

СУЧАСНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕТИКИ ВЧИТЕЛЯ

*Васянович Григорій Петрович
завідувач відділу гуманітарної освіти
Інститут педагогіки і психології професійної
освіти АПН України(ЛНПЦ), м. Львів*

Постановка проблеми. Необхідність реформування системи освіти України, її удосконалення і підвищення рівня якості є однією із найважливіших соціокультурних проблем, яка значною мірою обумовлюється процесами глобалізації та потребами формування позитивних умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації та самореалізації у цьому світі. Важливу роль у трансформації кількісних показників освітніх послуг у якісні відіграють нові педагогічні технології. Проте, на нашу думку, не менш значуще місце у цьому процесі належить педагогічній культурі, етиці вчителя, який є носієм духовних цінностей, гуманності. Обстоюючи цю позицію ми виходимо з того, що педагог своєю діяльністю покликаний гуманізувати внутрішній світ молоді, утверджувати ідеали добра, справедливості, честі, милосердя, любові. Саме на цих засадах міжособистісні, групові й соціальні відносини набувають статусу моральних, отже вони протистоять конфронтації, відчуженості суб'єктів, водночас, сприяють процесу інтеграції, єдності і толерантності у взаєминах.

Аналіз останніх досліджень. Увага до педагогічної етики як практичної філософії зростає у багатьох державах, освітніх системах. Центри прикладної етики потужно працюють майже у кожному європейському університеті, у тому числі в університетах США. У Франції створений національний комітет з етики. Значна увага цим питанням приділяється польськими вченими. Лише за останні роки ними підготовлені такі видання: “Аксеологічні засади морального виховання”, автор К. Котльовский; “Роздуми над професійною педагогікою”, (автор С. Кравченко); “Педагогіка цінностей”, (автор С. Михальовський); “Педагогічна етика”, (автор Я. Гомплевич) та ін. Зокрема професор Я. Гомплевич характеризує педагогічну етику як фундаментальну науку, яка вивчає питання моральних цінностей людини [5, с. 20].

Очевидно, що і в системі національної освіти етика має бути однією з провідних навчальних дисциплін, зважаючи на реальний стан справ в українському суспільстві, моральну кризу та завдання інтеграції України в Європейський культурний простір. Особливо це стосується педагогічних закладів, які безпосередньо займаються підготовкою вчителів. Проте духовний потенціал педагогічної етики в цих закладах залишається багато в чому нереалізованим. (У вищих педагогічних закладах України на цей курс відводиться лише 6 годин). Більше того, поширюється тенденція до скорочення або вилучення етики з навчального плану. Така ситуація непокоїть не лише педагогів, але й учнів, студентів.

Мета статті розглянути зміст основних принципів, категорій педагогічної етики у контексті їх гуманістичного наповнення, окреслити подальші перспективи дослідження цієї проблематики з урахуванням сучасних глобалізаційних процесів

Виклад основного матеріалу. Доброю ознакою у цьому відношенні є

проведення конференцій, круглих столів, семінарів, а також створення громадської незалежної організації – всеукраїнського центру прикладної етики. До основних напрямків діяльності цього центру належать: координація діяльності фахівців етики у галузі наукових досліджень; співпраця із засобами масової комунікації з метою просвітницької діяльності, поширення етичних знань; встановлення контактів з подібними центрами інших країн тощо.

З огляду сучасних навчально-виховних потреб нами підготовлено навчально-методичний посібник, у якому представлена етична проблематика не лише в загальному класичному контексті, але й з огляду сучасної філософії освіти [2]. Тут піддаються аналізу не лише предмет, функції і завдання педагогічної етики, але й проблеми моральної свідомості та самосвідомості педагога. Значна увага приділяється обґрунтуванню принципів педагогічної моралі, до яких відносимо: принцип педагогічного оптимізму; колективізму; громадянськості й патріотизму; педагогічного гуманізму. Принагідно зазначимо, що у працях із означеної проблематики вчені недавнього минулого чи не свідомо “забували” про принцип педагогічного гуманізму. А він, на нашу думку, є визначальним у системі педагогічної етики. В його основі лежить любов до дитини. Там, де починається цей принцип, немає місця байдужості, апатії учителя. Уболівання за дитину, піклування про її здоров’я, внутрішні переживання, життєві ситуації – це справжній вияв любові вихователя до свого виховання. Любов – та єдина сила, яка дає можливість наблизитись до дитини, заглянути в її світ, а іноді душею ототожнитися з нею. Любов відкриває в людині найблагородніші начала – люблячи, ми стаємо максимально далекими від корисливості або споживництва.

Принцип педагогічного гуманізму передбачає також повагу прав і свобод дітей; розуміння внутрішнього самобуття, самосвободи людини; розвиток у вчителів і учнів позитивної установки на особистість один одного; визнання права особистості на повну відмову від формування тих якостей, котрі за будь-яких причин суперечать її переконанням та ін.

Принцип колективізму розглядається нами через призму обмеження ідеологічних, кон’юктурних й авторитаристських перекручень із збереженням всього позитивного, що виправдало себе у виховній практиці педагогів – гуманістів. Фундаментальною основою колективістського виховання залишається створення в учнівському й педагогічному колективах системи гуманних відносин. Саме за цих умов реалізує себе й принцип педагогічного оптимізму, адже для нього характерним є світле, сонячне, життєрадісне світосприймання. Світ дитинства й оптимізму – це єдиний щасливий світ. Для дитинства оптимізм – те саме, що гра барв для веселки: немає оптимізму – немає й дитинства. Душевне піднесення, злет мають відбутися у дитини самостійно, але вчитель повинен вміти допомогти цьому. Проте великою бідою шкільного життя, як слушно зазначив В. О. Сухомлинський, є те, що вихователь буває, сам не розуміючи, що коїть, підрубє коріння оптимізму, підрубє методично, безжалісно. “Оптимізм – це ніби чарівне кольорове скло, крізь яке навколишній світ здається дитині великим чудом. Дитина не просто бачить і розуміє, вона емоційно оцінює, вона любить, захоплюється, дивується, ненавидить, прагне стати на захист добра проти зла. Не можна відібрати в дитини цього чарівного скельця. Не можна перетворювати її в холодного, розсудливого резонера” [4, с. 296].

Ретельно досліджуються й категорії педагогічної етики. Зокрема виклад проблеми добра і зла у професійній діяльності педагога здійснюється через поняття: “добро – зустріч”, “добро – слово”, “добро – дія”. Як відомо, і педагог, що має багаторічний досвід, і дитина, яка вперше у своєму житті переступає поріг школи, готуються до зустрічі, сповненої, за їх уявленнями, добра, пізнання краси. Але якою за змістом буде ця зустріч: формальною чи “добро – зустріччю” на все життя – залежить передусім від учителя. Саме його приязним поглядом запалюється вогник добра в душі дитини. “Добро – слово” підтримує цей вогник. Лагідне, добре слово – це записка творчості особистості учня, збереження її духовного й фізичного здоров’я. Слово учителя не повинне розходитися з ділом, добрими справами. “Добро – дія” – це дія людини, яка здійснюється під впливом морального мотиву, тобто безкорисливого бажання допомогти іншому в досягненні якогось блага. При цьому засоби, вибрані для реалізації моральної мети, не повинні підкреслювати або ставити під сумнів моральну сутність вчинку.

Моральний обов’язок педагога розглядається на засадах сучасних вимог до його діяльності. Вимоги суспільства до вчителя фіксуються на рівні не лише морального, але й юридично належного, тому вони закріплені в Основному Законі – Конституції України, Законах “Про освіту”, “Про професійно-технічну освіту”, “Про вищу освіту”, Національній доктрині розвитку освіти та ін.

Наприклад, в Законі України “Про освіту” наголошується, що “педагогічною діяльністю можуть займатися особи з високими моральними якостями, які мають відповідну освіту, професійно-практичну підготовку, фізичний стан яких дозволяє виконувати службові обов’язки” [3, с. 21].

У виконанні педагогічного обов’язку часто-густо виникають суперечності. Передусім, це суперечності між належним і сутнісним; свободою і необхідністю; волею і розумом; розумом і почуттями та ін. Важливим є знаходження оптимальних шляхів розв’язання цих суперечностей.

Реальне виконання обов’язку супроводжується моральною відповідальністю педагога, яку ми характеризуємо як особистісну якість, суть її полягає в усвідомленні моральної потреби до виконання соціальних норм, а також здатність індивіда вільно прийняти справедливую оцінку скоєних вчинків, давати своїм діям самооцінку з позицій гуманності, чистої совісті. Під перспективним аспектом моральної відповідальності розуміється високе усвідомлення особистістю сучасного і майбутнього розвитку нації і людства, цілеспрямованої, вільної діяльності людини. Педагог навчального закладу здійснює моральну відповідальність у творчому оволодінні знаннями, самоудосконаленні, самореалізації своїх сил і здібностей. Під ретроспективним аспектом моральної відповідальності розуміється відповідальність, яка відображає, як правило, соціально-правові дії стосовно особистості за минулу поведінку, вчинки, за порушення нею вимог соціально-етичних, правових, професійних норм. У цьому значенні відповідальність виступає у двох ролях: з одного боку, вона є засобом реагування суспільства, керівництва освіти на негативну поведінку окремого педагога, а з іншого – засобом попередження можливої негативної поведінки цієї особистості, або інших особистостей у майбутньому.

Морально-правова відповідальність педагога не виникає стихійно, її слід

постійно і наполегливо виховувати. Рушійною силою виховання морально-правової відповідальності вчителя є суперечності, їх творче розв'язання. На сучасному етапі розвитку нашого суспільства й освіти окреслилися певні соціально-педагогічні, власне педагогічні та психологічні або особистісні суперечності, які сформульовані нами у монографічному дослідженні [1, с. 145-146].

Оскільки моральні вимоги претендують на абсолютність, незалежну обов'язковість, то однією з можливих позитивних вимог є вимога бути справедливим. Справедливість – це одна із найхарактерніших властивостей учителя. Учитель повсякденно спілкується з учнями, які надзвичайно різні за характером, здібностями, фізичними і духовними можливостями розвитку. Цілком природно, що до одних він може виявляти більшу симпатію, ніж до інших. Справа полягає не в тому, щоб учитель не мав права симпатизувати більше одним учням, ніж іншим; симпатія викликається наявністю відомих властивостей, і, якщо вона є, то виникає підсвідомо. Суть у тому, щоб з боку вчителя до дітей, які йому в чомусь менш симпатичні. Кожен учень, якого навчає учитель, не зважаючи на будь-які свої властивості, має рівні права на увагу і добре ставлення вчителя поряд з усіма іншими. Відсутність об'єктивності, повної справедливості у ставленні до учнів підірве моральний авторитет учителя і буде перешкоджати успіху навчання і виховання. Проте слід зауважити, що не завжди педагог у своїй діяльності чинить справедливо, почасти тому, що й сам зазнає несправедливого ставлення до себе. Хоча це не може його виправдати. Він зобов'язаний бути розсудливим, поміркованим у своїх діях, виявляти моральну стійкість, навіть мужність щодо різних форм соціальної і індивідуальної несправедливості й вміти вибирати справедливі засоби у вихованні молоді. Справедлива поведінка учителя характеризує його моральну самосвідомість, утверджує його гідність і честь.

Оцінка діяльності учителя, його гідності і честі виражається у добрих справах, слові, імені, визнанні його заслуг перед суспільством, керівництвом школи, колегами по роботі, учнями і їх батьками. Адекватна оцінка учителя з боку різних соціальних інституцій є потужною спонукальною силою його подальшої творчої діяльності. І, навпаки, недооцінка реальних заслуг учителя часто-густо призводить до приниження його честі і гідності. За такої ситуації стають можливими гострі суперечності між учителем і суспільством, учителем і адміністрацією навчального закладу, а головне – відбувається духовний розрив із суспільством, оскільки втрачається суспільна й особистісна мета праці.

Зарадити такому станові покликана совість учителя. Світло совісті вчителя робить його стійким в індивідуальному і суспільному житті, спонукає на творення совісного акту. Форми вияву совісті особистості можуть бути різноманітними. Основними серед них є такі: чиста совість, совість як розкаяння, совість як сумнів, докори совісті, совість-спонука, сором.

Совість учителя уможливорює вияв сенсу життя, отже, робить його щасливим. До основних чинників щастя вчителя відносимо: а) задоволення його потреб; б) свідомість осмислення власного буття; в) цілісність буття; г) повнота буття; д) гармонія з собою і навколишнім світом.

Праця приносить вчителю щастя, внутрішню піднесеність тоді, коли вона

сприяє власному розвитку й розвитку учнів, коли вона переслідує здійснення гуманних цілей, добре організована і відповідає задаткам, творчим здібностям людини.

На основі викладеного можна дійти таких **висновків**.

1. Говорячи про підготовку фахівця, яка здійснюється на основі новітніх технологій, – це означає бачити лише один бік проблеми – професійний. Водночас виникають такі проблеми, які взаємопов'язані із формуванням цілісної особистості, а тут, як відомо, провідним є гуманістичні цінності, духовно-моральні орієнтації і принципи.

2. Визначальною тенденцією у цьому складному процесі є інтеграція загальної і професійної освіти, де особливе місце належить етичним знанням, почуттям, волі педагога. Справжня освіченість людини – це освіченість серця, розуму, набуття моральної культури. Досконало володіючи моральними нормами, принципами, категоріями педагог вибудовує відносини зі своїми вихованцями на основі партнерства, довіри, психологічного контакту.

3. Якісно новий тип взаємодії у системі “учитель – учень” диктується й глобалізаційними процесами, а вони передусім взаємопов'язані з глибокими духовними змінами у світі, прагненням світової спільноти до морально-розумової організації життя. Отже, гостро постає проблема підвищення професійно-моральної культури самих викладачів, учителів, зокрема освоєння ними і впровадження курсу “Педагогічна етика”.

Перспективними напрямками подальшого дослідження цієї тематики мають стати: створення модульних курсів; розроблення критеріїв засвоєння сутності і змісту курсу “Педагогічна етика” майбутніми учителями; аналіз проблеми співвідношення моральних цінностей і засобів у педагогічній діяльності тощо.

Резюме

Реформування української педагогічної освіти ставить завдання не лише запровадження у навчально-виховний процес новітніх технологій, але й посилення уваги до моральної культури педагога, його внутрішнього світу. Розглянуто зміст основних принципів, категорій педагогічної етики у контексті їх гуманістичного наповнення, окреслено подальші перспективи дослідження цієї проблематики з урахуванням сучасних глобалізаційних процесів.

Резюме

Реформирование украинского педагогического образования ставит задачу не только внедрения в учебно-воспитательный процесс новых технологий, но и пристального внимания к нравственной культуре педагога, его внутреннему миру. Рассмотрено содержание основных принципов, категорий педагогической этики в контексте их гуманистического наполнения, очерчены дальнейшие перспективы исследования этой проблематики с учетом современных глобализационных процессов.

Summary

Reorganization of pedagogic education determines the tasks of introducing not only new technology into the educational process, but also paying more attention to the moral culture of a pedagogue, his/her inner world.

The content of main principles, categories of pedagogic ethics in the context of their humanistic sense has been considered. Further prospects of the investigation of the

problems have been outlined taking into consideration current processes of globalization.

Література

1. Васянович Г. П. Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект): Монографія, вид. 2. – Львів: Видрук. у ЛДФЕІ, 2002. – 232 с.
2. Васянович Г. П. Педагогічна етика: Навчально-методичний посібник. – Львів: Норма, 2005. – 344 с.
3. Закон України “Про освіту” // Законодавство України про освіту: Збірник законів. – К.: Парламентське вид-во, 2002 – С. 3-27.
4. Сухомлинський В. О. Як любити дітей // Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5 т. Т. 5: Статті. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 292-308.
5. Homplewicz I. Etyka pedagogiczna. – Rzeszow: Wydawnictwo wyzszej szoly pedagogicznej, 1996. – 220 S.

Подано до редакції 15.02.2005

УДК 37. 012

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Гавриш Наталія Василівна

доктор педагогічних наук, професор

Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка

Лопухіна Тетяна В'ячеславівна

старший викладач

Донецький інститут соціальної освіти

Постановка проблеми. Однією з головних тенденцій у розвитку дидактичного процесу в світовій вищій школі є розширення самостійності того, хто навчається, що передбачає не стільки засвоєння підготовленої викладачем інформації, скільки самостійний пошук і засвоєння студентом нових знань. У зв'язку з цим актуальною є проблема готовності майбутніх педагогів до самоосвітньої діяльності, що в межах вузівського навчання передбачає чітку, різноманітну за формами, принципово нову мотивацію та організацію самостійної роботи студента. Актуальність означеної проблеми зумовлюється також необхідністю забезпечення безперервності освіти та самоосвіти майбутніх педагогів практично впродовж усього життя. При цьому етап переходу від індустріального до інформаційного суспільства не тільки актуалізує таку необхідність, а й створює нові умови для задоволення потреби в самоосвіті. Ще Я.А.Коменський наголошував: „Альфою й омегою нашої дидактики нехай буде пошук і відкриття способу, за якого б учителі менше навчали, а учні більше б училися”[2].

Головним критерієм освіченості, з огляду на сучасну освітню парадигму, виявляються системність знань і системність мислення, що полягає у здатності людини самостійно добудувати відсутні в певній системі знань елементи. В такому разі основним у навчальному процесі вбачається не передача інформації, а оволодіння способами збагачення знань і швидкої орієнтації в розгалуженій системі знань, способами самоосвіти. Орієнтирними в освіті стають не стільки навчальні дисципліни в їх знанієвому контексті, скільки способи мислення та діяльності, тобто знання методу здобуття та засвоєння знань. Вже навчаючись у вищій школі майбутній вчитель, вихователь має сформувати в собі готовність до самоосвітньої діяльності, свідомо обирати найбільш доречні її форми для

конкретних ситуацій професійного буття. Вона виявляється не лише в опануванні готових, а й у продукуванні нових знань завдяки науковому осмисленню практичних досягнень, а також набуття навичок їх використання в педагогічній професійній діяльності. Зрозуміло, що це не може бути досягнуто тільки в аудиторних формах роботи поза активної самоосвітньої діяльності студентів. Порівняно до колективних форм аудиторного навчання самостійна робота має випереджальне пізнавальне значення. У процесі самостійної розумової діяльності студенти осягають істину, пізнають спадок минулих поколінь, засвоюють теорію та практику педагогічного процесу. По-друге, самостійна робота має величезне виховне значення, вона є більш дієвим способом становлення самосвідомості людської особистості, її поглядів і переконань, оскільки вивчення державних освітніх документів і наукових джерел, сучасних концепцій виховання є основою формування національного світосприйняття, свідомості буття. Крім того, самоосвіта має й важливе методичне значення: залежно від індивідуальних здібностей, теоретичної підготовки та практичного досвіду кожного студента, відпрацьовується оригінальна методика, раціональний підхід до організації самоосвітньої діяльності, у майбутнього педагога формується переконання в тому, що педагогіка – жива наука, яка потребує безперервної та безкінечної самовіддачі. Отже, педагогічна цінність самоосвітньої діяльності майбутнього педагога полягає в забезпеченні його пізнавальної активності, її максимальної індивідуалізації з урахуванням психофізіологічних особливостей та академічної успішності.

Аналіз останніх досліджень. На жаль, ситуація в сучасній вітчизняній освіті характеризується значною перевагою аудиторного навантаження, що не залишає студентам часу для повноцінних самостійних занять, створення власної, індивідуальної стратегії й тактики самоосвітньої діяльності, яка повинна будуватися на формуванні в майбутніх педагогів загального свідомого бачення „параметрів порядку” певної дисципліни, з подальшим їх розгортанням” у процесі власної самоосвітньої діяльності (Крисюк С., Росколотько І., Якубовський О.). Підхід, за яким метою навчального процесу виявляється повідомлення „всім відомої й однакової для всіх суми знань”, відомий дидакт М.Скаткін достатньо різко оцінює, як „масове вбивство талантів”[4].

Аналізуючи сучасні дослідження з проблем професійної підготовки, науковці відзначають, що парадоксальність ситуації полягає в тому, що індустрія навчальних технологій спрямована на побудову процесу навчання під безпосереднім керівництвом викладача. І лише незначна частина досліджень орієнтується на розкриття особливостей самостійної пізнавальної діяльності, розроблення конкретних методичних порад стосовно самонавчання, на розвиток конкретних вмій вчитися самостійно[3]. Не зважаючи на загальну увагу до цієї проблеми, вона залишається недостатньо розв’язаною. Відсутнє чітке понятійне поле. Так, термін „самостійна робота” використовують у наукових роботах у значенні специфічної форми організації навчального процесу, способу індивідуалізації процесу навчання, способу засвоєння навчального матеріалу. Найбільш повним, вичерпним, на нашу думку, є визначення самостійності як інтегральної особистісної характеристики, що характеризується готовністю без сторонньої допомоги, ґрунтуючись на знаннях, уміннях, переконаннях,

життєвому досвіді, ставити завдання, концентрувати волю і наполегливість для досягнення мети, вибирати найбільш оптимальні засоби їхньої реалізації, здійснювати самоконтроль і давати самооцінку своїй роботі, її результатам (Якубовська О.).

У той же час, як у зарубіжній та вітчизняній науці накопичені певні дані, що засвідчують не тільки актуальність поставленої проблеми, але й розкривають певні принципи та умови організації самоосвітньої діяльності студентів у навчальному процесі (Боритко М., Гранін В., Крисюк С., Лернер І, Петровський В., Чебикін О., Якубовський О.), охарактеризовано складові самостійної пізнавальної діяльності, визначено умови, за яких вона може бути успішною. З-поміж таких О.Я.Чебикін виокремлює: сформованість мотиваційних настанов та інтелектуальних дій вчитися самостійно; вміння здійснювати самостійний пошук, системний аналіз та узагальнення навчально-методичної та наукової інформації; сформованість професійно важливих дій до самопідготовки у процесі виробничої практики; навички самопідготовки до презентації своїх навчальних та наукових досягнень під час складання іспитів, захисту наукових робіт тощо [3]. Щодо визначення умов, за яких формування самоосвітньої діяльності буде успішним, то в узагальненому вигляді їх можна представити як підхід, що ґрунтується на орієнтації на формування теоретичного типу мислення й умінь учитися самостійно. Встановлено діалектичний зв'язок між структурою самостійності в навчальній роботі і моральної саморегуляції, зміну характеру взаємодії між ними в процесі їх розвитку, перетворення самостійності у внутрішній регулятор поведінки, включений у діяльність моральної свідомості особистості.

Мета статті подати теоретично обґрунтовану методику організації самостійної пізнавальної діяльності студентів у процесі підготовки професійно компетентних фахівців з дошкільної та початкової освіти.

Виклад основного матеріалу. Науковці характеризують рівні самостійної пізнавальної діяльності студентів, з-поміж яких: репродуктивний (тренувальний), на якому самостійна робота виконується за зразком, пізнавальна діяльність студентів проявляється в пізнанні, осмисленні, запам'ятовуванні. Наступний рівень – реконструктивний – у процесі таких самостійних робіт проходить перебудова педагогічної свідомості, формується здатність до розв'язання професійних завдань. Вищий рівень – творчий, що вимагає аналізу проблемних ситуацій, самостійного одержання нової інформації, самостійного вибору засобів і методів професійних дій.

На основі ідей Н.Кузьміної, М.Сергеєва та інших були виокремлені соціально-педагогічні характеристики готовності майбутнього педагога до самоосвітньої діяльності:

- Спрямованість на безперервну самоосвітню діяльність, перспективність, постійний пошук, осмислення та затвердження нових значень професійної педагогічної діяльності;
- Висока адаптивність до змін в педагогічній діяльності, мобільність у застосуванні новітніх програм та технологій;
- Готовність до свідомої корекції власної професійної діяльності, поведінки та ставлення;

- Відкритість новому досвіду, професійна активність, творча індивідуальність, готовність до розв'язання креативних завдань;
- Самокритичність, відповідальність, доцільність;
- Перспективність у стосунках, постійне підвищення рівня спілкування, комунікації з іншими суб'єктами взаємодії.

Отже, усвідомлення пріоритетності завдання формування в майбутніх педагогів готовності до самоосвітньої діяльності зумовлює серйозні змістові та формальні перебудови в організації навчально-виховного процесу ВНЗ, в якому роль і місце самоосвіти мають постійно та стрімко посилюватися. Навчання стає процесом спільної діяльності, допомоги студенту в реалізації його можливостей. Основою такої моделі є новий тип соціальних відносин, які будуються на засадах взаємодопомоги, взаємокоординації, співпраці, співтворчості. У новій моделі професійної освіти викладач має виступати як лідер, студент – як суб'єкт, який активно й свідомо ставиться до процесу набуття знань. Середовище навчання стає поступово гнучким щодо часу, а також і місця, та форми, в яких воно відбувається. Навчання поширюється на всі аспекти життя. Спільне творче осмислення професійних завдань згуртовує в єдину структуру, команду всіх учасників освітнього процесу. Особливості сучасної освітньої парадигми пов'язані з втратою викладачами монопольних позицій на інформацію. Джерелом інформації стає сам студент, який трансформує її через внутрішні пізнавальні дії. Роль викладача при цьому виявляється в орієнтуванні та контролі студентів щодо процесу набуття знань. Відтак, популярнішим стає термін „інформаційна взаємодія” в сукупному суб'єкті навчання, що вимагає принципового нового підходу до самоосвітньої діяльності студентів, майбутніх педагогів, нової методики організації самостійної роботи студентів. Складовими елементами цієї методики, на нашу думку, є: використання комплексу різноманітних видів самостійної роботи, взаємодія індивідуальної, групової та колективної пізнавальної діяльності як в умовах аудиторних занять, так і в позааудиторній роботі; взаємозв'язок контролю з боку викладача відповідно до вимог кредитно-модульної системи та самоконтролю студентів.

У структурі організації самостійної роботи студентів можна виокремити такі компоненти: мотиваційний, що передбачає орієнтацію студента, починаючи з першого семестра на конкретну мету вузівської освіти та усвідомлення власної відповідальності за її якість; інструктивно-настановчий, що передбачає ознайомлення студентів зі специфічними особливостями роботи з навчальним матеріалом, ознайомлення з характеристиками різних видів завдань та основними критеріями оцінки їх виконання; діяльнісний, пов'язаний з безпосереднім виконанням студентом самостійної роботи з різних видів навчальних дисциплін під безпосереднім контролем та за консультативною допомогою викладачів. Останнім компонентом й водночас етапом є контроль-оцінний, що передбачає оцінку і процесу (вибір способу виконання завдання та його доцільності), і результату (повноту, зміст, глибину усвідомленості) самостійної роботи студента.

Конкретизація та поступове ускладнення на кожному етапі професійного зростання пізнавальних завдань забезпечить формування в майбутніх педагогів готовності до самоосвітньої діяльності під час їхньої професійної діяльності. Ключовою одиницею, "генетичною клітинкою" самостійної роботи (термін

В.Зінкевічуса) слід вважати пізнавальну задачу, яка виступає у формі навчальної або наукової проблеми. У контексті підготовки професійно компетентного фахівця такою одиницею може виступати педагогічна професійна задача. Ми розглядаємо її як ядро будь-якої самостійної пізнавальної діяльності, вона детермінується відповідно до дидактичної мети навчальних занять (в тому числі і занять у структурі самопідготовки) визначеною структурою навчальної діяльності майбутнього педагога, причому на кожному з етапів професійного зростання характер та спрямованість таких самостійних завдань повинна змінюватися як кількісно, так і якісно.

Проблема оптимальної організації самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання досліджувалась викладачами нашої кафедри в межах діяльності наукової лабораторії "Оптимізація процесу підготовки професійно компетентного фахівця з дошкільної та початкової освіти". Глибоке вивчення теорії проблеми дало змогу вибудувати чітку стратегію організації самостійної пізнавальної діяльності в навчальному процесі, яка, в першу чергу, передбачала визначення пріоритетів щодо суті самостійної пізнавальної діяльності на кожному з етапів навчання. По-друге, розглядалася як один зі стрижневих компонентів цілісної системи підготовки професійно компетентного фахівця, тобто від початку була орієнтована не на виконання завдань самостійної роботи з окремих навчальних дисциплін, а на формування в майбутнього педагога готовності до розв'язання професійних завдань.

Відтак, для студентів першого курсу організація самостійної роботи спрямовувалась на формування загальних умінь та навичок опрацювання літературних джерел, сприймання різноманітної інформації, опанування інформаційних технологій. Для студентів другого курсу суть самостійної роботи зводилася в цілому до формування готовності "бачити", тобто розуміти педагогічну проблему, аналізувати педагогічну ситуацію відповідно до заданого алгоритму. На основі сформованих аналітичних умінь відбувалося формування здатності до моделювання педагогічного процесу, а пізніше й до проектування педагогічної діяльності відповідно до заданих параметрів реальної ситуації. Кожен з етапів, звичайно, передбачав самостійний пошук та критичне опрацювання студентами літературних джерел, оскільки будь-яка професійна задача окреслювала конкретні організаційні, методичні, психолого-педагогічні, навіть фізіологічні, соціальні, гігієнічні та інші характеристики, без глибокого усвідомлення та опрацювання яких неможливо було б розв'язати поставлену задачу. Коротко охарактеризуємо послідовні кроки щодо реалізації означеної стратегічної лінії.

Ми виходили передусім з усвідомлення того факту, що переважна більшість студентів-першокурсників на початковому етапі навчання виявляється, як правило, не готовою до виконання самостійних завдань у системі вузівської підготовки. Адже завдання в будь-якому з видів самостійної роботи студентів містить в собі або необхідність в пошуку та застосуванні знань вже відомими способами, або у визначенні нових засобів отримання знань. Як правило, у практиці навчання часто зустрічаються завдання, для виконання яких потрібно і те, і інше. Тому сутність самостійної роботи визначається особливостями поставлених в них навчально-пізнавальних завдань. Перш, ніж навантажити

студента самостійною позааудиторною роботою, викладач має бути впевненим, що студент володіє елементарними навичками опрацювання літературних джерел, не тільки усвідомлює сутність поставленого завдання, а й готовий самостійно визначити кроки щодо його виконання, тобто знає, як діяти, щоб розв'язати поставлену задачу. Тому на першому курсі, в ході навчальних занять з будь-якої дисципліни викладачі намагаються сформувати в студентів відповідні навички самостійної роботи, які виявляються у формуванні вмінь: здійснювати пошук додаткової літератури, працюючи з бібліографічними каталогами; систематизувати знайдену інформацію; вдумливо читати науковий текст, виконуючи різноманітні завдання; правильно цитувати, складати семантичний конспект із заданої теми тощо. Наведу як приклад варіант такої роботи в курсі "Вступ до педагогічної професії", присвячений формуванню в студентів умінь "читати" психологічний портрет дитини за заданим літературним текстом (як правило, це уривок з літературного твору) чи репродукцією портрету дитини відомого художника. Шлях у формуванні такого необхідного процесійного вміння може бути лише єдиний – від колективної роботи над психологічним портретом в аудиторії до самостійного виконання аналогічного завдання в позааудиторній роботі. Викладачами кафедри напрацьовано багатий досвід щодо урізноманітнення видів завдань початкового етапу.

Наступний крок, пов'язаний з поступовим формуванням у студентів готовності до розв'язання професійних задач виявляється неможливим без описаної попередньої роботи на першому курсі. Викладачами кафедри було розроблено й упроваджено, починаючи з другого курсу, проведення спецсеминару з елементами тренінгу "Розв'язання педагогічних задач" з поступовим ускладненням й поширенням кола навчально-пізнавальних проблем: на другому курсі спецсеминар було зорієнтовано на аналіз педагогічних ситуацій, на третьому курсі - на навчання студентів моделюванню педагогічного процесу на основі аналізу педагогічної ситуації, а на четвертому - проектуванню педагогічної діяльності на основі попереднього аналізу заданої ситуації та розробленої моделі. Самостійна робота з різних навчальних дисциплін, що викладаються на кафедрі, побудована таким чином, що вона здійснює загальну підготовчу функцію до цього узагальненого виду роботи в системі професійної підготовки. Щоб це стало можливим, викладачі кафедри узагальнили види самостійної роботи, які застосовуються у процесі вивчення навчальних дисциплін на різних етапах навчання. Окрім узагальнення видів завдань самостійної роботи, було проведено дослідження з метою визначення оптимального часового та працевитратного навантаження, а також узагальнені підходи щодо кількісної та якісної оцінки результатів самостійної роботи студентів. Незважаючи на проведену роботу щодо узагальнення підходів до організації самостійної роботи, ми водночас намагалися забезпечити індивідуальний підхід з урахуванням інтересів, мрівня підготовки, потенціалу кожного студента. Це виявилось можливим за рахунок таких дій: варіативності завдань за ступенем складності та самостійності виконання; на основі поєднання колективних, групових та індивідуальних форм роботи як у процесі аудиторних занять так і у процесі самостійних дій у ході позааудиторної діяльності; стимулювання взаємоперевірки, самоконтролю і самоаналізу студентами ефективності своєї роботи і рівня своєї професійної

підготовки, а також широке залучення студентів до науково-дослідницької роботи, і навіть за рахунок організації нехай для обмеженого числа студентів індивідуальної самоосвітньої роботи, визначення проблем для заглибленого вивчення.

Висновки. Отже, принципове оновлення підходу до організації самостійної роботи студентів у системі їх професійної підготовки дало змогу визначити умови її оптимізації, з-поміж яких: постановка персональних навчальних цілей перед студентами, стимулювання, починаючи з першого курсу, їхнього позитивного ставлення й інтересу до самостійної роботи, формування настанови на безперервну самоосвітню діяльність упродовж життя; взаємозв'язок змісту і методів організації самостійної роботи у процесі різноманітних навчальних занять, практики і позааудиторної роботи з їх орієнтацією на формування здатності розв'язувати професійні педагогічні задачі; систематичне і послідовне ускладнення змісту, видів та методів організації самостійної роботи на різних етапах навчання; забезпечення для особливої категорії зацікавлених та талановитих студентів індивідуальної стратегії професійного зростання у процесі навчання в університеті через своєрідну організацію самостійної роботи.

Резюме

У статті представлено теоретично обгрунтовану методику організації самостійної пізнавальної діяльності студентів у процесі підготовки професійно компетентних фахівців з дошкільної та початкової освіти.

Резюме

В статье представлена теоретически обоснованная методика организации самостоятельной познавательной деятельности студентов в процессе подготовки профессионально компетентных специалистов по дошкольному и начальному образованию.

Summary

Література

1. Алексюк А.М., Аюрзян А.А., Підкасистий П.І. та ін. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання: навчальний посібник. – К.: ІСДО, 1993. – 336 с.

2. Коменский Я.А. Великая дидактика // Хрестоматия з педагогіки. Ч.1./ Укладач І.П.Репко. – Харків: Сонат, 2004. – С.54-55.

3. Чебикин О.Я. Теоретико-методологічне та науково-методичне забезпечення самостійної пізнавальної діяльності магістрів державного управління // Організація самостійної роботи слухачів в умовах інформаційного суспільства: матеріали наук.-метод. конференції. – Одеса: ОРІДУ, 2002. – С.14-22.

4. Скаткин М.Н. Школа и всестороннее развитие детей. – М.: Просвещение, 1980.

Подано до редакції 05.03.2005

Постановка проблеми. «... та культура, которая со времен Петра живет и развивается в России, является органическим и непосредственным продолжением не московской, а киевской, украинской культуры... Таким образом, украинизация оказывается мостом к европеизации».

Визнання це зроблено 1926 року в Парижі відомим російським ученим князем Миколою Трубецьким...

Справді, щедра на таланти земля українська... Вона подарувала людству цілу плеяду геніальних співаків і композиторів поетів і письменників, учених і винахідників. Та через ряд історичних обставин, часом драматичних, а часом трагічних, синам і дочкам цієї благословенної землі доводилось збагачувати скарбницю знань нашої цивілізації, перебуваючи далеко за межами рідного краю, і тому на отчій землі талант їхній не завжди був належно оцінений і визнаний.

Сусідні народи воліли мати в своєму національному пантеоні знаменитих українців, заперечуючи при цьому їхній український родовід. «Конче потрібно повернути Україні імена великих діячів, митців та вчених, «привласнених» іншими культурами», – цілком справедливо зазначає президент Міжнародної асоціації українців (МАУ), відомий український критик Іван Дзюба.

Стан розробки відповідної проблеми.

В останні роки стараннями окремих дослідників і подвижників поступово почали зникати «білі плями» і «чорні діри» в нашій культурі й науці. Повертаються незаслужено забуті й штучно вилучені імена літераторів, істориків. Але вже так повелося, що про українських письменників ми знаємо набагато більше, ніж про вчених-природослідників і винахідників. А серед них було чимало таких, чиїми відкриттями пишається весь світ.

Мета статті. Заповнити у деякій мірі відповідний «інформаційний вакуум» в контексті зазначеної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Теорія чисел відноситься до найдавніших математичних наук. Глибокі результати в цій галузі були одержані ще піфагорійською школою (580-500 рр до н. е.), основною тезою якої була: «Суть речей – числа, сила чисел проявляється в усіх діяннях і думках людства, в усіх ремеслах і музиці». Найважливіші її досягнення стародавнього періоду підсумовані в 7-й та 10-й книгах «начал» Евкліда та «Арифметиці Діофанта» - величких наукових трактатах грецько-римської античності.

Першим, хто стривожив світ своїми арифметичними дослідженнями в епоху європейського відродження, був Ферма. Теореми, сформульовані ним без доведення, викликали зацікавленість багатьох математиків світу. Чимало зусиль було витрачено, аби довести їх. Та успіхів досягнули лише вибрані – Ейлер, Лагранж та Лежандр. 1805 роком вийшла знаменита книга Гауса «Арифметичні дослідження», де теорія чисел вже викладена як струнка наука зі своїми методами та проблемами. Книга мала великий вплив на розвиток цієї теорії протягом усього століття, а закладені в ній ідеї – на всю математику (так звана епоха

арифметизації математики). Дослідження ж Діріхле, Рімана, Чебишова, Дедекінда, Куммера, Кронекера, Ерміта та ін. перетворили її на одну з головних галузей сучасної математики. Розв'язання важкої проблеми теорії чисел – неабияка честь для математика.

Г. Вороний працював в усіх трьох основних напрямках теорії чисел – аналітичній, алгебраїчній і геометричній, і скрізь розв'язав задачі принципового значення. Він завжди проникав у саму суть проблеми і досягав успіху шляхом застосування нових методів. Другою характерною рисою є алгорифмічна спрямованість його досліджень, що не так часто зустрічається серед математиків даного профілю. Третя, можливо, найголовніша особливість його творчості - це гармонійне поєднання таланту геометра й аналітика.

За своє коротке життя (прожив усього 40 років) Г. Вороний написав чимало: шість великих мемуарів 1890-1908 рр і залишили істотний слід у сучасній теорії чисел глибиною та значущістю результатів, що містяться у них. Його справедливо вважають найбільшим арифметиком своєї епохи.

Життєвий шлях

Георгій Вороний народився 16 (28) квітня 1868 р. у селі Журавка Полтавської губернії (нині Чернігівська обл.), в садибі свого батька Феодосія. Протягом всього свого життя він не поривав зв'язки з батьківською хатою, часто приїздив туди на відпочинок, будучи чи то гімназистом, чи то студентом, чи професором. Садиба, що знаходиться у мальовничому куточку України, збереглася до наших днів, але, на жаль, перебуває у досить жалюгідному стані. Ще й досі можна почути приємні спогади односельців про порядну родину Вороних. А належала ця земля дідові Георгія – Якову, уродженцеві Лубнів, обер-офіцерові, який після виходу у відставку купив собі ділянку й обжив її, займаючись «чумацьким промислом».

Феодосій (1837-1910) був старшим сином у сім'ї Якова. Він закінчив історико-філологічний факультет Київського університету, а потім – педагогічні курси. Був одним з ініціаторів та організаторів безкоштовних недільних шкіл для бідних. Ідею створення таких шкіл, висунуту саме Ф. Вороним, підтримав попечитель Київського учбового округу. При його сприянні ініціативній групі вдалося відкрити ряд недільних шкіл і забезпечити їх навчальними посібниками та приладдям.

З 1859 до 1861 р. Феодосій викладав історію в Київській подільській школі. Його квартира була місцем студентських зустрічей і літературних вечорів. Тут він зустрівся з Т. Г. Шевченком, а в 1861 р. підписав колективного листа до Тараса Григоровича з подякою за надіслані для київських недільних шкіл п'ятдесят примірників «Кобзаря». Будучи людиною передових демократичних поглядів, він не завжди міг ужитись з реакційним начальством і тому часто переміщувався по службі (Кишинівська, Бердянська, Прилуцька, Немирівська гімназії, Ніжинський ліцей). Як тільки виповнилось двадцять п'ять років вислуги, то одразу подав у відставку і повернувся до рідної Журавки, де заснував школу. Ця школа стоїть ще й донині, ще донедавна в ній вчилися діти початкових класів.

Середню освіту Георгій здобув у Бердянській (до 5-го класу) та Прилуцькій гімназіях. Вороний-гімназист виявив неабиякі математичні здібності. Натрапивши на сторінках «Журналу елементарної математики» на

запропоновану відомим тоді математиком, професором Київського університету Єрмаковим тему – розклад многочлена на множники, пов'язану з властивостями коренів квадратного рівняння, він захопився нею. Як результат, в одному з номерів журналу з'явилася стаття з розв'язком задачі й низкою прикладів. Після того юнак вирішив випробувати свої сили в інших, важчих, задачах і обрав собі таку: розв'язати у цілих додатних числах рівняння щодо x, y, z

$$x^2 + y^2 + z^2 + 2mxyz$$

де m – ціле число. Хоч йому й не вдалося її розв'язати, та в свої сімнадцять років Георгій правильно оцінив усю складність задачі й усвідомив недостатність свого математичного багажу для розв'язання. Пізніше він ще не раз повернеться до цієї проблеми.

1885 роком Георгій вступив до Петербурзького університету на математичне відділення. На той час то був найкращий математичний заклад як щодо програми навчання, так і щодо рівня викладацького складу. Хоч сам Чебишов і не читав уже лекцій в університеті, але продовжував підтримувати тісні контакти зі студентами і викладачами.

Лекції ж читали такі відомі математики, як А. Марков, Коркві, Сохоцький, Поссе.

Перші два роки Г. Вороний старанно відчував заняття і самотужки працював над теорією чисел та алгеброю. Коштів, що надсилав батько ледве вистачало на прожиття, тому змушений був давати приватні уроки, звичайно ж, за невелику платню. Уроки дуже втомлювали, але хлопець старанно привчав себе до праці за будь-яких умов, і праця скрашувала його життя. У цей час він пише у щоденнику: «Лекції з чистої математики все більше захоплюють. Перевагу віддаю професорові Сохоцькому... Головне, що мене тривожить, - чи маю я достатньо здібностей?».

Для самоперевірки він обчислює чимало важких інтегралів, складних симетричних функцій, розв'язує диференціальні рівняння і вже 1888 р. зазнає успіху при дослідженні властивостей чисел Бернуллі. Йому пощастило. Він не лише довів гіпотезу відомого астронома-обчислювача Адамса про подільність чисел Бернуллі, але й прийшов до істотного її узагальнення. Цей результат дуже сподобався А. Маркову. За його рекомендацією, він був оформлений у вигляді наукової статті і опублікований у журналі «Сообщения Харьковского математического общества» 1890 р. Ці високо оцінені перші кроки надихнули молоду людину на подальші дослідження в галузі теорії чисел і тим самим вирішили його долю.

Підбиваючи підсумки минаючого року, 31 грудня 1888 р. він пише: «Так, цей рік минув для мене даремно. Я багато працював і переконався, що можу працювати. Здається, я зумів у цьому переконати й інших. Я знаю, я твердо вірю, що тільки в науковій діяльності – і лише в ній – я знайду своє щастя. Я не поет і не відаю того натхнення, яке описують поети, але я знаю хвилини не самовдоволення, не гордості – все це приходить потім – а моменти, коли розум цілком охоплює ідею, що раніше відсакувала, наче м'яч. Тоді я забуваю, що існую, я бачу перед собою ідею».

1889 роком Вороний блискуче склав випускні іспити і його залишили при університеті для одержання професорського звання. Цього ж року одружився зі

своєю дівчиною – Ольгою Крицькою, землячкою, вірною і дорогою на все життя. Настала пора, коли більшу частину свого часу він зміг вже віддавати математиці. Що й робив із задоволенням, відмовившись зовсім від активної участі в політичній і громадській діяльності. Однак, і це слід підкреслити, демократичний дух виховання, настанови батька, до якого Георгій ставився з великою шанобою і повагою, зробили свою справу. Г. Вороний ніколи не був байдужий до долі рідного народу, а його ставлення до державного режиму було однозначне. «Наш час тяжкий, ми є не що інше, як жертви страшного державного устрою. Зараз не можна говорити прямо навіть найбільш безневинних речей – зразу ж потрапляєш до рук серцеїдів», - так писав він про ті часи 29 березня 1887 р.

Але у студентські роки він дійшов думки, що революційні методи боротьби з режимом не будуть успішними. Отож твердо вирішив повністю віддатися науці, хоча й часто картав себе за те, що не може безпосередньо послужити людству. «Залишається лише мучити себе питаннями й тішити думкою, що з часом, коли мій науковий кругозір стане ширшим, можливо, тоді поталанить знайти для них розв'язок». І якщо простежити все його подальше життя, ознайомитись зі спогадами дітей, то перед нами постає людина, що сповідувала загальні демократичні принципи, людина високих моральних якостей, благородна і скромна, що викликає настільки виняткове захоплення, наскільки винятковою була його геніальність.

На запитання, як має поводитись геній у скрутний для свого народу час – чи кинутися у вир революційних пристрастей, забувши про все на світі, чи своїм генієм підносити велич народу, не зрадивши його, - однозначну відповідь дати важко. Що ж стосується Г. Вороного, то після десятиліть подвижницької праці ученого можна без всякого сумніву стверджувати: вибір його був правильним. У сорок років він досягнув рідкісних успіхів у математиці і піднявся на такі вершини арифметики, які були недосяжні навіть для його великих попередників.

У 1894 р. Вороний захистив магістерську дисертацію – «Про цілі алгебраїчні числа, що залежать від коренів незвідного рівняння третього степеня», і був призначений професором Варшавського університету при кафедрі чистої математики. В 1896 р. він представив докторську дисертацію - «Про одне узагальнення алгоритму неперервних дробів» і блискуче захистив її 6 квітня 1897 р. Дослідження, виконані в обох дисертаціях, були відзначені премією Академії наук імені академіка Буняковського. Ім'я Г. Вороного стає відомим у наукових колах. Його творча і педагогічна діяльність, високо оцінюється математиками. Так у 1898 р. Московське математичне товариство обирає його своїм членом. Він встановлює наукові контакти з багатьма математиками світу. В 1904 р. взяв участь у Міжнародному конгресі математиків у Гейдельберзі, де виступив з двома науковими доповідями. Тут же відбулася його зустріч з близьким за тематикою Мінковським, який шанобливо і з великим інтересом поставився до українського вченого.

Діяльність Г. Вороного у вищій школі як науковця й педагога проходила головним чином у стінах Варшавського університету і з невеликими перервами тривала там до останніх його днів. Викладацьке навантаження було досить велике, бо, хоча учбові плани Варшавського і Петербурзького університетів були майже ті ж самі, - їх виконання забезпечувалось у Варшаві меншою кількістю

викладачів, ніж у Петербурзі. Кожен професор (а їх було всього три) змушений був читати три-чотири дисципліни. Г. Вороной читав аналітичну й нарисну геометрію, курс теорії ймовірностей, теорію чисел. До лекцій готувався дуже ретельно, намагався познайомити слухачів з найновішими досягненнями та методами. Так, у листі до Стеклова (1902 р.) він пише, що нові дослідження Ляпунова в галузі теорії ймовірностей ще не можна викладати в лекціях, і він поки що обдумує їх з методичної точки зору. Виданий ним літографований підручник з аналітичної геометрії свідчить про високу педагогічну майстерність Вороного.

Відомо, що царський уряд, проводячи імперську політику, всіма силами намагався не допустити університет місцеві кадри. Тому українцеві Г. Вороному не довелося викладати в Києві чи Харкові, так само, як серед професорів Варшавського університету не було поляків. Але у Г. Вороного було чимало учнів-поляків, і серед них – відомий спеціаліст з теорії чисел і теорії множини Серпінський.

У 1898 р. Г. Вороной починає працювати за сумісництвом у Варшавському політехнічному інституті; певний час навіть очолював деканат механічного факультету. У роки революції (1905-1907) і університет, і політехнічний інститут був закритий, а групу професорів цих закладів направили до Новочеркаська, до тільки-но відкритого Донського політехнічного інституту. В 1908 р. двері Варшавського університету знову відчинялись, і Г. Вороной повернувся до Варшави.

У 1907 р. Російська академія наук обрала Г. Вороного своїм членом-кореспондентом з фізико-математичного відділення. Ця звістка дійшла до нього ще в Новочеркаську, але в той час його вже страшенно мучила жовчно-кам'яна хвороба. Ось уривок із записів «Я роблю великі успіхи в розглядуваному питанні, але здоров'я моє все погіршується й погіршується. Вчора вперше одержав чітку ідею про алгоритм, що повинен розв'язати всі питання теорії форм, і вчора ж мав сильний приступ жовчної кольки, який перешкодив мені займатися ввечері і не дав можливості заснути вночі. Я так боюся, що результати моїх тривалих зусиль, здобуті так важко, згаснуть разом зі мною».

Лікарі рекомендували відпочинок, лікування у Карлсбаді. Але після переїзду до Варшави, завдяки турботам дружини, Вороному стало краще, особливо після відпочинку улітку в батьківській садибі в Журавці. А восени хвороба знову загострилась. У тяжких муках він помер 7 (20) листопада 1908 р.

Передчасна смерть Г. Вороного була великою втратою для математичної науки. Короткий некролог у газеті «Правительственный вестник» сповістив від Академії наук, що «помер Георгій Феодосійович Вороной, людина колосальних математичних обдарувань і вельми значна величина не лише серед вітчизняних, але й іноземних учених математиків... Глибокі математичні знання поєднувались в особі покійного з визначним лекторським талантом».

Неврозі стриманий на похвали Граве в своєму відомому курсі вищої алгебри, торкаючись досліджень Г. Вороного, сказав, що «передчасна смерть обірвала наукову діяльність, що носила печать геніальності».

Короткий огляд наукової спадщини

Наукова спадщина Г. Вороного складається з шести великих мемуарів,

трьох статей з теорії чисел, опублікованих ще за життя, семи повідомлень на з'їздах і конгресах та неопублікованих архівних матеріалів. Завдяки старанням колективу співробітників Інституту математики АН України на чолі з Гнеденком та Погребиським, майже всі праці Г. Вороного стали доступними, оскільки зібрані в тритомному виданні й прокоментовані відомими математиками Венковим, Делоне, Лінником, Чудаковим та Шафаревичем. Глибокий аналіз його творів з теорії чисел та їх подальший розвиток подано в монографії Б. Делоне «Петербурзька школа теорії чисел» (1947 р.). Крім того, великі роботи з теорії чисел, за винятком дисертацій, вийшли французькою мовою у широковідомих журналах Західної Європи. Слід зазначити, що за розмаїтістю розв'язуваних задач, оригінальністю методів, строгістю аргументації та досконалістю форми викладу твори Вороного можна поставити поряд з класичними арифметичними працями Гаусса, Діріхле та Гільберта. Зупинимося коротко на основоположних результатах.

1. Аналітична теорія чисел. Ця теорія бере свій початок від Ейлера, який уперше застосував методи математичного аналізу до розв'язання конкретних задач теорії чисел. Діріхле та Чебишов продовжили цей досвід у дійсній області. Свіжий струмінь вніс Ріман, який вийшов у комплексну площину й почав використовувати методи торії функцій комплексної змінної. Наступний важливий крок був зроблений Вороним. Питання аналітичної теорії чисел присвячено два його мемуари – «Про одну задачу з теорії асимптотичних функцій» (1903 р.) та

«Про одну трансцендентну функцію та її застосування до сумування деяких рядів» (1904 р.) і доповідь «Про розклад за допомогою циліндричних функцій

подвійних рядів $\sum f(\beta m^2 + 2qmn + gn)$, де $\beta m^2 + 2qmn + gn^2$ - додатні форми з цілими коефіцієнтами» на міжнародному конгресі в Гейдельберзі (1904 р.).

У 1849 р. Діріхле розглянув функцію $\gamma(n) = \sum_{\tau(k)=n} \tau(k)$, де $\tau(k)$ – кількість дільників k , і довів, що $\gamma(n) = n(\log n + 2c - 1) + O(\sqrt{n})$ (c - стала Ейлера).

Спроби багатьох математиків другої половини 19-го століття уточнити порядок залишкового члена вказаної асимптотики не мали успіху. І лише у вищезазначеній роботі 1903 р. Вороний значно поліпшив результат, замінивши $O(3\sqrt{n})$ на $O(3\sqrt{n \log n})$.

При цьому він уперше вдався до оригінально застосованого засобу – узагальнених рядів Фарея та формули сумування Соніна. Саме з цієї роботи починається сучасна аналітична теорія чисел. Адже дослідження Виноградова в цьому напрямку є початком продовження її основної ідеї.

У роботі ж 1904 р., як і в доповіді на конгресі, вперше теорія бesselевих функцій застосовується у задачах теорії чисел.

Усі три роботи, про які йшлося, стало основою для численних досліджень в адитивній теорії чисел (Виноградов, Харді, Літлвуд та ін) і при вивченні асимптотичного розподілу власних чисел диференціальних операторів (Вейль, Титчмарш та ін.).

Частина результатів Вороного з аналітичної теорії чисел, що перебуває в

архіві, носить незавершений характер, оскільки не всі сформульовані там факти мають доведення. Пізніше вони були перевідкриті відомими математиками Харді та Поліа.

2. Алгебраїчна та геометрична теорії чисел.

Теорія алгебраїчних чисел другого степеня була розвинута Ейлером, Лангражем та Гауссом. Роботи Діріхле, Куммера, Дедекінда, Золотарьова заклали основи загальної теорії алгебраїчних чисел. Далі на порядок денний постала теорія конкретних алгебраїчних полів степенів, більших за 2. Зокрема, на побутову теорію алгебраїчних чисел третього степеня були спрямовані зусилля багатьох відомих математиків (Якобі, Золотарьов, А. Марков, Мінковський та ін.) Але їх результати носили частковий характер. У своїх дисертаціях Г. Вороний розробив повну теорію алгебраїчних полів третього степеня і запропонував алгоритм, що служить узагальненням неперервних дробів для кубічних ірраціональностей.

Арифметична теорія квадратних форм розглядає форми у припущенні, що незалежні змінні приймають лише цілі значення. Перші фундаментальні результати для квадратичних форм від двох змінних одержав Гаусс. Формами, залежними від трьох-п'ятьох змінних, займався багато математиків. Вивчення квадратичних форм будь-якої кількості змінних наштовхувалося на значні труднощі. Саме за цю задачу взявся Вороний. Йї присвячено мемуари – «Про деякі властивості додатних досконалих квадратичних форм» (1907 р.) та «Дослідження про примітивні паралеледри» (1908-1909 рр.), надруковані в одному з найпопулярніших математичних журналів Європи – журналі Крелля (займають біля 300 сторінок), Ці роботи – справжня гордість української математики як щодо глибини результатів, так і щодо методів їх одержання.

У роботі 1907 р. дало алгоритмічний розв'язок задачі про мінімум додатної квадратичної форми. Ще Терміт довів, що мінімум такої форми при цілих значеннях змінних завжди обмежений зверху сталою, яка залежить від їх кількості та визначника форми, і поставив задачу про знаходження найменшої сталої при заданій величині визначника. В найпростіших випадках, коли $n = 2, 3$, розв'язок цієї задачі можна одержати з робіт Лагранжа і Гауса. Корків та Золотарьов знайшли розв'язок для $n = 4, 5$ число алгебраїчними методами. Мінковський першим помітив, що задача відшукування квадратичної форми, для якої мінімум має найбільше значення, є геометричною і рівнозначна такій в n -вимірному евклідовому просторі розміщено кулі фіксованого радіуса; кулі не входять одна в одну, а їх центри утворюють правильну систему (n -вимірну решітку); треба знайти таку решітку, щоб кулі розміщувались як можна густіше, тобто, щоб частина простору, зайнята ними, була найбільшою. Ця інтерпретація проста й наочна, але не дає жодного засобу для розв'язання задачі Ерміта. Г. Вороний же використовує геометрію у просторі коефіцієнтів форми (створює геометрію додатно визначеної форми) і з її допомогою долає поставлену задачу для так званих досконалих квадратичних форм. Тому, поряд з Мінковським, його по праву вважають засновником геометрії чисел.

В останній своїй роботі (1908-1909 рр.) Вороний розв'язує знамениту задачу: n – вимірний евклідовий простір заповнюється однаковими паралельно розміщеними опуклими многогранниками, що не входять один в один, і з

суміжними гранями – такі многогранники називаються паралеледроїдами: треба описати ці многогранники в найбільш загальному випадку.

Вперше така задача виникла в кристалографії, поставлена й розв'язана Федоровим при $n = 3$. Правда, доведення було не досить строгим. Нею також зацікавився Кельвін, а потім Мінковський. Останньому вдалося довести, що паралеледроїди мають центри симетрії і кількість їх граней не перевищує $2n(2n - 1)$. Вороний накладає на паралеледр додаткову умову, а саме: що в заповненому паралеледроїдами просторі а кожній вершині сходиться їх найменша кількість (тобто $n + 1$). Таке заповнення він називає примітивним і дає алгоритм, що дозволяє при будь-якому n знайти всі примітивні заповнення. Оцінку цій праці дамо словами Делоне: «Мемуари Вороного про паралеледроїди – одне із найглибших досліджень у галузі геометрії чисел в усій світовій літературі, а своєрідність методів чисто геометричної першої частини накладає на мемуари відбиток геніальності».

3. Математичний аналіз. Єдина робота Г. Вороного з математичного аналізу присвячена узагальненню сумам числових рядів. Це його доповідь на з'їзді російських природознавців та лікарів в С. – Петербурзі (1901 р.). Вона опублікована в щоденнику з'їзду в 1902 р. Тут Вороний уперше вводить досить широкий клас методів сумування розбіжних рядів, що, зокрема, що включає методи сумування $C(k)$ Чезаро (1890 р.) та $M. Pissa(R, n, k)$ (1909 р.). Через 18 років визначення Вороного було повторене Нерлундом. Однак ще й сьогодні несправедливо названо його, а не Вороного іменем.

Висновки. Видатний український математик Георгій Вороний – одна з найяскравіших особистостей в історії математики кінця 19-го – початку 20-го століття. Його роботи стосуються головним чином теорії чисел, названої великим Гауссом «царицею математики». Наукова спадщина Г. Вороного заслуговує на ретельне вивчення як науковцями, так і студентами педагогічних та математичних ВНЗ.

Резюме

В статті зображені малоизвестные сторони життя і діяльності незаслужено замовчуваного одного з видатних українських математиків Г. Вороного.

Summary

Little-known moments of life and activities of undeservedly forgotten one of the outstanding Ukrainian mathematician G. Voronog were reflected in this article.

Література

1. Брайцев И. Р., Вороной Г. Ф. (1868-1908). Некролог, Варшава 1909 р. Биографический словарь деятелей естествознания и техники: Т. 1. – М.: Учпедгиз 1953. – 450 с.
2. Бородай О. И., Бугай А. С. Биографічний словник діячів галузі математики. – К.: Рад. шк., 1973. – 552 с.
3. Вивальнюк Л. М., Ігнатенко М. Я. Елементи історії математики. – К.: ИЗМН, 1996. – 180 с.
4. Делоне Б. Н. Петербургская школа теории чисел. – М., 1947. – 150 с.

Подано до редакції 18.02.2005

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО
ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ
ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ФОРМУВАННЯ ЇХ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ**

*Пехота Олена Миколаївна
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри освітніх
технологій, декан факультету післядипломної освіти
Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*

Постановка проблеми. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (2001 р.), державні програми: “Освіта. Україна XXI століття” та “Вчитель” (2001 р.) поставили завдання трансформації національної системи освіти як головної ланки формування громадян України, забезпечення пріоритетного розвитку людини. Успішна реалізація основних ідей державної політики України в галузі освіти великою мірою залежить від педагогів, рівня їх професійної компетентності.

Перед педагогічною системою особливо гостро постала проблема вдосконалення роботи педагогічних університетів щодо підготовки майбутніх педагогів з високим рівнем професіоналізму, творчої активності, які відповідально ставилися б до результатів свого навчання та підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Реалізація цих та інших завдань багато в чому залежить від процесу формування готовності майбутніх учителів до впровадження сучасних педагогічних технологій. Щоб педагогічні кадри були готові до сучасної професійної діяльності, необхідно якнайкраще знайомити майбутніх фахівців з особливостями педагогічної діяльності в цілому, із сучасними вимогами до навчально-виховного процесу школи, що постійно розвивається.

Саме в державному університеті, у процесі навчання закладаються основи майбутньої педагогічної техніки, технологічної грамотності та педагогічної майстерності. Такий підхід дає можливість молодому педагогові впевнено почувати себе в професійній діяльності, швидше адаптуватися в умовах сучасної школи, успішно розв'язувати складні завдання навчально-виховної роботи, вміти вивчати особистісні якості й особливості учнів, визначати оптимальні умови педагогічного впливу, глибоко аналізувати результати своєї діяльності, вміти справлятися з емоційними та фізичними навантаженнями.

З огляду на викладене стає очевидною актуальність проблеми формування технологічної готовності студентів педагогічних університетів до майбутньої професійної діяльності, до впровадження в ній сучасних педагогічних технологій.

Отже, **метою даної статті є** аналіз існуючих технологій виховної діяльності і накреслення шляхів та перспектив підготовки майбутніх педагогів до впровадження сучасних технологій виховного процесу.

Технологія виховного процесу – це сукупність методологічних і організаційно-методичних установок, що визначають підбір, компонування і порядок використання виховного інструментарію. Вона визначає стратегію, тактику і техніку організації процесу виховання. Виховні технології реалізуються в процесі виховання, що складається з послідовно виконуваних виховних заходів визначеної виховної системи всього навчального закладу чи класу і являють

собою органічну частину цілісного виховного процесу.

Аналіз останніх досліджень. Широкого розповсюдження у виховній діяльності вихователів навчальних закладів здобула технологія колективного творчого виховання (І. П. Іванов). На теоретичному рівні розроблялася технологія створення ситуації успіху (А. С. Белкін). Творчі педагоги у виховній роботі застосовують прийоми технології вирішення винахідницьких задач (С. Г. Альтшуллер). Широкого використання здобула технологія ігрової діяльності.

Виклад основного матеріалу. Першим у педагогічній діяльності використав технологію колективного творчого виховання А. С. Макаренко. Сутність технології колективного творчого виховання – формування особистості у процесі роботи на користь інших людей; в організації певного способу життя колективу, де все ґрунтується на засадах моральності та соціальної творчості. Особливість технології полягає в тому, що між вихователями і вихованцями складаються у процесі діяльності суб'єкт-суб'єктні взаємини, в силу яких і вчитель, і учень рівною мірою відчувають себе відповідальними за якісне виконання поставлених завдань.

Одна з головних ідей методики колективного творчого виховання – формування особистості через єдиний виховний колектив, із загальними вимогами до старших і молодших. Творчий підхід до процесу виховання забезпечується як групою засобів дружньої виховної турботи (переконання, привчання, дружньої поваги, довіри, схвалення, “таємної угоди”), співдружності старших та молодших колективів, роботи з рідними вихованців, співдружності педагогів, так і основними виховними засобами (колективна організаторська діяльність, колективні творчі справи, творчі ігри, свята).

Мета технології – забезпечувати соціальне замовлення на людину нового демократичного суспільства, якій притаманна активна життєва позиція.

До основи організації колективного творчого виховання покладені наступні структурні компоненти технології: 1) колективна організаторська діяльність; 2) колективна творчість; 3) колективна постановка мети; 4) ситуації – взірці; 5) емоційне насичення життя колективу; 6) суспільне спрямування діяльності колективу.

Народження технології “Створення ситуації успіху” було зумовлено самим життям. У своїй педагогічній діяльності А. С. Макаренко розробляв ідею “завтрашньої радості”, а В. О. Сухомлинський розвинув цей прийом у створеній ним “Школі радощів”.

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

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

Сутність педагогічної технології “Створення ситуації успіху” полягає у створенні через спільні прийоми різноманітних видів радості для різних категорій учнів.

Засновником технології розв'язання винахідницьких завдань є С. Г. Альтшуллер. Головна мета його наукових розробок – життєва стратегія творчої особистості, комплексна методологія, що спрямована на виховання людини-

творця.

Теоретичною основою ТРВЗ є закони розвитку технічних систем, які доступні для пізнання і їх можна використовувати для свідомого розв'язання винахідницьких завдань. У рамках ТРВЗ існує ще курс розвитку творчого уявлення (РТУ), в якому, переважно, на нетехнічних прийомах відпрацьовується вміння застосовувати оператори ТРВЗ, яке базується на законах логічного та евристичного мислення.

Оператори – методи ТРВЗ та РТУ можна розбити на декілька груп. До першої групи належать переважно ірраціональні методи пошуку, які ґрунтуються на методах психологічної активізації творчих здібностей школяра-винахідника, таких, як: метод мозкового штурму, синектики, фокальних об'єктів, каталога, гірлянд випадковостей і асоціацій та інші. До другої групи належать методи, котрі дозволяють систематизувати перебір варіантів, збільшити їх кількість та виключити повтори: метод морфологічного аналізу, функціонально-фізичний метод, метод контрольних запитань.

Технологія ігрової діяльності у виховному процесі не є принципово новою. Теорія ігор цікавила багатьох учених. Її розробці присвятили свої праці Б. Г. Ананьєв, Ю. П. Азаров, Е. Берн, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, Д. Н. Узнадзе, Й. Хейзинга, С. А. Шмаков, Г. П. Щедровицький, П. М. Щербань та інші.

Технологія ігрової діяльності дає високі результати в розвитку пізнавальної активності учнів, формує в них зацікавленість до процесу виховання, спрямованість на самостійне здобуття нових знань, вміння колективного мислення, розвиває ініціативу і творчість, навчає культурі спілкування.

При організації ігрової діяльності є можливість здійснити особистісний підхід до кожного учасника завдяки розподіленню ролей. Ця технологія передбачає колективність роботи учасників, створюється емоційний настрій учасників, “мажорний”. Таким чином формується культура спілкування в колективі, розвивається вміння поважати думку інших.

Готовність студентів до виховної діяльності передбачає наявність таких стосунків, формування таких якостей особистості, які забезпечують майбутньому педагогу можливість усвідомлено й компетентно здійснювати виховну діяльність. Сутність готовності студента до впровадження виховних технологій визначається суперечностями, які є як в самій технології, так і у внутрішньому стані студента.

У ході наукових досліджень з питань готовності майбутнього вчителя до впровадження сучасних педагогічних технологій була розроблена концепція ГдВПТ (1998 р.), у складі якої об'єднані чотири складових компонента (цілемотиваційний, змістовний, операційний, інтеграційний) та дві складові (загальнопедагогічна та професійно-фахова).

З метою виявлення стану готовності студентів до виховної діяльності було проведено їх діагностування. Студентам п'ятого курсу була запропонована анкета:

І блок питань: інформаційно-змістовний

1. Назвіть відомі Вам основні положення особистісно орієнтованої освіти.
2. Перелічте відомі Вам технології виховного процесу.
3. Дайте визначення поняття “технологія виховного процесу”.

4. Яким з відомих Вам технологій виховного процесу Ви віддаєте перевагу і чому?

II блок питань: ознайомчо-пошуковий

5. Назвіть відомі Вам журнали, на сторінках яких розкриваються підходи до сучасних виховних технологій.

6. Назвіть відомі Вам книги, в яких розкриваються проблеми виховних технологій. Чи знайомилися Ви з ними?

7. Назвіть прізвища вітчизняних та зарубіжних науковців і практиків, які розробляють проблеми технологізації виховного процесу.

8. Назвіть відомі Вам школи, відомих учителів м. Миколаєва, які працюють за виховними технологіями.

III блок питань: рефлексивно-практичний

9. На заняттях з яких дисциплін Вас знайомили з виховними технологіями під час навчання?

10. Які виховні технології або їх елементи використовувалися Вами під час проведення виховної роботи на педагогічних практиках?

11. Які вимоги, на Вашу думку, до особистості вихователя ставляться при освоєнні ним технологічних умінь?

12. Які якості особистості можуть зашкодити Вам оволодіти необхідними знаннями та вміннями у впровадженні виховних технологій?

Дані дослідження наведені у таблиці 1.

Таблиця № 1

№ за/п	Рівні	Інформаційно-змістовий блок		Ознайомчо-Пошуковий блок		Рефлексивно-практичний блок	
		До вивчення	Після вивчення	До вивчення	Після вивчення	До вивчення	Після вивчення
1.	високий	17 %	28 %	8 %	19 %	21 %	32 %
2.	середній	23 %	36 %	50 %	64 %	37 %	67 %
3.	низький	60 %	36 %	42 %	17 %	42 %	11 %

Вивчення стану підготовки студентів до організації виховної роботи в сучасних умовах виявило суперечність між нагальною потребою в педагогічних новациях і рівнем готовності до них. Розв'язати цю проблему можливо тільки при впровадженні нових курсів підготовки з підготовки студентів до організації виховної роботи, зокрема, "Сучасні технології виховного процесу".

Завданням для самостійної та творчої роботи студентів під час вивчення курсу "Сучасні технології виховного процесу" є:

- робота над реалізацією програми цілепокладання;
- робота над програмою самовиховання;
- створення банку педагогічних прийомів технології створення ситуації успіху;
- написання рефератів з маловідомих та малорозроблених технологій;
- складання сценарію виховного заходу з використанням прийомів сучасних виховних технологій;
- створення проекту молодіжної організації;
- створення варіанту авторської виховної технології.

Після проведення лекційного та практичного заняття з технології складання

програм цілепокладання студенти отримують завдання на тривалий період роботи – реалізація визначених цілей, ведення “Зошита досягнень”. Вони складають програму подальшого самовиховання, самовдосконалення за окремою програмою самокорекції.

За матеріалами вивчених технологій виховного процесу студенти повинні скласти сценарій виховного заходу для учнів будь-якого віку з визначеного самим студентом напрямку виховання.

Для реалізації на практиці прийомів проектної технології студентам пропонується за поданою схемою скласти статут молодіжної організації. Студентами були розроблені статuti таких організацій та асоціацій, як: “Допомога знедоленим дітям”, “Міст дружби”, Асоціація здорової молоді України, “Ми – педагоги”, Організація з захисту прав людини, “Україна”, “Компас історії”, Молодіжний клуб дозвілля, Туристична молодь півдня України, “Студентська сім’я”, Екологічна ініціатива тощо.

Життя кожної людини складається з множинності дій, які утворюють певні види діяльності, наприклад: гра, спілкування, навчання, активне дозвілля, праця тощо. Тому необхідною у навчально-виховній діяльності майбутнього педагога є робота, що пов’язана з аналізом цих видів діяльності з метою виділення основних етапів життя, визначення цього характерних рис і перспектив, тобто стилю життя людини.

Стиль життя – це найзагальніша характеристика життєвої діяльності даної суспільної групи або окремого індивіда, у якій виділено специфічні для цієї групи чи індивіда види діяльності або життєві цінності. Психологи розрізняють такі стилі життя, як: героїчний, творчий, удосконалюючий, продуктивний, гедоністичний, споживацький.

Людина не завжди проживає життя тільки за одним стилем. Виникає і змішування стилів, і перехід від одного до іншого, що обумовлюють якісні зміни, які відбуваються з людиною. Оскільки найефективнішим є творчий та героїчний стилі, то класний керівник повинен проводити відповідну роботу з учнями з формування таких стилів життя.

Одним з етапів такої кропіткої роботи з формування творчого стилю життя може стати технологія цілепокладання або складання часової перспективи. Вона допоможе майбутнім класним керівникам і учням у розвитку здібностей бачити перспективу власного майбутнього життя, здібностей самому визначати життєві цілі, у засвоєнні практичних навичок планування ближньої та подальшої перспективи, самовизначитися як особистості.

Висновки. Аналіз існуючих технологій виховного процесу на даному етапі розвитку школи показав, що із розмаїття відомих науці сучасних технологій використовується лише мала частина. Серед цих технологій ще менше таких, які були б максимально особистісно центрованими. Отже, виникає необхідність підготовки як майбутніх класних керівників, так і працюючих вихователів до впровадження сучасних виховних технологій особистісно орієнтованого характеру.

Резюме

Дана стаття присвячена аналізу існуючих технологій виховного процесу. У ній накреслюються шляхи та перспективи підготовки майбутнього педагога до

впровадження сучасних виховних технологій.

Резюме

Данная статья посвящается анализу существующих технологий воспитательного процесса. В ней рассматриваются пути и перспективы подготовки будущего педагога к внедрению современных воспитательных технологий.

Summary

This article is considering the analyze of the technologies of the educational process. The perspectives of the preparing the future teachers to the applying of the modern technologies are describing in it.

Література

1. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання: Посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204с.
2. Дубасенюк О. А. Основи теорії і практики професійної виховної діяльності педагога / За ред. А. В. Іванченко. – Житомир, 1994. – 187 с.
3. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1996. – № 13.
4. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посібник / За ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К.: А. С. К., 2003. – 240 с.
5. Сорока Г. І. Сучасні виховні системи та технології: Навчально-методичний посібник. – Харків: Ранок, 2002. – 128 с.
6. Троцько Г. В. Професійно-педагогічна підготовка студентів до виховної роботи в школі. – Харків, 1995. – 241 с.
7. Щуркова Н. Е., Питюков В. Ю., Савченко А. П., Осипова Е. А. Новые технологии воспитательного процесса. – М.: Новая школа, 1993. – 112 с.

Подано до редакції 20.05.2005

УДК 352:37.013

СТРЕССОГЕННЫЕ ФАКТОРЫ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ ШКОЛ

*Приходько Николай Ильич,
доктор педагогических наук, профессор
Запорожский национальный университет,
Приходько Валентин Николаевич
кандидат педагогических наук,*

директор общеобразовательной школы №13, г. Запорожье

Постановка проблемы. В последнее время становится всё более очевидным, что научно-педагогическая теория индивидуального характера управленческой деятельности в своих обоснованиях недостаточно учитывает стрессогенные факторы, которыми буквально насыщена деятельность директоров школ. Можно утверждать, что стрессогенный характер их работы приближается к критическому, и уже сейчас наблюдаются явно выраженные невротические симптомы в их эмоциональном состоянии, поведении и стиле управления. Причем воздействию стресса подвержены и учителя всех возрастных групп, квалификационных и предметных категорий и, поэтому невозможно ответить на вопрос, какая категория переживает стресс в большей или меньшей степени. Прямого ответа на этот вопрос в педагогической литературе по управлению современной школой, к сожалению, нет.

Цель статьи – представить общую характеристику имеющихся стрессогенных факторов и связанных с ними невротических симптомов в состоянии и поведении руководителей и педагогов школ.

Анализ публикаций. О стрессе говорят уже более полувека. Термин «стресс» (англ. stress – давление, напряжение, удар) стал популярным в начале 40-х годов после того, как его почти одновременно употребили в своих работах физиолог У.Кеннон (1932 г.) и врач Г.Селье (1936 г.) [3, с.58]. Стресс обозначает напряжённое состояние человека, возникающее у него в ответ на воздействие экстремальных факторов внешней ситуации [2, с.72]. Выделяют два вида стресса: конструктивный и деструктивный. Первый способствует повышению адаптивных и мобилизационных сил человека в условиях дискомфорта и опасности, второй, запредельный стресс, разрушает человека.

Изложение основного материала. Каждый человек имеет свой «порог чувствительности к стрессу» – тот индивидуальный уровень напряженности, у которого эффективность деятельности повышается (конструктивный стресс). Но если воздействие стрессогенного фактора усиливается и становится выше порога чувствительности, у человека повышается внутренняя напряжённость, а эффективность его деятельности снижается вплоть до полного её разрушения (деструктивный стресс – англ. distress – несчастье, недомогание, нужда, страдание).

Имеет значение, и фактор стрессового времени. Особенно опасно длительное воздействие стресса. Замечено, например, что за 10 –15 лет работы в экстремальных условиях организм человека изнашивается так, словно он пережил тяжелый инфаркт и, наоборот, сильный кратковременный стресс активизирует человека, как бы «встряхивает» его [4, с.37].

В становящейся школе перемены неизбежны. Как ни старайся, от них никуда не денешься. Директор школы постоянно сталкивается со всё новыми и новыми событиями и проблемами. И ему просто необходимо гибко реагировать на происходящие в школьной жизни перемены.

Но гигантское напряжение, задававшееся как самого директора, так и педагогов и всю школу, к сожалению, вызывают стресс. Так возникает дилемма: жизнедеятельность школы и всего коллектива требует гибкого планирования и эффективного реагирования на изменение, но сама гибкость, необходимая для роста школы, рождает стресс, который способен замедлить рост. Из этой дилеммы следует, что стресса избежать нельзя. Но возможно ли хоть как-то снизить стрессовое состояние, обусловленное необходимыми переменами!? В поиске ответа на поставленный вопрос мы обратились к книге Элизабет Кублер-Росс «Смерть: последняя стадия роста», в которой она приводит множество фактов, подтверждающих то, что большинство людей после того, как какая-либо значимая перемена нарушила стабильность их деятельности, проходят через пять четко различающихся стадий. Эти стадии названы ею так: отрицание (шок), гнев, приход к согласию, депрессия, принятие. Цит. по: [5] Morano R. How to manage changes to reduce stress /Management Review, 1977. №11 (ЭКО, 1979. №10).

Эту схему должны взять на вооружение все руководители школ и учителя, потому что именно они переживают существенные перемены и нововведения.

Весьма часто мы игнорируем и просто не берём в расчет душевные травмы, сопровождающие даже самую незначительную переменную. А ведь просто педагогическая этика требует учитывать отношения педагогов и учащихся к предстоящим переменам.

Обычная картина. Сокращается количество часов по какому-то учебному предмету. Учителя переводят в другую школу, на другое место работы. Но кто, когда задумывался над переводом: решили – перевели. А что здесь задумываться, если нет нагрузки. Однако эта перемена может иметь тяжелые последствия для данного учителя по многим причинам, о которых мы даже не подозреваем. Поэтому, во-первых, к любому переводу любого учителя в другую школу необходимо относиться очень серьёзно. Во-вторых, необходимо оказывать при этом конкретную поддержку, в которой каждый из нас нуждается. Предположим, что аттестационная комиссия проинформировала аттестуемого (учителя, методиста, директора и т.д.) о том, что его профессиональные знания устарели. Как говорит Кублер-Росс, сначала для аттестуемого может наступить нечто вроде шока (ситуация!), и он начинает отрицать правильность выводов аттестационной комиссии. Спустя некоторое время он, возможно, разгневется (ситуация 2) и начнёт доказывать, что у комиссии нет никаких оснований для подобного обвинения. Затем он будет упрашивать дать ему возможность проявить себя (ситуация 3).

Попытки убедить человека на этих стадиях всегда безуспешны, они могут привести его в подавленное состояние (стадия 4). Через некоторое время, согласно предложенной схеме, можно заметить, что аттестуемый все более трезво оценивает себя и, наконец, может внутренне принять (стадия 5) актуальность перемены (в данном случае – выводы аттестационной комиссии).

Очевидно, что директору школы очень важно учитывать состояние и учителей, и учащихся. Лучше, конечно, не ввязываться в эмоциональные и непродуктивные споры, когда человек пребывает на стадии 2. Бесплодны попытки подавления этого гнева. Наиболее подходящая реакция в течении этой фазы – пассивная.

Очень важно осознать, что человек, полный чувства гнева, пройдет через перечисленные стадии независимо от того, какую линию поведения изберёт директор. Опытный директор попытается представить последствия любой перемены и будет оказывать необходимую поддержку до тех пор, пока не будет достигнута стадия принятия перемены.

К сожалению, очень часто мы пытаемся ввести перемены, особенно в поведении детей, диктаторскими методами. И терпим фиаско. Смирение – не перемена.

Вмешательство педагога должно соответствовать характеру фазы, переживаемой учениками. В противном случае совершенно естественно ожидать, что результат будет непредвиденным. У некоторых людей сопротивляемость к отдельным видам стресса выше, чем у других, вероятно, из-за генетической предрасположенности [1]. Поэтому важно дифференцировать людей по степени их уязвимости. Это даст возможность регулировать не только поведение, но и эффективность различных видов деятельности, избегая возможных срывов. Более того, мы должны понять, каков наш собственный предел сопротивляемости, чтобы можно было вводить периоды восстановления, позволяющие избежать серьёзных нарушений физического и психического состояния здоровья.

Сигнал о том, что стресс накапливается, даёт иррациональное, на первый взгляд, поведение на работе. Завуч спросил учителя, почему отчёт не закончен

вовремя. Обычный, вполне наивный вопрос вызвал взрыв. Может быть, учитель чувствовал себя неважно, кто-то дома заболел, коллега просил помощи. Любой вариант не исключен... Учитель достиг порога стресса, и его поведение стало иррациональным. У него просто не было времени прийти в себя от накопившихся расстройств.

Среди стрессогенных факторов в управлении современной школой можно выделить следующие: предельно высокая ответственность за жизнь, здоровье, безопасность детей и педагогов, управление функционированием и развитием школы и фактическое отсутствие «права на ошибку», неудовлетворённость должностным и профессиональным статусом, страх остаться без работы, недооценка профессиональной значимости со стороны руководства и коллег, излишне формализованные условия для самовыражения и самореализации, наличие конфликтных ситуаций, недостаточное материальное и моральное стимулирование и преобладание отрицательной оценки со стороны инспектирующих школу.

Высокая ответственность и фактическое отсутствие «права на ошибку» проявляется в постоянном внутреннем напряжении и вынужденностью осуществления сверхконтроля за своей деятельностью и деятельностью всех участников целостного педагогического процесса. Хроническое переутомление наблюдается у 80% директоров школ, примерно 20% из них нуждаются не только в помощи школьного психолога, но и в медикаментозной помощи.

Неудовлетворённость своим должностным положением и профессиональным статусом особенно остро проявляется у директоров, пришедших в школу из управленческих организаций и имеющих определённое признание, заслуги (научную степень, звание заслуженного учителя, учителя – методиста, учителя высшей категории и т.д.).

Страх потерять работу присутствует практически у всех педагогов. Они отдают себе отчет в том, что потеря работы связана с резким понижением уровня жизни. Данное переживание усугубляется ещё и тем обстоятельством, что педагогическая сфера связана с довольно узкой специализацией, и выбор новой работы вне школы значительно затруднён и связан с неизбежной перепрофессионализацией. Из-за неосознанного страха остаться без учебной нагрузки и наличия непроработанных социальных и психологических защит у 27% педагогических работников наблюдается состояние хронической депрессии (апатии, безразличия, подавленности), а примерно у 20% возникает внутриличностный конфликт (резкие спады и подъёмы настроения, наличие амбивалентных решений и т.п.).

Недооценку профессиональной значимости со стороны руководства и коллег в основном отмечают педагоги и директора школ с большим стажем работы. Более 80% из них говорят об отсутствии возможности должностного и профессионального роста из-за отсутствия вакансий на более высоком «этаже власти» и стремления управления «иметь своё мнение».

Излишне формализованные условия для самовыражения и самореализации отмечают практически все педагоги и директора школ. Почти все, начиная с молодых учителей и кончая опытными директорами, отмечают чувство скованности, зажатости и повышенной тревожности.

Наличие конфликтных ситуаций чаще всего происходит по причине обострённых конкурентных отношений с коллегами, которые ориентированы на профессиональный рост и карьеру. Примерно 30% из них выражают нежелание «быть обойдёнными другими»; 20% недовольны всевозможными ограничениями в своей работе; 15% вообще не надеются на возможность роста.

Недостаточное материальное и моральное стимулирование работы и преобладание отрицательной оценки со стороны руководства отмечают более 70% педагогических работников. В определённой степени, манипулируя стрессовым состоянием учителей и руководителей школ, инспектирующие вызывают у них чувство незащищённости и неуверенности.

В результате такого положения дел и фактического отсутствия эффективной социально-психологической поддержки школы у школьных работников наблюдается обострение проблем физического и психического здоровья: к 50 годам мужчины жалуются на различные недомогания хронического характера, а у женщин уже к 40 годам наблюдаются признаки физического и психического старения. Практически все, кому «за сорок», постоянно применяют релаксационные медикаментозные средства и постоянно лечатся по поводу психосоматических заболеваний. В последнее время всё чаще замечается сомато-перцептивная хроническая усталость.

Выводы. Необходимо разработать антистрессовую программу для педагогических работников. Основу этой программы должны составить умения снятия усталости, успокоения и релаксации. Хорошо известно, что больше нервничают уставшие люди. Уставший и измотанный учитель или директор школы «заводится» по пустякам, черпая недостающую ему силу в энергии перенесения отрицательных эмоций на учащихся, родителей, своих коллег. Достойное место должны занять и психотехнические упражнения успокоения и релаксации с целью профилактики возможных нервных срывов. Очевидна необходимость подготовки и будущих педагогов к работе со стрессогенными факторами. Знающий и понимающий специалист будет умело справляться со значительными переменами, происходящими в жизни школы.

Резюме

У статті на основі наукового визначення поняття „стрес” розглядаються стрессогенні фактори в діяльності керівників та педагогів шкіл. Сформульовано висновок про необхідність розробки антистрессової програми для педагогічних працівників.

Резюме

В статье на основе научного определения понятия «стресс» рассматриваются стрессогенные факторы в деятельности руководителей и педагогов школ. Сделан вывод о необходимости разработки антистрессовой программы для педагогических работников.

Summary

The article deals with the stress – causing factors in the school headmasters' and teachers' activity. Those factors are considered on the basis of the scientific definition of the notion “stress”. The author made a conclusion about the necessity to work out the antistress programmed for pedagogical workers.

Литература

1. Медицинские и социальные проблемы лиц с ограничениями привычной деятельности или

снижением трудоспособности: Отчет по материалам тематических дискуссий 31-й сессии ЕРБ ВОЗ. – Копенгаген, 1984. – 58 с.

2. Приходько Н.И. Глоссарий основных научных понятий и терминов по педагогическому менеджменту, практической психологии и социальной работе. – Запорожье: ЗГУ, 1995. – С. 72.

3. Селье Г. Стресс без дистресса. – М., 1982. – С. 52-53.

4. Лешукова Е. Синдром сгорания. Защитные механизмы. Меры профилактики // Вестник РАТЕПП. – 1995. - №3. – С. 36-47.

5. Morano R. How to manage changes to reduce stress /Management Review, 1977. №11 (ЭКО, 1979. №10).

Подано до редакції 05.04.2005

УДК 371.132

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУРСАНТІВ ЯК МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ОРГАНІВ ВНУТРІШНІХ СПРАВ

Тюріна Валентина Олександрівна

доктор педагогічних наук, професор,

Національний університет внутрішніх справ, м. Харків

Тюрін Олександр Олександрович – курсант,

Національний університет внутрішніх справ, м. Харків

Постановка проблеми. Для характеристики професіоналізму фахівця сьогодні все частіше використовується поняття професійної компетентності. Проблема професіоналізму та умов, що його забезпечують, має велике значення для існування і розвитку суспільства. Особливого значення набуває ця проблема при підготовці спеціалістів для органів внутрішніх справ, оскільки останні посідають у соціумі особливе місце. Якщо умовно поділити суспільство на законослухняних громадян та соціально дезадаптованих (потенційних або реальних злочинців), то між ними має проходити своєрідна розподільна смуга, яка має перешкоджати взаємопроникненню цих елементів і відповідати за безпеку суспільства в цілому. Роль такої смуги й відіграє система правоохоронних органів. Природно, що для забезпечення виконання такої складної ролі професійна діяльність працівників органів внутрішніх справ повинна мати і має свою специфіку. Правоохоронці повинні не лише стояти на варті закону, а й, маючи великі владні повноваження, не допускати впливу "агресивного" асоціального середовища на власну особистість та професійну діяльність. Крім того, перебудова в Україні громадського суспільства потребує переорієнтації правоохоронних органів з силової діяльності на встановлення партнерських відносин з громадянами, організації системи консультативної допомоги. Вирішити ці завдання можуть тільки висококваліфіковані професіонали, які мають не лише відповідні знання, уміння і навички, а й таку мотивацію і самосвідомість, котрі відображають ставлення до людини як до найвищої цінності.

Однією з важливих проблем сучасного вищого навчального закладу МВС України є проблема формування професійної компетентності у майбутнього спеціаліста-правоохоронця, яка набуває значення у зв'язку з розширенням та ускладненням соціального досвіду, виникненням нових і різноманітних форм пред'явлення і переробки інформації, зростанням рівня вимог, що їх пред'являє суспільство до спеціаліста.

Аналіз останніх досліджень. Різні аспекти проблеми формування компетентності досліджували М. П. Васильєва, Т. М. Лебединець, А. К. Маркова, Л. А. Петровська, Л. П. Пуховська, С. О. Сисоєва А. В. Хуторської та інші. Деякі питання професійної компетентності працівників органів внутрішніх справ розглядали О. І. Єлісєєв, Н. А. Кулик, В. О. Тюріна. Але багато питань щодо сутності, структури, умов та особливостей формування професійної компетентності працівників органів внутрішніх справ залишилося недостатньо вивченими.

Мета нашої статті полягає в тому, щоб уточнити сутність та структуру професійної компетентності працівника органів внутрішніх справ, що допоможе визначити шляхи її формування та удосконалення у курсантів як майбутніх правоохоронців.

Виклад основного матеріалу. У психолого-педагогічній літературі немає загальноприйнятого визначення поняття „компетентність”. Найчастіше компетентність розглядають як властивість, що притаманна людині, яка має знання і досвід, авторитет у якійсь галузі, добре поінформована, здатна ефективно та якісно розв’язувати професійні завдання. Отже, компетентність, як і будь-яка інша якість особистості, завжди формується і проявляється тільки у процесі відповідної діяльності, за умов глибокої особистісної зацікавленості людини у цьому виді діяльності. Тому компетентність є також й оцінною категорією, оскільки вона характеризує людину як суб’єкта спеціалізованої діяльності, а також рівень сформованості та розвитку здатності людини кваліфіковано розв’язувати складні професійні завдання, планувати і здійснювати дії, що призводять до раціонального й успішного досягнення поставлених цілей, приймати рішення у складних ситуаціях та брати на себе відповідальність за їх наслідки.

За визначенням психолога Дж. Равена, компетентність – це специфічна здібність, яка необхідна для ефективного виконання конкретної дії у конкретній предметній галузі і яка включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за власні дії. Бути компетентним – це значить мати набір специфічних компетентностей різного рівня (глибоко розумітися у предметі, самостійно ставити запитання, писати ділові папери, спостерігати, доводити власну правоту, вирішувати міжособистісні конфлікти і т. д.). Крім того, на думку Дж. Равена, існують й „вищі компетентності”, які незалежно від того, в якій конкретній галузі вони виявляються, передбачають наявність у людини високого рівня ініціативи, здатності організовувати інших людей для досягнення поставлених цілей, готовності оцінювати та аналізувати соціальні наслідки власних дій і т. ін. [4, с. 449-564].

Отже, професійна компетентність правоохоронця - це складне особистісне утворення, яке має інтегративну природу оскільки включає багато складових. Крім спеціальних знань й умінь, вона включає аналітичні, комунікативні, прогностичні та інші розумові процеси, вимагає значного інтелектуального розвитку, дозволяє найбільш ефективно здійснювати правоохоронну діяльність і забезпечує процес професійного розвитку та саморозвитку особистості.

У зв’язку з цим під компетентністю можна розуміти стійку здатність до

діяльності зі знанням справи, що складається з п'яти основних компонентів [2]: глибоке розуміння сутності проблем, що розв'язуються; знання накопиченого у певній галузі досвіду та активне володіння його кращими досягненнями; уміння обирати засоби і способи дії, що адекватні конкретним обставинам; почуття відповідальності за здійснені дії та досягнуті результати; здатність учитися на помилках і вносити корективи у діяльність, спрямовану на досягнення цілі.

Крім того, компетентність включає сукупність якостей особистості, що забезпечує успішність виконання професійних правоохоронних функцій. До її істотних показників належать такі: здатність ідентифікувати себе з іншими або перцептивна здатність; психологічний стан, що відображає динамізм особистості, багатство внутрішньої енергії, волі, винахідливість; емоційна стійкість, що забезпечує витримку та самовладання; професійне мислення, тобто таке мислення, що дозволяє проникнути у причинно-наслідкові зв'язки процесу, аналізувати свою діяльність, знаходити обґрунтовані пояснення успіхів і невдач, передбачати результати своєї роботи.

Ці якості і властивості розглядаються у динаміці і системі як компоненти, що доповнюють одне одного. Дана система якостей особистості передбачає виконання останньою різних соціальних ролей у процесі професійної діяльності, а також високий рівень професійної компетентності.

Професійна компетентність працівника органів внутрішніх справ включає такі основні складові: спеціальну, предметну, методичну, психологічну, комунікативну, організаційно-управлінську, інформаційну. Ці складові професійної компетентності правоохоронця носять всезагальний характер, тобто є актуальними для працівників органів внутрішніх справ різних підрозділів.

Отже, спираючись на дослідження вчених, які займалися проблемою визначення компетентності, можна зробити висновок, що професійна компетентність працівника міліції – це інтегроване особистісне утворення, що складається з досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, особистісних якостей, що забезпечує готовність професіонала до ефективного виконання правоохоронної діяльності.

Однак професійна компетентність працівника правоохоронних органів не вичерпується вузькопрофесійними рамками, бо від нього вимагається осмислення широкого спектра проблем, пов'язаних з забезпеченням правопорядку. Крім того, поняття професійної компетентності є динамічним, змістовне наповнення і якісний рівень якого залежать від багатьох чинників. Тому, виходячи з концепції професіоналізму, що розроблена А. К. Марковою та її колегами, можна визначити такі види професійної компетентності (що вживається як синонім професіоналізму) [3]: спеціальна діяльнісна компетентність – володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток; соціальна компетентність – володіння спільною (груповою), кооперативною професійною діяльністю, співробітництвом, а також прийнятими у даній професії прийомами професійного спілкування, соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці; особистісна компетентність – володіння прийомами особистісного самовираження, засобами протистояння професійним деформаціям особистості; індивідуальна компетентність – володіння прийомами самореалізації і розвитку у

рамках професії; готовність до професійного зростання; здатність до індивідуального самозбереження; несхильність до професійного старіння; уміння організувати раціонально свою працю, без перевантажень часу і сил; здійснювати працю ненапружено, без втоми і навіть з освіжаючим ефектом. Усі види названих компетентностей так чи інакше виявляються на різних етапах становлення професіоналізму.

М. П. Васильєва [1] вважає за доцільне доповнити цей перелік видів компетентностей ще одним – деонтологічною компетентністю, котру вважає однією з необхідних складових частин професійної компетентності, і яка має структуру, що може бути представлена, зокрема для курсантів як майбутніх правоохоронців, гармонійним поєднанням таких компонентів:

- мотиваційна сфера (сформованість ціннісного відношення до професійної поведінки правоохоронця, інтерес до засвоєння деонтологічних знань, умінь і навичок, цілепокладання у професійній діяльності, мотивацію розвитку суб'єктності і креативності у професійній діяльності, задоволеність професійною діяльністю;

- сформованість професійно значущих якостей); когнітивна сфера (теоретичні знання у галузі юридичної деонтології про поведінку працівника у ситуаціях ризику, конфлікту, морального вибору та відповідальність правоохоронця);

- діяльнісна сфера (стратегія поведінки у певних ситуаціях практичної діяльності, вміння та навички, технологія вирішення складних ситуацій);

- рефлексивна сфера (рефлексія процесу та результату професійної поведінки працівника міліції).

Таким чином, деонтологічна компетентність працівника правоохоронних органів є інтегрованим особистісним утворенням, що поєднує у собі мотиваційну, когнітивну, діяльнісну та рефлексивну сфери.

Професійно і особистісно значущі якості, норми професійної поведінки та їхня значення для особистості педагога – це і багато чого іншого відбиваються у стилі відносин правоохоронця з його колегами та іншими громадянами, у його інтонаціях, міміці, жестах, позі та ін. Професійна поведінка працівника органів внутрішніх справ у будь-якій ситуації передбачає достатній рівень і задовільний стан сформованості умінь здійснювати аналіз, синтез, порівняння, ідеалізацію, моделювання тощо, а також сформованість певної системи цінностей, відповідно до якої правоохоронець обирає тактику і стратегію взаємовідносин з колегами і громадянами, формує індивідуальний стиль професійної поведінки і готовності до адекватної поведінки у складних ситуаціях.

Висновок. Бути професіоналом, виконувати професійну роль означає не просто виконувати певні обов'язки, але виправдовувати весь комплекс очікувань щодо професійної поведінки, включаючи і манери, і стиль, і способи її здійснення у галузі професійної діяльності правоохоронця. Тому впровадження форм і методів педагогічного впливу з метою підвищення професійної компетентності курсантів вищих навчальних закладів МВС України як майбутніх спеціалістів правоохоронних органів сприятиме підвищенню ефективності їх всебічної професійної підготовки.

Резюме

У статті розглянуто сутність і структуру професійної компетентності працівника органів внутрішніх справ. Дано характеристику структурних компонентів.

Резюме

В статье рассмотрена сущность и структура профессиональной компетентности работника органов внутренних дел. Дана характеристика структурных компонентов.

Summary

The nature and structure of professional competences of a law enforcement officer are considered in this article. The characteristic of structural components is shown.

Література

1. Васильева М. П. Деонтологічна компетентність педагога як мета деонтологічної підготовки // Проблеми сучасного мистецтва і культури: Зб. наук. праць. – Харків: СТИЛЬ-ИЗДАТ, 2003. – С. 22-32.
2. Лебединець Т. М. Структура професійної компетентності викладача медичного училища // Проблеми сучасного мистецтва і культури: Зб. наук. праць. – Харків: СТИЛЬ-ИЗДАТ, 2003. – С. 97-104.
3. Маркова А. К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
4. Сисоева С. О. Педагогична технологія у неперервній професійній освіті. – У кн.: Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: Монографія / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Москаленко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоева, Я. В. Цехмістер, О. В. Чалий / За ред. В. Г. Кременя. – Київ: Наукова думка, 2003. – 853 с.

Подано до редакції 23.06.2005

УДК 371.13:78

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Андрущенко Виктор Павлович

кандидат педагогических наук, доцент

*завкафедрой теории, истории музыки, игры на музыкальных инструментах
Крымский гуманитарный университет, г. Ялта*

Постановка проблемы. Подготовка будущих учителей музыки к музыкально-эстетической деятельности связана с представлением о том, как осуществлять воспитание школьников средствами музыки, каковы воспитательные возможности искусства, каковы пути эффективного эстетического развития и воспитания школьников средствами музыкального искусства.

В данной статье мы планируем проанализировать теоретические основы подготовки учителей к музыкально-эстетической деятельности, а также дать определение профессиограммы учителя, его профессионально-индивидуальных качеств, сущности музыкально-эстетической деятельности.

Анализ исследований и публикаций. Проблема подготовки будущих учителей музыки к профессиональной деятельности была объектом целого ряда исследований (Н. Л. Белая, Л. И. Бочкарёв, Т. Ф. Брайченко, П. В. Годик, Л. Г. Коваль, Г. С. Левшенко). Анализ научных работ показал, что для решения этой проблемы очень важны такие направления в работе, как формирование ценностных ориентаций студентов, эстетической направленности, комплекса специальных знаний, личностных психических качеств, наличие педагогических способностей, навыков творческого музицирования.

Изложение основного материала. Существует много подходов и концепций в решении этой проблемы. Во многом результат будущей профессиональной деятельности студентов зависит от того, как они понимают сущность музыкального воспитания средствами искусства, сущность музыкального искусства, его структуру, содержание, познавательные и воспитательные функции.

Б. В. Асафьев отмечал, что если взглянуть на музыку как на предмет школьного обучения, то прежде всего надо сказать, что музыкальное искусство – это некое явление в музыке, создаваемое человеком, а не научная дисциплина, которой учатся и которую изучают. Надо строго отличать ненужную «программность» от необходимого окружения музыки общекультурной сферой и выяснения её эмоционального содержания, которое всецело динамично. Уяснить себе нечто более устойчивое, например: движение мелодии и её выразительность, связь мелодии и сопровождения. Тональные красочные различия, контрасты, смену метров и упругость ритмов [1].

Осмысление этого определения о целях музыкального воспитания в школе позволяет уточнить конкретные задачи применительно к школьному воспитанию средствами музыкального искусства.

Ряд авторов (В. В. Медушевский, С. И. Науменко, М. П. Щетинин) в своих работах подчёркивают важность вовлечения школьников в определённые виды эстетически-художественной деятельности для развития их творческих способностей. По словам В. В. Медушевского, предмет «Музыка» в школе должен быть нацелен на живой художественный анализ её красоты и духовности в русле исполнительской деятельности, музицирования на инструментах, хорового пения.

С. И. Науменко отмечает важность музыкально-эстетической деятельности школьников для развития их творческих способностей и то, что музыкально-эстетическая деятельность должна объединять в себе восприятие и переживание музыки, творческую деятельность, дирижирование музыкальными мелодиями, пьесами, детскими оркестрами [2].

Проблема развития и формирования способностей школьников через включение в многообразные виды музыкально-эстетической деятельности соответственно их возрастной периодизации актуальна.

В. А. Сухомлинский особо подчёркивал влияние музыкально-эстетического обучения и воспитания на интеллектуальное развитие школьников. Поэтому знание психологических механизмов структуры музыкально-эстетической деятельности очень важно для сознательного руководства процессом формирования и развития творческих возможностей школьников средствами музыки.

Музыкальное развитие детей в процессе занятий разнообразными видами музыкально-эстетической деятельности, её последовательность и соответствие их индивидуальным особенностям приводит к воспитанию у них эстетических потребностей, интереса к разным видам художественно-эстетической деятельности, художественного вкуса как важной стороны формирования личности школьника.

По словам Н.А. Ветлугиной, музыкальное развитие понимается как переход

от проявлений простых, низших форм эстетических отношений и способностей к более сложным и высшим. Если возникают новые качества в этих отношениях и способностях, то можно говорить о состоявшемся музыкальном развитии [3].

Основная идея развития детей, сформулированная видными психологами (Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном), состоит в том, что способности детей развиваются в соответствующей деятельности.

Это подтверждается в экспериментальной работе со школьниками М. П. Щетинина, когда школьники, вначале казавшиеся неспособными, при планомерно организованном и продуманном вовлечении в деятельность с разнообразной направленностью интересов (физико-математических, гуманитарных и др.), а также в художественно-эстетическую деятельность в процессе занятий достигают значительных результатов в своём развитии. Они превосходят других и по уровню интеллектуального развития, и по желанию работать с учебным материалом, и по уровню художественных предпочтений [4].

Всё зависит от умения учителя проводить уроки эмоционально, содержательно, т. е. от профессиональной готовности к эстетическому воспитанию школьников. Особую роль учителя музыки в эстетическом воспитании школьников подчёркивал В. П. Вахтеров «в сущности вся работа учителя и воспитателя сводится к тому, чтобы связать все факты, все мысли в головах учеников и строить из них одно гармоническое целое, соответствующее действительности. Мы знаем, что в науке это достигается путём широких обобщений законов.

Искусство, стало быть, служит той же цели, что и наука. Единство, гармония, стиль, архитектура, стройность - вот его идеал. И в этом его высшая педагогическая ценность» [5].

