РОСТОВСЬКОГО)

**О. ІВАШКО** ..... 110

ОСОБЛИВОСТІ МОВНОЇ ОСВІТИ У РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА В КОНТЕКСТІ ПОЛКУЛЬТУРНОСТІ

**Ю. ЛЕВЧЕНКО** ..... 116

ПРОБЛЕМА ДУХОВНОГО І ТІЛЕСНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ ЛЮДИНИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ПЛАТОНА

**Т. ПРИКОТЕНКО** ..... 124

ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ К. Д. УШИНСЬКОГО

#### ПСИХОЛОГІЯ

**Н. ЛЁУШКИНА** ..... 132

АУТОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПОДРОСТКОВ КАК ЦЕЛЬ СИСТЕМЫ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

<b>М. ОЛЕЙНИК</b> .....	<b>140</b>
ДІАГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ВИМІРЮВАННЯ СФОРМОВАНОСТІ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНО-ОРІЄНТОВАНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	
<b>Н. СОСНОВСКИХ</b> .....	<b>147</b>
АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ ПОЗИЦИЯ УЧЕНИКА КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА	
<b>О. СУРОДИНА</b> .....	<b>156</b>
РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ КАК РЕСУРС ЭФФЕКТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<b>ЗАГАЛЬНА ШКОЛА</b>	
<b>Л. КУБРАК, О. ЩЕРБИНА</b> .....	<b>164</b>
ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ УЧНІВ 5-9 КЛАСІВ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРЧОСТІ ЛІНИ КОСТЕНКО)	
<b>Н. МІМА</b> .....	<b>168</b>
ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ: СУЧАСНІСТЬ ТА ПЕРСПЕКТИВИ	
<b>О. ГОНЧАРЕНКО</b> .....	<b>176</b>
ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ ЯК АКМЕОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	
<b>Л. ДАННІК</b> .....	<b>185</b>
ЕТАПИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ТЕХНІЧНИХ ПОНЯТЬ В УЧНІВ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЇ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ	
<b>ДЕФЕКТОЛОГІЯ</b>	
<b>І. ТАТЬЯНЧИКОВА</b> .....	<b>193</b>
РОЗВ'ЯЗУВАННЯ АРИФМЕТИЧНИХ ЗАДАЧ ПРАКТИЧНОГО ЗМІСТУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У СТАРШИХ КЛАСАХ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ	
<b>О. ФЕДОРУК</b> .....	<b>198</b>
ДО ПИТАННЯ ПРО ОСОБЛИВОСТІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СЛАБОЗОРИХ УЧНІВ	

## ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Шановні автори статей! Збірник наукових праць “Гуманізація навчально-виховного процесу” є фаховим виданням із педагогічних наук (Бюлетень ВАК України № 3, 1999 р.). Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 8844 09.06.2004 р. видано Державним комітетом телебачення і радіомовлення України. Періодичність видання – 4 рази на рік. Містить наступні розділи: ВИЩА ШКОЛА; ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ; ЗАГАЛЬНА ШКОЛА; ПОЧАТКОВА ШКОЛА; ВИХОВАННЯ; ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ; ПСИХОЛОГІЯ; СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА; ДЕФЕКТОЛОГІЯ.

Згідно з Постановою Президії ВАК України № 7–05/1 від 15.01.2003 року „Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України” та подачею інформації у загальнодержавну електронну базу даних “Україніка наукова” та в Український реферативний журнал “Джерело” (Серія 3. Соціальні та гуманітарні науки. Мистецтво) змінюються правила щодо оформлення наукових праць. До друку приймаються лише статті, де присутні необхідні елементи, які потрібно виділити напівжирним шрифтом:

1. Ім'я та прізвище автора(ів) статті (українською, російською та англійською мовами).
2. Посада, вчене звання, місце роботи (українською, російською та англійською мовами).
3. УДК.
4. Назва статті (українською, російською та англійською мовами).
5. Анотації (українською, російською та англійською мовами).
6. Ключові слова (українською, російською та англійською мовами).
7. **Постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.
8. **Аналіз останніх досліджень** і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.
9. **Формулювання цілей статті** (постановка завдання).
10. **Виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.
11. **Висновки з даного дослідження** і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.
12. **Література**.