Профессия учителя музыки по своей сущности сложная и многогранная, она предъявляет к личности учителя множество требований. В своей педагогической деятельности он выступает как методист, воспитатель, психолог. От учителя музыки требуется владение специальными знаниями, навыками, умениями.

Учитель музыки должен обладать знаниями методики своего предмета, которая закладывает основы для дальнейшего совершенствования профессионального мастерства педагога-воспитателя. Поэтому очень важно знать, как строить уроки музыки, на основе каких дидактических принципов, с помощью каких приёмов, способов, методов наиболее целесообразно строить учебно-воспитательный процесс. Как, каким способом достичь воспитывающего воздействия музыки, организовать внимание при восприятии музыки, как стимулировать активность. Результат работы учителя музыки зависит от того, как он понимает сущность музыкального искусства, его специфику, содержание, его идеологическую функцию.

По мнению В.А. Сластенина, профессиограмма учителя общеобразовательной школы должна включать: свойства и характеристики, определяющие идейную, профессионально-педагогическую и познавательную направленность личности учителя; психолого-педагогическую подготовку; методическую подготовку по специальности [6].

В ряде работ З.Н. Курлянд отмечается важность таких компонентов в

профессиональной деятельности личности учителя, как эмоциональные, волевые, которые определяют профессиональную устойчивость. Для учителя очень важны следующие личностные качества: уверенность в себе; отсутствие эмоционального напряжения, страха перед детьми; умение регулировать свои эмоциональные состояния (владеть собой, своим настроением, голосом, мимикой, жестами); наличие волевых качеств (целеустремленность, организованность, решительность, самообладание); быстрота реакции на поведение класса и отдельных учеников; умение принимать правильное решение в измененной непредвиденной ситуации; свойства и характеристики личности учителя (идейно-политическая, профессионально-педагогическая и познавательная направленность); знания и умения учителя (психолого-педагогические, специальные, методические); удовлетворённость деятельностью; нормальная утомляемость [7].

К структуре основных качеств, обеспечивающих успешную деятельность, следует отнести уровень педагогических способностей. Как отмечают многие исследователи, педагогические способности являются важнейшим фактором педагогического мастерства. Так, Н.В. Кузьмина в состав педагогических способностей включает конструктивные, организаторские и коммуникативные способности [8].

Ф. Н. Гоноблин в структуру педагогических способностей включает: способность делать учебный материал доступным для учащихся; понимание учителем ученика; творчество в работе; педагогическое волевое влияние на детей; способность организовывать детский коллектив; интерес к детям; содержательность и яркость речи; её образность и убедительность; педагогический такт; способность связывать учебный материал с жизнью; наблюдательность по отношению к детям; педагогическая требовательность [9].

Как видим, любая деятельность требует определённого комплекса умений и навыков. Для педагогической деятельности характерны как общие, так и специальные умения.

Для формирования готовности студентов к профессиональной деятельности очень важны общепедагогические умения. Они предопределяют наличие и развитие педагогических способностей. Среди них выделяются: конструктивные, организационные, коммуникативные, гностические, информационные, развивающие.

Проанализировав разные научные взгляды на структуру основных компонентов, определяющих профессиональную деятельность учителя, к основным компонентам музыкально-эстетической деятельности можно отнести такие, как идейная убежденность, стремление к моральному совершенствованию, высокий уровень сознательного отношения к педагогическому труду, понимание его общественной роли; интерес к своей профессии, любовь к детям, знание методики музыкального воспитания, цикла психолого-педагогических наук; свободное владение музыкальным инструментом (исполнение, транспонирование, аккомпанирование, чтение нот с листа, владение навыками творческого музицирования).

Обобщая анализ разных подходов к проблеме подготовки будущих учителей к музыкально-эстетической деятельности, можно сделать **вывод** о том,

что цель художественно-эстетического воспитания школьников может быть достигнута решением таких задач, как воспитание эмоционального отношения школьников к музыке; формирование деятельностно-практического отношения к ней в доступных формах музицирования как в пении, так и в игре на музыкальных инструментах; формирование навыков творческого музицирования; формирование сознательного отношения школьников к музыке, приобретение опыта сознательного её восприятия, понимания характера и логики её развития.

Эти взаимосвязанные педагогические задачи разрешаются на основе развития таких качеств, как эстетическое восприятие художественных образов, их осмысление и разные виды музыкально-эстетической деятельности, которые развивают и формируют духовный мир школьника. Отсюда вытекают такие задачи, как воспитание у школьников интереса и любви к музыкальному искусству, формирование эстетического чувства, нравственных качеств и мировоззрения, развитие музыкально-творческих способностей, восприятия, внимания, мышления, памяти, воображения. Всё это достигается через включение детей в различные виды музыкально-эстетической деятельности (слушание музыки, движение под музыку, музицирование на музыкальных инструментах, хоровое пение, музыкальное творчество). Важно не столько приобретение знаний и навыков, сколько развитие их творческой активности.

Резюме

В статье анализируется теория и практика подготовки учителей к музыкально-эстетической деятельности. Дается определение профессиональной деятельности учителя, его профессионально-индивидуальных качеств, сущности музыкально-эстетической деятельности.

Резюме

У статті аналізується теорія і практика підготовки вчителів до музично-естетичної діяльності. Дається визначення професійної діяльності вчителя, його професійно-особистісних якостей, сутності музично-естетичної діяльності.

Summary

In clause the theory and practice of preparation of teachers to musical- aesthetic activity is analyzed. Defines teachers, his professional - individual qualities, essence of musical-aesthetic activity.

Литература

1. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Л., 1972. – 151с.
2. Вахтеров В. П. Избранные пед. соч. – М., 1987. – С. 32
3. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребёнка. – М.: Просвещение, 1968. – С. 35
4. Гоновлин Ф. Н. О некоторых психических качествах в личности учителя // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 100-111.
5. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя. – Гомель: ГГУ, 1976. – 57 с.
6. Курлянд З. Н. Педагогические способности и профессиональная устойчивость учителя. – Одесса, 1992. – 110 с.
7. Науменко С. И. Психологія музичності та її формування у молодших школярів. – К.: КДП, 1993. – 158 с.
8. Сластенин В. А. Формирование социально-активной личности учителя // Сов. педагогика. – 1981. – №4. – С. 76-84.
9. Щетинин М. П. Объять необъятное. – М., 1986. – 176 с.

Подано до редакції 25.02.2005

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВЕДЕННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ

Бігич Оксана Борисівна

кандидат педагогічних наук, доцент

Київський національний лінгвістичний університет

Постановка проблеми. Вагомість наукової діяльності студентів та ефективності їхніх наукових досліджень поряд з учінням [4, с.7] акцентується багатьма науковцями. Зокрема, якість професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ зумовлюється кваліфікованою організацією наукової (науково-дослідної й навчально-дослідної) підготовки студентів [С. Ю. Ніколаєва, 1995], показником якої є рівень сформованості їхнього науково-методичного мислення, що характеризується евристичним, творчим підходом до вивчення методичних явищ, системною організацією дослідно-пошукової діяльності, передбаченням її результатів [2, с.9].

Систему методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов (ІМ) початкової школи складають підсистеми «Класна робота», «Позакласна робота», «Науково-дослідна робота» і «Педпрактика» [1, с.278]. Мета кожної підсистеми полягає у формуванні у студентів методичної компетенції ведення кожного з різновидів професійної діяльності вчителя ІМ початкової школи. У межах 3-х перших підсистем студенти набувають методичних декларативних і процедурних знань та оволодівають методичними навичками організації, проведення і рефлексії уроків та позакласних заходів з ІМ, а також їх наукового дослідження. У межах підсистеми «Педпрактика» студенти оволодівають аналогічними методичними вміннями в природних умовах іншомовної освіти молодших школярів у початковій школі.

Ні в якому разі не применшуючи значущості кожного різновиду професійної діяльності вчителя ІМ у початковій школі, **метою нашої статті** є дослідження підсистеми методичної підготовки майбутніх учителів ІМ початкової школи до ведення науково-дослідної роботи.

На відміну від інших видів діяльності, результат яких зазвичай є заздалегідь відомим, результат наукової діяльності є нетрадиційним – прирощування нового знання. Дослідницькі вміння вчителя пронизують і збагачують всі його інші професійні вміння. Саме завдяки дослідницьким умінням учитель реалізує свої функції як дослідник: рефлексивну, самоосвітню, винахідницьку функції, узагальнення передового досвіду, впровадження результатів наукових досліджень у практику [5].

Аналіз публікацій. Дослідницькі навички й уміння вчителя ІМ виділено в окрему групу (В.С. Борисов, С.В. Роман, В.В. Сафонова, Н.Г. Соколова, К.К. Швачко, С.О. Швачко, Н.В. Язикова), а також виокремлено як систему навчально-дослідної (Н.В. Язикова) чи науково-дослідної (В.С. Коростельов) роботи студентів, а на сьогодні – як різновид професійної культури вчителя (Т.Є. Климова, Л.В. Заніна, Н.П. Меншикова). Методисти (Є.І. Пассов, В.С. Коростельов, Г.В. Рогова, Т.Є. Сахарова, Н.В. Язикова та ін.) виділяють різну кількість і номенклатуру дослідницьких навичок і вмінь учителя ІМ.

Наведемо їх короткий перелік у межах трьох груп [Пассов та ін].

Навички й уміння, пов'язані з аналізом:

- аналізувати уроки/позакласні заходи з ІМ будь-яких видів,
- аналізувати професійну діяльність колег і свою власну,
- аналізувати діяльність спілкування й учіння молодших школярів на уроці/позакласному заході з ІМ,

- аналізувати навчально-методичні комплекси з ІМ для початкової школи.

Навички й уміння, пов'язані з методами наукового дослідження:

- працювати з друкованими й іншими джерелами фахової інформації,
- проводити наукове спостереження за діяльністю спілкування й учіння молодших школярів та професійною діяльністю колег на уроці/позакласному заході з ІМ,

- вивчати й узагальнювати позитивний педагогічний досвід іншомовної освіти молодших школярів,

- проводити анкетування, інтерв'ювання вчителів/молодших школярів та бесіди з ними,

- проводити тестування молодших школярів,
- проводити експеримент, пробне/дослідне навчання,
- вимірювати та математично опрацювати отримані результати.

Навички й уміння, пов'язані з дослідною діяльністю в цілому:

- підготувати реферат / повідомлення / наукову доповідь з певної методичної проблеми іншомовної освіти молодших школярів,

- написати тези/статтю з методичної тематики,

- написати анотацію до реферату / повідомлення / наукову доповідь / тези / статтю,

- брати участь у дискусії з методичних проблем іншомовної освіти молодших школярів,

- сприймати методичні інновації та втілювати методичні рекомендації,
- здійснювати постійну самоосвіту й самовдосконалення.

Виклад основного матеріалу. У нашому авторському курсі навчальної дисципліни „Методика викладання ІМ в початковій школі” підсистему методичної освіти „Науково-дослідна робота” подано змістовим модулем „Теоретико-практична підготовка студентів до ведення науково-дослідної роботи” (його зміст наведено нижче). Теоретична підготовка студентів передбачає набуття ними декларативних і процедурних методичних знань протягом таких організаційних форм навчання: лекції, самостійна робота, навчальні конференції, 1 навчальні екскурсії; 2 практична підготовка – оволодіння методичними навичками в ході індивідуальної роботи і методичними вміннями протягом педпрактики.

Модуль 1: Основні та допоміжні методи дослідження в методиці

¹ На навчальних конференціях студенти виступають із рефератами, доповідями, повідомленнями за результатами індивідуальних робіт.

² Навчальна екскурсія передбачає (за умови можливості її здійснення) відвідування захисту дисертацій з методики викладання ІМ у початковій школі.

викладання ІМ. Короткий зміст: Критичний аналіз літературних та електронних джерел. Вивчення й узагальнення позитивного досвіду. Наукове спостереження. Пробне навчання. Експеримент. Розвідувальний експеримент. Природний експеримент. Дослідне навчання. Інтерв'ювання. Анкетування. Тестування. Опитування. Бесіда. Хронометрування. Метод експертів.

Модуль 2: Аналіз навчально-методичних комплексів (підручників, посібників) з ІМ для початкової школи. Короткий зміст: Вітчизняні (основні і додаткові) та зарубіжні підручники/навчальні посібники. Вибір підручника/навчального посібника. Критерії аналізу його змісту, структури й оформлення: повноцінна комплектність, відповідність програмним вимогам початкової школи, зрозуміла зовнішня організація, дидактичність зорового ряду, наявність супровідного довідкового матеріалу, відповідність навчальних завдань основним принципам викладання ІМ, відповідність усіх складників змісту віковим особливостям молодших школярів, автентичність мовного/мовленнєвого матеріалу.

Модуль 3: Методичне наукове дослідження. Короткий зміст: Пізнавальні здібності й уміння вчителя. Робота з фаховою літературою. Наукова проблема. Наукова дискусія. Цілі наукового дослідження. Гіпотеза. Особливості та провідні принципи методичного дослідження. Структура наукового дослідження. Доповідь. Реферат. Проектна робота. Курсова робота. Дипломна робота. Випускна кваліфікаційна робота. Стаття. Рецензія.

Модуль 4: Особливості уроку ІМ в початковій школі та його аналіз. Короткий зміст: Урок як основна одиниця організації навчального процесу. Вимоги до сучасного уроку ІМ. Типи уроків. Структура уроку. Постійні й змінні складники уроку. Театралізована гра як типова форма уроку ІМ в початковій школі. Драматизація. Рольова гра. Використання ляльок. Моделювання. Емоційні фактори на уроці ІМ в початковій школі. Пісні й вірші. Ігри й змагання. Види діяльності молодших школярів на уроці ІМ (Total Physical Response Activities, Storytelling, Shared Reading, Graphic Organizers, Dialogue Journals, Co-operative Learning Techniques, Project Work). Проектна робота на уроці ІМ (організаційно-ігрові й інформаційно-дослідні проекти). Використання дошки. Використання візуальної наочності. Різновиди опор. Схема загального й поглибленого аналізу уроку.

Модуль 5: Індивідуалізація процесу викладання ІМ в початковій школі. Короткий зміст: Система індивідуалізації. Основні й допоміжні цілі індивідуалізації. Види індивідуалізації та їхній зміст. Методи дослідження. Анкетування. Лінгводидактичне і психологічне тестування. Атлас індивідуально-психологічних особливостей учня. Прийоми й засоби індивідуалізації.

Всього на вивчення цього змістового модуля відведено 37 год., з яких аудиторна робота студента займає 22 год. (30, 1%), його позааудиторна самостійна й індивідуальна робота – 15 год. (20, 5%), що не перевищує межі 1/3–2/3 часу на засвоєння всього змістового модуля. Час на викладання (лекції + навчальна екскурсія) охоплює 12 год. (16, 4%), що не виходить за межі 1/3–2/3 часу на засвоєння.

Опишемо процес набуття студентами методичних знань та оволодіння методичними навичками й уміннями.

У ході лекцій та самостійної роботи студенти набувають декларативних методичних знань про основні й допоміжні методи дослідження в методиці викладання ІМ, різновиди методичних досліджень тощо. У ході індивідуальної роботи поряд із набуттям процедурних методичних знань студент оволодіває навичками проведення анкетування, інтерв'ювання й опитування молодших школярів/учителів ІМ початкової школи тощо. На навчальних конференціях студенти оволодівають навичками публічного виступу в межах задалегідь визначеної тематики.

Протягом педпрактики студенти оволодівають методичними вміннями ведення науково-дослідної роботи. Вони відвідують засідання секції вчителів ІМ початкової школи, на яких обговорюються актуальні для процесу іншомовної освіти молодших школярів проблемні питання. Висвітлені у виступах учителів актуальні питання щодо різних аспектів іншомовної освіти молодших школярів на уроках і позакласних заходах з ІМ можуть слугувати джерелом тем курсових робіт з методики, якщо на період педпрактики студенти ще не визначилися з темою. Наш багаторічний досвід керівництва курсовими роботами дозволяє стверджувати, що вибір студентом теми саме протягом педпрактики значно підвищує якість виконання курсової роботи. Зокрема, для студента очевидно є актуальність теми, а головне – практична значущість його наукового дослідження. Укладені студентом дидактичні матеріали, що увійдуть до практичної частини курсової роботи, після апробації у навчальній групі, із якою працює студент-практикант, залишаються у вчителя ІМ і/чи класного керівника для їх подальшого використання на уроках/позакласних заходах з ІМ.

На щотижневих методичних семінарах, на які запрошуються і вчителі ІМ, студенти доповідають про результати своїх наукових досліджень із теми курсової чи випускної кваліфікаційної роботи. На першому методичному семінарі кожний студент представляє тему, висвітлює її актуальність, формулює мету й завдання роботи, визначає практичну значущість її результатів тощо; на наступних методичних семінарах – окреслює передумови вирішення обраної для дослідження наукової проблеми, представляє результати опрацювання під час індивідуальної роботи джерел із досліджуваної теми, знайомить із ходом і результатами апробації самостійно укладених дидактичних матеріалів, які входять до звітних матеріалів з педпрактики.

В умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу необхідним є здійснення поточного контролю за процесом формування в кожного студента методичної компетенції ведення науково-дослідної роботи з ІМ у початковій школі, який (контроль) надає можливість викладачеві, а також студентів мати уявлення про рівень сформованості в останнього протягом кожної організаційної форми навчання передусім складників методичної компетенції (методичних знань, навичок й умінь) і методичного аспекту іншомовної комунікативної компетенції, а також освітньої автономії студента. Об'єктами поточного контролю на семінарських заняттях є методичні декларативні й процедурні знання студента; на навчальних конференціях – методичні навички публічного виступу з доповіддю, в ході індивідуальної роботи – методичні навички наукового дослідження іншомовної освіти молодших школярів. Протягом педпрактики об'єктом поточного контролю при апробації

практичних частин курсової і випускної кваліфікаційної робіт у ході індивідуальної роботи є методичні вміння наукового дослідження іншомовної освіти молодших школярів, на методичних семінарах – методичні вміння публічного виступу з доповіддю за його результатами. Об'єкт поточного контролю при укладанні студентом методичного портфеля складає його освітня автономія.

Поточний контроль процесу формування у студентів методичної компетенції ведення науково-дослідної роботи включає процедури й підходи методу процесуального оцінювання, кожний складник якого має пріоритетний об'єкт контролю: оцінка методичного розвитку студента – його методичні знання; процесуальна оцінка критичного мислення студента – його методичні навички й уміння; методичний портфель – освітню автономію студента. У межах кожного складника методу процесуального оцінювання кожному об'єктові поточного контролю притаманні власні критерії оцінювання [Литвиненко 2003:192]: 1) когнітивні критерії – у межах оцінки методичного розвитку студента щодо рівня набутих ним методичних знань, 2) діяльнісні критерії – у межах процесуальної оцінки критичного мислення студента щодо рівня сформованості його методичних навичок і вмінь, 3) особистісні критерії – у межах методичного портфеля щодо рівня сформованості освітньої автономії студента (див. рис. 1).

Складники процесуального оцінювання	Об'єкт поточного контролю	Критерій оцінювання	Показники рівня сформованості
Оцінка методичного розвитку	Методичні знання	Когнітивний критерій	Зміст. Обсяг. Науковість.
Процесуальна оцінка критичного мислення	Методичні навички й уміння	Діяльнісний критерій	Повнота. Послідовність. Усвідомлення.
Методичний портфель	Освітня автономія	Особистісний критерій	Самостійність. Ініціативність. Здатність до самооцінки.

Рис. 1. Поточний контроль за процесом формування у студентів методичної компетенції ведення науково-дослідної роботи.

Показниками рівня сформованості у студента методичних знань за когнітивним критерієм його методичного розвитку є зміст (розкривається через такі якості знань як конкретність, гнучкість і міцність), обсяг (полягає в глибині й повноті), науковість (відображена в усвідомленості, системності й узагальненості). Оцінку методичного розвитку студента в межах одного модуля змістового модуля „Теоретико-практична підготовка студентів до ведення науково-дослідної роботи” складає оцінка за виступ студента на навчальних конференціях за результатами самостійних робіт.

Показниками рівня сформованості у студента методичних навичок і вмінь за діяльнісним критерієм процесуальної оцінки його критичного мислення є характеристики виконуваних дій за схемою: повнота навички/вміння в цілому, послідовність виконуваних дій, усвідомлення дій у цілому. Процесуальну оцінку

критичного мислення студента в межах одного модуля змістового модуля „Теоретико-практична підготовка студентів до ведення науково-дослідної роботи” складає оцінка за виступ студента на навчальних конференціях за результатами індивідуальних робіт. Процесуальну оцінку критичного мислення студента протягом педпрактики складають 1) оцінка за виступ на методичних семінарах за темою курсової/випускної кваліфікаційної роботи, 2) оцінка за апробацію її практичної частини в ході індивідуальної роботи

Показниками рівня сформованості у студента за особистісним критерієм його освітньої автономії при укладанні методичного портфеля є самостійність, ініціативність і здатність до самооцінки. Методичний портфель у межах одного модуля змістового модуля „Теоретико-практична підготовка студентів до ведення науково-дослідної роботи” містить тексти доповідей на навчальних конференціях і методичних семінарах; матеріали теоретичних і практичних частин курсової і випускної кваліфікаційної робіт; тексти доповідей на проблемних семінарах студентського наукового товариства і науково-практичних конференціях; програми останніх.

Узагальнено схематично реалізацію поточного контролю за процесом формування у студентів методичної компетенції ведення науково-дослідної роботи протягом різних організаційних форм навчання (див. рис. 2).

Об'єкт контролю – методичні знання
Організаційна форма навчання – семінарські заняття
Види діяльності студента – фіксований виступ (доповідь за результатами самостійної роботи)
Об'єкт контролю – методичні навички
Організаційна форма навчання – навчальні конференції
Види діяльності студента – фіксований виступ (доповідь за результатами індивідуальної роботи)
Об'єкт контролю – методичні вміння
Організаційна форма навчання – педпрактика
Види діяльності студента – фіксований виступ на методичному семінарі (доповідь за результатами курсової й випускної кваліфікаційної робіт)
Організаційна форма навчання – курсова і випускна кваліфікаційна роботи
Види діяльності студента – апробація практичних частин у ході індивідуальної роботи
Об'єкт контролю – освітня автономія
Організаційна форма навчання – індивідуальна робота
Результати індивідуальної роботи: тексти доповідей на навчальних конференціях; матеріали курсової і кваліфікаційної робіт.

Рис. 2. Схема реалізації поточного контролю за процесом формування методичної компетенції ведення науково-дослідної роботи

Висновки. Таким чином, протягом кожної організаційної форми навчання (лекції, навчальні конференції, самостійна й індивідуальна робота, педпрактика) формується певний рівень методичної компетенції ведення науково-дослідної роботи з ІМ у початковій школі: рівень методичних знань, рівень методичних навичок і рівень методичних умінь.

Перспективи подальших розвідок у напрямку формування методичної компетенції вчителя ІМ початкової школи ми вбачаємо в дослідженні процесу формування у студентів методичної компетенції ведення інших різновидів професійної діяльності вчителя ІМ початкової школи, зокрема класної і позакласної роботи.

Резюме

Підсистема підготовки до ведення науково-дослідної роботи є вагомим складником системи методичної освіти майбутніх учителів іноземних мов початкової школи. В умовах кредитно-модульної системи необхідним є здійснення поточного контролю за процесом формування методичної компетенції.

Резюме

Подсистема подготовки к ведению научно-исследовательской работы является весомой составляющей системы методического образования будущих учителей иностранных языков начальной школы. В условиях кредитно-модульной системы необходимым является осуществление текущего контроля за процессом формирования методической компетенции.

Summary

The subsystem of students' training for research work is weighty component of the system of pre-service methodological training of Foreign Language (FL) primary teachers. In actual practice of the European Credit Transfer System is required the realization of formative assessment of a process of development FL teaching competence.

Література

1. Бігич О. Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: Монографія. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2004. – 278 с.
2. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: основные положения концепции // Проблемы сучасної педагогічної освіти. Серія Педагогіка і психологія: 36. статей. – К.: Педагогічна преса, 2001. – Вип. 3. – Ч. 1. – С. 9-14.
3. Ніколаєва С. Ю. Концепція підготовки вчителя іноземної мови // Іноземні мови. – 1995. – № 3-4. – С. 5-11.
4. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес // Освіта України. – 2004. – № 60-61. – С. 7-11.
5. Пассов Е. И. и др. Мастерство и личность учителя: На примере преподавания иностранного языка. – 2-е изд., испр. и доп. – М.:Флинта-Наука, 2001. – 240 с.

Подано до редакції 12.03.2005

**ПЕДАГОГ ЯК СУБ'ЄКТ КОНСТРУЮВАННЯ СИТУАЦІЙ
ГУМАНІСТИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ВНЗ ФІНАНСОВО-
ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ**

*Бобко Лариса Олександрівна
кандидат педагогічних наук, доцент
Львівська державна фінансова академія*

Постановка проблеми. Кардинальні зміни соціально-економічної політики країни викликали необхідність реформування освітньої галузі, що відображено в основних положеннях Конституції України, Національній доктрині розвитку освіти, Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту” та інших державних документах. Особлива увага у процесах перетворень приділяється проблемі національного виховання, яке є органічною складовою освіти і ґрунтується на засадах гуманізму. Його основна мета – виховання свідомого громадянина, патріота, набуття молоддю соціального досвіду, високої культури міжнародних взаємин, формування потреби та уміння жити в громадянському суспільстві, духовності та фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, трудової, екологічної культури. Реалізація цієї мети здійснюється у всіх навчальних закладах України, зокрема, і в закладах фінансово-економічного профілю, де набуто значного позитивного досвіду організації гуманістичного виховання студентської молоді. Цей процес супроводжується пошуком і застосуванням нових виховних технологій, форм, методів, засобів формування особистості, яка визнана найвищою цінністю суспільства.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми дослідження виховання достатньо широко висвітлені у педагогічній і психологічній літературі. Аналіз праць українських і зарубіжних вчених дозволяє визначити напрями їхніх наукових пошуків. Так, обґрунтування гуманістичного, людиноцентристського підходу до виховання здійснили А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, А.М. Алексюк, Ш.О. Амонашвілі, Ю.К. Бабанський, В.П. Беспалько, І.Д. Бех, О.І. Вишневський, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, І.Ф. Прокопенко, О.Я. Савченко, О.В. Сухомлинська; роль та значення системного підходу у процесі виховання дослідили М.І. Болдирев, О.А. Дубасенюк, Т.А. Ільїна, В.А. Караковський, О.І. Киричук, М.Ю. Красовицький, Н.В. Кузьміна, Л.І. Новікова, Н.Л. Селіванова; сутність і зміст гуманістичного виховання у позанавчальній діяльності висвітлили В. О. Білоусова, А. П. Вірковський, О. П. Гданська, Г. Я. Жирська, В. А. Киричок, Ж. В. Петрович, О. В. Столяренко, Г. В. Троцько та ін.

Мета нашої статті – розглянути роль педагога у процесі конструювання одного з провідних методів гуманістичного виховання молоді – виховних ситуацій.

Виклад основного матеріалу. Процес гуманістичного виховання набуває продуктивності саме за умов спільної діяльності суб'єктів, творчого співробітництва. Щоб досягти позитивних результатів у відносинах співробітництва, наголошує науковець М. Д. Касьяненко, повинні бути відпрацьовані такі компоненти педагогічної діяльності:

– вміння створювати атмосферу взаємного довір'я, взаємної допомоги і

доброзичливості, високої взаємної вимогливості, всебічної турботи один про одного та зберігати її протягом всього процесу виховання, праці, громадської діяльності (причому непомітно для вихованців);

- формування спільних цілей інтересів, які б доповнювали власні й приносили б “завтрашню” радість кожному (як це розумів А. С. Макаренко);

- вміння розробити і перевірити взаємоприйнятну технологію спільної та самостійної діяльності, яка б включала взаємну регуляцію, самоконтроль і контроль в системі співуправління колективом. Враховуються й розподіл обов’язків, взаємні зобов’язання, виконання індивідуальних і групових робіт;

- володіння високою культурою пізнавальної діяльності та поведінки студентів в умовах творчої самостійності кожного;

- вміння розробляти систему управління та самоуправління разом зі студентами;

- розробляти і реалізовувати систему виховання і розвитку особистості та колективу в зоні близької і перспективної діяльності, яка б забезпечувала високу культуру діяльності і поведінки кожного.

Зазначені вимоги є водночас і критеріями педагогічної майстерності викладача [2, с. 60].

На нашу думку, такий підхід до розуміння проблеми важливий, але слід враховувати, що педагог взаємодіє із вихованцем, як творчо активною особистістю, суб’єктом самовиховання. Це означає, що у процесі педагогічної взаємодії студент активно розвиває потенційні можливості, актуалізує свою особистість; адекватно усвідомлює себе суб’єктом взаємодії, прагне співпрацювати з викладачем; встановлює з оточуючими доброзичливі особистісні взаємини у системах “студент – викладач”, “студент – студент”; бере активну участь у процесі виховання, оволодіває досвідом, що сприяє гуманним взаєминам; самостійно приймає рішення і відповідає за свої вчинки, включається в ситуації вибору, розвиває в гуманістичному напрямі свою мотиваційну сферу [1, с. 16].

Щоб педагогічний процес був системним, цілеспрямованим і завершувався відповідним результатом, педагогами Львівської державної фінансової академії застосовується певна методика і технологія організації діяльності студентів. Серед найефективніших методів цієї групи (вправ, доручень, педагогічної вимоги) є виховні ситуації.

Виховні ситуації – це спеціально організовані педагогічні умови з метою виявлення чи формування в процесі життєдіяльності студентів системи відповідних ставлень [3, с. 198]. Шлях виховного впливу цього методу полягає у тому, щоб допомогти молодій людині розв’язувати проблемні життєві ситуації, в яких досягається поєднання самостійних моральних дій із самостійним моральним мисленням – аналізом, оцінкою явищ життя з моральної позиції, здійснення морального вибору.

Ситуація стає виховною лише тоді, коли вона набуває педагогічного спрямування. Можна залишити не поміченим будь-який вчинок, приклад, факт, що міститься в прочитаному, побаченому, почутому, не звернутись до його моральної сутності. У цьому разі навіть найоригінальніша і глибока за змістом ситуація стає нейтральною у виховному відношенні, бо не залишить яскравого

слід у думках і серці студента. І чим привабливішою виявиться для нього ситуація, чим вона буде складнішою, відповідальнішою, проблемнішою в його очах, тим більше він витратить енергії під час її аналізу і тим якіснішим буде результат.

У процесі розв'язання виховних ситуацій у студентів формується здатність уявляти себе на місці іншої людини, мислено бачити і “програвати” ситуації за неї, приймати найбільш імовірні рішення і погоджувати з ними свої власні дії. Безумовно, що цього молоді треба вчити цілеспрямовано і копітко. Починати слід з розвитку в них розуміння стану однокурсника, викладача, товариша. Продуктивними у цьому плані стали розроблені педагогами-наставниками такі завдання: “Опиши стан людини, яку несправедливо образили”, “Скажи, як би ти почував себе, якщо б тобі незаслужено виголосили догану”, “Постав себе на місце викладача, якого незаслужено образили твої однокурсники”, “Постав себе на місце матері і опиши її стан, якщо ти завдав їй болу і не вибачився перед нею за свій вчинок” тощо.

Студенти молодших і середніх курсів із задоволенням обговорюють уявні ситуації, а це створює умови для необхідного визначення своєї поведінки, вибору певної позиції, оцінки конкретної події.

Різновидами виховних ситуацій можуть бути ситуації-задачі або ситуації-вправи. Аналіз ситуацій сприяє накопиченню у молодих людей морального досвіду не тільки шляхом спроб і помилок, який не може задовольнити нікого, а за допомогою наукового розв'язання проблеми на основі глибоко обґрунтованого обдумування всіх можливих підходів і обрання оптимального варіанта. Різновиди виховних ситуацій можна розширювати. Нами застосовувалися ситуації вільного вибору, які характерні тим, що студент опиняється перед необхідністю обрати певне рішення із кількох можливих варіантів: скористатися привілеями самому, поступитися місцем іншому, промовчати, сказати правду, сказати “не знаю” тощо. Наприклад, щоб перевірити у вихованців рівень чесності, справедливості, гуманності, можна запропонувати їм таку ситуацію вільного вибору: Ви знайшли на вулиці гаманець із великою сумою грошей. Яке рішення ви приймете?

а) забере його собі; б) подасте оголошення про знахідку; в) пожертвує гроші на благодійні потреби.

Або: Вас попросили виконати певну роботу. Ви відчуваєте, що виконали її недостатньо добре, та коли хтось привселюдно починає вас хвалити за неї, то ви:

а) сприймете це як комплімент; б) скажете, що знайдете пізніше і спробуєте виконати доручену роботу краще; в) пізніше скажете людині, яка доручила вам завдання, про те, що ви виконали його недобросовісно.

Практикувалися також ситуації подолання труднощів, оцінювання, зіткнення різних думок. Цікавим варіантом створення виховних ситуацій стали ситуації успіху, тобто сукупність умов, що забезпечують успіх. Успіх треба культивувати. Людина не може існувати без нього, бо незалежно від його характеру, він сприятиме її життєвому самоствердженню.

Висновки. У процесі педагогічної роботи ми помітили, що окремі студенти не вірять у власні сили. Нерідко вони самі стверджують, що у них нічого не вийде, що вони ні на що не здатні. Такі вихованці часто бувають байдужими до зауважень наставника, поради, почуваються неповноцінними, стають пасивними.

Щоб запобігти цьому, важливо зуміти мобілізувати їх здібності, зміцнити віру молодій людині у власні сили. Для цього створювалися педагогічні ситуації, в яких студент зміг би у чомусь виявити себе, переконатися, що у нього є здібності. Дуже важливо в такий час, щоб його перші успіхи були помічені іншими – товаришами, однокурсниками, викладачами. Відчувши їх повагу та зацікавленість до себе, він сповниться почуттям гідності, інакше оцінить себе, зміцнить віру у власні сили, у нього з'явиться бажання поводитись краще, стати іншим.

Водночас з культивуванням успіху, педагогу важливо загострити увагу студентів на особистій відповідальності за свій успіх у житті, який можливий лише в результаті наполегливої праці. Річ у тім, що часто педагоги вчать молодь бездумно підкорятися правилам і називають слухняних вихованців відповідальними. Та слухняну особистість не завжди можна вважати відповідальною. Відповідальність виробляється тільки через самостійну оцінку ситуації і вибір правильної лінії поведінки, яка, на думку студента, може бути корисною для неї та оточення. Отже, оцінити ситуацію і себе – ще недостатньо, вихованець повинен уміти реалізувати свій вибір. Людина, що поважає себе і є зрілою, – завжди обов'язкова, і цю якість ми намагалися розвивати в майбутніх працівниках фінансово-економічної сфери. Молодь повинна вміти додержувати даного самій собі слова. При цьому керувати нею повинно не почуття страху перед майбутнім покаранням, а усвідомлення правильно прийнятого рішення.

Надзвичайно важливим аспектом у практиці гуманістичного виховання є обізнаність викладача з основними видами функціональних станів вихованців і їхніми характерними проявами. Це створює основу для його орієнтації у складному світі психологічних явищ і процесів, які відбуваються у студентському середовищі і в психіці кожного студента зокрема. Особливо важливо враховувати їх у педагогічній діяльності, що супроводжується співпрацею педагогів та педагогів і студентів. Якщо позитивні емоційні стани підвищують працездатність і життєдіяльність, то негативні, навпаки, їх знижують. Тому емоційна атмосфера у процесі організації діяльності колективу вищого навчального закладу має враховуватись як така, що відіграє першорядну роль.

Проведене дослідження не вичерпує всіх теоретичних та практичних питань ролі педагога у конструюванні виховних ситуацій студентської молоді. Перспективними напрямками подальших наукових пошуків могли б стати проблеми управління ситуаціями гуманістичного виховання; залучення студентської молоді до конструювання освітніх ситуацій у ВНЗ тощо.

Резюме

У статті розглядаються проблеми ролі педагога у процесі конструювання одного із провідних методів гуманістичного виховання – виховних ситуацій.

Резюме

В статье рассматривается проблема роли педагога в процессе конструирования одного из ведущих методов гуманистического воспитания – воспитывающих ситуаций.

Summary

The article considers the problem of the role of a pedagogue in the process of constructing one of the leading methods of humanistic education – educational

situations.

Література

1. Бобко Л. О. Педагог як суб'єкт гуманістичного виховання студентів // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Серія: Педагогіка і психологія. – К.: Пед. преса. – 2001. – Ч. 2. – С. 14-20.
2. Касьяненко М. Д. Педагогіка співробітництва: Навч. Посібник.– К.: Вища школа, 1993. – 320 с.
3. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання: Навч. посібник / Редактор Н. А. Симоненко. – К.: Вища школа, 1997. – 304 с.

Подано до редакції 16.05.2005

УДК 316.61

**ХАРАКТЕРИСТИКА ЭТАПОВ СТАНОВЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ
«СОЦИАЛИЗАЦИЯ» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУКЕ**

*Богинская Юлия Валерьевна
кандидат педагогических наук*

Крымский гуманитарный университет, г. Ялта

Постановка проблемы. Одной из приоритетных задач системы образования является обеспечение необходимого уровня социализации учащихся. Социализация – сложный и длительный процесс приобретения человеком социально-психологического статуса общественного индивида, формирования и утверждения его как личности, вхождения в активную общественную жизнь, а также адаптации его к окружающей среде, формирования потребностей, мотивов деятельности и влияния последних на развитие сознания и поведения.

Изучение социализации человека предполагает решение конкретных теоретических заданий: анализ исторических и современных концепций социализации, рассмотрение личности в системе общественных отношений; анализ системы формирования личности на всех этапах ее развития, а также изучение основных социальных функций и ролей личности.

Анализ публикаций. Процесс социализации с различных точек зрения на современном этапе рассматривается ведущим учеными А. Мудриком, Н. Бурой, П. Клишом, Л. Коваль, Н. Лукашевичем, В. Москаленко, И. Миговичем, П. Середой, С. Хлебик, И. Зверевой, И. Зимней, А. Капской, Л. Мищик, С. Савченком и др.

Содержание данной статьи направлено на раскрытие специфики становления понятия «социализация» в отечественной науке. Определение особенностей в становлении понятия «социализация» на различных этапах его трансформации даст возможность выделить основные механизмы, факторы, средства данного процесса с точки зрения таких наук, как философия, социология, психология, социальная педагогика.

Изложение основного материала. Анализ оформления научных подходов к социализации в отечественной литературе позволил выделить четыре условных этапа трансформации понятия «социализация». На первом этапе (60-е годы XX столетия) отечественная социологическая и педагогическая наука начала испытывать влияние западных концепций социализации. В основу научных разработок было положено объективное изучение всех поддающихся учету влияний социума на личность. Однако на первых порах социализация понималась как вхождение индивида в социальную среду путем приспособления к ней. Так, В. Парыгин считал, что социализация «не простой процесс автоматического принятия индивидом требований, функций и ролей социальной среды, способов

социального общения и взаимодействия». Но все-таки эта «автоматичность» заключается лишь в степени слияния с требованиями и нормами общества, принятия или непринятия индивидом традиций и стандартов [7, с. 13].

Анализируя научные труды этого периода (Л. Сохань, С. Батенин, П. Кряжев) можно утверждать, что социализация на данном этапе развития науки рассматривалась как процесс становления человека в самой общей форме, т. е. выделение его из мира животных и дальнейший процесс развития человечества. В данных работах нашло подтверждение идея, высказанная П. Каптеровым, прослеживающим линию социальной обусловленности воспитания. «Дело всюду начинается с того, – пишет он, – что путем воспитания и образования стремятся приспособить подрастающие поколения к окружающей детей общественно-политической организации» [3, с. 73]. Вся педагогика при таком подходе является чрезвычайно односторонней, ограничивающей молодое поколение жесткими рамками норм и правил, вызывающей в нем неудовлетворенность, накапливающуюся по мере взросления. Таким образом, в 60-е гг. XX века в отечественной науке под социализацией понималось пассивное следование нормам и требованиям общества и приспособление личности к этим нормам.

Второй этап (70-е годы XX века) характеризуется интенсивной разработкой различных аспектов проблемы социализации в отечественной науке. Особое место в решении этой проблемы занимают научные исследования И. Кона и В. Ольшанского. Согласно разработанной ими теории под социализацией понимается «процесс, в ходе которого человеческое существо с определенными личностными задатками приобретает качества, необходимые ему для жизнедеятельности».

Новой, в сравнении с уже приведенной идеей, является мысль Н. Андреевской, которая отмечает, что в структуру социализации включаются: социальное познание, овладение определенными навыками практической деятельности, интернализация тех или иных форм, позиций и ролей, выработка ценностных ориентаций и установок, а также включение человека в активную творческую деятельность. Также автором четко определяется взаимосвязь процессов социализации и воспитания, а именно: социализация включает в себя воспитание.

В конце 70-х годов XX века исследование проблем социализации дополняется новыми аспектами: анализом изменения условий социализации личности под воздействием научно-технической революции (Парыгин Б.), междисциплинарным исследованием человеческого «Я» (Кон И.), изучением содержания и границ процесса социализации (Марков В.)

Итак, согласно приведенным определениям отечественных авторов, на первом и втором этапах становления и развития теории социализации (60-70 гг. XX в.) признавалось усвоение знаний, норм и ценностей, социального опыта, социальных качеств и черт, социальных ролей, образцов и психологических механизмов поведения. Однако, важно отметить, что с 70-х гг. XX века получила признание идея активной позиции индивида в процессе социализации.

Важное значение представляет рассмотрение особенностей трансформации понятия и содержания социализации на третьем (80-х гг. XX века) и четвертом, современном, этапах развития теории социального воспитания.

В 80-е годы XX столетия общепринятым определением являлось описание понятия «социализация», данное в «Кратком словаре по социологии» [4, с. 238]. Социализация рассматривалась как «процесс становления личности и усвоения индивидом ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу, социальной группе». С точки зрения современной науки общепринятым является данное в Украинском педагогическом словаре определение социализации как «процесса приобщения индивида к системе общественных взаимоотношений, формирования его социального опыта, становления и развития целостной личности» [2, с. 167]. Кроме того, социализация понимается как «процесс усвоения и активного воспроизводства индивидом общественного опыта, в результате которого он становится личностью и приобретает необходимые для жизни среди людей знания, навыки, умения». Термин «социализация» включает также «принятие и усвоение социальных ролей». В данных определениях подчеркивается, что социализация – это процесс двусторонний. С одной стороны, человек приобретает социальный опыт, ценности, нормы, установки, правила поведения, которые присущи определенным социальным группам и обществу, к которым он принадлежит. Он активно входит в систему социальных взаимоотношений. А с другой – это процесс активного отображения системы социальных связей ею благодаря активной деятельности, активного включения в социальную среду. Так, философы (М. Каган, С. Батенин, В. Москаленко и др.) в понятие «социализация» вкладывали идею, о становлении человека в процессе филогенеза как субъекта социальных отношений.

Несколько отличной представляется точка зрения социологов И. Кона, А. Харчева, Я. Щепанского, которые трактуют понятие «социализация» как процесс формирования основных параметров человеческой личности (сознания, чувств, способностей и др.) на основе обучения и воспитания, усвоения социальных ролей, в результате чего человек превращается в современного члена общества, обеспечивая наследственность исторического опыта. Так, Я. Щепанский расширил это понятие, определив социализацию как «влияние среды в целом, которое приобщает индивида к участию в общественной жизни, учит понимать культуру, поведение в коллективах, утверждать себя и выполнять разные социальные роли» [9, с. 123]. Таким образом, ученые в области философии и социологии рассматривают социализацию как проблему, связанную с совершенствованием социальных отношений.

Психологи же характеризуют социализацию с позиции развития личности. Так, Д. Фельдштейн считает, что «особую роль приобретают отношения «ребенок-общество» [8, с. 72]. Во всем многообразии таких отношений можно выделить два главных, но существенно различающихся типа отношений. В первом случае актуализируется оценка себя в обществе, во втором – ребенок соотносит себя с обществом, и оно выступает главным системообразующим моментом самоопределения. Таким образом, психологический смысл отношений, характеризующих поворот на себя в обществе, концентрируется в социальной позиции, условно обозначенной формулой «я в обществе», а ориентация ребенка на общество выражается как «я и общество». Сосуществуя, эти две позиции, выступают как определенный результат, характеризующий содержание

социального развития. Такова и точка зрения Р. Немова. Он определяет социализацию как «...процесс усвоения и активного воспроизводства индивидом общественного опыта, в результате которого он становится личностью и приобретает необходимые для жизни среди людей знания, умения, навыки» [6, с. 231]. Таким образом, социализация, с точки зрения психологии, рассматривалась как взаимодействие двух процессов: идентификации и интериоризации.

В существующей педагогической литературе социализация рассматривается как процесс и результат воспитания. Так, А. Мудрик утверждает, что «развитие человека во взаимодействии и под влиянием окружающей среды в самом общем виде можно определить как процесс и результат его социализации, т. е. усвоения и воспроизводства культурных ценностей и социальных норм, а также саморазвития и самореализации в том обществе, в котором он живет» [5, с. 23].

Согласно точке зрения А. Мудрика, процесс социализации идёт в двух направлениях: теоретическом приобщении индивида к социальному опыту и практическом овладении этим социальным опытом. Исходя из того, что в основе механизма социализации личности младших школьников лежит активно-преобразовательная деятельность, практическое овладение социальным опытом проходит довольно успешно. Именно активно-преобразовательная деятельность помогает приобщению младших школьников к жизни общества, формированию социальных связей, овладению общими способами практической деятельности, развитию их сознания, самосознания.

В работе с учащимися начальной школы важно учитывать, что социализация личности – двусторонний процесс, который включает репродуктивную деятельность, связанную с ознакомлением, изучением и усвоением социального опыта, и продуктивную как проявление социальной активности учащихся. Поэтому весь процесс освоения социальных ролей должен основываться на усвоении готовых форм поведения с постепенным переходом от копирования поведения взрослых к творческой реализации личных установок.

Важно отметить, что особое значение для педагогического понимания сущности социализации личности ребенка имеет изучение вопроса о воспитании в ребенке субъекта социализации. Он должен посмотреть на себя со стороны, оценить свои действия, поступки, соотнести свои возможности с той социальной ролью и тем типом поведения, который ему предписывает жизнь или открыто предлагают взрослые. Это чрезвычайно важно, так как сами по себе социальные факторы всегда индивидуально воспринимаются конкретной личностью именно в силу ее субъектности.

Особое значение имеет современный, четвертый, этап развития теории социализации. В последние годы усилился интерес к различным аспектам исследуемой проблемы. Так, кандидатская диссертация Р. Примы посвящена особенностям социализации младших школьников средствами семейно-бытовых традиций. Исследование Н. Абдюкова посвящено вопросам особенности социализации современных подростков. Е. Власова раскрывает механизмы развития социальной активности личности, а О. Кузьменко – основы педагогической поддержки социализации личности подростка. В диссертации И. Печенко выделены направления социализации детей в условиях учебно-воспитательных комплексов. М. Семенова исследует проблемы ранней

социализации индивида как личности. В кандидатской диссертации В. Скрипки социализация ученической молодежи рассматривается в контексте национальной школы. Исследование Л. Филипповой посвящено педагогической деятельности общества в социализации личности. Специфике политической социализации молодежи в Украине и за рубежом посвящена работа Н. Юрия.

Различные аспекты проблемы социализации стали предметом исследований в ряде докторских диссертаций. Докторская диссертация И. Зверевой посвящена основным направлениям социально-педагогической работы с детьми и молодежью в Украине. В исследовании В. Бочаровой фактором социализации личности выделяется социальная микросреда.

На данном этапе учеными рассматриваются различные теоретические аспекты исследуемой проблемы. Так, Н. Голованова в ходе определения особенностей понятия «социализация» выделила следующие подходы: социологический, в котором социализация рассматривается как трансляция культуры от поколения к поколению, как общий механизм социального наследования, охватывающий стихийные воздействия среды и организованные – воспитание, образование; факторно-институциональный – социализация определяется как совокупность (множественность, рассогласованность и некоторая автономность, а не жесткая иерархическая система) действия факторов, институтов социализации; интеракционистский – социализация в качестве важнейшей детерминанты предполагает межличностное взаимодействие, общение, без которого невозможно становление личности и восприятие ею картины мира; интериоризационный – социализация представляет собой освоение личностью норм, ценностей, установок, стереотипов, выработанных обществом, в результате чего у нее складывается система внутренних регуляторов, привычных форм поведения; интраиндивидуальный – социализация не исчерпывается адаптацией к социальной среде, а является творческой самореализацией личности, преобразованием себя, строится как деятельностная модель самовоспитания [1, с. 42].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в выделенных Н. Головановой подходах подчеркиваются различные стороны такого интегративного понятия, как «социализация». Общим в данных подходах является наличие механизмов идентификации и индивидуализации личности. Кроме того, анализ подходов позволяет говорить о том, что социализация личности на индивидуальном уровне включает ряд аспектов:

- личности людей формируются, взаимодействуя друг с другом. На характер этих взаимодействий оказывают влияние такие факторы, как возраст, интеллектуальный уровень, пол и т. п.;
- окружающая среда также может воздействовать на личность ребенка;
- личность формируется на основе собственного индивидуального опыта;
- важным аспектом формирования личности является культура.

Из всего вышесказанного следует, что педагогический аспект понятия «социализация» заключается в теоретическом освоении индивидом социальной действительности и практическом овладении социальными ролями.

В большинстве случаев разрабатываемые исследователями подходы и методики социализации строятся на психологических основах подросткового

возраста или особенностях личности в целом. Однако недостаточное исследование особенностей и методик социализации именно в младшем школьном возрасте может привести к появлению в подростковом возрасте социально и педагогически запущенных детей. Следует отметить, что целенаправленная работа по успешной адаптации учащихся в среднем и старшем звене школы, проводимая еще в начальных классах, приводит к более успешному функционированию личности в общеобразовательной школе и социальном окружении.

Социализацию мы рассматриваем как интегративный процесс сознательного усвоения готовых форм и способов социальной жизни, на основе которого формируются собственные ценностные ориентации, идеалы, стиль жизни в ходе освоения социальных ролей. Для процесса социализации в младшем школьном возрасте на данном этапе развития общества характерным является репродуктивное усвоение социального опыта без осмысленного осознания этого опыта, что приводит к появлению в данном возрасте запущенных детей, социально дезадаптированных. В связи с этим считаем необходимым включение в процесс социализации младших школьников через игру элементов поисковой и творческой деятельности.

Выводы. Итак, анализ оформления научных подходов к социализации в отечественной науке позволил выделить четыре условных периода трансформации понятия «социализация». Для данных этапов характерно изменение понимания социализации от пассивного следования нормам и требованиям общества, приспособления личности к этим нормам (на первом этапе) до понимания её как процесса усвоения и активного воспроизводства индивидом общественного опыта, в результате которого он становится личностью и приобретает необходимые для жизни среди людей знания, навыки, умения.

Резюме

Автором на основі аналізу вітчизняних теорій соціалізації особистості визначені основні чотири етапи трансформації поняття «соціалізація». Подано змістовний аналіз філософських, соціологічних, психологічних та педагогічних підходів щодо соціалізації особистості.

Резюме

Автором на основе анализа отечественных теорий социализации личности определены четыре основных этапа трансформации понятия «социализация». Дан содержательный анализ философских, социологических, психологических и педагогических подходов к социализации личности.

Summary

Author on the basis of analysis of domestic theories of socialization of personality four basic stages of transformation of notion are certain «socialization». The rich analysis in content of approaches philosophical, sociological, psychological and pedagogical in relation to socialization of personality is given.

Литература:

1. Голованова Н. Ф. Педагогические основы социализации младшего школьника: Дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1997. – 456 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Каптерев П. Ф. Общий ход развития русской педагогики и ее главные периоды // Педагогика.

– 1992. – № 3-4. – С. 73-76.

4. Краткий словарь по социологии / Под общ. ред. Д. Гвишиани, И. Лапина. – М., 1988. – 342 с.
5. Мудрик А. В. Социальная педагогика. – М., 1999. – 234 с.
6. Немов Р. С. Общая психология: Учебное пособие для средних спец. учеб. завед. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 400 с.
7. Парыгин В. Д. Социальная психология как наука. – Л., 1967. – 258 с.
8. Фельдштейн Д. И. Психологические закономерности социального становления ребенка // Советская педагогика. – 1989. – № 5. – С. 71 – 77.
9. Щепанский Я. Элементарные понятия социологии. – М., 1969. – С. 123

Подано до редакції 17.02.2005

УДК 372. 3(477. 62)

ДУХОВНА КУЛЬТУРА ВИХОВАТЕЛЯ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

*Бондаренко Наталія Борисівна
старший викладач кафедри дошкільної педагогіки
Слов'янський державний педагогічний університет*

Постанова проблеми. Сьогодні наша держава переживає складні часи, які, на жаль, відзначені порушенням ціннісної системи особистості. Так склалося, що матеріальні цінності превалюють над духовними, тому у наших дітей спотворено поняття про добро, милосердя, честь, совість, добродійність, гідність та патріотизм.

Сучасне соціально-економічне та політичне життя України на порозі ХХІ століття виявило багато економічних, політичних та соціальних проблем. Одна із них – проблема виховання та навчання дітей в сучасних умовах, які постійно змінюються. На дитину впливає увесь оточуючий її світ. Але виникають ситуації, коли педагог є головним, а іноді навіть єдиним духовним наставником дитини.

Високий рівень дитячої злочинності, викликаний зростанням жорстокості та агресивності суспільства. Сучасне покоління зростає в ситуації хаосу та втрати відповідальності, вольової та духовної незрілості. Такий стан суспільства визначає необхідність відродження пріоритету виховання духовної людини на принципах загальної культури, високої моральності, віри, любові, свободи. Тому святий обов'язок педагогів та батьків – виховання людей з добрим, милосердним серцем, гуманними почуттями та чистою, благородною душею. Вже відомо, що тільки особистість спроможна виховати особистість. Сучасним дошкільним установам потрібен сучасний педагог. Щоб стати сучасним педагогом – професіоналом важливо навчитися розуміти душу дитини, її потреби, почуття, бажання, поділяти її радість та горе.

Духовна культура – складне суспільне явище, яке досліджується філософами, культурологами, психологами та педагогами. Найбільш повно ця проблема розкрита в контексті загальних питань культури (Л.М. Коган, Н.С. Злобін, В.В. Сильвестров, Б.Д. Яковлев).

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. У більшості досліджень сучасних вчених підкреслюється значення естетичної культури для розвитку духовної культури людини (Б. Неменський, А. Семашко, Ю. Фохт-Бабушкін, Б. Юсов, Г. Шевченко). Психологи відмічають взаємозв'язок між духовним розвитком людини, дитини та його емоціями, почуттями (Л. Виготський, А. Петровський, П. Якобсон). На особливу роль мистецтва у розвитку духовної

культури вказували Н. Андрюшина, В. Грінін, В. Віденко, М. Киященко, Р. Чумичова, Г. Шевченко та інші. Т. Костіна вважає, що духовність – це прояв вищої краси та гармонії усіх особистісних якостей людини, єдність інтелекту та моральності, розуму та волі, цілісність та гармонія внутрішнього світу індивіда. Саме у духовності виявляється єдність істини, добра і краси.

Деякі вчені (Г. П. Шевченко, М. Б. Євтух), вважають, що духовна культура вбирає в себе всі процеси, пов'язані з духовним перетворенням, переведенням універсуму зовнішнього буття у внутрішній всесвіт особистості. Вони дуже справедливо підмічають, що освіта, виховання – основа духовності. Вся педагогіка, таким чином, – це сфера духовного, бо вона прагне удосконалити саму природу людини, її дух, її культурність.

На певний взаємозв'язок духовно-світоглядного і естетичного розвитку спирається дослідження О. С. Бєлих, який вважає, що культурний розвиток людини є відображенням і констатацією духовно-світоглядного пошуку за результатом якого, культура розуміється як діалог [1, с.14].

Духовна культура особистості є часткою загальної культури. Дослідниця В. Дашко вважає, що духовна культура включає той аспект культурного багатства людства, який не пов'язаний із досягненням прагматичних цілей, а веде до досягнення абсолютних ідеалів. Тому ми не можемо до духовної культури віднести думки, ідеї, навички, вміння, пов'язані з побутом, виробничими чи торговими видами діяльності [3]. Автор дуже влучно вважає, що істинно духовна культура допомагає людству формувати моральні і світоглядні ідеали, діяти і боротися за їх досягнення. І сьогодні, коли освіта робить нові відкриття, все ж далеко не будь-яка освіта сприяє розвитку духовності, навіть є таке, коли людину називають “бездуховним інтелектуалом”. Таким чином, стрижнем духовної культури є вищі світоглядні і моральні цінності.

Виділення не розв'язаних раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Детальне вивчення досліджень засвідчило, що феномен “духовна культура педагога” сьогодні ще недостатньо вивчений.

Актуальність теми дослідження визначається положеннями Державної національної програми “Освіта”, Базовим компонентом, концепцією дошкільного виховання в Україні про необхідність формування основ духовної культури особистості. Пов'язана ця проблема з необхідністю переосмислення національного виховного ідеалу, направленістю на загальнолюдські цінності, формуванню почуттів, сприйняття світу та світовідношення, любові до усього живого.

Мета статті. Духовність дитини залежить від рівня духовної культури вихователя дошкільного навчального закладу. Педагог має володіти засобами самореалізації та відчуження від духовного рабства, бути особистістю, здатною вести дошкільників шляхом сходження до духовності. Як допомогти педагогу дошкільного навчального закладу обрати цей шлях? Ми вирішили зробити спробу відповісти на це дуже важливе питання.

Виклад основного матеріалу. Питання формування духовної культури вихователя дошкільного закладу у наш час є найбільш актуальною проблемою. Адже на педагога, який виховує малят, покладається велика відповідальність не тільки за їх життя, здоров'я, а й за те, які духовні цінності діти будуть

сповідувати, коли виростуть “. . . щоб не було погано, треба вчити тільки доброму” [5, с.177].

У дослідженнях останніх років є кілька прикладів класифікацій духовних інтересів, потреб та ідеалів. Так, за А.Н. Шульженко – є три групи духовних інтересів: інтелектуальні, розважальні, синтетичні. До першої дослідник відносить інтерес до освіти, самоосвіти, суспільної діяльності, творчості в галузі мистецтва, техніки. Далі – належить інтерес до спорту, розваг, танців; а третя група об'єднує заняття художньою самодіяльністю, колекціонування, відвідування театру, концертів, кіно, екскурсій, прогулянки, подорожі [7, с.130].

Таким чином, основні складові духовної культури є: моральні і світоглядні ідеали; духовні потреби та інтереси; духовні почуття й переживання; моральні і світоглядні переконання. Наявність цих складових, з точки зору В. Дашко, може бути зовнішнім показником духовності, а їх відсутність – бездуховністю.

Детальний аналіз підходів до створення професіограм у працях (Ю.С. Алферова, В.А. Слатьоніна, А.І. Щербакова та ін.) дає можливість дослідити вимоги до спеціаліста, котрий покликаний розв'язувати виховні та освітні завдання. Є спроба розробити теоретичну структуру професіограми вихователя дошкільного закладу (Л.Г. Семушина, В.І. Логінова), складена професіограма старшого вихователя дошкільного закладу (Л.В. Поздняк). Але ми звернули увагу, що у складові якостей педагога дошкільного закладу не увійшла духовна культура, як основа особистості, те начало, що дозволяє цілеспрямовано впливати на дитину, формувати й удосконалювати її особистісні якості через соціально-емоційний досвід.

Цікавим, на наш погляд, є дослідження С.Б. Шаргородської та В.Л. Шаргородської, в якому розкрито шляхи формування духовної культури майбутнього вчителя, висвітлено різні підходи, але на думку авторів найбільш дієвим є поєднання науки й мистецтва, формування бажань майбутнього вчителя до самовдосконалення під впливом отриманих художніх образів [6, с.201-205].

При вивченні складових духовної культури педагога дошкільного закладу ми спиралися на точку зору Даренської Т. В., яка вважає, що форм духовної культури багато, але за окремими ознаками їх умовно можна поділити на дві групи: спеціальні та інтегральні. Автор досліджує національний образ світу як феномен духовної культури, виділяючи при цьому "феномени окремих галузей культурної діяльності людини". Художні твори – в мистецтві; конкретні вчинки – в області моралі; наукові відкриття – в науковій сфері тощо [2, с.49].

Ми розподіляємо точку зору Кратінова Н. С., що педагогічна культура педагога є лише складовою частиною духовної культури та сприяє в цілому оновленню стану сучасного суспільства [4, с.12-15].

Процес виховання має регіональну спрямованість. Під регіоналізацією формування особистості ми розуміємо врахування соціально-економічних, демократичних та культурних особливостей оточуючого соціуму. При організації роботи з педагогічними кадрами дошкільних закладів ми враховуємо специфічні соціально-культурні та історичні особливості регіону.

Духовний розвиток кожної людини відбувається на основі і в певному культурно – етнічному просторі, де відображені особливості кожного регіону держави. Застосування комплексу регіональної культурно-історичної спадщини у

процесі спілкування з педагогами дошкільних закладів, дозволяє через залучення до духовної культури суспільства, оволодіння загальнолюдськими, національними цінностями та соціокультурним досвідом сформувати особливий тип духовності – духовну культуру вихователя дошкільного навчального закладу. Бо, як відомо, що духовність міститься не у самій діяльності, а у ставленні людини до діяльності, у тому, як вона бачить та оцінює, які інтереси та потреби примушують її займатися цією діяльністю, а особливо коли ця діяльність – виховання та навчання дітей дошкільного віку.

Ми визначили причини, які не сприяють формуванню духовної культури вихователя. На наш погляд вони такі:

- відсутність достатності знань у дошкільних працівників про духовність та духовні цінності;

- обмеженість знань регіональної культурно-історичної спадщини та недостатнє їх використання в роботі з дошкільниками;

- наявність в системі роботи дошкільних навчальних закладів значного дисбалансу розвитку інтелектуальних фізичних здібностей і недостатня увага до духовного аспекту особистості;

- не всі педагоги мають необхідні особистісні якості для об'єднання батьків та дітей в єдиний колектив та створення позитивного мікроклімату, насиченого взаємними почуттями дружби, любові, краси;

- недостатньо чітка орієнтація на самопізнання, розуміння іншої людини, потреба підвищення професійного рівня, тощо.

У дослідницькій роботі формуючого характеру ми врахували ці причини. Дані дослідження дозволили виділити кілька груп вихователів дошкільних закладів за рівнем сформованості духовної культури особистості та розробити теоретичну модель формування певного досвіду, використовуючи засоби регіональної культурно-історичної спадщини. Ми запропонували для вихователів дошкільних закладів програму, яка включала різні форми роботи та здійснювалася поетапно. Неоднаковий рівень професійної підготовки й усвідомлення духовних потреб, а також різні рівні професіоналізму вихователів дають підставу для диференціації й індивідуалізації методичного керівництва ними. Після аналізу стану власної духовності ми запропонували педагогам дошкільного закладу “Лелека” розпочати роботу над формуванням (або посиленням) необхідних особистісних рис характеру – доброзичливості, гуманізму, терпимості, щирості, милосердя, справедливості, альтруїзму, відкритості тощо.

Другий етап роботи передбачав ознайомлення педагогів з культурно-історичними надбаннями нашого регіону, організацію пошуково-дослідницької роботи в архівах музею, бібліотеках місту та району, зустріч з працівниками місцевого краєзнавчого музею, істориком Володимиром Дедовим, директором державного історико-архітектурного заповідника м. Святогірська Донецької області, скульптором М. Шматько, працівниками дитячої музичної школи, галереї ім. П. Кончаловського та ін.

Ознайомлення вихователів з різними видами мистецтва нашого регіону дозволило розвивати всю повноту людських потенцій, зробило особистість дійсно багатогранною, допомагало удосконалювати всі сторони її внутрішнього

світу. Ми звертали увагу педагогів на те, що мистецтво дозволяє найбільш яскраво і образно розкривати людині світ реально існуючої краси, об'єднує з історією, суспільством, дозволяє не тільки передавати ідеї, думки митця, а й знайомити з досвідом, накопиченим людством, закладає основи добра, людяності, гуманізму.

Разом з педагогами ми відвідали виставки картин місцевих художників, яка традиційно проводиться в місцевому краєзнавчому музеї, галереї ім. П. Кончаловського, де познайомилися з художниками нашого краю та їх роботами.

Дуже цікавою була зустріч із скульптором М. Г. Шматько в галереї мармурових скульптур, де автор познайомив слухачів з історією створення своїх робіт, їх змістом та своїми задумами на майбутнє.

Поряд із загальнолюдськими духовними цінностями існують національні: мова, звичаї, побут, традиції, усна народна творчість. Ми вважали за необхідне формувати у вихователів ще й духовні потреби та інтереси, беручи за основу національно-регіональні пам'ятники культури. Наприклад, для вивчення та збирання матеріалу про традиції, побут, національне вбрання жителів східної України, знаряддя праці, живопису нашого народу, ми організували поїздку до музею народної архітектури, побуту та дитячої творчості с. Прелесного, Донецької області, де під час бесіди з директором музею, педагогом О.І. Шевченко вихователі розширили коло знань з історії, культури рідного краю, святинями народу. Така робота передбачала збирання наочно-методичного матеріалу, необхідного у подальшій виховній діяльності з дошкільниками.

Педагоги збрали фотографії, буклети, ілюстрації, бібліотечку художньої літератури майстрів слова нашого регіону (Б. Белаша, О. Ярового, Л. Ярмушевича, В. Бойка, Влади Сидорової, В. Силіної, В. Агєєва та ін.).

Велике значення ми приділяли теоретичній підготовці педагогів за проблемою вивчення, для цього ми провели цикл семінарів, в процесі яких вивчали довідково-енциклопедичну, художньо-історичну літературу так, щоб краще донести до дітей відомості про історію рідного міста, його вулиць, площ; людей, які будували, годували, виховували та лікували – жили в нашому місті.

На третьому етапі роботи ми звернули увагу на необхідність удосконалення професійної майстерності педагогів в роботі з батьками та дітьми дошкільного закладу. Ми вважали за необхідне спрямувати вихователів дошкільного закладу на різні методи діагностики знань дітей про культурно-історичну спадщину нашого регіону та рівень сформованості основ духовних цінностей у старших дошкільників.

Для подальшого набуття практичного досвіду роботи вихователів з дітьми та їх батьками ми використовували проведення ділових ігор, "круглих столів", "клубів за інтересами" тощо.

Вихователь і вихованець повинні працювати у єдиному емоційно-чуттєвому діапазоні, який запобігає психічному напруженню. Дуже важливим є вміння педагога враховувати особливості дитини. Однак ми звернули увагу, що переважна більшість вихователів іноді забуває про необхідність бути для кожної дитини близькою людиною, том, під час наших зустрічей в дискусійних клубах, ми звертали увагу вихователів на необхідність вміння спостерігати за кожною

дитиною, аналізувати її поведінку в різних ситуаціях, зіставляти свої враження, аналізувати, не поспішати робити висновки, судження, оцінювати.

Особливу увагу вихователів звертали на особливості розвитку емоційної чутливості, яка дає основу вмінню переживати, радіти, коли їй весело, добре, співчувати чужій біді, надихає на добрі справи та благородні вчинки.

Ми вважали за доцільне звернути увагу педагогів на необхідність постійно займатися самоосвітою, самовдосконаленням своєї особистості та запропонували виділити найбільш значущі якості, які потрібно у собі культивувати вихователю, щоб мати право формувати майбутнього громадянина, духовно розвинену особистість.

За результатами обговорення було складено професіограму вихователя та окреслено коло необхідних особистісних та професійних якостей педагога, який виховує основи духовних цінностей дошкільників, маючи власний досвід духовності.

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Таким чином, ми зробили спробу на основі теоретико-методичних положень та результатів експериментальних даних визначити можливу систему роботи з формування духовної культури вихователя дошкільного навчального закладу. Надалі вважаємо за необхідне приділити увагу вивченню шляхів прилучення до духовних надбань регіону майбутніх педагогів, які обирають професію вихователя дошкільного навчального закладу.

Резюме

У даній статті розглядається актуальність проблеми формування духовної культури особистості вихователя сучасного дошкільного закладу. Зроблено спробу визначити можливу систему роботи з формування духовної культури педагога. У статті подана точка зору з теоретико-методичного дослідження цієї проблеми.

Резюме

В данной статье рассматривается актуальность проблемы формирования духовной культуры личности воспитателя современного дошкольного учреждения. Сделана попытка определить систему работы по формированию духовной культуры педагога. В статье раскрывается точка зрения на теоретико-методическое исследование этой проблемы.

Summary

The article is devoted to the actual of forming the spiritual culture of the personality of the teacher in modern pre-school establishment.

The attempt is made to define the system of activity on the formation of the spiritual culture of a teacher.

The article gives an outlook on the theoretical-methodical research of this problem.

Література

- 1.Белих О. С. Взаємозв'язок духовного світоглядного і естетичного розвитку // Духовність особистості: методологія теорія і практика: Збірник наук. праць. – Вип. 2. – Луганськ 2004. – с. 14
- 2.Даренська Т. В. Національний образ світу як феномен духовної культури // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наукових праць. – Вип. . 1. – Луганськ, 2004. – с. 49.
- 3.Дашко В. Структура і зміст духовної культури особистості // Рідна школа. – 2003. – №5.
- 4.Кратинов Н. С. Педагогическая культура учителя и духовное обновление общества // Вісник ЛДПУ ім. Т. Шевченка. – 2002. – № 11 (55). – с. 12-15.

5. Сухомлинський В. О. Павлышская средняя школа. – М., 1979. – 177 с.
6. Шаргородська С. Б., Шаргородська В. Л. Шляхи формування духовної культури майбутнього вчителя // Духовність особистості: методологія, теорія, практика: Зб. наук. праць. – Вип. 1. – Луганськ, 2004. – с. 201-205.
7. Шульженко А. Н. Место и значение духовных интересов в структуре эстетического сознания молодежи // Проблемы диагностики и прогнозирования социально-экономических ситуаций. – К., 1992. – с. 130.

Подано до редакції 26.02.2005

УДК 371. 3:53+373. 545

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ФОРМ, МЕТОДІВ І ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ У КЛАСАХ ПРИРОДНИЧОГО ПРОФІЛЮ

*Вагіс Алла Іванівна
старший викладач*

Мелітопольський інститут державного і муніципального управління

Постановка проблеми. Метою профільної шкільної освіти є розвиток індивідуальності учня, формування його професійного самовизначення, становлення особистості. Традиційний підхід до навчання в профільних класах стає мало ефективними, адже актуальності набувають індивідуальні знання учня, „Я-знання”. У процесі профільного навчання знання учня мають бути самостворені, стати особистісно-значущими, привласненими, а не просто отриманими. Тому набувають величезного значення такі форми і методи навчання, які розкривають індивідуальність учня, сприяють розвитку інтелекту, здібностей і нахилів, формують самовизначення, покликання до майбутньої професії.

Такі завдання знаходять свою реалізацію завдяки компетентнісному підходу до навчання. Компетентнісний підхід в освіті – це, перш за все, спроба відмовитися від книжково-абстрактного знання, як основи освіти. Це визнання того, що справжнє знання – це індивідуальне, особистісне знання, Я- знання, створене на досвіді власної діяльності учня.

Традиційний підхід до навчання передбачає предметне формування знань, вмінь та навичок учнів. Компетентнісний підхід знання ставить за основу, але при цьому формується вміння учня мобілізувати у конкретній ситуації отримані знання та вміння, здатність учня діяти у ситуації невизначеності [1, С. 18].

Аналіз останніх досліджень. Питання профільного навчання фізики розглянуті у працях вітчизняних науковців, зокрема виділимо проблеми перспектив вивчення фізики у старшій школі (К. Корсак, О. Мітряєв, В. Разумовський), змісту профільної фізичної освіти (О. Бугайов, О. Хоменко), розробки програм профільних спецкурсів з фізики (Н. Глузушина та В. Маслова, Л. Ятвецька та В. Ятвецький, В. Олейнік, С. Білоус та ін.).

У статті буде розглянуто компетентнісний підхід до реалізації найбільш продуктивних методів, форм та засобів навчання фізики у класах природничого профілю, які можуть бути використані вчителем як на уроці, так і у позаурочній роботі.

Виклад основного матеріалу. Зупинимось на деяких особливостях дидактичного забезпечення навчання фізики у класах природничого профілю.

У програмі з фізики природничого профілю навчання зазначено, що природничий профіль навчання має розвивати у учнів компетентності у

предметних галузях профілю (хімія, біологія, медицина, географія, екологія, тощо). Необхідність міжпредметних зв'язків у профільному навчанні фізики є безперечним. Впровадження тісного зв'язку природничих дисциплін суттєво посилює ефективність профільного навчання. На сьогодні більшість вчителів обмежуються лише фрагментарним включенням міжпредметних зв'язків – нагадують про явища, факти та закономірності із суміжних наук. Вчителі рідко включають учнів до самостійної роботи по застосуванню міжпредметних знань, або перенесенню засвоєних раніше знань у нову ситуацію. Підручники також недостатньо використовують факти і поняття отримані учнями з інших дисциплін, завдання між предметного, інтегративного характеру. Практичну реалізацію міжпредметних зв'язків вчителі вимушені встановлювати самостійно, але це завдання не із легких.

На думку О. Лаврентьєвої, інтегративні курси природничих дисциплін дуже перспективні особливо у контексті профільного навчання. Однак спроби втілення інтегративних тенденцій у навчальний процес залишаються лише спробами і однією з причин цього автор називає нестачу фахівців, що володіють знаннями міжпредметного характеру природничих наук, а також відсутність методичного забезпечення до таких інтегрованих курсів [2, с. 29].

Міжпредметні зв'язки на природничому профілі навчання (фізики, біології, хімії та ін. природничих наук) мають встановлюватись постійно і бути впроваджені також в практичну діяльність учнів через засоби навчання фізики (розв'язання фізичних задач, проектна діяльність, фізичні лабораторні роботи, експериментальні завдання та ін.).

Прикладна спрямованість профільного курсу та завдань з фізики надасть можливість учням наблизити отримані знання до життя, допоможе розвинути вміння застосовувати знання з фізики у нестандартних ситуаціях, підкреслює важливість природничих знань та їх взаємозв'язок.

Дидактичні засоби навчання фізики знаходять свою практичну реалізацію у формах та методах навчання. Розглянемо актуальні форми та методи навчання фізики на природничому профілі. На уроці можуть знайти свою реалізацію:

1. Лекція, яка є головним способом викладу об'ємного теоретичного матеріалу. Для забезпечення профільного наповнення змісту навчального матеріалу доцільна модернізація лекцій, що дозволяють „фокусно” розкривати міжпредметні зв'язки профільних дисциплін, практичне застосування законів та явищ, наводити „тематичні приклади” для пояснення матеріалу, іншими словами застосовувати принцип „екземплярності”. Принцип „екземплярності” був застосований за для подолання протиріччя пов'язаного із постійним збагаченням змісту шкільної освіти, викликаного прогресом науки та можливостями учнів, щодо його засвоєння (В. Оконь). У зв'язку з цим, відмовляючись від систематичного навчання було введено парадигмальне, засноване на принципах парадигми, або зразка. Так, наприклад, при вивченні дифузії, на природничому профілі навчання доцільно познайомити учнів із явищем осмосу і його значенням для живої природи.

2. Фізичний експеримент та експериментальні завдання. Навчальний експеримент у школі є основою вивчення фізики. Без перебільшення можна стверджувати, що знання і практична підготовка учнів з фізики безпосередньо

залежать від якості фізичного експерименту. Фізичний експеримент є одним із головних засобів розвитку творчих здібностей учнів. Традиційно учні не вміють застосовувати знання на практиці, використовувати їх у нестандартних ситуаціях. Природничий профіль навчання потребує не формальних, а діючих знань з фізики, вміння їх використовувати. Особливого значення тут набуває прикладна спрямованість, міжпредметність та інтегративність у характері фізичного експерименту.

3. Навчально-наукова конференція – проводиться як підсумок вивчених декількох споріднених тем, або для обговорення найбільш суттєвих загальних питань науково-природничого напрямку. Наприклад, конференція, присвячена проблемам парникового ефекту або проблемам пошуку нових, екологічно чистих джерел енергії та ін. Навчально-наукові конференції в профільному навчанні передусім залучають учнів до наукової роботи, сприяють формуванню вмінь дослідницької діяльності, розвивають творчі здібності, вміння аналізувати та систематизувати інформаційний матеріал, вміння подавати свої думки та захищати їх.

4. Підготовка та захист рефератів – сприяє істотному розширенню та поглибленню знань школярів, формує навички інформаційного пошуку, сприяє розвитку самостійного мислення учня. Реферати учнів природничого профілю навчання, як правило, доповнюють та розвивають навчальний матеріал уроку, але можуть мати і творчий характер. Наприклад реферати дослідницького напрямку потребують від учня скласти план роботи, підібрати обладнання, провести дослідження, зафіксувати результат та сформулювати висновки. При виконанні такої роботи школярі набувають навичок дослідницької діяльності і починають проявляти творчі здібності. Робота з підготовки реферату спонукає учнів до пошуку інформації у мережі Інтернет, що сприяє розвитку навичок учнів роботи з пошуковими системами, самостійно працювати з величезними потоками інформації і раціонально добирати та використовувати необхідні матеріали. Так, наприклад, учням можна запропонувати реферати міжпредметного, профільного характеру на тему: „Роль процесів випаровування для живих організмів”, „Прийняття тварин до різних температур”, „Вплив тиску на живі організми” та ін. Реферативна робота є важливою передумовою переходу до виконання учнями навчальних проектів з фізики.

5. Комплексні семінари – організуються за темами, які учні можуть самостійно розглянути і усвідомити за допомогою додаткової літератури та інформації із мережі Інтернет. Наприклад, „Вплив природних і штучних магнітних полів на живі організми”, „Розвиток енергетики в Україні та світі” та ін. Уроки-семінари активізують самостійну роботу учнів над навчальною і додатковою літературою і сприяють більш глибокому усвідомленню і збагаченню знань з фізики. Особливу роль тут можуть відігравати активні форми семінару – диспути, дискусії, „круглі столи” і таке ін. При цьому формуються навички оцінювати судження інших, стверджуються світоглядні позиції учнів.

6. Творчі завдання. В. Г. Розумовський визначає творче завдання як задачу, яка виконується на основі знань фізичних законів, але в ній відсутні які-небудь прямі, або посередні вказівки на ті фізичні явища, законами яких слід скористатись для розв'язання поставленого завдання. Природничий профіль має

надавати творчим завдання прикладного звучання з використанням міжпредметних зв'язків природничих дисциплін.

Творча лабораторна робота поєднує у собі позитивні якості і творчої задачі і експериментального завдання. Вважаємо дуже доцільним введення до навчального процесу природничого профілю виконання як домашніх творчих лабораторних робіт, так і класно-урочних. Творчі лабораторні роботи і творчі завдання мають однакову особливість – вони виконуються учнем самостійно, після теоретичного аналізу поставленої задачі. Учень при цьому отримує, на відміну від звичайних лабораторних робіт, коротку інструкцію, яка складається із опису обладнання і сформульованої задачі: що необхідно пояснити і що експериментально досягнуто.

8. Лабораторно-практичні заняття – важлива форма урочної роботи у класах природничого профілю навчання. Лабораторні і практичні роботи проводяться учнями самостійно або фронтально. При цьому використовується інструкція для виконання роботи. Учні мають виконати завдання, зробити висновки, відповісти на питання до роботи. Лабораторний практикум проводиться наприкінці навчального року і має важливе значення для узагальнення знань з фізики, отримання навичок у постановці експерименту, використанні лабораторного обладнання, формування компетенцій учнів у профільній області.

Розглянемо актуальну для природничого профілю навчання позаурочну діяльність учня.

1. Домашній експеримент. Багато досліджень, що не можуть бути виконані у класі за різних обставин, або для більшої зацікавленості учнів до фізичних явищ, можна пропонувати учням у якості домашніх завдань. Наприклад, вирощування кристалів кухонної солі, мідного купоросу, спостереження явища осмосу у рослинах та ін.

Домашні спостереження та досліди дають можливість учням поширити зв'язки теорії з практикою, розвивають інтерес до фізики та інших природничих наук, породжують творче мислення і здібності до винахідництва, привчають до самостійної роботи, виробляють спостережливість, розвивають увагу, наполегливість, привчають до свідомої праці.

2. Проектування – активна форма навчання, що організує практичну діяльність учнів з урахуванням їх особистих інтересів. Профільне навчання робить застосування методу проектів надзвичайно актуальним. Проектування надає учням практичну допомогу в усвідомленні ролі знань у житті та навчанні, сприяє розвитку компетенцій особистості.

Метод проектів створює умови, за яких учень може самостійно здобувати знання чи застосовувати придбані раніше, причому замість дій за зразком застосовуються пошукові й дослідницькі дії. Основний акцент робиться на творчий розвиток особистості. Учень вчиться шукати і знаходити об'єкти практичного застосування предметних знань [3, с. 4].

3 огляду на природничий профіль навчання вважаємо доцільним пропонувати учням проекти інтегративного, міжпредметного характеру, коли фізика виступає у тісному зв'язку з іншими профільними предметами і цим самим забезпечується профільна спрямованість навчальної діяльності учня.

П. Лернер зазначає, що проектна діяльність не можлива при жорсткій

диференціації предметів. Виконання проекту у рамках одного лише предмету неможливо ні теоретично, ні практично. Однак виконання повноцінного навчального проекту потребує навіть співкерівництва декількох вчителів-предметників [4, с. 3]. В. Логвін зазначає, що колективні міжпредметні чи надпредметні проекти є найперспективнішими, бо вони виступають як інтегруючий фактор і забезпечують максимальне його наближення до реальних потреб життя, творчої самореалізації особистості учня [3, с. 5].

3. Навчально-дослідницька діяльність учнів – це така форма організації навчально-виховної роботи, яка пов'язана з розв'язком учнями творчої, дослідницької задачі із задалегідь невідомим результатом і припускаючи наявність основних етапів, що характеризують наукове дослідження: постановку проблеми, ознайомлення з літературою, що стосується даної проблеми, оволодіння методикою дослідження, відбір матеріалу, його аналіз та узагальнення і, звичайно, висновки.

Ефективність навчально-дослідницької діяльності учня визначається на наукових конференціях. Учні, що займаються дослідницькою діяльністю розвивають свої творчі здібності, інтерес до майбутньої професійної діяльності, отримують креативні навички в отриманні об'єктивної інформації, яку самостійно і здобули. Завдання дослідницького характеру з фізики мають бути актуальними, теоретично та практично значущими, мати новизну.

Таким чином, профільне вивчення фізики потребує оновленого змісту навчального предмету і тим самим викликає необхідність нового осмислення і впровадження дидактичних методів, форм та засобів навчання. Компетентісно орієнтований підхід до навчання зможе задовольнити як індивідуальні, так і соціальні вимоги до профільного навчання. При цьому відкривається можливість поєднати когнітивну і креативну складові змісту освіти, акцентувати результативну функцію змісту освіти, яка розглядається на сучасному етапі як пріоритетна у контексті забезпечення її якості [5, с. 26]. Окрім цього, якість профільного навчання безпосередньо залежить від дидактичних методів, форм та засобів навчання, які при цьому використовуються.

Отже, керуючись визначеними завданнями профільного навчання, приходимо до **висновку** – профільне навчання фізики потребує змін не лише в змісті навчання, але і в оновленні форм, методів та засобів навчання фізики.

Реалізація навчання фізики природничого профілю можлива при активному впровадженню міжпредметних зв'язків та інтеграції природничих дисциплін, залученні учнів до виконання творчих, експериментальних завдань прикладного (профільного) та інтегративного характеру, участі у семінарах, конференціях, проектній діяльності, виконанні творчих завдань, домашнього експерименту і таке ін. Ми вважаємо, що саме такий підхід до профільного навчання зможе забезпечити його реалізацію.

Подальшими завданнями є розроблення актуальних проблем методики навчання фізики у класах природничого профілю. Необхідною також є розроблення дидактичного наповнення та супровід профільного навчання фізики для класів природничого профілю.

Резюме

У статті розглянуті особливості реалізації форм та методів навчання фізики

у класах природничого профілю. Актуальними стають індивідуальні знання учня, які забезпечують його компетенції. Тому набувають величезного значення такі форми і методи навчання, завдяки яким розкривається індивідуальність учня, розвивається інтелект, здібності і нахили, формується самовизначення, профільна компетентність учня, покликання до майбутньої професії.

Резюме

В статье рассмотрены особенности компетентно ориентированного подхода к реализации форм, методов обучения физике в классах естественнонаучного профиля. Актуальными становятся индивидуальные знания ученика, которые обеспечивают его компетенции. Поэтому большое значение приобретают такие формы и методы обучения, благодаря которым раскрывается индивидуальность ученика, развивается интеллект, способности и склонности, формируется самоопределение, профильная компетентность учащегося, призвание к будущей профессии.

Summary

The features of realization of the forms and methods of training physics in the classes of natural profile are considered in this article. The individual knowledges of a student, which secure his competences, become actual. That's why such forms and methods of training, thanks to which the individuality of a student opens up, the intellect, abilities and inclinations develop, self-determination, profile competence of a student, calling to the future profession is formed, get the enormous value.

Література

1. Иванова Т. В. Компетентный подход к разработке стандартов для 11-летней школы: анализ, проблемы, выводы // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – №1. – С. 16-20.
2. Лаврентьева О. Один із шляхів реалізації інтегративних тенденцій сучасної освіти в умовах профільного навчання // Фізика та астрономія в школі. – 2002. – №5. – С. 28-31.
3. Логвін В. Метод проектів у контексті сучасної освіти // Завуч. – 2002. – №26. – С. 4-6.
4. Лернер П. Плато ефективності профільного образования учащихся профильных классов // Первое сентября. – 2005. – №5. – С. 3.
5. Локшина О. Сучасні тенденції розвитку змісту шкільної освіти в зарубіжжі // Шлях освіти. – 2005. – №1. – С. 25-28.

Подано до редакції 25.04.2005

УДК: 355.30 + 355.42

ВПРОВАДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

*Ващенко Андрій Миколайович
викладач кафедри управління повсякденною
діяльністю військ (сил) та служби штабів
Одеський інститут сухопутних військ*

Постановка проблеми обумовлена необхідністю пошуку нових шляхів модернізації системи підготовки майбутніх офіцерів Збройних сил України, у процесі навчання у вищих військових навчальних закладах до професійної діяльності, для забезпечення: прискореного, випереджувально-інноваційного розвитку військової освіти; умов всебічного розвитку, самоствердження; самоактуалізації під час військової служби і самореалізації особистості протягом усього життя на даному етапі розвитку держави.

Аналіз останніх досліджень. (І.В. Біжан, М.І. Нецадим, І.О. Хорев,

В.В. Ягупов), свідчить про необхідність критичного переосмислення теоретично-методологічних засад військового навчання та встановлення нових орієнтирів в ньому. У ході подальшого реформування Збройних Сил України (ЗСУ), обов'язково необхідно і можливо радикально удосконалити зміст військової освіти відповідно до сучасних потреб, наповнити його культурно-історичними надбаннями українського народу та світової культури, оновити, згідно з досягненнями сучасної психолого-педагогічної та військової науки, передовими технологіями навчання та досвідом бойової підготовки військ. Це потребує нової, безперечно гуманістичної, парадигми військового навчання у ЗСУ.

Виділення не розв'язаних раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття полягає в необхідності визначення та впровадженні нових змін щодо підготовки офіцерів ЗСУ і супроводження їхньої службової кар'єри, в аспекті удосконалення системи комплектування ЗСУ та організації проходження військової служби, у зв'язку з поступовим переходом до професійної армії у відповідності до Державної програми реформування та розвитку Збройних Сил України.

Формулювання мети статті (постановка завдання): визначити сутність особистісно-орієнтованого підходу щодо формування професійної мобільності офіцерів Збройних Сил України.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Необхідність у новій парадигмі освіти виникає з низки причин, але однією з головних є – новий тип мислення, що виник унаслідок нових соціально-виробничих умов. Педагогічна наука відповідає на „запити” особистості, суспільства, держави тим, що пропонує їм нову парадигму освітньої системи.

Орієнтир на „середній рівень” того, кого навчають, що донедавна панував у системах навчання багатьох країн світу, сьогодні не задовольняє не тільки того, хто навчається, але й державу. Важливо, щоб ті, хто навчається могли розвивати свої природні задатки та здібності. Адже, сутність дійсно гуманного ставлення до особистості того, хто навчається виражена в його активності, як повноправного суб'єкта навчального процесу, а не об'єкта.

Звідси головним змістом діяльності ВНЗ повинно стати формування інноваційного освітнього середовища з все більшим акцентом на якість вищої освіти через новаторство у навчанні, вихованні та науково-методичній роботі [1].

Отже, на нашу думку, один із головних стратегічних напрямів розвитку системи військової освіти лежить на шляху розв'язання проблеми особистісно-орієнтованої освіти – такої освіти, в якій особистість того, хто навчається була б у центрі уваги педагога, в якій саме вмотивована пізнавальна діяльність, а не викладання, щоб традиційна парадигма освіти педагог – підручник – той, хто навчається була із всією рішучістю замінена на той, хто навчається – джерело інформації – педагог.

В працях видатних вітчизняних освітян Г.О. Балла, І.Д. Беха, І.А. Зязюна, З.Н. Курлянд, О.М. Пехоти, О.А. Савченко, Г.М. Сагач, О.В. Сухомлинської, О.Я. Чебикіна, С.О. Черепанова обґрунтовується необхідність та вказуються основні напрямки переходу від науково-технічної парадигми освіти, що орієнтує на засвоєння знань, умінь, навичок, до парадигми гуманістичної, спрямованої на

особистісний розвиток і творчу самореалізацію особистості в культурі і соціумі, одним із шляхів якого є особистісно орієнтоване навчання.

М.І. Нещадим у монографії „Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика” відзначає особистісно орієнтовану освітню діяльність військовослужбовця, що спрямована на самовизначення та самореалізацію у процесі навчання і майбутньої військово-професійної діяльності, яка відображає специфіку індивідуального розвитку особистості, однією з детермінант структури змісту військової освіти.

Ми вважаємо, що в умовах сьогодення, обсяг знань, які необхідні сучасному спеціалісту, швидко зростає. Робити акцент на опануванні тими, хто навчається тільки певної сукупності знань, навичок і вмінь не можна і не припустимо. Сучасна гуманістична філософія освіти, гуманізація і демократизація національної системи освіти, її орієнтація на світовий освітній простір передбачають формування і розвиток у навчально-виховному процесі особистості того, хто навчається, шляхом активної підтримки між педагогами та тими, які навчаються суб'єкт-суб'єктних взаємин. Суб'єкт-суб'єктні взаємини є надійним гарантом впровадження гуманістичного підходу до навчального процесу ВВНЗ та фундаментом її життєздатності.

На нашу думку, кожному з тих, хто навчається, як суб'єкту навчання необхідно прищепити, в першу чергу, вміння самостійно поповнювати свої знання, набувати та систематично вдосконалювати практичні навички та вміння самостійної навчально-пізнавальної діяльності, формувати та розвивати вміння орієнтуватися у потоках сучасної науково-технічної, професійної інформації. Це означає, що процес навчання має бути спрямований до особистості того, який навчається, на забезпечення його суб'єктності у навчальному процесі.

Як визначає О. М. Пехота: національна системи освіти, в руслі гуманістичної парадигми, реалізується через діяльність і має не тільки зовнішні атрибути спільності, але й своїм внутрішнім змістом передбачає співробітництво, саморозвиток суб'єктів навчального процесу, виявлення їх особистісних функцій. Автор звертає увагу на особистісну спрямованість технологій навчання тих, кого навчають, на забезпечення їх особистісно-професійної поведінки, самоуправління й розвиток творчого потенціалу учасників дидактичного процесу. Такий підхід допомагає реалізувати особистісний підхід у навчанні – зробити навчання сферою самоствердження особистості. Особистісно стверджувана ситуація – це така, яка актуалізує сили особистості [2].

На нашу думку, особистісно-орієнтований підхід – цілеспрямовано побудований педагогічний процес, що зорієнтований на саморозвиток нахилів, задатків та умінь особистості з визнанням її унікальності, свободи та права на повагу.

Ми вважаємо, що особливу актуальність особистісно-орієнтований підхід у навчанні набуває зараз, коли наша держава наближається до європейського освітнього простору, адже використання даного підходу, крім гуманізації освіти, надасть можливість закріпитись серед країн-учасників Болонського процесу. Це дозволить частково реалізувати систему кредитів ECTS при організації навчального процесу, що, зокрема, передбачає: створення умов для широкого застосування в навчальному процесі сучасних педагогічних технологій і

передового світового досвіду; підвищення оперативності й обґрунтованості контролю підготовки тих, хто навчається, та їхніх атестацій; полегшення реалізації індивідуальних форм навчання, тощо [3].

У нашому дослідженні, особистісно-орієнтований підхід до професійної підготовки офіцерів Збройних Сил України ми розглядаємо як педагогічну умову формування професійної мобільності офіцерів Збройних Сил України, яку визначаємо таким чином – сукупність соціальних, особистісних та військово-професійних якостей офіцера, які можуть бути використані для виконання покладених на нього службових обов'язків, на будь-якій посаді, як у мирний так і у воєнний час.

Практично втілюючи особистісно-орієнтований підхід, педагог у стінах навчального закладу моделює майбутнє суспільство. Стратегію своїх взаємин він повинен будувати, орієнтуючись на перспективу розвитку людини як повноцінно функціонуючої особистості, що постійно затверджує її через прояви своїх почуттів, намірів, способів сприйняття довкілля [4].

На нашу думку, особистісно-орієнтовані взаємовідносини визначають спрямованість на реалізацію сутнісної природи суб'єкта, коли основними життєвими відношеннями є гуманне ставлення до інших людей, що дозволяє особистості виходити за межі своїх актуальних, наявних можливостей.

Взаємовідносини, що віддзеркалюють особистісно орієнтований підхід, характеризуються відповідними вимогами. Аналіз сутності особистісно-орієнтованих взаємовідносин, здійснений з позицій професійної підготовки офіцерів Збройних Сил України, дозволив визначити такі вимоги:

1) рефлексивність (рефлексія – самопізнання, самоаналіз і усвідомлення своєї діяльності та стосунків очима інших людей) – рефлексивно-особистісна регуляція розумового процесу як спосіб усунення різноманітних розривів у предметно-операційному пошуку мислення; формування досвіду концептуально-рефлексивного відношення до службово-професійної діяльності шляхом впровадження теоретичної діяльності, направленої на осмислення своїх особистісних дій та їх законів у процесі навчання та під час виконання службових обов'язків;

2) гнучкість і варіативність під час проведення занять, у залежності від різних навчальних ситуацій які виникають, що потребує від педагога володіння дидактичним матеріалом, який варіативно змінює вид і форму репрезентації навчального завдання (в тому числі за модальністю) та аналізу способів роботи тих, що навчаються, під час заняття й вибір та оволодіння найбільш раціональним;

3) позитивна оцінка пізнавальних досягнень, що знаходить відображення в контролі та оцінюванні не тільки результату, а головним чином процесу навчання – тих трансформацій, які здійснює той, хто навчається, засвоюючи навчальний матеріал незалежно від його успішності; заохочення намагання того, який навчається, знаходити свій спосіб вирішення завдань;

4) технологізація процесу навчання – проектування занять з урахуванням особливостей тих, хто навчається, змісту навчального матеріалу, ситуації навчання, своїх особистих можливостей, що виражається в спеціальному конструюванні навчальних текстів, дидактичних матеріалів і методичних

рекомендацій та використанні наступних технологій: модульного навчання, колективного взаємонавчання, „Майстерня знань”, колективної миследіяльності (К. Я. Вазина) та інших;

5) активна пізнавальна та самостійна мислена діяльність, що спрямована на актуалізацію знань, способів їх отримання та застосування яку ми розуміємо, як організацію самостійної пізнавальної діяльності тих, хто навчається, спонуканні до самостійного здобування необхідної інформації з різноманітних джерел, усвідомленні проблеми та пошуку шляхів раціонального її розв'язання; вмінні критично аналізувати отримуванні знання та застосовувати їх у якості методу здобування нових знань; формуванні особистісної точки зору та вмінні її аргументувати. Дотримання означеної вимоги, ми вбачаємо, стає можливим за активної участі курсантів в науково-дослідній роботі, що дозволить розвинути самостійність, ініціативу, індивідуальність і творчі здібності та сформує вміння застосовувати набуті знання в практичній діяльності;

6) диференціація та індивідуалізація навчання шляхом урахування інтелектуального рівня розвитку тих, кого навчають, їхніх здібностей та можливостей у розробленні та використанні індивідуальних завдань для самостійної діяльності з метою досягнення кожним курсантом певного рівня знань, умінь та навичок;

7) концентрична організація навчального матеріалу виражається у включенні певної дисципліни, чи модульного блоку дисциплін, у щоденні навчальні заняття та одночасне проведення різноманітних курсів з метою поглибленого вивчення навчального матеріалу, що сприятиме більш глибокому його осмисленню та опануванню;

8) діяльнісно-творчий характер навчання – формування та розвиток у тих, хто навчається різноманітних способів діяльності, творчих здібностей, необхідних для самореалізації особистості в праці та різних видах діяльності, створення обстановки для природного самовираження шляхом моделювання проєкційних ситуацій, що дозволяють кожному, хто навчається проявляти ініціативу, самостійність, вибірковість у способах роботи;

9) інтерактивність реалізується в постійній активній взаємодії всіх суб'єктів навчання із застосуванням співнавчання і взаємонавчання (колективного, групового, навчання у співпраці) ,де (за О. Пометун, Л. Пироженко [5]) курсант і педагог є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, що спрямоване на самореалізацію самостійності кожного з тих, хто навчається, використовуючи такі методи: евристичну бесіду, дискусію, метод „круглого столу”, метод „мозкової атаки”, методи роботи з малими групами, ділові ігри та інші;

10) проєктивність – розвиток професійної самосвідомості, затвердження своєї професійної позиції в діяльності; конструювання цілей і змісту професійної підготовки у формі проєкту професійно-особистісного саморозвитку, шляхом застосування технології навчального проєктування для чіткого розуміння необхідності опанування знаннями в зв'язку з вимушеністю їх використання в майбутній службово-професійній діяльності.

Аналіз концепцій особистісної освіти в сучасній педагогіці (центрований на особі підхід в освіті (К. Роджерс); психолого-дидактична концепція, заснована на принципі суб'єктності (І. Якиманська); позиційно-дидактична концепція

(В. Серіков); проєктивна модель особистісно-орієнтованого навчання (Н. Алексєєв); культурологічна концепція особистісно орієнтованої освіти (Є. Бондарєвська); само розвиваючої виховної системи (Л. Новиков); методики колективних творчих справ (І. Іванов); педагогіки свободи і педагогічної підтримки (О. Газман); самоорганізуючої педагогічної діяльності (С. Кульневич) та інші.), з урахуванням специфіки військової освіти, дозволив нам виокремити відповідні види особистісно-орієнтованого підходу, за допомогою яких здійснюватиметься формування професійної мобільності офіцера ЗСУ упродовж навчання у вищих військових навчальних закладах, а саме: а) суб'єкт – суб'єктні стосунки між членами групи; б) спілкування-діалог, полілог; в) вплив громадської думки колективу; г) взаємовідносини з командирами; д) сумісне виконання службових обов'язків.

Висновки з даного дослідження полягають в тому, що, на нашу думку, формування професійної мобільності офіцера ЗСУ у період навчання у вищому військовому навчальному закладі дозволить удосконалити зміст військової освіти відповідно до сучасних потреб, оновить його згідно з досягненнями сучасної психолого-педагогічної науки та передовими технологіями навчання, що неодмінно впливатиме на рівень професійної підготовки майбутніх фахівців.

Отже, цей процес відбуватиметься найбільш ефективно, якщо застосувати особистісно-орієнтований підхід, що є необхідною педагогічною умовою формування професійної мобільності офіцерів Збройних Сил України.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку ми вбачаємо в практичній реалізації особистісно-орієнтованого підходу у процесі навчання у вищих військових навчальних закладах, подальшому теоретичному аналізі, визначенні та практичній реалізації, що сприятиме формуванню професійної мобільності офіцерів Збройних сил України.

Резюме

В статье освещены вопросы личностно-ориентированного подхода к профессиональной подготовке офицеров Вооруженных Сил Украины как педагогического условия формирования профессиональной мобильности офицеров в процессе обучения в высших военных учебных заведениях, с конкретизацией требований к организации личностно ориентированных отношений между курсантами и педагогами.

Резюме

У статті висвітлено питання особистісно орієнтованого підходу до професійної підготовки офіцерів Збройних Сил України як педагогічної умови формування професійної мобільності офіцерів у процесі навчання у вищих військових навчальних закладах, з конкретизацією вимог до організації особистісно-орієнтованих відносин між курсантами та педагогами.

Summary

In article questions the focused approach to vocational training officers of Armed forces of Ukraine as pedagogical condition of formation of professional mobility of officers are covered during training in the supreme military educational institutions, with a concrete definition of requirements to the organization личностно focused relations between cadets and teachers.

Література

1. Про Рекомендації парламентських слухань "Про стан і перспективи розвитку вищої освіти в

Україні” / Постанова Верховної Ради України № 1755-IV від 04. 06. 2004 р.

2. Пехота О. М. Особистісно орієнтована освіта і технології // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І. А. Зязюна. – К.: ВІПОЛ, 2000. – С. 281.

3. Згуровський М. З. Стан та завдання вищої освіти України в контексті Болонського процесу. – К.: Вид-во НТУУ “КПІ”, 2004. – 70 с.

4. Методика діагностики і формування професійної усталеності майбутніх учителів. – Одеса, 1993. – 242 с.

5. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. – К.: АПН, 2002. – 136 с.

Подано до редакції 03.06.2005

УДК 378

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Волкова Наталія Павлівна

кандидат педагогічних наук, доцент

Дніпропетровський національний університет

Постановка проблеми. Ефективне використання моделювання у різних галузях наукових досліджень (філософії, соціології, економіці та інших) дало поштовх до застосування цього методу і в педагогічній науці, однак, складність і своєрідність педагогічних систем вимагає врахування їх специфіки при використанні прикладної теорії моделювання. Моделювання як метод пізнання і метод дослідження в педагогіці дозволяє більш чітко окреслити наукову проблему, встановити її взаємозв'язки з аналогічними проблемами, а також перевірити гіпотезу дослідження.

Аналіз останніх досліджень. Починаючи з моделі сучасного вчителя, створеної В.А. Сластьоніним, метод моделювання широко застосовувався у психолого-педагогічних дослідженнях (С. Болсун, О.О. Грейліх, О.В. Данильчук, А.В. Моложавенко, В.Г. Пасинок, І.П. Підласий, Л. О.Савенкова, Л.Ф. Спінрін, Н.С. Смирнова, В.Д. Ширшов та ін.). Незважаючи на значний інтерес дослідників до моделювання, питання щодо моделей процесу підготовки майбутнього вчителя ними вирішується по-різному залежно від поставленої мети та акцентів у підготовці.

Метою нашого дослідження є створення моделі підготовки майбутнього вчителя до професійно-педагогічної комунікації (ППК), яку ми розуміємо як систему безпосередніх чи опосередкованих комунікативних зв'язків та взаємодій педагога, спрямованих на взаємообмін інформацією, моделювання та управління процесом комунікації, регуляцію педагогічних відносин, що здійснюється за допомогою вербальних та невербальних засобів, засобів комп'ютерної комунікації з метою досягнення взаєморозуміння.

Тому ця **стаття присвячена** теоретичному обґрунтуванню власного погляду на модель підготовки майбутнього вчителя до ППК. Згідно з метою поставлено завдання: визначити й обґрунтувати компоненти авторської моделі підготовки майбутнього вчителя до ППК; обґрунтувати сутність модульного навчального процесу, розкрити умови його ефективної реалізації у ВНЗ.

Створення моделі модульного процесу підготовки майбутніх учителів до ППК вимагало передусім з'ясування значення самого поняття “модель”, що пов'язане з методом моделювання. Філософський словник зазначає, що модель –

“речова, знакова або уявна (мислена) система, що відтворює, імітує чи відображає принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості, ознаки і характеристики об’єкта дослідження (оригіналу), безпосереднє вивчення якого неможливе, ускладнене або недоцільне і може замінити цей об’єкт у пізнавальному процесі з метою одержання нових знань про нього” [5, с. 394]. Відношення “модель-оригінал” не є природним. Воно зумовлене процесом пізнання. Одним із найважливіших і найскладніших у процесі застосування моделі в науковому пізнанні є питання про їхнє співвідношення, ступінь подібності й адекватності.

Слідом за Н. К. Сергеевим [4, с.54], ми вважаємо обґрунтованим використання поняття моделі, як найбільш повного відображення уявлень про цілі. Ми також розділяємо думку про те, що уявлення про модель модульного процесу підготовки майбутніх учителів до ППК, близьке до поняття ідеального образу підготовки фахівця, мета якої має переживатися як „інтенція” – бажання, намір, прагнення педагога до того, що має бути досягнуто (ідеально-інтенціональна природа мети). У цьому розумінні модель можна визначити як стратегічний образ кінцевого результату – сформованого ціннісного ставлення до ППК, системи розвинених комунікативних умінь.

Процес підготовки майбутніх учителів до ППК має ґрунтуватися на урахуванні його закономірностей (ціннісне ставлення студентів до ППК безпосередньо залежить від цілеспрямованості, індивідуальності, емоційної насиченості процесу його формування; розвиток комунікативних умінь залежить від рівня ціннісного ставлення студентів до ППК, володіння ними вербальними, невербальними й телекомунікаційними засобами; формування ціннісного ставлення до ППК та розвиток комунікативних умінь обумовлені впровадженням технологій накопичення комунікативного досвіду та особистісно-орієнтованих технологій навчання студентів ППК) та принципів (модульності, цілеспрямованості, індивідуалізації навчання, ціннісного ставлення до ППК, технологічності, конгруентності, інтерактивності, паритетності, нормативності). Перелічені принципи взаємопов’язані, зумовлюють один одного. При організації модульного навчального процесу, який передбачає: сформульовану мету діяльності; зміст навчання, що подається у вигляді модулів, які мають гнучку структуру й пристосовані для індивідуального вивчення; використання різноманітних технологій і форм залежно від одиниці змісту навчання, цілей, засобів тощо; контроль за результатами діяльності студентів, який відбувається як у процесі вивчення модуля, так і після його вивчення (І. М. Богданова [1]), викладач повинен керуватися всіма принципами.

Модульний навчальний процес ми розуміємо як трьохкомпонентну структуру, до складу якої входять компоненти: ціннісно-мотиваційний, функціональний (навчальної діяльності) й управлінський.

Ціннісно-мотиваційний компонент розглядається нами як процес, у результаті якого визначається діяльність, що має для індивіда особистісне значення, створює усталений інтерес до неї і перетворює задані із зовні цілі у внутрішні потреби особистості. Представлений системою цінностей і змістів особистості, що позитивно відбивають соціальну, професійну й особистісну значущість ППК; системою мотивів цілеспрямованого, творчого оволодіння

комунікативними знаннями: прагнення студентів до опанування не тільки системою комунікативних знань, досвідом, але й намагання стати фахівцем з високим рівнем розвитку комунікативних умінь, здатним ефективно вступати у взаємодію з суб'єктами комунікації, оцінити комунікативні, моральні, соціальні аспекти власної й професійної діяльності.

Вважаємо за доцільне уточнити, що говорячи про ціннісний компонент процесу підготовки студентів до ППК, ми не беремо до уваги емпіричний тип орієнтування (коли основою оцінювання й формування відношень виступають винятково життєві уявлення, інтуїтивна емоційна реакція). Даний вид “стихийного” орієнтування відображає цінності “у кривому дзеркалі”, тому що оцінювання відбувається без врахування їхньої об'єктивної комунікативної значущості, потенціалу для професійного й особистісного розвитку, відповідності цілям формування комунікативних умінь майбутнього педагога.

Механізмом, що призводить в дію реалізацію потреби особистості, є мотивація діяльності. Комунікативна діяльність студентів визначається декількома потребами (збудниками). Причому, якість домінуючих потреб може варіюватися на різних етапах навчання через об'єктивні причини. Врахування потреб нинішнього студента, пов'язаних із майбутньою професійною комунікативною діяльністю, й залучення цієї діяльності до процесу підготовки до педагогічної комунікації і створюють мотив, тому що усвідомлена потреба знайде себе в предметі навчальної діяльності, а предмет діяльності є її дійсний мотив.

Умови забезпечення ціннісно-мотиваційного компоненту:

– усвідомлення студентами ролі здобутих знань, норм та цінностей в ході реалізації навчальних модулів для майбутньої професійної діяльності, життєдіяльності в інформаційному соціумі;

– організація комунікативно-спрямованого навчання через безупинний творчий діалог, багатопозиційний полілог викладача і студентів, що можливо через максимальне врахування особистісних особливостей вихованців (О.О. Леонт'єв); переведення їх із позиції підлеглих на позицію співробітництва (Л.А. Петровська, О.М. Флоренська та ін.); налагодження S-S стосунків між учасниками педагогічної взаємодії (М.С. Каган, Л.А. Петровська, А.М. Еткінд та ін.);

– реалізація механізму взаємообміну між викладачами й студентами педагогічно-рольовими функціями, який сприяє “введенню” у поле самосвідомості студента професійно-рольових установок “Я – майбутній учитель”, “Я – вчитель-практикант”, “Я – хороший – майбутній вчитель” тощо.

– залучення студентів як суб'єктів, рівноправних співучасників до різноманітної комунікативної й рефлексивної діяльності;

– збудження позитивних емоцій, що ґрунтується на гуманних стосунках викладача й студентів, попередженні негативних конфліктів, непорозумінь шляхом врахування індивідуальних особливостей, створення проблемних ситуацій, ситуацій осягнення новизни, емоційно забарвленого подання матеріалу;

– орієнтація навчального процесу на індивідуально-особистісну позицію студента як носія загальнолюдських цінностей, не застиглого об'єкту, а суб'єкта діяльності, з яким в умовах співпраці можна досягти досконалого рівня розвитку комунікативних умінь;

- стимулювання прагнення до виконання студентами завдань з метою формування комунікативних умінь, збагачення комунікативного досвіду;
- забезпечення різноманітних потреб студентів завдяки включенню у навчальний процес індивідуально-диференційованих завдань;
- добровільність, відсутність тиску, створення й підтримка специфічної атмосфери під час різноманітних форм і технологій навчання, вільний вибір студентами рівня пропонованих завдань для самостійної роботи;
- вільний вибір кількості діагностичних методик для самодіагностики;

Наступний компонент навчального процесу – функціональний, тобто навчальна діяльність студентів. Його метою є забезпечення умов для формування в студентів ціннісного ставлення до педагогічної комунікації, самореалізації через вербальні й невербальні засоби педагогічної комунікації.

Сутність навчальної діяльності студентів передбачає:

- оволодіння: теоретичними основами професійно-педагогічної комунікації у вигляді теорій, моделей, класифікацій, категорій, процесів, явищ, понять, фактів тощо; системою норм професійно-педагогічної комунікації у вигляді мети, проєктів, алгоритмів, інструкцій, стандартів, методів, методик, технологій, правил; системою цінностей у вигляді ідей, переконань, ціннісних орієнтацій, концепцій, установок, оцінок, ставлень, устремлень, вірувань тощо;

– формування системи комунікативних умінь, набуття комунікативного досвіду;

– реалізацію модульного навчання, що передбачає єдність взаємозалежних компонентів навчального модулю: змістового, технологічного та контрольньо-діагностичного.

Організація навчальної діяльності студентів містить етапи:

1. Інформаційно-орієнтаційний. Вимагає попередній пошук і опрацювання новітньої інформації, яка необхідна для реалізації заданих зовні чи сформульованих цілей педагогічної діяльності; обов'язкову діагностику та самодіагностику наявності в студентів комунікативних здібностей, які виявляються у порівняно швидкому і якісному оволодінні уміннями спілкування. "Потреби, інтереси й ідеали, взагалі установки і тенденції особистості визначають, що хоче людина, її здібності – що вона може" [3, с. 211]. З огляду на це здатність особистості до комунікації – це здатність встановлювати соціальні контакти з людьми, входити в різні ролі, зберігати внутрішню автономію, спонукати партнера до зміни поведінки, здатність до взаєморозуміння в різних умовах обміну інформацією; рівня сформованості комунікативних умінь; наявності проблем, з якими зустрічаються студенти у процесі комунікації.

2. Адаптивно-мотиваційний. Спрямований на формування адаптивної діяльності і внутрішньої мотивації майбутніх вчителів. Виявляється в ознайомленні студентів із структурою, змістом, логікою побудови навчальних модулів; методикою організації навчально-модульного процесу; визначенні загальних цілей, мети та призначенні кожного модулю.

3. Когнітивно-оцінний. Забезпечує “зустріч” студентів з об'єктивною цінністю змісту професійно-педагогічної комунікації. Ми навмисне акцентуємо саме на “зустрічі” суб'єктивного світу студента (його уявлень, поглядів,

орієнтацій, цінностей, досвіду) з об'єктивними цінностями, відображеними у змісті ППК, оскільки більшість (68%) студентів відзначають, що вивчення у вузі різних аспектів спілкування педагога, в основному, полягає у вивченні фактичного матеріалу на рівні понять і знань. Проте, обираючи собі професію, студент починає усвідомлювати свою відносну самостійність і відповідальність за подальший професійний і особистісний розвиток. Він “вимагає” від педагога і сам шукає обґрунтування значущості пропонованих знань, цінностей, досвіду крізь призму власної професійної “придатності” й відповідності власним цілям, інтересам, з'ясовує міру (ступінь) їх значущості залежно від сформованої системи переваг особистості, накреслених життєвих перспектив. Студент зіставляє „вихідні” комунікативні знання (досвід, цінності) з „новими”, з'ясовує можливість їх співіснування. Зіставлення “новації” із власним досвідом – процес суперечливий і неоднозначний, своєрідна дискусія, діалог (переважно внутрішній), у результаті якого формується емоційне ставлення до пропонованих знань й первинне їх прийняття або відкидання (теорія когнітивного дисонансу Л. Фестінгера).

Хоча ставлення кожного студента до цінності того або іншого знання має індивідуальний характер, проте прийоми ціннісно-орієнтовної діяльності здійснюються кожним суб'єктом у процесі формування власного ставлення [2], що й обумовлює їх використання. До них відносимо прийоми:

- фактичного аналізу ситуацій і явищ (виявлення сутності й специфіки знань з педагогічної комунікації, їх змісту, технологій навчання, міжпредметних зв'язків, способів пізнання);

- оцінного аналізу ситуацій і явищ (з'ясування значущості знань з педагогічної комунікації, їх відповідність поставленим цілям особистісного й професійного розвитку, перспективи подальшого застосування з метою вирішення професійних й особистісних проблем, пов'язаних з комунікаціями);

- прийоми актуалізації особистісних цінностей („внутрішній діалог”, оцінка знань з педагогічної комунікації як об'єктивно й суб'єктивно значущих, рефлексія власної системи цінностей, з метою визначення, чи не вступає вона у протиріччя з цінностями, які набуваються);

- цілепокладання, прийом співвіднесення цілей і засобів їх досягнення та ін.

Глибоке знання студентами основ ППК визначає цілеспрямовану діяльність студентів щодо засвоєння змісту дисципліни; усвідомлення етичних норм і правил комунікативної взаємодії (вербальної, невербальної, комп'ютерної комунікації), необхідності розвитку комунікативних умінь, особистісного зростання у взаємодії з суб'єктами комунікації.

4) Діяльнісно-перетворюючий. Представлений у вигляді цілеспрямованих практичних дій студентів щодо реалізації способів творчого засвоєння ППК. Характеризується не тільки готовністю особистості керуватися у своїх діях цінностями ППК, але й системою дій, спрямованих на застосування комунікативних знань під час розв'язання різноманітних комунікативних завдань у міжособистісній взаємодії, інформаційному освітньому середовищі, формування комунікативних умінь та досвіду з метою професійного самовдосконалення.

Даний етап передбачає впровадження особистісно-орієнтованих технологій

через: реалізацію у практичній комунікативній діяльності комунікативних знань, багаторазове відпрацювання комунікативних дій з метою формування комунікативних умінь і навичок, накопичення власного комунікативного досвіду і закріпленні його як обмеженої кількості прийомів комунікативної поведінки.

Провідними видами діяльності студентів на цьому етапі є різноманітна комунікативна й рефлексивна діяльність на основі використання особистісно-орієнтованих, діалогічно-дискусійних технологій навчання ППК, виконання різноманітних вправ та самостійної роботи. За допомогою повсякденних, різноманітних професійних комунікацій в системах „людина-людина”, „людина-комп’ютер”, „людина-комп’ютер-людина” забезпечується актуалізація ціннісного потенціалу комунікативних знань, взаємозбагачення особистісного комунікативного досвіду суб’єктів комунікації, здійснення експертизи та корекції власних комунікативних дій і прийнятих рішень.

5) Контрольно-коригуючий. Передбачає постійне спостереження, співбесіди, підсумковий контроль рівня засвоєння знань, оволодіння комунікативними вміннями, рівня ціннісного ставлення до педагогічної комунікації; корекція навчального процесу.

6) Комунікативно-рефлексивний. З’єднуюча ланка вищезазначених компонентів. Характеризуючи особливості засвоєння педагогічної комунікації в умовах особистісно-орієнтованих технологій навчання, слід зазначити, що ціннісне ставлення не може бути сформоване на рівні знань, а шлях до ціннісно-сислової сфери особистості студента пролягає через діалог з ним як із суб’єктом навчально-виховного процесу вузу. Студенти актуалізують своє ставлення до обговорюваного, оволодівають компетентністю конструктивного діалогу „людина-людина”, „людина-комп’ютер” та „людина-комп’ютер-людина”, набувають досвіду колективної та групової комунікації та сумісної діяльності в інформаційному освітньому середовищі, формують уявлення про етикет, толерантність ППК, затвердження моральності у взаємовідносинах учасників обміну інформацією, рефлексують обґрунтованість або, навпаки, помилковість своїх поглядів. Цей компонент виявляється у професійній рефлексії на рівні інформаційних (соціальних, культурних, професійних та ін.) контактів і відносин педагога з людьми, оточуючим світом; відповідальному ставленні до всіх трьох типів комп’ютерного діалогу; досвіді цивілізованого розв’язання конфліктних, невизначених ситуацій різноманітного характеру; цілісному моральному становленні особистого досвіду поведінки в інформаційному середовищі та формування її в учнів. Таким чином, комунікативно-рефлексивний компонент – це сукупність самоаналізу, самокоректування, рефлексії своїх досягнень у професійному й особистісному зростанні, що стали можливими завдяки оволодіння змістом курсу.

Наступний компонент – управління навчальною й комунікативною діяльністю студентів, яке розглядається нами як система спостереження, корекції і контролю навчальної та комунікативної діяльності студентів з метою підтримки і виконання поставлених цілей і завдань (за І. М. Богдановою). Залежно від функціонального призначення управління може бути розімкнене і замкнене. Розімкнене управління здійснюється шляхом контролю і корекції процесу навчання за його кінцевим результатом, характеризується як передача навчальної

інформації без оперативного зворотного зв'язку. Закрите управління передбачає постійне спостереження за кожним навчальним елементом, основними характеристиками навчання і корекцію навчальної діяльності у разі відхилень від визначеної норми [1, с. 121-123]. Реалізується через прямий (повідомлення інформації тим, хто навчається, про необхідні навчальні дії) і зворотний (одержання інформації від них про результати навчання) зв'язок.

Залежно від виду інформаційного процесу, який використовують для передачі сигналів, управління може бути розсіяним (характеризується спрямуванням інформації до всіх без винятку осіб, тобто здійсненням прямого багатоканального зв'язку) або направленим (характеризується одноканальним зв'язком за чітко визначеною адресою) інформаційним процесом.

Кожний етап навчальної діяльності має свої особливості відносно системи управління: інформаційно-орієнтаційний (замкнене управління, розсіяний багатоканальний інформаційний процес); адаптивно-мотиваційний (розімкнене управління без оперативного зворотного зв'язку; розсіяний багатоканальний інформаційний процес); когнітивно-оцінний (замкнене управління з оперативним зворотним зв'язком; направлений одноканальний інформаційний процес); діяльно-перетворюючий (розімкнене управління без оперативного зворотного зв'язку і розсіяним багатоканальним інформаційним процесом та замкненим управлінням з оперативним зворотним зв'язком і направленим одноканальним інформаційним процесом); контрольно-коригуючий (замкнене управління з оперативним зворотним зв'язком, розімкненим управлінням без оперативного зворотного зв'язку та направлений одноканальний інформаційний процес і розсіяний багатоканальний інформаційний процес); комунікативно-рефлексивний (замкнене управління з оперативним зворотним зв'язком, розімкненим управлінням без оперативного зворотного зв'язку та направлений одноканальний інформаційний процес і розсіяний багатоканальний інформаційний процес).

Організація багатобічної ППК (діалог, полілог, дискусія, диспут) передбачає управління інформаційними потоками „викладач-студент(и)”, „студент-студент(и)”, „викладач-комп'ютер-студент(и)”. Тому для того, щоб успішно управляти обома потоками, викладач має володіти певними якостями: умінням розподіляти увагу, утримувати її на обох потоках; аналізувати кількісні й якісні характеристики інформації у потоках. У зв'язку з цим залежно від ситуації в один з потоків (або в обидва водночас) може бути введена додаткова інформація або, навпаки, якась частина інформації може бути вилучена з потоку. Під час використання різноманітних технологій навчання ППК даний механізм спрацьовує в усіх взаємопов'язаних системах „викладач-студент”, „студент-студент”, „студент-студенти”, „викладач-комп'ютер-студент”, „студент-комп'ютер”, „студент – (студенти + викладач)”.

Підбиваючи підсумки можна створити схематичну модель модульного навчального процесу, яка відтворює його принципи, компоненти, етапи функціонування та фази управління (рис. 1).

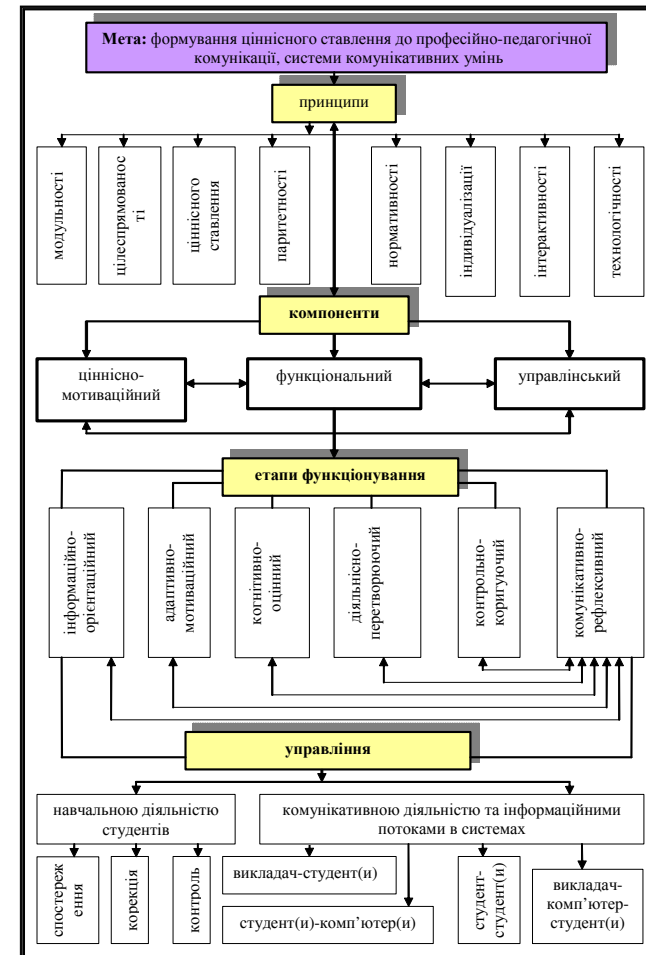


Рис. 1. Схема моделі модульного навчального процесу

Нами виявлено умови ефективності організації модульного навчального процесу.

1. Високий рівень інформованості викладача ВНЗ. Сьогодні вимагає вчителів, які не лише володіють певною інформацією, а й постійно прагнуть до її збагачення, оновлення, через постійний пошук і опрацювання новітньої інформації за допомогою друкованих та електронних засобів комунікації, яка необхідна для реалізації заданих зовні чи сформульованих цілей педагогічної діяльності. Тобто викладач має володіти високим рівнем інформаційної озброєності, прагнути до оволодіння новою інформацією (фаховою, психолого-

педагогічною, методичною та ін.). Від наявного рівня інформованості, залежить не тільки постановка мети і хід процесу підготовки майбутніх учителів до педагогічної комунікації, але й бачення його кінцевого результату.

2. Створення атмосфери поваги до комунікації, відповідного соціокультурного фону у процесі навчання.

Культуру педагогічної комунікації в майбутніх фахівців важко сформувати, якщо у навчальному закладі не створена атмосфера поваги до самої комунікації, не культивується культура вербальної та невербальної комунікації, інформаційна культура, ввічливість і галантність та ін. у першу чергу серед педагогів, керівників та співробітників ВНЗ.

3. Високий рівень культури педагогічної комунікації викладача ВНЗ, що передбачає володіння глибокими фаховими, психолого-педагогічними, методичними, технологічними знаннями; наявність необхідних знань, умінь, які забезпечують ефективну комунікативну діяльність; еталонний рівень володіння вербальними й невербальними засобами педагогічної комунікації; наявність комунікативних якостей (своєрідної психологічної “зверненості” до людей (О. О. Бодальов); високої комунікативної культури, яка спирається на комунікабельність особистості (В. А. Кан-Калик); уміння тонко відчувати емоційний стан суб’єкта комунікації (Л. А. Петровська); здатності “занурюватися” в іншу людину (А. С. Золотнякова) та ін.) та здатність до комунікації – уміння налагоджувати і підтримувати контакт зі співрозмовником, виражати ставлення до того, що відбувається, переконувати, відстоювати свою точку зору, приймати рішення, керувати діалогом, досягати поставлених цілей, встановлювати соціальні контакти з людьми, входити в різні ролі, зберігати внутрішню автономію, спонукати партнера до зміни поведінки, досягати взаєморозуміння в різних умовах обміну інформацією та ін.

4. Гуманізація взаємовідносин в системі „викладач-студент”, суб’єкт-суб’єктний характер їх стосунків. Діяльність викладача ВНЗ має бути спрямована на гуманізацію взаємин із студентами, яку ми розглядаємо як взаємо-зворотній процес олюднення їх спілкування на основі суб’єкт-суб’єктної взаємодії рівноправних партнерів, визнання за кожним права бути особистістю, вільно здійснювати свій вибір та волевиявлення.

За такої позиції викладач виступає як консультант і організатор навчального процесу, а не лише як носій інформації. Зі зміною позиції викладача змінюється статус студента в навчанні – повноцінний суб’єкт навчання, співлектор викладача, доповідач, опонент у суперечці, ведучий дискусії, тобто відбувається переорієнтація позицій майбутнього спеціаліста з „учнівства” на „партнерство”. Реалізується модель оптимальних взаємин „викладач-студент”: ділові, на основі творчого співробітництва, які передбачають: взаємоповагу, взаємодопомогу, взаєморозуміння, взаємодовіру; партнерські, але з дотримання субординації, без зайвого формалізму; толерантні, доброзичливі, відверті, більш розкуті та відкриті, цікаві один для одного взаємини; взаємоввічливі: студент має вбачати в особі викладача свого порадника й наставника, а викладач поважати особистість студента як майбутнього спеціаліста-колегу, спрямовувати його, вказуючи на недоліки в делікатній формі; гармонійні та результативні.

5. Забезпечення постійної діагностики й контролю за динамікою ціннісного

ставлення до ППК студентів та розвитку комунікативних умінь. Діагностику й контроль необхідно здійснювати на основі науково обгрунтованого, методично розробленого комплексу дій викладачів, який передбачає: розроблення матеріалів тестування, системи діагностичних завдань, контрольних робіт, усних опитувань і письмових перевірочних робіт, регулярне спостереження; організацію збирання об'єктивної інформації; роз'яснення студентам ролі систематичного тестування, опитування, анкетування, самоспостереження, рефлексії.

Підсумовуючи, вважаємо за доцільне зазначити, що упровадження до навчального процесу вищої школи даної моделі сприяє значному підвищенню рівня ціннісного ставлення студентів до ППК, розвитку комунікативних умінь.

Резюме

Стаття присвячена теоретичному обгрунтуванню авторського погляду на модель підготовки майбутнього вчителя до ППК, розкриттю умов її ефективного упровадження до навчального процесу ВНЗ.

Резюме

Стаття посвящена теоретическому обоснованию авторского взгляда на модель подготовки будущего учителя к профессионально-педагогической коммуникации, раскрытию условий ее эффективной реализации в учебном процессе вуза.

Summary

The article is devoted to the theoretical explanation of the author's point of view at the model of training of the future teacher to the professional pedagogical communication, opening the conditions to its effective penetration into the process of studying in Higher Educational Establishments.

Література

1. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: Дис. . . . докт. пед. наук: 13. 00. 04 /Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2003. – 440.
2. Залесский Г. Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 144с.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488с.
4. Сергеев Н. К. Непрерывное образование: Концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (Вопросы теории): Монограф. – СПб.– Волгоград, 1997. – 166 с.
5. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. – 2 вид., перероб. і доп. – К.: Голов. Ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

Подано до редакції 24.03.2005

УДК 378. 016

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

*Волошко Лариса Борисівна
старший викладач кафедри фізичної реабілітації
Полтавський інститут економіки і права ВНЗ „ВМУРОЛ „Україна”*

Постановка проблеми. В Україні фізична реабілітація, як освітньо-професійна дидактична галузь, знаходиться на етапі свого формування. Поштовхом для її розвитку стало внесення спеціальності „Фахівець з фізичної реабілітації” 1998 року до Державного класифікатора професій, що значно стимулювало розроблення науково-концептуальної бази спеціальності, її теоретичних засад, обгрунтування змістовної специфіки професійної підготовки

майбутніх реабілітологів.

Аналіз останніх досліджень. Сьогодні фахівців з фізичної реабілітації готують понад двадцять вищих навчальних закладів, переважно підпорядкованих Міністерству освіти і науки України та Державному комітету з питань фізичної культури і спорту. Разом з тим, результати аналізу педагогічної літератури свідчать, що в теорії професійної освіти цілісний підхід до розв'язання проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації відсутній, незважаючи на вивчення окремих аспектів їх професійної підготовки (Г.М. Бойко, В.О. Кукса, Ю.О. Лянной, О.І. Міхєєнко, В.П. Мурза, В.М. Мухін, С.М. Попов, Л.П. Сущенко т. ін.). Отже, наразі є актуальною проблема вдосконалення змісту, структури, форм і методів професійної підготовки майбутніх фахівців реабілітаційно-оздоровчої сфери, визначення організаційно-педагогічних умов підвищення ефективності формування їх професійної компетентності.

Ефективність формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації залежить від конструктивності запропонованої моделі та забезпечення умов її успішної реалізації у навчальному процесі. У зв'язку з цим **метою статті** є обґрунтування інтегративної моделі формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації як представників соціономічних професій типу „людина – людина”.

Виклад основного матеріалу. Під професійною компетентністю фахівця з фізичної реабілітації ми розуміємо відносно сталу структуру професійної самосвідомості та інтегральну характеристику діяльності фахівця, що полягає у володінні ним достатнім об'ємом фахових знань, умінь і навичок, професійно значущими особистісними якостями і вміннями, що в сукупності, забезпечують успішне виконання професійних функцій у соціально визнаній і зафіксованій суспільством сфері реабілітаційно-оздоровчої діяльності.

На нашу думку, професійна компетентність як інтегральна характеристика діяльності фахівця з фізичної реабілітації, включає три компоненти: когнітивний – володіння спеціальними знаннями; операційний – здатність до їх реалізації на практиці через сформовану систему спеціальних умінь і навичок; аксіологічний – інтеріоризація системи професійних цінностей реабілітаційної практики як норма професійної діяльності, що була засвоєна в ході професійно-практичної підготовки студентів.

Отже, професійна компетентність фахівця з фізичної реабілітації може бути представлена у вигляді функції: $ПК = f(ПКК, ПКО, ПКА)$, де f – знак функції, ПК – професійна компетентність; ПКК, ПКО, ПКА – окремі параметри цієї інтегральної характеристики (відповідно когнітивний, операційний, аксіологічний компоненти).

У процесі розроблення моделі формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації ми дотримувались принципів теорії систем (В. В. Дружинін, Д. С. Конторов [1], Я. Г. Науїмін). Морфологічний принцип системології вимагає з'ясування структури професії фахівця з фізичної реабілітації як цілісної системи, визначення її складових, їх сутності, взаємозв'язків між ними. Функціональний принцип потребує вивчення умов, в яких формується та розвивається професійна компетентність студентів як

необхідна умова виконання ними професійних функцій. Застосування вказаних принципів дозволило нам розробити інтегративну модель формування професійної компетентності майбутніх реабілітологів (рис. 1).

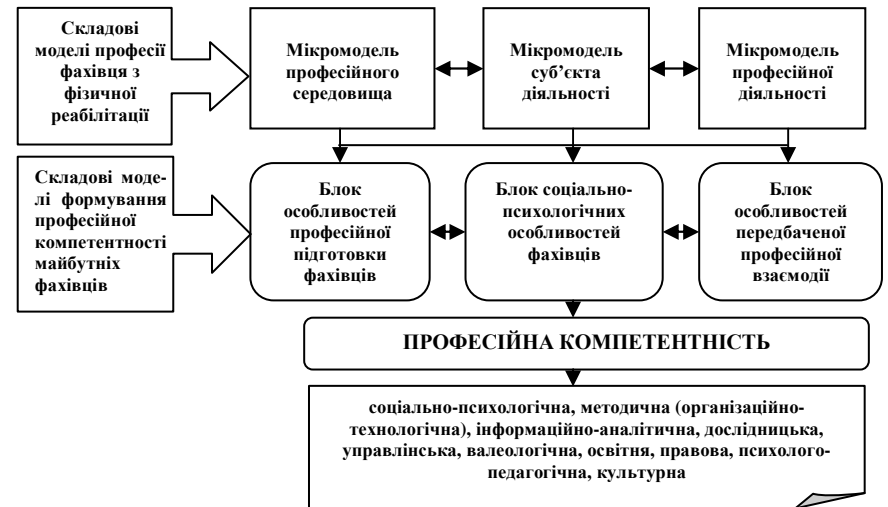


Рис. 1. Інтегративна модель формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації

Розроблена нами модель може бути охарактеризована як інтегративна, блок-схема, понятійно-описова, в основі якої сконцентровано розгляд двох взаємопов'язаних її складових: 1) моделі професії фахівця з фізичної реабілітації; 2) моделі формування професійної компетентності студентів спеціальності „Фізична реабілітація”.

Модель професії фахівця з фізичної реабілітації є складним утворенням, що складається з трьох взаємопов'язаних багатофункціональних компонентів, у зв'язку з чим до них ми застосували термін „мікромоделі”: 1) мікромодель професійного середовища; 2) мікромодель суб'єкта діяльності; 3) мікромодель професійної діяльності.

Мікромодель професійного середовища характеризує професію фахівця з фізичної реабілітації як цілісну систему, що включає об'єкт, суб'єкт, методи, засоби, процедури, умови, результат професійної діяльності.

Суб'єктами професійної діяльності фахівця з фізичної реабілітації виступають люди різного віку та статі або малі групи людей, які потребують комплексної реабілітаційної допомоги. Іншими суб'єктами реабілітаційної діяльності можуть виступати лікарі, психологи, родичі пацієнтів, тренери спортивних команд, вчителі-дефектологи, соціальні працівники. Вплив методів і засобів фізичної реабілітації з метою відновлення порушень у стані здоров'я пацієнтів розглядається нами як об'єкт професійної діяльності реабілітолога.

До основних методів професійної діяльності реабілітолога належать: лікувальна фізична культура, фізіотерапія, масаж, кліматотерапія, працетерапія, механотерапія та ін. Їх практичне застосування забезпечується такими засобами: фізичними вправами, технічними приладами та апаратами, тренажерами різних класів, обладнанням фізкультурно-спортивних споруд.

Процедура професійної діяльності фахівця з фізичної реабілітації, як спосіб досягнення бажаного результату, реалізується у вигляді реалізації комплексних програм реабілітації пацієнтів різних нозологічних груп із застосуванням різноманітних методів і засобів фізичної реабілітації.

Умови професійної діяльності фахівця з фізичної реабілітації можуть належати до двох груп: виробничі – оснащення приміщень, відповідні санітарно-гігієнічні умови для проведення занять ЛФК, масажу, фізіотерапевтичних процедур, обладнання фізкультурно-спортивних об'єктів, ергономічність оточуючого простору з точки зору його функціональності; соціальні – пов'язані з активними міжособистісними контактами в системі „людина – людина”, основними з яких є „реабілітолог – пацієнт”.

Результат професійної діяльності фахівця з фізичної реабілітації в умовах, коли неможливо наперед алгоритмізувати все різноманіття професійних ситуацій, безпосередньо залежить від людського фактора, тобто від особистісних якостей фахівця.

Мікромодель суб'єкта діяльності відображує відносно сталу структуру професійної самосвідомості, цілісну систему професійно значущих соціально-психологічних якостей і здібностей людини як носія професійної Я-концепції, професійних норм, правил, традицій, етики, цінностей, культури, характерних для професії як соціально визнаного інституту.

Мікромодель професійної діяльності віддзеркалює особливості професії фахівця з фізичної реабілітації, що відноситься до типу „людина – людина” (за Є.О. Клімовим [2]), специфіку фахової та загальної компетентності фахівця, необхідної для розв'язання ним різних завдань діяльності: професійних, соціально-виробничих, соціально-побутових.

Складовими цілісної моделі формування професійної компетентності фахівців з фізичної реабілітації виступають три взаємопов'язані блоки, що відображують прогнозований кінцевий результат професійної підготовки студентів – рівень їх професійної компетентності: 1) блок особливостей професійної підготовки фахівців; 2) блок соціально-психологічних особливостей фахівців; 3) блок передбаченої професійної взаємодії.

Блок особливостей професійної підготовки розкриває специфіку навчально-професійної діяльності студентів спеціальності „Фізична реабілітація”, умови формування системи спеціальних знань, умінь і навичок майбутніх реабілітологів. До них ми відносимо: 1) зміст та обсяг навчальних дисциплін, розподілених за різними циклами підготовки, що опановуються студентами; 2) рівень психолого-педагогічної й методичної підготовки викладачів вищого навчального закладу, використання ними інноваційних педагогічних та інформаційних технологій, передового досвіду у сфері фізичної реабілітації, результатів науково-дослідної діяльності тощо; 3) особливості методичних традицій та уподобань викладачів профільних кафедр, що забезпечують

викладання професійно орієнтованих дисциплін; 4) матеріально-технічне забезпечення навчально-виховного процесу вищого навчального закладу; 5) дотримання комплексу педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх реабілітологів.

Блок передбаченої професійної взаємодії розкриває специфічні особливості реабілітаційної діяльності, що реалізуються в системі активних суб'єкт-суб'єктних стосунків. У ній головною діючою особою виступає фахівець-реабілітолог, який здатен разом із пацієнтом в умовах довірливих стосунків, взаємопорозуміння реалізувати індивідуально підібрану для нього програму реабілітації.

Отже, процесуальні вміння, якими повинен володіти реабілітолог, повинні сприяти реалізації реабілітаційних програм для хворих різних нозологічних груп. Цілком очевидна необхідність підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до ефективної побудови відносин у системі „реабілітолог – пацієнт”. Реабілітолог, як основний суб'єкт реабілітаційної діяльності, повинен уміти мотивувати пацієнта на здоровий спосіб життя, сприяти руйнації стереотипів, пов'язаних із хворобою, вибору способів оптимістичного реагування на тимчасову непрацездатність або тривалу інвалідність.

У зв'язку з цим доцільним є виділення блоку соціально-психологічних особливостей майбутніх реабілітологів у контексті специфіки передбаченої професійної взаємодії у системі „реабілітолог – пацієнт”. Професійна підготовка майбутніх реабілітологів вимагає врахування специфіки взаємодії між людьми, сформованості соціально-психологічної компетентності студентів.

Соціально-психологічна компетентність, як усвідомлений досвід спілкування між людьми, формується та актуалізується в умовах безпосередньої міжособистісної взаємодії та проявляється у високому рівні емпатії, адекватній самооцінці, толерантному відношенні до іншої людини як до найвищої цінності. Рівень її розвитку залежить від сформованості у студентів комунікативних, інтерактивних, перцептивно-рефлексивних, самопрезентативних, організаційних умінь.

До інших компонентів професійної компетентності ми також відносимо: 1) методичну (організаційно-технологічну) компетентність – володіння різними методами та засобами фізичної реабілітації на основі ґрунтовних знань фізіологічних і біохімічних аспектів функціонування органів і систем організму людини; 2) інформаційно-аналітичну компетентність – володіння сучасними інформаційними технологіями, розуміння сфери їх застосування у професійній діяльності, вміння критично аналізувати наукову інформацію; 3) дослідницьку компетентність – володіння сучасними науковими методами досліджень у фізичній реабілітації, фізичній культурі і спорті; 4) управлінську компетентність – володіння методами, прийомами керування власною професійною діяльністю та діяльністю інших суб'єктів реабілітації; 5) валеологічну компетентність – володіння сучасними валеологічними практиками (масажем, самомасажем, ароматерапією, аероіонотерапією, апітерапією, дієтотерапією, методиками загартування тощо), вміння будувати програму власного здорового життя з використанням різних валеологічних засобів; 6) освітню компетентність – усвідомлену здатність до професійного та особистісного саморозвитку,

цілеспрямованого вдосконалення професіоналізму; 7) правову компетентність – володіння нормативно-правовою базою в галузі фізичної реабілітації, фізичної культури та спорту; 8) психолого-педагогічна компетентність – володіння знаннями з психології особистості, прийомами педагогічного менеджменту; 9) культурну компетентність – знання специфіки національних культур і традицій різних груп населення та принципів роботи з ними, культури міжособистісних стосунків.

Організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності фахівців з фізичної реабілітації ми віднесли до чотирьох груп:

1) організаційні: діалогізація взаємодії студентів, розширення сфери навчального спілкування за рахунок пролонгованих форм групової навчальної діяльності, що найбільш адекватно спрямовують майбутніх реабілітологів на гнучку реалізацію професійних функцій; активний професійний тренінг у реальних умовах взаємодії з пацієнтами на клінічних базах; розвиток активної пізнавальної та дослідницької позиції студентів;

2) змістовно-технологічні: інтегрування та структурування професійно орієнтованих елементів знань; розвиток професійного мислення студентів на основі горизонтальної (внутрішньопредметної) та вертикальної (міжпредметної) інтеграції змісту трьох циклів професійно орієнтованих дисциплін: медико-біологічних, реабілітаційного спрямування, фізкультурно-спортивних; подолання фрагментарного, монопредметного характеру підготовки студентів; відмова від передачі абстрактних знань, відірваних від практики; співвіднесення навчальних ситуацій з реальною професійною діяльністю; перегляд підходів до організації самостійної роботи студентів, надання студентам інформаційного простору для самонавчання та самоконтролю; аналіз ситуацій професійної діяльності як одиниць професійного досвіду;

3) контрольні-оціночні: орієнтація студентів на самооцінку рівня професійної компетентності; експертно-часове оцінювання якості набутих знань, умінь і навичок студентів (їх системності, цілісності, мобільності);

4) акмеологічні: діагностика розвитку особистості студентів, зокрема їх процесуальних умінь: комунікативних, інтерактивних, перцептивно-рефлексивних, самопрезентативних, організаційних.

Висновки. Таким чином, нами розроблено модель формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації, здійснено її компонентний аналіз, визначено комплекс педагогічних умов організації навчально-професійної підготовки студентів, що сприяють підвищенню ефективності формування їх професійної компетентності.

До подальших напрямків досліджень слід віднести більш глибоке вивчення закономірностей та особливостей технології формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації в умовах групової навчальної діяльності.

Резюме

В статті розкривається сутність моделі формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації, проаналізовані педагогічні умови її успішної реалізації в навчальному процесі.

Резюме

У статті розкрито сутність моделі формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації, визначено комплекс педагогічних умов її успішної реалізації у навчальному процесі.

Summary

The article deals with the models of formation of professional competency of would-be physical rehabilitation specialists. It also provides the analysis of pedagogical conditions of its successful implementation in the teaching process.

Література

1. Дружинин В.В., Конторов Д.С. Проблемы системологии. – М.: Советское радио, 1976. – 296 с.
2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996. – 512 с.

Подано до редакції 15.06.2005

УДК 17.022.1

ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Вохмяніна Ірина Вадимівна

аспірант кафедри теорії та методики професійної освіти

Харківський національний педагогічний університет ім.Г.С.Сковороди

Постановка проблеми у загальному вигляді. Гуманістична спрямованість професійної освіти актуалізувала цілу низку проблем, серед яких однією з найважливіших є проблема модернізації сучасної школи в цілому та педагогічних ВНЗ зокрема. Головні вимоги до педагогічних кадрів та рівнів їхньої підготовки знайшли відображення у Законі України “Про освіту”, державних національних програмах “Діти України” та Національній доктрині розвитку освіти.

Особливу роль у модернізованій системі освіти відведено майбутнім викладачам, які повинні бути не тільки спеціалістами високого рівня, а й високорозвиненими особистостями як духовно, так і культурно. Розв’язання поставлених завдань можливо лише за умов розвитку загальної культури та професійної компетентності, невід’ємною складовою чого є формування індивідуального стилю майбутнього викладача.

Тому особливої актуальності набуває проблема формування індивідуального стилю майбутнього викладача як засобу розвитку професійної компетентності.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми. Питаннями індивідуального стилю людини у різних аспектах займалися А. Адлер, Л. Андрюхіна, В. Григор’ян, Л. Дорфман, І. Ісаєв, С. Клімов, Л. Макарова, В. Мерлін, В. Посталюк, В. Сластьонін, Е. Устюгова, М. Щукін. Розробки деяких аспектів індивідуального стилю викладача знайшли своє відображення в дослідженнях С. Вершловського, В. Гриньової, В. Завз’ягінського, І. Зимньої, І. Ісаєва, С. Клімова, Д. Леонтєва, Л. Лесохіної, Л. Макарової, В. Мерліна, Н. Ніконової, В. Сластьоніна, Л. Подимової. Вивчення різних джерел показало, що дослідження проблеми формування індивідуального стилю майбутнього викладача як засобу розвитку його професійної компетентності не знайшла окремого наукового опрацювання.

Формулювання мети статті. Метою даного дослідження є вивчення

проблеми формування індивідуального стилю як засобу розвитку професійної компетентності майбутнього викладача.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз навчальних планів і програм підготовки майбутніх педагогів виявив, що у процесі професійної підготовки у педагогічних ВНЗ формування індивідуального стилю не виділяється в окремий об'єкт педагогічного впливу. Це призводить до стихійного формування індивідуальних стилів, внаслідок цього знижується результативність підготовки фахівців до майбутньої діяльності.

Індивідуальний стиль майбутнього викладача є важливою категорією професійної компетентності педагога. Головними структурними складниками поняття індивідуальний стиль майбутнього викладача слід вважати індивідуальний стиль педагогічної діяльності та індивідуальний імідж майбутнього викладача. Вони розкривають це поняття як у конкретних ситуаціях навчального процесу (індивідуальний стиль педагогічної діяльності), так і в зовнішніх проявах особистісної культури педагога (індивідуальний імідж).

Протягом тривалого часу вивчення індивідуального стилю було предметом психології, що привело до виникнення суто психологічного підходу аналізу закономірностей якостей людини як індивіда. Визнаючи правомірність цього підходу, слід підкреслити, що педагогіка потребує використання даного терміну по відношенню до людини, у якій індивідуальний стиль діяльності є не тільки однією з головних характеристик, а і якістю та рівнем розвитку особистості, який проявляється у межах педагогічної реальності. Тому цілком зрозуміло, що визначення сутності індивідуального стилю майбутнього викладача можливе тільки при інтеграції психології та педагогіки.

Узагальнюючи праці, у яких розкривається це питання, можна умовно виділити декілька напрямків дослідження:

- психологічний, де стиль розглядається як індивідуальна специфічна психологічна система окремих осіб, обумовлених типологічно, а всі класифікації побудовані на основі внутрішніх умов індивідуального стилю діяльності (А. Байметов, Є. Климов, Н. Малков, В. Небиліцин, В. Толочек, В. Трошихін, Є. Чернічкіна);

- технологічний – коли індивідуальний стиль розкривається з точки зору характеристики засобу здійснювання діяльності, як “інструментальна озброєність особистості” [4:61] (Н. Амінов, К. Абдульханова-Славська, Г. Вершловський, Є. Ільїн, В. Ляудіс, В. Лесохіна, І. Пікалов, Н. Посталюк, В. Сімонов, Н Шеліхова);

- синтетичний, де стиль розглядається як сукупність різних індивідуальних якостей та системи засобів (Є. Климов, Н. Левітов, А. Маркова, Н. Ніконова, І. Страхов, М. Шукін та ін. автори);

- інтегральний – стоїть на позиції інтегральної характеристики особистості (Є. Васильєва, А. Загв'язінський, І. Зимня, І. Ісаєв, А. Міщенко, В. Мерлін, Л.Пермінова, Л. Подимова, В. Сластьонін, Т. Тамбовцева, В. Чудновський та інші дослідники).

Підходи до вивчення індивідуального стилю дуже різноманітні. Це не випадково, тому для пояснення цього багатогранного поняття не можна використовувати вузькі межі якогось єдиновірного визначення, але на основі аналізу можливе синтетичне об'єднання різних точок зору зі збереженням всього

позитивного та суттєвого для цілісного осмислення цікавого для нас поняття. Аналізуючи поняття “*індивідуальний стиль майбутнього викладача*”, треба розглянути його *головні складові – індивідуальний стиль педагогічної діяльності та індивідуальний імідж*.

Індивідуальний стиль педагогічної діяльності досліджувався вченими у різних аспектах. Так, Н. Амінов визначав індивідуальний стиль викладача як систему педагогічних засобів впливу на учнів, що в результаті дають не тільки високу ефективність навчання і виховання, але й підвищують конкурентоздатність особистості. Дослідник Н. Шеліхова трактувала індивідуальний стиль педагогічної діяльності як сукупність дій педагога, які забезпечують високу результативність педагогічного процесу при мінімальних зусиллях; розрізняла стилі педагога, котрі зорієнтовані на розвиток (початкова школа) і результат (середня та вища школа). У своїх працях науковці С. Вершловський та Л. Лесохіна, вважаючи індивідуальний стиль педагогічної діяльності заснованим на інтеграції професійних знань, умінь та навичок, підкреслювали, що життєздатність індивідуального стилю діяльності залежить від готовності особистості до інновацій. Вивчаючи цю проблему, А. Маркова та Н. Никонова виділили стилі педагогічної діяльності, які отримали широке розповсюдження: емоційно-імпровізаційний, емоційно-методичний, розмислювально-імпровізаційний та розмислювально-методичний. На думку В. Загв'язинського та І. Зимньої, стиль педагогічної діяльності є інтегральною характеристикою, яка відображала стилі управління, спілкування, поведінки та когнітивний стиль педагога.

Спираючись на теорію інтегральної індивідуальності В. Мерліна, вчені В. Сластьонін та Л. Подимова визначали індивідуальний стиль діяльності як “цілісну систему операцій, яка забезпечує ефективність взаємодії вчителя та учня й визначається метою, завданнями інноваційної педагогічної діяльності, властивостями різних рівнів індивідуальності вчителя”; стверджуючи при цьому, що “специфіка педагогічної діяльності вимагає від вчителя усвідомлення індивідуального стилю та його корекції в умовах, які змінюються” [7:152]. Найбільш докладно розроблена та науково обґрунтована модель індивідуального стилю педагогічної діяльності в працях І. Ісаєва та Л. Макарової. Досліджуючи індивідуальний стиль діяльності викладача вищої школи, вони визначали його як “інтегральну динамічну характеристику індивідуальності, яка є відносно стійкою відкритою системою, що саморегулюється, взаємопов'язаних індивідуально-своєрідних дій та специфіку, яка характеризує взаємодії викладача зі студентами у процесі педагогічної діяльності” [5: 28].

Важливою складовою індивідуального стилю майбутнього викладача, є *індивідуальний імідж* – як зовнішній прояв його особистісної культури та професійної компетентності. Імідж, з одного боку, має особистісний, індивідуальний відтінок, а з іншого – це “погляд зі сторони”, сприйняття особистості оточенням. На думку фахівців, “імідж включає показники декілька рівнів: зовнішнього вигляду, психологічних властивостей, соціальних задатків, відповідних потребам часу та суспільства.” [6: 549].

У світлі нових вимог, що ставляться до майбутнього педагога, роль іміджу для досягнення особистістю професійного успіху стає більш помітною. Професія

викладача є публічною, стиль його іміджевої поведінки впливає на формування загальної культури, уявлень, цінностей вихованців та сприяє створенню іміджу учнів. Формування іміджу може бути цілеспрямованим, коли свідомо посилюються необхідні властивості та ослаблюються, затушовуються непотрібні. Успішний імідж базується на соціальних перевагах, бажаннях та сподіваннях визначеної групи людей, тобто, спираючись на вивченні очікувань певної аудиторії, можливо сконструювати імідж, який буде “приречений на успіх”[2:15]. За визначенням А. Калюжного, імідж педагога – це емоційно забарвлений стереотип сприйняття образу вчителя у свідомості вихованців, колег, соціального оточення. Найбільш значущі складові: зовнішній вигляд та комунікативна культура.

Особливу увагу слід приділити зовнішньому вигляду педагога, який свідчить не тільки про загальну культуру, смак та вихованість, але й допомагає створити позитивний настрій та привабити до себе учнів, батьків, колег. Громадські функції педагога, необхідність бути завжди серед учнів пред’являють певні вимоги до його одягу. В стилі одягу виявляється одне з головних правил: охайний та красивий вигляд – це свідчення поваги до людей, що оточують.

Проявом внутрішньої культури педагога, духовної роботи над собою, його професійної компетентності є комунікативна культура, яка включає у себе культуру рухів (міміка, жести, пантоміміка) та мовлення. Яким би важливим не були візуальний образ, почуття та емоції педагога, все ж таки одне з головних завдань виховання й навчання – це передача інформації. А зміст інформації на уроку, як правило, передається за допомогою мови, тобто приймає вербальну або словесну форму у публічному виступі. Публічну мову можна розглядати як витвір мистецтва, педагога – як оратора, котрий впливає на свідомість та почуття учнів як майстер слова, міміки та жестів. Бути дійсно оратором, керувати напрямом мови, утримувати увагу й зацікавленість співрозмовника протягом певного часу досить складно. Існує безліч недоліків, з якими недосвідчений вчитель стикається, стаючи перед аудиторією. Тому, розглядаючи імідж майбутнього викладача, треба приділити значну увагу його комунікативній культурі

Висновки. Сьогодення потребує від вищої школи підготовки спеціалістів-професіоналів, здатних творчо мислити, брати активну участь у становленні української державності та інтеграції нашої країни у світове співтовариство. Майбутні викладачі повинні перебувати не тільки в постійному пошуку інноваційних підходів, зорієнтованих на розвиток здібностей своїх учнів, а й володіти культурою іміджевої поведінки та неповторним індивідуальним стилем, який є ознакою як особистісної культури, так і професійної компетентності викладача. Цілком зрозуміло, що сучасні умови вимагають не тільки теоретичного обґрунтування природи та типології індивідуального стилю, а й озброєння кожного майбутнього викладача ефективними методиками створення своєї стилевої педагогічної індивідуальності. Таким чином, теоретичне обґрунтування та розробка формування індивідуального стилю майбутнього викладача сприятиме розвитку його професійної компетентності, що є підвалиною для підготовки майбутніх вчителів шкіл нового типу, які повинні не тільки вчити і виховувати, а й впливати на духовність та інтелект творчої

особистості, адаптованої до нових умов життя .

Резюме

У статті розглядаються проблеми формування індивідуального стилю майбутнього викладача як важливої складової його професійної компетентності. На основі проведеного аналізу психолого-педагогічної літератури визначено стан даної проблеми в сучасних дослідженнях, а також окреслені головні структурні складові педагогічного поняття «індивідуальний стиль майбутнього викладача».

Під час наукового дослідження встановлено, що формування індивідуального стилю набуває найбільшої ефективності у межах авторського спецкурсу “Індивідуальний стиль сучасного педагога”, де розглядаються всі складові індивідуального стилю викладача, який спрямований на активне набуття студентами професійної компетентності.

Резюме

В статье рассматриваются проблема формирования индивидуального стиля будущего преподавателя как важной составляющей его профессиональной компетентности. На основе проведенного анализа психолого-педагогической литературы определено состояние данной проблемы в современных исследованиях, а также намечены основные структурные компоненты педагогического понятия «индивидуальный стиль будущего преподавателя».

Summary

This article is dedicated to the problem of formation individual style of a prospective teacher as important component of their professional competence in a pedagogical educational establishment. The central aim of this paper is to present a detailed analysis of the essence and basic kinds of the pedagogical conception “individual style of a prospective teacher”.

Література

1. Бобир О. Етикет учителя. – Київ: Ленвіт, 2004. – 191 с.
2. Браун Л. Імідж – путь к успеху. – СПб.: Питер, 2000. – 188 с.
3. Гриньова В. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя. – Х.: Основа, 1998. 299 с.
4. Исаев И., Макарова Л. Профессионализм преподавателя: культура, стиль, индивидуальность. – Москва-Белгород, 2002. – 195 с.
5. Макарова Л. Индивидуальный стиль педагогической деятельности преподавателя вуза в контексте его профессиональной культуры // Материалы научно-практической конференции “Профессионально-педагогическая” культура: концептуальные основания и технологический контекст”. – Белгород, 2004. – С. 26-29.
6. Психология менеджмента. – СПб., 2000. – 571 с.
7. Сластёнин В., Подымова Л. Педагогика: инновационная деятельность. – М., 1997. – 285 с.

Подано до редакції 23.05.2005

**ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ТЕОРЕТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ З
МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ
УЗАГАЛЬНЕНИХ ПРИЙОМІВ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У
МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

*Глузман Неля Анатоліївна
кандидат педагогічних наук, доцент
завідувачка кафедри методик початкової
та дошкільної освіти Сваторійського педагогічного факультету
Кримський гуманітарний університет*

Постановка проблеми. Стратегія і тактика радикальних змін в освіті України чітко визначені в державній національній програмі «Освіта. (Україна XXI століття)», Законі України «Про освіту». У цих документах акцентується увага на необхідності розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій; впровадження сучасних технологій і науково-методичних досягнень у навчальний процес; підготовки нової генерації педагогічних кадрів, починаючи з учителя початкових класів.

До числа найбільш важливих факторів ефективного інтелектуального розвитку, якими повинен опанувати майбутній вчитель у процесі навчання, відносяться загальні розумові дії й узагальнені прийоми розумової діяльності [2]. Разом з тим, проблемі розвитку розумової сфери студентів у процесі їхньої підготовки до педагогічної діяльності приділяється мало уваги. Конкретних програм засвоєння прийомів розумової діяльності при вивченні предметів спеціального і професійного циклів практично немає, не досить глибокою є наукова розробленість даної проблеми [4].

Аналіз останніх досліджень. Аналізуючи підходи і концепції, що склалися в теорії і практиці розумового розвитку, слід зазначити дослідження, присвячені формуванню змістових узагальнень у дітей (В.В. Давидов, В.П. Іржавцева, В.А. Крутецький, В.Н. Осинська, В.Ф. Паламарчук, Л.Я. Федченко, С.А. Фокіна, В.П. Хміль), розвитку компонентів мислення, методикам формування прийомів розумової діяльності в школярів (Л.В. Занков, Н.Б. Істоміна, О.Н. Кабанова-Меллер, Н.Н. Поспелов, В.І. Решетников, З.І. Слєпкань, Н.Ф. Талізїна, М.Н. Шардаков), формуванню алгоритмів, способів формування мислення учнів середньої школи (В.М. Косата, Л.Н. Ланда, І.С. Якиманська [6]).

У методиці навчання математики є значне число робіт, присвячених дослідженню дидактичних функцій прийомів розумової діяльності (Н.І. Белоконна, Л.І. Воробйова, В.Н. Осинська, А.В. Усова), але система узагальнених прийомів розумової діяльності, як сполучний компонент математичних дисциплін, ще не знайшла свого місця в змісті підготовки вчителів початкових класів.

Викладене вище зумовило вибір теми дослідження «Формування узагальнених прийомів розумової діяльності у майбутніх вчителів початкових класів у процесі вивчення дисциплін математичного циклу», підсумки якого ми плануємо розглянути в даній статті.

Виклад основного матеріалу. Об'єктом дослідження є процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів початкових класів.

Предметом дослідження є методична система формування узагальнених прийомів розумової діяльності у студентів педагогічних факультетів у процесі вивчення циклу математичних дисциплін.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні і реалізації методики формування системи узагальнених прийомів розумової діяльності в студентів – майбутніх вчителів початкової школи в процесі вивчення курсів математики і методики її навчання в початкових класах.

У ході дослідження розроблена методика навчання математичним дисциплінам на педагогічних факультетах зі спеціальності «Початкове навчання» з використанням системи узагальнених прийомів розумової діяльності. При цьому експериментальне навчання проходило на засадах діяльнісного підходу до навчального процесу.

З позицій цього підходу істотно трансформується розуміння мети і якості освіти. Воно визначається не мірою освоєння випускником педагогічного ВНЗ знань, умінь і навичок, що пропонуються йому навчальними програмами, а тим, наскільки сформовані в нього різні способи діяльності. Ми не виділяємо спеціального блоку «знання», тому що розділяємо позицію, відповідно до якої вміти що-небудь робити – означає і наявність для цього необхідних знань. Знання і дії невіддільні. Не можна стверджувати, що вчитель може проводити заняття, якщо він слабо володіє предметним змістом, погано знає різні педагогічні технології і системи, не враховує психологію дитини.

Діяльність сформована тільки в тому випадку, коли в людини є ціннісне становлення до неї. Випускник педВНЗ може бути добре підготовлений до роботи в школі, але якщо в нього не сформований мотиваційний компонент діяльності, то він ніколи ні буде гарним фахівцем. На мотиваційну сферу студентів, на формування в них ціннісного відношення до педагогічної, інноваційної діяльності, на саморозвиток необхідно постійно звертати увагу протягом усього навчання у вузі. Тому ми вважаємо, що керівним принципом, що визначає методику вивчення математичного курсу в педагогічному ВНЗ, повинен бути принцип професійно-педагогічної спрямованості, що означає в нашому випадку, що в процесі вивчення математики в майбутніх учителів початкових класів необхідно сформувати професійні уміння, необхідні йому для розв'язання задач навчання математики молодших школярів. Так, наприклад, коло проблем для студента-вчителя, розглянутих у курсі «Методика викладання математики в початковій школі» можна визначити як освоєння розумових дій і видів діяльності, використовуваних у процесі розв'язання методичних задач, що потребують: пошук ефективних шляхів навчання, розвитку і виховання учнів; диференціювання технологій навчання на основі розрізнення рівня готовності і розвитку учнів; вибір методики з урахуванням своїх можливостей щодо повноцінної реалізації її в практиці.

Дійсно, виконуючи завдання за курсом математичних дисциплін, що містять таку мету, студенти можуть не тільки одержати інформацію про існуючі технології навчання, оцінити їхні достоїнства і недоліки, але і вивчити проблеми, що виникають при використанні будь-якої педагогічної технології. Отже, вивчення теоретичної частини курсу математики повинно бути максимально наближеним до майбутньої професії вчителя, щоб створити всі умови для

формування професійно важливих умінь і знань у майбутніх учителів початкових класів.

Наведемо конкретні приклади такої можливої організації навчання на 1 і 3 курсі.

Наприклад, необхідність вивчення різних способів доведень у курсі теоретичної математики (1курс) можна обґрунтувати аналізом і наступним порівнянням умовиводів, що виконують молодші школярі, вивчаючи математику.

1. Учні пропонується пояснити, чому число 23 можна подати у вигляді суми $20 + 3$. Він міркує: «Число двоцифрове. Будь-яке двоцифрове число можна представити у вигляді суми розрядних доданків. Отже, $23 = 20 + 3$ ».

Перша і друга пропозиції в цьому умовиводі посилки, причому одна посилка загального характеру – це висловлення «будь-яке двоцифрове число можна представити у вигляді суми розрядних доданків», а інша – часткова, вона характеризує тільки число 23 – воно двоцифрове. Висновок – ця пропозиція, що стоїть після слова «отже», – також носить частковий характер, тому що мова йде про конкретне число 23.

2. Один із прийомів ознайомлення молодших школярів з переставною властивістю множення полягає в такому. Використовуючи різні засоби наочності, школярі разом із учителем установлюють, що, наприклад, $6 \cdot 3 = 3 \cdot 6$; $5 \cdot 2 = 5 \cdot 2$. А потім на основі отриманих рівностей роблять висновок: для всіх натуральних чисел $a \cdot b = b \cdot a$.

У даному умовиводі посилками є перші три рівності, у них стверджується, що для конкретних натуральних чисел виконується така властивість. Висновком у даному прикладі є твердження загального характеру – переставна властивість множення натуральних чисел.

3. При навчанні діленню на одноцифрове число використовується такий прийом. Спочатку з'ясовується: щоб знайти значення виразу $12:4$, варто довідатися, на яке число треба помножити дільник 4, щоб одержати ділене, тобто 12. Відомо, що $4 \cdot 3 = 12$. Виходить, $12:4 = 3$.

Потім учням пропонується, міркуючи так само, знайти, наприклад, частку $8:4$. І вони спочатку знаходять число, на яке треба помножити 4, щоб одержати 8. Одержують число 2 і роблять висновок – $8:4 = 2$. Далі, використовуючи той же спосіб міркувань, знаходять частку $9:3$, $20:5$ і ін.

Порівнявши умовивід, студенти дійдуть висновку, що в курсі початкової математики багато різних способів обґрунтування істинності суджень і вчителю потрібні більш глибокі знання про структуру і способи доведень.

Наприклад, для студентів 3 курсу з дисципліни «Методика навчання математики в початкових класах» нами була розроблена й апробована в практику навчання вступна контрольна робота на тему: «Вплив змісту математичного поняття на вибір методів його формування в молодших школярів». Наводимо її зміст:

Скласти перелік основних понять курсу початкової математики (послідовність розташування на вибір студента).

Дати кожному поняттю визначення з позицій відомих студенту математичних теорій.

Проаналізувати і порівняти зміст не менш двох комплектів підручників з

математики для початкової школи, орієнтуючись на такі питання: 1) Яке з математичних визначень лежить в основі тлумачення змісту даного поняття молодшими школярами?; 2) Яку «мову» викладу навчального матеріалу школярам пропонує підручник?; 3) Наскільки повно розкривається зміст поняття? 4) Яка логіка розташування матеріалу підручника, призначеного для формування в молодших школярів даного поняття?; 5) Сформулювати що виникли у процесі питання, думки, пропозиції виконання роботи.

Виконання контрольної роботи, з одного боку, актуалізує необхідні знання й уміння студентів з математичної теорії, з позицій переосмислення її значення для організації навчання математики молодших школярів, спонукає до аналітико-синтетичної діяльності, а з іншого боку – формує пізнавальні потреби і потрібні мотиви в студентів.

На пізнавальну активність студентів і вироблення в них навичок творчого застосування знань і самостійності впливає використання в навчальному процесі проблемних ситуацій. Студенти, діючи в умовах проблемної ситуації, засвоюють знання і способи розумових дій, самостійно аналізують досліджуваний навчальний матеріал, у результаті чого в них формуються узагальнені прийоми розумової діяльності, уміння і навички їхнього переносу в нову ситуацію.

Здійснення розумової діяльності – це виконання людиною як її суб'єктом визначених розумових дій. Тому необхідно на теоретичному матеріалі курсу математики учити студентів порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, класифікувати, встановлювати і шукати аналогії. Відзначимо також, що ці розумові прийоми є необхідною умовою розвиваючого навчання в початковій школі, особливістю якого є здатність обґрунтовувати ті судження, що висловлюються. У навчальній практиці цю здатність звичайно пов'язують з умінням міркувати, доводити свою точку зору. Навчити молодших школярів аргументувати свої висновки повинні їхні вчителі. Але за результатами експерименту, що констатує, було замічено, що тих представлень, що формувалися в студентів у процесі проведення конкретних доведень у курсі математики загальноосвітньої школи недостатньо, щоб навчати логічно міркувати майбутніх своїх учнів.

У теоретичному курсі математики студенти повинні освоїти різні способи доведень: аналіз Євкліда, аналітичний і синтетичний метод, доведення «від протилежного», метод математичної індукції. З. І. Слєпкань справедливо відзначає, що успіх проведення доведення залежить «від сформованості уміння виконувати розумові дії: аналіз (аналіз формулювання теореми, аналіз малюнка), співвіднесення вимог з умовами (синтез), переосмислення елементів задачі, включення їх в усі нові зв'язки (аналіз через синтез), у процесі виконання яких використовуються порівняння, відволікання від несуттєвих умов (абстрагування), застосування доведеної теореми до всіх можливих випадків (узагальнення), а також від сформованості специфічних розумових дій, характерних для діяльності по доведенню математичних тверджень (підведення під поняття, вибір достатніх ознак, виділення наслідків)» [1, с. 99]. На підставі цього положення дослідно-експериментальна методика включала таку схему з навчання студентів способам доведень: розбір конкретних задач на доведення; з'ясування їх типових особливостей; виділення істотного у процесі доведення, тобто тих дій, без яких

не можна одержати правильне доведення; узагальнення способу проведення доведення у формі складання алгоритму визначення загального підходу до доведення.

Одним з найважливіших компонентів навчальної роботи студента є його розумова діяльність з оволодіння математичними поняттями. Поняття є результатом розумової діяльності й утворюються за допомогою узагальнених розумових прийомів аналізу і синтезу, порівняння, абстрагування, аналогії, узагальнення.

Розглянемо процес формування понять, визначення якого конструюються за способом «через рід і видову відмінність» [3]. Така форма визначення найбільш поширена в курсі математики. Типові помилки в знаннях студентів, а в майбутньому і їхніх учнів, як показало наше дослідження, пов'язані з їх недостатньою логічною грамотністю. Студенти: не відрізняють рід від виду; утрудняються використовувати поняття в змінених умовах. Сутність поняття змінюється за рахунок опори на несуттєві ознаки; утрудняються в підборі слів і логічних зв'язувань: і, чи, не, усі, деякі й ін. ; не можуть здійснювати класифікацію. Нині у жодному з досліджуваних шкільних предметів учні не знайомляться з логічною структурою визначень: вони просто заучують велику їх кількість. І якщо учень щось забуває у визначенні, він не може відновити забуте, тому що не знає структури визначень, не володіє правилами їхньої побудови. У силу цього навіть у вузі студенти роблять помилки при визначенні понять.

Розумовий розвиток студентів, що повинні підготуватися вже в період навчання у вузі до ролі творчо мислячих активних людей, не може бути повноцінним, якщо їх не навчать спеціально застосуванню прийому аналогії. Умовиводи за аналогією є неодмінною складовою частиною творчого мислення, тому що цим шляхом думка людини виходить за межі відомого, пролягає шлях до невідомого (Б. П. Ердієв) [5].

Висновок за аналогією є лише ймовірним і не може бути доведенням, однак у навчанні аналогія часто корисна тим, що приводить до здогаду, а у викладанні математики важливо не тільки учити доводити, але і догадуватися, що саме підлягає доведенню і як знайти це доведення. Міркування за аналогією дозволяють студентам одержувати формулювання нових задач, дають можливість розвивати творчі здібності в процесі доведення спростування сформульованих гіпотез.

У той же час студентам необхідно показати, що висновки отримані за аналогією, проблематичні і підлягають дослідженню і доведенню. Для правильного умовиводу за аналогією необхідно володіти в досконалості прийомом порівняння й абстрагування, тому що аналогія вимагає виділити істотні ознаки об'єктів, у противному випадку висновок може виявитися неправильним.

Наприклад, при вивченні теми «Предикати і квантори», пропонується таке завдання: «Підберіть предикати з теоретичної математики, які можна використовувати з обома кванторами \forall і \exists . Чи можна змінювати місцями квантори, тобто чи має місце переставна властивість для кванторів?». Як відповідь на питання розглянемо такі висловлення: 1) $(\forall a \in \mathbb{N}) (\exists a_1 \in \mathbb{N}) a_1 > a$ – правдиве ; 2) $(\exists a \in \mathbb{N}) (\forall a_1 \in \mathbb{N}) a_1 > a$ – помилкове.

При складанні й аналізі цих прикладів, студенти самостійно можуть дійти висновку про те, що для кванторів комутативна властивість не має місця. Попередня постановка гіпотези і її доведення виступає своєрідним тренажером у розвитку розумової діяльності студентів, а знання, отримані таким шляхом, глибше і міцніше запам'ятовуються.

Будь-яка аналогія закінчується узагальненням, тобто одержанням правил-орієнтирів, алгоритмів про спосіб дій, формулюванням «нових» властивостей досліджуваних об'єктів, висновком на основі аналогічних міркувань. У такому розумінні узагальнення це результат, що фіксується в поняттях, судженнях і правилах. З методичної точки зору більший інтерес представляє процес узагальнення, що може бути результатом індуктивних і дедуктивних міркувань (умовиводів). Розвиток у студентів здатності будувати умовивід – важлива методична задача. Це уміння позитивно впливає на розвиток мислення студентів, сприяє усвідомленню ними сутності доказових і правдоподібних міркувань, збагачує їхню логічну культуру і математичну мову.

Умовиводи поділяються на дедуктивні й індуктивні (правдоподібні, не дедуктивні). В основі перших лежить поняття логічного проходження, яке можна визначити в такий спосіб: із пропозицій A_1, A_2, \dots випливає пропозиція B , якщо B істинно всякий раз, коли правдиві всі пропозиції A_1, A_2, \dots . Умовивід, між послідовностями і висновком якого має місце відношення логічного проходження, називається дедуктивним.

У теоретичному курсі початкової математики найбільш часто узагальнення знання є результатом індуктивних міркувань (умовиводів). Основними компонентами методичної роботи викладача з навчання студентів індуктивним умовиводам є: систематичне і цілеспрямоване формування умінь знаходити загальне в окремих часткових прикладах; виховання у студентів критичного ставлення до індуктивного висновку; формування умінь відрізняти індуктивний умовивід від дедуктивного.

Навчання індуктивних умовиводів може здійснюватися як при викладі теоретичного матеріалу, так і при розв'язанні стандартних і нестандартних задач.

Для одержання правильного узагальнення індуктивним способом необхідно: поставити мету узагальнення; розглянути конкретні приклади, порівняти їх; знайти загальне; зробити висновок; розглянути якнайбільше часткових об'єктів, у яких повторюється виділена закономірність; перевірити, чи відповідає вона отриманому висновку.

Важливу роль відіграють індуктивні умовиводи при розв'язанні нестандартних задач. У теоретичному курсі математики мається цілий ряд таких задач, при розв'язанні яких студентам не обійтися без індуктивних умовиводів. При цьому створюються широкі можливості для формування умінь помічати загальне в окремих часткових прикладах. Проілюструємо це на конкретних прикладах.

Наприклад, доведіть, що для будь-якого простого p вираз p^2+2 приймає тільки один раз значення простого числа. Розглянемо часткові приклади

p	2	3	5	7	11
p^2+2	6	11	27	51	123

На підставі індуктивного умовиводу висувається гіпотеза: для будь-якого

простого числа p , крім $p=3$, значення виразу $p^2 + 2$ кратне 3.

Доведення: Нехай p – просте число і $p \neq 3$. Тоді маємо: $p^2 + 2 = (p^2 - 1) + 3 = (p - 1)(p + 1) + 3$. З трьох послідовних натуральних чисел $p - 1$, p , $p + 1$ одне обов'язково кратне 3. Але p просте число, відмінне від 3, виходить, чи $p - 1$ чи $p + 1$ кратне 3, отже, сума $(p - 1)(p + 1) + 3$ кратна 3. Отже, доведено, що вираз $p^2 + 2$, де p – просте число, приймає значення простого числа тільки один раз.

Якщо в індуктивних узагальненнях загальна ознака невідома, її потрібно шукати, то в дедуктивному – її знають заздалегідь і потрібно розпізнати цю ознаку в запропонованих об'єктах. У дедуктивному умовиводі посилки і висновок знаходяться у відношенні логічного проходження. Це означає, що в ньому завжди з правдивих посилок випливає правдивий висновок. У логіці існують різні способи перевірки правильності умовиводів: правило висновку, правило заперечення, правило силогізму. У експериментальному дослідженні ми розглянемо спосіб, що припускає використання діаграм Ейлера-Венна.

Аналогічним чином можна перевірити й інші правила дедуктивних умовиводів. Але для нас особливо цінним є висновок за правилом висновку, тому що студенти можуть ним користатися при розв'язанні типових текстових задач з курсу початкової математики.

Розглянувши методичні можливості формування емпіричних узагальнень, розкриємо коротко і шляхи формування теоретичних узагальнень. На відміну від емпіричного, теоретичне узагальнення здійснюється шляхом аналізу даних про будь-який об'єкт чи об'єкти ситуації з метою виявлення істотних внутрішніх зв'язків. Ці зв'язки відразу фіксуються абстрактно і стають тією основою, на якій надалі виконуються конкретні дії.

Необхідна умова формування в студентів здатності до теоретичного узагальнення – спрямованість навчання на формування системи загальних способів дій по розв'язанню математичних задач. Для виконання цієї умови потрібно продумати такі дії з математичними об'єктами, у результаті яких студенти зможуть самі «відкривати» істотні властивості досліджуваних понять і загальних способів дій з ними.

Розроблення та використання теоретичних узагальнень на методичному рівні представляє визначену складність. На сьогодні – це одна із найактуальніших проблем навчання, розв'язання якої пов'язане як зі зміною змісту, так і зі зміною організації навчальної діяльності студентів, спрямованої на його засвоєння.

Важливу роль у роботі з формування і систематизації понять, розумовому розвитку студентів має виконання ними різних класифікацій досліджуваних понять, розв'язання прикладів і задач на розбивку множини на класи, тобто оволодіння прийомом класифікації.

Для формування умінь з класифікації і систематизації доцільно на практичних заняттях пропонувати студентам вправи на складання класифікаційних схем.

Висновки. Отже, теоретичний курс математики дозволяє показати студентам роль і місце узагальнених прийомів розумової діяльності в математичному пізнанні і представляє методичні можливості для систематичної і цілеспрямованої роботи з формування узагальнених прийомів розумової діяльності.

Володіння узагальненими прийомами розумової діяльності дає можливість студентам уникати нераціональної організації навчальної діяльності, підвищити її продуктивність за рахунок цілеспрямованого керування і поліпшення якості самостійної роботи, а це свідчить про інтенсифікацію навчання, реалізацію диференціації і індивідуалізації навчання, а також створення необхідних умов для дослідницького творчого характеру навчальної діяльності студентів.

Основні положення дослідження можуть бути використані викладачами вищих навчальних педагогічних закладів освіти під час вивчення студентами циклу математичних дисциплін: “Математика”, “Теоретичні основи початкового курсу математики і методика її навчання в початкових класах”, викладачами закладів післядипломної освіти під час роботи з вчителями початкових класів на курсах підвищення кваліфікації, а також вчителями початкових класів загальноосвітніх шкіл для вдосконалення начального процесу.

Резюме

У статті на основі аналізу результатів психолого-педагогічних досліджень автор розглядає один з можливих підходів математичної підготовки вчителя початкових класів з використанням системи узагальнених прийомів розумової діяльності. Розкривається методичний аспект формування узагальнених прийомів розумової діяльності, що забезпечує високий рівень осмислення студентами циклу математичних дисциплін.

Резюме

В статье на основе анализа результатов психолого-педагогических исследований автор рассматривает один из возможных подходов к математической подготовке учителя начальных классов с использованием системы обобщенных приемов умственной деятельности. Раскрывается методический аспект формирования обобщенных приемов умственной деятельности, обеспечивающий высокий уровень осмысления студентами цикла математических дисциплин.

Summary

In the article on the base of the results analysis of psychological and pedagogical researches the author considers one of, possible approaches to mathematical teachers' preparation of primary classes with use of the system of generalized methods of intellection. A methodical forming aspect of generalized methods of students' understanding of the course of mathematical disciplines is considered.

Література

1. Слєпкань З. И. Психолого-педагогические основы обучения математике. – К.: Радянська школа, 1983. – 192 с.
2. Слєпкань З. І., Шкіль М. І., Дороговцев А. Я. та ін. Концепція базової математичної освіти в Україні. – К.: Мін. осв. України, Інститут системних досліджень, 1993. – 31 с.
3. Стойлова Л. П. Математика: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 1999. – 424 с.
4. Тальзина Н. Ф. Педагогическая психология: Учеб. для студентов сред. пед. учеб. заведения. – М.: Академия, 1998. – 288 с.
5. Эрдниев П. М., Эрдниев Б. П. Обучение математике в школе: Книга для учителя. – М.: АО «Столетие», 1996. – 320 с.
6. Якиманская И. С. Развивающее обучение. – М.: Педагогика, 1979. – 144 с.

Подано до редакції 14.03.2005

**ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ
СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО
ДОШКОЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ**

Головки Маргарита Борисовна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики
Славянский государственный педагогический университет*

Постановка проблемы. В условиях гуманизации и демократизации высшего педагогического образования в настоящее время достаточно четко обозначилась тенденция к созданию интегрированной системы подготовки будущих педагогов (учителей, воспитателей) в направлении использования опыта классической педагогики (зарубежной и отечественной), достижений современной науки, лучших традиций, идей и опыта народной педагогики. Это продиктовано также острой необходимостью сохранения и повышения педагогической культуры общества, духовной основой которой во все времена являлась семейная воспитательная практика. Нельзя добиться существенных перемен в общественном воспитании на всех его ступенях и уровнях, нельзя сохранить культурные и духовные ценности без коренного изменения статуса семьи и родительского воспитания, которые сейчас переживают далеко не лучшие времена [5].

Семейная педагогика – интенсивно развивающаяся отрасль научного знания, которая впитала в себя лучшие достижения мировой и отечественной науки и практики. Сегодня компетентным специалистом по дошкольному образованию можно стать при условии, если осознанно, с интересом отнестись к этому знанию, к меняющимся функциям современного дошкольного учреждения, реализация которых ориентирована на семью, помощь и сотрудничество с ней. А это, в свою очередь, поможет сформировать у студентов психологическую готовность к взаимодействию с семьей, сознательно развивать важнейшие профессиональные качества, которые обеспечат успех этого взаимодействия. В таком контексте актуальность исследуемой нами проблемы является достаточно очевидной.

Анализ публикаций. Проблема совершенствования качества высшего педагогического образования, профессиональной подготовки, формирования личности учителя и воспитателя постоянно становилась предметом научных исследований многих украинских и российских ученых (О. Абдуллина, В. Слостенин, И. Зязюн, Е. Бондаревская, М. Поташник, Н. Кузьмина, Г. Шевченко, М. Станкин, Н. Щуркова, В. Кан-Калик, И. Исаев, А. Мороз, Л. Нечепоренко, Л. Артемова, В. Зинченко и др.).

С 1995 года на факультете дошкольного воспитания и практической психологии СГПУ ведется поиск условий и возможностей совершенствования профессиональной подготовки специалистов по дошкольному образованию, ядром которого являются идеи единства теории и практики, аксиологического, когнитивного, культурологического подходов к организации содержания образования, личностно-профессиональной ориентации и самоусовершенствования, использования новейших технологий обучения и

воспитания, элементов модульно-рейтинговой системы, развития творческого, научного и профессионального потенциала студентов [2].

Цель данной статьи – изложение возможностей использования потенциала соответствующих учебных курсов, раскрывающих теорию и практику семейного воспитания, в опыте подготовки специалистов по дошкольному образованию, в частности на их пути к профессиональной компетентности и собственной счастливой семье.

Изложение основного материала. Разворачивая свое исследование, мы принимали во внимание то, что в содержательном отношении ни одно пособие или учебник, монография или статья, другой литературный источник психолого-педагогического цикла не могут претендовать на исчерпывающее, полное освещение всех проблем семейной педагогики и домашнего воспитания в их историко-теоретическом и практическом аспекте. Современную семью и семейную педагогику глубоко и разносторонне можно изучать, обращаясь к таким научным дисциплинам, как философия, социология, экономика, юриспруденция, этнопедагогика, психология, педагогика, медицина, культурология и др. Изучение некоторых из них предусмотрено учебным планом подготовки специалиста по дошкольному воспитанию, что дает возможность углубить «портрет» семьи, понять тенденции ее развития. Кроме того, многие вопросы воспитания дошкольников освещаются в курсе дошкольной педагогики.

Одним из принципиальных направлений возрождения и сохранения, использования народной семейной мудрости в нашем опыте до недавнего времени (то есть, до появления в учебном плане самостоятельных курсов этнопедагогики и семейной педагогики) было ее активное, гармоничное и естественное включение в практику преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла.

В процессе исследования со второй половины 90-х годов, мы пришли к выводу, что оптимальные возможности для этого имел курс истории педагогики [1]. Именно в таком варианте обнаружился естественный путь изучения особенностей и многозначности взаимоотношений народной и научной педагогики, теории и практики семейного воспитания на всех этапах развития мировой и отечественной культуры. Использование теории и практики семейного воспитания в процессе преподавания курса истории педагогики предполагало решение следующих задач:

- раскрытие сущности воспитательной мудрости народа, анализ основных источников семейной педагогики, ее содержания, принципов, средств и методов, а также становления теории семейного воспитания как научного направления в педагогике;
- определение основных этапов развития отечественной теории семейного воспитания; анализ и оценка вклада классиков украинской и русской педагогики в раскрытие проблем семейного воспитания;
- прослеживание истории взаимоотношений между семейным и общественным воспитанием детей дошкольного возраста;
- формирование у студентов интереса и уважения к педагогическому гению народа, общечеловеческой морали, гуманистическим ценностям и положительной мотивации в создании собственной семьи и воспитании детей;

- привлечение студентов к исследованиям, выполнению творческих заданий, участию в социологических опросах и интервью; формирование желания и потребности повышать уровень своей педагогической компетентности, умения творчески использовать накопленные знания и опыт в собственной родительской и профессиональной деятельности.

Наш опыт показал, что изучение курса истории отечественной педагогики и дошкольного воспитания целесообразно начинать с первого содержательного блока «История семьи и семейной педагогики народа». Сложность и достаточно большой объем данной проблемы определили два исходных положения, вокруг которых разворачивается построение учебного материала: 1) осмысление и оценка педагогического наследия с позиции гуманистических, общечеловеческих и национальных ценностей; 2) поиск прогрессивных идей, опыта, выявление всего, что может стать полезным и перспективным для решения современных проблем семейного воспитания.

Лекционные занятия ориентируют студентов в общих вопросах истории развития семьи, семейных отношений, традиций; становлении научно-теоретических основ семейной педагогики и в методическом плане строятся так, чтобы вызвать интерес и желание заниматься углубленным изучением семейных ценностей. В этом ключе строится и второй содержательный блок – деятельность, опыт и вклад выдающихся педагогов, оставивших свой оригинальный след в решении общих и частных вопросов семейного воспитания в контексте их мировоззренческих и общепедагогических позиций. Поскольку лекции не преследуют задачу глубокого и полного рассмотрения всех наиболее важных тем и аспектов семейной педагогики, эти функции выполняют семинарские и практические занятия, самостоятельная работа, индивидуальная исследовательская работа, выполнение творческих проектов.

На практических занятиях рассматриваются конкретные материалы, касающиеся истории семьи и семейного воспитания, анализируются педагогические памятники прошлого, оценивается вклад в проблему конкретного педагога, устанавливается преемственность между прошлым и настоящим, обсуждаются результаты выполнения письменных заданий, обзора соответствующей литературы, материалов периодических изданий. В мотивационном плане вся работа строится на гармоничном сочетании профессиональной направленности преподавания (студент – воспитатель, психолог) и личностно-ориентированной (студент – родитель, нынешний или будущий).

В качестве итога используется выполнение индивидуальных творческих заданий (проектов): «История моей семьи, традиции семейного воспитания»; составление генеалогического дерева; изучение проблем семейного воспитания в наследии классиков украинской и русской педагогики (выполняются как монографические, так и проблемные исследования). Активно используются и такие формы, как выполнение курсовых, дипломных и магистерских работ, работа в музеях, поиск и анализ новой соответствующей литературы (и составление аннотаций), архивных материалов и документов, публицистики. С большим интересом студенты изучают мир семьи, представленный в художественно-образной форме в литературе, произведениях народного

творчества, живописи. Например, в художественной литературе XVIII – XIX веков содержится уникальный материал о традициях семейного воспитания, о деятельности домашних педагогов (гувернеров, учителей), о взаимоотношениях поколений, о воспитании детей в семьях, принадлежащих к разным социально-культурным слоям.

В курсе дошкольной педагогики и детской психологии, на спецкурсах и спецсеминарах студенты знакомятся с характеристиками современной семьи (Е. Арнаутова, А. Варга, Т. Маркова, В. Титаренко и др.); с проблемами психологии семейных отношений (С. Ковалев, А. Петровский, Е. Кульчицкая, В. Дружинин); путями повышения педагогической культуры родителей (И. Гребенников, Е. Кононко, В. Котырло, С. Ладывир и др.); новыми путями и формами взаимодействия детского сада и семьи в воспитании ребенка (В. Безлюдная, Е. Кононко, Т. Куликова, В. Дуброва, Е. Арнаутова).

Понимая, что данных усилий явно недостаточно в изменившихся условиях, чтобы говорить о действительном и полноценном внедрении лучшего опыта прошлого и достижений современной науки и практики в процесс профессиональной подготовки специалистов, осознавая необходимость подготовки студентов как будущих родителей (повышение личностной значимости изучаемых дисциплин), ориентируясь на новую философию взаимодействия семьи и педагогов, необходимость возрождения статуса семейного воспитания и повышения ответственности родителей за воспитание детей, четыре года назад мы дополнили наш учебный план новыми курсами, в частности «Семейной педагогикой» и «Этнопедагогикой» (магистратура).

При разработке программ научно-методического обеспечения, образовательной технологии («Семейная педагогика»), опираясь на уже накопленный опыт и возможности, мы также воспользовались рекомендациями и опытом, накопленным украинскими и российскими коллегами (В. Подставной, Т. Алексеенко, П. Щербань, А. Марушкевич, Т. Куликова, О. Зверева, А. Ганичева, Т. Березина и др.) [3; 4].

Цель данного курса – помочь студентам содержательно и эффективно строить работу с семьей на современном этапе ее развития, понять специфику семейного воспитания, его трудности и проблемы, значимость ее воспитательной функции, сформировать педагогическую и психологическую готовность работать с семьей, создать положительную мотивацию на создание собственной гармоничной семьи.

Проблемы семейного воспитания рассматриваются в широком историко-культурном и психолого-педагогическом контексте. В курсе освещаются такие проблемы, как научный статус семейной педагогики; семья как социально-воспитательный институт становления личности; воспитательный потенциал семьи; психолого-педагогические основы семейного воспитания; принципы, средства и методы семейного воспитания; семья в системе воспитательных институтов; педагог в семье; особенности воспитания ребенка в разных типах современных семей; отечественные и зарубежные инновационные технологии семейного воспитания.

Практические занятия посвящены углубленному изучению таких вопросов, как тенденции и трудности современного семейного воспитания; пути

приобщения дошкольника к семейным ценностям и традициям; условия и методы домашнего воспитания ребенка-дошкольника; специфика деятельности домашнего педагога и его подготовка; новые подходы и формы сотрудничества с семьей, формирование родителей как педагогов; технологии семейного воспитания. Среди форм их проведения наиболее результативными оказались дискуссии о различных воспитательных системах, защита творческих проектов, обсуждение подготовленных студентами художественно-педагогических очерков и эссе, деловые игры, разработка альтернативных семейных воспитательных программ, например, как воспитать ребенка счастливым.

Одновременно с работой по расширению круга знаний студентов по семейной педагогике, приведению их в систему, выявлению наиболее актуальных идей (уяснение приоритетной роли семьи; обучение ребенка в семье; объединение родителей по интересам в клубы и кружки; необходимость педагогической рефлексии; гуманизация семейных отношений и др.) в нашем опыте при непосредственном участии студентов имели место изучение и анализ возможных способов внедрения новых научных данных в образовательную практику сотрудничества дошкольных учреждений с родителями и семьей в целом.

Отметим, что такая работа заинтересовала воспитателей детских садов, однако в работе с родителями по-прежнему использовались традиционные формы и методы сотрудничества с семьей, причиной чего являются сложившиеся стереотипы и установки, проверенные длительной практикой. Поэтому нетрадиционные методы взаимодействия с родителями приживаются медленно и используются эпизодически. Такая ситуация ставит нас перед необходимостью ориентировать практические занятия на упражнения и приобретение студентами соответствующего опыта.

В качестве критериев результативности освоения курса мы выделяем следующие. Будущие педагоги и воспитатели должны четко ориентироваться в новой философии взаимодействия семьи и дошкольного учреждения, основу которой составляет идея о том, что за воспитание детей несут ответственность родители, а все другие социальные институты призваны помочь, поддерживать, направлять, дополнять их воспитательную деятельность; понимать своеобразие воспитания ребенка в условиях семьи, знать современные его технологии; уметь анализировать семейный опыт, видеть проблемы с позиции педагога, родителей и детей и находить оптимальные пути их разрешения; быть готовыми к сотрудничеству с родителями своих воспитанников.

Выводы. Подводя итоги своей работы, отметим, что возможными и оптимальными путями и средствами использования классического и новейшего опыта семейной педагогики является их органическое включение в содержание блока дисциплин психолого-педагогического цикла, преподавание специальных дисциплин (в данном случае «Семейной педагогики») в единстве мотивационного, содержательного и технологического компонентов, использование полученного опыта в практике профессиональной деятельности и воспитании собственных детей.

Резюме

В статье раскрывается опыт (задачи, методика, формы и методы)

использования развивающего потенциала семейной педагогики в формировании у студентов педагогической компетентности в совместном с семьей воспитании дошкольника.

Резюме

У статті розкривається досвід (завдання, методика, форми та методи) використання розвивального потенціалу сімейної педагогіки у формуванні у студентів педагогічної компетентності у спільному з родиною вихованні дошкільника.

Summary

The article deals with the experience (tasks, methods, forms) of the use of developmental potential of family upbringing in forming in students pedagogical competence in joint (with the family) education of a preschool age child.

Література

1. Головки М. Б. Некоторые пути использования семейной этнопедагогике в профессиональной подготовке воспитателя детского сада / Образование в современном обществе: проблемы, теория, практика. – Одесса, 1996.
2. Зінченко В. М. Психолого-педагогічні умови якісної підготовки фахівців для дошкільних закладів України // Наука і освіта. – 1999. – № 5-6.
3. Куликова Т. Семейная педагогика и домашнее воспитание. Учеб пособие. – М.: Академия, 1999.
4. Родинна педагогіка / За ред. А. Марушкевич та ін. – К.: ПАРАПАН, 2002.
5. Сім'я і родинне виховання. Концепція // Рідна школа. – 1996. – № 12.

Подано до редакції 06.04.2005

УДК 37. 025

КОМПЛЕКС ТРЕНУВАЛЬНИХ ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК ПРИ ВИКОРИСТАННІ ГРАМАТИЧНИХ ТРАНСФОРМЕРІВ МАРО

*Гордієнко-Митрофанова Ія Володимирівна
кандидат педагогічних наук, докторант кафедри загальної педагогіки
Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди*

Постановка проблеми. Важливою умовою ефективності формування іншомовних граматичних навичок є слідування головним принципам педагогічної граматики: орієнтувальній здатності – забезпечення повного орієнтування учнів та адекватності – сприяння формуванню як формального, тобто утворення форми, так і функціонального аспектів навиків, тобто врахування ознаки реальної комунікації [1, с. 155].

Треба відзначити, що безпорадність учнів в елементарних мовних ситуаціях якраз і пояснюється простою відсутністю в граматичних механізмах мови індивіда матриці розпізнавання ситуації та її зв'язку з відповідною структурою, яка зберігається у свідомості.

Отже, актуальність обраної теми, а саме питання щодо розроблення вправ, спрямованих на засвоєння граматичної форми в процесі її використання в умовах реальної комунікації, обумовлена насущними проблемами в галузі формування іншомовних граматичних навичок і потребує їхнього подальшого вивчення. Головна мета кожного викладача полягає в навчанні говорінню, в навчанні дітей спілкуватися. Досягнення цієї мети можливе завдяки досконалії сформованості всіх складових комунікативної компетенції, серед яких важливе місце відводиться саме граматичним навичкам, а це, в свою чергу, передбачає забезпечення високої якості орієнтування учнів.

Аналіз останніх досліджень. У психолого-педагогічному дискурсі дане питання інтенсивно обговорюється, починаючи з досліджень П.Я. Гальперіна й О.О. Леонтєва, що показали важливість орієнтування для успішного формування розумових дій, до яких відносяться й граматичні навички. Ця проблема набула свого розвитку в контексті питання адекватного управління процесом навчання іноземній мові в психологічних дослідженнях О.М. Леонтєва, Н.Ф. Тализіної, І.О. Зимньої, О.О. Леонтєва, а також в методиці навчання іноземним мовам в роботах І.М. Бермана, І.Л. Біма, В.О. Бухбіндера, М.М. Гохлернера, Г.В. Єйгера, К.Б. Єсіповича, Ю.І. Пасова та ін.

У вітчизняній літературі одним із перспективних напрямків розв'язання цього завдання виступає побудова теорії педагогічної граматики в дослідженнях відомого українського вченого Л. М. Черноватого, де, зокрема, і порушується проблема ефективного формування іншомовних граматичних навичок: формування відповідних елементів у складі граматичних механізмів мови станеться тільки в тому разі, коли об'єм і характер вправ забезпечать формування відповідного навичку, тобто автоматизованої (без участі актуальної свідомості) здатності використовувати конкретну структуру в ситуаціях реальної комунікації [2, с. 151].

Дослідження питань, пов'язаних з проблемою вправ, є надзвичайно важливими й охоплюють численні напрямки [3-7], а саме: розробку принципів складання їхніх систем, підсистем, груп та комплексів; побудову та обґрунтування типології вправ і ознак кожного типу; вивчення співвідношення вправ різних типів для досягнення конкретної мети навчання; пошук оптимальних шляхів одночасного забезпечення адекватного орієнтування учнів і принципу комунікативності при виконанні переважної більшості вправ [8, с. 178].

Однак, незважаючи на різноманіття напрямків у цій галузі в роботах вказаних авторів, спроби розробки вправ до динамічних моделей як типа навчальної інформації, взагалі не здійснювалися, бо це просто не було їх завданням.

Зважаючи на це, **мета даної роботи** полягає в аналізі тренувальних вправ, опрацьованих для формування іншомовних навичок при використанні граматичних трансформерів МАРО (аббревіатура МАРО складається з заголовних літер російських слів: модель, алгоритм, речевої образец) – Classroom MASP-Activities (англійська аббревіатура МАРО: model (модель), algorithm (алгоритм), speech pattern (речевої образец)), які відповідають основним вимогам щодо правил педагогічної граматики.

У попередніх публікаціях ми досить ґрунтовно проаналізували теоретичні та методичні засади запропонованої нами ігрової педагогічної технології, котра спрямована на інтенсифікацію й оптимізацію навчання англійській граматиці школярів молодшого та середнього віку [9-10]. Основу технології складають розроблені нами динамічні моделі – граматичні трансформери МАРО (ГТ МАРО), які опрацьовані для вивчення часових форм та способів англійського дієслова і структури англійського речення. Для ефективного впровадження ІТООД МАРО у навчальний процес нами була здійснена спроба створення комплексу вправ для навчання, граматичним діям при використанні граматичних трансформерів МАРО, а також розроблення проміжних тестів для контролю

знань.

Комплекс вправ має циклічну структуру. У межах кожного циклу здійснюється введення, автоматизація, вдосконалення і включення в структуру мовних умінь певної підгрупи операцій з використанням засвоєваної структури, а в подальших циклах йде робота як із новими, так і з уведеними раніше структурами. Кожен цикл включає некомунікативні, умовно-комунікативні та комунікативні вправи, співвідношення яких послідовно змінюється на користь комунікативних вправ. Проте зауважимо, що, звичайно, в нашій технології комунікативні вправи вводяться на останньому, завершальному етапі впровадження ІТООД МАРО, оскільки дана технологія орієнтована на формування навичок. Тому головне наше завдання полягає в тім, щоб у результаті інтеріоризації дія виконувалась швидко, правильно і автоматизовано, тобто відповідала змісту поняття «навик» в традиційній термінології, або «операція» в рамках термінології теорії поетапного формування [2, с. 320].

У попередніх публікаціях ми вже зупинилися на застосуванні та впровадженні деяких тренувальних вправ на уроках англійської мови, процедурі їхнього проведення, але це було у тезисній формі, тому у даній роботі розглядатимемо їх докладно, зупиняючись, насамперед, на їхніх цілях й завданнях.

Зазначимо, що всі вправи повинні подаватися в ігровій формі як змагання між командами і відповідати таким методичним вимогам: учитель установлює правила і навчає учнів; призначає кожному його роль; розподіляє завдання і вказує час їхнього виконання; дає підсумкову оцінку. Зважаючи на те, що розроблена нами педагогічна технологія предикатуються як ігрова, вважаємо доречним замість учня/ учнів вживати учень-гравець/ учні-гравці.

Всі вправи можна розглядати як етап тренування з вживання мовного матеріалу в мові. Вживання кожної граматичної форми, кожної структури має бути доведено до рівня навичку. Беручи до уваги тезу, що автоматизм досягається в тому разі, коли форма засвоюється разом з її функцією, особливу увагу викладач мусить приділяти вправі Activity-5: Identification.

Отже, перейдемо до опису Classroom MASP-Activities. Підкреслимо, що вправи Classroom MASP-Activities призначені навчити структурі дієслівних форм та порядку слів в англійському реченні за допомогою граматичних трансформерів МАРО.

Використовувати Classroom MASP-Activities краще за все в групах по чотири учні-гравці. Кількість учнів обумовлена кількістю груп граматичних часів – Continuous, Simple, Perfect, Perfect Continuous. Час виконання кожного MASP-Activities залежить від рівня підготовки і віку учнів. Кожну вправу MASP-Activities використовують більш ніж один раз, і, таким чином, учні з кожною групою-заняттям одержують можливість автоматизувати необхідні їм навички.

Було розроблено вісім типів MASP-Activities: Activity-1: Remembering details about Grammar Transformer MASP; Activity-2: Building Techniques. Verb-forms; Activity-2B: Building Techniques. Sentences; Activity-2C: Building Techniques in Pairs (Past Continuous + Past Simple); Activity-2D: Building Techniques in Pairs (Past Simple + Past Perfect); Activity-3: Examining Similarities and Differences; Activity-4: Matching Sentences to Picture-cards; Activity-5: Identification. Нами буде

розглянуто шість типів вправ, виключаючи Activity-2C й Activity-2D.

Вправи розглядатимемо на прикладі граматичного трансформера MAPO, розробленого для стверджувальних речень – MAPO-● (MAPO розроблені трьох типів: MAPO-● (для стверджувальних речень), MAPO-not (заперечних), MAPO-? (питальних)).

Activity-1: Remembering details about Grammar Transformer MASP.

Час: близько 5-7 хвилин, на початку 10-15.

Всі завдання, що входять у даний тип вправи MASP-Activity, допомагають учням-гравцям зрозуміти структуру граматичного трансформера (рис. 1): картка-дієслово, картки-допоміжні дієслова, картки-закінчення; матриця стовпців і рядків; колірний код і символічні позначення, а також механізм роботи з граматичним трансформером.

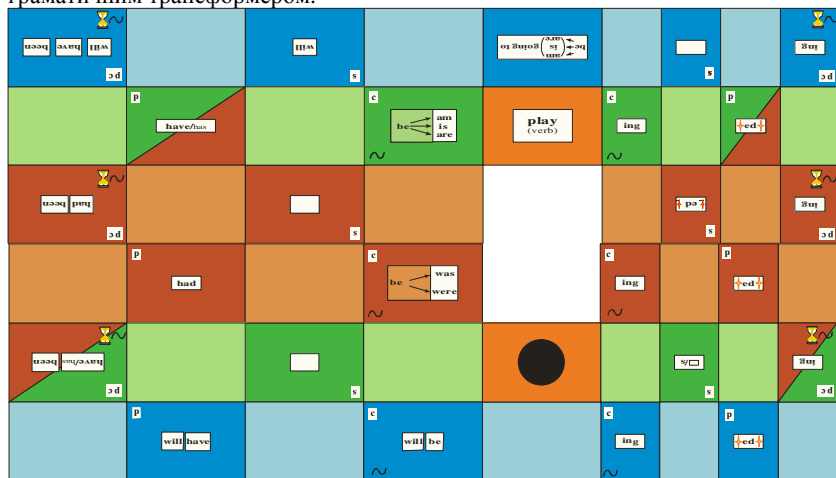


Рис. 1. Лицьова і зворотна сторони граматичного трансформера MAPO-●

Вправи Activity-1, згруповані в три секції.

Секція 1: Картки (Cards).

Мета: учням-гравцям необхідно за допомогою викладача вивчити й запам'ятати основні частини трансформера, які одночасно символізують граматичні категорії: одна центральна картка оранжевого кольору дієслова-присудка – «verb-card», 12 карток допоміжних дієслів – «auxiliary verb-cards», 12 карток закінчень – «ending-cards».

Секція 2: Матриця стовпців і рядків (Grid matrix).

Мета: учні-гравці повинні засвоїти, що рядки трансформера відповідають категорії «часу-time», а стовпці – граматичним «часам-tenses». Матриця допомагає формуванню основ теоретичного мислення. Учні намагаються дати свої перші визначення дієслівних форм.

Перш за все, зазначимо, що відступ від граматичної термінології і введення таких понять, як «закінчення» для суфікса -ed, а також понять «час-time», «час-tense», на нашу думку, цілком виправдані самою методикою, вони не входять до граматичного категоріально-понятійного апарату, а є тільки робочими. Крім того,

«сама педагогічна граматики не є метою засвоєння, а лише засобом досягнення мети: формування граматичних навиків і їх включення в граматичні механізми мови» [2, с. 375].

Секція 3: Колір, символ, знак (Colour coding, symbols, and signs).

Мета: учні-гравці мусять навчитися за допомогою вчителя асоціативно сприймати час-time і відповідний йому колірний код (теперішній – зелений, майбутній – блакитний, минулий – коричневий). Колірний код карток трансформера підсилює сприйняття учнями граматичних категорій; учитель допомагає їм засвоїти знаково-символьну систему трансформера, насамперед, літерні позначення, розташовані у верхньому лівому куті кожної картки ГТ MAPO: C – Continuous, S – Simple, P – Perfect, PC – Perfect Continuous.