Статті подаються повністю підготовленими до друку в 1 екземплярі з додатком дискети А “3,5” або на іншому електронному носії. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (\*.doc, rtf), шрифт 14 TNR, через 1,5 інтервали, на папері формату А 4 (книжковий), береги скрізь по 2,5 см., вирівнювання по ширині.

Текст має бути уважно вичитаний і перевірений. Статті друкуються в авторській редакції. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Для авторів без вченого ступеня рукопис супроводжується рецензією кандидата (доктора) наук.

Не користуйтеся для форматування тексту пробілами, табуляцією і т.ін.

Не ставте переноси вручну, не користуйтеся автоматичним переносом.

Не використовуйте у документі колонтитули, зноски.

Таблиці повинні мати вертикальну орієнтацію і будуватися за допомогою майстра таблиць редактора Word з арабською нумерацією.

Формули підготовлені в редакції формул MS Equation 2.0.

**Література** друкується в кінці статті (Бюлетень ВАК України № 3 2008 р.). Використані джерела подаються у квадратних дужках [1, с. 3].

Посилання на роботи, що не публікувались неприпустиме.

Після списку літератури, на окремому аркуші подається довідка про автора (не рахується як друкована сторінка, не входить в оплату за статтю): прізвище, ім'я, по батькові, звання, посада, місце роботи, домашня адреса, контактні телефони.

**Обсяг статті** – 7 – 16 аркушів.

**Оплата за 1 сторінку** – 15 гривень.

**Публікації та оплату за статті надсилати за адресою:** Людмилі Анатоліївні Черкашиній. Кафедра педагогіки. Слов'янський державний педагогічний університет. вул. Г.Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецької обл., Україна 84116 або E-mail: nauka2004@gambler.ru; tomaluda@mail.ru

Тел.: (06262) 3–98–16 – кафедра педагогіки. Завідувач кафедри – Сипченко Валерій Іванович.

З матеріалами збірників можна ознайомитися на сайті: [www.intellect-invest.org.ua](http://www.intellect-invest.org.ua)

Авторський екземпляр збірника надсилається (тільки на домашню адресу) поштою накладною платою в розмірі 25 грн.

## ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

**С. Омельченко**

– докторант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету

УДК 613

### ТРАДИЦІЇ СЕЛИЩА ТА ШКОЛИ ЯК СИСТЕМОУТВОРЮЮЧИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

У статті доведено необхідність створення сисемоутворюючого компоненту формування здорового способу життя. На думку автора таким компонентом мають стати традиції селища та школи в оздоровчому просторі певного регіону.

**Ключові слова:** здоровий спосіб життя, традиції, сисемоутворюючий компонент.

**С. Омельченко**

– докторант Луганского национального педагогического университета имени Тараса Шевченко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Славянского государственного педагогического университета

### ТРАДИЦИИ ПОСЁЛКА И ШКОЛЫ КАК СИСЕМООБРАЗУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Содержание статьи доказывает необходимость наличия системообразующего компонента в процессе формирования здорового образа жизни. Автор доказывает, что именно традиции посёлка и школы могут стать доминирующим компонентом формирования здоровья школьников.

**Ключевые слова:** здоровый образ жизни, традиции, системообразующий компонент.

**S. Omelchenko**

– a Doctorate of Lugansk National Pedagogical University after T. Shevhenko an Associate Professor of Educational Sciences an Associate Professor of the department of Pedagogics of Slavansk State Pedagogical University

### THE TRADITIONS OF THE VILLAGE AND SCHOOL AS A SYSTEM-FORMING COMPONENT HEALTHY LIVING

The author characterizes the sources of man's life; modern psychologists' views on the problem of physical health and the questions of healthy mode of life. Different ways of mode of life; style of life, quality of life, level of life are considered. The main principles of healthy mode of life and social-economic conditions of their realization are analyzed. The traditions of the village and school as a system-forming component healthy living

**Keywords:** healthy way of life, traditions, system-forming component.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями.** Важливим аспектом у контексті формування здорового способу життя підлітків, у межах функціонування відкритої соціально-педагогічної системи, є визначення сисемоутворюючого компоненту. На нашу думку таким компонентом мають стати традиції селища та школи.