Секція 4: Алгоритм (Algorithm).

Мета: учням-гравцям доцільно запам'ятати послідовність маніпуляцій з трансформером, оскільки сам порядок маніпуляційних дій і є алгоритмом побудови дієслівних форм: вони починають з карток допоміжних дієслів, а закінчують картками з закінченнями. У міру того, як учні оволодівають алгоритмом, учитель повинен наполягати на тому, щоб вони виконували дві дії одночасно. Ця вправа є перехідною сходинкою до наступного типу MASP-Activities – Activity-2.

Освоєння Activity-1, тобто колірно-знаково-символьної системи ГТ MAPO, забезпечує учням безпомилковість побудови дієслівних форм і вчить процедури самоперевірки: правильно побудованій формі дієслова відповідає певна конфігурація трансформера, колірний код і символічне позначення. Вправи Activity-1 активізують увагу, пам'ять, уяву, тренують моторно-рухову пам'ять, розвивають наочно-образне мислення й комбінаторні здібності.

Activity-2: Building Techniques.

Мета: учням-гравцям слід освоїти механізм побудови дієслівних форм і структуру речення: Activity-2A: Building Techniques. Verb-forms, Activity-2B: Building Techniques. Sentences. Тому ця вправа складається з двох типів і являє собою комплекс підготовчих маніпуляційних вправ для досягнення поставленої мети.

Activity-2A: Building Techniques. Verb-forms.

Час: близько 5-7 хвилин, на початку 15.

Виконуючи цю вправу, учні-гравці вчать правильно і швидко конструювати дієслівні форми.

Учням-гравцям пропонується побудувати чотири дієслівні форми, які виходять з алгоритму A-1 (рис. 2), наприклад: is playing, plays, played, has been playing.

Сам порядок маніпуляцій з граматичним трансформером визначає алгоритм побудови структури дієслова в певному граматичному часі: перед дієсловом, основою інфінітива, (карткою «play (verb)») ставлять допоміжне дієслово (картку допоміжного дієслова), а до основи інфінітива приєднують закінчення (картку з закінченням). Нижче наведено алгоритм побудови стверджувальної форми дієслова в Present Continuous. Щоб побудувати стверджувальну форму дієслова в Present Continuous (у нашому прикладі структуру is playing), виконаємо такі дії (рис. 2a)), послідовність дій зазначена як алгоритм A-1:

1. Згорнемо за стрілкою годинника (від себе) три лівих стовпчики трансформера.
2. Згорнемо проти стрілки годинника (від себе) три правих стовпчики трансформера.
3. Загнемо картку, розташовану над карткою «play (verb)», на згорнуті ліві стовпчики трансформера.

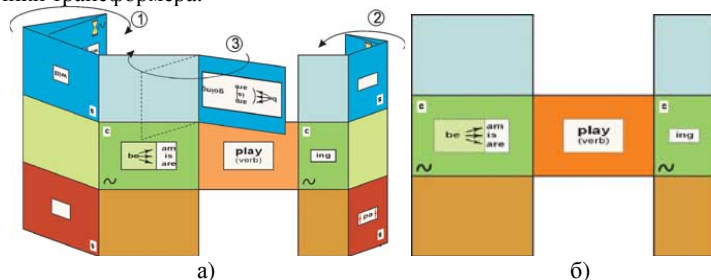


Рис. 2. Алгоритм А-1: схема побудови та структура стверджувальної форми дієслова в Present Continuous

У результаті виконаних операцій граматичний трансформер набирає вигляду, який показано на рис. 2б). На картках лівого і правого стовпчиків повинні збігатися літери в лівому верхньому куті (у даному прикладі літера С, що означає Continuous). Таким чином, ми одержали структуру стверджувальної форми дієслова в Present Continuous. У загальній формі вона має такий вигляд: ліворуч від дієслова (картка «play (verb)») перебуває допоміжне дієслово is, а праворуч – закінчення –ing. Її можна записати формулою AV + V + E, де AV (auxiliary verb) – допоміжне дієслово, V (verb) – дієслово (мається на увазі основа інфінітива), E (ending) – закінчення. Інші форми дієслів, зазначені вище, конструюються за аналогічними алгоритмами.

Під час побудови дієслівних форм учитель повинен звертати увагу учнів на послідовність виконання дій (спочатку допоміжне дієслово, потім закінчення), конфігурацію трансформера, колір карток трансформера і їхнє символічне позначення. Це забезпечить безпомилковість виконання граматичних дій.

Activity-2B: Building Techniques. Sentences.

Час: близько 5-7 хвилин, на початку 15-20.

Виконання цієї вправи потребує введення додаткових пустих карток – карток «члени речення»: «subject», «verb», «X-card»; вказані картки з порожніми віконцями призначені для заповнення словами відповідно до заданих мовних зразків, їх використовують для формування навичок правопису.

Виконуючи цю вправу, учні-гравці вчать правильно і швидко конструювати англійські речення. Робота з цією вправою допомагає їм зрозуміти, що, наприклад, про гру в теніс можна розповісти у чотирьох граматичних часах.

Учитель пропонує учням-гравцям побудувати чотири речення, наприклад:

1. Anna is playing tennis now (Ганна грає зараз у теніс).
 2. Denis plays tennis every day (Деніс грає у теніс щодня).
 3. Lena has played tennis 3 times today (Олена грала у теніс три рази сьогодні).
 4. Sasha has been playing tennis for 2 hours (Сашко грав у теніс 2 години).
- Він пояснює учням, що вони повинні в належному порядку

скласти частини речення – subject-card, Grammar Transformer і X-card.

Найкраще, коли власні імена, які використані в реченнях, відповідатимуть іменам гравців кожної команди.

Нижче подано алгоритм А-2 – алгоритм побудови стверджувального речення в Present Continuous. Приклад: Sue is playing tennis now (Сью грає зараз у теніс).

Щоб побудувати це речення, виконаємо такі дії (рис. 3):

1) приставимо ліворуч до отриманої форми трансформера (рис. 3) пусту картку «subject» і впишемо в неї слово «Sue», наш підмет;

2) приставимо праворуч до трансформера пусту картку «the remaining parts of the sentence» і впишемо в неї «tennis now»;

3) обведемо «is» червоним маркером. У результаті виконаних операцій одержимо речення «Sue is playing tennis now». Схема порядку слів у реченні:

Підмет (subject)	Допоміжне дієслово (auxiliary verb)	Дієслово + -ing (verb + -ing)	Інші члени речення (the remaining parts of the sentence)
Sue	is	playing	tennis now

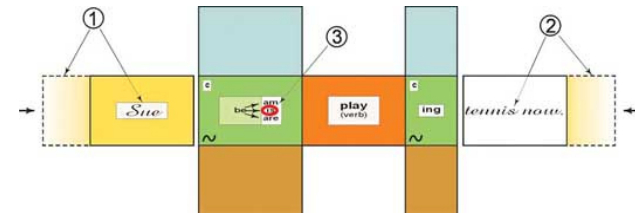


Рис. 3. Алгоритм А-2: схема побудови стверджувального речення «Sue is playing tennis now»

Беручи до уваги наш власний досвід роботи з дітьми, запевняємо, що вже дев'ятирічні діти після декількох разів не мають потреби заповнювати порожні картки допоміжними словами, цю процедуру вони виконують про себе, подумки.

Під час побудови речень учитель повинен зосереджувати увагу учнів на картках-ідентифікаторах і типових виразах (time-expressions). Це забезпечить тверде засвоєння граматичної форми разом з її функцією. Наприклад, при побудові речення за другим номером учитель акцентує вираз (time-expression) now і показує картку, яка асоціюється з цим виразом (рис. 4).

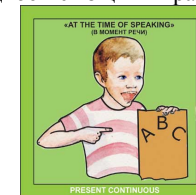


Рис. 4. Картка-ідентифікатор «At the time of speaking»

Activity-3: Examining Similarities and Differences.

Час: близько 10 хвилин.

Мета: учні-гравці повинні здобути вміння розрізняти дієслівні форми. Тому всі вправи, що входять у даний тип MASP – Activity, спрямовані на те, аби учні чітко засвоїли, що різні дієслівні форми утворюються за допомогою різних допоміжних дієслів і різних закінчень.

Тому на початковому етапі освоєння Activity-3 використовуємо 4 дієслова (з лексики розмовної теми), 4 картки-ідентифікатори, 4 типові вирази (time-expressions), на заключному – 12 дієслів, 12 карток-ідентифікаторів і більш 30 типових виразів.

Виконуючи цю вправу, учні-гравці мають зрозуміти і спробувати при побудові дієслівних форм пояснити їхню різницю.

Даний тип вправ Activity орієнтовано на здобуття автоматичних навичок при утворюванні дієслівних форм, виявлення інваріантів граматичних структур і формування рефлексивної позиції відносно освоюваної діяльності та її предмета: «Як я дію?» і «Чому я дію саме так?». Виконання вправ Activity-3 дає можливість перейти до Activity-4 і Activity-5 і використати сформовані навички в структурі мовної практики, а головне твердо засвоїти форму з її мовною функцією.

Activity-4: Matching Sentences to Picture-cards.

Граматичні часи-tenses дістали в методиці забавні образи звірів, які були придумані нами разом з учнями й які відображають, на їхню думку, характерну рису того або іншого граматичного часу (рис. 5).

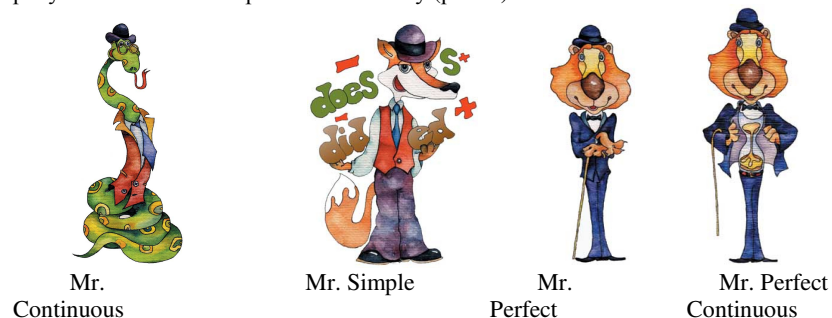


Рис. 5. Картки «граматичні часи»

Час: близько 2-3 хвилини, на початку 5-7.

Мета: розвиток у дітей (діти віком до одинадцяти – дванадцяти років) комбінаторних здібностей, перш за все, здібності оперування образами та їх генерація. Гравцям-учням пропонується порівняти сконструйовані речення з картками «граматичні часи» – Mr. Continuous, Mr. Simple Perfect і Mr. Perfect Continuous (рис. 5). Але слід зауважити, що вчителю не треба наполягати на вибраних образах, якщо хтось із учнів пропонує інші, відмінні від заготовлених. Учитель надає їм цю можливість, заохочує їхні власні ідеї, реалізуючи тим самим поставлену мету.

Activity-5: Identifying.

Час: близько 1 хвилини, на початку 5-8.

Мета: формування в учнів граматичних навичок – здатність (мовця) вибрати модель, адекватну мовній задачі, і оформити її відповідно до норм даної мови (і все це миттєво). Тому граматична форма і мовна задача повинні бути асоціативно пов'язані одне з одним. Бо виконання такої вправи з чисто граматичним завданням не може сприяти формуванню функціонального компонента граматичного навичку [2, с. 359].

Для реалізації даної мети учням-гравцям потрібно вибрати картку-ідентифікатор до кожної сконструйованої форми дієслова (рис. 4). Учителю належить звернути їхню увагу на такі слова й вирази – now (речення №1), every day (речення №2), 3 times today (речення №3), for 2 hours (речення №4).

Ця вправа цілком відповідає вимозі щодо формування зазначених граматичних навичок. У своїй мовній практиці людина говорить щось не тому, що в неї з'являється потреба використати ту або іншу форму, людина говорить тому, що вона хоче виразити свою згоду або незгоду з чимось, виразити свій сумнів, упевненість, здивування, заперечити своєму співбесіднику, уточнити щось і т. п. Саме ці стимули і були враховані при розробці завдань до вправ в рамках ігрової технології.

Таким чином, при формуванні іншомовних граматичних навичок основне завдання при складанні вправ полягає у виробленні зв'язку граматичної форми з її функціональною стороною, тобто з мовною задачею. У рамках ІТООД МАРО цю задачу вирішують за допомогою карток-ідентифікаторів, що дозволяє асоціативно пов'язувати граматичні форми з їхніми мовними функціями.

Під час роботи з Classroom MASP-Activities педагог стежить за тим, аби учні коментували свої дії, тобто виконували їх відповідно до принципу, котрий у технології С. М. Лисенкової одержав назву «коментоване керування». У нашому випадку учень-гравець виконує шість дій: думаю, зіставляю (ідентифікація часу і картки-ідентифікатори), будую, перевіряю, вимовляю, записую та коментую чотири з них: зіставляю, будую, перевіряю, вимовляю.

Classroom MASP-Activities свідчать, що ІТООД МАРО являє собою цілісне утворення, яке охоплює певну частину навчального процесу та об'єднується загальним змістом і сюжетом. При цьому ігровий сюжет розвивається паралельно основному змісту навчання, котрий дозволяє підтримувати пізнавальну мотивацію учнів протягом усього заняття.

Слід також зауважити, що Classroom MASP-Activities відповідають основним вимогам, які ставляться до групової технології, і їх можна розглядати як оптимальну систему керування навчальним процесом при роботі з великою кількістю учнів. А така система завжди орієнтована на найбільш ефективне оволодіння іноземною мовою.

Підбиваючи підсумки, можна стверджувати, що розроблений нами комплекс тренувальних вправ до граматичних трансформерів МАРО в межах ігрової педагогічної технології, яка забезпечує повну орієнтувальну основу дії при формуванні іншомовних граматичних навичок, відповідає основним вимогам, котрі висуваються на сучасному етапі до формування іншомовних граматичних навичок, тобто відповідають головній вимозі й принципам, які пред'являються до побудови педагогічної граматики, а саме до правил педагогічної граматики: адекватність – сприяння формуванню як формального,

так і функціонального аспектів навику; орієнтувальна здатність – забезпечення повного орієнтування учнів; матеріалізація – можливість їх (правил) подання в наочному вигляді; можливість розширювання/ звужування ступеня експліцитності типів навчальної інформації – можливість розширювання/ звужування відповідно до конкретних умов навчання [1, с. 155].

Крім того, усі вправи с граматичними трансформерами МАРО організовані в ігровій формі й тим самим дозволяють створити ігровий контекст, у якому задана розмовна практика, максимально наближена до реального мовного спілкування. Ігровий контекст характеризується сприятливим афективним фоном; психологічною готовністю до мовного спілкування; елементом несподіванки; ситуативною спонтанністю мови; фіксацією уваги на основних принципах включення в ігровий контекст іноземної мови; розмовною практикою, що є частиною правил гри: діти віком від семи до дванадцяти років захоплені грою, необхідність спілкування чужою мовою вони приймають як умови гри і подібно дорослим використовують закріплені фрази, тому що для них – це ігрові закони.

Резюме

Роботу присвячено дослідженню проблем опрацювання тренувальних вправ – Classroom MASP-Activities для граматичних трансформерів МАРО (ГТ МАРО) у процесі формування іншомовних граматичних навичок (ІГН) у межах авторської ігрової технології, що забезпечує повну орієнтувальну основу дії учнів та їх реалізацію у навчальному процесі. Сукупність таких проблем складає новий напрямок у галузі ігрових педагогічних технологій, що базується на розробленні динамічних моделей нового типу – граматичних трансформерів МАРО, які є комбінованим типом навчальної інформації (НІ), поєднуючи модель, алгоритм, мовний зразок з урахуванням психолінгвістичних та методичних факторів у процесі керування оволодінням іноземною мовою.

Резюме

Работа посвящена исследованию проблем разработки тренировочных упражнений – Classroom MASP-Activities для грамматических трансформеров МАРО (ГТ МАРО) в процессе формирования иноязычных грамматических навыков (ИГН) в рамках авторской игровой технологии, которая обеспечивает полную ориентировочную основу действий учащихся, и их реализации в учебном процессе. Совокупность таких проблем составляет новое направление в области игровых педагогических технологий, базируясь на разработке динамических моделей нового типа – ГТ МАРО (модель, алгоритм, речевой образец), которые представляют собой комбинированный тип учебной информации (УИ), объединяя в себе модель, алгоритм и речевой образец, с учетом психолингвистических и методических факторов в процессе управления овладением иностранным языком.

Summary

This article is based on a research project (English Grammar in Transformers) carried out over the last six years, and involving learners from six primary schools and three twelve secondary schools. The article deals with the problems of the development of practice grammar oriented exercises – Classroom MASP-Activities for Grammar Transformers MASP (GT MASP). GT MASP are dynamic models of a new generation. They include three types of instructional information model, algorithm, and speech

pattern and secure completely controlled and goal-oriented activity. It is a new and exiting method of language teaching that may be employed effectively with large classes. Among its outstanding features are: it is student-oriented; it allows for the learning of the target language in a meaningful and communicative way; it gives the students much-needed practice in the writing and grammar skills. Classroom MASP-Activities and GT MASP as a teaching device makes new direction in the area of Games Technologies. They have the potential to offer practice in free, less controlled situations in class, to prepare the students for the kinds of communicative acts and strategies that they will need if they want to be full participants in any oral event. It is argued that Classroom MASP-Activities for GT MASP should take into account relevant data of psycholinguistic and language teaching research.

Література

- 1.Черноватый Л. Н. Психологические основы теории педагогической грамматики. – Харьков: Основа, 1992. – 192 с.
- 2.Черноватый Л. Н. Основы теории педагогической грамматики иностранного языка: Дис...д-ра пед. наук: 13. 00. 02. – К.: КГЛУ, 2000. – 480 с.
- 3.Черноватый Л. Н. Психологические и лингводидактические основы теории педагогической грамматики. – Харьков: Основа, 1998.
- 4.Свердлова І. О. Методика формування лексико-граматичних навичок усного мовлення на професійні теми при понятійній організації матеріалу: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13. 00. 02 / Київський лінгвіст. ун-т. – К., 1996. – 16 с.
- 5.Скляренко Н. К. Як навчати іноземних мов сьогодні (концепція) // Іноземні мови. – 1995. – №1. – С. 5-9.
- 6.Рябых Н. В. Система упражнений для формирования иноязычных грамматических навыков с учетом индивидуальных характеристик учащихся // Вісник Київського Національного лінгвістичного університету: Сер. Педагогіка та психологія. – Київ: Видавничий центр КНЛУ, 2002. – №5. – С. 213-217.
- 7.Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. – Липецк: Липец. гос. пед. ин-т, 1988. – 223 с.
- 8.Черноватый Л. М. Проблематика досліджень у галузі формування іншомовних граматичних навичок // Вісник Харк. ун-ту. – 2003. – № 586. – С. 175-179.
- 9.Гордієнко-Митрофанова І. В. Ігрова технологія повної орієнтувальної основи дії: граматичні трансформери МАРО // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: Збірник наукових праць. – Харків: ХДПУ, 2004. – Вип. 19, С. 146-155.
10. Гордієнко-Митрофанова І. В. Структурно-функціональні моделі комбінованого типу навчальної інформації // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: Збірник наукових праць. – Харків: ХДПУ, 2004. – Вип. 21, С. 39-50.

Подано до редакції 21.02.2005

УДК 371;12. 378. 951. 4

ДОСВІД МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИВЧЕННЯ КУРСУ З ОСНОВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ І МАЙСТЕРНОСТІ

Гузій Наталія Василівна

кандидат педагогічних наук, доцент

завідувач кафедри педагогічної творчості

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

Постановка проблеми. Вхідження України у світовий освітній простір безальтернативно пов'язано з приєднанням до Болонського процесу, що відображає розвиток світових тенденцій в освіті, її глобалізацію. Це вимагає від української вищої школи як суттєвої модернізації її змісту та технологій, так і збереження національної ідентичності, вітчизняних освітніх традицій та здобутків, знаходження між цими сторонами оптимального балансу.

За таких умов значно змінюються функції вчителя та вимоги до

педагогічної освіти, яка, на думку В. П. Андрущенко, поряд із глобалізацією та запровадженням європейських стандартів має залишитися національною за духом, а традиції – виступати ядром та підживленням нововведень, впровадження кращих здобутків європейського досвіду [1].

У руслі цих процесів слід розглядати вдосконалення дидактичної підготовки майбутніх педагогів, яка у сучасному змісті педагогічної освіти представлена перш за все нормативними дисциплінами з основ педагогічної майстерності (творчості). У ході проведених досліджень Л. П. Пуховська доходить висновків, що "український досвід формування педагогічної майстерності входить до скарбниці світових надбань і може бути гідно презентований на міжнародній арені... Педагогічна майстерність вчителя є таким інтегративним соціокультурним і психолого-педагогічним феноменом, що зароджується на рівні особистісних якостей та індивідуальної свідомості як внутрішній потенціал людини і поступово набуває своїх специфічних рис у процесі професійної підготовки та педагогічної праці відповідно до вимог щодо професіоналізму вчителя в різних освітніх системах" [4, с. 25].

Разом з тим, поряд із значними досягненнями в розробленні дидактичних основ вивчення таких навчальних дисциплін, вони вимагають осучаснення шляхом запровадження нових освітніх технологій вищої школи, серед яких провідне місце в європейській вищій освіті належить модульно-рейтинговій системі.

Аналіз останніх досліджень. Фундаментальні основи визначення змісту і технологій вивчення дидактичних навчальних курсів закладаються в роботах І. А. Зязюна, Н. М. Тарасевич, Н. В. Кузьміної, В. А. Семиченко, Є. С. Барбіної, С. О. Сисоевої, Р. П. Скульського та ін. Цікавий досвід подальшої розробки цих питань міститься в працях Н. І. Яковець, В. Г. Кучерявець, Н. Ф. Вишнякової, О.В. Глузмана, М. О. Лазарева, Н. А. Зінченко, Л. П. Задорожньої та ін. Сучасні науковці все активніше експериментують щодо розробки інноваційних підходів до вивчення цих дисциплін – евристично-модульного навчання (М. О. Лазарев), критеріально-орієнтованих тестів індивідуального контролю досягнень студентів (Л. В. Малаканова). Проте власні дослідження проблеми професіоналізму педагогічної та підходів до дидактичної підготовки (термін наш, Н. Г.) студентів ПНЗ спонукали нас до розроблення оригінальної модульно-рейтингової системи організації викладання зазначених курсів.

Мета статті – обґрунтувати вихідні положення та презентувати досвід проектування модульно-рейтингової системи організації викладання інтегрованого курсу з основ педагогічної творчості та майстерності.

Виклад основного матеріалу. Цільовим призначенням дидактичних навчальних дисциплін в цілісній структурі загальнопедагогічної підготовки у ПНЗ є розкриття перед студентами сутності та передумов високої якості педагогічної праці, формування безпосередньої орієнтації майбутніх вчителів на її досягнення. Порівняно з традиційними курсами з історії та теорії педагогіки вони ще не мають устояних назв, хоча найбільш визнаними, що закладаються в сучасні стандарти педагогічної освіти, стали основи педагогічної майстерності (творчості). Розробка їх змісту та технологій, не зважаючи на значні зрушення протягом двох останніх десятиліть, залишаються актуальною проблемою. Це

підтверджується результатами проведених опитувань викладачів цих дисциплін: 78% респондентів вважають, що їх зміст вимагає подальшої реконструкції та вдосконалення, а 65% вказують на необхідність покращення їх технологічного забезпечення з використанням специфічних для цих курсів інноваційних форм і методів навчання студентів.

Конструювання змісту дидактичних дисциплін пов'язано з розв'язанням проблеми обґрунтованого відбору та структурування навчальної інформації, джерелом чого виступає існуючий стан розвитку відповідної галузі теоретичних та прикладних наукових знань про педагогічну працю, які складним чином проектуються на професійну підготовку у вигляді відносно до самостійних комплексів узагальненого досвіду, що мають бути засвоєними студентами. Виходячи з цього, розроблена нами інваріантна теоретична модель педагогічного професіоналізму [2] була використана для визначення змісту інтегрованого навчального курсу "Основи педагогічної творчості та майстерності". Вона дозволила описати сутнісні ознаки продуктивної педагогічної діяльності як показника професіоналізму педагогічної діяльності, чинником якого виступає майстерність педагога та, відповідно, розвиненості особистості вчителя-вихователя як показника професіоналізму особистості педагога, а його чинником вважати творчість.

Проектування змісту курсу "Основи педагогічної творчості та майстерності" відбувалося на засадах модульного навчання, розробленого в працях А.М. Алексюка, Т. А. Алексеєнко, І. М. Богданової, П. І. Сікорського, В. В. Сушанко, М. А. Чошанова, П. А. Юцявичене та ін. Згідно з думкою багатьох вчених впровадження технологій модульного навчання у вищій школі передбачає створення ефективних умов для диференціації та індивідуалізації професійної підготовки студентів, підвищення ролі їх самостійної роботи, розвитку їх активності та творчої ініціативи. Основними ж відмінностями і перевагами модульного навчання визначаються: представлення змісту навчальних курсів у відносно закінчених та самостійних модулях, що характеризують як комплекс необхідної для засвоєння навчальної інформації, так і методичні засади її опанування; забезпечують індивідуальну варіативність нормативного рівня досягнень студентів, посилюючи суб'єктність всіх учасників педагогічного процесу.

Використання принципів модульного навчання у вивченні дидактичних дисциплін обумовлюється:

- специфікою цієї галузі наукових знань про педагогічну працю, що полягає у взаємозалежності її теоретичних та технологічних засад при домінуванні останніх;
- неоднозначністю можливих підходів до конструювання навчальної інформації про особистість та діяльність педагога, що дозволяє широко використовувати різні "авторські" бачення змістового насичення курсу;
- намаганнями знаходження оптимального співвідношення інваріантного змісту дидактичних дисциплін з його варіативною проекцією на різних етапах підготовки, зокрема на рівні базового бакалаврського рівня;
- поєднанні взаємозалежних специфічних дидактичних підсистем – інформаційної, діагностичної, тренінгової, самовдосконалення;

- необхідністю розвитку суб'єктності студента, що сприяє самодетермінованості професійного зростання з орієнтаціями на досягнення педагогічної творчості і майстерності.

Виходячи з того, що модулем є певний обсяг навчальної інформації, необхідний для забезпечення конкретної сфери професійної підготовки, логічно звершено і достатньо самостійну частину теоретичних і практичних знань з даної дисципліни, що проектується на структуру процесу їх засвоєння та містить кілька модульних одиниць, кожна з яких описує певні явища, дії, операції тощо. За А. В. Фурманом, слід розрізняти дидактичний, навчальний та змістовий модулі, останній з яких є науково адаптованою, відкритою та взаємозалежною системою знань (теорії, закони, поняття), норм (алгоритми, програми, інструкції, технології), і цінностей (ставлення, оцінки, наслідки рефлексії тощо). [7, с. 29].

У результаті аналізу було виділено два провідних блоки змісту курсу, що склали самостійні модулі в його структурі: I модуль теоретичного спрямування - "Творчість і майстерність у педагогічній професії"; та II модуль – технологічного – Культура педагогічної взаємодії [3].

Перший модуль охоплює п'ять тем. 1 – "Сутність та зміст педагогічної творчості і майстерності", в якій розглядаються сучасні передумови розвитку педагогічної творчості і майстерності в контексті гуманістичної парадигми освіти; показується генезис розвитку цих ідей в історії зарубіжної та вітчизняної педагогічної думки; розкриваються сутність цих дефініцій, їх ознаки та співвідношення; виявляються можливі рівні педагогічної творчості і майстерності, критерії та передумови успішної педагогічної праці. 2 – "Теоретичні основи професійно-педагогічної діяльності" – висвітлює студентам сутність цієї базової категорії та її сутнісні ознаки; психологічну структуру педагогічної діяльності, особливості її мети, об'єкта та суб'єкта, предмету, засобів, результату; функціональний склад педагогічної діяльності. 3 тема – "Технологічні основи професійно-педагогічної діяльності" – розглядаються первинні функціональні одиниці педагогічної діяльності – педагогічні дії, ситуації, завдання, їх типи і види, процес розв'язання; вивчаються питання педагогічних умінь та індивідуального стилю педагогічної діяльності. У 4 темі "Учитель-вихователь як суб'єкт педагогічної праці" піднімаються питання ролі особистості педагога, сутності та значення педагогічних здібностей, педагогічної креативності, педагогічної спрямованості, компетентності, мислення учителя, його емоційно-вольових якостей; розглядається проблема типології творчої особистості педагога, педагогічного іміджу та методів їх оцінювання та розвитку. 5. Основи професійно-педагогічного самовдосконалення заглиблюють студентів у розуміння сутності, механізмів та шляхів професійного самовдосконалення. Ознайомлення з шляхами створення творчої лабораторії вчителя, вивчення передового досвіду стають основою для міркувань про подальше професійне зростання та свідомого планування цього складного процесу.

У змісті другого модуля передбачається опрацювання більш практичних і тому технологічних знань. Тема 2. 1 "Професійно-педагогічне спілкування" знайомить студентів з сутністю, специфікою, метою, видами педагогічного спілкування; розкриваються характеристики продуктивного педагогічного спілкування за допомогою з'ясування його стилів, рівнів, етапів, розглядом

проблеми педагогічних конфліктів та продуктивних шляхів їх подолання. Тема 2.2 "Педагогічна техніка" розкриває роль та сутність професійної техніки педагогічних працівників як засобу їх творчості і майстерності, подається детальна характеристика вербальних та невербальних елементів педагогічної техніки, переконання та навіювання як засобів педагогічного впливу та вказуються шляхи їх здобуття. У темі 2. 3. "Педагогічний артистизм" студенти знайомляться із здобутками театральної педагогіки та її можливостями для розвитку внутрішньої психотехніки вчителя в управлінні творчим самопочуттям, виразністю педагогічної дії, застосуванні педагогічної імпровізації.

Реалізація модульного принципу побудови змісту курсу уможливила організацію засвоєння студентами навчального матеріалу у дискретно-неперервному полі та визначення системи оцінювальних контрольних параметрів у формі рейтингових показників як числової величини, що відповідає процентному відношенню суми всіх опорних оцінок з усіх модулів до суми максимально можливих [6, с. 55].

Згідно з розробленим у співавторстві з аспіранткою Т. В. Вайніленко Положенням про систему контролю навчальної успішності студентів з курсу "Основи педагогічної творчості та майстерності" [5, с. 19-30] його основними характеристиками є комплексність та модульно-рейтинговий принцип організації, об'єктом – навчальні досягнення шляхом оцінювання знань, умінь і навичок, досвіду творчої діяльності та досвіду емоційно-ціннісного ставлення, критеріями успішності і якості – систематичність, активність та результативність, види – поточний та підсумковий, форми – модульна контрольна робота екзамен (залік).

Інструментом контролю навчальної діяльності з курсу слугувала розгалужена бальна система, яка за характером є накопичувальною (складається з суми балів за різними видами контролю), рейтинговою (використовуються числові величини для диференціації рівнів навчальної успішності студентів), варіативною (кількість балів зумовлюється специфікою видів навчальної роботи).

Розроблена методика комплексного контролю навчальної успішності студентів з курсу визначає вимоги як до обов'язкового процесуального і результуючого контролю, так і до варіативного, спрямованого на оцінювання додаткової творчої активності студентів, а також його підсумкових форм. Визначені критерії бального оцінювання екзаменаційних відповідей студентів на теоретичні та практичні питання дозволили розробити шкалу переведення рейтингових балів в традиційні академічні оцінки, що показано в табл. 1.

Висновки. Запропонована система модульно-рейтингової організації вивчення курсу з основ педагогічної творчості і майстерності пройшла апробацію на багатьох факультетах НПУ ім. М. П. Драгоманова і викликала схвалення викладачів і студентів, оскільки вирізняється своєю технологічністю, дисциплінує та активізує студентів, сприяє індивідуалізації навчального процесу.

Резюме

У статті репрезентується досвід проектування модульно-рейтингової системи організації вивчення курсу "Основи педагогічної творчості і майстерності".

Резюме

В статье презентуется опыт проектирования модульно-рейтинговой

системы организации изучения курса "Основы педагогического творчества и мастерства".

Summary

The experience of projection module and rating organization of learning of a course "Bases of pedagogical creativity and skill" is presented in the article.

Література:

1. Андрущенко В. П. Болонський вектор української педагогічної освіти // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Сер. 17. Теорія і практика навчання і виховання. – Вип. 1. – К.: НПУ, 2005. – С. 3-10.
2. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
3. Основи педагогічної творчості і майстерності: Програма курсу для вищих педагогічних навчальних закладів /Автор-укладач Н. В. Гузій. – К.:НПУ, 2004. – 12 с.
4. Пуховська Л. П. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах //Шлях освіти. – 2001. – №1. – С. 20-25.
5. Робочий зошит з курсу "Основы педагогической творчості і майстерності": Навч.-метод. посібник /Автори-укладачі Н. В. Гузій, Т. В. Вайніленко. – К.: НПУ, 2004. – 31 с.
6. Сікорський П. І. Положення про модульно-рейтингову систему навчання у вищих навчальних закладах. – Львів, 2001. –8 с.
7. Фурман А. В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К., 1999. – 340 с.

Подано до редакції 07.05.2005

УДК 378. 14

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СМАКУ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

*Гуров Сергій Юрійович
вчитель Національної гімназії №19, м. Мелітополь*

Постановка проблеми. В умовах ствердження державності, коли головним чинником української спільноти є значущість особистості, проблема формування художнього смаку набуває особливої актуальності. Глибоко усвідомлені художні цінності у співвідношенні з особистим життєвим досвідом надають можливість розвивати у молоді творчі здібності та естетичні почуття.

Аналіз останніх досліджень. Проблема формування художнього смаку особистості в розрізі історико-культурологічних досліджень показує, що категорія „смак” у творах прогресивних вчених наділялася гуманістичним характером і ґрунтувалася на принципах взаємозалежності та взаємозв'язку етичного та естетичного аспектів виховання. Було визначено вплив мистецтва на творчу діяльність особистості (М. Берхін, В. Бутенко, Н. Волошина та ін.), на розвиток її високих моральних та духовних якостей (Г. Армазанова, О. Дивненко, Б. Лук'янов та ін.); обґрунтовано ідеї щодо необхідності виховання художнього сприймання з метою освоєння навколишньої краси як символу моральних почуттів та дій (І. Зязюн, С. Долуханов, М. Каган, Л. Коваль, Г. Падалка, Л. Хлебникова та ін.); була розроблена концепція формування музично-естетичного смаку особистості, що представлена у роботі Б. Бриліна.

Незважаючи на численність досліджень, проблема формування художнього смаку особистості у процесі професійного самовдосконалення не знайшла належного висвітлення. Відсутність цілісної системи діагностичної роботи, складність процесу оцінки індивідуальних естетичних почуттів особистості вимагають окремого вивчення.

Метою даної статті є теоретичне обґрунтування методологічних основ художнього смаку особистості у процесі професійного самовдосконалення. Для досягнення мети дослідження були поставлені такі завдання: визначити теоретико-методологічні основи формування художньо-естетичного смаку особистості; надати характеристику процесу формування художнього смаку майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу. Проблема формування художнього смаку розглядається в контексті філософських і культурологічних питань розвитку культури особистості. Багатоаспектний характер сучасних психолого-педагогічних досліджень у галузі естетичного виховання обумовлює звернення до різноманітних дисциплін – філософії, естетики, культурології, мистецтвознавства, педагогіки і психології.

Історико-генетичний аналіз проблеми формування смаків особистості, вивчення соціокультурного простору формування уявлень про категорії „смак”, „естетичний смак”, „художній смак” в історії філософсько-естетичної думки і естетичного виховання дозволяє обґрунтувати закономірності виникнення і функціонування поняття „художньо-естетичний смак особистості”. Розвиток культури і наукової думки призвели до появи таких категорій: „смак як фізичне відчуття”, „естетичний смак”, „художній смак” і навіть „духовний смак” (Д. Юм). Ми спираємось на точку зору В. К. Скатерщикова, який відзначав, що історія розвитку уявлень про смак – це історія уявлень людини про красу [4].

В історії європейської естетики ми стикаємося з двома протилежними поясненнями природи художнього смаку – емоціональним і раціональним. Ці дві тенденції у розумінні смаку існують і сьогодні. Історія філософії і естетики показала різницю у підходах до визначення природи художнього смаку: природжена якість, надприродний дар, соціальне надбання.

На думку М. С. Кагана, під категорією „смак” слід розуміти здатність людини, сформованої історично (і щоразу таку, що сформувалася з самого початку у процесі виховання окремої особистості), пізнавати, уловлювати, сприймати і переживати естетичну цінність предметів і явищ реального життя [3]. При цьому М. С. Каган відзначає мінливість смаків, зумовлену історичними умовами, й певну самостійність смаку, яка відображає рівень естетичного і художнього розвитку особистості, усвідомлення її права на свободу думок і на персональну відповідальність за них [3]. Надзвичайно важливим положенням у контексті цього дослідження є точка зору вченого про функціональну заданість смаку [3]. Смак як ціннісне судження піддається оцінці. Тому існують такі вирази щодо смаку – розвинений, примітивний, хороший, поганий, тонкий, вульгарний, здоровий, спотворений, застарілий, сучасний та ін. Розвиток художнього смаку виступає важливою передумовою формування гармонійно розвинутої особистості Смак як суспільна норма прекрасного та відображення системи естетичних цінностей особистості виступає як спосіб її творчого самовираження.

У художньому смаку сфокусовані критерії естетичної оцінки різноманітних сфер життєдіяльності. Смак не тільки відбиває сучасні норми та ідеали естетичного, але й виконує прогностичну функцію, тобто закладає основи для вибірковості форм соціокультурної поведінки, напрямків художньо-творчої діяльності, самовдосконалення кожної особистості.

Поряд з поняттям „художній смак” у науковій філософській і естетичній літературі використовується поняття „естетичний смак”. В останні роки утвердилася диференціація цих понять. Разом з цим, в окремих дослідженнях зустрічається вільне використання різних понять по відношенню до однакових явищ. Наприклад, С. І. Долуханов не надає визначення художнього смаку, а вільно переходить від естетичного до художнього, розглядаючи одні й ті ж естетичні явища [1, с.36-37].

У народній мудрості категорія смаку представлена великою кількістю прислів'їв і приказок, найбільш відомими з яких є: „У кожного свій смак”, „На любов та смак товариш не всяк”, „Поки не спробуєш, смаку не пізнаєш” та ін.

В українській народній педагогіці накопичений значний досвід залучення підростаючого покоління до прекрасного, до краси. З допомогою художніх засобів з давніх часів прикрашали побут, облагороджували взаємини між людьми. Процес формування оцінних суджень про красу починався з раннього дитинства. Дослідники відзначають, що в українському фольклорі чимало дитячих пісень, які розвивають почуття ритму, гармонії рухів і слова (забавлянки, пестушки, веснянки, колядки, щедрівки та ін) [4]. Простота, художня досконалість, яскравість образів і сюжетна різноманітність народних дитячих пісень створювали особливу атмосферу занурення дитини у чарівний світ звуків і образів. Суттєво впливали на формування естетичних смаків дітей іграшки. У розмовній практиці закріпились вирази, які відображають особливе ставлення до естетики іграшки: „гарна, як лялька”, „одягнулася, як лялечка”, „чепуренька, як іграшка” [4]. Серед основних умов естетичного розвитку в сім'ї українська народна педагогіка завжди розуміла красу побуту, головну роль у якому відігравали гармонія предметів, чистота, акуратність. Таким чином, в умовах поваги і великої любові до народного мистецтва діти проймалися духом народної творчості, яка збагачувала світ їхніх почуттів і естетичних уявлень. Це позитивно впливало на формування естетичних почуттів та художніх смаків підліткового покоління. Українські народні традиції естетичного виховання ввійшли складовою частиною у сучасні концепції художньо-естетичного виховання шкільної та студентської молоді.

Складний і суперечливий процес формування художнього смаку майбутнього вчителя включає розвиток здібностей художнього сприйняття явищ мистецтва і дійсності, навичок естетичної оцінки і суджень, формування системи естетичних потреб та інтересів. У процесі розвитку художнього смаку створюється система особистісних критеріїв майбутніх вчителів не тільки у сфері художньо-естетичної діяльності, але і в ціннісних орієнтаціях професіонала. Саме такі ціннісні орієнтації характеризують готовність майбутнього вчителя до формування світосприйняття школярів.

Ми розглядаємо художній смак майбутнього вчителя як здатність сприйняття, що активно включається в процес чуттєвого пізнання, емоційної сприйнятливості і певних внутрішніх установок у вигляді потреб. У такому випадку для формування художнього смаку вагомим постає предметний світ, світ речей, явищ, який оточує майбутнього вчителя. Звідси завдання у формуванні художнього смаку – створити середовище, гідне професіонала, тому що майбутньому педагогу не може бути байдуже, якими іграшками, книжками,

предметами побуту буде користуватися його вихованці. Саме ідея про культуру сприйняття є найбільш важливою для методології вивчення сутності і процесу формування художнього смаку майбутніх вчителів в процесі їх професійного самовдосконалення. У такому випадку слушною є думка Е.П. Назаренко-Кривошеєвої: „По тому, що подобається людині, чому вона надає перевагу і обирає для себе в ситуаціях вільного вибору, можна визначити саму особистість, коло її інтересів і загальний рівень культурного розвитку” [2, с. 42].

До важливих компонентів художнього смаку майбутніх вчителів ми відносимо відчуття єдності форми і змісту художнього твору; загальнокультурну ерудицію; професійні уміння сприймати, аналізувати, оцінювати художній твір; професійні знання (естетичні, художні); професійний розвиток навичок творчої діяльності; якість і змістову узгодженість естетичних і художніх оцінок, асоціацій і метафор; відчуття композиційного рішення; закінченість художнього замислу; почуття міри в процесі відбору найбільш характерних художніх фактів і явищ для визначення епохи конкретного автора, напрямку мистецтва.

На наш погляд, у художньому смаку майбутнього вчителя важливе місце займає ціннісний аспект смаку в силу ціннісно-пізнавальної природи мистецтва. При оцінці художнього смаку професіонала з точки зору психологічного механізму важлива емоційна сторона. Б. М. Теплов відзначав, що емоційне ставлення до творів мистецтва треба виховувати, розвиваючи художній смак від елементарних визначень ставлення „подобається” і „не подобається” до оволодіння розгорнутими оцінками [5, с. 104].

Зауважимо, що на сприйняття і оцінку того чи іншого художнього твору впливають такі фактори: вік, настрої людини, наявність поряд людей (близьких, незнайомих), місце, де знаходиться сприймаючий. Оскільки кращим засобом виховання емоцій є залучення особистості до багатосторонніх стосунків із середовищем, прилучення до активної діяльності, то й кращим засобом виховання смаку майбутнього вчителя також слід визнавати безпосередню взаємодію в процесі художньої творчості.

В основу формування художнього смаку майбутнього вчителя покладено безпосереднє сприйняття художнього об'єкта. Цілісність сприйняття дозволяє на професійному рівні оцінити зміст предмета (явища) через форму, відчуті його досконалість (чи недосконалість). Аксиоматичною є думка про те, що ніякими лекціями і теоретичними працями про красу саму по собі не можна без живого, безпосереднього залучення до краси розвинути естетичний смак, без сприйняття творів мистецтва – смак художній [3, с. 189]. Повноцінним сприйняттям можна вважати здатність побороти, з одного боку, наївно-реалістичне сприйняття, а з другого – однобоко-аналітичний підхід до мистецтва, уміння піднятися на синтетичний, творчий рівень художнього осмислення твору.

Оцінюючи цілісний характер художнього смаку майбутніх вчителів, ми дійшли висновку, що рівень їхніх смаків залежить від запасу художньо-естетичних знань, рівня розвитку естетичної оцінки, естетичних потреб, поваги до смаків, потреб, поглядів і симпатій інших людей. Художній смак – це готовність до адекватного і художнього сприйняття та оцінки естетичних і художніх явищ, яка в процесі професійної діяльності вчителя забезпечує прищеплення естетичних почуттів учнівській молоді.

Перспективою для роз'янення даної багатоаспектної проблеми є діагностика рівнів професійної готовності майбутніх вчителів до формування художнього смаку в учнівській молоді.

Резюме

Стаття присвячена вивченню історійко-педагогічного аспекту проблеми формування художнього смаку особистості. Автор аналізує підходи до вивчення поняття «художній смак», його сутність та специфіку формування в майбутніх учителів.

Резюме

В статье исследуется историко-педагогический аспект проблемы формирования художественного вкуса личности. Автор анализирует подходы к изучению категории «художественный вкус», его сущность и специфику формирования у будущих учителей.

Summary

In the article the historical-pedagogical aspect in the forming of artificial taste of personality is researched. The author analyses the matters in the studying of category “artificial taste”, its essence and its specific of forming of the future teachers.

Література:

1. Долуханов С. И. Формирование эстетического вкуса творческой личности // Вестник Моск. ун-та. Сер. 7. Философия. – 1981. – №3. – С. 36-41.
2. Коваль Л. Г. Воспитание чувства прекрасного. – К.: Рад. Школа, 1983. – 120 с.
3. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание: Избр. ст. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1991. – 384 с.
4. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка. – К.: ІЗМН, 1997. – 232 с.
5. Шевченко Г. П. Эстетическое воспитание в школе: Учебно-метод. пособие. – К.: Рад. школа, 1985. – 144 с.

Подано до редакції 13.06.2005

УДК 152. 34.

МОТИВАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТНІХ УСТАНОВ У ПРОЦЕСАХ МЕНЕДЖМЕНТУ

Гуров Юрій Сергійович

кандидат педагогічних наук, доцент

Мелітопольський державний педагогічний університет

Постановка проблеми. Значні трансформації, що відбуваються у системі освіти, вимагають демократизації управлінської діяльності. Серед нагромадженого обсягу нових знань у професіоналізації менеджерів вимагає розгляду зміст мотивації діяльності педагогічних працівників, тому що доцільний вибір принципів, форм та методів мотивації набуває особливого значення для досягнення якісних результатів кожного освітнього закладу.

Аналіз останніх досліджень. Основні поняття мотивації багатозначно трактуються в науковій літературі, розроблено ряд теорій і моделей мотивації (теорія мотивації З. Фрейда, змістовна теорія мотивації А. Маслоу, трирівнева теорія К. Адельфера, теорія потреб Л. Макклелланда, теорія мотивації Ф. Гецберга, теорії «Ікс» та «Ігрек» Д. МакГрегора, теорія очікувань В. Врума, процесуальна теорія мотивації Л. Портера і Е. Лоулера, сотова модель «потреби-інтереси-цілі» М. Мартиненка тощо).

Метою даної статті є виявлення специфіки мотивації діяльності педагогічних працівників освітніх установ в процесах менеджменту. Так, якщо в

загальному розумінні мотивація є сукупністю сил, які спонукають людей до виконання певних дій, то в процесі освітнього менеджменту дане поняття розглядають як процес спонукання підлеглих до діяльності через формування мотивів поведінки, спрямованої на досягнення особистих цілей і цілей освітніх організацій [3, с. 202].

Діяльність працівників освітніх установ досить часто визначається очікуванням і сприйняттям мотивуючих чинників за результатами їх праці. За визначенням А. Маршалла, праця є «розумовим та фізичним зусиллям, із метою досягнення результату, окрім задоволення, що виникає безпосередньо від самої роботи» [2, с. 124]. Зауважимо, що категорія «праця» розуміється нами як специфічна діяльність, в процесі якої працівники освітніх установ готують молодь, що навчається, до життя у відповідності з економічними, політичними, моральними, естетичними цілями. Щоб здійснювати таку діяльність, працівники вступають в певні стосунки між собою.

Процес навчально-виховної роботи не зазнає істотних змін, якщо працівник пристосувався до вимог, і його діяльність відповідає заданим параметрам. Тільки в такому випадку настає стан спокійного функціонування освітнього закладу. Працівники сподіваються на те, що обраний нами тип діяльності дійсно призведе до придбання бажаного та задоволення. Саме тому ми виділяємо зміст діяльності та мотиви діяльності.

За допомогою мотивації менеджери освітніх установ виконують такі завдання: досягнення мети діяльності освітньої установи; підвищення результативності роботи кожного педагогічного працівника й всієї установи; формування іміджу освітньої установи; вироблення системи стимулювання роботи педагогічних працівників; створення комфортного психологічного клімату для успішної співпраці.

Відсутність рівноваги між вимогами менеджера та їхнім здійсненням педагогічними працівниками порушує систему стосунків менеджер – педагогічний працівник. Серед причин такого розпаду, як наголошував В.І Бондар, є розбіжність між знаннями щодо основних питань теорії навчання та виховання [1, с. 124]. Для задоволення вимог принципу «активної рівноваги» серед педагогічних кадрів досить поширено вживається ряд важливих заходів, спрямованих на підсилення психолого-педагогічної підготовки всіх працівників освітніх установ (підвищення кваліфікації в інститутах післядипломної освіти, відвідування тематичних конференцій, наради педагогічних працівників та ін.).

Менеджер освітньої установи повинний стимулювати працівників до виконання якісної роботи. Саме тому потрібно виділити такі фактори мотивації роботи: чітке визначення цілей освітньої установи; надання чіткої інформації щодо виконання роботи; можливість прийняття рішень у процесі діяльності; можливість професійного росту та розвитку професійних якостей; винагорода за якість успішної роботи.

Для підвищення мотивації та покращення стосунків в педагогічному колективі менеджеру потрібно додержуватися певного типу поведінки. Серед найважливіших професійних якостей менеджера потрібно виділити поступливість. Слід враховувати, що педагогічні працівники відчувають тільки тоді психологічний комфорт, якщо вони можуть легко та вільно обговорювати

різні питання. Якщо під час обговорення будь-якого питання (вибір підручників або засобів навчання, збільшення або зменшення обсягу робіт, розвиток професійних здібностей, показ перспектив тощо), що виникає у педагогічному процесі, керівник в знак згоди киває головою та довірливо посміхається, працівник почуває, що повинен сказати щось значне. Саме тому уважне спостереження, орієнтованість на особистість та унікальність кожного педагогічного працівника призводить до згоди і успішних результатів.

Серед основних факторів, що ускладнюють процес управління мотивацією педагогічних працівників, потрібно виділити: недосконалість технології організації праці педагогічних працівників; недостатня інформованість про результати діяльності працівників; відсутність інформації про мотиви діяльності працівників; непередбачуваність мотиваційного процесу.

У сучасних умовах для досягнення цілей освітніх установ менеджери повинні уникати деструктивного критицизму, що негативно впливає не тільки на окремого робітника, а й на результати діяльності всього педагогічного колективу. Для цього менеджеру потрібно уникати негативного ставлення до діяльності або некоректних висловлювань щодо професійних або особистих якостей педагогічного працівника. Керівникові треба виявляти мудрість та терплячість навіть тоді, коли необхідно зробити серйозні зауваження. Суттєвою умовою для створення комфортної атмосфери є прояв щирої зацікавленості в ефективній діяльності кожного працівника.

Успішному менеджеру освітньої установи притаманний демократичний стиль спілкування із працівником, він уникає суперечок, що підривають його авторитет. В іншому випадку, навіть якщо педагогічний працівник помиляється, успішний менеджер вкладає свої аргументи до вуст вигаданої або відсутньої третьої особи. Наприклад, керівник може запитати: «Це дуже цікава думка. Як Ви вважаєте, працівники нашої установи відреагують позитивно, якщо ми зробимо це?». Перевага цього методу полягає в тому, що, якщо у педагогічного працівника є слухна та своєчасна відповідь, менеджер в силу своїх обов'язків може розв'язувати таку проблему. Але якщо працівник утруднюється відповісти на питання так званої «третьої особи», то може, не втрачаючи професійної компетентності серед інших колег та перед самим собою, він змінить свій погляд, тому що «третья особа» під час розв'язання питання неprisутня.

Для активізації мотивів кожному менеджеру освітньої установи необхідно враховувати те, що мотивація може бути внутрішньою та зовнішньою. Внутрішня мотивація визначається змістом та значущістю якісної праці. Якщо така діяльність цікавить педагогічного працівника, дозволяє якнайповніше розкрити його професійні якості, то вже це й є найсильнішим мотивом до продуктивності, активності в сумлінній праці. Поряд з цим сутнісним внутрішнім мотивом постає значущість праці для розвитку певних якостей працівника, необхідність даного виду діяльності для суспільства, відповідність цієї діяльності переконанням педагогічного працівника, його етичної орієнтації тощо. У такому випадку значну роль відіграє використання передового та новаторського педагогічного досвіду, що стимулює виконання певних обов'язків працівниками освітніх установ.

Зовнішня мотивація виступає у адміністративній та економічній формах. Іноді зовнішню мотивацію називають стимулюванням. Так, адміністративна

мотивація означає виконання певного переліку обов'язків з прямого примушування з відповідними санкціями за порушення встановлених норм. На відміну від адміністративної, економічна мотивація працівників освітніх установ здійснюється через грошові стимули.

Існують дві основні форми мотивації: за результатами та за статусом.

В освітніх установах мотивація по статусу заснована на інтегральній оцінці діяльності педагогічного працівника, що враховує його кваліфікацію; ставлення до педагогічної діяльності, якості праці; знання потреб, тенденцій суспільного розвитку, загальних вимог, що пред'являються до вихованців; наукові знання, вміння та навички, засади людського досвіду в галузі виробництва, культури, суспільних відносин, що в узагальненому виді передаються молоді; педагогічні знання, практика виховної роботи, педагогічна майстерність, інтуїція, та інші параметри, що визначаються специфікою педагогічної діяльності робітника та конкретної освітньої установи.

Мотивація за результатами в освітніх установах застосовується лише тоді, коли можна точно визначити й виділити результат діяльності одного співробітника або підрозділу (кафедри, відділу, лабораторії тощо). При цьому винагорода пов'язується з виконанням конкретної роботи або етапу праці, відносно відокремленого (розробка новітніх навчальних програм, результативні педагогічні дослідження, успішний педагогічний експеримент тощо).

Мотивація в освітніх установах здійснюється за допомогою різних методів та засобів: роз'ясненням, поясненням, бесідою, особистим прикладом, моральними стимулами, системами заохочень та покарань тощо. Ефективність мотивації оцінюється у відповідності із результатами діяльності педагогічних працівників та освітньої установи в цілому.

Для того, щоб ефективно стимулювати діяльність працівників, необхідне глибоке знання законів, згідно з якими відбувається формування взаємин у колективі. Керівникові треба навчитися користуватися цими знаннями у процесі менеджменту, оволодіти досвідом, майстерністю, мистецтвом їхнього успішного застосування. Педагогічна робота нерідко вимагає швидкої оцінки ситуації, що склалася, та термінового реагування керівника. У такому випадку на допомогу менеджеру приходять інтуїція, що є особливим сплавом досвіду прийняття управлінських рішень та високих професійних якостей. У процесі його діяльності поступово формуються навички вибору з арсеналу професійних якостей саме ті, що відповідають потребам в даний час.

Для забезпечення ефективності педагогічної діяльності керівники повинні налагоджувати зворотні зв'язки, одержувати інформацію про хід процесу та його результати. Саме тому діагностичні тести мотивації підлеглих, анкетування, інтерв'ю надає менеджеру можливість аналізу і перевірки відповідності результатів діяльності працівників. Також слід враховувати певні характеристики, що визначають ставлення до педагогічної діяльності кожного працівника під час спостереження (старанність, наполегливість, пильність, контактність, сумлінність). У такому разі важливим мотивом постає демонстрація визнання професійних якостей працівника, що збільшує почуття відповідальності за подальшу роботу та підвищує почуття відданості менеджеру та колегам, з якими він співпрацює. Наприклад, для досягнення успіху в мистецтві людських

стосунків Б. Трейсі пропонує використання закону «непрямого зусилля». Автор впевнений, що кожна людина на протязі всього життя потребує визнання та одержання похвали від інших [4, с. 268]. Виходячи з цього, потрібно навіть для самовмотивованих педагогічних працівників особливого підкріплення. Їм також необхідно, щоб керівники та колеги говорили такі речі, які б підсилювали почуття значущості їхньої праці.

Висновки. Таким чином, використання в закладах освіти сучасних моделей мотивації, що засновані на демократичних принципах управління, дозволить покращити та активізувати діяльність педагогічних працівників від формулювання цілей конкретної освітньої установи до отримання якісних результатів.

Резюме

Стаття присвячена вивченню мотивації діяльності в освітніх установах. Для покращення та активізації діяльності педагогічних працівників автор вважає доцільним використання сучасних моделей мотивації, що засновані на демократичних принципах управління.

Резюме

Статья посвящена изучению мотивации деятельности в образовательных учреждениях. Для улучшения и активизации деятельности работников сферы образования автор считает необходимым использование современных моделей мотивации, основывающихся на демократических принципах управления.

Summary

The article is devoted to the studying of motivation of activities in the educational establishment. For the improvement and intensification in activities of workers' educational sphere the author thinks that it's necessary to use the modern models of motivation which are founded on democratic principles of controlling.

Література

1. Бондарь В. И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект. – К.: Рад. шк., 1987. – 160 с.
2. Маршалл А. Принципы экономической науки. – М.: Прогресс, 1993. – 325 с.
3. Освітній менеджмент: Навчальний посібник / За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К.: Вид-во «Шкільний світ», 2003. – 400 с.
4. Трейси Б. Достижение максимума: Пер. с англ. – Мн.: Попурри, 2000. – 368 с.

Подано до редакції 13.06.2005

УДК 378.1

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

*Гурова Олександра Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент*

Мелітопольського державного педагогічного університету

Постановка проблеми. Проблема духовного розвитку особистості набуває особливої актуальності в наші дні, коли кризові явища, які охопили всі сфери життя суспільства, впливають на духовний стан кожного окремого індивіда. Девальвація духовних цінностей, деформаційні зрушення в сфері духовного світу, пограння моральних законів і, як наслідок, порушення правових норм, – усе це є джерелом нігілізму, цинізму і крайніх форм песимізму. Щоб знайти вихід з кризового стану, виробити основи нового світогляду, що повинний бути

орієнтований на загальнолюдські цінності, необхідно проводити цілеспрямовану роботу з формування особистості. На це вказується в нормативних документах, державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття)», законах «Про освіту», «Про захист суспільної моралі», де відзначається, що основною метою розвитку системи виховання є духовне удосконалювання особистості, формування її інтелектуального і культурного потенціалу як вищої цінності нації.

Аналіз останніх досліджень. Незважаючи на фундаментальну розробку проблеми духовності, педагогічний аналіз тенденцій духовного розвитку особистості в науковій літературі представлений фрагментарно й у цілому дана проблема спеціально не розглядалася. Разом з тим, ті чи інші аспекти досліджуваного питання розглядаються як у зарубіжних (Ж. Боден, Г. Лейбніц, Ж. Боссюе, Д. Віко, Ж. Кондорсе, К. Гельвецій, П. Гольбах, А. Сміт, Е. Кондильяк, І. Кант, І. Гердер, Ф. Шеллінг, Г. Гегель, Р. Сен-Симон, О. Конт, К. Маркс, І. Бентам, Г. Спенсер, М. Вебер, Р. Арон, А. Тойнбі, Г. Морріс і ін.), так і вітчизняних мислителів (М. Бердяєв, П. Юркевич, В. Зеньковський, Л. Вовк, В. Губман, В. Дирда, В. Євтух, Н. Євтух, І. Зязюн, Ю. Іванов, О. Магеря, М. Ярмаченко та ін.).

Прагнення зрозуміти зміст духовності відповідає потребам суспільства, що підтверджує актуальність даного дослідження. **Метою статті** є виділення та детальний розгляд основних тенденцій духовного розвитку особистості.

Виклад основного матеріалу. Огляд наукової літератури щодо генезису духовності дозволив виокремити чотири основні тенденції духовного розвитку особистості: космологічну, теологічну, когнітивну й аксіологічну. Зазначені тенденції виявляються протягом всієї історії духовного розвитку людства. Так, космологічну традицію в розумінні духовної сутності людини можна бачити в давніх язичницьких вченнях Єгипту, Індії, Китаю, Греції. Античні філософи почали перші спроби наукового осмислення поняття “душа”, що поступово витісняє міфологічний погляд на дійсність. Саме вони розрізняли категорії “дух” і “душа”. Відзначимо, що космологічна традиція в трактуванні духовного розвитку особистості була характерна для давніх слов'ян, що оточували себе різними таємницями. Сучасні представники космологічного напрямку, спираючись на давні язичницькі вчення, розглядають духовність як здатність особистості до спілкування з духовними істотами, які знаходяться у космосі. Так, С. Кримській стверджує, що духовність веде до „своєрідної смислової космогонії, поєднання образу світу з моральними законами особи” [1, с.23]. Прибічники цього напрямку вважають перспективним для духовного розвитку особистості встановлення контактів та поклоніння неземним істотам.

І якщо прихильники космологічного напрямку під духовним розуміють усе нематеріальне (душа і розум), то для представників теологічного підходу, духовність є щось вищим, що отримує людина від спілкування з Богом-Особистістю. У поняття духовності вони вкладають уявлення про унікальність людини як носія розуму, виражаючи невичерпність, багатство і красу внутрішнього світу людини. Відповідно до теологічного підходу, духовний розвиток особистості виходить за межі земного життя. Таїнство смерті є двері, через яку душа, що відходить від свого тіла, прямує до вічності. Людина заново переживає своє земне життя, оцінюючи його з моральних позицій. У патристиці

цей стан зветься “попередній суд” або суд “совісті”.

Система духовного удосконалення, що розроблена в східній патрології і розкривається в агіографічній літературі, припускає поступовий підйом людини до духовних вершин. Здобуття святості в такому випадку розглядається як закономірний процес духовного становлення. У результаті такого процесу відбувається розвиток індивідуальності.

Аналізуючи вітчизняну думку з проблеми духовності, треба відзначити, що виникнення теологічної тенденції пов'язане з розвитком державності в Україні. У середині XVI століття в Запорізькій Січі на острові Хортиця сформувалась могутня сила – запорізьке козацтво. Продовжуючи християнські традиції, козаки формували цілісну особистість з глибоким і стійким духовним потенціалом, стверджуючи насамперед народні ідеали духовності. Серед них ми виокремлюємо такі:

1. Воїн-богатыр, добровільний службовець батьківщині не “за страх”, а “за совість” захищав вітчизну від іновірців. Богатирство розглядалося як покірливість, слухняність, служіння Богу, що полягало у свідомості релігійного змісту подвигів, відмовлення від матеріальних благ, чинів, нагород. Українські козаки, відрікаючись від рідних і близьких заради Христа, обрали шлях добровільного військового служіння батьківщині, який розглядався ними як служіння Богу. Називаючи себе лицарями Православ'я, вони вважали великою честю постраждати за віру і батьківщину в боротьбі з еретиками і язичниками.

2. Лагідний, смиренний чернець, що ставить метою свого життя служіння Богу. Козаки в більшості своїй були втіленням християнського духу, високоідейними і високоморальними представниками своєї нації. Запорожці часто ішли на якийсь час у монастир на покаєння, а деякі старі козаки залишалися там до кінця своїх днів, присвятивши своє життя чернецькому служінню Богу.

3. Людина, що відкидає марнославство та досягає вищого ступеня смиренності і лагідності шляхом прийняття на себе глузувань, образ, знущань і всякого роду ганьблень. Така своєрідна форма боротьби проти зла і несправедливості за допомогою виявлення глибоких протиріч між християнською правдою і людською самопевністю одержала назву „юродство заради Христа”. У ритуалах і звичаях Січі можна виявити деякі риси юродства, що виражалися в глузливому відношенні до слави і почестей. Козаки відкидали загальноприйнятні пишні церемонії, підкреслюючи абсолютну свободу, яка була основою існування Січі. Так, шойно обраного отамана ветерани посипали піском та мазали брудом, щоб він не забував про своє низьке походження і не намагався возвеличитися [4, с.167]. Прийняття в товариство супроводжувалось зміною імені, яке, як правило, було виразним і жартівливим: Сторча-Ус, Стріляй-Баба, Непійпиво, Липиніс, Держихвістпистодем та ін.

4. Людина, що невинно страждає, але не бажає протівитися злу насильством. Такий шлях обрав кошовий отаман Запорізької Січі Петро Калнишевський, який був незаслужено засуджений і довгі роки відбував покарання в найсуворіших умовах на Соловках. Коли ж прийшов наказ про помилування, Калнишевський не залишив свого місця й останні роки свого життя провів у монастирі.

5. Політичний діяч, що присвячує своє життя служінню батьківщині. Слава

народних героїв Северина Наливайко, Петра Сагайдачного, Богдана Хмельницького, Івана Сірко, Семена Палія, Максима Залізняка, Івана Гонти й ін., овіяних ще при житті легендами, вийшла далеко за межі України. Їх імена, відомі представникам королівських сімей і європейським дипломатам, викликали захоплення одних і приводили до трепету інших. До них з надією йшли тисячі поневолених людей різних національностей, що пов'язували свою долю і майбутнє своїх дітей. Запорізькі козаки навіки ввійшли в народну пам'ять, стали героями багатьох історичних пісень, дум, художніх творів. Палкий український патріотизм козаків був могутнім стимулом до державотворчого життя в Україні.

Когнітивна тенденція у визначенні духовності виявляється у представників західного богослов'я, які розглядають розвиток інтелекту як основу духовного життя людини. У трактуванні духовності як розумності західні філософи віддають перевагу когнітивному підходу, що у класичних філософських системах виступають у синтезі з аксіологічним.

Представники аксіологічного напрямку пов'язують розуміння духовності з творчою діяльністю особистості, з її моральними цінностями (С. Бистрицький, В. Козловський, В. Малахів, Є. Поміткін, С. Пролєєв та ін). Духовність, на їх думку, – це здатність особистості мислити про себе, як про іншого, та про іншого, як про себе, тобто орієнтація людини до абсолютних аспектів родового людського буття, на абсолютні цінності та ідеали.

Поява когнітивної тенденції в трактуванні духовності, свідчить про прагнення вітчизняних філософів довести перевагу раціонального над емоційним у природі людини. Їх заклики до пізнання істини за допомогою розуму, відстоювання правомірності богопізнання і світського знання приводять до поділу духовного і світського. Це знаменує собою вихід людського розуму в галузі емпіричного раціоналізму і сприяє розмежуванню духовного і людського, що розглядається у східному богослов'ї в нерозривній єдності.

У радянський період у вітчизняній філософії відбувається активне витиснення теологічної традиції в трактуванні духовності синтезом когнітивного й аксіологічного підходів. З огляду на репресії післяреволюційного періоду, можна представити, які труднощі випробували педагоги України. Їх діяльність не укладалась у межі марксистсько-ленінської теорії і практики комуністичного будівництва, була спрямована на перетворення в життя ідей православної педагогіки. За розвиток національного виховання виступили В. Вахтерів, С. Русова, В. Сорока-Росинський, І. Огієнко. Видатні вітчизняні педагоги йшли в розріз офіційному курсу радянської педагогіки. Їх метою було відстоювання традиційного, національного розуміння духовного виховання. Але в основу поглядів на проблему духовності лягає думка К. Маркса і Ф. Енгельса про те, що “на дух” із самого початку залятий – він “обтяжений” матерією [3]. Запровадження цієї ідеї привело до переосмислення поняття “духовність” і визнанню пріоритету матеріального над духовним. За висловом А.В. Луначарського, ідеалом є “критична особистість”, значущим для якої постає набуття нового вигляду – це керівник подій, у якого немає нічого більш важливого, ніж інтелект. Мета удосконалення особистості, на думку вченого, складається в уподібненні її сильній людині з залізною волею, здатному на найстрашніші справи в ім'я побудови комунізму [2].

Ствердження матеріалістичних поглядів на природу духовності призводить до гноблення українського національного світорозуміння, що засновується на жертвовності і самовідданості. Войовничим атеїзмом насаджуються на насильстві і страху принципи атеїстичного гуманізму, що стають засадами радянського світогляду. Виробничі питання ставилися в центр духовного життя людини, нівелюючи його індивідуальність і неповторність, замінюючи його колективним. Офіційне ствердження атеїзму приводить до заперечення існування духу, душі, духовного життя і духовного світу, яким лише пізніше дають “право на життя”, зводячи їх до абстрактних категорій. Відбувається редукція категорії “духовність”, заміна її такими категоріями – свідомість, моральність, сукупність потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, соціальних норм тощо.

В умовах незалежної України можна побачити відродження теологічної традиції в розумінні вітчизняними вченими духовного розвитку особистості, оскільки вони спираються на принципи християнської, загальнонаціональної моралі, що лежать в основі життя народу. У той же час помітний прояв і космологічної, – характерної для сучасних послідовників окультизму. Однак для Заходу в трактуванні духовності найбільш характерним залишається когнітивна традиція з властивим їй раціоналізмом, відповідно до якої дух розглядається як специфічна функція мозку. У такому випадку «добро» і «зло» є відносними поняттями, що розвиваються на меркантильній основі, яка виправдує і затверджує егоїзм, гедонізм, індивідуалізм.

Таким чином, розв'язання проблеми духовності як у вітчизняних, так і закордонних дослідників здійснюється в руслі космологічної, теологічної, когнітивної й аксіологічної тенденції. На сучасному етапі має місце синтез аксіологічного і когнітивного напрямків, прихильники яких перспективи духовного розвитку особистості пов'язують з метою земного існування: визнанням людини найвищою соціальною цінністю і створенням максимальних умов для його самовдосконалення; гуманізацією і демократизацією всіх ланок освітньої діяльності; ствердженням пріоритету загальнолюдських цінностей. Аналіз тенденцій духовного розвитку особистості, вивчення характеру їх впливу на формування людини як соціальної істоти вимагає встановлення наявності специфіки самої науки виховання. Перспективою даного дослідження є розгляд факторів, що впливають на духовне становлення людини.

Резюме

У статті розглядаються тенденції духовного розвитку особистості: космологічна, аксіологічна, теологічна та когнітивна. Автор показує їх прояв у історії педагогіки України.

Резюме

В статье выделяются тенденции духовного развития личности: космологическая, аксиологическая, теологическая и когнитивная. Автор показывает их проявление в истории педагогики Украины.

Summary

In the article “The main tendencies of personality’s spiritual development in history of Ukraine” the cosmological, axiological, theological and cognitive tendencies of personality’s spiritual development are considered. The author shows their manifestation in the history of Ukraine.

Література:

1. Крымский С. Б. Контуры духовности: новые контексты идентификации // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 12-28.
2. Луначарский А. В. Об атеизме и религии: лекции, статьи, письма и другие материалы / АОН при ЦК КПСС. Ин-т науч. атеизма. Вступ. ст. и общ. ред. А. Ф. Окулова. – М.: Мысль, 1972. – 508 с. – (Науч. -атеистич. б-ка).
3. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. В 50 т. Пер. с нем. /Ин-т Маркса-Энгельса-Ленина-Сталина при ЦК КПСС. – 2-е изд. – М.: Госполитиздат, 1955. – Т. 3:1845 – 1847. – 30 с.
4. Попович М. В. Нарис історії культури України. – 2-е вид. випр. – К.: „АрЕк”, 2001. – 728 с. Іл. .
Подано до редакції 13.06.2005

УДК 371. 132:373. 2:373. 67:371:314. 6

ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСТЕЦТВО ЯК ДЖЕРЕЛО ПРОФЕСІЙНОЇ ТВОРЧОСТІ ПЕДАГОГА ГАЛУЗІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ПРОЕКТУВАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДОШКІЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ

*Дронова Ольга Олегівна
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної педагогіки
Слов'янський державний педагогічний університет*

Постановка проблеми. Традиційне уявлення про освіту як оволодіння знаннями, уміннями, навичками та підготовку до життя сьогодні переосмислюється і витискується більш широким поглядом на освіту як становлення людини, знайдення нею себе, самовідкриття власного людського образу, неповторної індивідуальності, духовності, творчого потенціалу. Це потребує розвитку педагогічної науки і проектування.

Аналіз останніх досліджень. Достатні умови для наукового проектування особистісно-орієнтованих освітніх систем створюються у процесі поступового розв'язання центральної методологічної проблеми організації емпіричного і теоретичного мислення в педагогіці. Ця проблема певним чином розв'язувалась у роботах Г. П. Щедровицького, В. В. Давидова, М. М. Скаткіна, В. І. Загвязинського, О. Я. Данилюка та ін. Аналіз наукових робіт показує, що педагогічне проектування розгортається і здійснюється як науково-теоретичне дослідження у послідовності: історія – методологія – теорія – технологія. Воно потребує розуміння об'єктивних закономірностей процесу навчання, культуровідповідного підходу до освіти, пріоритету особистості над знанням, певної сміливості і педагогічної творчості. Виходячи з цього, ми можемо констатувати протиріччя між гуманістичним характером сучасної педагогічної культури, високим рівнем науково-педагогічних знань, достатнім рівнем розвитку методологічної свідомості, значним досвідом проектування і організації різних освітніх систем на інтегративному підґрунті спадщини ХХ ст., з одного боку, і, з іншого, – традиційною предметноцентрованою, знаннево-орієнтованою системою гуманітарної освіти, збереженою з часів Я. А. Коменського. Це свідчить про існування проблеми проектування гуманістичних, особистісно-орієнтованих освітніх систем, адекватних потребам часу, пов'язаних з Європейським вибором України.

Метою статті є репрезентація умов та шляхів проектування образотворчої діяльності у дошкільному освітньому закладі як середовища комплексного розвитку особистості дитини та її моделі, як результату професійної творчості

педагога.

Актуальність наукового пошуку та досліджень у цьому напрямі обумовлена аналізом проблем дошкільного дитинства, змісту, форм та методів професійної підготовки фахівців галузі дошкільної освіти, базовим компонентом дошкільної освіти, осмисленням матеріалів Болонського процесу, творчого доробку учених і практиків щодо організації та педагогічного супроводження образотворчої діяльності дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Дошкільне дитинство є особливою субкультурою життя людини. Феномен дошкільного дитинства полягає у особливостях уяви та мислення, „відкритості” світу, невимушеності, щирості і відвертості, довіри і сміливості. Дитина сміливо поводить себе зі словом, кольором, звуком, предметом і створює своє, нове і оригінальне у малюнку, зліпку та ін. Продукт образотворчої діяльності презентує дитину у соціумі, має цінність для соціуму. Він є проєкцією картини світу, образу „Я”, моделлю світу. У образотворчій діяльності дитина виражає себе, чим викликає „емоції щастя” у дорослих. Дитина самоцінна у соціумі (Л. С. Виготський, Т. С. Комарова, В.С. Мухіна, М. В. Осоріна, С. Л. Рубінштейн, Р. М. Чумичова та ін.).

Спираючись на власний багаторічний досвід та роботи вчених, ми розробили власну концепцію образотворчої діяльності дошкільників і розглядаємо її як процес відображення дитиною навколишнього та внутрішнього світу за допомогою зображувальних матеріалів та технік; засіб спілкування зі світом та соціумом, з красою в усіх формах її існування; середовище саморозвитку і самопрезентації; фактор актуалізації творчого потенціалу; спосіб пізнання світу та визначення себе у ньому; форму діалогу (з педагогом, з художником, з предметами та явищами, з зображувальними матеріалами); пошукове поле та освітній простір, у якому дитина здійснює власний вибір, виявляє активність і творчість; здоров'язберігаючий фактор, який дозволяє досягти гармонізації стосунків зі світом. Тобто образотворча діяльність є поліфункціональною у життєдіяльності дитини. За нашою гіпотезою таке розуміння образотворчої діяльності збільшує ступінь свободи педагога як її організатора і супроводжувача дитини на шляху пізнання нею можливостей цієї діяльності для саморозвитку і самозбереження, самореалізації і самоствердження.

У свою чергу, збільшення ступеня свободи ставить педагога в позицію дослідника, експериментатора. Він постає перед проблемою самоосвіти, самовиховання. Довіра дитини до педагога, її відвертість в процесі образотворчості потребують від нього професійної компетентності.

Отже, ми акцентуємо увагу на таких трьох поняттях: педагогічна компетентність, педагогічна творчість, педагогічне проєктування у контексті образотворчої діяльності дошкільників, її особистісно-орієнтованої моделі.

У дослідженнях останніх років опрацьовується теорія педагогічної підтримки як особливої діяльності педагога, що перебуває у тісному зв'язку з процесами соціального самовизначення, саморозвитку, самореалізації дитини (О.С. Газман, Н. В. Іванова, О. Л. Кононко, Т. О. Мерцалова, Г. І. Рогальова, В.В. Савченко, І. С. Якіманська та ін.). Ми поділяємо думку О. Л. Кононко, що призначення справжнього педагога – не лише в тому, щоб бути для дитини „інформатором, контролером, партнером, а й в тому, щоб бути свого роду

амортизатором, що знижує вплив стресогенних чинників, заспокоює, знімає напругу, вказує на світло в кінці тунелю, навчає спиратися на власні резервні сили, довіряти життю та собі самому” [2, с. 12].

Результати багаторічного вивчення практики організації образотворчої діяльності на рівні констатації та діагностики особистісного розвитку дитини показали, що її концепція, модель та механізми є адекватними навчальній, авторитарно-дисциплінарній моделі освіти. Ця модель має дуже незначний ступінь свободи обох суб'єктів: дитини і педагога. Педагог, наприклад, використовує готові типові проекти предметного, сюжетного, декоративного характеру, які мають відтворити діти переважно на репродуктивному рівні. Класифікація видів образотворчої діяльності (малювання, ліплення, аплікація, конструювання) є єдиною, зробленою за техніками, що вважаються доступними дітям дошкільного віку. Не зайвим буде пригадати, що у такому вигляді класифікація видів образотворчої діяльності дітей існує з 50-х років минулого століття. Методичне забезпечення та форми спілкування педагога з дитиною “обслуговують” результат – отримання зображення, формування зображальних навичок. Останні два десятиріччя характеризуються домінантою розвитку творчості дітей, але успіху досягають переважно ті педагоги, які мають певний рівень художньої компетентності, образотворчі здібності, певну сміливість і потяг до експериментування, які розуміють феномен дитячої творчості, мають перцептивну культуру і розвинену сенсорну сферу, не втратили здібності до милування красою в усіх формах її існування: у природі, мистецтві, людських стосунках, у собі самому, у дитині та продуктах її творчості.

Педагоги в усі часи були носіями високих ідеалів, провісниками нового світогляду, уособленням моральних якостей. Сьогодні вони першими мають подбати про внесення змін у власну свідомість та устрій життя, – зазначено у Коментарі до Базового компоненту дошкільної освіти. Адже ми маємо справу з „новою” дитиною, яку погано розуміємо, щодо якої застосовуємо старі схеми, які не виправдовують себе [2, с. 9].

Сучасному педагогу важливо осмислити вислів Л. С. Виготського, що дитина розвивається як особистість, вростаючи в життя свого суспільства, його культуру, систему суспільних відносин [1], вислів Б. П. Юсова, що дитина є „поліхудожньою”, чутливою до краси, здатною до художньої практики і творчості [4], рекомендації Б. М. Неменського щодо залучення дітей з дитячого садка, „з самого ніжного віку” до спілкування з мистецтвом [3].

Від цього розпочинається, на нашу думку, шлях педагога до проектування нової особистісно-орієнтованої моделі образотворчої діяльності дошкільників. Спільником педагога якнайкраще може виступити образотворче мистецтво, адже воно є поліфункціональним у соціумі. Це підтверджується роботами Ю.Б. Борєва, Л. С. Виготського, М. С. Кагана, Л. Н. Столовича, В. С. Федорук, Ю.І. Фохт-Бабушкіна, Ю. М. Шора та ін. В умілих руках педагога мистецтво може стати засобом комплексного розвитку особистості (В. Ашиков, Н. О. Ветлугіна, О. О. Мелік-Пашаєв, Н. Є. Миропольська, Б. М. Неменський, О. І. Оніщенко, С.Ф. Русова, В. О. Сухомлинський, Є. М. Торшилова, Р. М. Чумичова та ін.).

Теорія і практика образотворчого мистецтва є джерелом професійної творчості педагога. Вони утворюють змістовну частину першого модуля

авторської навчальної програми курсу „Основи образотворчого мистецтва з методикою у дошкільних закладах” на факультеті дошкільного виховання та практичної психології Слов'янського державного педагогічного університету. Опрацювання цього модуля передбачає активну роботу студентів з осмислення функцій мистецтва у соціумі, видів та жанрів образотворчого мистецтва, творчого процесу і особи художника як зразка креативної поведінки, наслідування якої веде до розвитку власної творчості. Студенти вивчають матеріали та техніки художньої практики, експериментують з зображувальними матеріалами та виражальними засобами, навчаються творчо сприймати і розуміти твір образотворчого мистецтва. Набуті уміння стають важливими елементами педагогічної творчості. Вона ґрунтується на компетентності у теорії та практиці образотворчого мистецтва. Головним досягненням та очікуваним результатом на цьому етапі професійної підготовки є усвідомлення студентами того, що зміст освітньої програми, концепція образотворчої діяльності дітей дошкільного віку створюється педагогом на матеріалі теорії та практики образотворчого мистецтва. Його функціональна природа допомагає педагогу у розробці парціальних програм, визначенні доміант розвитку особистості дитини у середовищі образотворчої діяльності. Наші дослідження доводять, що за допомогою образотворчої діяльності педагог може працювати не тільки над розвитком творчих здібностей, але й розвивати інтелектуальну, емоційно-чуттєву, соціально-комунікативну, мотиваційну та інші сфери особистості дитини, мотиваційну та інші сфери особистості дитини. Це забезпечується актуалізацією гедоністичної, комунікативної, просвітницької, соціалізуючої та інших функцій мистецтва.

Важливою умовою професійного проектування образотворчої діяльності є осмислення студентами анатомо-фізіологічних, індивідуально-типологічних, психологічних особливостей дітей дошкільного віку, які уможливають сприймання творів образотворчого мистецтва, розуміння творчого процесу художника, сприймання особи художника як творця дивосвіту краси, наслідування його як зразка креативної поведінки, експериментування з матеріалами та техніками і пошук себе в образотворчій діяльності. Розуміння дитини, її внутрішнього світу, мотивів та механізмів образотворчої діяльності дозволяють педагогу здійснити адекватний вибір змісту з теорії та практики образотворчого мистецтва, розробити програму спілкування з дитиною та її методичне забезпечення. Таким чином до проектування образотворчої діяльності залучається досвід, набутий студентами при опрацюванні курсів „Дитяча психологія”, „Дошкільна педагогіка”, „Анатомія та фізіологія дитини”, практики спостережень та спілкування з дітьми. Саме досвід є важливою складовою педагогічної інтуїції, без якої, на нашу думку, неможливе успішне проектування.

До складу проєктивних умінь педагога ми віднесли: визначення перспективної мети, конкретизація завдань, моделювання діяльності, осмислення варіантів можливих утруднень, стратегій і тактики на базі спостережень і аналізу практики та інші.

У своєму загальному вигляді проєкт образотворчої діяльності складається з трьох блоків: „живе” споглядання, абстрактне мислення, художня практика (репродуктивна, наслідувальна, експериментально-дослідницька, пошукова,

творча). Змістова частина блоків перебуває у діалектичному взаємозв'язку.

Особливістю проекту є спрямованість на розвиток художньо-естетичного світосприймання, уміння дитини бачити і сприймати світ „очима художника”, жити у ньому активно, як споживач і створювач краси.

Відповідно до видів образотворчого мистецтва образотворча діяльність охоплює: малювання у техніках та жанрах живопису і графіки (пейзаж, портрет, натюрморт, анімалістичний жанр, ілюстрування літературних та музичних творів тощо); ліплення (скульптури людей і тварин); декоративна діяльність (малювання, ліплення, аплікація, виготовлення сувенірів з паперу, природного та бросового матеріалів); архітектурна діяльність (моделювання з ігрового будівельного матеріалу, макетування, проектування архітектурних споруд). До неї залучаються: мистецтво моди, дизайн інтер'єру, мистецтво ікебани тощо. Програму збагачують різні види і техніки художньої діяльності, які збільшують ступінь свободи дитини у здійсненні нею вибору того виду, у якому вона буде успішною і отримає можливість для саморозвитку.

Висновки. Педагогічна творчість визначається як прийняття і здійснення педагогом оптимальних нестандартних рішень у змінних умовах навчально-вихованого процесу. Вона є пов'язаною з іншими поняттями, які збагачують традиційні уявлення про професійність педагога у галузі дошкільної освіти. У наших дослідженнях такими поняттями є: особистісний підхід, співробітництво, інноваційне спрямування, педагогічна імпровізація, педагогічна інновація, педагогічна культура, педагогічна майстерність, педагогічна підтримка, педагогічна рефлексія, педагогічне конструювання та проектування, емпатичне розуміння, підготовлене середовище, релаксопедія, ситуація успіху. Усі вони стають важливими при проектуванні образотворчої діяльності та забезпеченні функціонування проекту як особистісно розвивального. Педагог виступає у позиції фасилітатора і сповідує відкритість власним думкам, перейманням, заохоченням; довіру до дитини як вираження внутрішньої особистісної впевненості у її можливостях і здібностях. Його стратегію визначає натхнення і надихання дитини на образотворчу діяльність як засіб пізнання нею світу і гармонізації стосунків з ним, таким дивовижним і мінливим.

Усе це свідчить про невичерпаність проблеми професійної творчості педагога та визначає перспективи подальшого її дослідження у різних аспектах. На нашу думку, головною ознакою творчості педагога є готовність та уміння змінюватись самому з використанням психологічних знань, відповідно до об'єктивно чинних морально-духовних цінностей суспільства, з урахуванням власної індивідуальності.

Резюме

Статтю присвячено проблемі професійності педагога дошкільної освіти. Зміст визначає проектування образотворчої діяльності у дошкільному освітньому закладі. Репрезентовано умови та шляхи проектування, модель образотворчої діяльності як результати професійної творчості педагога.

Резюме

Статья посвящена проблеме профессионализма педагога системы дошкольного образования. Содержание статьи определяет проектирование изобразительной деятельности в дошкольном учреждении. Представлены условия

и пути проектирования модель изобразительной деятельности как результат профессионального творчества педагога.

Summary

The article is devoted to the problem of professional competence of a teacher in the system of pre-school education. The content of the article defines the projecting of artistic activity in a pre-school education establishment. Conditions, ways and models of artistic activity as a result of professional creative work of a teacher are represented in the article.

Література

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. – М., 1991. – 93 с.
2. Коментар до Базового компоненту дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. / Наук. ред. О. Л. Кононко. – К., 2003. – 243 с.
3. Неменский Б. М. Мудрость красоты. – М., 1987. – 255 с.
4. Юсов Б., Кабакова Г., Савенко Л., Сухова Т. Живой мир искусства // Дошкольное воспитание. – 1993. – № 6.

Подано до редакції 17.03.2005

УДК 51: 378. 637

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З МАТЕМАТИКИ У ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

*Сгоров Геннадій Іванович,
старший викладач кафедри
математичного аналізу і статистики*

Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка

Мета цієї статті – дослідити теоретико-методологічні основи моніторингу в освітніх системах. На нашу думку, одним з найбільш важливих аспектів будь-якої освітньої системи є активізація самостійної роботи студентів, тому ми досліджували саме цей аспект освітньої системи.

Постановка проблеми. Аналізована проблема не нова, вона є однією з найбільш гострих, і тому існує велика кількість думок з цього питання. Ми у своїх дослідженнях спостерігали багатофункціональний зв'язок пізнавального інтересу з пізнавальною активністю. Нас цікавила саме практична сторона цього питання, механізми впливу пізнавальної активності на самостійну роботу студентів.

Активізація самостійної роботи мобілізує всі внутрішні резерви за допомогою інтелектуальних, моральних і духовних сил для досягнення поставленої освітньої мети. Проводячи моніторинг серед викладачів і студентів (про роль самостійної роботи) у різних навчальних закладах (школах, коледжах, університетах), ми виявили явне протиріччя між навчальною й професійною діяльністю на різних освітніх рівнях. Це означає, що для досягнення мети формування особистості необхідно організувати таке навчання, яке забезпечить перехід, трансформацію пізнавальної діяльності в професійну з відповідною зміною потреб, мотивів, дій, засобів, предметів і результатів. Таку технологію навчання О. А. Вербицький назвав знаково-контекстною. Вона накладає певні обмеження на організацію самостійної роботи студентів.

Аналіз останніх досліджень. Методика організації самостійної роботи студентів завжди перебувала в полі зору багатьох авторів. В останні роки

більшість педагогів досліджують різноманітні способи активізації самостійної роботи [1; 2], а також психологічні аспекти у формуванні активної навчально-пізнавальної діяльності студентів [3], однак підвищення активності самостійної роботи в рамках знаково-контекстної системи досліджено недостатньо.

Ураховуючи наявність різноманітних варіантів визначення самостійної роботи в педагогічній літературі, ми будемо дотримуватись такого формулювання: самостійна робота – це планована робота студентів, виконувана за завданням і при методичному керівництві викладача, але без його безпосередньої участі. Відхилення від запропонованого плану свідчать про наявність або відсутність інтересу до цієї проблеми. Самостійна робота студентів призначена не тільки для успішного оволодіння певною навчальною дисципліною, але й для формування навичок самостійної роботи в навчальній, науковій та будь-якій іншій галузі, що дозволяє підготувати студентів до роботи за обраним фахом.

Зараз найбільшого поширення набуває такий вид самостійної роботи, як дистанційна форма навчання, однак методично ця проблема мало розроблена.

Самостійна робота забезпечує не тільки оволодіння навчальним матеріалом, але й формування навичок майбутньої професійної діяльності, здатності приймати рішення, самостійно розв'язувати проблему, знаходити конструктивні рішення, вихід з кризових ситуацій і т. ін.

Згідно з новою освітньою парадигмою (знаково-контекстною) незалежно від спеціалізації й характеру роботи будь-який фахівець-початківець повинен мати фундаментальні знання, професійні вміння й навички діяльності свого профілю, досвід творчої й дослідницької діяльності з розв'язання нових проблем, досвід соціально-оцінної діяльності. Дві останні складові освіти формуються саме в процесі самостійної роботи студентів.

Викладач вищої школи лише організовує пізнавальну діяльність студентів і через пізнавальний інтерес направляє процес пізнання. Завдання вищої школи – лише організувати пізнавальну діяльність, а студент сам здійснює пізнання. Пізнавальна діяльність студентів направляється власними пізнавальними інтересами.

Ніякі знання, не підкріплені самостійною діяльністю, не можуть стати справжнім досягненням людини. Крім того, самостійна робота має виховне значення: вона формує самостійність не тільки як сукупність умінь і навичок, але і як професійну рису характеру, яка відіграє суттєву роль у структурі особистості сучасного фахівця вищої кваліфікації, а цьому сприяє системно-діяльнісний підхід.

Виходячи з вищесказаного, ми вважаємо, що знаково-контекстна освітня парадигма може бути ефективним методом активізації самостійної роботи студентів будь-якої спеціальності. Цільна освітня система – це „множина елементів, які перебувають у відношеннях і зв'язках один з одним і утворюють певну цілісність, єдність” [4]. Динамічний характер становлення системи як цілого підкреслюються сучасною наукою в якості провідних її характеристик.

„Система – це цілісне утворення, яке має нові якісні характеристики, що не містяться в компонентах, що створюють його” [5, с.30]. Навчально-виховна система, отже, також повинна мати цілісні, інтегративні властивості, завдяки

яким навчання виконує функції в розв'язанні головної мети освіти – формування самостійності студентів. Наступним аспектом, який розкриває її зміст, є уявлення про розчленованість її на елементи, які безпосередньо співвідносяться з системою як такою, означаючи її складову частину [7, с.58]. Адже „сама в структурі прихована таємниця відмінності частини від цілого, відмінності суми властивостей, якостей окремо взятих елементів, частин від властивостей і якостей системи” [7, с.69].

Структура трактується як „порядок оформлення елементів у систему, принципи її побудови” [7, с.60]. Вона „відображає розташування елементів у систему й характер взаємодії їх сторін і властивостей” [7, с.22]. У якості елементів системи можуть розглядатися освітні засоби, поєднання яких повинне забезпечувати становлення особистості студента, формування його інтересів. Засоби цієї системи повинні бути не тільки необхідними, але й достатніми. Поняття системи органічно пов'язане з поняттями цілісності, елемента, підсистеми, системи відношень, структури й т. ін. Для системи характерним є не тільки наявність зв'язків і відношень між елементами, що її утворюють (певна організованість), але й нерозривна єдність із середовищем, у взаємовідносинах з яким система проявляє свою цілісність. Будь-яка система може бути розглянута як елемент системи більш високого порядку, тоді як її елементи можуть виступати в якості системи більш низького порядку.

Ієрархічність, багаторівневість характеризують будову, морфологію системи та її поведінку, функціонування: окремі рівні системи обумовлюють певні аспекти її поведінки, а цілісне функціонування стає результатом взаємодії всіх її сторін і рівнів. Ці положення виявляються надзвичайно важливими під час проектування системи самостійної роботи студентів, яка забезпечить формування їх пізнавальних інтересів.

Питання застосування системного підходу у вивченні соціальних і педагогічних явищ обґрунтовано в працях О. М. Арсенєва, В. Б. Афанасьєва, Ю.К. Бабанського, В. С. Ільїна, Ю. О. Конаршевського та ін. Важливими завданнями системного підходу є: 1) розроблення засобів представлення досліджуваних і конструктивних об'єктів як систем; 2) побудова узагальнених моделей, моделей різних класів і специфічних властивостей системи; 3) дослідження теорії структури, теорії систем і різноманітних системних концепцій і розробок [6, с.429]. У системному дослідженні аналізований об'єкт розглядається як певна множинність, взаємозв'язок яких обумовлює цілісні властивості цієї множинності. Основний акцент робиться на виявленні багатоманітності зв'язків і відношень, наявних і всередині досліджуваного об'єкта, і в його взаємозв'язках із зовнішнім навколишнім середовищем.

До найважливіших завдань системного підходу належать: 1) розробка засобів представлення досліджуваних і конструйованих об'єктів як систем; 2) побудова узагальнюючих моделей, моделей різноманітних класів і специфічних властивостей систем (у рамках знаково-контекстового навчання); 3) дослідження структури системи й різноманітних системних концепцій [4, с.429]. У системному дослідженні аналізований об'єкт розглядається як певна множина елементів, взаємозв'язок яких обумовлений багатоманітністю зв'язків і відношень, наявних і всередині досліджуваного об'єкта, і в його взаємозв'язках із зовнішнім

навколишнім середовищем. Властивості об'єкта як цілісної системи визначається не стільки сумою властивостей його окремих елементів, скільки властивостями його структури, особливими системотвірними, інтегративними зв'язками розглядуваного об'єкта. Ще в античні часи було сформульовано тезу про те, що ціле більше суми його частин.

Таким чином, для опису об'єкта як системи необхідно й достатньо:

- виділити елементи, складові, компоненти, які входять у неї (які, у свою чергу, можуть бути системними об'єктами);

- визначити структуру їх взаємозв'язків і взаємозалежностей усередині системи (а також структурні зв'язки системи як цілого з елементами зовнішнього для неї середовища, тобто функціями системи);

- виділити системотвірний елемент, який несе на собі основне функціональне навантаження системи, об'єднує систему в ціле. У якості такого елемента в освітніх системах, як правило, виступають цілі й інтереси, що властиве всяким соціальним системам.

Необхідно виділити системні властивості об'єкта, до яких, як мінімум, належать:

- зміна властивостей, які входять у систему елементів, наповнення їх новим змістом;

- виникнення в системи нових інтегративних (або цілісних властивостей), не властивих жодному елементу зокрема;

- відтворення системою в цілому властивостей або функцій елементів, яких не вистачає.

Якщо визначати навчально-виховну систему як „упорядковану навколо цілей сукупність зв'язків суб'єктів і об'єктів із середовищем, які забезпечують позитивний розвиваючий і формуючий ефект [2, с.108] залежно від поставленої мети. При цьому можна виділити динамічну складову середовища як вплив на спосіб життя колективу й особистості, вважаючи, що середовище допомагає спогляданню, спонукає до згоди, породжує й заохочує усвідомлення, пригнічує супротив, підтримує співробітництво, формує інтереси [2, с.113].

Об'єктом нашого дослідження став розподіл вільного часу в учнів шкіл, а також студентів I й II курсів нашого університету.

Було поставлено завдання методом голографічних проєкцій визначити механізм впливу структури розподілу вільного часу на пізнавальну активність наших студентів. Це допоможе нам теоретично розробити багатоступеневу модель навчання математиці на різних рівнях (тобто спеціальностях), де вона вивчається.

Ми виділяли у виборці групи за такими ознаками: гендерною, демографічною, цільовою, за способом розподілу вільного часу, представивши таке дослідження в матричному вигляді. Як свідчать отримані результати, студенти втрачають вільний час на: 1) підвищення кваліфікації й самоосвіту (25%), 2) суспільно корисну роботу (42%), 3) виховання дітей (2%), 4) дозвілля (31%).

Виділено дві групи затрат вільного часу. У першій групі найбільш вагомою є освітня діяльність. Часові затрати на навчання, підвищення кваліфікації, самоосвіту носять яскраво виражений суспільно корисний характер, сприяють

росту інтелектуального розвитку, підвищенню творчої активності, зростанню пізнавального інтересу до обраного виду діяльності.

Друга група затрат часу на суспільно корисну роботу має яскраво виражене соціальне забарвлення й містить неробочий (позаурочний) час, витрачений на виконання громадських доручень (читання доповідей, лекцій, участь у зборах, конференціях, бесідах і т. ін.).

Дослідження свідчить, що студенти соціально активні, оскільки більшу частину вільного часу витрачають не на самоосвіту, а на соціальну роботу.

Аналізуючи проведення дозвілля, ми з'ясували, що незначна частина студентів використовують час на заняття спортом, туристичні походи, відвідування різноманітних спортивних заходів. Основні затрати вільного часу – відвідування друзів, участь у дискотеках, слухання музики, перегляд телепередач. У запропонованій нами анкеті 80 питань містять, окрім кваліфікації часових затрат добового фонду часу, розподіл бюджету часу з урахуванням сімейного складу, місця проживання, роду занять та низки інших показників при формуванні критеріальних груп. Як свідчать дослідження, лише 8% часу студенти витрачають на своє оздоровлення.

Було вивчено ставлення респондентів до використання інноваційних форм навчання, тобто вміння працювати з комп'ютером, його наявність удома або доступ до роботи в друзів. Процент виявився досить низьким – 13 – 14% у різних груп, хоча бажання навчитися працювати виявлено у 78 – 82% респондентів.

Нас цікавило також питання природничо-математичної направленості респондентів. Лише 31% учнів хотіли б мати професію, пов'язану з математикою або дисциплінами природничо-математичного циклу. Більшість же віддає перевагу гуманітарним професіям, пов'язаним зі спортом, мистецтвом та ін.

Наше завдання – проаналізувати причини падіння інтересу до природничих наук і визначити методи впливу на нього. Як зазначає В. М. Димов, ефективність такого впливу проявляється через осмислення обраних цілей і смислів життєдіяльності (плани, цілі та їх реалізація), становлення власного стилю діяльності, що ґрунтується на унікальності, самооцінці, саморозвитку, рівні сформованості пізнавального інтересу, орієнтованого шляхом вибору власних планів, прогнозів і сценаріїв життєдіяльності в майбутньому. У цій тезі виділено основні больові точки падіння інтересу до природничо-математичних наук.

Виховання, навчання й освіта є провідними категоріями педагогіки, вони визначають багатоманітність освітніх систем.

За визначенням І. П. Підласого, виховання – це передача історичного й культурного досвіду від покоління до покоління, результатом якої є формування системи цінностей індивіда. Л. С. Виготський вважає, що виховання не тільки визначає розвиток, але й саме залежить від нього, постійно спираючись на досягнутий рівень розвитку. Він висунув тезу про провідну роль навчання в розвитку особистості, тобто навчання викликає в людини інтерес до життя, спонукає й приводить у рух низку внутрішніх процесів розвитку, що й підтверджують результати наших практичних досліджень.

Провівши моніторинг серед викладачів ВНЗ і шкіл – студентів інституту післядипломної освіти – з питання активізації самостійної роботи, ми отримали такі результати:

1) якість навчально-виховного процесу можна підвищити за рахунок формування активності самостійної роботи студентів (36% респондентів);

2) формування пізнавальної активності – цілеспрямований процес спільної діяльності, який сприяє покращенню якості навчально-виховного процесу (32%);

3) активізація пізнавальної діяльності передбачає різноманітність методів, способів і форм освіти (так вважають 32% респондентів).

За результатами моніторингу ми визначили, що на пізнавальну активність впливають:

1) зміст освіти, який має розвиваючу спрямованість;

2) методи й прийоми навчання, які сприяють створенню „зони найближчого розвитку” й досягненню рівня „актуального розвитку” особистості;

3) індивідуальні особливості й рівні розвитку особистості;

4) характер мотивації самостійної роботи й рівень цілеспрямованості й саморозвитку студентів;

5) умови середовища, вплив ззовні на їх самостійну роботу.

Дослідження ми перевіряли за допомогою комп'ютерної програми „Правова й соціальна статистика”, розробленої нами спільно з кафедрою інформаційних технологій.

Було поставлено завдання розробити такі дистанційні програми, які дозволять студентам поглибити отримані знання й перевірити їх на практиці. Реалізація цих програм дозволяє удосконалити самостійну роботу студентів. Було запроваджено в практику індивідуальні консультації, які дозволили розв'язати протиріччя між фронтальним викладанням матеріалу й індивідуальним характером його засвоєння студентом, між теоретичними знаннями й уміннями застосовувати їх на практиці, що реалізуються в рамках знаково-контекстової системи під час самостійної роботи студентів.

Серед студентів I та II курсів спеціальності „Інформатика”, які працюють за цією методикою, було проведено зріз знань. Виявилось, що 68, 8% студентів отримали позитивні оцінки, з них 56, 3% – оцінки „добре” й „відмінно”.

Висновки. Для успішної самостійної роботи необхідні чіткі установки щодо її виконання: ознайомити студентів з метою, засобами, строками виконання, формою контролю в рамках кредитно-модульної системи; скласти графік складання завдань з модулів, що вивчаються; забезпечити своєчасний контроль виконання завдань; розробити дистанційні програми навчання з тем, що вивчаються. Упровадження цих рекомендацій дає можливість студентам ліквідувати прогалини в знаннях, привчає їх до самостійної роботи протягом усього семестру, формує такі якості, як дисциплінованість, наполегливість, обов'язковість, діловитість. Це сприяє успішному навчанню студентів.

Резюме

У статті обґрунтовано використання системи самостійних завдань студентами на основі знаково-контекстового підходу для їх успішного навчання в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Резюме

В статье обосновано использование системы самостоятельных заданий студентами на основе знаково-контекстного подхода для их успешного обучения в условиях кредитно-модульной системы организации учебного процесса.

Summary

The article deals with the question of the self-tasks system for students on basis of sign-context approach for their successful training in the context of credit-modular academic system.

Література:

1. Гордиенко И. Я., Гусаренко А. И. Повышение эффективности самостоятельной работы студентов по физике в вузах // Теория і методика навчання математики, фізики, інформатики: Зб. наук. пр.: У 3 т. – Т. 2. Теорія та методика навчання. – Кривий Ріг, 2001. – С. 85-97.
2. Погребняк В. Г., Романенко И. Д. Самостоятельная работа студентов по математике и взаимоотношения преподаватель – студент // Теория і методика навчання математики, фізики, інформатики: Зб. наук. пр.: У 3 т. – Т. 2. Теорія та методика навчання. – Кривий Ріг, 2001. – С. 253-266.
3. Засядько І. І. Деякі психологічні аспекти у формуванні активної навчально-пізнавальної діяльності студентів // Сучасні тенденції розвитку природничо-математичної освіти: Матер. міжнар. конф. – Херсон, 2002. – С. 16-21.
4. Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия. – К.: Либідь, 2000.
5. Афанасьев В. Г. Системность и общество. – М.: Политиздат, 1980.
6. Семенов Э. П. Общенаучные категории и подходы к познанию. – Львов: Высшая шк., 1975.
7. Аверьянов А. М. Системное познание мира. Методология. Проблемы. – М.: Политиздат, 1985.
8. Методические указания по общему курсу физики / Сост. А. Ф. Волков, Г. П. Лямина, А. Л. Редько, В. А. Дидусь. – Донецк: ДОННТУ, 2004. – Ч. I.