Ми виходили з того, що звернення до традицій, духовно-морального виховання підростаючого покоління дасть можливість створити природне середовище в просторі взаємодії соціальних інститутів з формування здорового способу життя.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Багато науковців, педагогів-практиків розглядають проблему використання українських виховних традицій у системі сучасного розвитку, формування та соціалізації особистості (О. Вишневський, В. Омеляненко, П. Щербань, Ю. Руденко, А. Кузьмінський, В. Кузь, З. Сергійчук, С. Литвин-Кіндратюк, Б. Кіндратюк, О. Кобрій, М. Чепіль та ін.).

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** У статті традицію розглядаємо як елементи соціальної та культурної спадщини; досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки, що склалися історично і передаються з покоління в покоління та базуються на вічних морально-духовних категоріях і поняттях. Вперше робимо спробу представити їх як сисемоутворюючий компонент формування здорового способу життя підростаючого покоління. Для нашого дослідження



важливим є визначення ролі традиції, звичаїв та обрядів у поліпшенні самопочуття, настрою та здоров'я людини.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** „Традиції, звичаї та обряди, які супроводжують дати, свята та інші урочистості народного календаря, передбачають різні види діяльності, зокрема, трудової, стиль поведінки, способи харчування, що відповідають біоритмам природи і людини. Це першооснова забезпечення гармонійності між природою та людиною, об'єктивними обставинами та її діяльністю, поведінкою, відчуття нею комфортності самопочуття, настрою” [1, с. 13].

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що використання традицій має стати підґрунтям для розробки нових і вдосконалення існуючих методологій і методик з теорії та практики формування здорового способу життя молоді. Треба з дитинства вчити цінувати, берегти та зміцнювати своє здоров'я. Дуже важливо, щоб навчання здорового способу життя стало традиційним, системним, передбачало комплекс систематичних заходів, спрямованих на формування в учнів розуміння, важливості піклування про своє здоров'я, фізичний розвиток.

#### *Література*

1. Народна педагогіка: світовий досвід / уклад. А. Кузьмінський, В. Омеляненко. – К. : Знання Прес, 2003. – 134 с. (навч.-метод. комплекс з педагогіки).
2. Мудрик А.В. Социальная педагогіка : учебник для высш. пед. учеб. заведений / Мудрик А.В. ; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Изд. центр «Академия», 1999. – С. 73 – 75. – Библиогр. : в конце разделов.
3. Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. Духовність – це здоров'я молодого покоління : навч.-метод. посібник / Оржеховська В.М., Тарасова Т.В. – [вид. 2-е, доп.]. – Тернопіль, 2005. – 216 с. ; іл.
4. Основи національного виховання : концептуальні положення / В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук та ін. ; за заг. ред. В.Г. Кузя та ін. – К. : Інформ. вид. центр „Київ”, 1993. – Ч. 1. – 152 с.
5. Щербань П.М. Прикладна педагогіка : навч.-метод. посібник / Щербань П. М. – К. : Вища шк., 2002. – 215 с., іл. – Библиогр. : в кінці розділів.

# 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).

# ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО–ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

*Науково–методичний збірник*

(Випуск XLVIII)

**Відповідальний за випуск:**

**Чуйко С.М.**, доктор фізико–математичних наук, доцент,  
**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 18.11.2009 р. Ум. др. арк. 13,0.

Видавничий центр СДПУ,  
84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.

Адреса редакції: 84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19. Слов'янський державний педагогічний університет, кафедра педагогіки.

Тел.: (06262) 3–98–16

E–mail: nauka2004@rambler.ru; tomaluda@mail.ru



---

**Підприємець Маторін Б.І.**

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №3141, видане Державним комітетом телебачення та радіомовлення України від 24.03.2008 р.

---

Формат 60×84 1/16.  
Зам. № 106. Тираж 100 прим.

---

84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.  
Тел./факс (06262) 3-20-99; тел. (0626) 66-53-56