Подано до редакції 22.04.2005

УДК 371.132

ПІЗНАВАЛЬНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ

Завіна Віталій Іванович

кандидат педагогічних наук

професор кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки

Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира

Винниченка

Постановка проблеми. Одним із шляхів оновлення змісту освіти, підвищення якості професійної освіти, узгодження її із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження. Спрямованість професійної підготовки на оволодіння майбутніми спеціалістами компетентністю сприяє інтелектуальному та культурному розвитку особистості, формуванню здатності швидко реагувати на запити часу.

Аналіз останніх досліджень. Детальний аналіз сутності компетентностей, зокрема стрижневих компетентностей, у системах освіти європейських країн проведений колективом авторів, робочою групою проекту "Освітня політика та освіта "рівний – рівному" [5], зокрема О. В. Овчарук в результаті аналізу документів міжнародних європейських організацій, виявила, що "за означенням багатьох міжнародних експертів поняття стрижневих компетентностей належить до сфери узагальнених понять, що містить комплекс різних компонентів – знань, умінь, навичок, взаємовідносин, цінностей та інших чинників, що становлять особистісні й суспільні аспекти життя та діяльності людини і від яких залежить особистий та суспільний прогрес" [6, с.14].

У процесі дискусій, організованих в рамках проекту ПРООН "Освітня політика та освіта "рівний – рівному" (2004 р.) українськими педагогами був визначений перелік стрижневих компетентностей, якими повинні оволодіти випускники середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів: уміння

вчитись, соціальна, загальнокультурна, здоров'язберігаюча компетентності, компетентність з інформаційних і комунікаційних технологій, громадянська, підприємницька компетентності [5].

Розглядаючи поняття компетентності із позицій розвивального навчання, Б. Д. Ельконін визначає компетентність як міру "включеності людини у діяльність" [7]. У зв'язку із таким розумінням компетентності вчений вказує на те, що функція уявлення про компетентність – оцінно-кваліфікаційна, а отже у рамках компетентнісного підходу до освіти потрібно будувати і заздалегідь задавати ситуації включення.

Загальноприйнята точка зору, відповідно до якої поняття "компетентність" включає знання, уміння і навички, а також способи їх реалізації в діяльності (А.П. Журавльов, Н. Ф. Тализіна та ін.). Аналізуючи склад і структуру професійної компетентності викладача ВНЗ, Л. І. Гурьє [3] вказує на те, що у сфері професійної діяльності компетентність визначається як адекватне розв'язування професійних задач. При цьому набуті у процесі підготовки, навчання чи діяльності знання, вміння і навички, способи їх реалізації не вичерпують складу цього поняття; велике значення має особистісний потенціал, сукупність професійно значимих особистісних якостей. Вчений виділяє такі взаємопов'язані блоки у структурі професійної компетентності викладача ВНЗ: педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особистість викладача, навченість студентів, рівень розвитку студентів.

Г. П. Барсуковська [2] компетентність спеціаліста розуміє як інтеграцію знань, умінь, досвіду, особистісних якостей, що забезпечують професійний розвиток і самореалізацію фахівця. Відповідно до цього визначення дослідниця вважає, що підготовка студентів вищої школи буде оптимальною при збереженні єдності професійно-змістовного, професійно-діяльнісного, професійно-особистісного компонентів у структурі компетентності.

Під професійною компетентністю вчителя В. В. Баркасі [1] розуміє інтегральне утворення особистості, яке включає сукупність когнітивно-технологічного, соціального, полікультурного, аутопсихологічного та персонального компонентів, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності з урахуванням специфіки предмета, що викладається.

Професійна компетентність учителя, на думку Л. Г. Карпової [4], зумовлює готовність учителя до виконання педагогічної діяльності та забезпечує високий рівень її самоорганізації. Її сутністю є інтегративне особистісне утворення на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та досвіду. Структурними компонентами професійної компетентності у цьому дослідженні виділяються три сфери: мотиваційна, що забезпечує сформованість загальнокультурної, соціальної, особистісно-мотиваційної компетентності; предметно-практична (операційно-технологічна), що сприяє розвитку певних підвидів професійної компетентності: методологічної, практично-діяльнісної, дидактико-методичної, економіко-правової, екологічної, спеціально-наукової, інформаційної, управлінської, комунікативної, а також сфера саморегуляції, що розвиває психологічну компетентність та аутокомпетентність.

Дослідники виділяють такі компетентності вчителя: методологічну, комунікативну, соціокультурну, психолого-педагогічну, інформаційну. Існує

декілька підходів до вивчення професійної компетентності вчителя: процесуальний, в межах якого розглядаються такі компоненти як гностичний і конструктивний, комунікативний і організаційний, рефлексивний (Н.В. Кузьміна); особистісний (А. І. Щербаков); процесуально-особистісний (А.К. Маркова); результативний (В. В. Раєвський). Проведено спеціальні дослідження розвитку таких компетентностей вчителів початкових класів: лінгвістичної (О. Б. Мамчин), етичної (Л. Л. Хоружа).

Досвід практичної діяльності, аналіз досвіду роботи ВНЗ, що готує вчителів початкових класів, показує, що зі зміною освітніх підходів у системі вищої педагогічної освіти відбувається перехід до нових технологій навчання, спрямованих не на пріоритет знання і виконання, а на варіативність, суб'єктність, індивідуально творчі, особистісно-зорієнтовані форми і методи навчально-пізнавальної діяльності, в умовах розвитку суспільства, які вимагають навчати школярів приймати рішення, використовувати інформаційні та комунікаційні технології, критично мислити, розв'язувати конфлікти, орієнтуватись на ринку праці, необхідно формувати у майбутніх учителів і пізнавально-інтелектуальну компетентність, як основу для розвитку готовності до професійної діяльності в умовах, що часто змінюються. Отже, **мета нашої статті** – визначення сутності пізнавально-інтелектуальної компетентності вчителя та деяких способів її розвитку у загальнопедагогічній підготовці майбутніх вчителів.

Виклад основного матеріалу. Компетентність ми визначаємо як сукупність теоретичних знань, практичних умінь, навичок, ставлень, досвіду, особистісних якостей учителя, які забезпечують результативність педагогічної дії. Пізнавально-інтелектуальну компетентність розглядаємо як сукупність теоретичних знань, практичних умінь, навичок, ставлень, досвіду, особистісних якостей учителя, що дозволяють: здійснювати пошукову, евристичну діяльність, самостійно здобувати нові знання, аналізувати діяльність учасників навчально-виховного процесу, приймати рішення. Ми пропонуємо використовувати термін “пізнавально-інтелектуальна компетентність”, тому що в ньому відображається спрямованість діяльності вчителя на пізнання особливостей процесу і результатів, як власної діяльності, так і діяльності інших учасників навчально-виховного процесу; на розвиток та застосування інтелектуальних, творчих умінь. Необхідність формування пізнавально-інтелектуальної компетентності зумовлена потребою у адаптації вчителя до умов, що часто змінюються. Відповідно до цього компетентність передбачає і здатність людини змінювати у собі те, що повинно змінюватися у відповідь на певну ситуацію, тобто під час трактування компетентності ми робимо наголос на здатності діяти самостійно і відповідально.

Визначаючи сутність пізнавально-інтелектуальної компетентності, ми відзначаємо, що вона багатофункціональна, надпредметна, передбачає значний інтелектуальний розвиток, спирається на різні пізнавальні процеси.

Багатофункціональність пізнавально-інтелектуальної компетентності визначається тим, що вона реалізується у процесі розв'язання низки завдань: аналітико-рефлексивних, що пов'язані з аналізом і рефлексією цілісного педагогічного процесу та його елементів; конструктивних, що передбачають побудову цілісного навчально-виховного процесу, обґрунтування й прийняття рішень, передбачення результатів і наслідків прийнятих рішень; діяльнісних,

завданням яких є реалізація оптимальних варіантів педагогічного процесу, використання різноманітних видів педагогічної діяльності; корекційних, пов'язаних із корекцією протікання та організації педагогічного процесу.

Надпредметність пізнавально-інтелектуальної компетентності виявляється в тому, що її формування можливе при вивченні будь-якої навчальної дисципліни у процесі підготовки вчителя початкових класів, і в той же час – її застосування спрямоване на розвиток компетентності умінь учитися у молодших школярів на різних навчальних предметах.

Пізнавально-інтелектуальна компетентність спирається на такі пізнавальні процеси, як відчуття, сприймання, пам'ять, уявлення, уява, мислення, мовлення.

Розкриття змісту та обсягу цієї компетентності базується на сучасному розумінні навчального процесу як цілеспрямованої взаємопов'язаної діяльності того, хто вчиться, і того, хто вчить, яка охоплює мотивацію, постановку цілей, планування, підготовку та реалізацію, рефлексію, оцінювання результатів (Д.Б. Ельконін, В. В. Давидов, І. Я. Лернер та ін.). Отже, навчально-пізнавальна діяльність у сенсі професійно-педагогічної підготовки ми розглядаємо як процес і результат засвоєння способів дій, знань, які необхідні для здійснення професійної діяльності, розвитку пізнавального інтересу, творчих здібностей, пізнавальної активності і самостійності. Ця діяльність орієнтована не тільки на одержання практичних результатів, а на зміну когнітивної структури студентів.

У будь-якій діяльності обов'язково відбувається реалізація певних умінь і навичок, чуттєвих і мислительних дій. Пізнавальна діяльність завжди пов'язана із застосуванням пізнавальних дій, які використовують певні розумові уміння й навички. Пізнавальні дії мають у собі опори на раніше засвоєні знання, вміння й навички і потребують певних пізнавальних умінь і навичок. Пізнавальна діяльність може здійснюватися на різних рівнях, тобто можна виділити такі види пізнавальної діяльності: репродуктивну, репродуктивно-перетворюючу і продуктивну, та уміння, які відповідають кожному виду діяльності.

Репродуктивна діяльність своїм головним продуктом має просте відтворення знань, які особистість отримала раніше за допомогою того чи іншого джерела. На відміну від репродуктивної, продуктивна діяльність утворює інший продукт – нові знання, способи дій, тобто має творчий характер. Діяльність, яка не може бути повністю віднесена ні до репродуктивної, ні до продуктивної і яка начебто пов'язує репродуктивну пізнавальну діяльність і в самій собі формує необхідні елементи продуктивної діяльності, – відноситься до репродуктивно-перетворюючої.

Репродуктивній діяльності відповідають такі інтелектуальні дії та вміння: впізнання вивченого об'єкта серед представлених; розпізнавання об'єкта; відтворення визначення поняття, закону, факту тощо у повній відповідності до зразка без самостійної розумової переробки; відтворення способів вирішення у повній відповідності до зразка.

Репродуктивно-перетворююча діяльність передбачає такі вміння: розпізнавати вивчені об'єкти, надаючи їм роз'яснення і обґрунтування; відтворювати визначення понять і законів, зберігаючи їхню сутність, але вільно змінюючи структуру і форму відтворених знань; репродукувати знання з приведенням самостійних прикладів; відтворювати способи розв'язування тих

завдань, які вивчалися раніше і надавати роз'яснення цим розв'язкам; самостійно робити висновки на відомому матеріалі.

Внаслідок продуктивної діяльності формуються такі уміння: сформулювати узагальнені висновки; виявити прояв загальних закономірностей (на теоретичному і практичному матеріалі); вибрати ознаки і здійснити класифікацію поданих об'єктів; сконструювати новий об'єкт з відомих елементів на підставі загальних вказівок; побачити нестандартні способи та прийоми вирішення проблеми; скласти завдання, розв'язування якого припускає оригінальні способи й прийоми; побачити і сформулювати проблему в ситуації, яка виникла (у ряді випадків це уміння може виражатися в постановці нестандартного питання). Відмінність продуктивної діяльності від репродуктивної полягає у тому, що в процесі продуктивної діяльності утворюється нова інформація, вносяться суттєві зміни в структуру засвоєних знань, розглядаються нові знання в нових ситуаціях.

Таким чином, індивідуальна система розумових здібностей людини є її інтелектом і виражається в уміннях, які стають зримими в діяльності. На підставі діяльності ми можемо судити про інтелектуальні здібності людини та її здатність мислити. В основі розвитку пізнавально-інтелектуальної компетентності вчителя повинна лежати продуктивна пізнавальна діяльність. Через це поряд із засвоєнням знань треба дбати про те, щоб у студентів розвивалися узагальнені прийоми мислення та інтелектуальні уміння і навички, які б давали можливість у майбутньому самостійно і творчо переносити їх у нові умови з метою розв'язання нових пізнавальних і практичних педагогічних завдань.

Виходячи із такого розуміння навчально-пізнавальної діяльності та сутності пізнавально-інтелектуальної компетентності, ми виділяємо такі критерії рівня сформованості цієї компетентності: мотиваційний, цільовий, змістовий, процесуальний, результативний.

Орієнтація на інтереси професійної діяльності, її кінцеві результати; орієнтація на себе, прагнення до реалізації власних можливостей, здібностей, особистісних якостей (когнітивних змін); ступінь активності і самостійності розумової діяльності – це критерії сформованості мотиваційного компонента.

Критеріями цільового компонента є рефлексивне ставлення до цілей, змісту, методів і результатів навчально-пізнавальної діяльності; уміння вибирати відповідні методи, засоби, способи для досягнення поставленої мети.

До критеріїв змістового компонента відносимо уміння добувати нові знання із різних джерел, самостійно працювати з різними джерелами, виділяти головне, суттєве при відборі та структуруванні навчального матеріалу, аналізувати педагогічні ситуації, формувати педагогічні задачі, добувати нові знання, необхідні для їх продуктивного розв'язування, аналізувати розв'язки і результати, зіставляти шуканий результат і реальний, моделювати і прогнозувати педагогічні ситуації, здійснювати пошукову, евристичну діяльність.

Послідовно виконувати пізнавальні дії й операції, проводити експериментальні дослідження, комплексно обґрунтовувати і оцінювати прийняте рішення – це критерії процесуального компонента.

Основними критеріями результативного компонента є якість виконаної роботи; ступінь задоволення пізнавальною діяльністю, її результатами, практична готовність студентів до самонавчання і саморегуляції.

Відповідно до цих компонентів у сформованості пізнавально-інтелектуальної компетентності можна виділити 5 рівнів: низький (емпірично-інтуїтивний), нижче середнього (емпіричний), середній (репродуктивний), достатній (репродуктивно-творчий), високий (рефлексивно-творчий).

Виходячи із методологічних принципів єдності свідомості та діяльності, єдності особистості та діяльності, ми визначаємо пізнавально-інтелектуальну компетентність майбутнього вчителя як особистісно-діяльну. Пізнавально-інтелектуальну компетентність як компонент професійно-педагогічної компетентності необхідно вивчати в її діяльнісних і особистісних проявах, оскільки у навчально-пізнавальній та професійній діяльності особистість розвивається, нею освоюються не тільки способи розв'язування професійних завдань, а й розширюється кругозір, змінюються індивідуально-ділові, професійно важливі якості, змінюється когнітивна сфера особистості.

Основою набуття компетентності є досвід діяльності тих, хто навчається. Формування компетентності відбувається через осмислення студентом свого досвіду. При цьому досвід може бути двох видів: теоретичний, тобто узагальнений досвід людства, окремих професіоналів, що відображається у друкованих засобах, та емпіричний, тобто свій пережитий суб'єктивний досвід. У процесі формування компетентності важливим є особистісний досвід, що передбачає включення певного предмета, діяльності в контекст життєдіяльності особистості, об'єктивну цінність, що стає суб'єктивною установкою, переконанням, власним висновком із пережитого. Виходячи із цього, ми вважаємо, що формування компетентності майбутніх учителів у процесі загальнопедагогічної підготовки має відбуватися на основі створення особистісно-орієнтованих ситуацій, при аналізі яких і розв'язанні педагогічних задач, що визначаються у них, студент виявляв би особистісні переживання, розвивалася б його інтелектуальна сфера, відбувалося б усвідомлення своєї діяльності, через аналітичну діяльність відбувалася б рефлексія, яка перетворює "чужий" досвід у особистісно набуте знання. Особистісний досвід може набуватися тоді, коли у процесі проведення кожної лекції, кожного семінарського заняття студенти не лише оволодівають новим в галузі педагогічної науки, а й вчаться тому, як найефективніше організувати свою пізнавальну діяльність, застосовують набуті знання не лише стосовно того, як оптимізувати навчальний процес з учнями, як формувати у них мотиви позитивного ставлення до навчання, а й застосовують ці знання до своєї власної діяльності.

Одним із напрямків формування пізнавально-інтелектуальної компетентності є застосування у процесі загальнопедагогічної підготовки розв'язування пізнавальних задач, що передбачало: на першому етапі – аналіз реальних педагогічних ситуацій, з якими зустрічалися студенти у своєму учнівському досвіді, на другому – моделювання педагогічної ситуації та педагогічних задач, що можуть розв'язуватися у цій ситуації, на третьому етапі – прогнозування можливості подальшого розвитку педагогічної ситуації та результатів розв'язування педагогічної ситуації. Такі завдання передбачають перехід від навчальних цілей до професійної діяльності. Вони є основою проблемного навчання, результатом якого є творче оволодіння знаннями, уміннями, навичками та розвиток пізнавальних здібностей.

Ці завдання ми називаємо пізнавальними, оскільки у процесі їх виконання студенти повинні були застосувати різноманітні розумові дії та операції, які були спрямовані на пізнання суб'єктивного й об'єктивного педагогічного досвіду. Зміст завдань будувався таким чином, щоб кожне з них сприймалося як завдання з логічним навантаженням, містило необхідність рефлексії своєї пізнавальної діяльності, її самооцінку. Особливу увагу при цьому ми звертали на такі прояви розумових дій, як встановлення причинно-наслідкових зв'язків (істотність виділених зв'язків явищ і процесів, що виявлені в педагогічній ситуації, їх повнота і упорядкованість, припущання можливості декількох причин і наслідків однієї і тієї ж педагогічної ситуації із-за відсутності повної інформації); побудова та розвиток гіпотез (об'єктивність, реалістичність та варіативність припущень щодо розвитку явищ та процесів, що спостерігаються в педагогічній ситуації).

Результативність такої діяльності можна посилити за рахунок забезпечення саме суб'єктної позиції студентів у навчально-виховному процесі, усвідомлення студентами особистісного змісту знань, дій, творчої діяльності.

Отже, пізнавально-інтелектуальну компетентність вчителя ми розглядаємо як складову професійно-педагогічної компетентності і той же час як основу для професійного становлення і самовдосконалення вчителя.

Резюме

У статті розкривається сутність поняття "пізнавально-інтелектуальна компетентність", теоретичні основи її розвитку у майбутніх учителів у процесі загальнопедагогічної підготовки.

Резюме

В статье раскрывается сущность понятия "познавательная-интеллектуальная компетентность", теоретические основы ее развития у будущих учителей в процессе общепедагогической подготовки.

Summary

The article reveals the essence of the notion "cognitive-intellectual competence", the theoretical bases of its development with future teachers in the process of general pedagogical training.

Література

1. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов: Автореф. дис... канд. пед. наук. – О., 2004. – 21 с.
2. Барсуковська Г. П. Розвиток професійної компетентності як важливої інтегральної якості особистості студента в процесі навчання // Всебічний розвиток особистості студента: Матеріали науково-практичної конференції. – Ірпін, 2001. – С. 258–263.
3. Гурье Л. И. Состав и структура профессиональной компетентности преподавателя вуза // Слагаемые профессиональной компетентности преподавателя. – Казань: Таглитат ИЭУиП, 2001. – С. 4–24.
4. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Х., 2004. – 20 с.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. – К.: К. І. С., 2004. – 112 с.
6. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. – К.: "К. І. С.", 2004. – С. 6-15.
7. Эльконин Б. Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. – Самара: Профи, 2001. – С. 4-8.

Подано до редакції 23.06.2005

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ЮВЕЛІРНИХ
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

*Зеленков Станіслав Леонідович
здобувач кафедри педагогіки*

*Південноукраїнського державного педагогічного
Університету(м. Одеса) ім. К. Д. Ушинського
директор навчально-виробничого центру
„Академія ювелірного мистецтва”*

Постановка проблеми. Розвиток суспільно-економічних відносин на сучасному етапі життєдіяльності держави супроводжується інтеграцією у процес освіти нових, альтернативних напрямів професійної, фахової підготовки. Освіта в теперішньому суспільстві посідає пріоритетне місце: вона є основою економічного і суспільного добробуту як суспільства в цілому, так і кожної людини зокрема. Водночас в Україні існує розрив між якістю, яку може забезпечити наявна фахова підготовка, і тими вимогами, що постають перед освітою у зв'язку з розвитком суспільства (за Ю. Луковенко, В. Нікітіним). Це пов'язано, насамперед, з тим фактом, що сучасний ринок праці вимагає конкурентноспроможних фахівців, які здатні за будь-яких обставин керуватися здобутими знаннями. Майбутній фахівець повинен мати гнучке мислення, широкий культурний та соціальний кругозір, професійну компетентність і мобільність (за Є. А. Іванченко).

Перехід України до ринкової економіки зумовив необхідність переорієнтації й поглиблення професійної підготовки. Зміни у ставленні людей до соціальної дійсності, переосмислення громадської думки населення, висувають нові вимоги щодо підготовки майбутнього фахівця, удосконалення процесу його професійної підготовки, яка передбачає: оволодіння професійними вміннями і навичками, адаптацію тих, кого навчають, до освітнього процесу у навчально-виховному закладі, розвиток професійних інтересів і професійно значущих якостей.

Удосконалення освітнього процесу, на думку І. М. Богданової [1], спрямоване на більш продуктивну його форму, стає можливим за рахунок модернізації, модифікації та раціоналізації традиційного освітнього процесу. Отже, механізм підготовки майбутніх спеціалістів вимагає перетворень не тільки на рівні впровадження нових напрямів фахової підготовки, а й глобального переосмислення вже існуючих умов процесу їхнього навчання. Таким перетворенням, яке є модернізацією вже існуючого освітнього процесу, підвищенням його якості, ми вважаємо формування професійної компетентності у майбутніх фахівців.

З іншого, боку сучасний соціокультурний і споживчий менталітет сформував нові умови для трансформації ювелірного мистецтва в дисципліну гуманістичної культури, що гармонійно поєднує традиційні ремесла та інновації технічного прогресу. Ювелірне виробництво – унікальна галузь, яка об'єднує багатогранне мистецтво ювелірів і, водночас, ефективний напрям бізнесу з височайшим рівнем конкуренції. Використання коштовних матеріалів,

необхідність забезпечення конкурентоспроможності і економічної ефективності діяльності ювелірних виробництв потребують підготовки кваліфікованих ювелірів, добре ознайомих як із традиційним, так і сучасним ювелірним мистецтвом, не просто виконавців, а фахівців, здатних до самостійної творчості, майстрів, для яких робота ювеліра стане справою на все життя.

Знання, уміння та навички майбутніх ювелірів, які формуються під час фахової підготовки і віддзеркалюють її зміст, повинні відповідати державним вимогам до фахівців виконувати професійні і соціально значущі задачі діяльності. Отже, підготовка ювелірів, що вміщує знайомство із сучасними технологіями і матеріалами, засвоєння художнього моделювання і дизайну, знайомство з техніками і технологіями виготовлення ювелірних виробів стає важливим напрямом професійної освіти.

Також одним з головних питань у підготовці ювелірів є відмова від масового навчання і посилення індивідуального підходу до кожної особистості майбутнього фахівця. Така підготовка спирається на принципи особистісно-орієнтованої освіти, оскільки освіта тут виходить з унікальних особливостей особистості і створення особистісно професійного досвіду. С.У. Гончаренко вважає, що до змісту професійної підготовки входять не тільки ознайомлення й усвідомлення спеціальних практичних навичок та вмінь, а також формуюча сила психічних і моральних якостей особистості, важливих у певній сфері людської діяльності. Отже, необхідно організувати навчальний процес так, щоб створювати можливості кожному, хто навчається, для розвитку своєї індивідуальності, реалізації власних творчих здібностей.

Аналіз останніх досліджень. Деякі аспекти формування професійної компетентності фахівців відображались у психолого-педагогічній літературі у роботах таких авторів, як А.П. Беляєва, І.Г. Бондаренко, В.Р. Гаташ, Н.В. Горбунова, Г.В. Мухамедзянова, О.Н. Олейнікова, О.І. Пометун, Т.Б. Поясок, С.Л. Рубінштейн, О.П. Тонконогая, В.П. Черевко, Н.П. Шапошнікова, Л.П. Шевченко, В.О. Ядов, та інших [2].

Проте аналіз робіт учених: Н. Б. Горіна, Л. А. Гутова, Б. Н. Зотова, В. В. Кочеткова, В. І. Марченкова, Т. А. Мельниченка, М. С. Телесова, В. П. Урвачева, [3; 4] та інших свідчить, що дослідницька увага у системі професійної підготовки ювелірів до останнього часу була зорієнтована тільки на опанування сучасних технологій, обладнання та матеріалів що використовуються для виготовлення ювелірних виробів, технологічних шляхів підвищення їх якості. На нашу думку, актуальним завданням сьогодення є підготовка ювеліра, здатного сприймати ринкові перетворення, легко адаптуватися до змін у житті, підвищувати власну компетентність протягом усього життя. Отже, результатом професійної підготовки ювелірів ми вважаємо сформовану на високому рівні професійну компетентність.

Незважаючи на численність досліджень і досі не існує єдиного підходу до визначення сутності і структури професійної компетентності фахівців ювелірних спеціальностей, а також відповідних організаційно-педагогічних умов щодо управління її формуванням. Крім того, як засвідчив аналіз наявного наукового фонду, аспекти врахування означених умов не набули належного відображення в педагогічній літературі.

Формування мети статті. Теоретично обґрунтувати сутність і структуру професійної компетентності фахівців ювелірних спеціальностей з визначенням відповідних організаційно-педагогічних умов її формування під час професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні компетентність – це спеціальним шляхом структуровані набори знань, умінь, навичок, спроможностей й ставлень, що дозволяють майбутньому фахівцю визначити, тобто ідентифікувати і розв'язувати незалежно від контексту проблеми, що є характерними для певного напрямку професійної діяльності (за О. І. Пометун). З цих позицій, професійна компетентність – інтегрована характеристика особистості фахівця, під якою ми розуміємо наявність необхідного для успішного виконання професійної діяльності комплексу ставлень, цінностей, знань, умінь й навичок, що проявляються у спроможності сприймати індивідуальні, професійні та соціальні потреби; у забезпеченні соціальної і професійної самореалізації в умовах ринкових відносин, а також дають можливість професійного самовдосконалення протягом всього життя.

На нашу думку, підготовлений до професійної діяльності майбутній фахівець має вже сформовану на високому рівні професійну компетентність. Відтак формування професійної компетентності надає можливість майбутньому фахівцю більш гнучко аналізувати різні ситуації, мобільно реагувати на зміни в соціальному, культурному і економічному житті суспільства, здійснювати ефективне ділове спілкування, урахувати основні економічні закони у процесі професійної діяльності, самовдосконалюватись протягом всього життя.

Отже, професійну компетентність фахівців ювелірних спеціальностей ми розуміємо як інтегральне утворення особистості, яке складається з взаємопов'язаних компонентів: когнітивно-технологічного, соціального, полікультурного і персонального, що є необхідними для успішного здійснення професійної діяльності. Когнітивно-технологічний компонент професійної компетентності фахівців ювелірних спеціальностей включає професійні знання, вміння і навички, багатогранність яких відповідає базовому рівню професійної освіти; соціальний компонент професійної компетентності фахівців ювелірних спеціальностей визначається високим рівнем самосвідомості, соціальної відповідальності, практичною участю у суспільному житті, в розв'язанні соціально-економічних завдань; полікультурний компонент професійної компетентності характеризує фахівця, як особистість, яка є носієм культурних цінностей та має планетарне мислення; персональний компонент професійної компетентності фахівців ювелірних спеціальностей розуміється нами як сукупність якостей, що дають змогу перетворювати відносини в професійній сфері в систему функцій суб'єктів цієї діяльності і визначати її результативність.

Професійна підготовка ювелірів, що спрямована на формування означеної компетентності вміщує комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів, а також умови управління цією підготовкою.

Управління, у свою чергу, як відомо, – цілеспрямований вплив керівника на колектив в цілому та його суб'єктів окремо шляхом науково обґрунтованого планування, організації та контролю їхньої діяльності. Педагогічні умови, як визначає В. Д. Стасюк, – обставини, за яких залежить та відбувається цілісний

педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [5].

Отже, на нашу думку, організаційно-педагогічні умови професійної підготовки ювелірів – штучно створені умови, за яких продуктивно відбувається професійний вплив педагога, спрямований на формування професійної компетенції майбутнього фахівця як інтегративного утворення його особистості.

Разом з тим маємо відзначити, що проблема формування саме професійної компетентності фахівців ювелірних спеціальностей з урахуванням особливостей педагогічного процесу недостатньо виступала предметом наукових досліджень. В аспекті цього питання, у нашому дослідженні було конкретизовано такі умови як:

1. Особистісно-орієнтований підхід як організаційно-педагогічна умова формування професійної компетентності фахівців ювелірних спеціальностей.

2. Організація навчально-виховного процесу з урахуванням функцій непрямого педагогічного управління.

3. Створення освітньо-креативного середовища з включенням майбутніх фахівців до навчально-дослідницького процесу як організаційно-педагогічної умови формування професійної компетентності майбутніх ювелірів.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Процес професійної підготовки майбутніх ювелірів відбуватиметься більш продуктивно, якщо реалізовувати нову експериментальну структурно-організаційну модель підготовки фахівців ювелірних спеціальностей, що передбачає означені організаційно-педагогічні умови.

Резюме

У статті висвітлені питання створення організаційно-педагогічних умов щодо формування професійної компетентності фахівців ювелірних спеціальностей

Резюме

В статье рассматриваются вопросы создания организационно-педагогических условий для формирования профессиональной компетентности в процессе подготовки специалистов ювелирных специальностей.

Summary

In article questions of creation of organizational-pedagogical conditions for formation of professional competence are examined during preparation of experts of jeweller specialities.

Література:

1. Богданова І. М. Технології в освіті: теоретико-методологічний аспект: Монографія. – Одеса: "ТЕС", 1999. – 146 с.
2. Пометун О. І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – К.: Видавництво А. С. К., 2004. – 192 с.
3. Мельниченко Т. А. Товароведение ювелирных товаров и товаров народного художественного промысла: Учебное пособие. Серия «Учебники, учебные пособия». – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002. – 352 с.
4. Марченков В. И. Ювелирное дело: Учеб. Пособие для средн. Проф. -техн. Учеб. Заведений. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. Шк., 1984. – 192 с.
5. Стасюк В. Д. Особистісно орієнтовані взаємовідносини як педагогічна умова вдосконалення професійної підготовки / Матеріали міжвузівської науково-практичної конф. "Шляхи удосконалення підготовки військових фахівців та формування професійних якостей". – Одеса: Одеський Орден Леніна інститут сухопутних військ. – 2003. – С. 104-107.

Подано до редакції 01.06.2005

**ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНИХ ТА ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СВІТЛІ ПОЛОЖЕНЬ
БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ**

Зеня Любов Яківна

кандидат педагогічних наук, доцент

Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов

Постановка проблеми. Широке реформування освіти в Україні, обумовлене приєднанням до єдиного загальноєвропейського освітнього і наукового простору, її гуманізація ставлять перед собою ціль оптимізувати взаємовідносини особистості і соціуму, забезпечити ефективне розкриття індивідуальності кожного учня.

На цьому шляху визначилося коло проблем, пов'язаних, перш за все, з розширенням доступу до освіти, зокрема до вищої, а також прав і можливостей молоді для отримання освіти, з розробкою певних заходів щодо соціального захисту окремих категорій громадян при вступі до вищого навчального закладу (ВНЗ) на бюджетну форму навчання, з орієнтуванням ВНЗ на реальні потреби ринку труда, з реструктуризацією процесу навчання, децентралізацією і демократизацією процесу науково-методичного забезпечення навчального процесу у ВНЗ, удосконаленням навчального процесу з урахуванням вітчизняного і зарубіжного досвіду, розвитком системи післядипломної освіти для забезпечення її безперервності, розвитком науки як складової частини всього освітнього потенціалу, ресурсним забезпеченням освіти, забезпеченням взаємозв'язку виховання і навчання та з цілою низкою інших складових освіти.

В умовах реформування освіти у вищій школі з метою її наближення до загальноєвропейських стандартів доводиться констатувати збільшення розриву між її вимогами до випускника загальноосвітньої школи і результатом його підготовки, що обумовлює необхідність відповідних змін в загальноосвітній школі, без яких важко говорити про ефективність освітніх реформ у вищій.

Аналіз останніх досліджень. Визначенню ролі іноземної мови як навчального предмета в структурі профільного навчання присвячено ряд досліджень (Бім І.Л., Вайсбурд М.Л., Грачова Н.П., Коряковцева Л.Ф., Китаєва М.А., Маркова Є.С., Соловова Є.Н., Щепилова А.В. та інші).

Мета даної публікації: проаналізувати структурні і змістовні зміни, які передбачаються у вищій школі, через призму підготовленості до них сьогоденних студентів, тобто учорашніх випускників шкіл, і визначити технології формування у них відповідних компетенцій.

Як відомо, однією з ключових позицій загальноєвропейського освітнього простору є введення двоциклового навчання – бакалавратського та магістерського циклів, які розглядаються як освітні і кваліфікаційні рівні. Механізми функціонування цих рівнів передбачають наявність у студентів здібності до професійного самовизначення, чіткого уявлення про свої професійні бажання і устремління, усвідомлення бажаного рівня оволодіння професією з тим, щоб вже на молодших курсах студент міг визначитися, чи закінчуватиме він навчання після отримання ступеня бакалавра, чи продовжуватиме навчання з метою отримання ступеня магістра.

Навчальний план на рівні бакалавра повинен бути на одну третину насиченим широким набором професійно-орієнтованих дисциплін, вибір яких студент буде здійснювати відповідно до своєї спеціалізації і наявності або відсутності наміру продовжувати навчання на рівні магістра. Здійснення подібного вибору вимагає від студентів проявів ініціативи і самостійності, вмінь і навичок визначення індивідуальної освітньої траєкторії, вибору змісту навчання, послідовності і строків оволодіння ним тощо.

Педагогічна практика у вищій школі свідчить про відсутність у студентів вказаних вмінь та навичок, формування яких входить до завдань старшого профільного ступеня навчання у загальноосвітній школі.

Характерною рисою загальноєвропейської системи освіти, на якій слід загострити увагу, є впровадження кредитно-модульної системи навчання, яка розглядається як система накопичення, здібна працювати в межах концепції безперервної освіти. Отже, студент повинен усвідомлювати необхідність навчання впродовж всього життя і формувати в собі готовність до цього. Важливим за таких умов стає вибір студентом ВНЗ на основі внутрішніх факторів, усвідомлення індивідуальних здібностей і можливостей, володіння якостями, які вимагає майбутня професія і готовністю до їх розвитку, володіння студентом знаннями про характерні особливості типу особистості, до якого він належить, про свій когнітивний стиль, наявність пізнавальної потреби і внутрішньої мотивації до активної пізнавальної діяльності, спрямованості на досягнення мети і прагнення до успіху.

Кредитно-модульна система висуває у якості умови начислення кредиту вимогу, за якою навчальне навантаження студента повинно містити 50% і більше самостійної роботи. Така ситуація викликає докорінні зміни у взаємостосунках в режимі “викладач – студент”, зміщує акценти з репродуктивної діяльності, спрямованої на репродукування готових знань, на самостійне їх здобування.

Існуючий досвід дозволяє стверджувати, що у студентів за роки навчання в школі склались певні стереотипи навчальної діяльності, які не формують у них навички самостійної роботи, а саме: студенти не вміють здійснювати операції аналізу, синтезу, порівняння і зіставлення, не володіють навичками пошуку необхідної літератури і роботи з першоджерелами, не вміють ефективно планувати час, відведений для самостійної роботи, рівномірно розподіляти свої зусилля і т. і. І тільки у ВНЗ ми починаємо їх вчити вчитися.

Крім того, кредитно-модульна система передбачає наявність в освітньо-професійній програмі варіативної частини, яка вибирається студентом. Це вимагає від студента орієнтування у змісті своєї професійної підготовки, чіткого уявлення про результати навчання, тобто неформальної суб'єктної участі студента в своєму навчінні, здібності активно і свідомо керувати ним, рефлексувати і оцінювати свою діяльність, накопичуючи ефективний досвід.

Однією із задекларованих у Болоньї цілей є створення умов для підвищення мобільності студентів. Мобільність студентів в процесі навчання і далі в процесі працевлаштування підвищує значущість проблеми соціалізації, без чого неможливо уявити їх конкурентоспроможність на ринку труда.

У той же час спостереження за поведінковими реакціями студентів, за їх взаємостосунками у групі, станом відвідувань занять і успішності дозволили

нам припустити і в процесі досліджень ці припущення виправдались, що у більшості з них існують проблеми у спілкуванні, високий рівень фрустрації і тривожності, низька адаптація і відсутність здібності приймати відповідальні рішення.

Сучасне постіндустріальне, інформаційне суспільство вимагає від випускника школи не тільки володіння знаннями та вміннями і навичками їх використання, а й наявності у нього компетенцій (соціальних, полікультурних, комунікативних, інформаційних, самоорганізації і саморозвитку) як загальної здатності, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню.

Особливого значення за таких умов набуває старша школа, яка покликана забезпечити завершення школярами загальної повної середньої освіти і готувати випускників до життя і праці у сучасному суспільстві, сприяти їх соціальній адаптації до умов мінливого світу, надавати їм допомогу в їх самовизначенні, стимулювати до продовження освіти і націлювати їх на самоосвіту.

Формування і розвиток учня XXI століття висуває особливі вимоги до вчителя як до особистості і як до професіонала.

Вчитель нового покоління повинен бути не просто самодостатнім і спроможним творчо самореалізуватися, але й формувати особистість учня, сприяти його соціалізації і самоактуалізації.

Професійну компетентність вчителя в умовах гуманізації освіти складають якості, які сприяють ефективній міжособистісній взаємодії, а саме: здібність до педагогічної рефлексії, емпатія, гнучкість, комунікабельність, здібність до співпраці з учнем, а також такі професійно значущі психологічні характеристики особистості педагога, як включеність в педагогічний простір, який розвивається, направленість на успіх учня, здатність помічати в людях гарне, здібність реалізовувати полісуб'єктні відносини, конгруентність особистісного і професіонального у педагогічній діяльності, настанова на самоосвіту і саморозвиток, високий рівень самоорганізації.

Необхідність формування вчителя нової школи вимагає, на нашу думку, перегляду стану підготовки вчительських кадрів і пошуку ефективних технологій.

Під освітніми технологіями ми, услід за авторами “Психологічної енциклопедії” будемо розуміти “не только использование компьютера и других технических средств, оказывающих помощь обучению, но также применение достигшей поведенческой и когнитивной психологии для определения того, каким образом следует разрабатывать учебные материалы, способствующие оптимизации научения и каким образом лучше всего организовать обучение».

У якості технологій, які дозволяють підвищити ефективність підготовки вчителя іноземної мови, на наш погляд, можуть виступати особистісно-орієнтований підхід, психологічний супровід навчального процесу, практична спрямованість психологічної підготовки майбутнього вчителя, певна інтегрованість змісту професійно-орієнтованих дисциплін – педагогіки, психології, методики.

Розглянемо коротко роль кожної з перелічених вище технологій у підвищенні ефективності підготовки сучасного вчителя іноземної мови.

Відповідно до одного з постулатів гуманістичної парадигми освіти, а саме: “від слухняності до ініціативності”, особистісно-орієнтований підхід розглядається як основна стратегія оновлення освіти, виходячи з якої, в центрі навчально-виховного процесу стоїть учень зі своїми потребами, можливостями і здібностями як активний суб’єкт навчальної діяльності. Побудування навчального процесу на основі особистісно-орієнтованого підходу дозволить здійснювати навчання з урахуванням індивідуального і диференційного підходів, як в межах однієї освітньої траєкторії, так і через створення можливостей для формування різних індивідуальних освітніх траєкторій.

Опора на індивідуальний підхід дає можливість враховувати індивідуальні особливості студентів щодо прийому, передачі і зберігання інформації (аудіальний, візуальний, кінестетичний, полімодальний), тип мислення (лівопівкульовий, правопівкульовий, амбідекстр), характерологічні особливості типу особистості та інші.

Психологічний супровід навчального процесу (тестування, індивідуальне консультування, тренінги) допомагає студентам усвідомити свою роль, здійснити пошук життєвих цінностей, простежити за відповідністю адаптивних можливостей певним вимогам, які буде висувати професія вчителя, прийняти професію. Він дозволяє формувати у майбутнього вчителя позитивну Я – концепцію, високу самооцінку, без якої неможливе виховання вільного і відкритого учня, адекватний образ “Я – вчитель”, сприяє формуванню таких професійно-етичних установок, які дозволяють готувати учнів до самореалізації у всіх сферах життєдіяльності на основі саморозуміння і відповідальності за свою долю. Про необхідність психологічного супроводу навчального процесу все частіше говориться на сторінках спеціальної літератури, але часткою професійної підготовки вчителя він так і не став.

Практична спрямованість психологічної освіти педагога дозволила б оволодіти не тільки знаннями вікової, педагогічної, соціальної, загальної і диференціальної психології, а й формувати вміння та навички ефективної комунікації і побудування міжособистісних відносин, діагностики і корекції.

Інтеграція певної частини змісту професійно-орієнтованих дисциплін, таких як педагогіка, психологія і методика викладання предмета, дозволить формувати цілісне уявлення про об’єкти, які вивчаються, уникнути дублювання змісту і перенавантаження студентів. Як правило, ці дисципліни викладаються ізольовано і формують розрізнене уявлення про одні й ті ж самі об’єкти і явища, які вивчаються, розглядаючи їх під різними кутками зору, кожний з яких обумовлений специфікою предмету. У різних розділах змісту цих дисциплін інтеграція може мати різні варіанти, наприклад: в межах теми “Характеристика етапів навчання. Вікові особливості учнів.” інтегруються психологія + педагогіка + методика; в межах теми “Психофізіологічні і психолінгвістичні характеристики говоріння, читання, аудіювання, письма як видів мовленнєвої діяльності” – психологія + методика; в тематичному блоці “Урок як основна одиниця навчально-виховного процесу” – педагогіка + методика і т. і.

Спеціального дослідження вимагає результативність навчального процесу, побудованого на комплексном використанні перерахованих технологій, які включено нами до системи підготовки вчителя іноземної мови для старшої

профільної школи.

Яку роль може відігравати предмет “Іноземна мова” у профільній підготовці учнів?

Виклад основного матеріалу. Так, у складі суспільно-гуманітарного напрямку іноземна мова може стояти в центрі філологічного навчального профілю, який передбачає не тільки поглиблене її вивчення, а й підготовку учнів до продовження освіти в мовному педагогічному вищому навчальному закладі через ознайомлення їх з основами лінгвістики, зарубіжної літератури, країнознавства, перекладу тощо. Поглиблене вивчення іноземної мови забезпечується дисциплінами за вибором, зміст яких базується на інтеграції усередині предметної області “Філологія”, на взаємопов’язаному і порівняльному засвоєнні рідної і нерідної мов і культур.

У складі всіх інших навчальних профілів за будь-яким напрямом (суспільно-гуманітарним, природничо-математичним, технологічним, художньо-естетичним, спортивним) іноземна мова, як навчальний предмет, виступає засобом реалізації профільного навчання і передбачає, з одного боку, поглиблене її вивчення за рахунок профільної спеціалізації і, з іншого боку, вирішення завдань, зумовлених профілем.

Що обумовлює специфіку навчання іноземних мов в профільній школі?

Особливості старшого ступеня в межах повного курсу навчання іноземної мови: старший ступінь є завершальним у процесі оволодіння учнями іншомовним мовленням, яке набуває професійної спрямованості. Іноземна мова стає засобом реалізації профільного навчання. Профільна мовна підготовка може мати різну спрямованість. Вона може бути націлена:

- на продовження освіти в мовному або іншому спеціалізованому ВНЗ (філологічний профіль);
- на використання іноземної мови в різних сферах трудової діяльності зразу після закінчення школи у якості спеціаліста середньої ланки, наприклад: секретар-референт із знанням іноземної мови, гід-перекладач, робітник міжнародного зв’язку, готельного, ресторанного бізнесу і т. і. (прикладний профіль);
- на професійне використання іноземної мови в інших галузях знань (нефілологічний профіль).

Двопланові цілі навчання іноземної мови, одну групу яких становлять цілі поглибленого вивчення іноземної мови, і іншу – цілі інтеграції. Поглиблене вивчення іноземної мови в профільному класі може досягатись шляхом розширення мовленнєвої практики, як рецептивного, так і продуктивного порядку за рахунок збільшення годин на вивчення предмету, яке може бути передбачене шкільним компонентом, розширення активного словника-мінімуму профільної спрямованості, застосування іноземної мови в практичній діяльності тощо. Цілі інтеграції обумовлюються конкретним профілем і передбачають удосконалення (розширення і поглиблення) загальної освіти учнів засобами іноземної мови.

Зміст навчання, який має профільну спрямованість за рахунок профільних текстів, профільної лексики, ситуацій і проблем профільного характеру.

Технології навчання, які теж обумовлюються профілем. Головними стають:

навчання у співробітництві, проектна методика, ділова гра. Зростає роль індивідуального і диференційного підходів, а також самостійної роботи.

Цілком очевидно, що специфіка старшої профільної школи вимагає проектування оновленої освітньої середовища і зумовлює необхідність розширення професійно-методичної підготовки вчителів іноземної мови, оскільки вона повинна мати орієнтацію на організацію допрофільного навчання і на навчання з урахуванням потреб профільної освіти.

Процес якісної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови старшої профільної школи ускладнюється ще й низкою об'єктивних причин. Такими, на наш погляд, є: ліміт навчальних годин, що відводяться на методичну підготовку студентів до навчання іноземної мови в старшій профільній школі; відсутність поки що вітчизняних підручників з методики викладання іноземної мови в старшій школі в умовах багатпрофільності; наукова нерозробленість проблеми системної методичної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до навчання цього предмета старшокласників з урахуванням профілю; брак наукових праць з питань формування методичної компетенції вчителя іноземної мови старших профільних класів.

Зазначені чинники обумовлюють розробку концепції професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до роботи в старшій профільній школі.

На нашу думку, професійно-методична підготовка вчителя іноземної мови для роботи в профільних класах старшої школи буде ефективною, якщо:

1) організувати її як цілісну систему, яка може розглядатись як надбудова до базового курсу методичної підготовки вчителя іноземної мови у вищому навчальному закладі;

2) вона буде багаторівневою і буде мати інтегративний характер;

3) вона будуватиметься на основі особистісно-орієнтованого підходу у навчанні і технології педагогічного процесу будуть направлені на створення умов для розвитку студентів як суб'єктів професійної підготовки, їх творчості і самореалізації;

4) вона сприятиме усвідомленню вчителем інтегративності профільного навчання учнів у школі і необхідності застосування відповідних технологій, які ураховують категоріальну сутність інтеграції і специфіку навчання на інтегративній основі;

5) вона передбачає широкий блок самостійної роботи студентів, метою якої є дослідження проблем, пов'язаних з профільним навчанням у загальноосвітній школі.

Висновки. Професійно-методична підготовка вчителя іноземної мови повинна орієнтуватись на потреби сучасної школи. Її зміст має бути значно розширений з метою підготовки вчителя до роботи в старшій профільній школі. Підготовка майбутнього вчителя до навчання іноземних мов в старшій профільній школі потребує визначення її мети та змісту, виділення професійно-значущих методичних вмінь, які підлягають формуванню шляхів особистісного розвитку студента, системи контролю рівня сформованості методичної компетенції. Підготовка вчителя іноземної мови була б ефективнішою, якби спиралася на широкий спектр загальних компетенцій студентів, формування яких

входить до завдань середньої школи.

Резюме

Статтю присвячено визначенню загальних та спеціальних професійних компетенцій студентів педагогічного ВНЗ і технологій їх формування.

Автор статті розглядає проблему підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до роботи в старшій школі в умовах профільного навчання.

Резюме

Статья посвящена определению общих и специальных профессиональных компетенций студентов педагогического вуза и технологий их формирования. Автор рассматривает проблему подготовки будущего учителя иностранного языка к работе со старшеклассниками в условиях профильного обучения.

Summary

The article deals with the defining of general and specific professional competencies of the students of pedagogical universities and the technologies of their formation.

The author defines the problem of training future foreign language teachers for work in high schools of various types.

Література:

1. Бим И. Л. Основные функции профильного обучения в системе общего среднего образования (на примере иностранных языков) / Профильное обучение в условиях модернизации школьного образования. Сборник научных трудов / Под ред. Ю. И. Дика, А. В. Хуторского. – М.: ИОСО РАО, 2003. – С. 14 – 18.
2. Журавський В. С., Згуровський М. З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. – К.: ІВЦ “Видавництво “Політехніка””, 2003. – 200 с.
3. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної освіти / Мін-во освіти і науки України; ін-т педагогіки АПН України. – К.: Перше вересня; Шкільний світ; Харків; Фоліо, 2000. – 126 с.
4. Психологическая энциклопедия. 2-е изд. / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб.: Питер, 2003. – 1096 с.
5. Синягина Н. Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – 96 с. – (Библиотека школьного психолога).

Подано до редакції 23.03.2005

УДК 371

ГРОМАДСЬКИЙ НАПРЯМ В ІСТОРИКО-КРАЄЗНАВЧОМУ РУСІ НА ЧЕРНІГІВЩИНІ У 40-Х РОКАХ ХХ СТОРІЧЧЯ

Ігнатенко Марина Миколаївна

кандидат історичних наук, доцент

Кримській гуманітарний університет, м. Ялта

Постановка проблеми. Важко переоцінити роль та місце громадського напрямку в історико-краєзнавчому русі.

Аналіз існуючих студій з цього приводу на Чернігівщині свідчить про відсутність системного висвітлення зазначених питань.

Мета нашої статті – усунути відповідні прогалини в цій проблемі.

Виклад основного матеріалу. Громадський напрям в історико-краєзнавчому русі має на Чернігівщині досить глибоке коріння. У другій половині XIX ст. – на початку XX ст. тут були репрезентовані практично усі відомі натовді різновиди громадських історико-краєзнавчих об'єднань – Чернігівська губерньська архівна комісія, Ніжинське історико-філологічне товариство, Церковно-археологічна комісія, Чернігівський підвідділ Київського

відділу Російського військово-історичного товариства, Чернігівський губернський комітет охорони пам'яток старовини і мистецтва, які об'єднували кількості фахівців і аматорів-краєзнавців. Активну роль у розвитку історичного краєзнавства зіграли Ніжинське наукове товариство краєзнавства, Конотопське наукове товариство, Товариство по дослідженню Прилук і повіту. 1924 р. з метою координації діяльності численних краєзнавчих осередків було створено своєрідну наукову асоціацію – Чернігівський інститут краєзнавства. Однак їхня багатогранна робота була штучно загальмована і перервана в 30-х рр. внаслідок насадження вульгарно-соціологічних схем історичного процесу і масових репресій проти представників наукової та творчої інтелігенції, які становили кістяк краєзнавчих інституцій [1, с. 4, 12]. Відтак, громадський сектор історико-краєзнавчого руху на Чернігівщині, як і в Україні загалом, було фактично зліквідовано, що згубно позначилось на рівні й масштабах історико-краєзнавчих досліджень.

Прикрі поразки на початковому етапі Великої Вітчизняної війни змусили вище політичне керівництво СРСР піти на певні поступки у національно-культурному питанні, аби використати у власних інтересах патріотичне піднесення в українському суспільстві. Як слушно зауважив Б. Кравченко, «ці поступки мали величезне символічне значення, бо узаконили те, що було виразом української національної самосвідомості». Не тільки евакуйовані на схід науковці та літератори, але й державні чиновники і офіційні особи повсякчас звертались до традиції визвольної боротьби українського народу. Було вжито заходів для відновлення наукових студій в галузі української історії та етнографії, дещо послаблено утиски по відношенню до православної церкви. У цьому контексті слід розглядати і появу «Українських» фронтів, і запровадження ордена «Богдана Хмельницького», і членство Української РСР в ООН [3, с. 7-9]. Патріотичне піднесення стало джерелом поступового відродження історико-краєзнавчого руху, знекровленого репресіями 30-х рр. і воєнним лихоліття. Цьому, зокрема, сприяли діяльність Надзвичайної державної комісії (НДК) по встановленню і розслідуванню злочинів німецько-фашистських загарбників та їх спільників і заподіяних ними збитків громадянам, колгоспам, громадським організаціям, державним підприємствам і установам, створеної на підставі Указу Президії Верховної Ради СРСР від 2 листопада 1942 р. під головуванням секретаря ВЦРПС М. М. Шверника. До участі в роботі комісії було залучено, зокрема, митрополита Київського і Галицького Миколая, а також відомих учених і діячів культури Б. Д. Грекова, Б. О. Рибаківа, П. Барановського, Є. В. Тарле, І. Й. Мінца, О. Щусева, О. М. Толстого та ін.

Комісія була покликана здійснити пошук, перевірку і систематизацію документів і матеріалів, на підставі яких можна було б переконливо розкрити злочини гітлерівців та ретельно підрахувати збитки, заподіяні під час тимчасової окупації СРСР арміями фашистської Німеччини та її союзників. Крім того, йшлося про визначення імен військових злочинців – організаторів і виконавців репресивних актів по відношенню до мирних мешканців та військовополонених. Принагідно зауважимо, що матеріали, опрацьовані НДК, відіграли неабияку роль у викритті військових злочинців на Нюрнберзькому процесі.

На звільнених від окупантів теренах формувались осередки НДК, які по

«гарячих слідах» збирали відомості про трагічні події воєнних років. У вересні 1943 р. в ході Чернігово-Прип'ятської наступальної операції від фашистських загарбників було звільнено Подесення, а в листопаді газета «Деснянська правда» повідомила про створення Чернігівської обласної комісії сприяння НДК на чолі з секретарем обкому КП(б)У М. Є. Кузнецовим. Крім голови облвиконкому, начальників управлінь НКВС і охорони здоров'я, до її складу увійшли єпископ Чернігівський та Ніжинський протиерей Чернігівського Спасо-Преображенського собору М. Артюх та ін. [4]. Аналогічні комісії були створені в усіх районах області. Серед населення було проведено широку роз'яснювальну роботу, зокрема розмножено і поширено текст Указу Президії Верховної Ради від 2 листопада 1942 р. про створення НДК. При районних партійних кабінетах відбулися семінари агітаторів, а в усіх партійних організаціях – єдиний політдень з цього питання. Крім того, в більшості районів було проведено збори партійного активу з порядком денним «Злочини німецьких окупантів та їх спільників на тимчасово окупованій території СРСР» [5]. Місцева преса закликала мешканців області до активної участі у розслідуванні злочинів і підрахунку збитків [6].

Але фактично Чернігівська обласна комісія сприяння НДК почала функціонувати тільки в травні 1944 р. У своїй діяльності вона спиралася на широкі верстви громадськості, але мала й невеличкий штат у складі шістьох постійних співробітників. Після спеціальної підготовки в усі райони було направлено представників обласної комісії з метою організації роботи на місцях. Однак, незважаючи на вжиті заходи, робота розгорталась досить повільно: бракувало чітких інструкцій, методик обрахування збитків та навіть бланків та іншої документації. Чимало питань технічного й методичного характеру було розв'язано після прибуття на Чернігівщину уповноважених представників НДК [7, с. 2].

Як свідчать документи, обласна комісія залучила до роботи близько 35 тис. чоловік. За їх участю було встановлено, що впродовж років окупації на Чернігівщині загинуло понад 127,7 тис. мирних мешканців і військовополонених, 41, 5 тис. чоловік вивезено на примусові роботи до Німеччини. Під час роботи комісії було обстежено масові поховання у Чернігові, Прилуках, Новгороді-Сіверському, Холмах, Щорсі та інших населених пунктах області. Так, під час розкриття масових поховань жертв нацистів 8 червня 1944 р. у Щорсі було проведено траурний мітинг і панахиду. Робота велась під охороною міліції за участю працівників судово-медичної експертизи. На місці масових поховань було встановлено пам'ятні знаки. Таким чином, завдяки зусиллям районних та обласної комісії сприяння НДК було започатковано увічнення в пам'яті воїнів, партизанів та мирних мешканців краю, які загинули від рук фашистів.

Крім того, обласна комісія підготувала і затвердила близько 5800 актів про розміри збитків, заподіяних окупантами. Було встановлено, що на території Чернігівської області гітлерівці зруйнували понад 160 промислових підприємств, 1141 школу, 345 медичних закладів, 19 музеїв, численні пам'ятки архітектури. Упорядковані комісією акти публікувалися в періодиці, видавалися у вигляді окремих брошур. У такий спосіб формувалась джерельна база, закладався фундамент для подальших наукових студій з цієї проблеми.

Влітку 1945 р. НДК та її осередки на місцях припинили свою діяльність,

оскільки виконали покладені на них завдання. Частина їх функцій перебрала на себе Республіканська комісія по вивченню історії Великої Вітчизняної війни на Україні, створена згідно рішення ЦК КП(б)У 1944 р. за участю провідних істориків тієї доби [8]. У лютому 1946 р. почала діяти Чернігівська обласна комісія по вивченню історії Великої Вітчизняної війни. Водночас при всіх райкомах КП(б)У було утворено комісії або групи сприяння, покликані збирати відомості про події воєнного часу. Очолив обласну комісію секретар обкому КП(б)У П. Дніпровський, а до складу її увійшли відповідальні працівники партійних, радянських та комсомольських органів, архівісти, музейники, викладачі вузів. Комісія діяла на громадських засадах, але мала і свій апарат з чотирьох осіб, які координували роботу в масштабах усієї області.

У березні 1946 р. у Чернігові відбулась нарада, на якій обговорювались рішення Республіканської конференції з історії Великої Вітчизняної війни та завдання місцевих дослідників цієї проблеми. Відтак влітку того ж року 1946 р. обласна комісія організувала дві краєзнавчі експедиції, учасники яких пройшли шляхами Чернігівського обласного партизанського з'єднання О. Ф. Федорова і М. М. Попудренка. Протягом трьох тижнів учасники експедиції зібрили чимало оригінальних експонатів, записали спогади 80 партизанів [9, с. 2]. У вересні 1946 р. до третьої річниці визволення краю Чернігівський історичний музей за сприяння обласної комісії влаштував виставку «Партизани Чернігівщини в боротьбі з німецько-фашистськими загарбниками». На підставі зібраних документів обласна комісія видала «Щоденник» відомого партизанського командира М. Попудренка. Натомість комісії не подалося видати повністю підготовлений до друку збірник документів і матеріалів «Звірства і злочинства німецько-фашистських загарбників на Чернігівщині і боротьба радянського народу за свою незалежність», рукопис якого і зараз зберігається у Державному архіві Чернігівської області. На стадії збирання матеріалів залишився ще один проєкт комісії – «Листи з німецької каторги». Така ж доля спіткала нарис «Ніжинщина в окупації», над яким працювали члени місцевої комісії з історії Великої Вітчизняної війни. Значну увагу обласна комісія приділяла збиранню матеріалів про діяльність партизанських загонів і підпільних груп, що діяли в регіоні. На їх підставі, зокрема, було упорядковано списки учасників партизанського і підпілля, які набули статусу офіційного документу [10].

Висновки. Таким чином, одразу ж після визволення Чернігівщини було започатковано вивчення подій Великої Вітчизняної війни в регіоні за участю місцевої громадськості, зокрема наукової та педагогічної інтелігенції. Але вимушене і підступне загравання тоталітарної влади з діячами національної науки, культури та православної церкви досить скоро поступилося місцем черговій боротьбі з ідеологічними збоченнями [11]. Протягом 1946-1947 рр. в усіх академічних установах гуманітарного профілю і вищих навчальних закладах розпочалося вишукування й викриття «внутрішніх ворогів» – передусім прихованих послідовників М. С. Грушевського. Ці драматичні події мали безпосереднє відношення до Ніжинського педінституту, де жертвами переслідувань стали викладачі кафедри історії СРСР і УРСР на чолі з доцентом П. К. Сміяном. Зрозуміло, що за таких обставин відродження громадських форм історико-краєзнавчої роботи було вельми проблематичним. Об'єктивність та

неупередженість висновків довелося знову принести в жертву ідеологічним настановам, що надходили від вищого політичного керівництва. До «відлиги» залишалось ще кілька тяжких років.

Резюме

Статья посвящена исследованию проблемы влияния общественности на развитие исторического краеведения на Черниговщине в 40-е годы XX века. Проанализированы трудности и перспективы, достижения и просчеты исторического краеведения в этот период.

Резюме

Статтю присвячено дослідженню проблеми впливу громадськості на розвиток історичного краєзнавства на Чернігівщині у 40-х роках XX століття. Проаналізовано труднощі та перспективи, досягнення та недоліки історичного краєзнавства у цей період.

Summary

The article is focused on researching the problems of population influence on the development of historical local peculiarities of Chernigov's region in 40ies of the XXth century. All difficulties and perspectives, achievements and drawbacks in historical local peculiarities of that period have been analyzed.

Література

1. Історичне краєзнавство в Українській РСР. – К.: Наукова думка, 1989. – С. 12.
2. Кравченко Б. Соціальні зміни і національна свідомість в Україні XX ст. – К.: Основи, 1997. – С. 218-219.
3. Коваль М. В. Політика проти історії: українська історична наука в Другій Світовій війні й перші повоєнні роки // Український історичний журнал. – 2002. – № 1. – С. 7-9.
4. Створення комісії по встановленню і розслідуванню злочинів німецько-фашистських загарбників в Чернігівській області // Деснянська правда. – 1943. – 27 листопада.
5. ДАЧО (Державний архів Чернігівської області), Ф. Р. – 3013, Оп. 3, спр. 4. Матеріали о злодеяниях немецко-фашистских захватчиков в г. Чернигове (акты, протоколы допросов свидетелей, докладные записки) (25 ноября 1943 – 29 мая 1944 гг.). – арк. 28-30.
6. Балабай О. Злочини німецьких варварів на Чернігівській землі // Деснянська правда. – 1945. – 11 лютого.
7. ДАЧО. Ф. Р. – 3013, Оп. 1, спр. 101 Доклад о совершенных немецко-фашистскими захватчиками злодеяниях по Черниговской области (1944). – арк. 2.
8. Малкісль П. Створимо історію Чернігівської області в період Великої Вітчизняної війни // Деснянська правда. – 1946. – 14 травня.
9. ДАЧО, Ф. Р. – 1429, Оп. 1, Спр. 4. Отчет о работе областной комиссии за период с 1 марта по 1 октября 1946г., – арк. 2.
10. ДАЧО, Ф. Р. – 1429, Оп. 1, Спр. 84. Список партизанских соединений и отрядов Черниговщины (1941 – 1943). – арк. 4.
11. Шевченко А. А. Культурно-ідеологічні процеси в Україні в 40-50-х рр. . // Український історичний журнал. – 1992. – № 7-8. – С. 39-43.

Подано до редакції 18.02.2005

КОНФЛІКТНА І КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ЇХ ГОТОВНОСТІ ДО ЗАПОБІГАННЯ ЕТНІЧНИХ КОНФЛІКТІВ

*Кальченко Тетяна Михайлівна
старший викладач*

Національний університет внутрішніх справ, м. Харків

Постановка проблеми. Важливою особливістю професійної діяльності працівників органів внутрішніх справ є те, що ця діяльність відбувається у агресивному соціальному оточуючому середовищі, тобто за умов різноманітних соціальних конфліктів. Ці умови визначають особливості професійної підготовки курсантів вищих навчальних закладів МВС України. Однією з таких особливостей є підготовка майбутніх правоохоронців до попередження та врегулювання різноманітних соціальних конфліктів, зокрема, етнічних, конфліктів.

Це пояснюється тим, що протягом останніх років в Україні все частіше виникають соціальні конфлікти, в основі яких лежать етнічні протиріччя. У зв'язку із зазначеним все більше уваги приділяється такому напрямку роботи органів внутрішніх справ України, як профілактика масових виступів та сутичок, що мають етнічний характер. Крім того, працівники ОВС України беруть участь у роботі міжнародних миротворчих місій. Тому одним з напрямків професійної підготовки майбутніх правоохоронців є формування готовності до попередження та врегулювання соціальних, зокрема, етнічних, конфліктів, тобто формування конфліктної компетентності як складової їх загальної професійної компетентності.

Аналіз останніх досліджень. За визначенням, компетентність – це обізнаність, знання, авторитет людини у якійсь галузі [4]. Отже, професійна компетентність – це, перш за все, певна система професійних знань, умінь, навичок, а також професійно необхідних якостей особистості. Різні аспекти проблеми формування компетентності досліджували А.Б. Добрович, Л.А. Петровська, Л.П. Пуховська, С.О. Сисоева та інші. Деякі питання професійної компетентності працівників органів внутрішніх справ розглядали О.І. Єлісеєв, Н.А. Кулик, В.О. Тюріна. Проблеми конфлікту присвячено багато досліджень: у психології – дослідження Т.М. Титаренко, Н.В. Гришиной, М.І. Пірен; у педагогіці – роботи А.С. Белкіна, М.М. Рибаківа; конфлікти в органах внутрішніх справ досліджували О.М. Бандурка, І.В. Ващенко, Є.Є. Тонков та інші. Але проблема формування професійної компетентності, у тому числі й конфліктної компетентності як її складової, майбутніх правоохоронців, зокрема тих, хто спеціалізується на запобіганні та врегулюванні етнічних конфліктів, залишилася мало дослідженою.

Мета нашої роботи полягає в тому, щоб обґрунтувати необхідність формування у курсантів вищих навчальних закладів МВС України як у майбутніх правоохоронців конфліктної та комунікативної компетентності як складових професійної компетентності, а отже, як готовності до попередження та врегулювання етнічних конфліктів.

Виклад основного матеріалу. Формування конфліктної компетентності

курсантів як майбутніх правоохоронців відбувається під впливом різноманітних соціальних, психологічних і педагогічних факторів. Професійна компетентність та її складові – конфліктна компетентність та комунікативна компетентність, як й будь-яка інша якість особистості, формується у процесі відповідної діяльності. Вона є результатом навчально-пізнавальної і практичної діяльності, а також результатом власного життєвого досвіду і спілкування з однолітками, колегами, офіцерами-вихователями, викладачами, працівниками органів внутрішніх справ, представниками різних категорій населення.

Будь-який вид правопорушення має свою специфіку, тому при підготовці фахівців, які спеціалізуються на запобіганні та врегулюванні соціальних, зокрема етнічних, конфліктів, необхідно формувати систему специфічних знань, умінь та навичок. Наприклад, уміння розпізнавати та враховувати психологічні особливості можливих жертв, психологічні особливості осіб (злочинців), які провокують сутички етнічного характеру, умови, за яких скоюють такі злочини; фактори, що сприяють успішності скоєння зазначених протиправних дій. Тому професійна компетентність фахівців, які спеціалізуються на профілактиці та врегулюванні етнічних конфліктів, передбачає сформованість різних професійних знань, умінь, навичок та якостей особистості, в тому числі й спеціальних знань у галузі соціології, психології, етнології, конфліктології, міжнародного права; уміння контролювати та організовувати свій емоційний стан; товариськість, волю, зібраність, цілеспрямованість, а також толерантність та комунікативну і конфліктну компетентність як професійні якості особистості [1]. Ефективність професійної діяльності правоохоронців визначається багатьма факторами, до числа яких, у першу чергу, належить уміння попереджувати та розв'язувати конфлікти, уміння управляти конфліктом, обирати у конфлікті оптимальний стиль поведінки, позитивно впливати на свого опонента для конструктивного розв'язування конфлікту або конфліктної ситуації. Тому до складу професійних знань мають входити й знання про чинники, зміст та джерела конфліктів, про їх види, умови виникнення та закономірності протікання.

Конструктивне управління конфліктною ситуацією чи конфліктом, вибір правильної стратегії та стилю поведінки у конфлікті дозволяють працівнику органів внутрішніх справ ефективно виконувати свої службові обов'язки. Таким чином, однією з важливих професійних якостей працівника органів внутрішніх справ є конфліктна компетентність.

У зв'язку з цим, одним з педагогічних завдань, що стоять перед сучасним вищим навчальним закладом МВС України, є формування у курсантів конфліктної компетентності, уміння раціонально поводитися у конфліктних ситуаціях. Для цього кожний правоохоронець повинен також знати й про власні особливості, що впливають на його індивідуальні особливості поведінки у конфліктній ситуації і визначають її конструктивність та ефективність. Від того, чи правильно поведе себе працівник міліції у конфліктній ситуації, чи вірно обере він стиль поведінки і спілкування, залежить його успішність, а часто – навіть його життя та життя інших людей.

Конфліктна компетентність правоохоронця передбачає високий рівень обізнаності про те, що таке конфлікт, причини виникнення конфлікту та конфліктної ситуації, шляхи їх запобігання, розв'язування та управління, збір

інформації, стан конфлікту та діапазон можливих стратегій у конфлікті, сформованість звичок раціональної реалізації цих стратегій у конкретній життєвій ситуації, генезис конфлікту, здійснення прогнозу конфлікту, про способи врегулювання конфлікту.

Конфліктна компетентність нерозривно пов'язана з комунікативною компетентністю. Особливо важливою є ця якість для працівників, які спеціалізуються на запобіганні виникненню етнічних конфліктів, оскільки вони мають спілкуватися з різними категоріями населення, які дотримуються різних традицій, політичних та релігійних поглядів, з фахівцями у різних галузях, і це спілкування має бути ефективним. Компетентність у спілкуванні передбачає наявність розвинутої адекватної орієнтації індивіда у самому собі – у власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації та завданнях спілкування. Компетентність у спілкуванні визначається гнучкістю в адекватній зміні психологічних позицій. Це є показником вмілого, зрілого спілкування.

За визначенням, спілкування – це обмін інформацією між людьми; їх взаємодія. Виділяють такі види спілкування [3]: матеріальне; когнітивне; кондиційне; мотиваційне; діяльнісне. Компетентність у спілкуванні має інваріантні загальнолюдські характеристики. У різноманітних випадках спілкування інваріантними складовими виявляються такі компоненти, як партнери-учасники, ситуація, завдання. Варіативність, зазвичай, пов'язана зі зміною характеристик самих складових – хто є партнером, яка ситуація або завдання – та своєрідністю зв'язків між ними.

Специфіка професійної діяльності працівника правоохоронних органів, особливо того, хто спеціалізується на запобіганні етнічних конфліктів, вимагає сформованості уміння спілкуватися у такий спосіб, щоб люди почули його, захотіли зрозуміти і прийняти його точку зору, погодитися з нею і діяти у запропонованому напрямку, співпрацювати з ним, допомагати, а для цього їм треба змінити свою думку, своє ставлення до ситуації, до інших людей, до їх поглядів, цінностей, захотіти їм повірити, зрозуміти їх, перестати сприймати їх як ворогів. Це, як правило, буває нелегко зробити. Отже, формування конфліктної компетентності як професійної якості є дуже важливим у професійній підготовці майбутніх працівників органів внутрішніх справ.

Щоб вступити у плідні стосунки, розвинути і зберегти їх, необхідно мати певні базисні знання, уміння і навички. Вони, зазвичай, відносяться до чотирьох галузей: знання іншої людини і довіра до неї; точне і недвозначне розуміння один одного; вплив і допомога один одному; конструктивне вирішення проблем і конфліктів у відносинах. Але знання про спілкування, про способи та прийоми ефективного спілкування не забезпечують автоматично уміння ефективно спілкуватися, ефективні навички взаємодії з людьми не виникають самі по собі, цього треба навчатися. Щоб навчити майбутніх працівників органів внутрішніх справ правильно, ефективно спілкуватися, необхідно включати їх у спеціально організоване спілкування, формувати і відпрацьовувати комунікативні уміння і навички. З цією метою й проводяться тренінгові заняття.

Соціально-психологічний тренінг визначається як галузь практичної психології, що орієнтована на використання активних методів групової психологічної роботи з метою розвитку компетентності у спілкуванні та

отримання емоційного досвіду [2]. Тренінг має використовуватися для позначення методів розвитку здібностей до навчання або до оволодіння будь-яким складним видом діяльності, зокрема спілкуванням. Крім того, тренінг – це не тільки метод розвитку здібностей, а й метод розвитку різноманітних психічних структур та особистості в цілому. Тренінг – це система навчання і підготовки професійних кадрів, спрямована на відтворення цілісного феномену професійної майстерності, характерного для конкретного виду професійної діяльності [5], зокрема, діяльності щодо запобігання виникнення етнічних конфліктів; це багатофункціональний метод умисних змін психологічних феноменів людини, групи та організації з метою гармонізації професійного та особистісного буття людини. Усе зазначене робить тренінг багатофункціональним методом як навчання, так й формування професійних якостей особистості курсантів, що дозволяють закласти основи їх професійної майстерності і професійної компетентності, сприяють ефективному виконанню їх професійних обов'язків, зокрема, здійсненню роботи з профілактики етнічних конфліктів.

Висновок. Таким чином, формування готовності майбутніх правоохоронців до попередження та врегулювання етнічних конфліктів потребує формування конфліктної та комунікативної компетентності як складових загальної професійної компетентності. Рівень їх сформованості визначає спроможність фахівця-правоохоронця конструктивно діяти у конфліктних ситуаціях, зокрема за умов етнічного конфлікту, та ефективно виконувати свої службові обов'язки.

Резюме

У статті розглянуто сутність і структуру професійної компетентності курсантів. Подана характеристика структурних компонентів. Розглянуто шляхи формування професійної компетентності стосовно запобігання етнічних конфліктів.

Резюме

В статье рассмотрена сущность и структура профессиональной компетентности курсантов. Дана характеристика структурных компонентов. Рассмотрены пути формирования профессиональной компетентности применительно к профилактике этнических конфликтов.

Summary

The nature and structure of professional competences of a law enforcement officer are considered in this article. The characteristic of structural components is shown. The ways of formation of professional competence as to solving ethnic conflict are studied.

Література

1. Ващенко І. В. Конфлікти: сучасний стан, проблеми та напрямки їх вирішення в органах внутрішніх справ. Монографія. – Харків: ОВС, 2002. – 256 с.
2. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: ЛГУ, 1985. – 166 с.
3. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.
4. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М.: Советская энциклопедия, 1968. – 900 с.
5. Ситников А. П. Акмеологический тренинг: Теория. Методика психотехнологии. – М.: Технологическая школа бизнеса, 1996. – 428 с.

Подано до редакції 01.04.2005

**СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ В КЛАСИЧНОМУ
УНІВЕРСИТЕТІ**

*Клінцова Марія Миколаївна
аспірант кафедри педагогіки*

Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського

Постановка проблеми. Підготовці педагогічних кадрів з університетською освітою завжди надавалося велике значення. Університети як навчальні заклади, що готують викладачів, постійно виконували виняткову роль в системі народної освіти і особлива увага надавалася саме якості професійної підготовки університетського студентства, з фундації якого поповнювалися педагогічні колективи шкіл. Разом з тим необхідно відзначити, що якість психолого-педагогічної підготовки студентів класичного університету, які одержують кваліфікацію педагога, знаходиться не на дуже високому рівні.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У вітчизняній педагогіці є широкий спектр досліджень, присвячених удосконаленню професійної підготовці студентів. Стратегічні напрямки підготовки вчителя розроблені в працях С.І. Архангельського, А.М. Алексюка, Є.П. Белозерцева, М.С. Грищенко, С.У. Гончаренка, І.А. Зязюна, О.В. Киричука, Н.В. Кузьміної, О.М. Пехоти, О.Я. Савченко, В.А. Сластьоніна, Л.Ф. Спіріна, Л.О. Хомич, М.Д. Ярмаченка та ін. Розроблені концепції університетської педагогічної освіти (О.В. Глузман, Л.Г. Коваль, Л.С. Нечепоренко, В.А. Семіченко, В.В. Сагарда та ін.). Але дослідження по проблемах підготовки педагогічних кадрів саме в класичному університеті практично відсутні. Тим часом, ці проблеми носять загальний характер і їх рішення природним чином пов'язано, наприклад, з розробкою моделі формування професійно-педагогічної спрямованості студентів класичного університету. Тому питання педагогічної освіти в класичних університетах стають загальнозначущими і повинні бути включені в систему пріоритетів наукової діяльності вищої школи.

Мета цієї статті – дослідити специфіку підготовки педагогів у класичному університеті.

Виклад основного матеріалу. Підготовка викладачів в університетах соціально значуща і, певною мірою, є системоутворюючим чинником для освіти в цілому і вищої освіти зокрема. Тому проблеми, пов'язані з якістю університетської педагогічної освіти, є надзвичайно актуальними. Перші висновки з досвіду функціонування багаторівневої системи вказують на необхідність комплексу наукових, науково-методичних і навчально-методичних розробок, що стосуються як змістовних, так і організаційно-методичних аспектів підготовки в університетах педагогічних кадрів різних рівнів.

Підготовка педагогічних кадрів в класичних університетах здійснюється у формі додаткової професійної освіти. Кваліфікацію викладача ті, що навчаються, одержують паралельно з освоєнням основної освітньо-професійної програми. При цьому реалізується підготовка викладача для середньої школи (відповідно до Закону про вищу освіту для отримання додаткової кваліфікації «Викладач» – на базі п'ятирічної освіти за фахом) і викладача вищої школи (на базі магістрату або аспірантури). Дана робота вимагає свого розвитку: немає достатнього сполучення

основних і додаткових програм; надзвичайно мало навчально-методичне забезпечення; не розроблені в належній мірі організаційні питання реалізації програм; є суперечності між педагогічними програмами різних рівнів; з'явилися лише перші обґрунтовування проектування програм; поступово формується науковий комплексний підхід до системи вищої освіти і її підсистем, зокрема, до додаткової професійної освіти у вузі, педагогічної освіти в класичному університеті; будуються теоретичні моделі відповідних систем.

Для всебічного аналізу характеру підготовки педагогічних кадрів в університеті необхідно визначити саму специфіку підготовки педагогів з університетською освітою, її відмінність від освітнього процесу в інших учбових закладах.

Виявлення характерних рис підготовки педагогічних кадрів з університетською освітою неможливе без розуміння тісного взаємозв'язку освітнього педагогічного процесу з економічною ситуацією в країні, із змінами культурного середовища, з фінансовим забезпеченням, з послідовністю освітньої політики держави і його відношенням до самої підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів. Не викликає сумніву той факт, що підготовка фахівців педагогічного профілю на пряму пов'язана з найважливішими задачами держави. Зі зміною політичної ситуації, як правило, міняються мети і логіка підготовки педагогів. В останнє десятиріччя глибина знань і професіоналізм як ціннісні орієнтири формування особистості значно поступилися місце цінностям активності і творчому підходу, які часто не мають зв'язку з фундаментальними знаннями. Соціальний запит суспільства формувався відповідно до потреби в самостійній, заповзятливій особі. Дана тенденція має силу і в даний час, коли педагогічні спеціальності у вищих учбових закладах, у тому числі і в університетах, поступаються місцем спеціальностям, пов'язаним з успіхом: економіка, юриспруденція, управління.

Класичний університет як найважливіший компонент світової цивілізації покликаний грати ведучу роль у визначенні інтелектуального і соціокультурного русла життя. Класичний університет виступає як об'єднання трьох видів суспільно значущих соціальних інститутів: науки, освіти і культури.

Серед специфічних ознак класичних університетів можна виділити такі: переважання в науковій роботі частки фундаментальних досліджень; високий рівень підготовки фахівців; підготовка фахівців для наукоємних виробництв (за рахунок великого числа учених в області фундаментальних наук); вищий рівень фундаментальної підготовки, перехід до реалізації міждисциплінарних знань, активне використання в учбовому процесі результатів і технологій наукового пошуку; орієнтація на підготовку викладацьких кадрів для системи вищої освіти (особливо в області гуманітарних, природних і точних наук); можливість отримання студентами базових знань в різних областях науки при оптимальному поєднанні природно-наукових і гуманітарних дисциплін, здібність до формування і розповсюдження етичних і культурних цінностей, переважання в науковій роботі частки фундаментальних досліджень. Ці риси університетської освіти, ці якості їх випускників дозволяють говорити про особливу роль класичних університетів.

Університет як особлива педагогічна система забезпечує глибоку

теоретичну підготовку випускників до майбутньої науково-практичної і педагогічної діяльності, забезпечуючи тісне поєднання учбової і науково-дослідної роботи. Будь-який університет є центром наукової думки, готуючи високопрофесійних фахівців широкого профілю і озброюючи їх психолого-педагогічними вміннями і навиками. Студенти університету одержують глибоку науково-теоретичну підготовку, опановують технікою сучасного експерименту, основами фундаментальних наук, педагогічними прийомами. На відміну від педагогічних інститутів, університет, крім фахівців по тій або іншій галузі науки, готує педагогів для вищої, середньої спеціальної і старшої шкільної ступенів освіти [4, с. 374].

Специфічними рисами підготовки педагогічних кадрів в класичному університеті є: формування загальногуманітарного складу мислення у фахівців; придбання в процесі навчання фахівцями педагогічних спеціальностей науково-дослідної спрямованості, що дозволяє найбільш творчо підходити до процесу викладання шляхом вишукування нових форм і методів навчання; формування у майбутніх педагогічних кадрів в процесі навчання в університеті всестороннього, універсального світогляду; оволодіння випускниками університету – майбутніми педагогами новітніми методиками і технікою сучасного експерименту; орієнтація навчання і освіти на рішення, зокрема, дидактичних, виховних і розвиваючих задач.

Вивчення основних відмінних рис університетської педагогічної підготовки виявляє головні вимоги до студентів: «розвиток творчого мислення, навиків дослідницької роботи, самостійного, нешаблонного підходу до рішення практичних задач, потреба в постійному поповненні знань, подальшій самоосвіті» [7]. Відповідність сучасного вчителя-фахівця вказаним найважливішим вимогам є відмінною рисою університетської підготовки педагогічних кадрів. Університети як навчальні заклади, що готують викладачів, завжди виконували виняткову роль в системі народної освіти, і особлива увага надавалася саме якості професійної підготовки університетського студентства, яке у всі часи було «золотою фундацією» викладацьких кадрів для школи [5].

Питання про педагогічну підготовку в класичному університеті є особливо важливим, оскільки в умовах змінних політичних і суспільних ідеалів вчитель представляється собою основний чинник формування моральності і гуманізму у підростаючого покоління. Тому досягнення якісно нового стану сучасного суспільства неможливе без ретельного розгляду і поліпшення підготовки педагогічних кадрів саме в університетах, які є традиційними і разом з тим перспективними центрами освітньої думки.

Позитивними сторонами підготовки педагогічних кадрів в університетській системі є: високий рівень наукової підготовленості абітурієнтів, можливість перенесення дослідницьких навиків і творчого відношення на все навчання, зокрема, на психолого-педагогічний цикл. Тому саме в такій педагогічній системі як університет створюється можливість формування вчителя, для якого характерний творчий і науковий підхід до предмету і педагогічної діяльності.

Як вже наголошувалося, головною відмінною рисою і метою університетської педагогічної освіти є поєднання наукової і педагогічної підготовки студентів. Враховуючи вказану мету, необхідно наголосити і на

особливій технології учбового процесу: орієнтація навчання і освіти на рішення дидактичних, виховних і розвиваючих задач.

У сферу дидактичних задач входить пізнавальна діяльність, що складається з педагогічної теорії, ідей, методів і форм включення студентів в її засвоєння. Виховні задачі є діяльністю, формуючою емоційно-особове відношення до педагогічної праці, схильність до її здійснення, а також прагнення до глибоко усвідомленого прояву себе саме в цьому виді діяльності. Область розвиваючих задач припускає розвиток операційно-діяльнісних навиків і умінь і визначається двома параметрами учнів – здібностями і умілістю [6]. Тому цілком доцільним представляється виділити три основні напрями в поліпшенні якості підготовки педагогічних кадрів в системі «університет»: створення необхідних умов для професійної педагогічної підготовки, формування певних здібностей і умінь у майбутніх вчителів, підвищення критеріїв оцінки рівня педагогічної підготовки.

На думку багатьох дослідників [1; 2; 3], процес вдосконалення педагогічної підготовки студентів сучасних вітчизняних університетів повинен йти по трьох напрямках. По-перше, це рішення соціально-педагогічних задач, що включає визначення в загальній структурі педагогічного професіоналізму взаємозв'язаних і взаємообумовлених підсистем, припускаючи спеціальну побудову процесу навчання і управління. По-друге, це рішення організаційно-педагогічних задач, що визначає вдосконалення підготовки вчителя не за рахунок збільшення об'єму годинника на психолого-педагогічні дисципліни, а шляхом їх більш професійної наочної орієнтації. І, по-третє, це рішення дидактико-методичних задач, які полягають в розробленні цілісних навчальних комплексів, що складаються з програм, форм, методів, спеціальної методичної літератури, що забезпечує учбові курси.

Висновки. Аналізуючи специфіку підготовки педагогічних кадрів в університетах, ми дійшли таких висновків:

- характерною рисою теперішнього часу є досить низький рівень професійно-педагогічної спрямованості студентів класичного університету;
- в даний час у зв'язку з корінними перетвореннями в системі освіти з'явилася настійна потреба в оновленні педагогічної підготовки викладачів в рамках університету шляхом все більш органічного поєднання психолого-педагогічної і спеціальної наукової підготовки студентів; тільки при наявності цього найважливішого компонента підготовки педагогічних кадрів університет з його фундаментальною дослідницькою і науковою освітою здатний створити ґрунтовну базу для становлення педагогічного професіоналізму і творчого підходу до роботи вчителя;
- в умовах реформування освітнього процесу, що продовжується, найгостріше стоїть питання про професійну майстерність і професійну придатність сучасного викладача, і у зв'язку з цим – про методи і технології формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх вчителів в класичних університетах. Не викликає сумніву, що професія вчителя вимагає цілком певних якостей характеру і умінь, а також соціально-психологічної схильності;
- поліпшення підготовки педагогічних кадрів в університеті повинне бути направлено на постійне зростання якості професійно-педагогічної підготовки

майбутнього вчителя, на формування необхідних для викладацької діяльності особових якостей, а також на створення умов для розвитку необхідної складової успішної педагогічної роботи – професійно-педагогічної спрямованості.

Резюме

Стаття присвячена проблемі підготовки педагогів у класичному університеті. Розглядаються специфічні ознаки класичного університету, досліджуються особливості підготовки педагогів з університетською освітою, її відмінності від освітнього процесу в інших навчальних закладах. Відзначається, що поліпшення підготовки педагогічних кадрів в університеті має бути спрямованим на постійний ріст якості професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, на формування необхідних для педагогічної діяльності якостей особистості, а також на створення умов для розвитку необхідної складової успішної педагогічної роботи – професійно-педагогічної спрямованості особистості.

Резюме

Статья посвящена проблеме подготовки педагогов в классическом университете. В ней рассматриваются специфические признаки классического университета, выявляются особенности подготовки педагогов с университетским образованием, отличия от образовательного процесса в других учебных заведениях. Отмечается, что улучшение подготовки педагогических кадров в университете должно быть направлено на постоянный рост качества профессионально-педагогической подготовки будущего учителя, на формирование необходимых для педагогической деятельности личностных качеств, а также на создание условий для развития необходимой составляющей успешной педагогической работы – профессионально-педагогической направленности личности.

Summary

This article is devoted to the problem of preparation of teachers in a classic university. The specific signs of classic university are considered in this article, the features of preparation of teachers with university education, its difference from an educational process in other educational establishments come to light. It is marked that the improvement of the pedagogical personnel training in university must be directed on permanent growth of quality of professional-pedagogical preparation of future teacher, on forming of necessary for pedagogical activity of personality qualities, and also on creation of terms for development of necessary constituent of successful pedagogical work – professional-pedagogical direction of personality.

Література

1. Воробьев Н. Е., Суханцева В. К., Иванова Т. В. О педагогической культуре будущего учителя // Советская педагогика. – 1992. – № 1-2. – С. 66-71.
2. Жильцов П. А. Каким быть учителю сельской школы? // Советская педагогика. – 1992. – № 7-8. – С. 62-66.
3. Злоцкий Г. В. Подготовка учителей на математических факультетах университетов. // Советская педагогика. – 1992. – № 7-8. – С. 59-61.
4. Педагогическая энциклопедия в 4-х т. / Под ред. Каирова И. А., Петрова Ф. Н. – Т. 2. – М.: Советская энциклопедия, 1968. – 876 с.
5. Потемкин В. П. Статьи и речи по вопросам народного образования. – М. –Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. – 186 с.
6. Руднева Т. И. Формирование основ педагогического профессионализма у студентов университета: Дисс. ... докт. пед. наук. – М., 1996. – 421 с.

УДК 371

**ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ – ОСНОВА ФОРМУВАННЯ
КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО
ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ**

*Козич Ірина Володимирівна
аспірантка*

Запорізький національний університет

Постановка проблеми. Виховання гармонійно розвинутої, висококультурної особистості – завдання, яке посідає на перше місце у кожній виховно-освітній програмі. Про це ще говорив Ж. Ж. Руссо, видатні вітчизняні педагоги – К. Ушинський, В. Сухомлинський.

Повага прав іншої людини, усвідомлення важливості цієї розмаїтості й можливості жити разом, не наносячи один одному збитку – усе це пов'язують із поняттям «толерантність».

Мета статті – проаналізувати співвідношення понять толерантність і конфлікт, розглянути толерантність як один із найважливіших компонентів конфліктологічної компетентності (КК) майбутнього педагога, викладача вищої школи.

Актуальність проблеми толерантності підкреслювалася ще античними філософами, які застерігали: “Трьох речей необхідно уникати у житті: ненависті, заздрості й зневаги”. [1] Як показує історичний аналіз, людство багато століть б'ється над проблемою зв'язку конфлікту й терпимості. І щораз, коли воно робило вибір між війною й миром, на наступному витку розвитку воно знову поверталось до того ж вибору. Філософські ідеї досить яскраво демонструють інтерес мислителів, до різних аспектів як проблеми конфлікту, так і проблеми толерантності. Ці ідеї беруть початок в епоху Античності. Спостерігаючи природну й культурну відмінність людей, античні філософи намагалися, незважаючи на всі ці відмінності, знайти шляхи гармонізації спільного життя. Хоча у епоху античності проблема толерантності ще відкрито не ставилася, її мотиви уловлювалися у висловленнях філософів Геракліта, Аристотеля, Сенеки та ін. Китайський філософ Конфуцій виказував думки стосовно конфлікту, відкрито пропонуючи ідею толерантності: “Не роби іншим того, чого не бажаєш для себе, і тоді у державі і у родині до тебе не будуть ставитися вороже” [2].

Обґрунтування важливості толерантності для християнства можна знайти у працях багатьох давніх філософів, але особливе місце належить Тертуліану. На його думку, зло породжує гнів, а це призводить до гріха. Основою толерантності є рівновага, що ставиться перед людиною як її обов'язок, забороняється гнів, приборкуються душі, заспокоюється свавілля і “вилучається отрута з язика”. Це можливо лише завдяки терпінню, яке потрібно формувати у собі як цілющу й приємну звичку [2]. Отже, сама природа толерантності пов'язана з існуванням протиріч і можливістю конфлікту. Толерантність і є відповідь на потенційну конфліктність, нерівність, змагальність, домінування. На нашу думку, це спроба олюднити конфліктність.

У багатьох культурах поняття “толерантність” є своєрідним синонімом “терпимості”: від лат. *tolerantia* – терпіння. У процесі історико-культурного розвитку й становлення філософської думки категорія “терпимості” (“толерантності”) змінювалася.

У XIX столітті дієслово “терпіти” нараховувало багато лексем і мало різні значення: витримувати, страждати, кріпитися, очікувати чогось, не поспішати тощо. (Тлумачний словник В. Даля.) Подібна характеристика поняття збереглася й у сучасних словниках. У тлумачному словнику під редакцією Д. М. Ушакова (М., 1998) поняття також визначається як “терпимість до чужої думки, вірування, поведінки, поблажливість до когось, чогось”. Мальтійський дослідник Кеннет Уейн у статті “Освіта і толерантність” (“Вища освіта у Європі”. Т. XXI, №2, 1997) доходить висновку, що “толерантність не тільки є визнанням упевнень і переконань дій інших людей, але визнання й повага самих “інших людей”, які різняться від нас”. Отже, “толерантність” поширюється на осіб (групу осіб), які прагнуть позитивної взаємодії, упорядкованих стосунків, які не порушують загальнолюдські закони буття, і не наносять шкоду іншим особам при реалізації їхніх свобод [3].

Розглядаючи психологічне трактування цього поняття, необхідно зазначити, що у “Великому психологічному словнику” (М., 2000) толерантність визначається неоднозначно: по-перше, як “установка ліберального прийняття моделей поведінки, переконань, цінностей іншого”; по-друге, як “здатність витримувати стрес без серйозної шкоди”; по-третє, як “переносимість ліків”. Таким чином, етимологічне значення толерантності полягає у тому, що термін вживається для позначення здатності до опору: стресам, шкідливим впливам оточуючого середовища, лікам, власній роздратованості поведінкою іншого індивіда [3].

Сучасне філософське трактування поняття толерантності близьке до багатьох вищезазначених визначень. “Філософський енциклопедичний словник” (М., 1997) визначає толерантність як “терпимість до поглядів іншого роду” [3].

Таким чином, поняття толерантності хоча й ототожнюється у багатьох джерелах із поняттям терпимості, має на наш погляд більш яскраву активну спрямованість.

Часто, коли говорять про толерантність, то вживають цей термін стосовно глобальних речей: міжнародних відносин, міжнаціональних конфліктів, але на нашу думку, перш ніж розглядати це поняття у глобальному контексті, слід звернути увагу на те, як толерантність необхідна у стосунках між учителями й учнями, студентами і викладачами, взагалі у міжособистісному спілкуванні, для того, щоб вміти вислухати і зрозуміти один одного, прийняти людей з їх унікальністю, усвідомити право кожної людини на своє бачення світу.

До вивчення концепту “толерантність” зверталосся багато вітчизняних і зарубіжних учених із різних галузей науки: Міріманова М.С., Асмолов А.Г., Тишков В.А., Переверзін В., Солодатов Г.У, Шарова О.Д., Уолцер М, Уейн К.

Аналіз поняття дозволяє нам звернутися до проблеми толерантності у педагогіці й обґрунтувати актуальність цього поняття у рамках формування КК майбутнього викладача вищої школи.

Виклад основного матеріалу. Необхідно відзначити, що ситуація у сфері вищої освіти досить складна. Тема толерантності дотепер залишається за бортом дискусій про перспективну стратегію вищої й післядипломної освіти. Цінується саме універсально-загальне знання, а не власна думка учня, студента з приводу цього знання. На наш погляд, актуальність розроблення співвідношення поняття толерантності і КК обумовлюється ще й питанням входження нашої країни до єдиного європейського освітнього простору. Входження до Болонського процесу потребує нової еліти професіоналів викладачів вищої школи. Міністр освіти і науки України у доповіді на 32-ій генеральній конференції ЮНЕСКО зазначив: "... говорячи про якість освіти, треба мати на увазі те, що людина ХХІ століття в силу зв'язків глобалізаційного характеру перебуває в значно складнішому соціальному і професійному середовищі. Тому освіта має підготувати її до функціонування в цьому складному й суперечливому соціумі. А це визначає потребу формування таких рис, як толерантність, сприйняття інших культур, релігій, цінностей" [4].

У 1995 році Організація Об'єднаних Націй прийняла "Декларацію принципів терпимості" – основний міжнародний документ, у якому не тільки проголошуються принципи людського єднання в сучасному і майбутньому світі, але і зазначені шляхи реалізації цих принципів. У Декларації розкрита сутність ключового поняття людських взаємин – толерантність (терпимість) [5]. Через брак в українській мові адекватного лексичного еквівалента слово прижилося й стало означати навички, що дозволяють людині гнучко реагувати на навколишнє оточення і протистояти нетерпимості, не зневажаючи прав інших людей. Як зазначено в документі, "найбільш ефективним засобом попередження нетерпимості, – підкреслюється в Декларації, – є виховання. Виховання в душі толерантності починається з навчання людей тому, у чому полягають їхні загальні права й волі, щоб забезпечити здійснення цих прав і зміцнити прагнення до захисту прав інших. Виховання в душі толерантності варто розглядати в якості невідкладної найважливішої задачі. Воно повинно бути спрямоване на протидію впливу, що викликає почуття страху і відчуження стосовно інших. Воно повинно сприяти формуванню в молоді навичок незалежного мислення, критичного осмислення і вироблення суджень, заснованих на моральних цінностях" [5].

Проблеми виховання толерантності стають особливо актуальними в наші дні, коли в результаті багатьох економічних, політичних проблем різко зросла напруженість у людських відносинах, і вже неможливо обійтися без ретельного аналізу причин ментальної несумісності людських співтовариств. Тільки на цій основі можуть бути знайдені ефективні засоби попередження конфронтаційних процесів, із використанням можливостей сфери освіти, одним із вищих ціннісно-цільових пріоритетів якої повинно стати виховання толерантності. В освітньо-виховній практиці варто орієнтуватися не стільки на поняття, скільки на тему толерантності, а сама по собі ця тема припускає настанову на тривалу перспективу. Безперечно, саме система освітньо-виховних заходів, спрямованих на розвиток навичок безконфліктного спілкування, заснованого на усвідомленому розумінні існуючих розходжень між людьми, здатна підвести до глибокого й адекватного розуміння терміну "толерантність".

Слід зазначити, що тема педагогіки толерантності стає в останні роки усе

більш популярною, тому що більшість дослідників усвідомлюють необхідність не тільки вивчення феномена толерантності, але і необхідність дослідження форм і способів освоєння толерантного мислення, толерантного світогляду людьми усіх поколінь. Тому дуже актуальним є напрямок розвитку педагогіки толерантності, а також перспективи розвитку такого роду досліджень.

У зв'язку з цим можна стверджувати, що виховання толерантності в людських відносинах, формування менталітету толерантності є найважливішим стратегічним завданням освіти в XXI столітті. В. А. Тишков ставить такі завдання перед “педагогікою толерантності”: у системі шкільної й вищої освіти, а також на повістці гуманітарних досліджень необхідна присутність історичних екскурсів й оцінки ворожнечі й нетерпимості у світі. Педагогіка толерантності повинна вчити умінню аналізувати ситуацію, обстановку у власній школі й класі, у родині, а також розвивати здібності до критичного самоаналізу. Педагогіка толерантності повинна запропонувати як загальні процедури, так і конкретні міри, прийоми, реакції на нетерпимість і на шляхи її усунення або нейтралізації. У рамках цього підходу в учнів формуються уявлення про загальні права людини, про причини конфліктів, ознаках зростання нестабільності в суспільстві, даються раціональні пояснення конфліктних ситуацій і пояснюються можливі шляхи виходу з них. Навчання толерантним формам поведінки пов'язано в рамках даного підходу із засвоєнням теорії й практики, насамперед, науки конфліктології, акцент робиться на технології взаємодії з Іншим, сприйнятим як щось чужорідне і як те, що потребує обережності стосовно Іншого. Однак, поряд з умінням передбачати конфлікт і виходити з нього, або не допускати його, досить важливим представляється знайомство учнів із структурою цінностей Іншого (особистості, співтовариства, групи), уміння знаходити співзвуччя в культурах і стереотипах поведіння, раціонально пояснювати розходження, уникаючи неприйняття й відштовхування через нерозуміння [6].

Вища школа є сьогодні найважливішим соціальним інститутом, у якому проходить становлення сучасного молодого покоління. Необхідно зазначити, що ВНЗ освітній процес уже в існуючому вигляді має великий потенціал формування толерантності (толерантної свідомості). Ці можливості закладені у організацію викладання циклу загальноосвітніх гуманітарних дисциплін (філософії, культурології, соціології, педагогіки, психології), зміст яких, при відповідному розміщенні акцентів, здатний значно вплинути на виховання толерантності.

На наш погляд, толерантність викладача – це його вміння керувати собою у будь-якій ситуації й умовах, зберігаючи при цьому привітність, ввічливість, здатність помічати не тільки себе, а насамперед іншого.

Виникає питання – чому ми пов'язали толерантність і КК? Тому що саме поняття КК вже передбачає вихідне толерантне ставлення до іншої особи і сприяє створенню умов для рівноваги у разі виникнення конфлікту. У випадку виникнення конфлікту з'являється необхідність його грамотного розв'язання, і саме тут нам необхідні знання з конфліктології, тобто знання про закономірності виникнення та розвитку конфлікту для сприяння його ліквідуванню або конструктивному вирішенню. Інколи буває важко зберігати спокій і витримку, якщо конфлікт уже розгорівся. Однак, якщо ви зможете виробити установку толерантності, тоді вам легше буде заспокоїти себе й іншу людину, а у

подальшому дозволить концентрувати увагу на головному.

Цой Л. Н. так визначає поняття КК – це здатність людини у реальному конфлікті здійснювати діяльність, спрямовану на мінімізацію деструктивних форм конфлікту й перехід від соціально-негативних процесів до соціально-позитивних. КК представляє собою рівень розвитку обізнаності людини про діапазон можливих стратегій конфлітуючих сторін і вміння допомагати у реалізації конструктивної взаємодії у конкретній конфліктній ситуації [7]. На наш погляд, толерантність нарівні із емпатійним ставленням, асертивністю і входить до діапазону цих стратегій. Слід зазначити, що саме поняття КК є достатньо новим, хоча у контексті розвитку професіоналізму викладача вищої школи, й школи взагалі, мова йшла давно. У психолого-педагогічних дослідженнях до недавнього часу цей термін прямо не використовувався, але передбачалося, що викладачу необхідно оволодіти певними знаннями, вміннями та навичками.

Як ми можемо поєднати процес формування КК з вихованням толерантності? За рахунок яких дидактичних прийомів можна формувати КК, враховуючи принципи толерантності?

Відомо, що у навчально-виховному процесі часто бувають ситуації й люди, які намагаються спровокувати іншого, досадити, вивести із себе. Толерантність передбачає коректний опір, а не відхід від ситуації жорсткої взаємодії, а демонстрацію того, що ви спроможні у важкій ситуації внутрішнє “тримати удар”, не демонструючи емоції, а спрямовувати їх у необхідне русло.

Форми й методи навчання дають добрі можливості для формування толерантного ставлення. У курсі педагогіки і конфліктології це може бути, наприклад, застосування дискусійних методів, які дозволять студентам не тільки формулювати, виказувати й відстоювати свої думки, але й опрацювати навички уважного та ввічливого вислуховування думок опонентів. Уважне й терпиме ставлення до висловлювань студентів може бути гарним прикладом толерантного ставлення з боку викладача. Застосування тренінгових методик, навчальних ділових і рольових ігор, можливість поставити себе на місце іншого тим самим краще зрозуміти його, може сприяти вихованню толерантності у рамках КК.

Як уже було зазначено, ресурси, необхідні для виховання толерантності і формування КК компетентності майбутнього викладача вищої школи містять у собі навчальні заняття з педагогіки, психології, конфліктології тощо. Один із прийомів який можна використати на заняттях із педагогіки і конфліктології – прийом “Незакінчені речення”.

Студентам пропонується закінчити декілька фраз стосовно конфліктів у просторі вищого навчального закладу. Наприклад,

1. Як викладач, я намагаюсь. . .
2. Викладач повинен уміти. . .
3. У конфлікті я. . .
4. Як викладач я буду. . .
5. У своїй праці я дійсно намагаюсь. . .
6. Приймаючи рішення, я намагаюсь. . . .
7. Спостерігаючи за конфліктом, я.
8. Як викладач я була б задоволена (був би задоволений), якщо. . . .

9. Свої стосунки зі студентами я можу назвати.

10. Свої стосунки з колегами я можу охарактеризувати як.

При цьому висловлюється багато різних точок зору. Завершені речення служать приводом для дискусії і сприяють подальшій роботі. Цей прийом вимагає від студентів рефлексії їх позиції. З іншого боку, використання цього прийому спрямовано на формування загальної комунікативної толерантності, у якій проглядаються тенденції ставлення до людей у цілому, обумовлені життєвим досвідом, настановами, особливостями характеру, моральними принципами.

Для аналізу конфліктних ситуацій можна використати прийом “Мозковий штурм”. Викладач записує на дошці проблему (конфліктну ситуацію), яка підштовхує студентів до розмірковування, і пропонує придумати для вирішення цієї проблеми якомога більше ідей (або відповідей на запитання) упродовж заздалегідь встановленого часу. При цьому викладач пропонує керуватися принципом: кількість важніше ніж якість; критика забороняється; нехай ідеї інших вас надихнуть; будь-яка ідея вітається, навіть якщо вона є помилковою та нереальною. На наш погляд, виконання останнього правила є найбільш важливим для виховання толерантного ставлення. Спочатку кожен із студентів працює самостійно, по завершенню індивідуальної роботи студенти порівнюють свої ідеї у парах. Викладач пропонує парі, яка знайшла спільну ідею вирішення конфлікту, записати на дошці їх спільне рішення. По черзі всі пари записують свої ідеї (відповіді на запитання), якщо вони не записані попередніми парами. На дошці записуються також ідеї, запропоновані одним із напарників, за умови, що інший згоден із запропонованою ідеєю. Далі можна розібрати як найбільш удачі варіанти, так і не дуже вдачі ідеї та обміркувати позитивне і негативне у обох випадках.

На наш погляд, використання вищезазначених прийомів спрямоване на формування якостей спеціаліста, які будуть відповідати вимогам часу, особистості, здатної відстоювати власну точку зору, аналізувати інформацію, попереджати конфлікти або вирішувати їх толерантними засобами, поважати людську індивідуальність, вести дискусію – коректно, увічливо, толерантно.

Висновки. Таким чином, як уже було зазначено, освітній простір ВНЗ уже в існуючому вигляді має великий потенціал формування толерантної свідомості. Необхідно тільки певним чином поставити завдання, та повніше використовувати існуючі можливості. Професійна компетентність викладача вищої школи у відриві від конфліктологічної сьогодні просто неможлива.

Беручи до уваги ті зміни, які плануються, а саме реформування системи вищої освіти України, згідно з положенням Болонської угоди, вважаємо доцільним розглянути у своїх подальших дослідженнях питання толерантного і конфліктного ставлення до інновацій у галузі вищої освіти.

Резюме

У статті аналізується співвідношення понять толерантність і конфліктологічна компетентність у контексті вищої школи. Обговорюються механізми формування конфліктологічної компетентності з урахуванням принципів толерантності.

Резюме

В статье анализируется соотношение понятий толерантность и

конфліктологічна компетентність в контексті вищої школи. Обговорюються механізми формування конфліктологічної компетентності з урахуванням принципів толерантності.

Summary

There have been analyzed the correlation of the such concepts as toleration and the conflictology competence in the context of the high school. There have been discussed the way of shaping of the conflictology competence taking into consideration the principles of toleration.

Література

1. Острикова С. А. Некоторые аспекты формирования толерантности // <http://toleration.bsui.edu.ru>.
2. Мириманова М. С. Конфликтология: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003. – 320 с.
3. Погодина А. А. Толерантность: термин, позиция, смысл, программа. Проблема толерантности в современном мире. <http://www.1september.ru>.
4. Кремень В. Модернізація Вищої школи України в контексті принципів Болонської декларації // Вища школа. – 2004. – № 5-6. – С. 33-39.
5. Декларация принципов толерантности // Век толерантности. – 2001. – №1. – С.62-68.
6. Ермошина И. И. Об особенностях формирования установок толерантного сознания // <http://conf.stavsu.ru>.
7. Цой Л. Н. Проблемы подготовки конфликтологов к профессиональной деятельности в конфликтах // <http://www.conflictmanagement.ru/>.

Подано до редакції 04.04.2005

УДК 371.013:001

СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

*Король Лариса Леонідівна
старший викладач*

Полтавський державний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Постановка проблеми. Європейські орієнтири перспективного розвитку професійної підготовки фахівців загострюють актуальність компетентнісного підходу до організації освітнього процесу вищої школи, який, за влучним висловлюванням В. Болотова та В. Серикова, „... не зводиться до знаннево-зорієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, що виникають у конкретних ситуаціях” [1, с. 10].

Загальновідомо, що процес набуття професійно значущих навичок має розпочинатися у студентські роки, щоб за час перебування у ВНЗ студент збагнув технологічні особливості ефективної педагогічної дії та визначив напрями професійного самовдосконалення. Варто наголосити на унікальності вітчизняного досвіду в цій царині, адже саме вищим навчальним закладам України належить першість у створенні потужної мережі кафедр педагогічної майстерності й апробації відповідного навчального курсу, який на початку 80-х рр. ХХ ст. став дієвою альтернативою когнітивно-репродуктивній домінанті у професійній підготовці майбутнього вчителя.

Аналіз останніх досліджень. Прогресивна практика ВНЗ дала поштовх ґрунтовному осмисленню низки теоретичних аспектів: взаємозалежності успішної професійної діяльності та педагогічної майстерності вчителя (І. Зязюн, М. Кухарев, С. Павлютенков, Г. Хозяїнов та ін.), психологічних основ педагогічної майстерності (Ф. Гоноболін, М. Дяченко, Л. Кандибович,

Н. Кузьміна, Е. Помиткін та ін.), зв'язку педагогічної майстерності з педагогічним мистецтвом (С. Єлканов, Б. Ліхачов, М. Козій та ін.), педагогічною культурою (В. Гриньова, Т. Іванова, М. Касьяненко та ін.), педагогічною технікою (В. Миндикану, І. Зязюн, Г. Сагач та ін.), педагогічним тактом (І. Синиця, Д. Самуйленко та ін.), педагогічною технологією (Л. Байкова, Л. Гребенкіна, М. Гриньова, В. Пітюков та ін.), педагогічним професіоналізмом (Н. Гузій, Л. Малаканова, З. Равкін та ін.) тощо. Втім, незважаючи на всебічне вивчення феномена педагогічної майстерності, питання його структурних складових наразі не має єдиного розв'язання. Тож за **мету цієї статті** ставимо узагальнення існуючих наукових поглядів на структуру педагогічної майстерності.

Виклад основного матеріалу. Дослідження змісту дефініції поняття „педагогічна майстерність вчителя”, поданих у численних наукових працях, переконливо довело, що теоретичний доробок вітчизняних і зарубіжних учених демонструє відмінні підходи до визначення майстерності наставника як високого рівня педагогічної діяльності (Л. Байкова, Л. Гребенкіна (2000), Н. Волкова (2001), С. Гончаренко (1997), Н. Кузьміна (1967, 1972, 1984), Н. Побірченко (1986), Р. Скульський (1986), О. Столяренко (2001), І. Харламов (1992) та ін.); професійно-особистісного феномена (Ю. Азаров (1971), Є. Барбіна (1997), Ф. Гоноволін (1975), М. Дяченко, Л. Кандибович (1976), В. Загвязинський (1987), Т. Іванова (2003), В. Кан-Калік (1993), Л. Нечепоренко (2002), Е. Помиткін (2003), В. Сластьонін (1976), І. Татур (1990), Г. Троцько (1995), С. Швидка (1996), П. Щербань (2002), О. Щербаков (1968), В. Якунін (1998) та ін.); сукупності властивостей особистості (А. Астахов (1982), І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос, В. Семиченко, Н. Тарасевич (1997, 2004), М. Кухарев, В. Решетько (1995), В. Миндикану (1991), О. Савченко. (2002) та ін.); навчально-виховного мистецтва вчителя (В. Гриньова, Т. Дмитренко, С. Золотухіна, Г. Троцько (2000), С. Єлканов (1989), А. Кузьмінський, В. Омеляненко (2003), Б. Ліхачов (2000), В. Мадзігон (2001), Г. Хозяїнов (1998) та ін.); компонента педагогічної культури (М. Касьяненко (1993), З. Курлянд (2003), В. Луговий (1994), Г. Яворська (2002), В. Ягупов (2003) та ін.).

Діапазон наукових тлумачень сутності аналізованого феномена вказує, по-перше, на багатогранний характер поняття „педагогічна майстерність”, по-друге, на той факт, що смислова специфіка кожного з виведених теоретичних підходів мотивує певні структурні розбіжності.

Аналіз наукових джерел дає всі підстави стверджувати, що інтенсивний обмін думками не зводиться до обговорення семантичного поля дефініційних артикуляцій. Не менш дискусійним постає питання структуризації даного поняття, висвітлюючи яке вчені або вдаються до вичерпних характеристик окремих складників педагогічної майстерності, як-то: педагогічної техніки (М. Абрамян), професійних артистичних умінь учителя (М. Барахтян), його особистісної культури (Л. Нечепоренко), педагогічної технології (В. Пітюков), педагогічних умінь (В. Щербина), або ж виділяють певні єдності структурних компонентів, що комплексно інтегруючись у поняття „педагогічна майстерність”, істотно різняться за кількістю складових.

Розгляд питання про структурне наповнення педагогічної майстерності

сягає глибин історії педагогічної думки і постає логічним продовженням з'ясування сутності цього явища. За дослідженням Л. Задорожної, одними з перших аргументували свою позицію науковці Глухівського вчительського інституту, прираховавши в 1874 – 1917 рр. до елементів педагогічної майстерності класичну освіченість, високі моральні якості, віртуозне володіння словом (І. Андрієвський), педагогічну техніку (І. Липницький), естетичний смак, „особистісну чутливість”, творчі здібності, вміння правильно розподіляти сили класу (В. Голубев) [2, с. 8–9].

Чільні педагоги пореволюційної доби І. Бажанський, Г. Ващенко, О. Музиченко, М. Рубінштейн, А. Пінкевич, Я. Чепіга та ін. називають атрибутами учительської майстерності релігійність, людинолюбність, чистоту помислів, працьовитість. Деяко пізніше, у 30-х рр. XX ст., невтомно пропагує виняткову значущість особистісних якостей і педагогічної техніки А. Макаренко.

Тотальна ідеологізація освіти внесла досить одіозні корективи в розуміння структури майстерності вчителя. Наприклад, у роботі М. Кушкова „Про майстерність радянського вчителя” (1952) триаду її складових наведено в такій послідовності: комуністична свідомість, уміння роз'яснювати теорію марксизму-ленінізму, любов до справи і до дітей. Примат суспільного над особистісним на десятиріччя утвердився в радянській педагогічній науці.

Всупереч пануючим ідеологічним догмам сімдесятих, В. О. Сухомлинський довів незаперечність таких властивостей особистості вчителя-майстра, як любов до дитини, глибокі знання, мистецтво педагогічної техніки, постійна праця педагога над собою, тонке розуміння нюансів навчально-виховного процесу, що стало кроком уперед у пошуку суми складників поняття „педагогічна майстерність”.

Оригінальні думки з цього приводу містять дослідження Н. Кузьміної (1967, 1972, 1976), авторка яких радить зважати на тип спрямованості, рівень здібностей і структуру компетентності вчителя. Свідченням сталого наукового інтересу до піднятої проблеми є книга І. Синиці „Педагогічний такт і майстерність учителя” (1981), на сторінках якої елементами майстерності наставника молоді названо ідейні переконання, досконале знання предмета навчання, володіння методикою навчання і виховання, педагогічний такт учителя й уміння встановлювати контакти з учнями.

З початку вісімдесятих років питання структури педагогічної майстерності перебуває на вістрі уваги науковців Полтавського педагогічного інституту – закладу, де навчання основ педагогічної майстерності набуло статусу провідного напрямку професійної підготовки майбутніх освітян у рамках масштабного експерименту зі втілення цільової комплексної програми „Вчитель” (Школа – педвуз – школа). 1987 р. полтавські вчені (І. Зязюн, Г. Брагіна, Л. Крамущенко, І. Кривонос, В. Семиченко, Н. Тарасевич та ін.) запропонували чотирикомпонентну єдність складових поняття „педагогічна майстерність”, підкресливши, що педагогічна спрямованість, професійна компетентність, педагогічні здібності та педагогічна техніка утворюють систему розвитку особистості майбутнього вчителя [5, с. 17], а 1997 р. стрижневою одиницею майстерності вчителя назвали гуманістичну спрямованість [7, с. 17].

Цікавим є те, що представники наукового загалу вісімдесятих, в цілому

погоджуючись із наведеним вище структурним оформленням, збагачують його палітру такими компонентами як психологічна й етико-психологічна ерудиція (В. Куценко (1985), педагогічна етика (С. Баранов, Л. Болотіна, В. Сластьонін (1987)), загальна культура, психологічна грамотність, методична підготовленість учителя (С. Єлканов (1989)), стрижневі якості особистості, педагогічна технологія (А. Моїсєєв (1986)). Отже, обґрунтована система базових складових – гуманістична спрямованість, професійна компетентність, педагогічні здібності, педагогічна техніка – впродовж 80-х рр. ХХ ст. невпинно конкретизується і доповнюється.

Започатковане кількісне зростання обстоюваних у наукових працях елементів педагогічної майстерності набирає обертів у 90-х рр. ХХ ст., коли вчені намагаються пов'язати структуру педагогічної майстерності з групами конкретних умінь, на кшталт, уміння вчити на уроках, ефективно проводити виховну роботу, активізувати тих, хто навчається (І. Підласий (1991)); педагогічно-перетворюючими, педагогічно-пізнавальними, педагогічно-художніми й уміннями спілкування (В. Луговий (1994)). С. Павлютенков (1990) розглядає педагогічну майстерність крізь призму таких складових як операційно-технічний, потребово-мотиваційний і самопізнання, самооцінки себе та результатів своєї праці. Г. Троцько (1995) пропонує в цій само якості артистизм учителя, морально-психологічні засади, культуру мови і високу техніку мовлення, Г. Хозяїнов (1998) – професійно-педагогічні знання та широкоформатну категорію досвіду: здійснення професійно-педагогічної діяльності, творчої педагогічної діяльності, ціннісно-емоційної орієнтації в процесі педагогічної діяльності.

Усе сказане дозволяє розгледіти тенденцію динамічного розширення кола складових поняття „педагогічна майстерність”, що започаткувались наприкінці 70-х рр. ХХ ст., зберігається донині. Правомірність цього судження впливає із висновків сучасних дослідників. За М. Палтишевим, структуру педагогічної майстерності складають духовність учителя, глибинне знання предмета, цілей і задач учіння, вміння володіти технологією відбору матеріалу уроку (теми), знання, розуміння й володіння методами спілкування, розуміння вибору форм і засобів учіння, педагогічна прогностика (вміння чітко уявити результат учіння), мотивація учіння, артистизм, режисура уроку, імпровізація, знання реальних можливостей дітей і вміння розвивати їх здібності, педагогічний оптимізм [6]. З. Курлянд відносить до компонентів педагогічної майстерності гуманістичну спрямованість, високий рівень національної самосвідомості, ідейну спрямованість, індивідуальний стиль діяльності, культуру мовлення, любов до дітей, професійні вміння і навички та здібності, професійну компетентність, професійні якості педагога, творчість [4], І. Зязюн акцентує значення знань, високого рівня загальної культури; практичних умінь і навичок, професійно необхідних якостей педагога, громадянсько-політичних якостей (ідейної переконаності, суспільної активності), спрямованості особистості, любові до учнів і бажання з ними працювати, високої інтелектуальної активності та пізнавальної самостійності, культури мови [3].

Як бачимо, смислове поле перелічених вище складників педагогічної майстерності є досить широким, однак наведені наукові переконання не

вичерпують усіх бачень. Низку поглядів сучасних науковців ілюструє таблиця.

Таблиця 1

Сучасні наукові підходи до визначення структурних складових педагогічної майстерності

№	Автор(и)	Елементи структури педагогічної майстерності
1.	Байкова Л. А., Гребенкіна Л. К. (2000)	– висока загальна культура; – гуманістична спрямованість; – професійні знання і вміння; – творчість і педагогічні здібності; – технологічна компетентність
2.	Волкова Н. П. (2001)	– гуманістична спрямованість діяльності; – професійна компетентність; – професіоналізм; – педагогічні здібності (толерантність); – педагогічна техніка
3.	Гончаренко С. У. (2000)	– конструктивний; – проєктувальний; – організаторський; – гностичний
4.	Гриньова В. М., Троцько Г. В., Дмитренко Т. В., Золотухіна С. Т. (2000)	– професійні знання і педагогічне мислення; – професійна поведінка; – педагогічні цінності й емоційно-естетичне ставлення до дійсності, довкілля
5.	Зязюн І. А., Крамушенко Л. В., Кривонос І. Ф., Мирошник О. Г., Семиченко В. А., Тарасевич Н. М. (2004)	– гуманістична спрямованість; – професійна компетентність; – здібності до педагогічної діяльності; – педагогічна техніка
6.	Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. (2003)	– гуманістична спрямованість; – професійні знання; – психолого-педагогічні якості та педагогічні вміння
7.	Піонова Р. С. (2002)	– професійні знання; – педагогічна техніка; – педагогічні здібності; – педагогічна моральність (гуманістична спрямованість); – професійно та індивідуально значущі якості особистості
8.	Солдатенко М. М. (2003)	– педагогічна спрямованість особистості; – здібності до педагогічної діяльності; – спеціально-професійні знання; – науково-пізнавальні потреби; – комунікативні здібності, вміння і навички; – організаторські здібності та навички управлінської діяльності; – особистісно-гуманні якості; – педагогічна техніка
9.	Щербань П. М. (2002)	– знання; – педагогічні здібності; – педагогічний такт; – педагогічна техніка; – культура мовлення; – методична майстерність;

		– особисті якості; – педагогічний оптимізм
--	--	-----------------------------------------------

Дані табл. 1 наочно демонструють, що поняття „педагогічна майстерність” характеризується значною кількістю складових.

Інформацію про структурну неоднорідність названого концепту несуть як порівняно лаконічні, так і детальніші переліки його елементів, виведені українськими та зарубіжними вченими в різні роки. У зіставлених нами 25 типологіях усього названо 64 складники педагогічної майстерності. Максимальне число співпадань припадає на гуманістичну спрямованість – 10, професійну компетентність (професійні знання) – 18; професійні здібності – 12; педагогічну техніку – 8. Посилаючись на здобуті дані, підсумуємо: існують численні паралелі між системою складових полтавської моделі педагогічної майстерності та позиціями інших дослідників, що красномовно вказує на усталеність цього наукового підходу.

Висновки. Таким чином, виявлене розмаїття наукових поглядів засвідчує непересічний інтерес до питання структури педагогічної майстерності в історії та на сучасному етапі розвитку педагогічної науки.

Розроблені структурні типології комплексно визначають обриси педагогічної майстерності вчителя як полікомпонентного об’єкта педагогічної дійсності, вивчення якого залишається актуальним дослідницьким завданням.

Резюме

Автор статті розкриває наукові підходи до структури педагогічної майстерності вчителя й узагальнює сутнісні складові цього феномена.

Резюме

Автор статьи раскрывает научные подходы к структуре педагогического мастерства учителя и обобщает существенные составляющие этого феномена.

Summary

The author of the article focuses on scientific approaches to the structure of pedagogical mastership of teacher and summarizes the essential constituents of this phenomenon.

Література

1. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. – Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 10-13.
2. Задорожна Л. В. Ідеї педагогічної майстерності в діяльності Глухівського учительського інституту (1874 – 1917 рр.): Автореф. дис. . . канд. пед. наук: 13. 00. 01 / Луганський держ. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – Луганськ, 2000.
3. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність – мистецтво навчальної і виховної діяльності // Гуманітарні науки. – 2002. – № 1. – С. 6-14.
4. Курлянд З. Н. Особистість учителя сучасної школи // Педагогіка: Навч. посіб. / Південноукраїнський держ. пед. ун-т. ім. К. Д. Ушинського; З. Н. Курлянд та ін. – Х.: Одисей, 2003. – С. 33-38.
5. Основы педагогического мастерства: Учебн. пособ. / И. А. Зязюн, М. Т. Безкишкина, Т. И. Гавакова и др. – К.: Вища школа, 1987.
6. Палтишев М. М. Постигание педагогического мастерства (В поисках практико-ориентированных подходов). – М.: Издат. центр АПО, 2002.
7. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; За ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997.

Подано до редакції 11.05..2005

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ
УМЕНИЙ РЕШАТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ В СИСТЕМЕ
ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

*Кравченко Юлия Михайловна
старший преподаватель*

*Южно-Украинский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского*

Постановка проблемы. В современных условиях развития общества необходимы значительные изменения в области профессиональной подготовки людей посредством перестройки народного образования. Реформирование образования в Украине, прежде всего, на наш взгляд, связано с изменением системы подготовки будущих учителей. Проблему повышения уровня педагогического мастерства будущих учителей намного эффективнее можно решить путём использования в учебном процессе решения педагогических задач.

Анализ последних исследований. Перспективы использования педагогических задач в учебном процессе и методы их решения были рассмотрены также в работах С. М. Годника, Д. М. Гришина, Л. Л. Додона, И. А. Зязюна, Л. В. Кондрашовой, М. В. Кузьминой, Т. М. Куриленко, Ю. М. Кулюткина, Е. В. Матвиенко, О. П. Морозовой, Е. М. Орлова, Н. Н. Поташника, Е. М. Рыжило, Л. Ф. Спирина, М. А. Стуся, Г. С. Сухобской, М. Л. Фридмана, М. Л. Фрумкина, Г. Г. Чернова, А. С. Чернышева, и др.

На данный момент наиболее остро встала проблема формирования умений решать педагогические задачи в ходе подготовки будущих учителей. Актуальность выделенной проблемы обусловила выбор темы исследования, поэтому **цель данной статьи** состоит в том, чтобы показать эффективность разработанной нами в ходе педагогического исследования методики формирования у будущих педагогов умений решать педагогические задачи.

Изложение основного материала. В ходе экспериментально-исследовательской работы проверялась эффективность предложенной нами методики формирования умений у будущих учителей решать педагогические задачи. Эксперимент проводился на протяжении 2001-2004 г.г. на базе Севастопольского национального технического университета и Южно-Украинского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского (учебно-консультационный центр в г. Севастополе). Задачи исследования были следующие:

- экспериментально проверить эффективность предложенной методики формирования умений решать педагогические задачи в системе подготовки учителей;
- выявить динамику роста показателей готовности будущих учителей к решению педагогических задач;
- провести количественный и качественный анализ результатов педагогического эксперимента;
- отобразить результат эксперимента в теоретических и практических рекомендациях преподавателям и методистам по данной проблеме.

Для проведения формирующего эксперимента были отобраны три

экспериментальные группы (49 человек) и три контрольные группы (48 человек), т. е. по одной группе обоих типов из Севастопольского национального технического университета и по две группы из Южно-Украинского государственного педагогического университета, где для участия в эксперименте было отобрано по две контрольных и по две экспериментальных группы в связи с их малочисленностью. Количественное распределение по группам представлено в таблице.

Количественная характеристика студентов экспериментальной и контрольной групп

Учебное заведение	Факультет, специальность, курс	Количество групп		Количество студентов	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
	1	2	3	4	5
Севастопольский национальный технический университет	Специальность «Перевод», 3 курс	1	1	23	25
Южно-Украинский государственный педагогический университет	Художественно-графический факультет, 4 курс	1	—	10	—
	Факультет дошкольного воспитания, 3 курс Факультет иностранных языков, 4 курс	1	—	15	—
	Художественно-графический факультет, 3 курс	—	1	—	10
	Историко-филологический факультет, 4 курс Факультет иностранных языков, 3 курс	—	1	—	14
Всего		3	3	48	49

Определение уровня сформированности умений решать педагогические задачи в контрольных и экспериментальных группах осуществлялось на основе разработанных нами критериев: теоретической осведомленности в области и педагогической грамотности в области решения педагогических задач; практического мастерства. Перед началом эксперимента был проведен контрольный срез по разработанным нами заданиям. Уровни сформированности умений решать педагогические задачи определялись нами по пятибалльной системе: высший, профессионально-творческий (5 баллов); высокий, конструктивно-проективный (4 балла); средний, аналитический (3 балла); низкий, исполнительский (2 балла); минимальный, нулевой (1 балл).

Разработанная нами методика содержала теоретическую и практическую части. Теоретическая часть состояла из лекций в рамках спецкурса «Педагогические задачи и методика их решения» и четырех практических занятий. Описание предложенного спецкурса опубликовано [2].

Порядок проведения практических занятий представим на примере практического занятия № 1.

1. Подготовительный этап.

Экспрессивный блок. Задания на развитие умственной активности

(«Аэробика»).

Социально-перцептивный блок. Тренинги на развитие эмпатии, позитивного самовосприятия, на осознание особенностей восприятия себя другими («Пойми другого»).

2. Формирующий этап.

Аналитический блок.

Задание на формирование теоретических знаний ("Тест").

Задания на установление пределов действия, «реанимация активности» (задание «Закончите следующие фразы»). Упражнения по применению определенного набора контрольных вопросов (задание «Метод волшебных вопросов»). Задания на выявление конечной цели («Нацелиться на результат»).

Проектировочно-поведенческий блок. Тренинг с применением «мозгового штурма».

3. Творческий этап

Деятельностно-оценивающий блок.

Задания на оценивание мнений других и сопоставление их со своим (задание «Рецензия»).

В конце эксперимента студентам контрольных и экспериментальных групп был предложен ряд заданий аналогичных заданиям начального контрольного среза.

Образец заданий для контрольного среза

Контрольные вопросы

1. Что такое педагогическая ситуация.
2. Как Вы понимаете, что такое педагогическая задача.
3. Какие классификации педагогических ситуаций и задач Вы знаете.
4. Назовите ученых, которые вплотную занимались проблемой решения педагогических задач.

Упражнение 1. «Задуманное слово»

Группа делится на две подгруппы. Каждая задумывает слово, имеющее отношение к учебно-воспитательному процессу или связанное с изучаемой темой. Члены одной подгруппы «представляют» это слово другой подгруппе. Ее участники имеют право называть варианты ответов, а демонстраторы невербально соглашаются или не соглашаются с ними.

Задача 1

Звонок к уроку. Учитель физики входит в класс и наблюдает следующую картину: по классу летает воробей, ученики стараются его поймать.

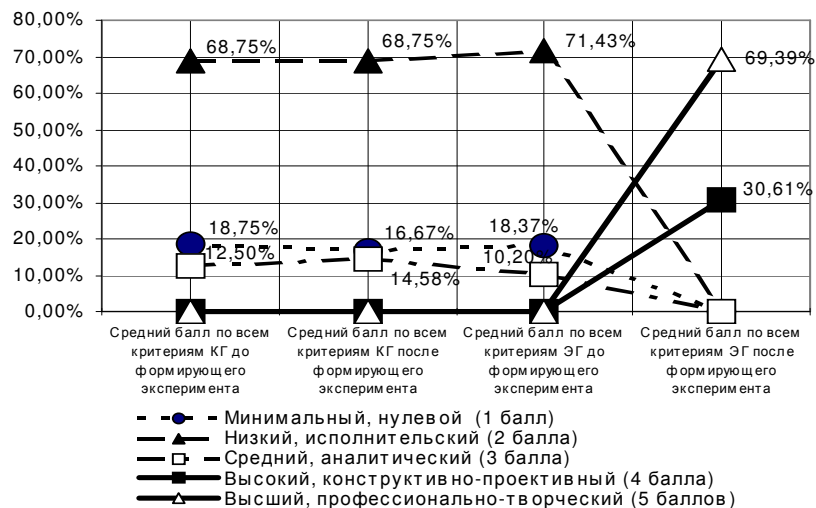
Задание.

1. Проанализировать ситуацию.
2. Решить, что должен сделать учитель в этой ситуации.

После письменного выполнения заданий все решения обсуждались в группе с целью более полной характеристики сформированности умений решать педагогические задачи.

Результаты сравнения общего уровня сформированности по всем критериям умений решать педагогические задачи у студентов контрольных и экспериментальных групп до и после завершения формирующего эксперимента изображены на рисунке 1.

Минимальный, нулевой (1 балл), низкий, исполнительский (2 балла) и средний аналитический (3 балла) уровни сформированности умений решать педагогические задачи у студентов контрольных групп присутствует как до формирующего эксперимента, так и после. У студентов экспериментальных групп эти уровни сводятся к нулю и сформированность умений решать педагогические задачи переходит на высокий, конструктивно-проективный (4 балла) и высший, профессионально-творческий (5 баллов) уровни.



Общий уровень сформированности по всем критериям умений решать педагогические задачи у студентов контрольных и экспериментальных групп до и после завершения эксперимента

После

применения разработанной нами методики было установлено, что количество студентов контрольных групп, которые имеют низкий уровень сформированности умений решать педагогические задачи, не изменилось и составляет 68,75%, при этом количество студентов контрольных групп, которые имеют средний аналитический уровень (3 балла) увеличилось с 12,50% до 14,58%, а количество студентов, которые имеют минимальный нулевой уровень сформированности умений решать педагогические задачи уменьшилось с 18,75% до 16,67%. В экспериментальных группах студенты, имеющие минимальный, нулевой уровень (1 балл) и низкий, исполнительский уровень (2 балла), отсутствуют. Большинство составляют студенты имеющие высший профессионально-творческий уровень (5 баллов), что соответствует 69,36%. 30,61% студентов экспериментальных групп имеют высокий конструктивно-проективный уровень сформированности умений решать педагогические задачи.

Следует отметить, что успешность проведения практических занятий зависела как от изучения теоретического блока, так и от реализации заданий

экспрессивного и социально-перцептивного блоков.

Эффективность разработанной методики формирования умений решать педагогические задачи определялась путем анкетирования студентов, длительного наблюдения за деятельностью студентов на занятиях, индивидуальных бесед со студентами, анализа занятий, однако основными были результаты самостоятельного письменного решения предложенных заданий (начальных, поточных и итоговых).

В ходе усвоения теоретического материала студентов особенно заинтересовали взгляды античных философов на процесс обучения и воспитания. Особое внимание вызвали также разработки современных отечественных и зарубежных ученых в области применения педагогических ситуаций в учебном процессе. Следует обратить внимание на то, что слушателей теоретической части спецкурса "Педагогические задачи и методика их решения" значительно заинтересовали такие темы, как «Культура педагогического общения. Предупреждение возникновения конфликтных педагогических ситуаций» и «Решение педагогических задач и анализ принятого решения. Генерирование и оценивание возможных альтернатив решений. Особенности решения задач различных типов».

Подчеркнем, что будущие педагоги особое предпочтение отдали практическим занятиям. Достаточно ярко проявили себя студенты специальности «Перевод» Севастопольского национального технического университета, студенты историко-филологического факультета и факультета иностранного языка Южно-Украинского государственного педагогического университета (Севастопольский филиал). В ходе практических занятий студенты этих специальностей наиболее активно выполняли предложенные задания. Например, задание "Да-диалог", в ходе которого необходимо было проиграть диалог по ролям, у всех студентов, кроме студентов специальности «Перевод» Севастопольского национального технического университета, студентов историко-филологического факультета и факультета иностранного языка, вызвало достаточно большие затруднения. Сложности возникли в связи с необходимостью придумывать необходимые по роли фразы. Следует отметить высокий уровень зажатости в ходе проведения практического занятия № 1. Постепенно скованность была снята, и к моменту проведения практического занятия № 4 наблюдалась достаточно доверительная атмосфера в группах. Высокая активность студентов специальности «Перевод» Севастопольского национального технического университета, студентов историко-филологического факультета и факультета иностранного языка мы можем объяснить тем, что на занятиях по дисциплинам, которые являются профилирующими для этих специальностей, то есть иностранный язык, ведется работа в парах, обсуждаются различные ситуации по заданной теме. Студенты, изучающие иностранные языки, более подготовлены к практическим занятиям подобного типа.

Выявленное повышение качества и уровня знаний и умений студентов экспериментальных групп можно объяснить доступностью и достаточной эффективностью разработанной нами методики. Анализ данных, полученных в ходе педагогического эксперимента, раскрыл общую тенденцию влияния этой методической системы на протекание и результативность формирования у

будущих учителей умений решать педагогические задачи. Предложенный нами путь формирования профессиональных педагогических умений при помощи формирования умений решать педагогические задачи является достаточно продуктивным.

Дальнейшие исследования, связанные с использованием методики формирования умений решать педагогические задачи, предполагают расширение границ области ее применения. Ознакомление с новой литературой по изучаемой теме позволит пополнить объем лекционного материала, а также увеличить количество наиболее эффективных упражнений.

Выводы. Анализ результатов исследования подтвердил эффективность разработанной нами методики формирования умений решать педагогические задачи в ходе подготовки будущих учителей. Методические рекомендации по формированию умений решать педагогические задачи будут полезны для усовершенствования учебных программ по подготовке будущих учителей.

Резюме

В статье кратко представлена методика решения педагогических задач и показана эффективность ее применения в системе подготовки будущих учителей.

Резюме

У статті коротко представлена методика розв'язування педагогічних задач і показана ефективність її застосування в системі підготовки майбутніх учителів.

Summary

In article the technique of the decision of pedagogical problems is briefly submitted and efficiency of its application in system of preparation of the future teachers is shown.

Література

1. Кравченко Ю. М. Практика применения решения педагогических задач в ходе подготовки будущих учителей // Проблемы сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей. – Ялта, 2004. – Вип. 6. Ч. 1. – С. 260-264.

2. Кравченко Ю. М. Презентація нового навчального курсу "Педагогічні задачі і методика їх розв'язування" // Міжнародній науково-практичній конференції «Гуманізм та освіта». – Вінниця, 2004. – Т. 1. – С. 214-216.

Подано до редакції 23.06.2005

УДК: 37. 0(477):37. 013

ДЕТЕРМІНАНТИ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У КОНЦЕПЦІЯХ ВЧЕНИХ-ПЕДОЛОГІВ

*Литвина Юлія Сергіївна
старший викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
економіко-гуманітарного факультету
Таврійський національний університет ім. В. І. Вернадського*

Постановка проблеми. Професіоналізм педагога детермінований педагогічною реальністю, а саме необхідні життєві компетенції учня, які формуються і розвиваються у педагогічному процесі, обумовлюють вимоги до компетентності педагога, який повинен володіти механізмом сприяння розвитку унікальних внутрішніх можливостей особистості та розкриття її творчого потенціалу.

Спроби знайти шляхи фасілітації саморозвитку особистості мають довготривалу історію і накопичений певний досвід. Думка про те, що зміст,

організаційні форми і методи навчання, в яких реалізується професійна компетентність педагога, значною мірою повинна бути підпорядкована потребам дитини, належить українським ученим-педологам. Тому вона заслуговує ретельного сучасного пошукового аналізу.

Аналіз останніх досліджень. Теоретичними розробками та впровадженнями у сфері сприяння розвитку різноманітних компетентцій людини (ціннісно-сислової, загальнокультурної, навчально-пізнавальної, інформаційної, комунікативної, соціально-трудова, компетентії особистісного самовдосконалення) зараз займаються багато вчених, вчителів, серед яких В. Бондар, І. Єрмаков, А. Хуторський, а в історико-педологічному контексті – І. Болотнікова, С. Болтівець В. Сластьонін, О. Сухомлинська та ін.

Мета дослідження. Враховуючи той факт, що сьогодні багато новітніх педагогічних технологій спрямовані саме на розвиток компетентності учня, ми спробуємо знайти деякі детермінанти компетентісного підходу до організації освітнього процесу у нашій вітчизняній педагогічній спадщині, а саме в українській педологічній думці. Якими шляхами та методами вчені-педологи намагалися розв'язати це завдання майже сторіччя тому? Чи існує щось подібне зараз?

Результати дослідження. Вважається, що педологія ХХ сторіччя – це продовження ідей педагогічної антропології ХІХ сторіччя. Одним з основних досягнень педології, науки про комплексний підхід до вивчення фізичного та розумового розвитку дитини у зв'язку з її конституцією та особливостями поведінки, є спроба інтегрувати знання про людину.

Актуальним й сьогодні є вислів П. Блонського про формування гармонійно розвиненої особистості, де йдеться про розвиток життєвої компетентності дитини за умови дотримання принципу природовідповідності навчально-виховного процесу. “Зараз нам зрозуміло значення парадоксального на перший погляд ствердження П. Блонського – задача виховання не в тому, щоб готувати дитину до майбутнього життя, а в тому, щоб давати дитині те, що їй потрібно зараз. Чим повніше та правильніше – згідно закономірностям психічного розвитку – ми будемо слідувати природі власне дитини, тим вірніше ми досягнемо цілі нашого виховання: підготовки всебічно й гармонійно розвиненої людини нового суспільства” [2, с. 93].

Підтвердження основних положень вчення П. Блонського щодо озброєння процесу навчання й виховання методологією вивчення життєвих інтересів дитини реалізовано у сучасному педоцентризмі, а саме представники сучасного педоцентризму наголошують, що “технології повинні бути оснащені психодіагностичними і соціологічними методами пізнання дитини, що вимірюють якісно та кількісно його соціальне оточення у єдності із змінами у розвиткові та досягненнями у навчанні й вихованні, а також й системними новоутвореннями у його особистості” [6, с. 24].

Заслуговує на увагу у цьому контексті метод проектів, який розроблявся та застосовувався в освітніх закладах ще на початку минулого століття, оскільки проектна діяльність найбільше відповідає вимогам компетентісного підходу у навчанні, що спирається на пріоритет надпредметних соціально значущих знань і умінь, які дозволяють молоді упродовж життя успішно реалізуватися не тільки у

професійній діяльності, але й в простих життєвих ситуаціях.

На думку Л. Виготського, «пізнавальний розвиток дитини відбувається тоді, коли вона бере участь у такій діяльності, що дещо перевищує її компетентність, і одержує допомогу від дорослих...» [1, с. 109]. Так, у своїх роботах П. Блонський наголошував, що дитина – це активна істота, яка постійно шукає собі заняття, тому дорослі мають сприяти або допомагати їй порадами у виборі матеріалу для самостійної роботи. Це доводить про доцільність створення проблемних ситуацій та застосування методу проектів у навчанні й вихованні, оскільки нормальний стан роботи людського мозку – це критичний стан, при якому відбувається самоорганізація.

Отже, освіта – це процес не “отримання готових знань”, а “конструювання власного потенціалу знань та вмінь, світогляду”, звідси однією з основних завдань школи є озброєння учнів вмінням та навиками самоосвіти.

Деякі детермінанти сприяючої моделі виховання ми можемо знайти у роботах видатного українського педолога І. Соколянського. Ідучи за Павлівською школою, він зробив висновок, що “джерелом поведінки (діяльності) особистості являється сама особистість, в ній самій, в її організмі заховані ніби всі можливості, з яких повстає вся найскладніша поведінка особистості. Джерелом поведінки не є лише одна якась система в організмі, а весь організм в цілому разом з оточенням, в якому він перебуває, тобто все фізичне й суспільне середовище, що оточує організм”[5, с. 11].

Таким чином, необхідно підтримувати дитину в самореалізації, допомагати їй у розв’язанні власних проблем, а це може здійснитися лише за умови урахування саме внутрішнього потенціалу та життєвого досвіду власне дитини.

Таку сучасну модель соціальної підтримки дітей запроваджено у Хортицькому навчально-реабілітаційному багатопрофільному центрі, що був створений 1995 року у м. Запоріжжі. Метою своєї діяльності спеціалісти цього центру поставили створення умов для розвитку життєвої компетентності вихованців, здатності самостійно розв’язувати власні проблеми і успішно, творчо будувати своє життя, тобто організувати навчально-виховний процес на засадах педагогіки життєтворчості особистості, спираючись на досягнення вчених у напрямку розроблення механізмів допомоги життєтворчості.

Так, ще К. Роджерс визначив умови, що полегшують реалізацію внутрішніх джерел росту дитини:

а) природність, ширість, відвертість педагога у вираженні своїх почуттів, його здатність «бути самим собою»;

б) тепла турбота і сприймання дитини такою, якою вона є, повага до дитини як особистості, що заслуговує уваги;

в) емпатія, вміння бачити дитину з її власної точки зору, розуміти її почуття [4, с. 47].

Всі вищевказані принципи роботи працівників зі своїми учнями можна знайти у Хортицькому навчально-реабілітаційному центрі, де ефективність навчально-виховного процесу досягається за рахунок запровадження у практику роботи реабілітаційного компоненту за напрямками: загальнофізична реабілітація і педагогічна реабілітація.

Соціалізація особистості, яка триває протягом всього життя, допомагаючи

людям знайти душевний комфорт і почувати себе повноправними членами суспільства чи певної культурної групи всередині суспільства, дуже важлива у процесі навчання й виховання дітей з обмеженими здатностями. Наприклад, І. Соколянський розглядав свою роботу зі сліпоглухонімими як певний етап у розв'язанні питань організації навчально-виховної роботи з «нормальними дітьми».

Завдання інтеграції у суспільство дітей-інвалідів у центрі розв'язується шляхом їх ранньої соціальної реабілітації, залучення до загальноосвітніх класів та студентських груп коледжу.

Комплексний підхід у здійсненні соціальної реабілітації вихованців забезпечується за потребою індивідуалізованими програмами медичної й психологічної реабілітації та соціально-трудової адаптації. Для проведення медичного обстеження вихованців функціонують 2 медичні відділення: лікувально-діагностичне та реабілітаційно-профілактичне. Діяльність відділення ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів забезпечується новітнім обладнанням для проведення корекційно-розвивальних занять з соціально-трудової адаптації, розвитку мовних навичок та когнітивних умінь, розвитку емоційної сфери та сенсорної інтеграції, формування про-соціальної поведінки, психосоматичної реабілітації тощо.

Іншою, але не менш актуальною проблемою, є справа організації дитячих установ для безпритульних та правопорушників і праці з ними. У підході до таких тяжких дітей дуже важко використовувати загальні ідеї про кінцевість особистісного підходу, сублімацію енергії цих дітей з негативного на корисне. Діти за час перебування на вулиці встигли вже твердо засвоїти звички й нахили, що характеризують їх, як соціально занедбаних дітей. Примусити їх відмовитись від цих звичок, поставити перед ними іншу мету, привчити їх до загальнолюдських цінностей, до планомірної роботи – це головні завдання таких спеціальних установ.

Ми погоджуємось з думкою Б. Ольшанського, що «підвищену емоційність безпритульних не слід пригнічувати, а, навпаки, треба лише скерувати по здоровій течії, даючи дітям багатий і різноманітний матеріал для збудження здорової дослідної цікавості й трудової активності, що повинна знаходити виявлення в праці майстерень, вільних клубних роботах, навчанні тощо». Він вважав, що дитячі установи, які надають дітям нічліг та їжу, повинні намагатися затримати таких дітей в своїх стінах якомога більше. Це потрібно для того, щоб мати можливість ознайомити цих занедбаних дітей зі звичками культурного життя в колективі, дати певну працю і простежити, як вони ставляться до неї, як виконують її, як себе почувують в іншому соціальному статусі [3, с. 13-14].

Робота з такими дітьми на той час, як стверджував А. Залкінд, була справжнім творчим підходом, що вимагав від вихователів більше уваги, більше ініціативи, реальної виховної творчості. Ці детермінанти залишаються бути головними й зараз у роботі з тяжкими дітьми, бо змінюється час, умови, але діти як потребували уваги, любові, турботи, так і сьогодні вони прагнуть цього, приховуючи свої бажання під личиною «поганої поведінки» у страшних злочинах.

Висновки. Одним з основних досягнень педологів було вдале поєднання

теоретичних розробок та практичної діяльності, що здійснювалося через освітні заклади, включаючи дитячі притулки, кабінети, консультації, де педагоги та вихователі намагалися втілювати ідеї сучасного компетентнісного підходу до організації освітнього процесу, а саме розвиток життєвої компетенції дитини, застосування методу проєктів та проблемних ситуацій, обов'язково дотримуючись принципу природовідповідності навчання, тим самим привертаючи увагу багатьох вчених до своєї спадщини й сьогодні.

Резюме

У статті зроблено спробу віднайти деякі детермінанти компетентнісного підходу до організації освітнього процесу в українській педологічній спадщині та подано окремі приклади реалізації цих ідей в сучасному навчально-виховному процесі.

Резюме В статье сделана попытка найти некоторые детерминанты компетентного подхода к организации образовательного процесса в украинском педологическом наследии и представлены отдельные примеры реализации этих идей в современном учебно-воспитательном процессе.

Summary

In the article there has been made an attempt to find some determinants of competence approach to education process organization in Ukrainian pedological heritage and presented some examples of those ideas realization in modern educational process.

Література

1. Галузьяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. Педагогіка: Навчальний посібник. – Вінниця: Книга-Вега, 2003. – 416 с.
2. Левшин Л. А. Педагогика и современность. – М.: Просвещение, 1964. – 359 с.
3. Ольшанский Б. Установи для соціально-занедбаних дітей // Радянська освіта. – 1927. – № 8-9. – С. 8-16.
4. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Под общ. Ред. Исениной Е. И. – М.: Педагогика, 1994.
5. Соколянский І. Про поведінку особистості // Радянська освіта. – 1925. – № 4. – С. 7-20.
6. Юодайтите А. Современный педоцентризм: горизонты надежд // Педагогика. – 2000. – № 8. – С. 24-29.

Подано до редакції 11.02.2005

УДК 371.132

ДІАГНОСТИКА ЗНАТЬ І СТАВЛЕНЬ ДО ПРИРОДИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

*Марченко Галина Володимирівна
кандидат педагогічних наук, доктор філософії
доцент кафедри педагогіки*

Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов

Постановка проблеми. Процеси глобалізації, економічної і культурної інтеграції, розвитку комунікаційних та інформаційних технологій, посилення кроскультурних зв'язків, необхідність розв'язання нагальних екологічних проблем актуалізують пошуки адекватних шляхів входження та адаптації підростаючої особистості до природного світу і людської спільноти, що постійно зазнають суттєвих якісних і кількісних змін. Тобто сучасні реалії життєдіяльності природи і суспільства вимагають від молоді не тільки опанування значних за обсягом різногалузевих знань і засобів діяльності з ними, але й набуття досвіду

творчої діяльності, оволодіння механізмами учіння, пізнання, спілкування, творчості. Реалізувати означене завдання покликана загальноосвітня школа й її центральна фігура – вчитель. Отже, посилення соціальної ролі вчителя вимагає оптимізації його професійної підготовки, на що й спрямовані наші зусилля.

Аналіз останніх досліджень. Процес оптимізації педагогічного процесу теоретично обґрунтований Бабанським Ю. Оскільки якість та ефективність цілісного педагогічного процесу вирішальною мірою забезпечується особистістю вчителя, його професійною підготовкою, то стає зрозумілим інтерес широкого кола науковців до означеної проблематики, про що свідчать чисельні дослідження. Так складові процесу професійної підготовки вчителів досліджувалися Бондаревською О., Кан-Каліком В., Краєвським В., Равкіним З., Щербаковою О., Щербанем П. Особливості формування педагогічної культури розглядалися Гриньовою В., Барабаншиковим О., Криловою Н. та ін. Питанням педагогічної діяльності присвячені праці Амонашвілі Ш., Кузьміної Н., Кулюткіна Ю., Прокопенка І., педагогічної майстерності – Абрамяна Б., Бабич Н., Брагіної Г., Мудрика А., Семашенко С., Тарасевич Н., педагогічної творчості – Загвязінського В., Кан-Каліка В., Львової Ю., Нікандрова М., Піскунова А.

Зміни соціокультурних реалій життя обумовлюють розширення сфери професійної самореалізації вчителя, змістовного наповнення його освітньої, наукової, організаційної та виховної функцій. Одним із таких чинників сьогодення виступають наявні екологічні проблеми глобального, національного і місцевого рівнів та необхідність реалізації завдань екологічної освіти підростаючого покоління як перспективного засобу їх подолання. Проблема, що виникла на цьому тлі, привертає все більшу увагу з боку української освітньої громадськості. Так теоретичні засади та методологічні основи екологічної освіти розробляються українськими науковцями О. Плахотнік, К. Корсаком, В. Крисаченком, Н. і Г. Пустовітами, В. Борейком, В. Вербицьким, Г. Тарасенко, В. Червонецьким та іншими. Г. Тарасенко досліджує шляхи поєднання екологічних та естетичних аспектів професійної підготовки вчителів, в статтях О. Гармати розглядаються питання підготовки вчителів хімії до реалізації завдань екологічної освіти школярів. Оскільки світовою та європейською тенденцією є спрямування зусиль усіх вчителів – предметників на реалізацію головної мети екологічної освіти – формування екологічної культури особистості і суспільства в цілому, а вітчизняна педагогіка недостатньо висвітлює питання інтеграції гуманітарних предметів і зокрема іноземної мови в екологічну освіту, то це й обумовило наш інтерес до створення системи еколоґо-професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Спробу окреслити теоретичні підходи до організації еколоґо-професійної підготовки шкільних викладачів предметів гуманітарного циклу ми зробили в одній з наших статей [1].

Метою пропонованої статті є порівняльний аналіз та інтерпретація результатів дослідження наявного рівня екологічної інформованості школярів і студентів, структури їх ставлення до природи та визначення її місця у системі ціннісних пріоритетів студентської молоді.

Виклад основного матеріалу. Створення будь-якої моделі або системи передбачає визначення мети діяльності, її змісту та його структурних компонентів, ієрархічних рівневих зв'язків, методів, засобів і форм їх реалізації,

оптимальних умов функціонування цілісної структури й її окремих складових та ін., що забезпечить необхідний результат. Але для точного конкретного визначення мети як системоутворюючого чинника означеної моделі формування еколого-педагогічної культури необхідним є визначення стартового рівня наявної екологічної компетенції майбутніх учителів іноземних мов. Оскільки культура – це певною мірою накопичений людством соціальний досвід, до складу якого включаються знання, засоби діяльності (уміння та навички), досвід творчої діяльності та досвід емоційно-ціннісних ставлень, то екологічна культура також має ці структурні компоненти. Отже, започаткувавши дослідження, ми поставили собі за мету з'ясувати наявний рівень екологічних знань студентів молодших і старших курсів, порівнявши отримані результати між собою та з результатами опитувань школярів, яке студенти 4-го курсу проводили під час педагогічної практики в школах нашого міста. Крім того, ми спробували визначити місце природи в системі ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді.

Для цього і школярам, і студентам було запропоновано визначитись, що таке екологія – наука, стан природи чи екологічні проблеми. Загалом було опитано 200 першокурсників, 140 студентів 4-го курсу та 350 учнів 5-7 класів загальноосвітніх шкіл. Відповіді респондентів розподілилися таким чином: „екологію – станом природи” визначають 54% школярів, 51, 6% першокурсників і майже 41% студентів 4-го курсу; поняття „екологія” ототожнюють з екологічними проблемами 18% школярів, 10, 3% першокурсників і 1, 8% четвертокурсників; наукою екологію вважають 28% школярів. 38% першокурсників та 58, 9% студентів 4-го курсу. Результати опитування свідчать про достатньо поверхові екологічні знання учнів загальноосвітніх шкіл, що пояснюються їх віковими особливостями, оскільки більшість опитуваних склали школярі молодшого і середнього підліткового віку, а шкільний курс „Екології” здебільшого викладається для старшокласників, про „ефективність” якого можна зробити висновок, виходячи з показників розуміння екології студентами молодшого і старшого курсів. Цей висновок підтверджують і результати виконання іншого завдання, яке полягало у визначенні трьох найважливіших екологічних проблем глобального і національного характеру. Серед найпекучіших глобальних проблем першокурсники позначили забруднення довкілля – 77, 3%, зменшення озонового захисного екрану і глобальне потепління клімату – по 44, 5%, збезлісення – 20, 6%, парниковий ефект і вичерпання природних ресурсів – по 9%. Студенти 4-го курсу вважають найзначущими глобальними проблемами: забруднення – 81, 3%, парниковий ефект – 46, 4%, наявність озонових „дірок” – 44, 6%, збезлісення – 22, 3%, негативні наслідки виробництва і випробувань ядерної зброї – 16, 9%. Щодо найважливіших екологічних проблем України першокурсники називають: забруднення – 85%, наслідки аварії на ЧАЕС – 45, 8%, зменшення площ лісів країни – 18, 7%, вичерпання природних ресурсів – 10, 3%, скорочення біорізноманіття – 9, 03%. Студенти 4-го курсу дотримуються подібної точки зору, але кількісні показники дещо інші, хоча різниця не є суттєвою: забруднення довкілля – 91%, негативний вплив на природу і людей Чорнобильської катастрофи – 44, 6%, збезлісення – 20, 5%, вичерпання природних ресурсів – 11, 6%, скорочення біорозмаїття – 9, 8%. Що стосується школярів, то навіть формулювання „проблем” та їх розподіл на

глобальні та національні, що практично відсутній, свідчить про низький рівень екологічної обізнаності: „викиди” назвали 39% учнів, „ЧАЕС” – 32%, „забруднення” – 18%, „Стірол” – 7%, „відходи” – 3%. Серед першокурсників майже половина не змогла назвати три проблеми, обмежившись однією – двома. Частина таких студентів 4-го курсу виявилася незначною.

Після вивчення курсу „Основи екології та екологічної освіти” майже 90% старшокурсників в підсумкових анкетах визнали, що їх екологічна обізнаність зросла, особливо за рахунок яскравих, емоційно забарвлених прикладів, що наводили викладачі під час лекційних і семінарських занять, більше того, майже третина відзначила, що вперше серйозно замислилася над проблемою збереження природи та можливістю власних природоохоронних дій. Понад 70% студентів визнали необхідним здійснювати екологічне виховання школярів у своїй майбутній професійній діяльності та власну готовність до цього. Але головним результатом здійснюваної роботи вважаємо відзначену переважною більшістю студентів зміну особистісного ставлення до природи та її багатств, появу прагнення особисто брати участь у природоохоронних заходах та формувати екологічну культуру своїх майбутніх дітей та учнів. Отже, перед викладачами постає завдання створити ефективну систему опанування майбутніми вчителями потрібними механізмами реалізації означених прагнень.

Структура ставлення до природи школярів і студентів також має певні розбіжності, які демонструє наведена таблиця.

Структура ставлення до природи школярів і студентів

№ п/п	Компоненти ставлення	Школярі	Рангове місце	I курс	Рангове місце	IV курс	Рангове місце
1.	Афективний (екологічна настанова „Природа – об'єкт краси”)	53%	1	35%	1	21%	2
2.	Когнітивний (Природа – об'єкт вивчення)	10, 5%	4	19%	4	5%	4
3.	Діяльнісний (природа – об'єкт охорони)	11%	3	26%	2	67%	1
4.	Практичний (природа – об'єкт користі)	25, 5%	2	20%	3	7%	3

Як свідчать отримані дані, у школярів домінує афективний компонент ставлення до природи, вдвічі нижчий за значущість практичний компонент, діяльнісний і практичний майже рівні. Ці результати не збігаються з даними досліджень, що наводять російські фахівці С. Дерябо та В. Ясвін [2]. Вважаємо, що причини розбіжностей слід шукати у змінах соціокультурних умов життя сучасних школярів (вплив засобів масової інформації, комунікаційних та інформаційних технологій, громадськості тощо). Але це предмет іншого дослідження.

Структура ставлення до природи першокурсників (перцептивно-афективний, діяльнісний, практичний, когнітивний) практично співпадає з даними вище згаданих дослідників. А у студентів 4-го курсу відзначаються певні зміни структури ставлення, а саме: домінуючим є діяльнісний компонент, майже втричі нижчий за значущість афективний, а практичний і когнітивний порівняно з першими двома майже втрачають свою значущість, що, на нашу думку,

частково можна пояснити результатами підсумкового анкетування, про які йшлося вище. Ризикуюмо висловити припущення, що зміна особистісного ставлення до природи у старшокурсників і формування прагнення власними діями зробити посильний вклад у збереження довкілля частково відбулися в результаті вивчення навчальної дисципліни „Основи екології та екологічної освіти” та відповідної організації позааудиторної роботи. Звісно, що ця гіпотеза потребує доопрацювання та прискіпливої перевірки, на що ми спрямуємо свої зусилля у подальшій навчально-виховній роботі з формування еколого-педагогічної культури майбутніх учителів іноземних мов і зарубіжної літератури.

Стосовно місця природи в системі ціннісних орієнтацій студентів, то слід зазначити, що ми скористалися експрес-методикою діагностики домінантності ставлення до природи, яка ґрунтується на класифікації ставлень особистості, розробленої А. Лазурським, що пропонують вище згадані фахівці [2, с. 254]. Він виділяв 15 груп ставлень до різноманітних явищ природи, суспільства тощо. У методиці „Домінанта” ці групи поєднані у дев’ять категорій: матеріальні цінності, природа, оточуючі люди, секс, держава, праця, моральність, наука і мистецтво, я сам. Респондентам пропонувалося відповідним чином прорангувати ці категорії, і рангове місце, отримане „природою” дозволило зробити попередні висновки щодо домінантності ставлення до неї. Студенти 4-го курсу поставили „природу” за значущістю на 4 місце після таких цінностей як „я сам”, „мораль” та „люди”. У першокурсників „природа” посідає 3-тє місце після цінностей „я сам” та „люди”. З одного боку, результати наче б то і непогані, але, з іншого, вони свідчать про несформованість розуміння молоддю природи як пріоритетної універсальної цінності, від якої значною мірою залежить благополуччя й індивідуальне, і суспільне, оскільки і людина, і суспільство потребують здорового довкілля як найважливішої умови їх існування, збереження психічного і фізичного здоров’я людства.

Таким чином, результати досліджень обумовлюють й актуалізують створення системи такої еколого-професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, яка б забезпечила формування планетарного мислення педагогів, розвиток їх спеціальних і творчих умінь, виховання позитивних особистісних якостей, екологічно доцільних ціннісних орієнтацій, що надало б їм можливість ефективно розв’язувати професійні завдання, зокрема, щодо формування екологічної культури підрастаючих поколінь.

Резюме

На основі результатів діагностики наявного рівня знань та ставлень до природи майбутніх учителів іноземних мов автор обґрунтовує необхідність створення відповідної системи їх еколого-професійної підготовки.

Резюме

На основе результатов диагностики имеющегося уровня знаний и отношения к природе будущих учителей иностранных языков автор обосновывает необходимость создания соответствующей системы их эколого-профессиональной подготовки.

Summary

On the basis of diagnosis research of students' environmental knowledge and attitude initial standards the author grounds the model's formation of ecological-

vocational training of would-be foreign language teachers.

Література

1. Марченко Г. В. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до екологічного виховання учнів // Рідна школа. – 2003. – № 5. – С. 33-35.
2. Дерябо С. В., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 480 с.

Подано до редакції 12.05.2005

УДК 159.942.52-057.87+37.015.3

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕМПАТІЇ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Міхєєва Олена Ігорівна

*старший викладач кафедри дошкільної педагогіки
Слов'янський державний педагогічний університет*

Постановка проблеми. Підготовка професіоналів для основних сфер людської діяльності в сучасній соціокультурній ситуації є особливо актуальним завданням. Сьогодні в суспільстві превалюють нові цінності: саморозвиток, самоосвіта, самопроектування людини, що стали основними компонентами особистісно-орієнтованої освіти. Визначення пріоритетної ролі педагога в реформуванні системи національної освіти, зумовило необхідність принципового переосмислення цілей, завдань, змісту педагогічної діяльності та сутності процесу підготовки до її здійснення.

Закінчення вищого навчального закладу породжує психологічні проблеми, від розв'язання яких залежить подальший розвиток особистості молодого педагога, становлення його як професіонала.

При підготовці спеціалістів, яким для професійної діяльності потрібне вміння тонко відчувати іншу людину, проникати в її емоційні переживання, відгукуватися на проблеми і радощі, заслуговує на увагу такий філософсько-психологічний феномен як емпатія.

Аналіз останніх досліджень. О.М. Омаров, О.І. Щербаков, В.А. Лабунська, Т.П. Гаврилова, І.М. Юсупов в дослідженнях педагогічних здібностей та психології особистості педагога визначають, що здібність вихователя проникнути у внутрішній стан дитини, поставити себе на її місце, аналізувати та передбачати її можливі реакції на різноманітні педагогічні впливи розглядається як важливий показник педагогічних здібностей [2, 3, 5].

Формуванню цього важливого структурного компонента особистості фахівця в системі „людина-людина”, присвячена низка психолого-педагогічних праць (С.Б. Борисенко, В.В. Валантинас, Л.П. Виготська, Т.П. Гаврилова, А.Е. Штейнец та ін.). У цих дослідженнях емпатія визначається як психологічний процес, спрямований на моделювання внутрішнього світу переживань сприймаємої людини; соціально-психологічна властивість особистості, що уявляє собою сукупність емоційно-психологічних здібностей індивіда, за допомогою яких ця властивість розкривається як об'єкту, так і суб'єкту емпатії.

Мета статті. У статті розглядається проблема розвитку емпатії як значущого компонента професійної компетентності майбутнього педагога. Пропонується оригінальна система формування педагогічної емпатії на основі використання мистецтва фотографії.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна емпатія – це суттєвий компонент педагогічної майстерності. Відповідний рівень її розвитку дозволяє

ліквідувати бар'єри в педагогічному спілкуванні, прогнозувати наслідки своєї взаємодії з дітьми, знаходячи більш ефективні та позитивні засоби впливу.

Соціальна потреба в педагогах-професіоналах, необхідність розроблення моделі нової педагогічної освіти й програм професіоналізації майбутніх педагогів, доводить необхідність пошуку оптимальних форм і методів підготовки майбутнього педагога та розробці методик, що забезпечують розвиток педагогічних здібностей, формуванню професійно значущих якостей особистості.

Відомо, що мистецтво має значний вплив на розвиток емоційної сфери людини. Це доведено низкою філософсько-мистецтвознавчих та психолого-педагогічних досліджень (Д.Ю. Кучерюк, А.К. Андреева, І.К.Кряжева, Л.Т. Левчук, В.І. Панченко та ін.). На наш погляд особливої уваги при розгляданні цієї проблеми заслуговує фотомистецтво, як найбільш виразне та багатопланове [1; 4].

На основі аналізу досліджень по проблемі ролі емоційного компоненту в професійній діяльності педагога і наших спостережень за ситуаціями взаємодії у різних видах діяльності студентів ми передбачили, що формування педагогічної емпатії, як необхідної професійної якості майбутнього педагога буде більш успішним за умови створення спеціальної системи розвиваючих впливів. Значним компонентом цієї системи виступає творча фотографія та різноманітні види завдань розроблених на її основі.

Аналіз літератури дозволив нам виділити такі методи, які традиційно використовуються для вивчення емпатії: 1) звіти суб'єктів емпатії про власний досвід переживань, отриманий в емпатогенній ситуації; 2) методи фіксування виразу обличчя суб'єкта емпатії, який знаходиться в емпатогенній ситуації, або сприймаючого об'єкта емпатії; 3) впізнавання суб'єктом емпатії емоцій об'єкта емпатії на матеріалі фотомистецтва; 4) вербальні тести; 5) експертна оцінка особливостей емпатії у суб'єкта емпатії.

Розвинена емпатія у людини – один з головних факторів успіху у тих видах діяльності, які потребують проникнення у світ партнера по спілкуванню. Вона сприяє збалансуванню міжособистісних відносин, робить поведінку людини соціально обумовленою.

Наші спостереження показали, що студенти у яких добре розвинена емпатія характеризуються більш розвиненим умінням відчувати, передбачати та аналізувати емоційні стани інших людей, відверто проявляти співчуття у діях, позитивно бачити навколишній світ та оточуючих людей.

Експериментальна робота проводилась на базі Слов'янського державного педагогічного університету серед студентів 5 курсу факультету дошкільного виховання та практичної психології.

Під час експериментальної роботи розв'язувались такі завдання:

- 1) вивчення особливостей емпатії у студентів факультету дошкільного виховання та практичної психології;
- 2) визначення корекційної моделі розвитку емпатії у майбутніх педагогів на основі використання художньої фотографії;
- 3) експериментальне випробування системи корекції рівнів емпатії на основі використання художньої фотографії зі студентами факультету дошкільного виховання та практичної психології.

Для розв'язання поставлених завдань використовувався комплекс методик: індивідуальні бесіди з студентами, опитувач оцінки здібностей педагога, методика діагностики виявлення емпатійних реакцій на різноманітні ситуації спілкування, а також методика діагностики рівня розвитку здібностей до адекватного розуміння невербальної поведінки.

Аналіз матеріалів, які були отримані в ході проведення констатуючого експерименту з проблеми розвитку емпатії переконав нас в необхідності розробки ефективної системи роботи з підвищення рівня розвитку емпатії, а також системи корекційно-розвиваючого середовища для студентів факультету дошкільного виховання та практичної психології.

Враховуючи достовірність, правдивість, емоційність творчої фотографії ми спробували розробити систему розвитку емпатії, в основу якої полягають потенційні можливості мистецтва фотографії. Наша робота проходила у два етапи: 1) проведення фотозйомки для реалізації експериментальної роботи, підбір необхідних матеріалів та об'єктів; 2) розробка конкретних завдань та ситуацій для розвитку педагогічного спілкування.

Фотозйомка здійснювалась випускницею факультету дошкільного виховання та практичної психології Завадько О. М.

Наша мета полягала в створенні виразного, емоційного, реального, змістовного фотозображення, щоб мати можливість впливати на увагу та сприйняття людини, передати та розповісти про почуття фотографа, створити таку атмосферу, щоб глядач мав бажання зрозуміти та відчути внутрішній стан фотомайстра. Крім цього, ми намагалися створити таке зображення, яке при розгляданні ідентифікувалося з власними внутрішніми почуттями і викликало асоціації та емоційний відгук глядача.

Однією з найбільших проблем, на наш погляд, є проблема складності інтерпретації фотозображень, бо конкретна людина сприймає кожен фотозображення спираючись на власний світ переживань, світогляд, ціннісні та духовні пріоритети, критичність сприйняття та особливості настрою у момент сприйняття. Кожне зображення по різному відображається у свідомості глядача, бо має свої особливі виразні властивості. У реальній дійсності властивості об'єктів змінюються під впливом різноманітних зовнішніх факторів. Наприклад, якщо змінюється освітлення, то даний образ буде виглядати зовсім по іншому, і відповідно по іншому буде сприймати його глядач.

На наш погляд, проблема інтерпретації полягає у тому, що глядач не завжди розуміє та співвідносить зміст фотозображення з власною точкою зору та проникає у внутрішній світ фотомайстра, розуміє його „мову”.

Для експериментальної роботи було створено 70 фотознімків. Спектр зображень включав об'єкти живої та неживої природи та зображення людей.

Аналізуючи отримані фотознімки з точки зору нашої особистої позиції та об'єктивних особливостей сприйняття фотомистецтва, ми розділили усі фотографії в залежності від складності інтерпретації на три групи.

До першої групи увійшли фотографії: „Світ дитинства”, „Шукачі пригод”, „Я такий”, „Солодкий відпочинок”, „Дитячі забави”, „Ласощі”, „Ярмарок професій”, „Наполеглива праця”, „Захоплення”, „Європейська молодь”, „Відпочинок”, „Митець”, „Незвичний дизайн”, „Несподіваний марафон”.

Дані фотознімки, з нашої точки зору, не складні в інтерпретації, відображають конкретні предмети та об'єкти та повинні викликати досить легко пояснювальні внутрішні відгуки та переживання.

До другої групи увійшли фотографії: „Лілії”, „До дня перемоги”, „Бджола”, „Божа любов”, „Радість”, „Легкість польоту”, „Проліски”, „Затишна кімната”, „Біле та чорне”, „На пруду”, „Зимовий пейзаж”, „Квітка бажань”, „Рожева усмішка”, „Маленьке чудо”, „Барви природи”, „Осінній подих”, „Гра уяви”, „Сон”, „По слідах таємниць”, „Кохання”.

Фотографії другої групи, на наш погляд, мають середню складність інтерпретації. У цілому це зображення живої та неживої природи.

До третьої групи були віднесені такі фотографії: „Ліхтар”, „Маленька Венеція”, „Неординарність”, „Життя у твоїх руках”, „Юність”, „Зимовий день”, „Краплі дощу”, „Зустріч”, „Світло ліхтаря”, „Небо”, „Нескінченність буття”, „Старість”, „Уява”, „Сни міста”, „Полум'я”, „До неба”, „Надія на майбутнє”, „На самоті”, „Шануймо пам'ять”, „Боже благословення”, „Молитва”, „Сила життя”, „Безмовність”, „Шлях до неба”, „Біль та краса”, „Подих минулого”, „Людство”, „Відображення”, „Тіні забутих предків”.

Фотографії третьої групи мають високий рівень складності та відображають різноманітні об'єкти та абстрактні почуття. Аналізуючи ці фотозображення глядач повинен максимально зосередити увагу та проявити достатній рівень творчої уяви. Інтерпретація на цьому рівні є дуже складною, бо емоційний зміст кадру подається на досить тонкому рівні сприйняття.

При побудові системи формування ми використовували музичні та поетичні твори. На нашу думку, такий комплекс допомагає та сприяє більш глибокому сприйманню та аналізу творів фотомистецтва. У глядача є змога значно ширше сприймати зображене та знаходити відповідні асоціації, узагальнюючи їх відповідно змісту запропонованих музичних та поетичних творів.

Для кожної серії фотографій, спираючись на згадане вище ми створили розвиваючі вправи.

Вправа перша „Спільне розглядання”

Пропонується розглянути відповідні серії фотографій, намагатися знайти прихований зміст, відчути внутрішній стан фотографа у момент зйомки, відмітити зображувальні прийоми, які використовувались для отримання конкретного зображення.

Вправа друга „Слово-асоціація”

Пропонується, розглядаючи відповідні серії фотографій, підібрати такі слова, які на його погляд найбільш повно та глибоко асоціюються з зображенням та відображають його ідею, настрої.

Вправа третя „Речення-асоціація”

Пропонується підібрати речення-асоціацію, яке відображає відповідне зображення на фотографії. Речення повинне бути лаконічним та чітким.

Вправа четверта „Розповідь-асоціація”

Пропонується написати розповідь-асоціацію, обравши по одній фотографії з кожної серії. Обсяг такої розповіді необмежений.

Робота з фотографічним матеріалом доповнювалась проведенням педагогічних етюдів, спрямованих на розвиток емпатійного слухання та

вираження емпатії.

Етюд перший.

Інструкція: уявіть себе на місці вашого співрозмовника – людини, з якою у Вас добрі взаємовідносини. Вислухайте його. Зверніть увагу на свої почуття. Потім уявіть на його місці людину, з якою у Вас погані взаємовідносини. Вислухайте його. Прослідкуйте за своєю установкою до кожного з них. Чи відчуваєте Ви, що співрозмовник намагається розповісти Вам щось цікаве? Чи виникає у Вас почуття довіри до партнера по спілкуванню? Чи вважаєте Ви, що співрозмовник має право на вираження своєї думки? Наскільки Ви лагідні до нього? Чи можете проявити категоричність у розмові?

Можливі ситуації: учень піднімає руку та робить зауваження відносно помилки, яку допустив вчитель на дошці; скаржиться на учнів у класі; просить допомогти вирішити складне питання; каже Вам комплементи; директор школи, з яким у Вас не досить гарні взаємовідносини, робить зауваження відносно вашого одягу та зовнішнього вигляду, який не відповідає характеру Вашої роботи; доповідає Вам про надзвичайну ситуацію, яка сталася у вашому класі; каже Вам комплемент, або виражає захоплення Вашими успіхами.

Етюд другий.

Інструкція: дайте відповіді на наступні питання: Чи адекватні Ваші прояви емпатії? Коли в останній раз Ви проявили співпереживання? Це була відповідь на чиєсь горе? Чи це було з нагоди довгоочікуваного успіху? Коли Вам вдається емпатійне спілкування: при розмові з жінкою, або чоловіком? Це залежить від особистості людини чи Ваших взаємовідносин з нею?

Етюд третій.

Інструкція: спробуйте знайти у собі почуття, які зараз не відчуваєте: радості, гніву, відчаю, насолоди, здивування, погрози, спокою, презирства, страждання, інсайту.

Знайдіть педагогічно цілеспрямовані форми вираження цих почуттів у різних ситуаціях, програйте їх.

Етюд четвертий.

Інструкція: розмовляючи з дітьми, намагайтесь емоційно ідентифікувати себе з ними, відчуйте їх почуття та переживання. Дайте характеристику індивідуальним особливостям дітей.

Таким чином, робота на матеріалі художньої фотографії є досить складною і потребує доцільного планування. Як показало дослідження розробка комплексної системи з використанням музичних та поетичних творів для розвитку емпатії студентів є досить багатоплановою та перспективною. Ефективність процесу розвитку емпатії забезпечує ряд умов:

- створення особливого психологічного середовища, у якому людина має змогу зосередитись на власних почуттях та відчувати емоційну комфортність;
- підвищення емоційної поінформованості студентів, тобто спроможності виділити та назвати почуття іншого;
- створення умов де людина може вільно проявляти почуття та мати можливість імпровізувати.

Резюме

У статті розглядається проблема розвитку емпатії як значущого компонента

професійної компетентності майбутнього педагога. Пропонується оригінальна система формування педагогічної емпатії на основі використання мистецтва фотографії.

Резюме

В статье рассматривается проблема развития эмпатии как значимого компонента профессиональной компетентности будущего педагога. Предлагается оригинальная система формирования педагогической эмпатии на основе использования искусства фотографии.

Summary

The problem of the development of empathy as a meaningful component of future teacher's professional competence is analyzed in the given article. Original system of the formation of pedagogical empathy on the basis of using the art of photography is suggested.

Література

1. Андреева Г. М. Социальная психология. – М., 1996.
2. Гаврилова Т. П. Эмпатия как специфический способ познания человеком человека // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. – Краснодар, 1975.
3. Лабунская В. А. Интерпретация невербального поведения в межличностном общении: Автореф. дис. . . . д-ра психол. наук. – М., 1989.
4. Левчук Л. Т. Эстетика XX столетия. – К.: „Либідь”, 1997.
5. Юсупов И. М. Психология эмпатии: Теоретические и прикладные аспекты. – СПб., 1995.

Подано до редакції 23.04.2005

УДК 152. 34.

МЕНЕДЖМЕНТ ЯКОСТІ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

*Москальова Людмила Юрївна
кандидат педагогічних наук, викладач*

Мелітопольський державний педагогічний університет

Постановка проблеми. У сучасних умовах якість освіти є одним із пріоритетів освітньої реформи. Слід констатувати, що якість освіти не відповідає меті і завданням розвитку нашої країни, що обумовлено браком ефективного механізму управління освітянською галуззю. Разом з тим, держава зацікавлена в розвитку якісних освітніх послуг для різних соціальних категорій населення. У зв'язку з цим актуальним завданням в освітянській галузі є розроблення системи управління, що відповідають потребам.

Аналіз останніх досліджень. На виконання цього завдання спрямовано численні дослідження, результати яких створюють основу для впровадження ефективних програм підвищення якості освітніх послуг (Л.І. Даниленко, Т.М. Десятов, О.М. Коберник, В.І. Луговий, П.І. Мінюков, Т.П. Мінюкова, В.В. Олійник, Г.О. Сиротенко, Г.І. Сорока, Б.Л. Тевлін, Н.М. Чепурна та ін.). Ряд вчених (Л. Артемчук, І. Булах, Ю. Вороненко, П. Згага, В. Кузнецов, М. Мруга, І. Філанчук та ін.), що працюють над проблемою якості в освіті, зосереджують увагу на виконанні менеджерів контрольної функції [1-4]. Однак у цьому сенсі функція контролю служить для оцінки рівня результативності зафіксованих фактів, а поняття якості освіти охоплює практично всі виміри діяльності закладів освіти, що й позначається на якості освітніх послуг.

Метою даної статті є аналіз специфіки освітнього менеджменту якості в освітніх закладах.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що споживач віддає перевагу тільки тим освітнім послугам, які відповідають його запитам. Не підлягає сумніву, що успіх будь-якого освітнього закладу визначається значущістю й масштабом освітніх проблем, які вдається розв'язати за допомогою якісної діяльності педагогічних працівників та персоналу. Тому найважливішим завданням і складовою менеджменту освітньої установи як сучасного засобу управління освітою є менеджмент якості.

Головною метою менеджменту якості діяльності в освітніх установах є формування високих споживчих властивостей послуг, що надаються установами, які повинні максимально задовольнити запити споживачів. Потрібно враховувати також, що особливістю менеджменту якості в освітніх установах є те, що діяльність працівників передусім спрямована на розвиток духовних, моральних, інтелектуальних якостей учнівської та студентської молоді [5, с.253].

Творчий, науковий та технічний потенціал поліпшення якості освітніх послуг з теоретичного боку не має меж. Щодо економічних меж його підвищення, то вони є досить вузькими, тому що збільшення матеріальних і трудових ресурсів, що витрачаються на підвищення якості освітніх послуг в одній галузі, обмежує ресурси інших галузей, а отже, їхні можливості щодо вдосконалення. Тому доцільність поліпшення освітніх послуг визначається не максимальним задоволенням окремих запитів, а по можливості найбільш повним задоволенням всієї сукупності громадських потреб при мінімальних затратах.

Виходом із ситуації, що склалася сьогодні в галузі менеджменту якості, є узгодження зовнішніх вимог та збалансований вибір діяльності освітніх установ. Саме тому процес управління якістю діяльності необхідно диференціювати відповідно до сучасних запитів, існуючого ступеня задовільності, прогнозу потреб споживачів.

Нові досягнення, зміни в освіті, переходи від іншого стану до іншого під впливом зовнішніх та внутрішніх дій в освітніх закладах, можуть мати поворотний та безповоротний характер, вести їх до зруйнування або розвитку. Для того, щоб зняти деструктивні впливи різних факторів, постає необхідним зберігання певної якості освітніх послуг у визначених межах та умовах, забезпечення оптимального рівня успішного функціонування. Ці завдання й покликаний вирішувати менеджмент якості.

Тісно пов'язане із підвищенням якості освітніх послуг організація праці менеджера. Для успішної діяльності менеджер освітньої установи повинен володіти особливими здібностями, властивостями, рисами (полікультурність, активність, компетентність, відвертість, ініціативність, енергійність, організованість, спроможність відстоювати свої позиції та сприймати позиції інших; орієнтація на досягнення успіху; продуктивність; вірність своїй справі; організаторська інтуїція тощо). Насамперед керівник повинен бути лідером, здатним на розуміння психології педагогічних працівників і належним чином впливати на якість їхньої діяльності. При такій взаємодії відносини зазнають як підтримуючих, так і руйнівних впливів, тому що процес спілкування опосередкований системою ціннісних орієнтацій. Схожість суджень, оцінок сприяє виникненню механізму емпатії, у результаті якого досягається розуміння внутрішнього стану особистості.

Слід враховувати, що керівникам освітніх закладів доводиться співпрацювати з творчими талановитими людьми, які володіють особливостями, що не притаманні звичайним працівникам в інших закладах.

Такі працівники схильні до імпровізації, спонтанні і незалежні у судженнях, не завжди в змозі діяти по чіткій інструкції; вони захоплені метою, пристрасні в досягненні результатів; їм притаманні незвичайна воля, вміння концентрувати енергію для досягнення поставлених цілей; такі працівники бачать в подіях та предметах, що оточують, те, чого не помічають інші; для них досить характерним постає естетичне сприйняття світу тощо. Якість діяльності таких працівників постає важливою складовою успіху освітньої установи. Але інколи керівники зустрічаються із труднощами спілкування з ними, оскільки талановиті та творчі люди, поряд з позитивними якостями володіють й негативними – амбіційність, експансивність.

Для позитивної мотивації працівника застосовують позитивну оцінку та схвалення дій, вчинків працівника; підтримку, заохочення наступних актів, які подібні до попередніх; зміну поведінки, характеру якості праці інших працівників в напрямі, який є бажаним для суб'єкта впливу; самостійний розвиток стилю роботи; цілеспрямований вплив на працівника.

Неадекватна оцінка якості діяльності хоча б одного з працівників опосередковує собою причини ускладнення спілкування і виникнення конфліктних ситуацій. Негативну мотивацію працівників освітніх закладів також викликають незгода, відмова від спільної справи, від співробітництва, взаємодопомоги; активний опір тощо.

У результатів конфліктної взаємодії в колективі виникає ускладнене спілкування, тому задоволеність міжособистісними стосунками повинна регулюватися за допомогою сумісності працівників, спільністю настанов, думок, оцінок, інтересів.

Серед методів, які використовуються для забезпечення якості діяльності освітніх закладів – адміністративні (стабілізуюче і розпорядницьке регулювання, регламентування, нормування, інструктування); економічні, соціально-психологічні. Адміністративні методи регламентують роботу з персоналом, діяльність працівників, її нормування. Економічні методи матеріально стимулюють працівників, але їх застосування потребує удосконалення в освітній галузі. Соціально-психологічні методи в сучасних умовах покликані розвивати толерантність, демократизм, колективізм, конкурентноспроможність; забезпечити сприятливу психологічну атмосферу, яка створює умови для розвитку креативних здібностей працівників. Порушення вимог до застосування адміністративних, економічних, соціально-психологічних методів різко знижує якість діяльності освітніх закладів. Реалізація поданих методів повинна здійснюватися за допомогою функціонування технології менеджменту.

Зауважимо, що для забезпечення менеджменту якості чільне місце займає технологічний фактор. По-перше, одержання споживачами якісних освітніх послуг – це складний технологічний процес, по-друге, досягнення науково-технічного прогресу акумулюються в новітніх технологіях навчання. Саме тому технологічний режим знаходиться в основі формування менеджменту якості, фундаментальним елементом якого є нормативно-технологічне забезпечення

якісних освітніх послуг.

Успішна реалізація можливостей, що надаються наукою у галузі сучасних технологій навчання залежить головним чином від людської діяльності, професійної підготовленості працівників закладів освіти. При цьому завдання кадрового забезпечення якості в установах повинне розглядатися не тільки як освітнє, але й як виховне, що спрямоване на вироблення у персоналу закладів освіти орієнтирів на усвідомлення того, що кінцеві результати їхньої діяльності визначаються вкладом кожного працівника до якості послуг. Кадрове забезпечення якості у галузі освіти включає підготовку та перепідготовку педагогічних кадрів, підвищення їхньої кваліфікації, цільове навчання в аспірантурі, докторантурі та інші заходи, що забезпечують безперервність процесу підвищення кваліфікації як безпосередніх виконавців, так й адміністративного складу. Завдання кадрового забезпечення якості полягає у необхідності постійного здійснення заходів щодо формування психології персоналу, спроможного опрацьовувати та реалізовувати новітні програми досягнень та забезпечувати високу якість освітніх послуг. Складовими для розв'язання даного завдання вважаємо:

1. Усвідомлення адміністрацією кожного освітнього закладу того факту, що основна відповідальність за послуги та ефективність системи управління якістю лягає на керівника, а не на підлеглих. Первісна ініціатива з проблем удосконалення менеджменту якості, обговорення питань про необхідність даного складного процесу повинна надходити саме від вищої ланки – управління. Щира зацікавленість керівництва та активна участь в розв'язанні цих питань дозволять створити потрібний психологічний настрій у всіх педагогічних працівників освітніх закладів.

2. Активне підключення до системи управління якістю діяльності працівників управління всіх ланок освіти. Вони повинні усвідомлювати відповідальність за якість наданих послуг, ефективність праці всіх кафедр, відділів, лабораторій, підрозділів під їхнім керівництвом, почувати себе членами системи управління, на яких лежать основні обов'язки щодо розв'язання стратегічних та інноваційних завдань підвищення якості освітніх послуг.

3. Орієнтація сучасної системи управління на механізм колективної та особистісної відповідальності за якість. Менеджерам всіх ланок освіти необхідно постійно залучати безпосередніх виконавців до прийняття управлінських рішень, обговорення проблем, завдань підвищення якості, можливих шляхів їхнього дозволу і реалізації, що дозволить працівникам закладів освіти більш серйозно ставитися до виконання спільно прийнятих рішень та створювати передумови до підвищення відповідальності сумлінного ставлення до діяльності.

Інтенсивні технології як поєднання кваліфікаційних навичок, устаткування, інфраструктури і відповідних професійних знань, необхідних для здійснення бажаних перетворень, що впроваджують менеджери, мають бути скоординовані, погоджені з цілями освітніх установ. При цьому заклади функціонують, забезпечуючи досягнення поставлених цілей тільки за наявності внутрішніх змінних, за допомогою яких забезпечується якість діяльності.

Ефективна технологія слугує для задоволення потреб працівників, що працюють в закладах освіти. Саме педагогічні працівники визначають

придатність обраної технології. У такому випадку працівники освітніх установ виконують роль приймачів інформації, її поширювачів, представників освіти, культури, науки у зовнішньому середовищі [2].

Вирішальним фактором в освітніх послугах є якість праці, яка повинна бути основою системи стимулювання діяльності виконавців в закладах освіти. Дане питання також вимагає осмислення, оскільки сучасні керівники усвідомлюють, що педагогічних працівників необхідно постійно спонукати до ефективної праці. Водночас, як відмічали М. В. Гринькова, О. Г. Штепа, деякі з менеджерів освітніх закладів „наївно думают, що для цього достатньо тільки матеріального винагородження” [3, с.30]. Слід наголосити на тому, що стимулювання якості праці повинне характеризуватися системою мотивації. До основних принципів стимулювання якості праці ми відносимо наступні: комплексність системи стимулювання якості; планованість (завчасне визначення періодичності стимулювання, видів винагород та його джерел); нормативне забезпечення, що припускає розробку норм стимулювання в залежності від показників якості; доступність для всіх працівників освітніх установ інформації про розміри, види, умови стимулювання якості та рівні досягнень.

Виходячи з наведеного вище, можна дійти **висновку**, що при управлінні якістю діяльності працівників в освітніх закладах потрібно мати на увазі щонайменше такі вимоги: узгодженість зовнішніх вимог та збалансований вибір діяльності освітніх установ; необхідність постійного здійснення заходів щодо формування психології кадрів в галузі управління якістю для підготовки персоналу; відповідність принципам стимулювання якості праці.

Резюме

Стаття присвячена вивченню специфіки менеджменту якості в освітніх установах. Автор вважає доцільним узгодження зовнішніх вимог замовників та збалансування вибору діяльності в освітніх закладах; здійснення заходів щодо формування психології кадрів в галузі управління якістю; дотримання принципів стимулювання якості праці персоналу.

Резюме

Статья посвящена изучению специфики менеджмента качества в образовательных учреждениях. Автор считает, что для обеспечения качественных образовательных услуг необходимо согласовывать внешние требования заказчиков и выбор деятельности в образовательных учреждениях; проводить мероприятия по формированию психологии кадров в области управления качеством; следовать принципам стимулирования качества работы персонала.

Summary

The article is devoted to the research of specification of management quality in education establishment. The author thinks providing high-quality educational service it's necessary to co-ordinate the outer claims of clients and balance the choice of activities at educational establishment; to provide the events in formation of staff's psychology in the field of management quality; to follow to the principles of stimulation in work quality of staff.

Література

1. Булах І., Вороненко Ю., Кузнецов В., Мруга М., Артемчик Л., Філанчук І. Система моніторингу та оцінка якості освіти // Матеріали міжнар. семінару «Роль аналітичних досліджень у формуванні національної освітньої політики» (11-13 вересня, 2001р.). – К., 2001. – С. 2-14.

2. Васьков Ю. В. Педагогічні теорії, технології, досвід (Дидактичний аспект). – Х.: Вид-во «Скорпіон», 2000. – 120 с.

3. Гринькова М. В., Штепа О. Г. Менеджмент в освіті: Навч. пос. для студ. і магістр. усіх спец. пед. ун-тів. – Полтава: Полтавський державний педагогічний ун-т ім. В. Г. Короленка, 2003. – 73 с.

4. Згага П. Освітня політика і питання якості // Програма підтримки вироблення стратегії реформування освіти. – 2001. – № 1. – С. 28-34.

5. Освітній менеджмент: Навчальний посібник / За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К.: Шкільний світ, 2003. – 400 с.

Подано до редакції 28.06.2005

УДК 378.147

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ ДЛЯ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ З ОБРОБКИ МАТЕРІАЛІВ

*Мосьондз Микола Олексійович
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М. Коцюбинського*

Постановка проблеми пов'язана з необхідністю підвищення якості підготовки фахівців і приведенням їх у відповідність з європейськими стандартами, розвитком компетентності і конкурентоспроможності випускників навчальних закладів в умовах розвитку ринкових економічних відносин. У деяких вищих педагогічних навчальних закладів залишилися традиційними підходи до організації навчального процесу, форм і методів навчання. Це загострює педагогічну суперечність між сучасними вимогами до підготовки фахівців у сфері освіти і здатністю наявної системи навчання задовольнити ці вимоги [2].

Аналіз останніх досліджень свідчить що вищі навчальні заклади України, орієнтуючись на зближення з європейським освітнім і науковим простором розпочали розробляти структурно-логічні схеми та кредитно-модульні системи підготовки фахівців двох ступенів, відпрацьовують досвід розділення навчальних дисциплін на пов'язаних між собою змістових модулях – логічно завершених частинах теоретичного та практичного навчального матеріалу.

Перед педагогічною наукою і практикою постає завдання розробити і обґрунтувати нові, у тому числі модульні технології навчання. Це передбачає створення та використання в процесі підготовки фахівців системи модулів трудових навичок. Модульна система є перспективною формою навчання. Вона гарантує якість підготовки студентів, може скоротити термін навчання, зменшує витрати на підготовку фахівців [4, 7-9].

Започатковано розв'язання цієї проблеми у публікаціях І. Жовтої, Л. Левашова, О. Микуляка, П. Цявічене, А. Фурмана, в яких обґрунтовано структуру модульної системи підготовки майбутніх спеціалістів окремих галузей її застосування при вивченні загально-педагогічних навчальних дисциплін [4;5;6;8].

Однак, серед **розв'язаних проблем** є застосування існуючих модульних систем та її елементів для активізації пізнавальної діяльності майбутніх учителів трудового навчання.

Метою нашого дослідження (статті) є обґрунтування методики створення модульного блоку з курсу „Практикум у навчальних майстернях” (ПНМ). Серед завдань – дидактичний поділ змісту навчальної програми на окремі логічно

пов'язані модулі, експериментальна перевірка розроблених модулів та узагальнення методичних рекомендацій щодо вивчення даного курсу.

Виклад основного матеріалу. Фахове навчання вимагає вивчення предметів (дисциплін) з використанням методів і прийомів, зорієнтованих на збільшення активності студентів, практичної реалізації набутих навиків. У державних вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки особистості у Державному стандарті базової і повної середньої освіти особлива увага приділяється умінню здобути інформацію з різних джерел, засвоїти і поповнювати її [1].

Модульне навчання включає в себе дидактичні системи з акцентом на використання модулів в процесі суб'єкт – суб'єктної взаємодії викладача і студентів. Модульне навчання активно впроваджується в усіх системах освіти та забезпечує більш успішну, стосовно традиційного навчання, підготовку фахівців. За умов різних підходів до організації модульного навчання в поєднанні з рейтинговим контролем показники навчання підвищуються. При цьому скорочується час на навчання, стійко формується самостійність і творчість в практичній діяльності студентів.

Використання модульної технології забезпечує орієнтацію навчального процесу на самостійну пошуково-творчу пізнавальну діяльність, диференціацію і індивідуалізацію за темпами засвоєння матеріалу, методами різнорівневого оволодіння матеріалом, методами контролю і самоконтролю [4, 5]. Реалізація названих умов стимулює внутрішню та зовнішню активність студентів, їхню самостійну творчу діяльність, формує в них глибокі дійові знання, розвиває на їхній основі уміння та навички. Ефективність діяльнішого підходу в умовах модульної технології може бути підвищена, якщо будуть реалізовані ідеї теорії поетапного формування розумових дій, понять.

Практична реалізація інформаційних технологій навчання, створення конкретних методик викладання дисциплін із використанням телекомунікацій відбувається не настільки інтенсивно, як того потребує життя. Перехід до особистісно – орієнтованої педагогіки передбачає повну свободу діяльності тим, хто навчається, створює умови для зміни їх місця і ролі в процесі навчання, занять активної позиції і безперервного розвитку особистості. При вивченні навчальних елементів технічної інформації (стосовно матеріалів, компонентів і методів виконання робіт) необхідно сприймати теоретичну інформацію, а також під час проходження окремих частин навчального елемента виконувати дії, описані в ньому [3, 8].

Модульна система навчання – це система, де є програма підготовки, яка точно їй відповідає. Якщо за традиційної системи навчання зміст навчального матеріалу з конкретної спеціальності поділяється на предмети, теми, розділи, і теорія чітко відмежована від практики, то в модульній системі своєрідними дозаторами навчального матеріалу виступають конкретні трудові навички, якими повинен оволодіти студент, для здобуття професії (спеціальності). Їх складність та значущість для професійної діяльності визначають особливості компонування матеріалу в навчальному елементі (НЕ) – спеціально розробленому дидактичному матеріалі, спрямованому на оволодіння конкретною трудовою навичкою. До того ж теоретичні знання органічно вплітаються в навчальний процес і даються лише в

тому обсязі, який потрібний для засвоєння трудових навичок.

Весь навчальний матеріал розбивається на дидактичні великі порції – модулі. Модуль (модульний блок) – це логічно довершена, прийнятна частина роботи в рамках виробничого завдання, професії чи сфери діяльності з чітко визначеними початком і кінцем. Модульний блок складається з навчальних елементів. У кожному модулі є не лише текстовий зміст матеріалу, а й спеціально розроблені завдання відповідно до виучуваного матеріалу, питання для контролю з боку викладача і питання для здійснення самоконтролю.

Такий поділ покращує якість підготовки студента, сприяє посиленню контролю за освоєнням модульного блоку або під блоку, рівномірному розподілу навчального навантаження студентів протягом семестру, тим самим отриманню більш стійких знань, умінь і навичок, дозволяє усвідомлено багаторазово повторити ці навички на наступних заняттях при вивченні інших модульних блоків.

Зміст кожного модульного блоку подається студентам на першому занятті, коли вони приступають до вивчення курсу. На цьому занятті викладач накреслює основні завдання щодо вивчення певного розділу курсу, дискусійні запитання і в загальному вигляді визначає шляхи їх вирішення (реалізації), дає конкретні вказівки, на що варто звернути увагу при самостійній підготовці до кожного наступного заняття. Мета таких занять полягає в тому, щоб зацікавити, спонукати студента до самостійного опрацювання, засвоєння матеріалу і отримання певних знань, умінь і навичок.

Важливе значення в модульній системі навчання має облік результатів, що визначають якість засвоєння теоретичного матеріалу і отримання практичних умінь і навичок. Тут необхідно враховувати такі фактори, як здібність студента самостійно засвоювати зміст модульного блоку, уміння виражати власну думку, аналізувати, порівнювати, робити висновки: уміння і старання систематично, якісно готуватися до наступних занять, своєчасно оформлювати і здавати матеріали модульних блоків (лабораторних робіт, розрахунків, рефератів та інших технічних документів), захищати їх; виконання практичних робіт, їх якість, затрати матеріалів [7, с.26].

Після вивчення останнього модульного блоку, а отже, і всього курсу, студенти складають кваліфікаційний тест. Кваліфікаційні тести, як і всі попередні, можуть містити не лише практичні дії, а й теоретичну інформацію. Якщо студент не відповів на необхідну кількість питань тесту, йому пропонується повернутися до певного навчального елемента для вдосконалення своїх умінь та навичок. Після закінчення вивчення і виконання дій йому надається можливість повторного складання тесту.

Процес розроблення дидактичних модулів ґрунтується на інтеграції навчальних програм, що виключає дублювання змісту. Внаслідок чого скорочується навчальний час на вивчення теоретичних основ і збільшується обсяг часу на практичну підготовку. Нами проведено ретельний аналіз програми курсу і відібрано тільки ту інформацію (навчальні елементи) НЕ, яка б різнобічно висвітлювала зміст з урахуванням сучасних вимог щодо устаткування і технології виробництва [7]. Основним завданням викладача є формування індивідуальної навчальної програми студентам та реалізації її через комп'ютерні мережі.

Створення умов доступу студентів до навчально – методичної літератури в електронній формі.

Слід відзначити, що процес створення та впровадження навчальних програм потребує значного обсягу роботи з розроблення навчальних елементів, підготовки різноманітних карт, схем і таблиць на етапі підготовки навчальних програм і модульної документації. Ефективніше модульна система навчання працює при застосуванні інформаційних технологій. Провівши ретельний аналіз деяких розділів курсу ПНМ, відібрали тільки ту інформацію, яка різнобічно висвітлює зміст з урахуванням сучасних вимог щодо устаткування і технології виробництва.

Оскільки студенти мають різний базовий рівень навчальної підготовки і різні здібності, то, на наш погляд, модульне оцінювання навчання передбачає здійснення диференційованого підходу до кожного студента.

Рейтингова система оцінювання допомагає коригувати процес засвоєння навчального матеріалу протягом семестру систематично, а не в кінці, коли виправляти ситуацію вже пізно. Вона дозволяє реально відобразити відмінності у рівнях пізнавальних досягнень студентів.

За сучасною системою оцінювання неможливо врахувати всі ті фактори, що впливають на систему навчання. Рейтингова система виключає будь-який вплив особистісних відносин між оцінюваним і оцінювачем. Подрібненість критеріїв оцінювання дає змогу об'єктивніше оцінити знання та вміння студента, точніше відобразити рівень опанування дисципліною, визначити ставлення студента до навчання, його професійний інтерес.

Об'єктом у рейтинговій системі оцінювання знань є навчальний модуль (НМ) як сукупність навчального матеріалу. Кожний НМ завершується поточним контролем знань (здача лабораторних робіт, технологічних карт, деталей виробу тощо) і одержанням рейтингової оцінки (РО) різних видів занять за модулем (див. табл. 1).

Таблиця 1

Модульно-рейтингова система оцінювання знань, умінь та практичних навичок студентів

Види і зміст навчальних модулів	Кількість занять, лаб., тех. карт.	Рейтинг модуля, максимальна кількість балів		
		Самостійно	З допомогою	Постійна опіка
Теоретичний семестровий модуль				
Підготовка до виконання лабораторних робіт	15 зан.	12x15	8x15	
Здача лабораторних робіт	9л. р.	24x9	12x9	
Практичний семестровий модуль				
Поопераційне виготовлення деталей виробів	15 зан.	12x15	8x15	6x15
Виготовлення і захист технологічних карт	1 шт.	100	80	
Вироби. Найпростіший	3 шт.	50x3	40x3	20x3
Звичайний	2 шт.	100x2	80x2	50x2
Складний	1 шт.	300	200	150
Контрольний модуль				

Комп'ютерні тестові завдання	3 шт.	60	40	20
Контрольна робота	1 шт.	100		
Творча індивідуальна робота (ТІР)				
Виступ на наукових конференціях, гуртку		50		
Призове місце на олімпіаді		100		
Творчі пропозиції, оригінальні рішення проблем. Написання рефератів.	1 шт.	40-;- 50		
Позанавчальна робота				
Виготовлення пристосування, макетів, інструментів.	1 шт.	150		
Разові термінові доручення		12-;-24		
Чергування в майстерні		12		

Оцінка студента з предмета в балах складається з оцінок, одержаних за різні види занять протягом семестру. Для більш об'єктивної, ніж 4-бальна система оцінки рівня знань, умінь і навичок доцільніше використовувати значно розширену систему.

Пропущені студентами заняття оцінюються "0" балів. Якщо пропуск мотивований поважною причиною, то студенту дозволяється відпрацювати заняття і підвищити свій рейтинг.

Відповідність між значеннями рейтингової оцінки і традиційною 4-бальною системою оцінок наведено в таблиці 2.

Таблиця 2

Порівняльні значення рейтингової оцінки і традиційної 4-бальної системи оцінок та інших критеріїв

Значення РО		Оцінка роботи студента за навчальним модулем, критерії оцінювання
Бали	Оцінка	
0-300	"2"	Матеріал НМ засвоєний недостатньо. Допускається до заліку, за умови відпрацювання, якщо низький рівень РО зумовлений об'єктивними причинами.
301-600	"3"	Матеріал НМ засвоєно задовільно. Допускається до заліку за умови виконання додаткових завдань. Пропонується підвищити РО комп'ютерним тестуванням.
601-800	"4"	Матеріал НМ засвоєно добре. Допускається до складання заліку. Пропонується підвищити РО написанням реферату, виготовленням пристосувань, макетів, складанням технологічних карт. Тестування.
801 і більше	"5"	Матеріал засвоєно відмінно. Неодноразово враховувалась ТІР. Звільняється від складання тесту. Залік зараховується автоматично.

Така система сприяє вищій об'єктивності оцінювання та набуттю студентом навичок, важливих для майбутнього вчителя. Щодо питань адаптації модульної системи навчання або її елементів під час підготовки майбутніх спеціалістів мають сказати своє слово науковці. На нашу думку, основна перевага якраз модульної системи навчання полягає в можливості інтенсифікувати процес трудового і професійного навчання в цілому, підвищити його гнучкість та ефективність.

Основним результатом нашого дослідження є ретельний аналіз розділів курсу ПНМ, відбір лише такої інформації, яка різнобічно висвітлює зміст з урахуванням сучасних вимог щодо устаткування і технології виробництва. Разом

з тим, не варто зупинятися лише на тій короткій інформації, яка міститься в модульному пакеті. До кожного модуля має бути запропонована як основна, так і додаткова література, зокрема новітні каталоги, періодична преса із сучасною технічною і технологічною інформацією. Адже від змісту вивченого залежить, як студенти виконають запропоновані практичні завдання. Особливо це стосується вивчення модулів, що розкривають підвищену професійну компетентність, наприклад, досконале володіння малогабаритним електричним інструментом, з'єднання деталей у готовий виріб, оздоблення його тощо.

Висновки з даної статті – заняття є творчою структурою і дидактичний елемент, навичка – це творчість розробника. Щоб урахувати всі нюанси спрямованості професії, розробник має володіти не тільки теоретичними знаннями щодо змісту технологічної послідовності виконання операцій і комплексу робіт, а й мати відповідні навички виконання цих робіт. Тільки за таких умов розроблений пакет досягне мети. На жаль, цих правил не завжди дотримуються.

Як показує понад десятирічний досвід викладання курсу ПНМ, з використанням модульної системи, вона має ряд переваг перед традиційною системою: індивідуальний темп навчання для кожного студента залежно від знань, умінь і можливостей; постійний самоконтроль і контроль з боку викладача; урахування рівня раніше накопичених знань та вмінь під час формування змісту навчання для кожного студента; орієнтація на діяльність, формування трудових навичок при мінімумі теоретичного матеріалу.

Демонстрування якісних, зразкових виробів сприяє розвитку інтересу до техніки і технології, розкриває багатофункціональні можливості сучасних малогабаритних електричних інструментів, формує пізнавальну активність та компетентність студентів в галузі сучасного виробництва

Перспективи подальших розвідок полягають у переході до особистісно-орієнтованої педагогіки, що передбачає повну волю діяльності тим, хто навчається, створює умови для зміни їх місця і ролі в процесі навчання – формування знань з обробки конструкційних матеріалів, вибору та підготовки інструментів; попередження і способи усунення дефектів під час обробки; розвиток самостійного технічного мислення студентів у процесі вивчення дидактичного модуля, курсу в цілому.

Таким чином, застосування структурно-логічних схем та кредитно – модульних систем підвищує пізнавальну активність студентів, добре сприяє концентрації уваги, навчає виділяти головне, систематизувати й узагальнювати знання. Переходи від абстрактного до конкретного і навпаки, необхідність порівнювати, аналізувати, зіставляти стимулюють розумову діяльність. Усе це підвищує ефективність і якість трудової підготовки майбутніх спеціалістів

Резюме

У статті автор висвітлює проблему адаптації модульної системи для підготовки майбутніх вчителів трудового навчання. Доведено, що застосування структурно – логічних схем та кредитно-модульних систем підвищує пізнавальну активність студентів, сприяє концентрації їх уваги, навчає виділяти головне, систематизувати й узагальнювати знання. Вивчення курсу ПНМ з використанням модульної системи має ряд переваг перед традиційною системою: індивідуальний

темп навчання для кожного студента залежно від знань, умінь; постійний самоконтроль; урахування рівня раніше накопичених знань та вмінь під час формування змісту навчання для кожного студента.

Резюме

Автор освещает проблему адаптации модульной системы для подготовки будущих учителей трудового обучения. Доказано, что применение структурно-логических схем и кредитно-модульных систем повышает познавательную активность студентов, оказывает содействие концентрации их внимания, учит выделять главное, систематизировать и обобщать знание. Изучения курса ПНМ с использованием модульной системы имеет ряд преимуществ перед традиционной системой: индивидуальный темп обучения для каждого студента в зависимости от знаний, умений; постоянный самоконтроль; учет уровня накопленных прежде знаний и умений во время формирования содержания обучения для каждого студента.

Summary

In the article an author lights the problem of adaptation of the module system for preparation of future teachers of the labour teaching. It is led to, that application structurally – logical charts and credit-module systems promotes cognitive activity of students, is instrumental in concentration of their attention, teaches to select main, systematize and summarize knowledge. The study of the PNM course with the use of the module system has the row of advantages before the traditional system: individual rate of teaching for every student depending on knowledges, abilities; permanent self-control; consideration of level of the before accumulated knowledges and abilities during forming of maintenance of teaching for every student.

Література

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Освіта України. – 2004. – №5. – С. 1-13.
2. Сидоренко В. К. Невідкладні проблеми психологічного супроводу модернізації освіти в Україні // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2005. – №1. – С. 2.
3. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі. – Вінниця: ДОВ „Вінниця”, – 2002. – С. 116.
4. Жовта І. Українські вищі навчальні заклади впроваджують кредитно-модульну систему підготовки студентів // Освіта України. – 2004. – №7. – 27 січня.
5. Левашов Л. І., Микуляк О. П. Модульні системи навчання професії. Частина 2. – Донецьк: РІПК, 1992. – 41 с.
6. Освітні технології: Навч. -метод. посіб. /О. М. Пехота та ін. –К.: Видавництво А. С. К., 2003. – 255с.
7. Муравьев Е. М., Молодцов М. П. . Практикум в учебных мастерских. Обработка древесины. П ч. – М.: Просвещение, 1987. – С. 240
8. Терещук Г. Теоретичні засади методичної системи індивідуалізованого навчання // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2005. – №1. – С. 3.

Подано до редакції 13.05.2005

**РОЛЬ БАГАТОРІВНЕВОЇ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ
ІНОЗЕМНИХ МОВ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)**

Озерянська Алла Павлівна

старший викладач кафедри німецької філології

Тернопільський експериментальний інститут педагогічної освіти

Постановка проблеми. На сьогодні соціальне замовлення України щодо професійної освіти майбутніх учителів актуалізує сутнісний зміст педагогічної освіти, її діяльнісний характер, спрямований перш за все на оволодіння фахівцем практичними вміннями і навичками організації навчального процесу. Для педагогічної освіти нашої країни важливе значення мають порівняльні дослідження, що дозволяють забезпечити варіантність навчання: вибір різних освітніх програм, курсів. Розгляд моделей підготовки вчителів іноземної мови за рубежом стимулюватиме інновації у вітчизняній системі педагогічної освіти, збагачуючи її та збільшуючи можливості для входження у світовий педагогічний простір. Доцільним з цього приводу, на нашу думку, є огляд систем освіти деяких зарубіжних країн, адже таким країнам, як Німеччина, США, Франція, Велика Британія тощо, властива багаторівнева, різноманітна за формами система освіти, яка надає студентам можливість вибору варіанту навчання. **Це і є метою нашої публікації.**

Аналіз останніх публікацій. Особливості процесу реформування обов'язкової освіти в країнах Європи, питання багаторівневої педагогічної освіти, загальні підходи зарубіжних країн до організації педагогічної освіти висвітлені у працях вітчизняних вчених Г. Андрощука, С. Власенко, В. Володька, О. Глузмана, М. Красовицького, С. Старовойт, А. Шевченка та інших.

Виклад основного матеріалу. У ряді країн у досліджуваній період було проведено велику роботу щодо формування системи вищої освіти, покликаної готувати кадри кваліфікованих спеціалістів для швидкого розвитку економіки і культури. Вчитель був покликаний брати активну участь у розв'язанні завдань, поставлених державою в області науки і освіти. Незважаючи на це, педагогічна освіта, як правило, відставала від загального процесу відродження національної школи. Виникла необхідність покращення результативності педагогічної праці, яка висунула завдання формування особистості вчителя-спеціаліста високої кваліфікації, оскільки відомо, що якість шкільної освіти багато в чому залежить від якості роботи вчителя.

Нормативно-правовою базою, що регулювала функціонування освіти у ФРН, був Основний закон, рамковий Закон про вищу школу і Закон про сприяння освіті. Для погодження освітньої політики на всіх рівнях ще у 1970 році була створена спільна комісія із представників федерацій і земель. Політика федеративних органів та земель в області освіти узгоджена з точки зору тривалості навчання, навчальних програм, взаємного визнання дипломів. Основний закон надавав кожному право вільного розвитку особистості і, відповідно до нахилів і здібностей, вільного вибору місця навчання і професії. Для освітянської політики це означало дати можливість кожному здобути кваліфіковану освіту відповідно до його інтересів.

У кожній федеративній землі було прийнято свій закон про освіту, але всі вони розроблені на основі загального федеративного закону. Програмне навчання, підручники затверджувалися на рівні земельних урядів, при цьому з кожного предмету існувало одночасно кілька ухвалених Міністерством освіти підручників, і викладач міг їх вибирати. Таким чином досягалася багатоваріативність освіти.

Система вищої освіти ФРН наприкінці ХХ століття включала в себе більш як 250 ВНЗ. Її основу становили університети (70 в старих землях і 28 в нових) і спеціальні (професійні) ВНЗ (113 в старих і поки що лише 15 в нових землях) [1, с. 110]. Освітні заклади у ФРН були, в основному, державними; кількість приватних шкіл і ВНЗ невелика, та і ті були створені в останні роки. Вчителів готували спеціально для кожного типу школи. Всі учителі повинні були мати вищу освіту, але навчання відрізнялося. Майбутній учитель іноземної мови для основної школи навчався, як правило, протягом семи семестрів. Триваліше навчання – від восьми до дев'яти семестрів – вимагалось від учителів реальної, спеціальної чи професійної шкіл та гімназій. Викладання у педагогічному ВНЗ будувалося на основі поєднання обов'язкових предметів і тих, які можна вибирати за бажанням. Усі кандидати на посаду вчителя після закінчення навчання були зобов'язані скласти Перший державний іспит, після нього передбачено педагогічно-практичну освіту у формі підготовчої практики на шкільних практичних семінарах та навчальних нарадах, котра завершувалася складанням Другого державного іспиту. Чітке уявлення про терміни підготовки вчителів іноземної мови (філологічний профіль) у порівнянні з іншими профільними кваліфікаціями можливе з допомогою таблиці.

Види кваліфікацій вищої освіти у ФРН

Профілі	роки навчання							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Філологічний				SP/MA		SP/MA		D
Медицина						(SP)	SP	D
Економічний				(Di)		Di		D
Сільськогосподарський				(Di)	Di			D

Примітка: SP — державний іспит; Di — диплом; MA — Magister Artium; D — доктор. Круглі дужки означають мінімальні терміни навчання для отримання даної кваліфікації; їх відсутність — про середні терміни [1, с. 74].

Для США у досліджуваний період також характерною була різноманітність вищих навчальних закладів і форм вищої освіти; не існувало загальнонаціонального стандарту змісту навчання. Університети Америки — це провідні науково-навчальні заклади, де різними формами підготовки було охоплено понад 12 млн. осіб. Із середини 70-х років вони почали випускати майже 90% педагогів, що свідчить про високий статус вищої фахової освіти США [3, с. 133]. Молодь обирала університети відповідно до своїх інтересів, наукових чи релігійних напрямів закладу, авторитету професорів (у програмах, які надсилали абітурієнтам, обов'язковою була інформація про викладачів, їх наукові праці, звання) [4, с. 72]. Велику роль при виборі ВНЗ відігравала громадська думка, адже при прийомі на роботу враховували, який заклад закінчив претендент на ту чи іншу посаду.

Університетська педагогічна освіта у США – багаторівнева система, яка готувала бакалаврів, магістрів і докторів. Рівень викладачів зі ступенем магістра якісно перевищував рівень учителів-бакалаврів. Саме тому наприкінці ХХ століття появились заклики про відмову від підготовки вчителів зі ступенем бакалавра й зосередження уваги на професійно-педагогічній підготовці магістрів [3, с.138].

М. Красовицький дотримується думки, що американські університети другої половини ХХ століття умовно ділилися на два рівні: в одних велися наукові дослідження і навчання студентів, в інших — здійснювався тільки навчальний процес [4, с. 72]. О. Глузман та В. Володько, в свою чергу, визначають три головні функції американських університетів: 1) проведення наукових досліджень (викладацька, наукова, творча діяльність); 2) навчання студентів (підготовка до професійної діяльності); 3) обслуговування суспільства (задоволення потреб у розповсюдженні освіти) [3, с. 135].

Французькій системі вищої освіти цього періоду теж була характерна велика різноманітність навчальних закладів. Університети Франції давали студентам багатий вибір довгострокових і короткострокових програм навчання, які склалися із циклів послідовного ступінчатого навчання за наявності ступеня бакалавра та державних або визнаних дипломів для наступних циклів. До них відносилися програми із філології, права та гуманітарних наук. Наприкінці кожного циклу (їх було три) видавався державний диплом, що, однак не завжди давав право продовжувати освіту у вищому циклі, але міг дати доступ до паралельної підготовки [6, с. 75]. Навчання в інституті (після трирічної університетської освіти) тривало два роки: перший присвячувався, в основному, заняттям з обраної спеціальності, другий передбачав професійно-педагогічну підготовку. Вищі педагогічні школи (ВПШ) були державними навчальними закладами професійної підготовки, навчання у яких тривало 4 роки. Вони готували студентів до викладання в університетах і класах підготовки до вищих та середніх шкіл. ВПШ мали багато дослідницьких центрів. Підготовка з філологічних наук (іноземних мов) проводилася у постбакалаврських класах ліцеїв вищої філології і першого вищого класу, що ділилися на три категорії: класи з підготовки до ВПШ з класичних мов; класи з підготовки до ВПШ з сучасних мов; класи з підготовки до ВПШ з гуманітарних наук [6, с. 76]. Під час перебування у Вищих педагогічних школах студенти проходили навчання у магістратах, що давало змогу одержати найбільшу ступінь ліценціата, магістра і диплом про розширену освіту. За сучасних умов система ступеневої вищої освіти є важливим напрямом оптимізації підготовки нової генерації фахівців, максимального задоволення освітніх потреб суспільства, диференціації професійної підготовки [5, с. 75]. Для ефективного впровадження ступеневої освіти необхідне вирішення цілого комплексу завдань, а в Україні, як зазначає В. Яблонський, нові освітньо-кваліфікаційні рівні (бакалавр, магістр) “вводяться шляхом ін’єкцій у попередню систему підготовки фахівців” [7, с. 241]. С. Власенко пропонує системне вирішення цієї проблеми: перехід на кредитне планування навчального процесу та рейтингове оцінювання; дофахова підготовка за відповідними програмами через середню освіту (ліцеї, педагогічні училища або молодші коледжі); принципове вирішення проблеми статусу бакалавра;

зосередження уваги вищих педагогічних закладів III–IV рівнів акредитації на підготовці магістрів [2, с. 73].

Висновки. Проведене нами дослідження дало можливість порівняти системи освіти деяких зарубіжних країн другої половини XX століття (Німеччини, США, Франції, Великої Британії тощо). На основі цього можемо дійти висновків: системам вищої освіти зарубіжних країн була властива багаторівнева, різноманітна за формами система освіти, яка надавала студентам можливість вибору варіанту навчання; диференціація освіти дозволяла враховувати динаміку потреб у професійних кадрах; професійна освіта зарубіжних країн була максимально наближена до потреб суспільства. Перспективні напрямки дослідження полягають і тому, що подальше вивчення освітніх систем зарубіжних країн стимулюватиме інновації у вітчизняній системі педагогічної освіти, збагачуючи її та збільшуючи можливості для входження у світовий педагогічний простір.

Резюме

Дана стаття присвячена питанням професійної підготовки вчителів іноземних мов у вищих навчальних закладах зарубіжних країн другої половини XX століття. У ній зроблено огляд багаторівневих, різноманітних за формами систем освіти таких країн, як Німеччина, США, Франція, Великобританія. Стаття доводить, що таким чином держава надає майбутнім учителям іноземних мов можливість вибору варіанту навчання.

Резюме

Стаття посвящена вопросам профессиональной подготовки учителей иностранных языков в высших учебных заведениях зарубежных стран второй половины XX столетия. В ней рассматриваются многоуровневые, разные по формам системы образования таких стран, как Германия, США, Франция, Великобритания. Автор доказывает, что таким образом государство дает будущим учителям иностранных языков возможность выбора варианта обучения.

Summary

The given article is dedicated to the questions of the foreign language teachers professional preparation in high educational establishments in foreign countries in the second half of 20 century. The review of multileveled, different forms of educational systems of such countries, as Germany, the USA, France and the Great Britain is done in the article. It is proved in the article that in such a way the state gives to future teachers of foreign languages the opportunity to choose the variant of learning.

Література

1. Андрощук Г., Андрощук А. Система освіти у ФРН // Рідна школа. – 2000. – №12. – С. 71-76.
2. Власенко С. Багаторівнева педагогічна освіта в країнах Заходу // Рідна школа. – 2001. – №12. – С. 72-73.
3. Глузман О. В., Володько В. Н. Особливості підготовки педагогічних кадрів в університетах США // Педагогіка і психологія. – 1998. – №4. – С. 133-140.
4. Красовицький Михайло. Деякі аспекти педагогічної підготовки вчителів США // Рідна школа. – 2001. – №5. – С. 72-76.
5. Старовойт С. Особливості сучасної освітньої системи у Великій Британії // Рідна школа. – 2004. – №1. – С. 75-76.
6. Шевченко А. Освіта у Франції // Рідна школа. – 2001. – №2. – С. 74-76.
7. Яблонський В. А. Вища освіта України на рубежі тисячоліть: проблеми глобалізації та інтернаціоналізації. – К., 1998. – 228 с.

Подано до редакції 23.02.2005

**МОДЕЛЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В АСПЕКТІ
СИНЕРГЕТИКИ**

*Окса Микола Миколайович
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки,
Мелітопольський державний педагогічний університет*

Постановка проблеми і формулювання мети статті. Поява синергетики в системі новітнього природознавства і поширення її принципів у вигляді теорії самоорганізації систем на Всесвіт зумовила встановлення глибинної єдності і навіть тотожностей діалектичних закономірностей розвитку природи. Українські вчені протягом останнього десятиріччя активно розробляють синергетичну методологію, в тому числі з'ясовують її вплив на подальший розвиток і природних, і суспільно-гуманітарних наук. Як можливий орієнтир висувається вільна, соціально-активна, творча і духовна особистість, розуміюча цінність освіти, здібна до самореалізації в особистісному і професійному плані, наслідувати, зберігати і розвивати світову і вітчизняну культуру. З огляду на останнє доцільним уявляється застосування синергетичного підходу до моделювання навчального процесу (як системи, що здібна до самоорганізації).

Зв'язок роботи з науковими темами. Дослідження виконано згідно з загальним планом науково-дослідної роботи Мелітопольського педагогічного університету та практичних завдань зі створення атмосфери в навчально-виховному закладі, яка забезпечувала б гармонійне поєднання фізичної, розумової і моральної складової розвитку особистості.

Аналіз останніх досліджень публікацій, нормативних джерел освіти дозволяє говорити про те, що Україна декларувала такий стан розвитку системи освіти, де забезпечується альтернатива вибору середнього навчального закладу, зокрема. Незаперечною проблемою стає у такому разі пошук управлінського рішення – створення навчального закладу, який би реалізував навчальний процес на профільних засадах, ми звернулись до синергетики як трансдисциплінарної науки у вивченні загальнопедагогічних дисциплін. З метою забезпечення вірогідності наукових результатів використано методи екстраполяції, порівняльного й історико-педагогічного аналізу науково-теоретичних і архівних джерел. Педагогічних робіт, які б розглядали синергетичне наближення в контексті організації навчальної діяльності, нами не виявлено, крім окремих тенденцій щодо можливості прилучення педагогічної науки до синергетики (І.П. Аносов, В.Г. Буданов, В.І. Вернадський, Л.В. Голуб, О.С. Залужний, В.Р. Ільченко, В.А. Кушнір, В.С. Лутай, А.С. Макаренко, О.Є. Остапчук, Н.Г. Протасова, А. Самодрин, Н.Л. Селиванова, О.В. Чалий та ін.).

Результати дослідження та їх обговорення. Концепція самоорганізації (синергетика) в кінці ХХ на початку ХХІ століття оформляється в особливу науку, яка розглядає в якості предмета різноманітні механізми виникнення порядку в природних системах. Системи є об'єктом теорії самоорганізації, якщо відповідають таким основним характеристикам визначеним Л. Д. Бевзенко: нелінійність, відкритість, достатня віддаленість від стану рівноваги. Виникнення порядку із хаосу в них супроводжується кооперативністю структури в результаті іманентних властивостей середовища, імпліцитно існуючого в середовищі

можливістю, яка реалізується за певних умов. Нелінійна логіка системних подій відповідно образу, який пропонується синергетичною концепцією, виявляється стрибкоподібною, варіативною, залежною від випадку, пов'язаною з сутністю середовища виникнення. Синергетика як синтетична трансдисциплінарна наука безумовно претендує на метод пізнання і одночасно може бути змістовим конструктом для педагогіки при формуванні її аксіологічного поля у вивченні загальнопедагогічних дисциплін. На зміну лінійному уявленню про світ, що розвивається за стабільними і вічними законами, які уособлюють остаточну істину і змінюються під впливом людини, прийшло світорозуміння нестабільності, самостворення і саморозвитку природних, суспільних, економічних, політичних та інших систем, альтернативність шляхів їх еволюції. Ці та інші питання, що стосуються майбутнього і перспектив розвитку складно організованих систем, якими, без сумніву є й освітні системи, вивчаються у руслі нового наукового напрямку – синергетики.

У працях багатьох авторів з синергетики умовами самоорганізації виділяють: нелінійність, відкритість, випадковість, керованість перехідними станами (біфуркаційність, цвішенізм). У застосуванні до навчального процесу у ВНЗ соціоеволюційні зміни його складових (ідеальних компонентів системи, системи стосунків освітнього процесу, основних форм діяльності та спілкування) на засадах енергетики можна уявити так: під зміною ідеальних компонентів розуміється зміна завдань освітнього процесу, уявлень про зміст освіти та перспективи його розвитку. Зокрема, навчальний процес багато дослідників тісно пов'язують з розумінням культури і позначають ним у кінцевому результаті, специфічний спосіб перетворення природних задатків і можливостей. Тобто навчальний процес розуміється як соціокультурний феномен, який виконує соціокультурні функції. З точки зору соціокультурного підходу, навчальний процес – це один з оптимальних і інтенсивних способів входження людини у світ науки і культури. Світ сьогодні об'єднує зусилля у сфері освіти, прагне виховати людину світу і всієї планети. Інтенсивно розвивається світовий освітній простір. Тому у світовому співтоваристві висловлюються вимоги формування глобальної стратегії виховання і навчання людини (незалежно від міста чи країни її проживання).

Як відмічає Н. Г. Протасова, синергетика протистоїть жорсткому детермінізмові, редуccionізму, які до цього часу розглядалися як універсальні методологічні основи наукового пізнання світу людиною [1, с. 281]. Причинно-наслідкові зв'язки лінійного характеру, коли наслідки або тотожні, або пропорційні причині, які становили картину світу у класичному розумінні з її обов'язковою впорядкованістю, нині поступилися усвідомленню того, що хаос має конструктивну природу, з нього самоорганізуються нові структури і він не тільки руйнує, а й створює. Синергетичний підхід ґрунтується на таких положеннях: складно організованим системам не можна нав'язувати шляхи розвитку, а необхідно сприяти їхнім власним тенденціям розвитку; хаос може бути конструктивним джерелом, з нього може народжуватися нова організація системи; у певні моменти нестабільності малі збурення можуть мати макронаслідки й розвиватися у макроструктури. З цих умов дії однієї конкретної особи можуть впливати на макросоціальні процеси; для складних систем існує

кілька альтернативних шляхів розвитку, але на певних етапах еволюції проявляє себе певна переддетермінованість розгортання процесів і теперішній стан системи визначається не тільки її минулим, а й майбутнім, наступним порядком; складно організована система вбирає в себе не лише простіші структури і не є звичайною сумою частин, а породжує структури різного віку у єдиному темпоралі; з врахуванням закономірностей та умов перебігу швидких, лавиноподібних процесів і процесів нелінійного саморозвитку систем; можливо ініціювати ці процеси шляхом управлінських дій людини [2, с. 4-5].

На думку О. М. Князевої та С. П. Курдюмова, синергетичний підхід до освіти може бути охарактеризований як гештальтосвіта (нім. Gestalt – форма, образ, структура): “Процедура навчання, засіб зв’язку того, хто навчається, з тим, хто навчає, учня та учителя – це не перекладання знань з однієї голови в іншу, не повідомлення, просвіта і подання готових істин. Це – нелінійна ситуація відкритого діалогу, прямого і зворотнього зв’язку, солідаристичної освітньої пригоди, потрапляння в наслідок розв’язання проблемних ситуацій в один самоузгоджений темп освіти. Ця ситуація пробудження власних сил і здібностей того, хто навчається, ініціююча, або пробуджувальна освіта, відкриття себе або співробітництво із самим собою та іншими людьми” [3, с. 72]. Синергетичний підхід до освіти дозволяє оптимізувати плани, програми, проекти, рішення, управління системою в цілому, а також, й сам по собі є найсуттєвішою інновацією у галузі управління освітніми системами для забезпечення їхнього прогресу.

Для рівня підготовки, виходячи з вище сказаного, важливо помітити певний проміжок часу у розвитку людини, необхідний для побудови школою “методу пізнання” для індивіда. Як правило, цей метод формується в основній ланці школи. Тобто, раціональна побудова методу пізнання завжди запізнюється поряд з емпіричною. У процесі навчання відбувається трансляція культурно-сформованих зразків поведінки і діяльності, а також сталих форм суспільного життя. Під час навчання відбувається відтворення і передача історичного і соціального досвіду і водночас закріплюються у свідомості молодого покоління нові політичні та економічні реалії, нові орієнтири суспільного і культурного розвитку. У цьому контексті серед сучасних завдань освіти – підготовка молодого покоління до самостійного життя і формування образу майбутнього. В умовах радикальної зміни ідеологічних поглядів, соціальних уявлень, ідеологій буття людей в цілому, процес навчання розглядається як механізм адаптації до динамічних умов життя.

Синергетичний підхід до розгляду стосунків значить, що врахуванню підлягає сукупність усіх взаємодій у їх перспективі, просторі та часі і всіх соціальних подій, які відбуваються у контактній групі (навчальні групи, курси) від моменту взаємного сприйняття людьми один одного до моменту припинення діяльності перед останнім учасником у складі даної спеціальності (навчальної групи, курсу, факультету). Синергізм відтворює і сутність комунікативних актів у навчальному процесі: обмін інформацією між учасниками спільної діяльності; структура організації учасників залежно від її змісту та способу оволодіння нею; взаємопізнання суб’єктів діяльності як основа для їх взаєморозуміння. Синергетичному підходу задовольняють інтерактивні форми діяльності і

спілкування при передачі знань: дидактичні ігри які в цікавій та значній для студента формі дають можливість засвоїти основні поняття та теоретичні знання; сюжетно-рольові ігри що прискорюють процес засвоєння та активного відтворення існуючого соціального досвіду, системи зв'язків та відносин; ділові ігри як імітація процесів дійсності у формі ігрової творчої діяльності. Цілісному, відкритому сприйняттю й усвідомленню світу відповідають моделі реформування освітніх систем: 1) освіта будується на підставі досліджень реально-існуючих світових проблем. Одна з глобальних проблем сучасності може бути взята за основу, і на її розв'язанні формуватися власне програма навчання. В останній повинні переглядатися “традиційні” дисципліни. Починатися програма навчання повинна з виявлення сутності проблеми і причин її появи, у її рамках необхідно вивчати методи рішення, що розроблені вченими, і здійснювати пошук альтернативних. 2) Освіта орієнтується на вивчення “комплексних дисциплін, таких, наприклад, як “Розвиток природи і суспільства”. При цьому навчання припускає таку побудову досліджуваного матеріалу, яка дозволяє значно скоротити час навчання і забезпечити краще засвоєння знань за рахунок повернення до пройденого, зміцнення зв'язку між попереднім досвідом і новим знанням [4, с. 163-164]. Вживання синергетики для пояснення цього феномену дозволяє сконструювати вже в початковій школі такий навчальний процес, який би природоцільно (емпіричне, іманентне – попереду) надав умови розвитку кожній дитині індивідуально, виявив серед множини сучасних педагогічних практик умову застосування їх без шкоди для дитини. Керуючись принципами синергетики, можливо стає розбудова особистісно орієнтованого освітнього простору, перехід на діалогічний рівень педагогічних систем, педагогів – до інтерактивних методів навчання, колективної творчої діяльності учнів. Учителю боїться втратити владу, сприяти ситуаціям вільного мислення, що зумовлено сприйняттям процесів самоорганізації як хаотичних і малокерованих ззовні, а також як таких, що руйнують організаційну схему навчального процесу. Синергетика з приводу цього стверджує, що “розмиваюче” начало є не тільки хаотичним, оскільки на максимально хаотичному етапі зміни будь-якої системи в ній виникають центри нової організації. Це спочатку відбувається на мікрорівні, коли такі центри стають центрами тяжіння і навколо них виникають нові макроструктури, тобто хаос перетворюється на порядок.

Таке явище ми можемо спостерігати під час організації кооперованого навчання. Спочатку в умовах вільної співпраці може бути забагато сумбурного, дії учнів нескоординованими, а використання часу нерациональним, оскільки дає про себе знати звичка до керівництва з боку вчителя. Але з часом завдяки спеціальній підготовці учнів до спільної діяльності в умовах плюралізму думок, сприятливому психологічному середовищу для вільного мислення, що не обмежується лідерством учителя чи найуспішніших учнів, між учасниками встановлюються зв'язки сприятливі для народження механізму самоорганізації, відтак навчальні проблеми розв'язуються оперативно, з найбільшим ефектом. Кожна дитина вчиться пред'являти своє „Я” самому собі та іншим, не принижуючи при цьому чужої гідності, і вчиться вслуховуватися в світі інших „Я”.

Діалогічна взаємодія педагогічних систем потребує іншого погляду на

характер їхнього співіснування в просторі. Синергетика пропонує принцип “вкладених систем” – відкритих систем, що взаємодіють за принципом “матрьошки” (термін одного з засновників самоорганізації І. А. Пригожина), коли система “діяльність учня” входить у систему “діяльність учителя”, а та в систему “діяльність навчального закладу”. Порівняно з ієрархічною будовою зв’язків принцип “вкладених систем” закладає більші можливості для актуалізації особистісного потенціалу педагогічних систем, оскільки вертикальна взаємодія згори вниз і знизу вгору заміщується іншою логікою – ззовні всередину і зсередини назовні. При цьому вплив зсередини назовні має бути не менш потужним, ніж ззовні всередину. Утім, слід враховувати, що перебудова освітнього простору на засадах системно-синергетичної парадигми може звестися до захисту ієрархічної моделі взаємодії педагогічних систем, що, в свою чергу, породжує авторитарність і зміцнює директивний спосіб розвитку систем. З пропозиції усталеної освітньої практики ефект “вкладених систем” вироджується в культивування в межах одних педагогічних систем (зрозуміло, керівних) розмаїтості, варіативності і множинності дій, а вкладеним у них системам (наприклад, “учитель і учень”) відводиться право якомога повно й точно відповідати зовнішнім вимогам. Таким чином, принцип “матрьошки”, спрацьовуючи лише на користь систем зовнішнього рівня, є небезпечним у плані зміцнення педагогічного стереотипу, який найбільше гальмує інноваційні процеси і реалізацію особистісного потенціалу. Як наслідок – певна ізоляція “вкладених систем”, що суттєво зменшує можливості їхнього саморозвитку, який об’єктивно обмежується предметно-професійними вимогам технології чи методики та педагогічним досвідом учителя.

Проте саме синергетика дослідила закономірності, що надзвичайно актуальні для уникнення такої ситуації в освітній практиці. По-перше, рівень розвитку людини завжди перевищує рівень вимог будь-якої однієї організованої системи. При цьому індивідуальний розвиток людини, як правило, не завжди узгоджується з вимогами життєдіяльності й правилами організаційної поведінки лише певної системи. По-друге, технологічний потенціал педагогічної системи завжди менший за природну складову особистісного розвитку: будь-яка педагогічна технологія завжди обмежена частковим використанням людських можливостей. Дитина ж найповніше виявляє себе в цьому розмаїтті соціальних форм життєдіяльності систем – вихованцем, учнем, членом сім’ї, наукового гуртка, спортивної секції тощо. Це висуває зовсім інші вимоги до особистісних, індивідуальних характеристик дитини, ніж в одній, окремо взятій системі. Цим зумовлюється потреба забезпечувати відповідність можливостей системи особистісному потенціалу в постійно змінних умовах, що можливо завдяки інноваційному оновленню. По-третє, існує залежність особистісного розвитку людини від потреб системи: чим більше людина залежить від системи в особистісному плані, тим менша її свобода в саморозвитку й самовдосконаленні. Як наслідок, учень, щоб мати високі результати навчання в умовах певної педагогічної системи, вимушений поступитися певними особистими інтересами задля максимальної відповідності зовнішнім вимогам.

Згідно з теорією самоорганізованих систем, кожна цілісна синергетична система чи її окремі елементи обов’язково проходять хаотичний етап, результати

дії якого на розвиток системи можуть бути принципово різні, тобто не детерміновані. Це потребує визнання непербаченості такого результату, його плюралізму, коли кожна з систем зможе повноцінно впливати на навколишнє середовище, формувати і змінювати його відповідно до своїх концептуальних і функціональних особливостей. Структуру таких відношень між педагогічними системами найточніше можна унаочнити за допомогою діаграми Вена, яка будується на основі двох або більше великих кіл, що частково накладаються одне на одне і посередині утворюють спільний простір. Кожне коло символізує окремо взятую систему, а ділянка перетину (перекривання) їхніх елементів – ділянку взаємодії педагогічних систем, де досягається консенсус у розв'язанні спільних проблем. Саме тут забезпечується об'єктивність освітнього середовища, його тенденцій, гальмуючих і сприятливих чинників розвитку всіх систем тощо. При цьому вплив кожної з систем на навколишнє середовище, яке утворюється спільними зусиллями, узгоджується з її головною функцією: “управлінською” – з боку керівної системи, “навчальною” – з боку системи “вчитель”, “самовдосконалення” – з боку системи “учень”. За таких мов кожна з систем матиме однакові можливості виходу в інформаційне поле, максимально повно використовувати свій потенціал (інтелектуальний, творчий, технологічний), впливати на системи, з якими взаємодіє. Площини поза ділянкою перетину підкреслюють автономність, незалежність існування кожної з систем. У такий спосіб діаграму Вена можна використовувати, щоб протиставити ідеї й позиції задіяних педагогічних систем або щоб показати, як збігаються ці ідеї й позиції [5, с. 24-25].

Під час організації навчального процесу важливо врахувати, що студенти мають різні способи засвоєння знань, що процес набуття нових навичок відбувається у них неоднаково. Психологія пропонує кілька теоретичних методів (підходів) до організації процесу навчання. Прихильники біхевіористичного підходу визначають навчання як відносно тривалу зміну в поведінці, що виникає внаслідок отриманих знань і навичок. Здебільшого цей метод пов'язаний з асоціацією одного предмета (стимулу) проходить завдяки схваленню або осудженню, тобто поведінки керується її наслідками. Навчання (необхідна поведінка) досягається впливом і контролем за цими наслідками за допомогою заохочення або покарання. Стимулювання та підтримки бажаної поведінки, відповідно до закону ефекту, приводить до засвоєння матеріалу. Більшість емоційних відповідей можемо пояснити за допомогою асоціацій (умовних рефлексів за І. Павловим), і саме використовуючи даний тип навчання, формуємо емоційні стосунки. Наприклад, суворий викладач викликає страх серед учнів. При цьому відчуття страху згодом викликає асоціації з предметом, який викладається. Цілі навчання, побудованого на цьому підході, повинні виразно описувати характер поведінки студента, або результат, якого необхідно досягти. Цей підхід використовує так звану “модель результату”. Ставить визначені цілі, – чого, той, кого навчають, повинен досягти за допомогою виконання певного завдання. Те, як він це завдання виконає, є відповіддю як для викладача, так і для студента на запитання: “Що було вивчено?”. У міру проходження послідовних стадій на шляху до цілі, заохочення для тих, кого навчають, є успіх. Це посилює процес навчання й призводить до досягнення успішних результатів. Завдання

викладача, який використовує біхевіористичний підхід – здійснення контролю за стимулом і заохочення правильної відповіді.

Прихильники когнітивного підходу стверджують, що навчання є результативним тоді, коли той, кого навчають, набуває значного досвіду, що підкріплюється розумінням суті проблеми або предмета. Тобто студент співвідносить нові ідеї з уже зафіксованими ідеями в його пам'яті, поєднуючи кілька ідей, виявляє підказку щодо розв'язання проблеми. За допомогою міркувань і експериментів, проб і помилок (або того і іншого), студент, “концептуалізує”, або самостійно виробляє рішення проблеми, й у такий спосіб навчається. Той, кого навчають, одержує завдання, що втягують його в пошук і вибір стимулу для його подальших дій, спрямованих на виконання завдання. ефективність методу пошуку залежить від постановки завдань, що у свою чергу, має дві мети: забезпечити використання внутрішніх ресурсів для самостійного навчання й надання можливості одержання досвіду, на основі якого розвивається розуміння взаємовідносин. Викладач повинен планувати й використовувати різноманітні види діяльності в лекційному залі, класі тощо, щоб створювати умови, за яких ті, кого навчають, могли далі думати, міркувати та досліджувати. Для того, щоб робота викладача, який використовує когнітивний підхід, була ефективною, йому потрібно: планувати, систематизувати і розробляти процес навчання та послідовність різноманітних видів діяльності; контролювати відповіді; вміння слухати, вміння ставити відкриті питання; підводити підсумки.

Перцептивно-гуманістичний підхід має в основі ідею, що навчання – це унікальний досвід, і тому ті, кого навчають, можуть реагувати по-різному на цілком ідентичні ситуації. Проте оскільки досвід і сприйняття кожного студента індивідуальний, то й ситуації будуть для кожного з них також індивідуальними. Метод навчання є індивідуальним для кожного, хто навчається, тому все практично є самостійним відкриттям. Наприклад, на запитання: “Про що ви дізналися?”, будуть різні відповіді, кожна з яких є правильною і важливою. Цей метод сконцентрований на тому, як себе відчуває той, хто навчається. Наприклад: почувати себе впевненим і поводитися впевнено – не одне й те ж. Навчання побудоване навколо систематизованих і несистематизованих знань, що входять до меж навчання, встановлених спільно викладачем і студентом. Під час навчання ці межі можна змінювати, що потрібно попередньо обумовити. Максимально ефективне навчання відбувається внаслідок закріплення (повторення) отриманих знань, і це суттєво. Закріплення матеріалу, яке за часом може дорівнювати вивченню нового допомагає тому, кого навчають, розібратися в тому, що відбулося насправді. Для того, щоб керувати навчальним процесом, побудованим на гуманістичному підході, викладач повинен вміти слухати, спостерігати, повторювати, підводити підсумки, втручатися, вести дискусію, скорочувати, давати вказівки (інструктувати).

У дослідженні Є. О. Адоньєва [5, с. 13] наведено результати компаративного зіставлення традиційної парадигми освіти, яка, як вважається, переживає глибоку кризу, й сучасної, “гуманістичної”, парадигми, за якою автор визнає майбутнє. У контексті нашого розгляду ці промовисті результати потребують потребують принаймні часткового відтворення (див. табл.).

	Традиційна парадигма	Гуманістична парадигма
--	----------------------	------------------------

Головне завдання людини	Розуміння сутності світу, науки, виробництва з метою їх зміни і використання для реалізації свого життєвого значення	Розуміння свого місця у світі (як частині його цілісності)
Головне завдання освіти	Дати знання про світ та існуючі засоби діяльності в науці та виробництві, забезпечити професійну підготовку людей	Озброювати методологією творчої діяльності, методологією проектування та передбачення можливих наслідків майбутньої діяльності
Тенденція освіти	Підготовка студентів до майбутнього життя	Навчання жити тут і тепер, не завдаючи незручності іншим, навчання жити в умовах постійних змін
Головна мета освіти	Набуття знань	Саморозвиток, самовдосконалення “know how”
Підгрунтя знання	Сталі знання	Критичне і логічне осмислення конкретних ситуацій
Орієнтація навчання	Знання всіх галузей наук	Орієнтація на розв’язання конкретних проблем, що стоять перед суспільством, людиною
Роль етики та моральності	Можливі і формуються гуманітарною освітою	Потрібні для прийняття рішень і бажані в процесі будь-якої діяльності

Отже, характерною особливістю сучасної освітньої парадигми є те, що вона побудована на принципі нерозривності пізнання й ситуації пізнання. Дискретна й континуальна складові навчання представлені не в суворо дозованій пропорції (ось вам 40% теорії та 60% практики), а з певним перекриттям. Таким чином як для “теоретиків”, так і для “практиків” залишається деякий резерв для успішної й зацікавленої діяльності зі здобуття знань. У результаті розв’язання проблемних ситуацій студент не лише опановує методологією дії в подібних випадках, але й сам робить висновки, які є його власними теоретичними узагальненнями. Саме так реалізується знайдений одним з найвидатніших філософів ХХ ст. Дж. Дьюї принцип самокоригованості наукового знання. Цей принцип він поклав в основу свого методу, властивістю якого є самокорекція в процесі застосування, здатність навчатися як на помилках, так і на успіхах. Серцевина методу – тотожність дослідження з відкриттям. Тому знання є не відображенням чи відтворенням у думці якоїсь об’єктивної реальності, а вмінням діяти. Іншою особливістю цієї парадигми є взаємодоповнюване застосування різноманітних концепцій і методологій. Запорукою успіху того застосування є вміння бачити потребу студентської аудиторії як у дискретній, так і в континуальній складових навчання, за потреби додаючи потрібного. Те ж саме можна сказати про функцію мети навчання.

Позитивний досвід співіснування систем “навчальна діяльність учня” і “діяльність учителя” як автономних, що взаємодіють на паритетних началах, пропонує російський педагог О. Лобок, автор ідеї ймовірнісної освіти. Він доводить життєспроможність синергетичної методології в розбудові освітнього процесу. Ймовірнісна освіта відмовляється від самої ідеї навчального плану як непорушного закону, що структурує весь навчальний процес. Це освіта, в умовах якої принцип творчої невизначеності, принцип ймовірнісної розмитості майбутнього сприймається як фундаментальна культурна цінність. Це освіта, що будується як ланцюг незапланованих попередньо подій, які здійснюються тут і тепер, а не згідно з якимось зазделегідь придуманим сценарієм. Педагог сам моделює навчальний процес як культурний процес в його реальній творчій

непередбачуваності [6, с. 35]. Результатом індивідуально-ймовірнісного руху, помноженого на діалог з іншими індивідуальними траєкторіями, і є формування особистості.

Становище із “вкладеними системами” характерне також і для взаємодії вчителя з методичними підрозділами. З одного боку, він має значно більші потенційні можливості для реалізації свого права на вибір змісту і способів діяльності, ніж учні, а з іншого – залишається “заручником” педагогічної ідеології, що культивується керівними системами, перебуває в середовищі, яке повністю визначене ззовні на рівні концепції, мети педагогічної діяльності, провідних форм і методів навчання, педагогічних засобів тощо. Як наслідок, в учителів виробляється безініціативність, некритичне й байдуже ставлення до новачій. Разом з тим інноваційний розвиток вимагає принципово іншої педагогічної позиції – готовності до реалізації найсміливіших намірів, високої ініціативності тощо. Можна дійти висновку: принцип “вкладених систем”, певним чином може враховувати стан тієї системи, яка перебуває всередині, але при цьому не дозволяє їй безпосередньо “виходити” в широкий освітній простір, і тоді системи конфліктують, а це може призвести до певних руйнувань. Щоб поліпшити становище, педагогічним системам управління методичною роботою та навчальної діяльності вчителя слід взаємодіяти принципово по-іншому. В умовах паритетної взаємодії жодна з них не зможе стримувати розгортання інноваційних процесів в будь-яких інших системах, оскільки прагнення й потреба в новому з боку всіх суб’єктів може бути реалізована самостійно, в автономному режимі. Множинність і варіативність дій уже не буде привілеєм керівної системи, а стане основою актуалізації творчого потенціалу як учителя, так і учня. Це, у свою чергу, справедливо зауважує О.Є. Остапчук, забезпечить безпосередність і оперативність оновлення всіх систем на відміну від почерговості проходження новачій всіма управлінськими шаблями [4, с. 26-27].

Сучасна вітчизняна педагогіка розпочала новими технологіями розв’язувати проблему пошуку природи в людині, в системі освіти, змісті, методах і організаційних формах навчання, як певного атрактору, як відповідної траєкторії для супроводження розвитку особистості, реформуючи сучасну школу в напрямі особистісно-орієнтованого навчання. Процес цей ідей не литше в іманентній фазі, а на рівні раціонального осмислення педагогічної технології, на рівні охоплення педагогічного явища більш широкою наукою. Тому питанню підготовки кадрів для таких технологій необхідно надати пріоритетності в педагогічній галузі. Приклади застосування синергетики для моделювання в педагогіці знаходимо доки що в працях І.П. Аносова, Л.Д. Бевзенко, В.Г. Буднова, Л.В. Голуб, В.Р. Ільченко, А. Самодрина, Н.Л. Селиванової. Є.В. Яковлева застерігає педагогів у питаннях моделювання, нагадуючи про теорему К. Геделя: “не існує повного кінцевого набору відомостей про систему, достатнього для дедуктивної побудови моделі, яка описує (передбачає) всі елементи її “поведінки”. Розв’язання протиріч між об’єктивно неповнотою моделі і необхідності адекватного відображення об’єкта визначають процес удосконалення моделі і прогноз її “поведінки”” [7, с. 282].

Фасилітативний тип учителя (викладача), який здатний увійти в європейський простір, не втративши свого національного, повинен набути нових

чи/або оновлених смислів і цінностей педагогічної культури: культури поваги й самоповаги, взаєморозуміння і взаємодії, екзистенційно-діалогового спілкування, цінності особистості, партнерства, педагогічної підтримки, саморозвитку й самонавчання, самоорганізації і самовизначення. Формування саме такої ціннісно-сміслової сфери свідомості учня (студента) сприятиме в перспективі появі нового типу вчителя (викладача), які не спроможні будуть діяти одновимірно (позитивне-негативне), категорично предметно центрично, ретрансляційно й об'єктивно.

Висновки. Аналіз досвіду реформи вітчизняної школи, який ми провели, спираючись на праці вчених-педагогів, дає підставу стверджувати, що при “народженні інновації” у багатьох випадках нове з'являється як результат “чуттєвого досвіду, а потім знаходить раціональне оформлення. Освіта, як потенціальна енергія розуму є достатньо прогнозованим явищем, наділена системною, побудовою і, як на нас, здатна суттєво вплинути на стійкість певних суттєвостей у суспільстві. Система освіти, перебудована на засадах синергетики як трансдисциплінарної науки, здатна створити освітній процес за “правилом” і бути гнучкою щодо вибраної освітньої парадигми завдяки присутності в освітній технології альтернативи методів та альтернативи організаційних форм навчання, альтернативи форм організації навчальної діяльності під час вивчення загальнопедагогічних дисциплін, збалансованості процесів навчання і процесів учіння в кожній ланці освітньої діяльності. В умовах нецентралізованих інноваційних процесів кожна система виробляє своє бачення цінності інновації, межі її функціонування, умови і очікувані результати, і тоді зростає загальна ефективність, продуктивність інновації, оскільки позиції незалежні й критичні, реальним стає вдосконалення інновації, спрощене розуміння системного підходу в соціальній сфері, його запровадження у відриві від реального життя має негативні наслідки. Синергетичний підхід разом із системним мають стати теоретичною й діяльнісною основою розгортання інноваційних процесів в освіті, підвищення їхньої продуктивності й соціальної значущості. Значення синергетики для освіти пов'язану насамперед із можливістю інтегрувати предмети, глибинно вивчати міжпредметні зв'язки, повніше реалізувати основні дидактичні умови для організації й проведення навчального процесу на підставі головних його принципів. Тому розвиток теорії інноваційних процесів в освіті ми пов'язуємо з розширенням можливостей синергетичної методології.

Резюме

Автор досліджує особливості інноваційних педагогічних процесів, побудованих на методологічній основі синергетики, аналізує проблему співвідношення системного і синергетичного підходів в освіті.

Резюме

Автор исследует особенности инновационных педагогических процессов, построенных на методологической основе синергетики, анализирует проблему соотношения системного и синергетического подходов в образовании.

Summary

The author studies the peculiarities of the innovative pedagogical processes development on the synergetic methodological grounds, analyses the problem of the systemic and synergetic approaches corretation in the educational sphere.

Література:

1. Протасова Н. Г. Синергетичний підхід до управління інноваційними процесами у післядипломній освіті // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. Зб. наук. праць / Ред. Кол. Л. І. Даниленко (гол. ред.) та ін. – К.: Логос, 2000. – С. 280-284.
2. Князева Е. И., Курдюмов С. П. Синергетика как новое мировоззрение: диалог с И. А. Пригожиным // Вопросы философии. – 1992. – №12. – С. 3-20.
3. Князева Е. И., Курдюмов С. П. Антропний принцип в синергетике // Вопросы философии. – 1997. – №3. – С. 62-79.
4. Остапчук О. Є. Можливості синергетики в розбудові інноваційного освітнього простору // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 4. – С. 16-28.
5. Адоньев Є. О. Традиційна та гуманістична парадигма освіти в антропологічному вимірі // Постметодика. – 2002. – № 7-8. – С. 12-15.
6. Лобок А. Идея вероятностного образования // Школа сотрудничества. – М: Перв. сентября, 2000. – 272 с.
7. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров. – М.: Сов. Энциклопедия, 1984. – 1600 с.

Подано до редакції 17.05.2005

УДК 378.124

ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ВИКЛАДАЧА ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

*Омельяненко Світлана Віталіївна
кандидат педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки
початкової освіти та соціальної педагогіки
Кіровоградський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка*

Постановка проблеми. У сучасних умовах все більшого значення набуває стратегія освіти, що спрямована на майбутнє, на розвиток суспільства, основним критерієм прогресу якого є рівень вдосконалення людини як органічної частини природи. У цьому контексті особлива роль належить педагогу, як школи, так і вищого навчального закладу. Все більшу роль відіграють не лише професійні знання і вміння, хоча без них не можна говорити про професіоналізм педагога, а загальна культура, особистісні якості, вплив яких на формування особистості зростає. Особистість майбутнього вчителя багатогранна, отже, повинна бути багатогранною і особистість викладача. На нашу думку, багатогранність особистості викладача знаходить відображення у понятті його педагогічної культури.

Аналіз останніх публікацій. В останні роки проблеми педагогічної культури досліджувалися українськими науковцями. Зокрема помітний вклад у розв'язання певних завдань формування педагогічної культури учителів-вихователів, викладачів вищої школи внесли вітчизняні вчені С.У. Гончаренко, В.М. Гриньова, І.А. Зязюн, М.Б. Євтух, С.Г. Мельничук, О.Г. Мороз, С.О. Сисоєва, Н.М. Тарасевич, Р.І. Хмелюк, Г.П. Шевченко та ін.

Мета цієї статті – розглянути сутність поняття "педагогічна культура викладача", особливості її проявів у процесі загальнопедагогічної підготовки вчителя.

Виклад основного матеріалу. "Педагогічна культура вчителя, – на думку В. М. Гриньової, – це діалектична інтегрована єдність педагогічних цінностей: цінностей-цілей й цінностей-мотивів; цінностей знань; технологічних цінностей;

цінностей-властивостей; цінностей відношень. Вони є свого роду осями координат, на основі яких і викреслюється модель педагогічної культури, які спрямовують і коригують у соціальному, духовному, професійному, особистісному просторі діяльності учителя, його професіоналізм" [1, с.17].

Ми визначаємо педагогічну культуру педагога (вчителя-вихователя, викладача) як сукупність морально-духовних якостей особистості, професійних знань, умінь та навичок, особливостей поведінки, що виражається у її творчій самореалізації в різноманітних видах професійно-педагогічної діяльності, спрямованій на опанування, створення педагогічних цінностей і технологій, які сприяють ефективному розв'язанню завдань всебічно гармонійного розвитку вихованців, формування їхньої професійної компетентності.

Педагогічна культура складається з таких компонентів: аксіологічного, технологічного, особистісно-творчого. Аксіологічний компонент охоплює сукупність педагогічних цінностей, якими особистість оволодіває впродовж усього життя. Це – ідеї, концепції, знання, вміння та ін. Технологічний компонент включає в себе методи, прийоми, засоби професійної діяльності, здатність здійснювати певні педагогічні операції. Особистісно-творчий компонент передбачає готовність здійснювати педагогічну діяльність на рівні творчості, мистецтва. Останнє ґрунтується на постулаті, який сформулював К.Д. Ушинський: "Педагогіка – не наука, а мистецтво, – найбільше, найскладніше, найвище й найнеобхідніше з усіх мистецтв. Мистецтво виховання спирається на науку. Як мистецтво, складне й обширне, воно спирається на безліч обширних і складних наук; як мистецтво, воно, крім знань, вимагає здібності й нахилу, і як мистецтво ж, воно прагне до ідеалу, якого вічно намагаються досягти і який цілком ніколи недосяжний: до ідеалу досконалої людини" [2, с. 205].

Формування педагогічної культури особистості є досить складний і тривалий процес. У результаті взаємодії різних чинників виникають рушійні сили, які стимулюють творчу діяльність педагога у напрямку становлення його педагогічної культури. Дія рушійної сили особистості педагога проявляється передусім у підвищенні розумової активності, пробудженні духовних сил, у пошуках нових технологій, методів, прийомів та засобів, аби успішно, на рівні мистецтва розв'язувати ті численні завдання, що їх висуває соціальна реальність перед професійною діяльністю викладача.

Педагогічна культура є складним соціальним утворенням. Тому важливо усвідомити змістовну сутність культури педагога-вихователя, виділити провідні цінності в її структурі. Педагогічні цінності – це певні норми, які регламентують професійну діяльність учителя, викладача, які вирізняються цілісністю характеру, виступають як пізнавально-діяльнісна система. Педагогічні цінності об'єктивні, оскільки складаються історично в педагогічній науці як елементи переконань у вигляді ідей, концепцій, теорій, закономірностей, постулатів, аксіом та ін. У процесі підготовки та здійснення педагогічної діяльності особистість пізнає, усвідомлює означені цінності, певним чином присвоює їх і транслює в конкретну діяльність. Варто мати на увазі, що педагогічні цінності не є сталими величинами. Вони похідні від особливостей соціально-економічного розвитку суспільства.

Педагогічні цінності виступають в якості відносно стійких орієнтирів, з якими педагог співвідносить своє життя і педагогічну діяльність. Діалектичне

поєднання загальнолюдських і національних морально-духовних цінностей – добра, поваги, совісності, честі, справедливості, толерантності, національної гідності, демократизму, гуманізму – з цінностями педагогічними створюють те підґрунтя, на якому розробляється і здійснюється освітньо-виховна діяльність. Оволодіння ними є тією основою, на якій розробляється зміст професійної підготовки педагогічних працівників різних сфер діяльності. У процесі такої підготовки і мають формуватися безпосередньо педагогічні цінності. Кожен педагог успішно актуалізує ті цінності, які є для нього усвідомленими, професійно значимими. Ключем для такого усвідомлення є істина, яку у свій час проголосив Протагор: "Людина – міра усіх речей".

Вчені, досліджуючи означену проблему, по-різному підходять до визначення сутності педагогічних цінностей та їх видів. Але більшість сходиться на думці, що під цінностями педагогічної діяльності варто розуміти засоби, які дозволяють педагогові задовольнити матеріальні, духовні, громадські потреби, і цілі, що послугують орієнтиром професійної активності. Російський вчений І.Ф. Ісаєв здійснив, на наш погляд, вдалу, наукову обґрунтовану спробу згрупувати педагогічні цінності в структурі педагогічної культури: 1) цінності, які розкривають значення і смисл цілей педагогічної діяльності викладача вищої школи (цінності-цілі); 2) цінності, що розкривають сутність методів і засобів здійснення професійної діяльності (цінності-засоби); 3) цінності, що розкривають сенс стосунків, відношень до суб'єктів навчально-виховного процесу (цінності-відношення); 4) цінності, які окреслюють рівень психолого-педагогічних знань у процесі здійснення педагогічної діяльності (цінності-знання); 5) цінності, що розкривають зміст морально-духовних якостей педагога (цінності-якості).

Також доцільно виділити і такі види педагогічних цінностей: цінності, пов'язані з утвердженням особистості в суспільстві, оточуючим середовищем (природним і соціальним); цінності, пов'язані із задоволенням потреб у спілкуванні; цінності, пов'язані із самовдосконаленням, самовихованням; цінності, пов'язані із самовираженням, утилітарно-прагматичні цінності.

Феномен педагогічної культури варто розглядати не лише з погляду її структурних компонентів, але й з погляду функціональних зв'язків та відношень. Функції розкривають процесуальний бік педагогічної культури. Можна вказати на такі функціональні аспекти педагогічної культури викладача вищої школи: гносеологічну, гуманістичну, комунікативну, освітню та виховну.

Ефективність педагогічної праці багато в чому залежить від того, які стосунки складаються між учасниками навчально-виховного процесу. Структура цих стосунків включає різноманітні аспекти: управління і самоуправління, координація і субординація, дисципліна і самодисципліна, контролю і самоконтролю, обов'язок і право. Моральні стосунки між викладачем і студентом, майбутнім учителем виконують подвійну функцію: з одного боку, це безпосередній вплив на волю і свідомість вихованця з метою сформувані в нього очікувані моральні якості, з іншого боку, це створення оптимальних соціальних і психолого-педагогічних умов для професійного становлення особистості студентів. Ці стосунки мають будуватися на засадах гуманізму і глибокої поваги до кожної особистості. У педагога має бути гармонія між моральними й інтелектуальними цінностями. Коли такої гармонії немає, то в процесі навчання

між викладачем і студентом виникає психологічний бар'єр неприйняття педагога і навіть протидії йому; виникає моральний конфлікт. У цьому контексті варто говорити про внутрішні морально-духовні сили особистості педагога, які притягували б до себе вихованців.

Гуманістична функція проявів педагогічної культури викладача означає орієнтацію на пріоритетний розвиток особистості студента, його прав і свобод через конкретне педагогічне середовище. Вона полягає як у виявленні, так і в розвитку пізнавальних, загальнокультурних, творчих інтересів студентів.

Особливостями проявів педагогічної культури викладача у процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів є те, що вона пов'язана з усіма сторонами особистості студента: потребами, інтересами, емоційним ставленням, вольовими проявами в оволодінні спеціальністю, у соціальному і професійному становленні. Викладач перетворює педагогічні цілі у психологічні цілі студента: навчання – у самоосвіту, виховання – у самовиховання, зовнішню регуляцію дій – у саморегуляцію, рефлексію, з тим, щоб у подальшому, у практичній діяльності із школярами це знайшло вияв у діях вчителя.

В основі взаємодії викладача педагогіки і майбутнього вчителя має лежати діалог, в якому відбувається обмін судженнями і умовиводами, обмін сенсами, зіставлення та аналіз різноманітних, але первісно рівноправних підходів до завдання, різних логік розв'язання. Лише в межах такого діалогу кожний його учасник отримує можливість подолати однобічність свого підходу до розв'язання завдання, обмеженість свого розуміння ситуації, завдяки чому спільна діяльність набуває власне навчальну спрямованість. Остання виражається, зокрема, у тому, що знайдений у процесі діалогу загальний спосіб розв'язання завдання залишається відкритим для критичної оцінки та корекції при зіткненні з новим підходом до розв'язання завдання, який раніше не враховувався, новими умовами та обставинами тощо. Саме такий діалог є внутрішньо властивим розвивальному навчанню формою організації навчального процесу. Через діалог відбувається взаємодія індивідуальних процесів мовлення і мислення, їх накладання і взаємопроникнення, що у свою чергу веде до вироблення індивідуальної манери спілкування, нагромадження засобів організації та ведення діалогу.

У процесі організації діалогічної взаємодії відбувається формування критичного мислення як одного з компонентів педагогічної культури викладача. Критичне мислення – це здатність і прагнення оцінювати різні твердження, робити більш об'єктивні судження на основі добре обгрунтованих доказів, здатність бачити упущення в аргументах і не піддаватися твердженням без достатніх підстав [3]. У той же час, критичне мислення необхідне, як вчителю, так і викладачеві, з погляду змін підходів до тлумачення різних педагогічних явищ, у зв'язку із виникнення значної кількості різноманітних педагогічних технологій. Тому необхідно розпізнавати пропаганду, прагнути до пошуку оптимальних рішень, мати мужність, принциповість, сміливість у відстоюванні своїх позицій і в той же час відкритість до сприймання інших поглядів, розумну долю скепсису, сумнівів.

Свідченням розвинутого критичного мислення викладача є і його вміння йти на перегляд своїх планів і уявлень. Наприклад, у результаті обговорення педагогічної ситуації студенти отримують такі результати, які не збігаються із

очікуваними викладачем результатами. У цьому випадку викладач має сам стати не лише суб'єктом, а й об'єктом навчання, сприйняти неочікуваний результат міркувань студентів як закономірний і планований, як перехід на вищий ступінь евристичної діяльності, що передбачає допомогу студенту у ході постановки запитань, завдань добудови, доповнення отриманого висновку до цілісного виду.

З якістю критичного мислення пов'язаний і такий елемент педагогічної культури викладача як здатність до рефлексії. Рефлексивність мислення, діяльності суб'єкта розглядається тоді, коли у його свідомості є він сам, коли суб'єкт мисленнево протиставляє себе своїм знанням, своїй поведінці, своєму мисленню, своїм переживанням. При цьому особистість одночасно займає начебто дві позиції: 1) позицію людини, що діє, мислить, переживає; 2) позицію спостереження за собою неначе з боку. Таким чином, особистість осмислює свою зовнішню предметну, чи внутрішню мисленнєву позицію відносно до певної дії чи вчинку, а також усвідомлює свої можливості та здатності. Рефлексія передбачає не лише інтроспекцію своєї власної психіки, своєї діяльності, а й осмислення своєї життєвої програми, цілей, цінностей, вимог, установок, прагнень.

Рефлексивна діяльність тісно пов'язана із прагненням і здатністю вести діалог, оскільки рефлексія – це дискусія із самим собою, коли сам ставиш собі запитання і сам на них відповідаєш. Отже, необхідно розвивати у собі вміння ставити запитання, бачити проблему. Саме при умові осмислення своєї власної позиції у рефлексивній дії у людини з'являється можливість умисно займати умовні альтернативні пізнавальні позиції, які можуть мати значні розбіжності із і навіть суперечності із власними цінностями, цілями, бажаннями, знаннями. Така позиція забезпечує вміння зрозуміти точку зору іншої людини і, в той же час, забезпечує можливість інтелектуального і особистісного саморозвитку особистості.

Особливо важлива професійна педагогічна рефлексія, одним із компонентів якої є осмислення того, що для успішної роботи педагогу мало наявних знань і бачення способів їх набуття. Тому необхідно шукати спеціальні технології формування якостей, що лежать в основі рефлексивного стилю мислення. В умовах демократичного суспільства, коли існують різні позиції, погляди, системи, технології організації навчально-виховного процесу, педагог має визначити свої власні усвідомлені переконання, ідеали та цінності. Одним із шляхів вироблення таких цінностей є зіставлення різних позицій, які особистість може уявно займати стосовно практичних чи пізнавальних проблем, з якими вона зустрічається у професійній діяльності. У результаті такого зіставлення стає можливим наступний усвідомлений самостійно обґрунтований вибір і зміна своїх власних позицій щодо етичних, інтелектуальних та інших проблем. Отже, рефлексія є чинником розвитку здатності до самоуправління.

Значне місце у структурі педагогічної культури займає моральне самовиховання викладача вищої школи. Воно виявляється в тому, що педагог свідомо програмує роботу над удосконаленням своїх моральних звичок та якостей відповідно до вимог своєї професійної діяльності. Щоб бути для студентів зразком людської досконалості, педагог повинен постійно працювати не лише над збагаченням своїх професійних знань, але й передусім над

збагаченням власного морального капіталу.

Для успішної роботи по моральному самовихованню педагогу необхідно: уявляти й усвідомлювати ідеал, який може бути обраний для наслідування; знати основні вимоги до моральних якостей педагога, бачити особливості його моральної поведінки у сфері педагогічної діяльності; виявляти дефіцит власних моральних якостей, які можуть стати на заваді досконалому виконання професійних завдань; усвідомлювати необхідність систематичної роботи над удосконаленням, збагаченням своїх соціально-психічних і моральних якостей; володіти науково обґрунтованими методами і засобами самовдосконалення; формувати в собі почуття самокритичності, адекватності в оцінці й самооцінці певних дій. Умовами розвитку педагогічної культури викладача вищої школи, на нашу думку, є: загальносоціальна і особистісна значущість сформованих знань, умінь, навичок, якостей, способів професійно-педагогічної діяльності; визначення мети професійно-особистісного самовдосконалення.

Висновки. Отже, своєрідність проявів педагогічної культури викладача вищої школи в тому, що має відбуватися взаємодоповнення і взаємозбагачення діяльності викладача й студента, відбуватися єдина, така, що зливається за своєю метою й мотивацією, діяльність.

Резюме

У статті розкривається сутність поняття "педагогічна культура викладача", особливості її проявів у процесі загальнопедагогічної підготовки вчителя.

Резюме

В статті розкривається сутність поняття "педагогическая культура преподавателя", особенности ее проявления в процессе общепедагогической подготовки учителя.

Summary

The article reveals the essence of the notion "pedagogical culture of the teacher", the particularities of its display in the process teacher's general pedagogical training.

Література:

1. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя: Автореф. дис... докт. пед. наук. – К., 2001. – 38 с.
2. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології // Вибрані педагогічні твори: В 2-х т. – Т. 1. – С. 192–471.
3. Wade C., Tavris C. Psychology. – Harper and Row, 1990. – 692 p.

Подано до редакції 19.02.2005

УДК 378

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ СТУДЕНТІВ ЗАСОБОМ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ

*Переворська Олена Ігорівна
кандидат педагогічних наук, доцент*

Дніпропетровський національний університет

Постановка проблеми. Відповідно до прийнятої в Болоньї декларації про двоциклічну систему, на сьогодні на терені вищої освіти вже спостерігаються всебічні зміни, спрямовані на активізацію пізнавального інтересу, діяльності, самостійності студентів. Аналізуючи шляхи підвищення ефективності навчання, М. В. Кларін виділяє три основних напрямки розвитку інноваційних технологій навчання: використання дискусії при навчанні, організація проблемного

навчання, впровадження гри у навчальний процес [1].

Аналіз останніх досліджень. Дослідження проблеми застосування дидактичної гри у вищому навчальному закладі стосуються у більшості ділових (І. Макаренко, М.Д. Касьяненко, М.М. Крюков, ЯС. Гінзбург, Н.М. Коряк, А.А. Вербицький та інші) або рольових ігор (Т.І. Олійник, Л.Ф. Грицюк, В.О. Нотман, С.Н. Карпова, Л.Г. Петрушина та інші). Теоретичні аспекти проблеми дидактичної гри досліджували А.Й. Капська, І.М. Носаченко, В.Г. Семенов, П.І. Підкасистий, Н.К. Ахметов, Ж.С. Хайдаров, Л. Терлецька, А.О. Деркач, С.Ф. Щербак, А.А. Тюков, Є.М. Смірнов, І.М. Носаченко, П. Щербань та інші. Аналіз зазначених наукових праць свідчить про значні психолого-педагогічні особливості та навчальні можливості дидактичної гри, позитивне ставлення до них студентів, що зумовлює необхідність включення ігор у поєднанні з іншими методами у навчальний процес у вищому закладі освіти.

Метою даної статті є розкриття особливостей формування пізнавального інтересу студентів засобом дидактичної гри.

Виклад основного матеріалу. Згідно з метою було поставлено завдання: розкрити проблему формування пізнавального інтересу; обґрунтувати рівні сформованості пізнавального інтересу студентів; розкрити роль дидактичної гри у формуванні пізнавального інтересу студентів.

Проблема формування пізнавального інтересу вже певний час знаходиться в центрі уваги педагогіки та психології. Інтерес виступає як виборча спрямованість людини, його уваги (Т. Рібо, Н.Ф. Добринін), його думок, помислів (С.Л. Рубінштейн), прояв розумової та емоційної активності (Е.К. Стронг, С.Л. Рубінштейн). В ньому вбачають тенденцію займатися діяльністю, речами, процесом занять (англ. словник психологічних термінів).

Важливою, особливою частиною загального феномена “інтерес” є пізнавальний інтерес. Пізнавальний інтерес зумовлює рівень пізнання, оволодіння знаннями. “При цьому він спрямований не тільки на зміст даної предметної галузі з її специфічними властивостями, але й на процес добування цих знань, до пізнавальної діяльності, в якій проходять оперування вже набутими способами навчання, оволодіння новими та їх вдосконаленням” [3, с. 9]. Г.І. Щукіна підкреслює, що пізнавальний інтерес виступає перед нами як мотив навчання, засіб навчання, як стійка якість особистості. Вона виділяє три види стимуляції пізнавальних інтересів в навчанні: за допомогою змісту навчального матеріалу: новизна змісту; оновлення засвоєних знань; історизм; практична необхідність знань; показ сучасних наукових досягнень; за допомогою організації та характеру пізнавальної діяльності: різноманітність форм самостійних робіт; проблемність; дослідницький підхід; творчі роботи; практичні роботи; за допомогою стосунків, які супроводжують навчальний процес: емоційний тонус діяльності учнів; емоційність вчителя; педагогічний оптимізм; взаємна підтримка; змагання; роль заохочень [4].

Дидактичну гру можна віднести до трьох видів стимуляції пізнавального інтересу [2, с. 6]. Вона яскраво демонструє практичну необхідність знань, стимулює пізнавальний інтерес за допомогою змісту навчального матеріалу, створює емоційний тонус діяльності, стосунки змагання та взаємної підтримки під час навчання та впливають на взаємини у групі. Саме в “стимульованні

пізнавального процесу” І.П. Підласий [3, с. 503] вбачає головне призначення методу дидактичних ігор. Пізнавальні стимули студент отримує саме у грі, де він виступає активним перетворювачем дійсності. Дидактичні ігри ефективно вирішують проблеми збудження та підтримки інтересу до навчання, добування знань за рахунок власних зусиль в процесі захоплюючого змагання.

Рівень сформованості пізнавального інтересу може бути різний. Визначаючи три рівні (високий, середній та низький), ми розглядаємо прояв інтересу через певні його показники ставлення: до навчання; нової інформації; пояснення та розповіді викладача; спільного обговорення питань; самостійної праці; відповідей однокурсників; роботи з підручником та додатковою літературою; участь в усіх видах діяльності; участь у дидактичних іграх; творчий підхід до виконання завдань; активність та ініціативність; допитливість; уважність та дисциплінованість.

Ми вважаємо, що у студента сформований: високий рівень пізнавального інтересу, якщо він з бажанням навчається, прагне пізнавати нову інформацію, проявляє зацікавленість до пояснень та розповідей викладача, прагне до спільного обговорення питань, з бажанням працює самостійно, бажає брати участь в усіх видах діяльності, регулярно виконує домашнє завдання, зацікавлений у відповідях товаришів, бажає брати участь у дидактичних іграх, бажає працювати з підручником та додатковою літературою, творчо підходить до виконання завдань, проявляє активність та ініціативність, допитливість, уважність та дисциплінованість на заняттях; середній рівень, якщо він бажає вчити певний предмет, прагне пізнавати нову інформацію, уважно слухає пояснення та розповіді вчителя, не прагне до спільного обговорення питань, вміє самостійно працювати, бере участь в усіх видах діяльності, досить регулярно виконує домашні завдання, уважно слухає відповіді товаришів, не відмовляється брати участь у дидактичних іграх, вміє працювати з підручником та додатковою літературою, виконує всі завдання, але без творчого підходу, не досить активний, безініціативний, недостатньо допитливий, уважний, дисциплінований; низький рівень, якщо він навчається без особливої зацікавленості, не прагне пізнавати нову інформацію, слухає пояснення та розповіді викладача без особливого інтересу, не бере участі у спільному обговоренні питань, не завжди працює самостійно, не завжди бере участь в усіх видах діяльності, не регулярно виконує домашні завдання, не зацікавлений у відповідях товаришів, не завжди бере участь у дидактичних іграх, користується підручником при виконанні домашнього завдання, не працює з додатковою літературою, не активний, безініціативний, не допитливий, не завжди уважний та дисциплінований.

Для виявлення ролі дидактичної гри у формуванні пізнавального інтересу студентів нами було проведене дослідження. Серед студентів 111 курсу університету були обрані експериментальна та контрольна групи. У експериментальній групі практичні заняття з курсу „Основи педагогічної майстерності” були організовані як ділові ігри. У контрольній групі навчальний процес відбувався за традиційними технологіями.

Перш за все нами було визначено місце використання дидактичної гри у навчальному процесі при вивченні кожної теми, яке залежить від: дидактичної мети заняття; мети дидактичної гри (ігри, спрямовані на повторення раніше

вивченого матеріалу та на засвоєння нового матеріалу застосовуються на початковому етапі; ігри, спрямовані на закріплення засвоєного матеріалу та на формування умінь практичного застосування знань, використовуються на подальших етапах вивчення кожної теми); виду діяльності учасників (репродуктивні ігри використовуються на початковому етапі, частково-пошукові та творчі – на подальших етапах вивчення теми); способу керівництва (керовані ігри доцільніше використовувати на початковому етапі, частково-керовані та самостійні – на подальших етапах вивчення теми).

Характер теми, яка вивчається, визначає використання того чи іншого виду гри залежно від: способу організації (ситуативна, рольова чи ділова); кількості учасників (індивідуальна, парна чи групова); мовленнєвої діяльності (монологічна, діалогічна чи групове обговорення); часу підготовки учасників (ігри попередньої підготовки; ігри, які обдумуються під час заняття; ігри-імпровазації чи ігри-експромти); засобу проведення (комунікативні, предметні, аудіотехнічні чи комп'ютерні).

В експериментальній групі значна увага приділялася використанню дидактичних ігор для створення позитивного емоційного середовища, а звідси й змін негативних стереотипів щодо ставлення до вивчення курсу на позитивні та розвиток певних особистісних характеристик. Під час дослідження проводилося спостереження з метою виявлення ставлення до занять з даної дисципліни в експериментальній та контрольній групах. Ми констатували наявність бажання студентів експериментальної групи брати участь у іграх та прагнення самостійно їх опрацювати. Ефективність навчальної діяльності визначалася не тільки зовнішніми, але й внутрішніми показниками, тобто ступенем задоволеності своєю навчальною діяльністю, результатом чого стали позитивні враження студентів під час проведення ігор, що констатувалося у бесідах після проведення занять. Наведемо початкові та кінцеві результати (табл. 1), отримані в експериментальній групі (зміни в контрольній групі майже не відбулися за виключенням показників: ставлення до пізнання нової інформації, самостійної роботи, роботи з додатковою літературою – незначні позитивні зміни (1, 27– 1, 36) Н – (2, 12 – 2, 45)С).

Таблиця 1

Динаміка зміни рівнів сформованості пізнавального інтересу у студентів експериментальної групи

№	Показники прояву пізнавального інтересу	констатуючий		формуючий	
		Бали	Рівень	Бали	Рівень
1	Ставлення до навчання	2,26	С	2,62	В
2	Ставлення до пізнання нової інформації	2,18	С	2,34	С
3	Ставлення до пояснення та розповіді викладача	2,12	С	2,22	С
4	Ставлення до спільного обговорення питань	2,58	В	2,96	В
5	Ставлення до самостійної роботи	1,68	С	2,58	В
6	Участь в усіх видах діяльності	1,7	С	2,22	С
7	Ставлення до відповідей однокурсників	2,2	С	2,26	С
8	Участь у дидактичних іграх	2,12	С	2,96	В
9	Ставлення до роботи з підручником	1,3	Н	2,22	С
10	Ставлення до додаткової літератури	1,92	С	2,26	С
11	Ставлення до творчості при виконанні завдань	1,96	С	2,58	В
12	Активність та ініціативність	2,22	С	2,58	В
13	Допитливість	2,26	С	2,26	С
14	Уважність та дисциплінованість	1,68	С	2,12	С

Наведені результати свідчать про значну зміну показників рівнів сформованості пізнавального інтересу студентів.

Подальший аналіз рівнів сформованості пізнавального інтересу індивідуально у кожного студента свідчить, що студенти, у яких сформований високий рівень пізнавального інтересу, найвищим балом оцінюють: навчання взагалі; спільне обговорення питань; участь у дидактичних іграх; роботу з додатковою літературою. Студенти, у яких сформований низький рівень пізнавального інтересу, надають найбільшого значення: спільному обговоренню питань; участі у дидактичних іграх.

Висновки. Отримані дані підтверджують нашу думку щодо доцільності використання дидактичної гри з метою формування в студентів позитивного ставлення до навчання, навчальної дисципліни, пізнавального інтересу.

Резюме

У статті на основі отриманих результатів дослідження продемонстровано роль дидактичної гри у формуванні пізнавального інтересу студентів.

Резюме

На основе полученных результатов исследования в статье показана роль дидактической игры в формировании познавательного интереса студентов.

Summary

Basing on the research results in the article is shown the role of didactic game in forming the students' cognitive interest.

Література:

1. Кларин М. В. Технология обучения: идеал и реальность. – Рига: Эксперимент, 1999. – 180 с.
2. Любашенко О. В. Методи стимулювання навчально-пізнавальної діяльності студентів університетів (на матеріалі вивчення гуманітарних дисциплін): Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Київський університет ім. Т. Шевченка. – К. – 1997. – 18 с.
3. Подласый И. П. Педагогика. – М.: Владос, 1999. – 574 с.
4. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 350 с.

Подано до редакції 30.05.2005

УДК 001.891:74 (44)

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ОСВІТИ ФРАНЦІЇ У КОНТЕКСТІ МІЖНАРОДНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

*Пермякова Ольга Григорівна
викладач кафедри французької мови*

Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка

Постановка проблеми. Українська держава чітко визначила орієнтир на входження в освітній та науковий європейський простір. Європейський вибір України обумовлює необхідність вивчення, узагальнення, критичного осмислення й творчого застосування досвіду Європейської спільноти у галузі освіти. Особливого значення з огляду на це набуває для України ознайомлення з європейськими системами оцінювання знань тих, хто навчається та вивчення питання моніторингу якості освіти в країнах Європи. У зв'язку з інтеграційними процесами в Європі, на думку, як українських так і зарубіжних фахівців найважливішою проблемою в освіті на сучасному етапі є необхідність встановлення консенсусу щодо концептуальних засад оцінювання успішності учнів та встановлення єдиних освітніх стандартів. На цій основі можна виробити ефективні форми практичної взаємодії європейських педагогів. Але при усій важливості суто практичних, організаційних заходів щодо зближення і

поступової інтеграції європейських освітніх систем в основі цієї роботи лежать такі теоретичні положення, що відбивають глибинні фактори формування європейського освітнього простору, який вимагає принципово нових підходів до освіти, кардинальних змін освітньої діяльності.

З глобальним обсягом докорінних змін нерозривно пов'язаний розвиток не лише вищої школи (найактуальнішим є вироблення єдиних європейських освітніх стандартів у контексті Болонського процесу), але й середньої освіти, яка є надійною базою подальшого навчання і самовдосконалення кожної особистості, розвитку її здібностей і обдарувань, основою, на якій будується будь-яка галузь вищої освіти. Слід зазначити, що європейська система шкільної освіти набуває всесвітнього рівня притягання, оскільки визначення світового стандарту середньої освіти є передумовою отримання права доступу до різних університетських програм [1; 7]. Спектр завдань, що стоять перед європейською шкільною системою, досить широкий і стосується багатьох аспектів діяльності, проте головний аспект зроблено саме на якості освіти.

У сучасному світовому суспільстві якість освіти визначається на основі стандартів освіти та моніторингу освітніх послуг, який передбачає систематичний збір збереження, обробку, аналіз, корекцію і поширення даних про важливі аспекти освіти на національному, регіональному й локальному рівнях з метою вивчення рівня навченості учасників навчально-виховного процесу на етапах неперервного спостереження за навчальною діяльністю, контролю якості навчання; прогнозування причин успішності та невдач у навчальному поступі; виявлення відхилень від освітніх стандартів на основі сучасних комп'ютерних й інформаційних технологій, а також методів статистики; забезпечення розвитку суб'єктів освіти і їх взаємодії; отримання зворотного зв'язку у контексті управління за певним педагогічним процесом [2]. Підтримка та розвиток європейських стандартів якості, врахування світової практики контролю в якості освіти, узгодження своїх та європейських методологічних підходів до вимірювання та оцінювання якості навчання є пріоритетними напрямками розвитку української освіти на даному етапі. Слід зазначити, що з інтеграцією України в європейський освітній простір у вітчизняних педагогів зростає потреба у вивченні сучасних європейських проектів дослідження оцінювання знань учнів, а також постає необхідність вивчення проблеми моніторингу якості навчання в освітніх закладах на європейському рівні.

Аналіз останніх досліджень. Окремі питання моніторингу якості освіти розглянуті та проаналізовані в численних вітчизняних дослідженнях (В. Головінова, І. Іванюк, В. Кальней, Л. Качалова, О. Локшина, О. Ляшенко, Т. Лукіна, І. Проскуріна, А. Майоров та ін.), пов'язаних з процесами педагогічного управління й розроблення механізмів забезпечення якості сучасної освіти, що свідчить про надзвичайну актуальність даної проблеми.

Проблемам досліджень якості знань учнів у французькій школі присвячені праці Ж. Аберно, А. Буске, М. Женов'єв, Ж. Мейєр, Ф. Меріо, Ж. Левассер, Ж. Нуазе та ін. Однак є ще чимало питань, які недостатньо висвітлені та потребують додаткової розвідки. Зауважимо, що реформування, які відбулися в освітніх системах європейських країн, торкнулися не лише навчальних програм, змісту та структури освіти, а також переосмислення традиційної системи

оцінювання знань учнів. Зокрема досвід Франції, країни, яка здійснює пошук нових форм ефективності діагностики відповідно до єдиних європейських стандартів, може бути цікавим та корисним для української освітньої спільноти.

Протягом трьох останніх десятиліть практика оцінювання знань в освітній системі Франції суттєво змінювались, з'явилися нові форми оцінювання. У програмах та офіційних інструкціях Міністерства освіти Франції викладені основні вимоги щодо навчання та оцінювання учнівських знань. Кінцевою метою державного оцінювання якості знань є визначення та розробка згідно отриманих показників подальших шляхів педагогічної діяльності на всіх рівнях освітньої системи: клас, школа, округ, регіон, нація [6].

Ознайомлення з системою оцінювання знань учнів у Франції, а також з проблемою моніторингу якості навчання в загальноосвітніх закладах Франції, становлять, на нашу думку, для українських педагогів-практиків та науковців значний інтерес, сприяють усвідомленню існування значного дидактичного досвіду, накопиченого в зарубіжній педагогічній теорії, зокрема Франції.

Метою нашої статті є висвітлення особливостей проведення моніторингу якості навчання в загальноосвітніх закладах Франції на сучасному етапі у контексті міжнародних моніторингових досліджень, охарактеризувати в межах статті найбільш важливі для сучасної французької школи моніторингові проекти.

Виклад основного матеріалу. “Моніторинг – безперервне стеження за яким-небудь процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату” [3, с. 538]. Тлумачний словник французької мови трактує поняття моніторинг (monitoring) як “тривале, постійне спостереження або спостереження з малими інтервалами, що супроводжується реєстрацією показників параметрів або різноманітних феноменів” [5, с. 664].

У широкому розумінні моніторинг – це постійне спостереження за якимсь процесом з метою виявлення його співвідношення бажаному результату чи кінцевому положенню. Моніторинг дає можливість постійно отримувати об'єктивну інформацію на загальнодержавному рівні не лише про успішність учнів в окремих навчальних закладах, в різних регіонах країни, а також є важливим ефективним елементом педагогічної діяльності, що дозволяє своєчасно виявити напрямки покращення навчального процесу, подальшого розвитку конкретної мережі навчальних закладів й своєчасного забезпечення їх високого освітнього рівня.

Аналіз відомих праць із проблем організації моніторингу в системі освіти дозволяє зробити висновок про те, що головне завдання проведення моніторингу в освіті спрямоване на забезпечення її якості.

Варто зазначити, що Франція надає велике значення не лише моніторингу якості навчання на національному рівні, але приділяє значну увагу міжнародним моніторинговим проектам. Підтвердженням цього є участь Франції в міжнародних дослідженнях PISA, PIRLS, TIMSS, TRANSITION, SOCRATES, LINGUA, ERASMUS, PETRA та інших з оцінювання якості знань тих, хто навчається. Участь у вищевказаних міжнародних дослідницьких проектах дає можливість отримувати об'єктивну інформацію про рівень освіти будь-якої країни-учасниці згаданого проекту, а також визначити рівень національної освіти серед країн, які приймають участь в даному моніторинговому дослідженні.

До найважливіших міжнародних досліджень з оцінювання якості середньої освіти, у яких Франція приймає участь, належать TIMSS (Третє міжнародне дослідження оцінки якості математичної та природничо-наукової освіти) та Міжнародна програма оцінки знань та вмінь учнів PISA за напрямками: “грамотність читання” (2000 р.), “математична грамотність” (2003 р.), “природничо-наукова грамотність” (2006 р.). Організація економічного співробітництва та розвитку (OECD), в рамках якої проводиться міжнародний проект PISA, в грудні 2001 р. опублікувала перші результати проведеного дослідження. Згідно цього дослідження Франція показала середні результати якості рівня знань учнів. OECD впевнена в тому, що PISA дасть можливість країнам-учасникам (32 країни, 250 000 учнів) побачити свій освітній рівень в порівнянні з іншими країнами, виявити позитивні та негативні моменти в освіті, що дозволить покращити освітні програми та відкоригувати педагогічну діяльність [4, с. 18].

Довкола результатів PISA точаться жваві дискусії у французькому суспільстві. За твердженням Міністерства освіти Франції міжнародне дослідження PISA має деякі методологічні проблеми: “. . . чи можливо об’єктивно однаковими засобами оцінити і порівняти рівень навченості японських, шведських або американських підлітків? І хто може дати гарантію, що тестові завдання будуть ідентичними за своїм рівнем складності?” [4, с. 12].

Як зазначає директор Департаменту Програмування Міністерства освіти Франції Жан-Рішар Гітерман, “Анкетування учнів проходило не в однаково рівних умовах, тому що не були враховані культурні та лінгвістичні аспекти країн” [7, с.12].

Згідно результатів проведеного дослідження PISA, Франція займає середнє положення в таблиці серед країн-учасниць даного проекту: читання – 12 місце (500 балів, середнє положення), математика – 10 місце (517 балів, вище середнього положення, при чому з геометрії показники були ще кращими), природничі науки – 12 місце (500 балів). Але зауважимо, що на завдання, де необхідно було аргументовано довести або проаналізувати те чи інше явище, багато учнів дали відповідь “я не знаю”.

Міжнародне дослідження виявило також, що французькі показники якості знань учнів різноманітні: поганих учнів є набагато менше, але також менше і хороших учнів, в порівнянні з іншими країнами.

Спеціалісти DPD (Дирекції Програмування та Розвитку), які детально проаналізували анкети, зазначають, що французькі учні мали труднощі при виконанні третього виду завдань з читання та письма (мова йде про висловлення своєї думки, свого ставлення до прочитаного). За словами Мартіни Ремон, французького експерта, яка приймала участь в проведенні даного дослідження, “такому виду роботи у Франції недостатньо приділяється уваги, і навпаки, учні англо-саксонських країн добре виконують ці завдання” [7, с.15].

Як зазначив Жан-Клод Емін, заступник директора Департаменту з проведення оцінювання, “результати дослідження вказали на те, що ми повинні відкоригувати навчальні плани як в початковій школі, так і в колежах, де більше уваги необхідно приділяти таким завданням, які розвивають логічне мислення, вміння висловлювати своє ставлення до прочитаного” [7, с.13].

Проведене дослідження підтвердило той факт, що рівень якості знань французьких школярів залежить від їх соціального стану.

Висновки. Отже, матеріали нашої розвідки на прикладі Франції переконують, що у сучасному світі роль і можливості моніторингових досліджень з якості освіти є невичерпними через їх багатогранність, гнучкість, науковість, прогностичність, адаптивний характер щодо безупинно мінливих потреб розвитку. Участь Франції у міжнародних освітніх моніторингових проектах підкреслює орієнтацію французького суспільства на прагнення узгодити свої освітні стандарти із апробованим досвідом європейської освіти.

Враховуючи інтеграцію України в європейський освітній простір, варто взяти до уваги політику провідних європейських країн щодо вимірювання стандартів якісної освіти в контексті міжнародних вимог. Щоб знати реальний стан вітчизняної освіти та прогнозувати її розвиток згідно європейських стандартів, не повинно стояти питання щодо необхідності прийняття участі України у проведенні моніторингових досліджень з якості освіти на міжнародному рівні.

З огляду на широкий спектр проблеми моніторингу якості освіти в подальших наукових пошуках доцільно зосередити увагу на науково-методичному забезпеченні контролю якості навчання у Франції та поширенні французького досвіду в сучасних умовах.

Резюме

Моніторинг якості освіти Франції у контексті міжнародних досліджень. Дана стаття пропонує на розгляд окремі аспекти моніторингу якості навчання у Франції в контексті інтеграції європейської спільноти, вироблення єдиних європейських стандартів вимірювання і оцінювання тих якісних показників, що характеризують стан освіти.

Резюме

Мониторинг качества образования Франции в контексте международных исследований. Данная статья предлагает на рассмотрение отдельные аспекты мониторинга качества образования во Франции в контексте объединения европейского сообщества, формирование единых европейских стандартов измерения и оценивания тех качественных показателей, которые характеризуют уровень образования.

Summary

The monitoring of the quality of education in France in the context of international investigations. The given article proposes for consideration separate aspects of monitoring the quality of teaching in France in the context of European community integration, working out common European standards of measuring and assessing those qualitative indices which characterize the condition of education.

Література

1. Корсак К. Освіта і суспільство – дороговкази розвитку // Рідна школа. – 2002. – № 5. – С. 5-8.
2. Лисьев Г. А., Савва Л. И. Проблема подготовки будущих учителей к педагогическому мониторингу: Монография. – Магнитогорск: МАГУ, 2000. – 109 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К. – 2002. – 1440 с.
4. Alain Auffray. Niveau scolaire: pays cancrets et bons élèves – Mauvais révéils après une étude de L'OCDE portant sur 250000 élèves de 32 Etats. – La Liberation – 07/01/2002.
5. Le petit Larousse. 1999. Paris cedex. – 1785 p.
6. Ministère de l'Education national, DPD, Profil des élèves en début de CE, évaluation de septembre,

УДК 371

«СИСТЕМА ВОСПИТАНИЯ» И «ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА»: СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЙ

*Пирожкова Алёна Олеговна
аспирант*

Крымский гуманитарный университет, г. Ялта

Постановка проблемы. На сегодняшний день в педагогике практически нет понятий, имеющих одно, общепринятое толкование. Это касается как общепедагогических, так и частнонаучных терминов.

Цель данной статьи – проанализировать и разграничить понятия «система воспитания» и «воспитательная система».

Сегодня практически общепризнанным является тезис о том, что эффективным и продуктивным воспитание может быть только в рамках организованной воспитательной системы [11, С. 171].

Анализ последних исследований. Проблему трактовки термина «педагогическая система» рассматривали В. М. Лизинский [5], Ю. К. Бабанский [1], И. П. Подласый [9], Е. Н. Степанов [15] и др.; введение системного подхода в педагогике волновало В. П. Беспалько [2]; системное понимание воспитания рассматривал Ю. П. Сокольников [14], воспитательная система школы интересовала Л. И. Новикову [6], Г. Н. Сибирцову [11], А. М. Сидоркина [6], и др. Однако вопрос соотношения понятий «система воспитания» и «воспитательная система» не достаточно изучен. Разграничив эти понятия, мы сможем более точно определить сущность воспитательной работы в школе.

Изложение основного материала. Принципу системности на сегодняшний день уделяется огромное внимание. В психологии (впрочем, как и в педагогике) принцип системности – это методологический подход к анализу явлений, когда соответствующее явление рассматривается как система, не сводимая к сумме своих элементов, обладающая структурой, а свойства элемента определяются его местом в структуре [13, с. 622].

Системному подходу принадлежит приоритетная роль в разработке модели воспитания и ее воплощении в воспитательной практике. Его применение в педагогической деятельности предполагает использование специальных понятий и методов, соблюдение определенных принципов, норм и правил. Разумеется, ключевым понятием данного подхода является «система». В научной литературе можно найти несколько сотен его толкований. На наш взгляд, наиболее полно и точно отражает сущность системы определение, предложенное С. А. Саркисяном и Л. В. Головановым, которые полагают, что «система – это не просто совокупность множества единиц, в которой каждая единица подчиняется законам причинно-следственных связей, а единство отношений и связей отдельных частей, обуславливающих выполнение определенной сложной функции, которая и возможна лишь благодаря структуре из большого числа взаимосвязанных и взаимодействующих друг с другом элементов» [15].

В. А. Караковский, Л. Н. Новикова и Н. Л. Селиванова, считают, что

«система станет ключевым понятием в педагогике будущего» [11, с. 171].

Большинство исследователей подчеркивают следующие специфические признаки системы: во-первых, в нее входит определенная совокупность компонентов (элементов, подсистем), взаимосвязь и взаимодействие которых обуславливают целостность системного видения; во-вторых, она характеризуется наличием интегративных качеств, не присущих отдельным ее частям; в-третьих, систему можно представить целостным образованием только тогда, когда она обоснованно, учитывая объективно существующие связи и отношения, выделяется из окружающей среды [15].

В качестве структурных компонентов педагогических систем, как правило, выделяются: 1) педагогическая цель, 2) учебная и научная информация, ради усвоения которой создается система, т. е. содержание; 3) средства педагогической коммуникации; 4) учащиеся, испытывающие потребность в образовании; 5) педагоги, наряду с прочим, вооруженные психологическими знаниями об объекте педагогического воздействия [12].

Характерной особенностью педагогической системы является то обстоятельство, что в ее рамках реализуются в свободном и инвариантном учебном процессе, как обязательное изучение и познание, так и мотивированно-внеоценочное развитие учащегося в системе после-урочной предметной деятельности и дополнительного образования. [5]

Системе нельзя навязывать то, что вступает в противоречие с внутренним ее содержанием и логикой развёртывания процессов. Эффективное управление системой возможно при осознании тенденций ее развития и учете резонансного воздействия, при котором внешнее влияние согласуется с внутренними свойствами системы [15]. Чтобы определить, что представляет собой система воспитания и воспитательная система, рассмотрим таблицу 1.

Таблица 1

Контент-анализ терминов «система воспитания» и «воспитательная система»

№ п/п	Система воспитания	Воспитательная система
1.	Под системой воспитания мы понимаем единство цели, содержания, организационных форм, методов, средств, обеспечивающих формирование личности, с заранее определёнными качествами, взглядами, убеждениями. (Н. К. Гончаров) [1, с. 33].	Воспитательная система представляет собой определённую совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих элементов, непосредственно связанных с преподавательской деятельностью в учебных и других заведениях [2, с. 59].
2.	Система воспитания, складывающаяся в обществе – это как иерархия воспитательных систем: региональных (в районах, городах, областях, республиках), педагогических, непосредственно порождающих процесс воспитания (в первичных коллективах, воспитательных учреждениях, микрорайонах); частичных (идейно-политического, нравственного, трудового и т. п. воспитания), обеспечивающих формирование отдельных сторон личности. [14, с. 54].	Воспитательная система, как синтезированное единство административных и творческих элементов может быть создана в рамках отдельного воспитательного института. Подобно Вульфову Б. З считает, что любая воспитательная система является единством общего, особенного и единичного [6, с. 61].

3.	Система воспитания – совокупность взаимосвязанных целей и принципов организации воспитательного процесса, методов и приёмов поэтапной реализации в рамках определённой социальной структуры (семьи, детского сада, школы, вузов, государства) [10, с. 454].	Воспитательная система – упорядоченная совокупность взаимосвязанных компонентов характеризующих на теоретическом уровне в наиболее обобщённом виде составляющие воспитательной педагогической деятельности на данном этапе развития школы и педагогической науки. [4, с. 46-47].
4.		Воспитательная система – совокупность таких взаимосвязанных компонентов как воспитательные цели, люди, их реализующие в процессе целенаправленной деятельности; отношения, возникающие между её участниками; освоенная среда и управленческая деятельность по обеспечению жизнеспособности воспитательной системы. [13, с. 97].
5.		Воспитательная система – это одно и то же, что и педагогическая система [5, Ч. 1, с. 61].
6.		Воспитательная система – упорядоченная совокупность компонентов воспитательного процесса (целей, субъектов воспитания, их деятельности, отношений, освоенной среды), взаимодействие и интеграция которых обуславливает наличие у школы или ее структурного подразделения способности целенаправленно и эффективно содействовать развитию личности ребенка [11, с. 171].
7.		Понятие «воспитательная система», по мнению В. А. Караковского, отражает один из наиболее фундаментальных факторов педагогической деятельности: школа предстает как целостный социальный организм, имеющий собственную логику функционирования и развития, в котором происходят процессы саморегуляции и самоорганизации [11, с. 171].

Как видно из таблицы 1, чаще учёные используют термин «воспитательная система», нежели «система воспитания». Таким образом, будем считать, что система воспитания – это комплексное воздействие различных воспитательных систем (школа, двор, внешкольное учреждение, семья и др.) на формирование личности ребёнка. Следовательно, любая воспитательная система является подсистемой системы воспитания.

Для эффективной реализации содержания любой системы необходимо чётко определить все её компоненты.

Таблица 2.

Реализация компонентов системы воспитания и воспитательной системы

ШКОЛЫ

№	Компоненты	Система воспитания	Воспитательная система школы
1.	Педагогическая цель	Создание культурной среды для развития личности и оказание ей помощи в выборе ценностей, среды жизнедеятельности и способов самореализации в обществе.	Создание условий для воспитания школьников в соответствии с уставом школы, её целями и задачами.

2.	Содержание системы	Систематическое воздействие на ребёнка с целью формирования его как полноценного члена общества.	Комплексное воздействие на учащихся через систему мероприятий – как в учебное, так и во внеурочное время.
3.	Средства педагогической коммуникации	Телевидение, радио, Интернет, внешкольные учреждения, микро-, мезо- и макросоциумы, окружающие ребёнка	Урок, занятие, внеклассное мероприятие, внеурочное время (напр., перемена).
4.	Объект педагогической системы	Воспитание гражданина страны	Воспитание учащихся
5.	Субъекты педагогической системы	Дети и взрослые	Учащиеся и педагоги

Таким образом, в таблице 2 показана разница между содержанием компонентов системы воспитания и воспитательной системы.

Системообразующий фактор воспитательной системы – цель воспитания. Создание педагогически целесообразной и эффективной воспитательной системы невозможно без специально осуществляемой деятельности по её моделированию и построению. В идеале в образовательном учреждении в эту деятельность включаются и педагоги, и учащиеся, и родители. Чаще же, напротив, в основе воспитательной деятельности лежит безразличие большинства коллектива к реализации основных целей, ради которых существует воспитательная система, и, как правило, одни и те же педагоги, имеющие опыт, определённый авторитет, признание среди детей, да и просто получающие удовольствие от внеклассных мероприятий, выполняют львиную долю воспитательной работы в школе. Именно они, 2-3 учителя на весь коллектив, проводят все массовые мероприятия, ведут кружки и факультативы, поддерживают администрацию в ее лучших начинаниях. Школа, где вовлечено наибольшее количество педагогов в воспитательную деятельность, довольно редкое явление. Результативность их работы зависит от правильного выбора методологических подходов и принципов организации совместных действий взрослых и детей. Выбор подходов, которые во взаимосвязи друг с другом могут составить методологическое основание деятельности по моделированию и построению воспитательной системы, – непростая проблема науки и практики.

Другой проблемой является несоответствие личностных и профессиональных качеств работающих педагогов-организаторов тем, которые предъявляются к этой должности.

Степанов Е. Н., определяя методологические основания совместных действий участников педагогического процесса по созданию системы воспитания учащихся, выделяет две части – инвариантную и вариативную. Инвариантную часть составляют такие методологические подходы, как системный, синергетический, вариативно-модельный и личностно-ориентированный. Их следует использовать в деятельности каждого школьного сообщества для оптимального построения воспитательной системы. Вариативную часть могут составить один или два подхода, которые в наибольшей степени соответствуют своеобразию создаваемой воспитательной системы. Например, при моделировании и построении воспитательной системы на основе традиции национальной культуры целесообразно использовать культурологический подход, а при создании подсистемы того или иного вида обучения и воспитания

школьников – дифференцированный подход и т. п. [15].

Вульфов Б. З. и Новикова Л. И. отмечают, что воспитательные системы разных школ могут быть не похожими друг на друга, но каждой из них свойственно:

- общее – характеризует тип гуманистической системы;
- единичное – отражает творческий почерк педагогического коллектива и его руководителя;
- особенное – определяет отличительные черты воспитательной системы школы [3; 6].

Большинство школ, заявляющих, что они создали воспитательную систему, сами того не осознавая, заблуждаются, так как многие не понимают существенной разницы между рядом мероприятий и целевой воспитательной системой, что приводит к теоретизированию на пустом месте [5]. Несмотря на то, что, на первый взгляд, иерархия среди занимающихся воспитательной работой внутри школы вполне упорядочена (директор, замдиректора по воспитательной работе, педагог-организатор, классные руководители, руководители кружков и члены школьного самоуправления, а также (в идеале) кураторы классов и родители), достижения в воспитательной внеклассной деятельности среднестатистической школы очень скромны именно из-за подмены подлинной системы набором мероприятий. Ведь нередко воспитанием в школе называют мероприятия, часто не связанные ни логично, ни педагогически, проводимые бессистемно. К сожалению, чаще всего эти мероприятия не приносят никакого положительного результата и проводятся «для галочки».

Для создания результативной, целенаправленной школы как воспитательной системы необходима реализация следующих организационно-методических основ: единая концепция развития школы, ее устав и программа, пакет основных документов; структура внутришкольного управления – деятельность администрации, педагогического совета, совета школы, различных органов педагогического, родительского и ученического самоуправления, советов общественности и т. д., направленная на достижение и развитие обучающихся; общешкольные традиции, основные дела, функционирование общешкольных организаций, объединений; назначение и воспитательные функции каждого субъекта педагогического процесса; планирование (перспективное и календарное) в современной школе; анализ результатов и внедрение их в дальнейшую практику; научно-методическое обеспечение школы как воспитательной системы [11, с. 172].

Развитие педагогической системы любой школы должно осуществляться в соответствии с вытекающими из проблем данного образовательного учреждения целями, которые постоянно, на основании педагогического мониторинга, рефлексированы, уточняются, достраиваются, что позволяет выстраивать необходимые виды, направления и содержание деятельности [5, с. 65].

Педагогическая система жестко связана с внешним миром и в большей степени, чем считают метафизики, зависит от него. Безумны попытки усилиями школы решать задачи по исправлению общества и успешному воспитанию детей. Они заканчиваются тем, что ребёнок начинает чувствовать определённый дискомфорт либо в школе, либо в семье или другом обществе. Это приводит к

резкому повышению уровня нервно-психических заболеваний, возрастанию противоправных и асоциальных действий. Дети начинают употреблять наркотики и алкоголь, не могут найти себе место и занятие в современном обществе, испытывают чувство одиночества, вступают в секты и фашистские, бандитские группы.

Педагогическая система базируется на системообразующей деятельности, каковой для школы является получение знаний (в рамках знаниевой парадигмы), соответствующих умений, когда воспитание есть форма обучения, а обучение – форма воспитания. Понятно также, что если обучение не носит воспитывающего характера, то сама цель обучения оказывается ложной. Нередко в качестве системообразующей деятельности для школьной воспитательной системы рассматривается та или иная методика, формы, приемы, мероприятия [5]. Однако по-настоящему школа станет воспитательной системой лишь при реализации воспитательных и учебных целей в единстве учебной и внеклассной деятельности.

Цельная, большая или единая воспитательная система образуется из малых подсистем. Большая система – есть школьная система, и она охватывает оптимально необходимое число элементов, сторон, возможностей и деятельностей, необходимых для формирования и развития разнообразных интересов и потребностей ученика, тогда как малая система – это может быть урок, кружок, программа, семинар, праздник и т. д. [5].

Теоретически малая система может развиваться в большую общешкольную систему, когда вокруг системообразующей деятельности произойдет охватывающее всех или большинство учащихся и членов педагогического коллектива единство самых разнообразных направлений, соответствующих запросам и интересам учащихся [5].

Важно понимать, что школьная педагогическая система не может выполнять все воспитательные нагрузки и функции вопреки общественным процессам и отношениям. В процессе обучения и воспитания возникает много неопределенностей, так или иначе влияющих на становление ребенка как личности. Задача воспитательной системы – создать наибольшее количество вариантов и условий, позволяющих раскрыться ребенку – важно не пропустить этот момент. Итак, при построении школьной воспитательной системы важно создать оптимально широкое поле возможностей для реализации способностей, потребностей, интересов учащихся.

Для продуктивной связи с внешней средой внутренние цели педагогической системы не будут достигнуты. Внешняя среда имеет больше возможностей, больше проявлений, больше ресурсов для спонтанно-разнообразного влияния на учеников и если активные элементы внешней среды не сплотятся для защиты, помощи, поддержки и жесткого в рамках закона контроля за поведением молодежи, и если усилия внешней среды не будут объединены со школой, со всей педагогической средой, то получится именно то, что мы имеем повсеместно сегодня [5].

Очень важно создать положительную педагогическую среду в воспитательной системе, ведь от положительного психолого-педагогического климата в образовательном учреждении зависит результат всего педагогического

процесса. Однако чаще всего обязательный характер обучения, обязывающий учеников выполнять ряд норм и правил, оставшийся в большинстве школ авторитарный характер преподавания со стороны учителей доводит педпроцесс до негативного восприятия учениками педагогов, учебы и школы в целом.

Важно отметить и то, что успешность развития гуманитарной системы зависит от уровня ее управляемости. Перед педагогической наукой встает задача – разработать теорию и методику управления сложной и многоуровневой системой воспитания, обосновать назначение, функции и логику деятельности воспитателей. Имеются в виду разумность, внутренняя закономерность помыслов и действий, рациональная трата педагогических сил [14]. Парадокс управления в образовательной сфере связан с тем, что нет вузов, которые готовят директоров и заместителей директоров школ, и они возвышаются из учителей, а в качестве обучающей системы используются учреждения повышения квалификации, цель которых не системная подготовка руководителей, а случайная их переподготовка [5, с. 65].

Таким образом, сделаем **выводы**.

1. Несмотря на то, что уже в течение многих лет ведутся разговоры о создании эффективной воспитательной системы, ещё в 90-х годах отечественными учёными создан центр по изучению проблем системного подхода [14], сформулировано большое количество толкований терминов «воспитательная система» и «система воспитания», вопрос системного подхода к воспитанию подрастающего поколения остаётся актуальным.

2. Любая система, в том числе и воспитательная, может быть системой лишь при реализации всех её структурных компонентов: цель (раскрывающаяся в задачах), содержание, средства его реализации, объект и субъекты системы, причём все эти компоненты в системе воспитания более глобальные, объёмы, чем в воспитательной системе.

3. Для реализации в школе воспитательной системы необходимо соблюдение ряда условий: реализация программы социально-экономической, информационной и психолого-педагогической поддержки педагогов и школьников, осуществление специальной подготовки для организации воспитательной работы в школе для педагогов, тщательный отбор на должность педагога-организатора и замдиректора по воспитательной работе, реализация гуманистической парадигмы в учебно-воспитательном процессе школы, единство воспитательных систем семьи, школы и государства.

Резюме

В статье приведено обоснование необходимости использования системного подхода к воспитанию детей в условиях общеобразовательной школы, освещаются основные отличия в толковании и подходах к терминам «воспитательная система» и «система воспитания», приведены их компоненты, перечислены основные условия успешной реализации воспитательной системы школы.

Резюме

У статті наведено обґрунтування необхідності використання системного підходу до виховання дітей в умовах загальноосвітньої школи, висвітлюються основні відмінності в тлумаченні і підходах до термінів "виховна система" і

"система виховання", наведені їхні компоненти, перераховані основні умови успішної реалізації виховної системи школи.

Summary

There is brought motivation to need of the use the system approach to education of children in condition of the general school in the present article. Here you can find the main differences in interpretation and approaching to terms "educational system" and "system of the education", are brought their components, are enumerated main conditions to successful realization of educational system of the school.

Література

1. Бабанский Ю. К., Победоносцев Г. А. Комплексный подход к воспитанию учащихся: (в вопросах и ответах). – К.: Рад. Школа, 1985. – 256 с.
2. Беспалько В. П. О возможностях системного подхода в педагогике // Советская педагогика. – 1990. – №7. – С. 59-61
3. Вульф Б. З. Пути повышения воспитательного потенциала массовой школы // Советская педагогика. – 1991. – №11. – С. 58-61
4. Демакова И. Д. Должность или призвание: Беседы с организатором внеурочной воспитательной работы: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
5. Лизинский В. М. Практическое воспитание в школе. В 2-х частях. Ч. 2. – М.: Педагогический поиск, 2002. – 160 с.
6. Новикова Л. И. Воспитательная система: исходные позиции // Советская педагогика. – 1991. – №11. – С. 61-64.
7. Нові технології виховання: Зб. наук. статей / Відп. ред. С. В. Кириленко. – К.: ІСДО, 1995. – 156 с.
8. Пятишкин-Потанич В. А. Педагогическая практика студентов в общеобразовательных учебных учреждениях: Воспитательный аспект / Под ред. А. В. Глузмана. – Симферополь: ТНУ, 2002. – 86 с.
9. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. – М.: ВЛАДОС, 2000.
10. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: Навч. посіб. для студ. вузів. – К.: Академвидав, 2004. – 456 с.
11. Сибирцова Г. Н. Настольная книга замдиректора школы по воспитательной работе. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 352 с.
12. Скопылатов И. А., Ефремов О. Ю. Система педагогической диагностики в вузе // Педагогика. – 2001. – №7. – С. 58-62.
13. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е. С. – Минск: Современное слово, 2001. – 928 с.
14. Сокольников Ю. П. О системном понимании воспитания // Советская педагогика. – 1990. – №7. – С. 54-58.
15. Степанов Е. Н. Методология моделирования воспитательной системы образовательного учреждения // Педагогика. – 2001. – №4. – С. 14-23.

Подано до редакції 28.06.2005

УДК 74. 268

ЗАСТОСУВАННЯ АЛГОРИТМІЧНИХ МЕТОДІВ УПРАВЛІННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ СИСТЕМИ НАУКОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В ГАЛУЗІ СУЧАСНОГО ВИРОБНИЦТВА

*Подоляк В'ячеслав Омелянович
кандидат педагогічних наук, професор*

Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського

Проблема у загальному вигляді формулюється таким чином, що складні суспільні системи повинні бути керованими. Це в певній мірі стосується педагогічних систем, в тому числі управління системою формування в студентів компетентностей в галузі сучасного виробництва. Ця проблема тісно пов'язана із важливими науковими і практичними завданнями трудової та професійної

підготовки студентів загальноосвітніх шкіл.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми свідчить про часткове її розв'язання. Так В. М. Мадзігон, досліджуючи дидактичну систему загальної трудової, політехнічної підготовки студентів виділяє такі структури управління, як лінійну, лінійно-штабну, лінійно-функціональну та програмно-цільову на основі системно-цільового підходу та пропонує відповідні методи їх реалізації з врахуванням педагогічних вимог [1, с.161-177].

Одним з першочергових завдань, які стоять перед освітою, на думку В.Г. Кременя, є забезпечення високопрофесійного, наукового, аналітичного, інформаційного обґрунтування управління не лише системою освіти, а і керування навчально-виховним процесом, зокрема модернізація управління освітою передбачає запровадження нової етики управлінської діяльності, що базується на принципах взаємоповаги, позитивної мотивації, впровадження новітніх інформаційно-управлінських і комп'ютерних технологій, підвищення компетентності управлінців всіх рівнів тощо [2, с.191-192]. В.Г. Афанасьєв пропонує загальний алгоритм управління великими соціальними системами для оптимального прийняття рішень, Н.С. Сунцов застосував цей алгоритм для управління загальноосвітньою школою [3;4]. Однак застосовані алгоритми не є універсальними і мають громіздку структуру і використовуються в окремих ситуаціях. Тому серед нерозв'язаних проблем – розроблення нового універсального алгоритму управління навчально-виховним процесом.

Метою нашої **статті** є адаптація узагальненого алгоритму управління великими соціальними системами, його лабільного, багатозначного характеру. Значущості у своїй найбільш загальній, принциповій формі до конкретних обставин тих чи інших його ланок.

Виклад основного матеріалу. На основі сучасних положень теорії управління, системології, інших наук про управління для ефективної реалізації СНКСВ, як великої соціальної системи, і, відповідно, оптимальної підготовки, прийняття і здійснення рішень, можна використати загальний алгоритм (систему обов'язкових процедур), який включає:

1. Означення цілі (Ц).
2. Аналіз і обробку інформації (АОІ), тобто ряд процедур, який включає: збір відомостей різного характеру і різного ступеня узагальненості в ході практичного керування та з допомогою соціологічних, педагогічних, психологічних і інших конкретних досліджень.
3. Вироблення моделі (М) як засобу поглиблення аналізу явища, про яке готується рішення.
4. Прогнозування майбутнього стану явища, на основі якого модель удосконалюється, перетворюється в М1.
5. Вироблення концепції (К), за допомогою якої вибирається найбільш загальний підхід до розв'язання даної проблеми: при можливості концепцію експериментально (Е) перевіряють у реальних умовах чи електронно-обчислювальної машині, в результаті чого концепція вдосконалюється, перетворюється в К1.
6. На основі концепції виробляється одне або кілька управлінських рішень (Ур). Кожне рішення повинно містити ціль(мету), що чітко формулюється; конкретні шляхи і засоби (ресурси) її здійснення і відповідати умовам матеріального і нормативного характеру (законів та ін.).
7. Діяльність щодо виконання рішення програмується

місце інтуїція, фантазія і творчість. Органічне поєднання досягнень евристики з теорією алгоритмів дозволить розробляти евристичні алгоритми у вигляді набору певних правил для конструювання, порівняння, аналізу та вибору варіантів можливих рішень. Евристичні алгоритми досить ефективні при проектуванні, моделюванні та керуванні об'єктами з великою кількістю ознак і властивостей, що постійно змінюються, до яких поки що проблематично застосувати математичний апарат [6].

У той же час не зважаючи на велику кількість змінних параметрів, при допомозі евристичного алгоритму можна виробити прості і гнучкі правила для вибору нових варіантів управління, що відповідає природі навчально-виховного процесу, зокрема реалізації СНКСВ.

Представлений вище евристичний алгоритм управління з застосуванням ЕОМ можна зобразити в вигляді дидактичного ряду як це видно з рис. 2.

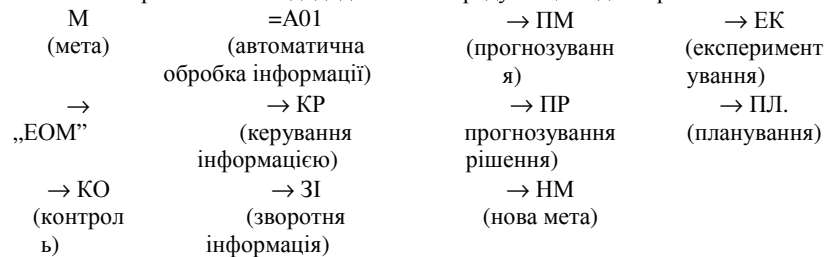


Рис. 2. Евристичний алгоритм управління із застосуванням ЕОМ

Щодо управлінських функцій, то в науковій літературі дослідження наводять їх неоднакову кількість. Так В.Г. Афанасьєв опирається на роботи Тейлора, А. Файоля і зазначає такі три основні управлінські функції: 1. Організація виконання (реалізація запланованого). 2. Контроль. 3. Планування. В історичному аспекті вперше, на основі аналізу системи Тейлора, чітко виділення управлінських функцій в умовах товарного виробництва провів француз А. Файоль (1900 р.), до яких відніс: планування – організація – розпорядництво – координація і контроль [3].

Таким чином, сучасні положення теорії соціального управління, системології, інших наук про управління можна застосувати для розробки нового евристичного алгоритму з метою реалізації СНКСВ та ефективного її формування в учнів загальноосвітньої школи.

Логіка використання існуючих алгоритмів управління, на наш погляд, може мати вигляд: загальний алгоритм (10 елементів) → проміжний алгоритм (універсальний цикл управління) → спрощений цикл внутрішньошкільного управління → виділення окремих елементів або функцій управління (управлінські функції).

Основи теорії управління, зокрема, алгоритмічні методи у поєднанні з евристичними методами нами застосовані для розробки нового алгоритму управління пізнавальною діяльністю учнів, формуванням у них системи наукових компетентностей у галузі сучасного виробництва.

Новий логіко-функціональний алгоритм – це система, яка включає мету,

завдання, принципи, методи, форми, засоби та умови для реалізації змісту наук (навчальних предметів), а також планування, корекції навчально-пізнавальної діяльності учнів та її контролю з метою підтримання достатньої стабільності в опануванні науковими основами і досягнення поставленої мети навчання.

Логіко-функціональний алгоритм (ЛФА), як засіб дослідження методологічних і педагогічних основ навчально-виховного процесу, як показано на рис. 3.

На рис. 3 прями зв'язки між елементами ЛФА, як системи зображені прямими лініями, зворотні – пунктирними. Крім того, між кожним елементом логічної та функціональної частин алгоритму також існують взаємозв'язки, які на схемі не показані. Наприклад, для визначення „Мети (завдань) НВП” необхідно застосувати функції: дидактичний аналіз, планування і прогнозування тощо. В свою чергу, наприклад, „дидактичний аналіз”, як функція, має свою мету (завдання); принципи, закони, закономірності, правила НВП; методи і прийоми реалізації тощо.

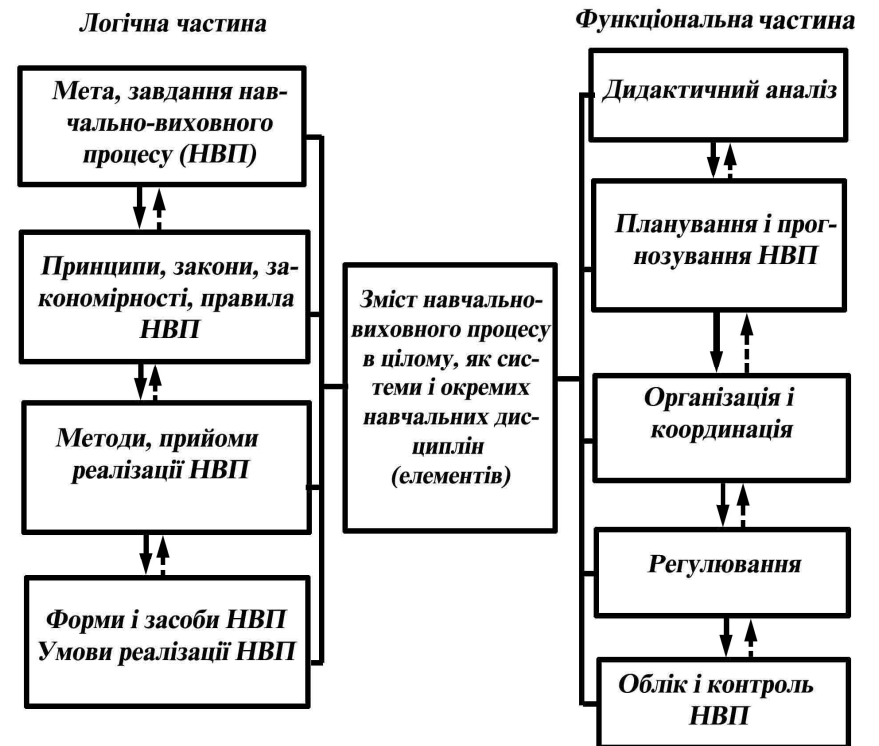


Рис. 3. Структура логіко-функціонального алгоритму управління (ЛФА).

Крім того, елемент „Мета, завдання НВП” має свій зміст, як зв'язуючий елемент логічної і функціональної частин ЛФА. Пропонований новий алгоритм

об'єднує існуючі схеми узагальнених структур алгоритмів (наприклад, алгоритмів функціонування та алгоритму управління в дидактичному процесі, логіко-структурних, логіко-змістовних алгоритмах тощо).

Новий алгоритм ЛФА упорядковує хаотичну інтеграцію алгоритмування різних дослідників, як вітчизняних так і зарубіжних. Крім ЛФА відбір елементів структури проведено на новій методологічній базі, що позбавлена надмірної ідеологізації різних наук, особливо психолого-педагогічних.

Основні переваги застосування алгоритму полягають у наступному: підвищується швидкість дослідження явища та швидкість (високий темп) засвоєння учнями основ наук, техніко-технологічних знань тощо, що піддаються діагностиці, в тому числі і в кількісних показниках; зміст наук сприймається на основі логічної структури навчального предмету, що виступає дидактичним засобом навчального процесу; алгоритм активізує ряд мислительних операцій таких як аналіз, синтез, класифікація, порівняння, узагальнення, абстрагування, заключення, інтерпретація, трансформування тощо; ЛФА спонукає до оптимізації методів і прийомів навчання, які стають активними в дидактичному процесі і складають оптимальну систему для учня і учителя, причому ця система носить дійсно дослідницький характер.

Крім того, новий алгоритм упорядковує структуру різноманітних вправ, які застосовуються на різних етапах навчання відповідно до змісту науки та предмету і перетворюються в систему вправ з конкретними елементами, взаємодія яких регулюється дидактичними законами, закономірностями, правилами.

ЛФА допомагає розв'язати складні проблеми реалізації в дидактичному процесі функцій самоосвіти, самоконтролю, самоуправління, самовиховання, саморозвитку; дозволяє глибше проаналізувати всі існуючі дидактичні системи та педагогічні технології, в першу чергу найбільш перспективні (нові педагогічні системи, новаторські технології навчання тощо), а також ті, які включені в картотеки передового педагогічного досвіду, об'єктивно оцінити позитивні і негативні їх сторони.

Новий алгоритм впорядковує не досить зрозумілу інформацію, яка розрахована в традиційному навчанні на механічне запам'ятовування. Він надійно сепарує фактичний ситуативний матеріал на дійсно науковий і спорадичний, хаотичний (не науковий). Алгоритм полегшує працю педагога при одночасному підвищенні її ефективності, робить її творчою і привабливою, що відповідає принципам наукової організації педагогічної праці, прискорює перехід учителя-початківця до вищого рівня педагогічної майстерності. Творча сторона ЛФА сприяє побудові навчально-виховного процесу, активізації пізнавальної діяльності учнів на синергетичних засадах.

Таким чином, використання логіко-функціонального алгоритму сприятиме більш інтенсивному переходу педагогів від випадкових схем побудови навчально-виховного процесу до системно-структурних побудов, які опиратимуться на найновіші наукові дані педагогіки, психології, інших наук про природу, суспільство та закономірності навчально-пізнавальної діяльності учня, може стати основним методом для реалізації ШКСВ.

Реалізація системи наукових компетентностей в галузі сучасного

виробництва в загальноосвітній школі можлива на базі універсального алгоритму управління сучасним інформаційним процесом пізнавальної діяльності новий логіко-функціональний алгоритм (ЛФА), який при певних умовах можна застосувати для формування в учнів ШКСВ. Структура цього алгоритму показана на рис. 4.

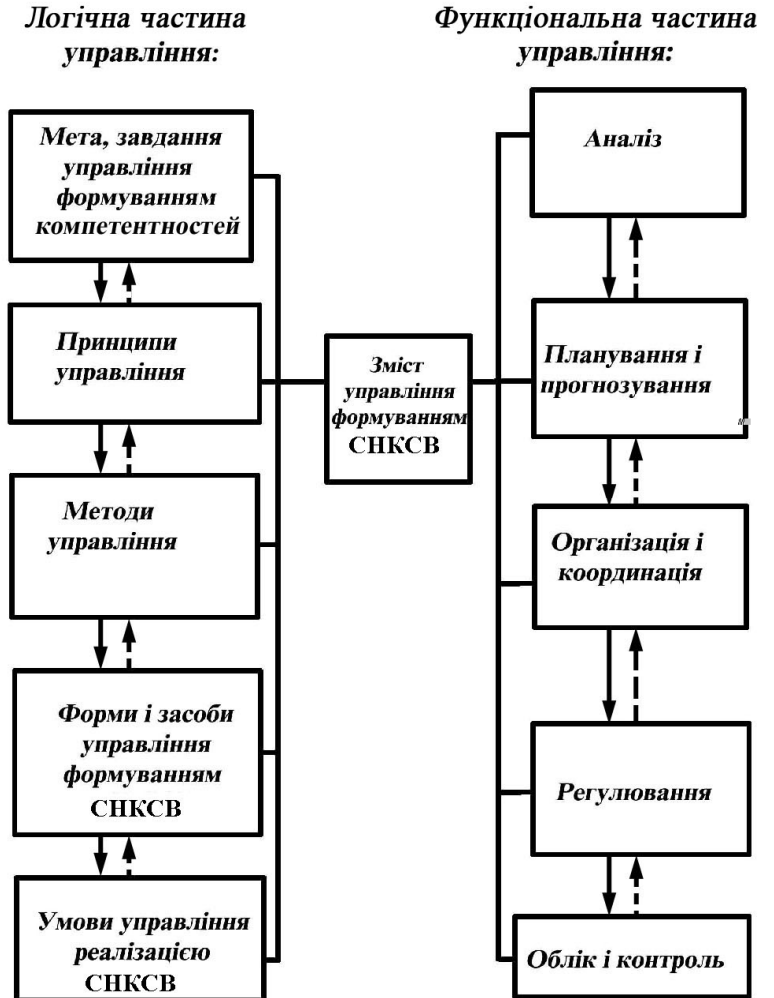


Рис. 4. Структура ЛФА управління процесом формування ШКСВ.

На рис. 4 прями зв'язки між елементами зображені суцільними лініями, зворотні пунктирними. Між кожним елементом ЛФА, як системою, логічною і функціональною частинами існують також прями і зворотні зв'язки (на схемі не

показані). Базовий зв'язок між окремими елементами і частинами здійснюється через основну підсистему „Зміст СНКСВ”. Зміст кожного елемента алгоритму управління (ЛФА), як системи визначається змістом нової СНКСВ.

З універсального алгоритму управління складними системами нами використано функції, структуру та зміст для розробки нового логіко-функціонального алгоритму управління процесом формування СНКСВ. Іншими словами, ЛФА в нашому дослідженні застосовано принаймні двічі – для розробки структури системи та управління її формуванням. Ми вважаємо також, що структуру нового ЛФА можна застосувати в інших навчально-виховних ситуаціях: при підготовці і проведенні уроків, виховних заходів, а також для аналізу навчальних програм, підручників, посібників, засобів навчання тощо. Використання ЛФА сприятиме засвоєнню учнями основ сучасного господарства як за змістом, так і за характером управління виробництвом.

У наш час управління сучасним виробництвом неможливе без застосування комп'ютерної техніки, якій людина передає частину найбільш відповідальних і швидкісних управлінських функцій. Так, наприклад, управління виробничим механізмом може здійснюватися способом, як це показано на рис. 5.

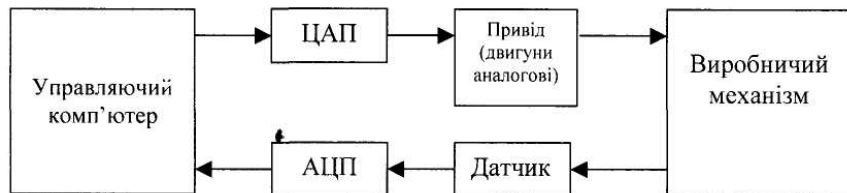


Рис. 5. Управління механізмом (один із варіантів).

ЦАП – цифрово-аналоговий перетворювач; АЦП – аналогово-цифровий перетворювач.

Застосування приведеної схеми значно підвищує продуктивність праці, однак потребує від працівників даної галузі комп'ютерної компетентності, основи якої необхідно закладати в загальноосвітній школі, зокрема на уроках трудового навчання („Технологіях”), основах наук.

Висновки. Таким чином, використання розробленого нами нового евристичного ЛФА можливе для виконання принаймні двох функцій: відбору змісту, методів та засобів навчання вчителем і свідоме сприйняття сучасних виробничих процесів учнями та формування в них СНКСВ.

В умовах між особистісної взаємодії при створенні так званої виховної фасилітації (впливу реальної присутності особистості педагога в ситуації особистого розвитку школяра без активного втручання в його дії) застосування евристичного ЛФА приведе до позитивних морально-духовних розвивальних результатів.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку полягають в експериментальній перевірці розробленого алгоритму та внесенні необхідних коректив.

Резюме

В статті розглянути питання адаптації узагальненого алгоритму управління великими соціальними системами, його лабільного, багатозначного характеру.

Відображено її значущість у своїй найбільш загальній, принциповій формі до конкретних обставин тих чи інших його ланок.

Резюме

В статье рассмотрен вопрос адаптации обобщенного алгоритма управления большими социальными системами, его лабильного, многозначного характера. Подчеркнуто ее значение в своей наиболее общей, принципиальной форме к конкретным обстоятельствам тех или иных его звеньев.

Література

1. Мадзигон В. Н. Продуктивная педагогика. Политехнические основы соединения обучения с производительным трудом. Монография. –К.: "Вересень", 2004. – С. 161-177.
2. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003. – С.191-192.
3. Афанасьев В. Г. Системность и общество. – М., 1980. – 368 с.
4. Сунцов Н. С. Управление общеобразовательной школой: Вопросы теории и практики. – М.: Педагогика, 1982. – 145 с.
5. Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. – М.: Просвещение, 1990. – 206 с.
6. Балл Г. А. Теория учебных задач. – М.: Педагогика, 1990. – 183 с.
7. Берулава М. Н. Интеграция общего и профессионального образования // Советская педагогика. – 1990. – № 9. – С. 57-60.

Подано до редакції 24.02.2005

УДК 371

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ И СПОСОБЫ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

*Пономарёва Елена Юрьевна
кандидат психологических наук, доцент
заведующая кафедрой психологии*

Крымский гуманитарный университет, г. Ялта

Постановка проблемы. Психология учебно-познавательной деятельности как научная теория позволяет преподавателю строить обучение студента как формирование его собственной познавательной деятельности, что означает научить его учиться. Б. Ц. Бадмаев писал: «Правильное обучение, т. е. обучение, соответствующее требованиям учебной деятельности, приводит в результате не к простому накоплению знаний и умений, а к умению мыслить с помощью знаний, т. е. даёт развитие интеллектуальных способностей. Для достижения такого результата необходимо преподавателю хорошее знание психологической теории учебной деятельности и методики формирования этой деятельности у студента» [2, с. 26-27]. В учебно-познавательной деятельности студентов по усвоению учебного материала значительное место занимает понимание предмета познания. Если объективные трудности осуществления понимания предмета познания могут быть снижены целенаправленной деятельностью, то эта деятельность осложняется субъективными затруднениями, которые способны порождать многообразные психологические барьеры. Для эффективного построения учебно-познавательной деятельности студентов преподавателю, на наш взгляд, необходимо учитывать данные обстоятельства. Устранение этих барьеров – важное условие успешного познания.

Анализ последних исследований. Различные аспекты учебно-познавательной деятельности, условия овладения научными понятиями

рассматривали в своих исследованиях многие учёные – педагоги, психологи: особенности усвоения понятий изучали И. Гиттис, С.Л. Рубинштейн, М.Н. Скаткин; формирование учебно-познавательной деятельности – В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, В.Я. Ляудис, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др.; вопросы сознательности учения исследовал А.Н. Леонтьев; становление познавательного действия у студентов – А.И. Подольский; пути активизации учебно-познавательной деятельности студентов изучал А.Ф. Эсаулов; обучение студентов деятельности учения – И.И. Ильясов; зависимость прочности усвоения предмета познания от характера его изложения преподавателем исследовали А.Г.Комм, В.А. Семиченко; вопросы методики преподавания психологии в высшей школе рассматривали в своих исследованиях такие учёные, как Б.Ц. Бадмаев, В.Н. Карандашев, В.А. Семиченко, О.В. Хроменко и др.

Цель данной статьи – обобщение результатов наблюдений и анализа литературных источников по проблеме возникновения психологических барьеров (затруднений) у студентов в учебно-познавательной деятельности при изучении ими психологии.

Изложение основного материала. Контент-анализ литературных источников позволил выделить четыре возможные причины возникновения барьеров в понимании предмета познания, согласно которым они возникают: как реакция на эмоциогенную ситуацию в случае её образования; в случае появления затруднений в действиях с предметом познания; в случае, когда некоторое знание достигнуто, но оказывается для студента неприемлемым по каким-либо причинам; как реакция на негативную оценку достигнутого результата.

Рассмотрим их более подробно.

1. Психологический барьер может возникнуть как реакция на эмоциогенную ситуацию в случае её образования. Пример такого барьера может иметь вид неспровоцированной записи о своём состоянии в процессе сдачи экзамена в форме обращённого к себе внутреннего монолога, выполняющего функцию самовнушения. В данном случае прослеживается защитная функция эмоции тревоги, порождённая опасением за результат экзамена. Соответствующий барьер обращён к экзаменационной ситуации с неопределённым итоговым результатом и может быть назван экзаменационным стрессом. В случае, если эмоциональное напряжение не достигает стрессового уровня, данный вид барьера может не возникнуть. Тогда аналогичная эмоция тревоги за желаемый результат может выступать в противоположной функции внутренней стимуляции требуемой деятельности. К примеру, студент накануне экзамена и в ходе подготовки к нему пишет шутивное стихотворение, используя тринадцать психологических терминов, не сделав ни одной ошибки.

Нами было проведено изучение:

- динамики функциональных состояний студентов на экзаменах в связи с уровнем их личностной тревожности (ЛТ);
- динамики функциональных состояний студентов в течение их рабочего дня в связи с уровнем ЛТ, степенью выраженности познавательных мотивов и в связи с особенностями силы возбудительного процесса.

Для определения функциональных состояний студентов использовалась методика САН, для изучения личностной тревожности – методика Ч.

Спилбергера – Ю. Ханина, для исследования мотивов – тест мотивов учения (ТМУ), для определения силы возбуждения – анкета Я. Стреляу. Показатели САН замерялись до экзаменов, после их окончания, до начала занятий и после их окончания. Испытуемыми были студенты факультета педагогики и психологии КГУ (46 чел). Результаты исследований показали:

- у всех исследованных студентов наблюдается тенденция к проявлению высокого или среднего уровня личностной тревожности;
- перед экзаменами более высокие показатели САН обнаруживаются у студентов с меньшим уровнем ЛТ. Связь показателей САН и уровня ЛТ – статистически значима;
- показатели САН увеличиваются после экзаменов у более тревожных испытуемых;
- все показатели САН студентов имеют тенденцию к падению в течение их рабочего дня;
- выявлена статистически значимая связь между уровнем ЛТ и уровнем настроения до начала и после окончания занятий в университете. Чем меньше уровень ЛТ, тем выше настроение;
- самочувствие, активность, настроение ухудшаются меньше после окончания занятий у тех студентов, у которых больше выражена познавательная мотивация;
- изменение функционального состояния студентов по всем показателям САН связано с силой возбудительного процесса. По данным корреляционного анализа у студентов с большей силой возбудительного процесса показатели САН меньше снижаются после окончания аудиторных занятий;
- у студентов с более высоким уровнем личностной тревожности показатели САН оказываются сниженными в стрессовой ситуации (перед экзаменами).

2. Психологический барьер может образоваться в случае появления затруднений в действиях с предметом познания. Подобные психологические барьеры, связанные с теми же непосредственно наблюдаемыми свойствами эмоционального напряжения, имеют другую предметную направленность. Такой барьер можно пронаблюдать в процессе экспериментальной беседы, направленной на выяснение причин и характер затруднений студентов в усвоении курса. Для этого им было предложено решить трудную задачу – раскрыть понятие «личность», используя известные определения этого понятия и опираясь на помощь преподавателя. Одна из студенток привела философское и конкретно-психологическое определения, затем сделала несколько попыток при помощи преподавателя раскрыть их. В конце концов она остановилась перед расшифровкой понятия об отношениях, присущих личности. Затем она замаялась и достаточно эмоционально выразила недоумение по поводу необходимости проведения данной процедуры. Феноменальное проявление данного психологического барьера в форме остроэмоционального аффекта неадекватности делает его сходным с барьером экзаменационного стресса. Однако причина последнего – экзаменационная ситуация, тогда как неадекватная реакция студентки проявилась не в экзаменационной, угрожающей ситуации, а потому её нельзя считать следствием эмоции тревоги или страха. Воспроизведя

по памяти верно оба определения, студентка не пыталась овладеть понятием. В силу этого, оставаясь во власти принятой ею установки лишь на воспроизведение знаний, она и не могла найти адекватных предмету способов действий с ним и, столкнувшись с неэффективностью навязанного установкой способа деятельности, прервала её таким образом. В подобных случаях настойчивая стимуляция продолжения деятельности со стороны преподавателя угрожает самооценке личности студента. Возникающий конфликт порождает личностную реакцию в форме подобного психологического барьера, при помощи которого студент защищается от требования действовать с предметом на основе понимания, поскольку им не владеет. Рассмотренный вид психологических барьеров, сдерживая понимание предмета, на наш взгляд, консервирует скрытый потенциал активности студента.

3. Барьеры возникают в случае, когда некоторое знание достигнуто студентом, но оказывается для него неприемлемым по каким-либо причинам. Находя предмет познания и открывая для себя новое знание о нём, студент отказывается принимать это знание. Данный вид психологических барьеров может проявляться, например, в наличии синестезии – цветного слуха в случае восприятия каких-либо понятий в цвете. К примеру, студентка воспринимала краткие имена людей в цвете. Причём, цветовые ощущения возникали не только в случае слышимой речи, но и записанной, переведённой в звуковой образ слова. А перевод слышимых слов в их графическом изображении оказался не всеобщим, а лишь индивидуальным свойством, присущим данной студентке. Рассмотренный пример демонстрирует не только проявление, но и ход возникновения психологического барьера. Показательна здесь реакция студентки на сообщение об индивидуальном характере присущего ей свойства перевода звукового образа слова в визуальный путём представления его как написанного. Выражение изумления и замешательства, вызванное вдруг открывшейся нетождественностью с другими людьми, было порождено устойчивой идентификацией, нарушение которой содержало в себе угрозу для личности.

Подобные барьеры, как правило, мы можем наблюдать в познавательной деятельности студентов, направленной на изучение психологии ребёнка (Педагогическая и возрастная психология). Они возникают на базе характерного для студентов-педагогов, студентов-психологов общего положительного отношения к детям. Имея дело с переходом от уже совершенного познания к признанию его результатов, студент выходит в область оценок, которые регулируются сложившимися отношениями личности студента.

Смысл отношения студентов к открывающейся им психической реальности, к знаниям о своих свойствах или свойствах других состоит в том, что это есть, но этого не может быть. Так объективное содержание, образующее знание, сталкиваясь с субъективным отношением порождает конфликтную ситуацию, формирующую данный вид психологического барьера.

4. Психологические барьеры, возникающие как реакция на негативную оценку достигнутого результата обнаруживаются в ситуациях, обусловленных превращением добытого студентом знания в регулятор его практической деятельности. Барьеры подобного вида наблюдаются при выполнении студентами курсовых, бакалаврских, дипломных работ, предполагающих

самостоятельное изучение психологии ребёнка. Так, студентка, изучавшая психологические причины неуспеваемости младших школьников, обнаружила у девочки выраженные дефекты речи – нарушение фонематического слуха и т. д. Очевидно влияние данных дефектов на процесс учения девочки. Студентка сделала выводы о причинах неуспеваемости, подтвердив их наблюдениями, анализом ответов школьницы, её письменных работ и данных логопеда. Однако студенткой не было проведено исследование других возможных причин. Используя выбранную классификацию причин неуспеваемости, она отбирала лишь подтверждающие её гипотезу факты, создавая у себя психологический барьер. Однако после консультации с научным руководителем студентка на основе дополнительного анализа выдвинула новую гипотезу о пробелах в знаниях школьников как основной причине неуспеваемости, получив её доказательство в экспериментальном обучении ребёнка, что позволило сделать вывод о педагогической запущенности ребёнка.

То есть внешне наблюдаемые свойства, познание которых обладает доказательной силой очевидности, всего лишь поверхностное выражение этих свойств. И последние могут совпадать или не совпадать со свойствами определяющими, что в свою очередь может привести к смене познавательной задачи, к целеобразованию.

Деятельность студентов на последнем уровне характеризуется тем, что затруднения здесь уже не приводят к возникновению психологических барьеров. Их перерастание в барьеры предупреждается активным поиском предмета, его пониманием в контексте поставленной задачи и успешно осуществляющимся целеобразованием. Непонимание же, становившееся ранее тормозом, на новом уровне способно выступать в качестве побудителя деятельности, а связанное с ним затруднение вызывает не барьер, а вопрос. Этот вопрос в свою очередь становится первым звеном процесса целеобразования, приводящего в ходе поиска предмета к его открытию и пониманию, являясь центральным, решающим событием. Аксиологические акценты смещаются с наличных познавательных действий на требуемые предметом, меняя всю картину деятельности, из неупорядоченной она становится упорядоченной: из непоследовательной – последовательной, из бессистемной – логически организованной.

Таким образом, чётко выделяется значимая для проблемы познавательной адаптации роль вопросов, выступающих в качестве антиподов психологических барьеров учебно-познавательной деятельности студентов. В то время как барьеры сдерживают, расстраивают, прерывают деятельность, вопросы поддерживают её или, по крайней мере, оставляют открытым путь для её осуществления.

При изучении нами данного вопроса в качестве испытуемой выступала студентка, отличающаяся высокой познавательной активностью на лекционных и практических занятиях по психологии. На протяжении двух семестров она, в соответствии с заданием, фиксировала вопросы, возникающие у неё, и отмечала условия их возникновения. Затруднения учебно-познавательной деятельности – это эффект взаимодействия студента с предметом познания. В эффективной же учебно-познавательной деятельности, поставленной под контроль сознания, должны проявить себя и стать доступными для наблюдения как сами затруднения, так и психологические механизмы их преодоления. Так, в

деятельности студентки затруднения и механизмы выводились на поверхность путём её размышлений и вопросов.

Вопросы, сформулированные студенткой по признаку вызывающих затруднений, были нами сгруппированы следующим образом: вопросы, побуждаемые опасением за желаемый результат; вопросы, побуждаемые несовпадением достигнутого с помощью привычных способов действий результата с требуемым, т. е. проявление установки; вопросы, побуждаемые несовпадением опережающего развёрнутую познавательную деятельность наличного понимания предмета с требуемым; вопросы, побуждаемые сопоставлением научного понимания предмета с результатами его эмпирического познания и понимания, если между ними обнаруживается расхождение; вопросы, побуждаемые непониманием, возникающим при столкновении с теоретическим предметом; вопросы, побуждаемые столкновением с языком и логикой науки как специального познавательного объекта при необходимости овладения ими; вопросы, побуждаемые затруднениями практически-педагогического и личного плана.

Анализ сменяющих друг друга в ходе учебно-познавательной деятельности затруднений, ориентируемый вопросами и размышлениями студентки, позволяет проследить их изменение от момента столкновения с предметом изучения до момента, непосредственно предшествующего превращению присвоенного знания в орудие практически-педагогической, практически-психологической деятельности:

- надежда найти в науке подтверждение своим ожиданиям приводит к возникновению вопросов;
- несовпадение желаемого и реально обнаруживаемого вызывает у студента удивление, несогласие, протест;
- попытки обосновать и защитить порождённые прошлым опытом представления в случае столкновения с логикой науки приводит студента к сомнениям, недоверию к ним;
- утверждающееся в ходе изучения научной психологии доверие к ней заставляет студентов заново переосмысливать известные явления, которые ранее вопросов не вызывали;
- превращение науки в познавательный объект способствует немедленному столкновению с необходимостью понять её язык и поставить вопросы о содержании предлагаемых понятий, о значении употребляемых наукой терминов в том или ином контексте;
- расшифровка языка науки обнажает для студентов логику существования её предмета, сталкивает с многообразными связями, где этот предмет имеет своё бытие, и побуждает к вопросам о внутренних и внешних связях человеческой психики;
- на этой базе возникает философское осмысление предмета, побуждаемое поиском наиболее общего смысла событий, происходящих с изучаемым предметом, в котором студенты руководствуются психологическими и философскими категориями;
- на основе понятой и принятой общенаучной и специально-научной идеологии оказываются возможными вопросы, которые выводят студентов за

рамки учебного познания и свидетельствуют о превращении психологической науки из предмета познания в метод решения практических задач.

Подобный анализ изменения затруднений демонстрирует их неоднозначность. Отсутствие единой размерности обусловлено тем обстоятельством, что конфликты обусловлены также наличной познавательной деятельностью студентов, если какой-либо из её компонентов приходит в противоречие с необходимым. В таких случаях психологические условия возникновения вопросов в процессе познания тоже оказываются изменчивыми, «процессуально» обусловленными.

Многие вопросы побуждались субъективными ассоциациями и аналогиями. Стабильный же генератор вопросов – затруднения практически-педагогического, практически-психологического и личного характера, постоянно возникающие в ходе занятий в силу их профессиональной направленности.

Подобный анализ демонстрирует переход студентов от действия по логике субъекта к действиям по логике объекта. В целом можно сказать, что переход сопряжён с необходимостью изменения наличных отношений, оценок, понимания предмета и способов его мышления. Повторяющийся на каждом этапе способ перехода, выражается в вопросах поиска предмета, открытие которого приводит к адекватному пониманию последнего, формированию новой цели, задачи и обеспечивает преодоление познавательного конфликта.

Хотя в подобном случае цель явно не формулируется, снятие вопроса и его дальнейшее появление как формы мысли на новом уровне свидетельствует о её фактическом функционировании в качестве регулятора совершающегося познания.

Названные студенткой переживания и действия, сменяющие друг друга по мере продвижения к предмету и последовательного овладения им, указывают на механизм обратного влияния цели на психологические факторы, сдерживающие движение познания. Эта смена, представленная в самонаблюдениях, может быть описана следующим образом: надежда на подтверждение наличного понимания; сомнение в обоснованности предлагаемых наукой утверждений; удивление несопадением привычного и требуемого понимания предмета; несогласие, доходящее до уровня протеста; сомнение в правильности наличного понимания; поиск предмета путём последовательного проникновения в его сущность.

Таким образом, так как в этих состояниях (эксплицитно) и действиях (имплицитно) выражается оценка студенткой субъективной значимости объяснений изучаемых явлений, а в их смене – изменение этой оценки, существуют основания определить данный процесс как смещение аксиологических акцентов под влиянием совершающегося целобразования с наличным отношением, способов понимания и мышления на требуемые предметом.

Выводы.

1. Затруднения при овладении научными знаниями возникают у студентов в случаях, когда наличные способы усвоения знаний перестают соответствовать свойствам познавательного объекта. С целью ликвидации затруднений необходимо изменять, преобразовывать наличную деятельность в требуемую, чему противодействуют психологические барьеры учебно-познавательной

деятельности, преодоление которых составляет сущность познавательной адаптации.

2. Сравнение ситуаций возникновения барьеров по характеру деятельности, в которой они возникают, позволяет выделить две группы:

- барьеры учебной деятельности, препятствующие непосредственному присвоению и использованию научных знаний в ходе обучения;
- барьеры процесса понимания, которые вызываются нарастающими противоречиями учебной деятельности.

Если к первой группе относятся барьеры эмоциональные (например, барьер тревожности) и праксиологические (установки), то ко второй относятся когнитивные барьеры идентификации и инерции эмпирического мышления.

3. Психологические барьеры возникают в условиях познавательных конфликтов. Для их снятия требуется эти конфликты разрешить.

Первой группе барьеров соответствуют конфликты между желаемым результатом и оценкой наличных возможностей, между навязываемыми установками, способами действий и действительными свойствами объектов. Ко второй группе относятся противоречия между пониманием объекта и объективными фактами, между определяемыми эмпирическим мышлением ближайшими задачами деятельности и её целями. Преодоление подобных затруднений осуществляется с помощью инициируемого вопросами поиска предмета, открытия его свойств, понимания предмета в контексте производимой деятельности и целеобразования, в чём и выражает себя понимание. Целеобразованием вызывается смещение аксиологических акцентов с наличных средств познавательной деятельности на требуемые предметом, с неадекватных ему на адекватные, что обеспечивает успешное овладение знаниями.

Резюме

В статье рассматриваются некоторые аспекты учебно-познавательной деятельности студентов, в частности причины возникновения психологических барьеров в усвоении понимания предмета познания и пути их преодоления.

Резюме

У статті розглядаються деякі аспекти навчально-пізнавальної діяльності студентів, зокрема, причини виникнення психологічних бар'єрів в засвоєнні розуміння предмету пізнання і шляхи їх подолання.

Summary

In the article some aspects of educational-cognitive activity of students are examined, in particular, reasons of origin of psychological barriers in mastering of understanding of the article of cognition and way of their overcoming.

Литература

1. Актуальные проблемы преподавания психологии в пединституте и в школе: Тез. докл. научн.-практ. конф. – М.: Прометей, 1990. – 234 с.
2. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии. – Уч. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 304 с.
3. Карандашев В. Н. Методика преподавания психологии: Уч. пособие. – СПб.: Питер, 2005. – 250 с.
4. Левченко Е. В. Субъективные ожидания студента и методика преподавания психологии // Вопросы психологии. – 1991. – №2. – С.80-86.
5. Семиченко В. А. Пути повышения эффективности изучения психологии. – К.: Магістр-S, 1997. – 124 с.
6. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. –

УДК. 373. 316. 71:78

РОЛЬ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПОСІБНИКІВ У ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ СПІВІВ

*Рудічева Наталія Костянтинівна, аспірант
Харківський національний педагогічний
університет ім. Г. С. Сковороди*

Постановка проблеми. В умовах соціокультурної та економічної трансформації суспільства надзвичайної актуальності набуває проблема естетичної культури молоді. Зміни життєвих цінностей, що останнім часом відбуваються в суспільстві негативно вплинули на характер морально-естетичних ідеалів, рівень естетичних потреб та інтересів.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз історико-педагогічної літератури свідчить, що ефективність виховної ролі музики, зокрема хорового співу, а також спрямованість і характер його соціального впливу є важливішими критеріями, що визначають суспільну значущість хорового мистецтва та його місце у системі духовно-культурних цінностей. Аналіз розвитку філософської та педагогічної думки кінця XIX – початку XX ст. свідчить, що видатні вчені П. Каптерев, С. Миропольський, С. Русова, К. Ушинський, П. Юркевич саме хоровий спів вважали необхідним фактором всебічного розвитку особистості. Для досягнення певного рівня у викладанні співів, вчені-теоретики та практики наголошували на необхідності широкого використання у педагогічній практиці методико-педагогічної літератури. На це в різні роки вказували і всебічно висвітлювали українські та російські вчені-педагоги О. Апраксина, Н. Ветлугіна, О. Рудницька, Г. Падалка та ін.

Питання методичного забезпечення привертало увагу багатьох вчених, але історико-педагогічний аспект розробки методичної літератури педагогами-практиками Слобожанщини наприкінці XIX – на початку XX ст. залишався поза увагою дослідників, що і зумовило висвітлення цієї проблеми у даній статті. Спираючись на ґрунтовний історичний досвід з теоретичних та практичних питань викладання співів у початкових школах, накопичений наприкінці XIX – на початку XX ст., можна стверджувати, що в цей час проводилася повна робота зі створення створення методичних посібників, але методичне забезпечення вчителів залишилося досить на низькому рівні, при навчанні учнів початкових шкіл співу у вчителів виникала потреба у створенні методичних посібників та хрестоматій.

Мета статті – показати роль методичних посібників і хрестоматій зі співу у навчально-виховній діяльності початкових шкіл Слобожанщини.

Виклад основного матеріала. Аналіз архівних документів свідчить, що у другій половині XIX – на початку XX ст. навчальний предмет „Спів” або „Церковний спів” було включено до навчальних програм початкових шкіл різних відомств, але цей навчальний предмет мав статус необов’язкового. У пояснювальних записках до програм зі співів („Церковний спів” (1884),

„Церковний спів” (1897), „Церковний спів” (1903) був визначений співацький репертуар: церковні піснеспіви, воєнні, дитячі, народні пісні, гімни. Але не у всіх школах учні вивчали визначений співацький репертуар. Все залежало від особистості вчителя – його майстерності та бажання, від матеріальної бази школи, а саме, наявності методично-педагогічної літератури. Існували школи, учні яких могли самостійно виконати літургію, читаючи та розуміючи нотний текст. У деяких школах освічені вчителі співу створювали хори, але до хорового співу залучалися не всі діти. У хорі брали участь тільки ті діти, які мали природні вокальні дані [4, с. 317]. Але, поряд з цим були школи, де учні співали тільки найпростіші молитви, які чули раніше. У більшості початкових шкіл учні навчалися „з голосу” вчителя, з нотацією були незнайомі.

Для залучення до хорового співу учнів з різними співацькими здібностями була необхідна методична література для вчителів початкових шкіл, але брак коштів на придбання необхідного навчального матеріалу та неповажливе ставлення до навчальної дисципліни “Співи” у деяких школах з боку керівництва гальмували справу співацької освіти у початковій школі того часу.

Існуючі методичні посібники та хрестоматії, за якими відбувалося навчання співу, не відповідали певним вимогам – була відсутня єдина концепція побудови репертуару, який пропонувався для вивчення для початкових шкіл.

Видатний педагог-музикант С. І. Миропольський зазначав, що навчання співу може досягти вищого рівня при наявності методичних посібників, хрестоматій та забезпеченню ними вчителів початкових шкіл для занять зі співу. У своїй праці „Про музичну освіту народу в Росії та в Західній Європі” (1882) вчений багато уваги приділив огляду навчально-методичної літератури з навчання співу. На меті педагог мав ознайомлення вчителів співів з існуючими посібниками, а також привертати увагу до корисних для шкільної практики методичних посібників. У одному із розділів бібліографічного огляду „Збірки дитячих пісень, хрестоматій та посібників для навчання співу на першій ступені” він представив перелік існуючих хрестоматій. С. І. Миропольський підкреслював, що „можна зустріти крайню вульгарність тексту, безобразну мелодію й неможливу гармонізацію – все це для псування смаку, що не сприяло розвитку морального почуття” [1, с. 158]. При складанні збірок та хрестоматій, як зауважував С. І. Миропольський, слід враховувати вік учнів, але не спрощувати приємні мелодії до дитячого віку. Подаючи у алфавітному порядку збірки дитячих пісень, хрестоматій, посібників, він наголошував на тому, що необхідно добирати до уроків співу співацький репертуар зрозумілий дітям: „...різні сцени з сільського життя, спів птахів, звуки крапель дощу та ін.” [1, с. 159].

Як свідчить аналіз методичної літератури кінця ХІХ ст., зміст існуючих на той час збірок та хрестоматій зі співу був не зрозумілий учням, співацький репертуар, що пропонувався авторами, не враховував вокальних можливостей учнів молодшого шкільного віку. Відсутність хрестоматій зі співу, яка б відповідала дидактичним та спеціальним вимогам, привернула увагу викладачів співу початкових шкіл Харкова на початку ХХ ст. (1912 р.).

У цей період було проведено губернську нараду викладачів співів шкіл Харкова, на якій розглянуто питання створення харківськими викладачами співу хрестоматії з цього навчального предмету, організації губернської центральної

бібліотеки, розробкилення єдиної системи методичного забезпечення вчителів співу.

Відсутність єдиної методичної літератури для вчителів погіршувала процес навчання співу. Недостатньо встановлений об'єм навчального курсу і характер занять зі співу приводили до великого різноманіття співацького репертуару під час викладання [2, л. 73]. Звернення одного із вчителів співу до Училищної Комісії відділу Народної освіти з приводу ввидання хрестоматії зі співу, послугувало приводом до організації зборів вчителів співу, які відбулись 9 листопада 1914 р. у Харкові. У них брали участь вчителі співів, які працювали у Харкові – Н.Н. Белокопитова, Л.К. Гальченко, В.Д. Гальченко, Н.В. Завадовський, Г.В. Инсаров, Н.І. Карзов, І.С. Колінько, І.А. Курченко, В.В. Кузнецов, І.Ф. Показій, В.І. Усенко, В. Шишко, завідувач 26 училищем – В.М. Негода, попечитель 25 училища – І.Г. Сергеев та завідувач відділом народної освіти Б.Ф. Соллогуб.

Головним завданням засідання було розгляд питань викладання спів у початкових школах, зокрема визначення програми і обсягу співацького матеріалу, який слід виконувати з кожною групою учнів окремо [3, л. 5]. Важливість методичного забезпечення вчителів співу підкреслювалося у доповіді вчителя співу Н. І. Карзова. Він визначив три головні практичні завдання: бажаність видання збірника, авторами якого були б самі вчителі співу; встановлення мінімуму щодо співацького репертуару у початковій школі; організація бібліотеки для вчителів співу [3, л. 5].

Автор доповіді підкреслював, що встановлений мінімум не повинен стримувати ініціативу вчителя у доборі співацького репертуару для молодших школярів, але вчитель, у разі проведення загального шкільного свята, без особливих утруднень повинен організувати учнівський хор. Встановлений мінімум пісень, зауважував Н. І. Карзов, має бути опрацьований з учнями всіх шкіл або відділень, до того ж мінімум був не постійним для всіх років навчання. При доборі мінімального співацького репертуару слід враховувати можливості початкової школи.

Необхідність створення збірки зі співу для початкових шкіл була викликана: витратою значної кількості часу при доборі певного матеріалу для співу; великими матеріальними витратами на окремі музичні видання; пристосування співацького репертуару до потреб школи; іноді повна відсутність необхідних методичних матеріалів.

На зборах було визначено окремі розділи збірки зі співу. До її збірки повинні входити народні пісні, гімни, дитячі ігри, різдвяні пісні, церковні піснеспіви. Збірка має складатися з пісень, взятих з інших збірників повністю, з пісень із спрощенням, а також з оригінальних творів, які будуть затверджені на загальних зборах вчителів співу. Співацький репертуар повинен розташовуватися за ступенем трудності.

За думкою учасників зборів, необхідно слідкувати за літературою зі співу, поповнювати власну бібліотеку новими надходженнями. Для покращення стану викладання співу у школах надзвичайно важливим є створення центральної бібліотеки. Збори звернулися до Бібліотечної комісії про придбання книг зі співу на суму 100 крб. Список літератури з методичних питань, співацького репертуару

склали викладачі співів Г. В. Инсаров та Н. І. Карзов.

На наступному засіданні (12 листопада 1914 р.), викладачі ознайомилися зі співацьким репертуаром з світського співу. Інспектор народних училищ А. П. Сільченко підняв питання про включення до збірки зі співу розділу духовних піснеспівів. Учасниками засідання було висловлене побажання щодо об'єму співацького репертуару, який пропонувала міністерська програма. Увага приділялася скороченню церковного репертуару, тобто молебень, панахида, молитви перед та після навчання [3, л. 6]. Але бажання вмістити у повному обсязі світський та церковний спів до однієї збірки було неможливо. Тому учасники наради вирішили видавати збірку з духовного співу окремим випуском. На цьому засіданні було розглянуто питання про нотний спів та затверджена резолюція щодо ознайомлення школярів з нотами. Для виконання цієї роботи була вибрана комісія у складі викладачів В.І. Усенка, І.Ф. Показій, В.В. Кузнецова.

Ще у 1912 р. у заяві викладача співу Пушкінського міського училища Г.В. Инсарова було прохання про розробку хрестоматії для вчителів співів освіченої особи. Як підкреслював педагог, збірок існувало дуже багато, але вони не відповідали задачам початкової школи. У існуючих збірках містилися твори незрозумілі за текстом або недоступні дитячому розумінню, була відсутня послідовність у розміщенні співацького репертуару. На думку Г.В. Инсаров, збірка повинна бути розбита на 7 розділів: 1-4 розділи – повинні містити в собі пісні на літературні твори відомих поетів на легку у розумінні мелодію (для молодшого відділення) й з поступовим переходом до більш складних п'єс (для дітей старшого відділення). До цього розділу повинні включені й дитячі пісні на музику М.А. Римського-Корсакова, П.І. Чайковського, В.А. Моцарта, В.І. Ребікова, Ц. Кюї, М.М. Іпполітова-Іванова та інших видатних композиторів у легкому аранжуванні й доступних учням початковій школі; 5 розділ – складається із поздоровлень на Різдво, Різдвяних пісень, колядок та ін. ; 6 розділ – присвячений рухливим іграм з піснями; 7 розділ – церковний. До цього розділу включені молебні пісні, панахиди, молитви, які проходили у школі [3, л. 7 зв.]. Видання такої збірки, на думку Г.В. Инсарова, сприятиме поліпшенню викладання співу у початковій школі та допомагатиме вчителям співів.

„Музична хрестоматія класного хорового співу”, яка була складена вчителями зі співів харківських міських училищ, і включала пісні російських композиторів, а також мелодії народних російських та українських пісень, як свідчить Р. Геніке (викладач Харківського музичного училища Російського музичного товариства (роки праці 1880-1922 рр.)), зорієнтована на початкові школи та заслуговує уваги як за текстом так й за аранжировкою на один, два, три голоси [3, л. 10]. У кінцевому варіанті збірка мала назву „Музична хрестоматія класного хорового співу” до складу якої увійшли такі відділи:

відділ I – „Молитви”. Увійшли „Молитва Господу”, „Богородице, Діво”, „Достойно есть”, „Спаси, Господи”, молитва перед та після навчання, молебний спів перед та після навчання, тропарі Різду Христову, Св. Пасхи, „Многие лета”, „Вечная память” та ін. ;

відділ II – „Одноголосні пісні”;

відділ III – „Двоголосні пісні”;

відділ IV – „Триголосні пісні”;

відділ V – „Дитячі ігри”;

відділ VI – „Пісні до Різдвяної ялинки” [л. 18 зв.].

Об’ємним за кількістю пісень був IV відділ („Триголосні пісні”), але більшість з них була підібрана таким чином, щоб можна було виконувати й у двоголосому варіанті. До збірки увійшли пісні на слова О.С. Пушкіна, М.Ю. Лермонтова, А.М. Майкова, О.М. Плещеева, К.Д. Ушинського, В.А. Жуковського, О.О. Фета; на музику П.І. Чайковського, В.А. Моцарта, М.А. Римського-Корсакова, М.М. Іпполітова-Іванова, О.А. Архангельського, М.І. Глінки, О.С. Даргомижського, В.І. Ребікова та ін.

На одному із засідань, крім розгляду проблеми методичного забезпечення вчителів співів, було порушено питання створення центральної губернської бібліотеки, яка мала б фонди з методичної та музичної літератури. Це допомагало б вчителям слідкувати за новими надходженнями у галузі шкільного співу, користуватися посібниками, книгами з теорії та методики співу. Також зверталася увага на необхідність регулярних засідань викладачів співів, які сприяли спілкуванню вчителів між собою, обміну досвідом роботи та взаємодопомозі.

Таким чином, визначаючи необхідність методичного забезпечення вчителів літературою, С. І. Миропольський зробив бібліографічний огляд існуючої на той час музично-педагогічної літератури, яка пропонувалася вчителям співів. Враховуючи деякі недоліки існуючих практично у всіх хрестоматіях та збірках зі співу, зусиллями вчителів співів харківських початкових шкіл було зроблено спробу створити нову „Музичну хрестоматію класного хорового співу”. На нарадах вчителів зі співів порушувалися питання створення центральної губернської бібліотеки з фондом методичної та музичної літератури.

Узагальнення досвіду роботи вчителів-практиків дозволяє дійти **висновку** про те, що проблеми методичного забезпечення викладачів співів, зокрема на Слобожанщині, мали актуальний характер. Створення хрестоматії зі співів, на думку вчителів та діячів культури Слобожанщини, повинно стати одним із засобів підвищення співацького рівня у початкових школах на початку ХХ ст. Творче використання практичного досвіду з розроблення методичної літератури зі співів доцільно використовувати у сучасній школі. .

Резюме

У статті узагальнено досвід роботи вчителів співів м. Харкова (початок ХХ ст.). Визначено, що за їхньої ініціативи та активної участі був створений єдиний методичний посібник «Музична хрестоматія класного хорового співу», навчання за яким сприяло підвищенню музично-естетичного рівня учнів початкової школи.

Резюме

В статье обобщен опыт работы учителей пения г. Харькова (начало ХХ в.). Показано, что по их инициативе и при творческом участии было создано единое методическое пособие «Музыкальная хрестоматия классного хорового пения». Обучение пению по хрестоматии способствовало повышению музыкально-эстетического уровня учеников начальной школы.

Summary

This article generalizes the experience gained by the singing-masters in the city of Kharkov at the beginning of the XX century. It has been shown that a common

methodical manual “Musical reader of choral singing” has been composed with their active participation and on their initiative. Singing teaching greatly contributed to raising the musical-&-esthetical level of the pupils at the primary school.

Key of words: singing-master, methodical manual, primary school, pupil.

Література

1. Миропольский С. И. О музыкальном образовании народа в России и в Западной Европе. С прил. статьи «Об эстетическом образовании нашего народа» и библиографического обзора русской музыкально-педагогической литературы и заграничной. – СПб., Тип. Дома призрения малолетних бедных, 1882. – 252 с.

2. Отчет о деятельности Харьковской городской управы за 1913-1914 гг. по народному образованию ДАХО, Ф. 45, оп. 10, спр. 18 (89 лл.) (1914 г)

3. Протокол заседаний преподавателей пения. ДАХО, Ф. 45, оп. 10, спр. 134 (19лл.) (1912 г.)

4. Результаты трехлетнего обучения в начальных школах // Народное образование. – 1907. – С. 314-317

Подано до редакції 16.04.2005

УДК 612.766.1+613.796/799

ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ СИЛЫ И ГИБКОСТИ, ПОСТРОЕННОЙ НА РИТМИКО-ПЛАСТИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЯХ

*Садовская Юлия Яковлевна
кандидат биологических наук*

*Крымский государственный медицинский университет
им. С. И. Георгиевского, г. Симферополь*

Постановка проблемы. Необходимость двигательной активности для сохранения здоровья учащихся высшей школы не вызывает сомнений. Среди физических тренировок, включенных в программу физической подготовки студенток в вузе и держащихся на чувстве долга (например, общая физическая подготовка), занятия аэробикой, несмотря на их напряженность, приносят немало радости, бодрости, чувства удовлетворенности и, естественно, привлекают все больше девушек. Занятия аэробикой при грамотном построении структуры тренировки, дозировании нагрузки, учете состояния здоровья и физической подготовки имеют положительный эффект.

Аэробика не только развивает, но благотворно влияет на сердце и сосуды (особенно головного мозга, что важно при интенсивной умственной нагрузке студентов). Регулярные физические упражнения в форме занятий аэробикой улучшают кровоснабжение мышц, суставов, межпозвоночных хрящей, интенсивно влияют на органы пищеварения, ускоряют обменные процессы, а также эффективно развивают необходимые для студентов двигательные физические качества: силу, гибкость, общую выносливость, координацию.

Анализ последних исследований и публикаций. В многочисленных работах по оценке оздоровительной эффективности физической культуры приводятся результаты целевых количественных оценок узкого ряда параметров физического состояния занимающихся. Однако важным остается вопрос об определении методики физической подготовки в том или ином виде спорта, когда, по мнению большинства авторов, необходимо определить структуру физической подготовленности студентов.

Целью настоящей статьи является анализ и количественная оценка комплексной методики с включением ритмико-пластических упражнений на развитие силы и гибкости занимающихся аэробикой.

Изложение основного материала. Методика и методы исследования. В педагогическом годичном эксперименте принимали участие 50 девушек, возрастом от 17-22 лет, которые регулярно занимались аэробикой 3-5 раз в неделю.

Для оценки эффективности используемой комплексной методики применялся анализ научно-методической литературы, методы контрольных упражнений и экспертных оценок, пульсометрии, динамометрии, колориметрический метод определения молочной кислоты.

Результаты исследования. Анализ научно-методической литературы позволил выделить следующие направления, применяемые для развития гибкости и силы в аэробике. Это круговой метод тренировки, упражнения на растягивание, с партнером, с отягощением, метод электростимуляции. Эффективность данных упражнений не вызывает сомнения. Однако перед нами стояла задача использования метода сопряженного воздействия, позволяющего в тренировочном процессе включать как можно больше координационных упражнений, которые отражают показатели “аэробности” при выполнении соревновательных комбинаций в фитнесе.

Упражнения в данном исследовании подбирались с учетом специфики аэробики и комплексного развития силы и гибкости, одновременно воспитывая ритмичность, музыкальность, выразительность, поэтому за основную форму были приняты отдельные серии комплекса аэробики, однако по содержанию они значительно различались амплитудой, координационной сложностью и танцевальностью.

Серии упражнений, выполняемых в положении стоя, включали упражнения локального, регионального (с тренажерами) и тотального воздействия.

Существуют следующие ограничения: при локальной работе участвуют около 33% всех мышечной массы, при региональной - от 33 до 66% и при глобальной – более 66%.

Серия упражнений в положении стоя начиналась с движений локального характера, т. е. с движений для мышц кисти, стопы и голени.

В аэробике для выполнения сложных элементов высшей и 1 групп трудности, связанных многократными поворотами на 360 градусов и более, необходимо отрабатывать умение ориентироваться в пространстве и времени, в связи с этим в упражнениях локальной направленности в цепочках для мышц плечевого пояса, шеи и головы задействованы упражнения на координацию и адаптацию вестибулярного аппарата. Количество повторений – от 8 до 16 раз.

Постепенно упражнения приобретали региональный характер. Упражнения с тренажерами являются основой классификационной программы по аэробике. Специфика тренажеров и структур упражнений с ними предъявляет специфические требования к технике движений руками, туловищем и дыханию. Поэтому в комплекс упражнений регионального характера включались цепочки для мышц рук и плечевого пояса, а также для мышц туловища, они представляли собой движения в грудном отделе позвоночника, различные движения руками, наклоны и повороты туловища в сочетании с движениями рук, приседаниями, выпадами, упорами. В серии применялись и упражнения ритмопластики с различными движениями рук, коленей и таза в соединении с танцевальными

элементами. При выполнении данной серии давалась команда выполнять движения выразительно, с четким положением рук и головы, соблюдая темп и ритм музыкального сопровождения. Количеств повторений – от 16 раз и более.

По мере выполнения упражнений амплитуда движений увеличивается, и в работу включаются большие мышечные группы. Здесь выполняются различные повороты туловищем, круговые движения тазом, различные серии наклонов вперед и назад из разных исходных положений. В глобальной группе упражнений задействованы сочетания амплитудных наклонов с круговыми движениями рук, пружинистые выпады, махи ногами вперед, назад, в сторону и т. д. Количество повторений – от 16 до 32 раз и более.

Упражнения в серии сидя и лежа (партерные упражнения) были, в основном, направлены на развитие силы мышц и гибкости. Преимущество выполнения этих упражнений состоит в том, что, несмотря на то, что упражнения выполняются в быстром темпе, с большой амплитудой, сердечно-сосудистая и дыхательная системы работают в облегченных условиях. Тогда как энергетические реакции протекают по-прежнему интенсивно.

При выполнении маховых движений и наклонов из различных исходных положений, очень часто развивается асимметрия в грудном и поясничном отделах позвоночного столба, что приводит к нарушению осанки. Основной причиной этого явления является слабый мышечный корсет студентов.

Учитывая облегченные условия упражнений лежа и сидя и полидинамометрические данные в серии партерного характера были использованы упражнения для мышц спины и брюшного пресса, а также боковых мышц туловища. В эту серию упражнений были включены упражнения на силу мышц сгибателей и разгибателей стопы и голени. Оттянутый носок при выполнении упражнений – это не только эстетическое требование гимнастики, но и тренировка мышц стопы, профилактика и реабилитация плоскостопия. Упражнения на силу выполнялись с большим количеством повторений (работа до «отказа») – от 16 до 48 раз и более.

Серию упражнений на гибкость составляли наклоны вперед, назад, в сторону из различных партерных положений; махи ногами, прогибания в грудном и поясничном отделах позвоночного столба, а также упражнения на растягивание. Упражнения на гибкость и силу чередовались так, чтобы нагрузки приходились как на мышцы-антагонисты, так и на мышцы-синергисты. Обращалось внимание на то, чтобы развитие мышц не стало тормозом проявления гибкости.

Средний показатель частоты сердечных сокращений (ЧСС) в упражнениях стоя составляет $153, 5 \pm 3, 84$ уд/мин, уровень лактата $-4, 16 \pm 0, 08$ ммоль/л. В партерных упражнениях величина ЧСС составляла $136, 0 \pm 5, 72$ уд/мин, а концентрация молочной кислоты достигла $10, 0 \pm 0, 32$ ммоль/л. ЧСС при выполнении локальных движений в упражнениях стоя варьирует от 100 до 120 уд/мин. В группе упражнений регионального характера наблюдается общая тенденция к повышению пульса от 130 до 150 уд/мин. Постепенный переход упражнений регионального характера в глобальный влечет за собой устойчивый рост ЧСС до 160 уд/мин. Во время выполнения серий упражнений в партере наблюдается стабилизация реакции частоты пульса и выход на плато (140-160

Стопы: правой	0, 314 + 0, 01	18, 30 + 4, 09	> 0, 05
	0, 427 + 0, 09	51, 60+11, 54	
левой	0, 333+0, 02	19, 22 + 4, 29	>0, 05
	0, 467+0, 04	28, 15+6, 29	
Голени: правой	0, 384 + 0, 02	16, 59 + 3, 71	>0, 05
	0, 439+0, 03	23, 74+5, 30	
левой	0, 374 + 0, 01	15, 32 + 3, 42	>0, 05
	0, 413+0, 03	25, 23+5, 64	
Бедра: Согнутой правой	0, 690 + 0, 05	24, 93+ 5, 57	< 0, 05
	0, 793 + 0, 05	21, 17+4, 73	
согнутой левой	0, 566 + 0, 03	19, 91 + 4, 45	< 0, 05
	0, 759+0, 12	50, 22+11, 23	
прямой правой	0, 461 + 0, 05	35, 17 + 7, 86	<0, 05
	0, 530+0, 03	20, 84+4, 66	
прямой левой	0, 392 + 0, 02	15, 64 + 3, 49	< 0, 05
	0, 565+0, 08	43, 41+9, 71	
Разгибатели кисти: правой	0, 126+0, 01	34, 49+7, 71	< 0, 05
	0, 173+0, 01	27, 68+6, 19	
левой	0, 119 + 0, 02	55, 85 +12, 49	> 0, 05
	0, 157+0, 02	48, 84+ 10, 92	
Предплечья: правой	0, 328 + 0, 03	28, 68 + 6, 41	>0, 05
	0, 342+0, 05	49, 65+11, 15	
левой	0, 336 + 0, 03	34, 93 + 7, 81	> 0, 05
	0, 394+0, 04	34, 53+7, 72	
Плеча: согнутой правой	0, 426 + 0, 03	25, 58 + 5, 72	< 0, 05
	0, 498 + 0, 03	22, 17+4, 96	
согнутой левой	0, 348 + 0, 03	32, 42 + 7, 25	<0, 01
	0, 513+0, 01	9, 65+2, 15	
прямой правой	0, 432 + 0, 04	32, 14 + 7, 18	>0, 05
	0, 501 ±0, 03	20, 70 ± 4, 63	
прямой левой	0, 346+0, 03	31, 55 + 7, 05	>0, 05
	0, 429+0, 02	19, 59 ± 4, 38	
Туловища	1, 109 + 0, 06	16, 87 + 3, 77	>0, 05
	1, 382 + 0, 14	30, 87 ± 6, 90	
стопы: правой	0, 467+0, 03	24, 43 + 5, 46	< 0, 05
	0, 681 ± 0, 06	26, 69 ± 5, 97	
левой	0, 421 + 0, 04	30, 05 + 6, 72	<0, 01
	0, 626 ± 0, 04	21, 76 ± 4, 86	
Голени: правой	0, 581+0, 04	22, 07+4, 97	<0, 01
	0, 810 + 0, 07	29, 31+6, 55	
левой	0, 700 + 0, 09	38, 42+8, 59	>0, 05

	0, 768+0, 08	33, 34+ 7, 45	
Бедро: согнутой правой	0, 920 + 0, 08	28, 09 + 6, 28	< 0, 01
	1, 130+0, 11	30, 39+ 6, 80	
согнутой левой	0, 914+0, 06	21, 31 +4, 87	>0, 05
	1, 092+0, 10	27, 81 + 6, 22	
прямой правой	1, 062 + 0, 05	14, 11+3, 15	> 0, 05
	1, 256+0, 13	32, 72 + 7, 32	
прямой левой	0, 959 + 0, 06	20, 39 + 4, 56	>0, 05
	1, 070 + 0, 03	22, 89 + 5, 12	

Примечание: в числителе – показатели до эксперимента, в знаменателе – после эксперимента.

Выводы.

1. Для развития силы, скоростно-силовых качеств и гибкости применялась комплексная методика, которая включала ритмико-пластические упражнения как динамического, так и изометрического характера; метод максимального растягивания и изолированного воздействия на дистальные и проксимальные отделы мышц, а также метод повторных упражнений. Проведение серийно-поточного метода под музыку с включением координационных надбавок в виде декоративной надстройки позволило одновременно решать задачи координационной и функциональной подготовки.

2. Полидинамометрические исследования подтвердили характерную для аэробики тенденцию к преобладанию силы мышц-разгибателей над силой мышц-сгибателей. К числу ведущих групп мышц, требующих специальной направленности их развития, следует отнести мышцы спины и брюшного пресса, а также голени и бедра. Метод контрольных упражнений позволил определить профиль силовой подготовленности и проверить эффективность комплексной методики.

Резюме

В статье рассматривается количественная оценка эффективности методики с использованием ритмико-пластических упражнений на развитие силы и гибкости занимающихся аэробикой.

Резюме

У статті розглядається кількісна оцінка ефективності методики з використанням ритміко-пластичних управ на розвиток сили і гнучкості, що займаються аэробікою.

Summary

The article deals with the quantitative evaluation of methods effectiveness with use of rhythmic and plastic exercises on the development of strength and plasticity of persons in for aerobics.

Литература

1. Астраханцев Е. А. Дозированный бег и ритмическая гимнастика в комплексной программе оздоровительных занятий со студентами: Автореф. дис... канд. пед наук: 13. 00. 04/ Гос. центр. ин-т физ. культуры. – М., 1991. – 22 с.
2. Ашмарин Б. А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании. – М.: ФиС, 1978. – 250 с.
3. Комаров Ф. И., Коровкин Б. Ф., Меньшиков В. В. Биохимические исследования в клинике. – Ленинград.: Медицина, 1981. – 256 с.

4. Сайкина Е. Г. Применение танцевально-ритмической гимнастики на уроках физической культуры у старшеклассниц: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13. 00. 04/ Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – М., 1997. – 18 с.

5. Сосина Б. Ю., Фабин Э. М. Ритмическая гимнастика. – М.: 1991. – 70 с.

Подано до редакції 04.02.2005

УДК 13:37. 017. 92

ПЕДАГОГИКА ДУХОВНОГО НАСТАВНИЧЕСТВА В СВЕТЕ СОВРЕМЕННОЙ СИНЕРГЕТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ

Свейникова Ирина Порфирьевна,

директор центра здорового образа жизни «Лебедь», г. Ялта

Постановка проблемы. Современное общество переживает этап духовного преображения. Этот процесс происходит объективно, независимо от воли правящих идеологических, политических или финансовых кругов и касается лично каждой семьи и каждого человека. Пробуждается потребность в духовном совершенствовании, человек начинает выбирать себе литературу, религиозную конфессию или духовное общество из того широкого спектра возможностей, который представлен современностью. Духовное становление личности в такой ситуации непростой процесс, неопытному человеку трудно избежать увлечения мистикой, оккультизмом, фанатичными авторитарными религиозными культурами, выбрать себе духовный путь, ведущий к раскрытию личностного потенциала и гармонизации всех сторон жизни. Основная масса людей в поисках духовных ценностей обращается к различным религиям. Выбор религии может быть связан как с национальными и семейными традициями, так и с интеллектуальными поисками и модными увлечениями. Религии стремятся развивать моральные и интеллектуальные стороны людей и помогают раскрыть их духовную природу. Рассматривая человека как сложное существо, они стремятся помочь всем сторонам его бытия. Мировые религии накопили обширный опыт религиозного воспитания и образования, а современная педагогика уделяет мало внимания духовной жизни молодежи и проблемам духовного становления личности.

Анализ последних исследований и публикаций. Проблемы духовного становления личности поднимались в работах многих отечественных философов, педагогов, ученых (М. Драгоманов, Г. Ващенко, Д. Антонович, С. Крымский, В. Кулиниченко, М. Гончаренко, Е. Гриценко, В. Кинелев, Ф. Лазарев и др.).

Применение принципов синергетики в гуманитарной сфере основывается на работах Г. Хакена, И. Пригожина, С. Курдюмова, В. Князевой, А. Грякалова, В. Ратникова, Л. Горбуновой, В. Лукьянца, М. Кагана, Т. Кочетковой и др.

Целью данной статьи является поиск современных возможностей формирования духовного мировоззрения молодежи не в религиозно-культовом выражении, а в новой синергетической модели образования, основанной на принципах научной рациональности.

Изложение основного материала. Описывая воспитательные функции религии, Б. Лихачев отмечает [4, с. 224-226], что религия – форма общественного сознания, в которой отражаются и объясняются явления природы и общества не на основе научной рациональности, а на базе религиозных верований. Религиозное образование состоит в усвоении человеком истории религии и основных религиозных догматов. Существование религии зависит от того,

насколько ее представителям удастся осуществить религиозное воспитание подрастающего поколения. Практическая религия по сути своей есть сложная, активная, действенная система воспитательного воздействия. Многие века религиозное воспитание было единственной продуманной педагогической системой со всеми присущими ей признаками: целью, наставником, воспитанником, содержанием, средствами и методами, критериями и оценкой результатов. Его целью является внедрение в сознание религиозной идеологии и «богопослушного» поведения. В качестве средств воздействия, наряду с обстановкой в церкви, богослужением и обрядами, широко используются такие веками проверенные методы воспитательного воздействия, как таинства, проповеди, исповеди, отпущения грехов, благословение. Применяются и меры наказания – искупление греха, лишение благословения, проклятие, предание анафеме. Методами религиозного самовоспитания являются молитва, соблюдение поста, обета, покаяние. Большое воспитательное значение имеет общая организация религиозной жизни и деятельности: обязательные регулярные посещения церкви, распределенные во времени обязательные молитвы, строгое соблюдение постов, престольных и иных церковных праздников. Вся эта система средств и методов направлена на организацию жизни и деятельности людей в соответствии с нормами религиозной морали. Она служит ограничению содержания духовной жизни человека религиозными догмами и требует послушания и повиновения. Ее сила обусловлена опорой на все сферы личности в целом: подсознательную, бессознательную, эмоциональную, а также на сознание, волю, навыки и привычные формы поведения. Очень активно действуют специальные телевизионные передачи на религиозные темы. Массовая культура, средства массовой информации – журналы, кинофильмы, книги – сегодня уделяют большое внимание религии, религиозным обычаям, проблеме религиозных переживаний в нравственных исканиях человека.

Одновременно с позитивным влиянием духовности в современном обществе возрастает слепое поклонение разрушительным силам и увлечение мистическими учениями, позволяющими навязывать свою волю событиям и другим людям. Часто молодежи настойчиво предлагается мистическая символика: модным становится ношение амулетов, изображение символов на одежде и вещах. Часто это приводит к вовлечению в «магические» и «сатанинские» школы, которых сегодня достаточно много и которые духовно губят молодежь. Разобраться в широком спектре предлагаемых школ, обществ и конфессий бывает очень сложно.

В такой многообразной и противоречивой духовной жизни общества молодому человеку очень трудно найти свой индивидуальный духовный путь способный преобразить и самого молодого человека и частичку мира вокруг него.

Для повышения духовной культуры нашего общества и воспитания подрастающего поколения не разрушителями и потребителями, а созидателями необходимо обращение современной педагогики к проблемам духовного становления личности и развитие внеконфессиональной, построенной на рациональной основе педагогики духовного наставничества [2, с. 26-27].

Сегодня для изучения многовекового опыта и разработки современных методик духовного становления личности необходимо привлечение к

воспитанию и образованию молодого поколения как представителей различных религиозных конфессий, так и педагогов, обладающих знаниями и опытом духовного наставничества. Педагог как духовный наставник призван разбираться в современной весьма сложной и многогранной духовной жизни общества, сочетать религиозные представления с мировой культурой и современными научными достижениями, показывающими рациональные аспекты религиозных воззрений. В современных научных направлениях физики и математики, биологии и психофизиологии и др. начинают складываться эпистемологические основания духовности, общие для всего человечества. На этих основаниях и будет строиться педагогика духовного наставничества.

Любая система образования всегда основывается на определенном научном понимании мира и человека, которое определяет цели и задачи образования, его содержание, принципы и методы. Как показывает В. Цикин в работе «Теория самоорганизации – современная парадигма образования и формирования модели учителя», классическая модель образования сложилась в Европе около 300 лет назад под влиянием идей эпохи Возрождения. В XVI – XVII вв. произошло выделение науки в самостоятельный способ освоения мира, а это послужило основой формирования новой по сравнению со средневековым системы образования. Научные открытия того времени выработали специфические представления о материи, движении, пространстве, времени, причинности и т. д.

Абсолютизация законов механики привела к созданию картины мира, согласно которой вся Вселенная представляет собой замкнутую механическую систему, состоящую из неизменных элементов, движение которых подчиняется законам классической механики. Эти законы выступали как универсальные и распространялись на все виды движения материи. В рамках классической картины мира человек был вынесен за пределы природы и представлялся как субъект, ее познающий, конструирующий и одухотворяющий.

Практически реализуя основные принципы классической науки, классическая педагогика рассматривает учащегося в качестве объекта внешнего воздействия. Такой стиль отношений приводит и к жесткой регламентации деятельности самого преподавателя. Формирование современной концепции образования связано с теми изменениями, которые произошли в наших представлениях о природе, процессах познания и развития человека за последние десятилетия.

Характерной чертой современного этапа развития науки, который называется постнеклассическим, является универсальный эволюционизм, опирающийся на теорию нестационарной Вселенной, синергетику, концепции биосферы и ноосферы. Он соединяет идеи эволюции с идеями системного подхода – изучением самоорганизующихся и саморазвивающихся объектов – и распространяется на все сферы бытия, устанавливая универсальную связь между живой, неживой, социальной, духовной и др. природой [5, с. 174-178].

Смена научной парадигмы предопределила эволюцию педагогики в направлении современной синергетической модели.

По классификации В. Цикина, синергетическая модель образования включает следующие важнейшие компоненты: открытость образования; интеграцию всех способов освоения человеком мира; включение синергетических

представлений в процесс образования; пользование различными информационными системами; личностную направленность процесса обучения; изменение роли преподавателя в новых условиях в открытом, изменяющемся и необратимом мире [5, с. 174-178].

Чем полнее обучение отражает современную науку и новое философско-мировоззренческое осмысление ее результатов, тем больше его открытость. Только целостное представление о человеке и мире способно стать основой для разработки методик духовного наставничества (см. рис.) [1, с. 19].



Рис. 1. Целостная модель человека и ее внешние составляющие

Развитие интеграции различных способов освоения человеком мира: искусства, философии, религии, мифологии, науки и др., холистических процессов в науке, философии и практике со временем должно найти свое место и в образовании.

Духовное становление человека подчиняется закономерностям, описываемым синергетикой. Представления об открытости мира, целостности и взаимосвязанности человека, природы и общества, роль хаоса и случайности как конструктивных начал, возможность выбора одного из многих путей – это некоторые из них. Беспорядок, неустойчивость, хаос не являются с точки зрения синергетики чем-то разрушительным, деструктивным, отклонением от магистрального пути эволюции, а выступают необходимым ее этапом, конструктивным началом, ведущим к организации новых, более перспективных структур, в том числе и в системе образования.

Духовное становление личности происходит в соответствии с общими закономерностями, справедливыми для современного этапа духовной эволюции нации, но с большими индивидуальными особенностями для каждого человека. Педагог как духовный наставник обязан увидеть, на каком этапе находится каждый ученик помочь выбрать адекватные духовные средства прохождения каждого этапа. Это возможно только при личностной направленности обучения. В работе «О преподавании естественных наук в средних учебных заведениях» П.Ф. Лесгафт подчеркивал, что главное в естественнонаучной подготовке – воспитание личного гуманистического мировоззрения. «Без личного мировоззрения человек является только единицей человеческого стада, не

обладает личным достоинством человека и не может творчески проявляться – что именно и составляет главное человеческое достояние...» [3, с. 215].

В синергетической модели образования за исходное начало берется не социум, а человек с его неповторимостью как источник неупорядоченности, но в то же время и развития. В открытом одухотворенном мире человеческая индивидуальность выступает основой общественных связей людей. Сложность и многообразие задач, стоящих перед современным обществом, требуют индивидуальной инициативы и индивидуального разнообразия. Для открытой системы образования это положение выступает основополагающим фактором, призванным дополнить классическую модель образования, основанную на строгих нормах, унифицирующих человеческую индивидуальность.

Духовное становление, развитие и образование человека невозможны без личностного переживания, осознания образа мира. В процессе образования и развития человека происходит интеграция различного рода информации, получая завершенную форму в виде предметного знания.

Педагогика духовного наставничества в свете синергетической модели образования предполагает изменение роли преподавателя, переход к совместным действиям в новых ситуациях. Складывается новый педагогический тип социально–психологических отношений сотрудничества и сотворчества. Участники образовательного процесса объединяются в единую структуру, обладающую свойствами оптимальности для каждого. Целостность и многомерность процесса образования предполагает постоянный творческий поиск методов и технологий образования. Эта модель не статическая, а динамическая, так как каждый ее элемент находится в постоянном изменении и развитии. Поэтому нет предела в совершенствовании профессионального и педагогического мастерства, формировании научного мировоззрения, повышении духовного потенциала.

Выводы. Трансформация мировоззренческих и методологических оснований современной педагогики требует рассматривать духовное становление личности как рациональный процесс, нуждающийся в современных внеконфессиональных методах наставничества.

Истинное духовное наставничество возможно лишь в рамках новой синергетической модели образования, коренным образом меняющей педагогический процесс.

Резюме

Показана необходимость педагогического осмысления вопросов духовного становления личности в современных условиях, потребность в разработке методов духовного наставничества в перспективной синергетической модели образования в соответствии с принципами научной рациональности.

Резюме

У статті йдеться про необхідність педагогічного осмислення питань духовного формування особистості у сучасних умовах, потребу розроблення методів духовного наставництва у перспективній синергетичній моделі освіти відповідно до принципів наукової раціональності.

Summary

This article shows the necessary of development of spiritual tutorship methods in

perspective synergetics model of education according to scientific rationality principles.

Література

1. Гончаренко М. С. Валеология в схемах. – Харьков, 2003. – 187 с.
2. Гриценко Е. Н., Кулиниченко В. Л., Свешникова И. П., Проблемы и перспективы духовной подготовки специалистов для работы в сфере здравоохранения // Информационная медицина – медицина – XXI века. – Материалы IV Междн. конф. – Евпатория, 2004. – Т. 2. – С. 26-27.
3. Кулиниченко В. Л. Современная медицина: трансформация парадигм теории и практики: (Филос. -методол. анализ). – К.: Центр практичної філософії, 2001 – 240 с.
4. Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций. – М.: Юрайт, 1999. – 464 с.
5. Цикин В. А. Теория самоорганизации – современная парадигма образования и формирования модели учителя // Практична філософія – 2003. – № 1 (№ 7). – С. 174-182.

Подано до редакції 07.06.2005

УДК:378. 937+378. 126 +378. 144

**ОРГАНІЗАЦІЯ ТА УПРАВЛІННЯ САМОСТІЙНОЮ РОБОТОЮ
СТУДЕНТІВ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

Семенова Алла Василівна

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
Південноукраїнський державний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського, м. Одеса*

Постановка проблеми. Ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців полягає в діалектичній єдності процесу навчання і виховання, забезпеченні тісного взаємозв'язку професійного навчання з практикою. З цих позицій особливої ролі набуває проблема теоретичного обґрунтування та експериментального апробування відповідних педагогічних технологій організації самостійної роботи тих, хто навчається.

Аналіз останніх досліджень. (Белкіна В.Н. [1], Бондар В.І. [2], Курлянд З.Н. [4], Масюкова Н.А. [5] та ін.) виявив протиріччя між ускладненим соціальним замовленням, пов'язаним з професійною підготовкою та усталеною практикою, що віддзеркалює орієнтацію переважно на репродуктивний характер виконання професійних функцій. Розв'язання даної проблеми започатковано у доведенні того, що саме самостійна діяльність, яка активізує розвиток професійних якостей особистості, виступає гарантом формування потреби в постійному пошуку, накопиченні знань, розумінні їх сенсу та значення, самостійного використання, що необхідно для постійного професійного зростання особистості з урахуванням вимог сучасності.

Формування мети статті (постановка завдання). Теоретично обґрунтувати сутність організації та управління самостійною роботою як засобу підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. Результати досліджень сучасних науковців переконливо свідчать, що високий рівень професійної майстерності та творчого підходу досягається лише за умов, коли виникає і реалізується потреба професійного саморозвитку і самовдосконалення, а також коли виявляється позитивне мотиваційно-ціннісне ставлення до себе, як суб'єкта професійної діяльності. Останнє знаходить свій прояв у безпосередньому здійсненні заходів щодо організації самостійної роботи тих, хто навчається.

На нашу думку, творча самостійна робота студентів – це діяльність, що

обумовлена самостійним пошуком майбутнього фахівця з метою досягнення результатів, які мають об'єктивну чи суб'єктивну новизну та оригінальність, а також прогресивність, за умов володіння засобами організації цієї діяльності на тлі позитивного ставлення до пізнання [6]. Головними структурними елементами самостійної роботи студента є її мета і мотиви, що можуть бути різноманітними і нерідко суперечними. Вони встановлюють потреби, інтереси особистості майбутнього фахівця. Відповідність мотивів до цілей самостійної діяльності є передумовою його професійного та особистісного розвитку. Однак виникнення протиріччя між цілями та мотивами, ускладнюють цей процес. Збагаченню знаннями та творчому засвоєнню професійного досвіду допомагає зміст самостійної діяльності.

З позицій управлінського підходу організації самостійної роботи студентів, ми розуміємо управління як організаційно-педагогічний механізм функціонування та забезпечення умов щодо ефективності означеної діяльності. Управління самостійною роботою майбутніх фахівців – цілеспрямована діяльність викладачів, що забезпечує ефективне функціонування навчального процесу та розвиток суб'єктів управління, насамперед їхніх професійних здібностей.

З іншого боку, у професійній діяльності викладача щодо організації самостійної роботи тих, хто навчається крім прямого управління, де об'єктом впливу є особистість, необхідно урахували також принципи непрямого управління. Спроби управляти студентами лише маніпуляційно можуть викликати агресивну реакцію, відчуження або замкненість та блокування взаємодії, інші негативні та нерідко деструктивні вияви. При підході до професійної діяльності викладача як до процесу, що не тільки прямо, але й опосередковано впливає на професійний розвиток майбутніх фахівців, останні самі мають право вибору особистого реагування, що виявляється у формах активності особистості. Можна казати, що, чим досконаліший та сприятливіший клімат управління процесом самонавчання, тим ефективніше здійснюється професійний розвиток майбутніх фахівців.

Таким чином, непряме педагогічне управління самостійною роботою студентів – то є засіб опосередкованої координації процесу їхнього професійного розвитку, що опосередковано впливає на особистість, без жорсткої регламентуючої дії, з наданням права вибору особистих стратегій поведінки та який реалізується на базі непрямих впливів, рефлексії і співтворчої взаємодії у процесі індивідуальної та групової самостійної творчої діяльності. На наш погляд, викладач опосередковано, шляхом створення сприятливих умов для самостійної роботи, так званої “творчої атмосфери”, за допомогою непрямого впливу, збуджує бажання та потребу до професійного самовираження та творення. З цих позицій, при активно-творчому спілкуванні стає можливим непряме управління професійним розвитком, при здійсненні якого необхідно орієнтуватись на емоційні прояви особистості під час діяльності. Як відомо, емоційна сфера пов'язана з мотиваційною та впливає на неї. Необхідно відзначити, що досягнення свідомо поставленої мети не виключає можливості попередження всіх об'єктивних наслідків управління, тому що вони тісно пов'язані з емоційними та мотиваційними проявами й базуються на суб'єктивних

процесах, які відбуваються в особистості тих, хто навчається та можуть бути непередбачуваними й змінними, однак ці наслідки піддаються контролю з боку викладача у процесі вербально-комунікативної діяльності.

Взагалі, як відомо характерними ознаками педагогічних технологій є процеси конструювання, моделювання, прогнозування, проектування, програмування, тобто процеси упорядкування педагогічного середовища. Педагогічна технологія дає повну уяву про весь навчально-виховний процес, що спрямовується на цілком визначений результат і включає обов'язковий опис початкового й кінцевого станів, складу його учасників, цілей і завдання, принципів реалізації і управління, зміст, методи і форми організації, хід процесу тощо. Вихідним моментом педагогічних технологій є попереднє проектування окремих елементів, етапів, з ціллю їх упорядкування і прогнозування [7].

Такий підхід забезпечує: індивідуалізацію і диференціацію професійної діяльності педагогів і пізнавальної діяльності тих, хто навчається; активізацію пізнавальної діяльності, розвитку самостійності у вирішенні конкретних навчальних завдань; вдосконаленню засобів подання тим, хто навчається, навчальної інформації; поточний та підсумковий контроль результатів навчання шляхом діагностики знань, умінь та навичок.

Педагогічні технології організації і управління самостійною роботою студентів передбачають диференційований підхід з врахуванням рівня інтелектуального розвитку студентів, а також професійної і загальнотеоретичної підготовки, особистих можливостей і задатків.

Для визначення сутності та специфіки педагогічних технологій організації та управління самостійною роботою студентів та їх реалізації у дослідницько-експериментальному режимі ми спиралися на результати анкетування студентів. Студентами було виконано ранжування запропонованих нами десяти показників, що можуть впливати на ефективність самостійної роботи. Аналіз анкет дозволив визначити найбільш важливі, за судженнями студентів, аспекти, що впливатимуть на організацію самостійної роботи.

У експерименті взяли участь 75 студентів-бакалаврів Одеського фінансово-економічного коледжу. Для арбітражного рішення випадкової вибірки ці студенти були обрані навмання серед тих, що вже отримали кваліфікаційний диплом молодшого спеціаліста, тобто мають досвід самостійної професійної діяльності (наприклад, написання дипломної роботи). Це було зроблено для того, щоб експерти неодмінно репрезентували модель аудиторії, яка підлягає масовому опитуванню за шкалою.

Оцінка суджень з точки зору їх узгодженості була проведена нами як операція накопичення з натуральними числами за шкалою Гуттмана [3], яку конструюють для вимірювання соціальних установок або ставлення до соціальних об'єктів. Процедура обробки проводилась у такій послідовності: 1) були підсумовані узгоджено-однакові відповіді за кожним розташованим показником; 2) дані, що були отримані, ми розмістили за матрицею так, щоб підпорядкувати показники за кількістю набраних балів від найвищого до низького; 3) за одержаними результатами переважна більшість експертів розташувала показники в порядку експертів розташувала показники в порядку їх значущості так: 1) доступ до додаткових джерел інформації (19 студентів);

2) компетентний керівник (25 студентів); 3) інтерес, змістовність завдань (14 студентів); 4) комфортні умови для занять (13 студентів); 5) можливість одержання високої оцінки (12 студентів); 6) високий ступінь самостійності у діяльності (15 студентів); 7) можливість професійного самовдосконалення (13 студентів); 8) престижність додаткових знань (13 студентів); 9) спілкування з однодумцями (19 студентів); 10) престижність навчального закладу (27 студентів).

Усі аспекти організації самостійної роботи студентів тісно пов'язані між собою, вони не можуть бути ізольованими один від одного і це необхідно враховувати викладачу. Серед різноманітних напрямків нових педагогічних технологій найефективнішими, з нашої точки зору, є: навчання в співробітництві (cooperative learning); метод проектів; різнорівневе навчання; "Портфель учня"; індивідуальний і диференційований підхід до навчання.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку стосуються перш за все розв'язання означених проблем, що економить час і підвищує ефективність політехнічної та практичної спрямованості виконання самостійної роботи студентами, та, як наслідок, цілком сприятиме ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців, їхньому професійному та особистісному розвитку, який стає ключовим словом педагогічного процесу. При цьому, якщо кожен із вказаних напрямків педагогічних технологій організації і управління самостійною роботою студентів буде інтегровано між собою і знайде місце в навчально-виховному процесі, поступово, досить природно витісняючи традиційні методи і форми роботи, тоді, на нашу думку, з ходом часу вдасться виробити оптимальний підхід до організації навчального процесу в наших умовах з врахуванням специфіки української школи і вітчизняного культурного середовища.

Резюме

У статті розглянуто актуальні аспекти організації та управління самостійною роботою студентів як засобу підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців.

Резюме

В статье рассмотрены актуальные аспекты организации и управления самостоятельной работой студентов как средства повышения эффективности подготовки будущих специалистов.

Summary

In article actual aspects of the organization and management of independent work of students as means of increase of efficiency of preparation of the future experts are considered.

Література:

1. Белкина В. Н. Развитие творчества ребенка в условиях его совместной деятельности со сверстниками // Педагогический вестник. – Ярославль, 1998. – С. 3-12.
2. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. – К.: Вересень, 1996. – 129 с.
3. Гуттман Л. Математические методы в современное социологии. – М., 1996. – С. 168-278.
4. Курлянд З. Н. Система освіти в Україні // Педагогіка. Навч. Посібник. – Одеса: ПДПУ, 2001. – с. 55-56.
5. Масюкова Н. А. Проектирование в образовании / Под ред. Проф. . Б. В. Пальчевского. – Минск: Технопринт, 1999. – 288 с.
6. Семенова А. В. Організація та управління творчою діяльністю старшокласників на уроках природничо-математичного циклу: Навчальний посібник для студентів педагогічних закладів освіти та

вчителів природничо-математичного циклу загальноосвітніх шкіл. – Одеса: Друк, 2001. – 207 с.
7. Слестєнин В. А., Подымова Л. С. Педагогика (Инновационная деятельность). – М.: МАГИСТР, 2003. – 308 с.

Подано до редакції 19.05.2005

ЗМІСТ

Васянович Г.П. СУЧАСНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕТИКИ ВЧИТЕЛЯ	3
Гавриш Н.В. ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	8
Ігнатенко М.Я. ГЕОРГІЙ ВОРОНИЙ – ГОРДІСТЬ УКРАЇНСЬКОЇ МАТЕМАТИКИ	15
Пехота О.М. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ФОРМУВАННЯ ЇХ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ	23
Приходько Н.И., Приходько В.Н. СТРЕССОГЕННЫЕ ФАКТОРЫ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ ШКОЛ	28
Тюріна В.О., Тюрін О.О. СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУРСАНТІВ ЯК МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ОРГАНІВ ВНУТРІШНІХ СПРАВ	33
Андрющенко В.П. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	37
Бігич О.Б. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВЕДЕННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ	42
Бобко Л.О. ПЕДАГОГ ЯК СУБ'ЄКТ КОНСТРУЮВАННЯ СИТУАЦІЙ ГУМАНІСТИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ВНЗ ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ	49
Богинская Ю.В. ХАРАКТЕРИСТИКА ЭТАПОВ СТАНОВЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛИЗАЦИЯ» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУКЕ	53
Бондаренко Н.Б. ДУХОВНА КУЛЬТУРА ВИХОВАТЕЛЯ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	59
Bagić A.I. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ФОРМ, МЕТОДІВ І ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ У КЛАСАХ ПРИРОДНИЧОГО ПРОФІЛЮ	65
Вашенко А.М. ВПРОВАДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ОФІЦЕРІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ	70
Волкова Н.П. МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	76
Волошко Л.Б. МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ	85
Вохмяніна І.В. ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	91
Глузман Н.А. ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ТЕОРЕТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ З МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ УЗАГАЛЬНЕНИХ ПРИЙОМІВ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	96
Головко М.Б. ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ДОШКОЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ	104
Гордієнко-Митрофанова І.В. КОМПЛЕКС ТРЕНУВАЛЬНИХ ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК ПРИ ВИКОРИСТАННІ ГРАМАТИЧНИХ ТРАНСФОРМЕРІВ МАРО	109
Гузій Н.В. ДОСВІД МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИВЧЕННЯ КУРСУ З ОСНОВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ І МАЙСТЕРНОСТІ	119
Гуров С.Ю. ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СМАКУ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ	124
Гуров Ю.С. МОТИВАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТНИХ УСТАНОВ У ПРОЦЕСАХ МЕНЕДЖМЕНТУ	128
Гурова О.М. ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ	132
Дронова О.О. ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСТЕЦТВО ЯК ДЖЕРЕЛО ПРОФЕСІЙНОЇ ТВОРЧОСТІ ПЕДАГОГА ГАЛУЗІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ПРОЕКТУВАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДОШКІЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ	137
Єгоров Г.І. АТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З МАТЕМАТИКИ У ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ	142
Завіна В.І. ПІЗНАВАЛЬНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ	148

Зеленков С.Л. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ЮВЕЛІРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	155
Зеня Л.Я. ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНИХ ТА ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТЬОГО УЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СВІТІ ПОЛОЖЕНЬ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ	159
Ігнатенко М.М. ГРОМАДСЬКИЙ НАПРЯМ В ІСТОРИКО-КРАСЗНАВЧОМУ РУСІ НА ЧЕРНІГІВЩИНІ У 40-Х РОКАХ ХХ СТОРІЧЧЯ	165
Кальченко Т.М. КОНФЛІКТНА І КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ЇХ ГОТОВНОСТІ ДО ЗАПОБІГАННЯ ЕТНІЧНИХ КОНФЛІКТІВ	170
Клішова М.М. СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ В КЛАСИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ	174
Козич І.В. ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ – ОСНОВА ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ	179
Король Л.Л. СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	185
Кравченко Ю.М. ЕФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ РЕШАТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ	191
Литвина Ю.С. ДЕТЕРМІНАНТИ КОМПЕТЕНТНОГО ПІДХОДУ У КОНЦЕПЦІЯХ ВЧЕНИХ-ПЕДОЛОГІВ	196
Марченко Г.В. ДІАГНОСТИКА ЗНАНЬ І СТАВЛЕНЬ ДО ПРИРОДИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ	200
Міхєєва О.І. ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕМПАТІЇ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	205
Москальова Л.Ю. МЕНЕДЖМЕНТ ЯКОСТІ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ	210
Мосьондз М.О. ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ ДЛЯ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ З ОБРОБКИ МАТЕРІАЛІВ	215
Озерянська А.П. РОЛЬ БАГАТОРІВНЕВОЇ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)	222
Окса М.М. МОДЕЛЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В АСПЕКТІ СИНЕРГЕТИКИ	226
Омельяненко С.В. ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ВИКЛАДАЧА ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ	236
Переворська О.І. ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ СТУДЕНТІВ ЗАСОБОМ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ	241
Пермякова О.Г. МОНІТОРІНГ ЯКОСТІ ОСВІТИ ФРАНЦІЇ В КОНТЕКСТІ МІЖНАРОДНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	245
Пирожкова А.О. «СИСТЕМА ВОСПИТАНИЯ» И «ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА»: СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЙ	250
Подоляк В.О. ЗАСТОСУВАННЯ АЛГОРИТМИЧНИХ МЕТОДІВ УПРАВЛІННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ СИСТЕМИ НАУКОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В ГАЛУЗІ СУЧАСНОГО ВИРОБНИЦТВА	257
Пономарєва Е.Ю. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ И СПОСОБЫ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ	265
Рудічева Н.К. РОЛЬ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПОСІБНИКІВ У ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ СПІВІВ	273
Садовская Ю.Я. ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ СИЛЫ И ГИБКОСТИ, ПОСТРОЕННОЙ НА РИТМИКО-ПЛАСТИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЯХ	278
Свешникова И.П. ПЕДАГОГИКА ДУХОВНОГО НАСТАВНИЧЕСТВА В СВЕТЕ СОВРЕМЕННОЙ СИНЕРГЕТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ	284
Семенова А.В. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА УПРАВЛІННЯ САМОСТІЙНОЮ РОБОТОЮ СТУДЕНТІВ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОРГАНІЗАЦІЯ ТА УПРАВЛІННЯ САМОСТІЙНОЮ РОБОТОЮ СТУДЕНТІВ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	289

