

Міністерство освіти і науки України  
Сумський державний педагогічний університет  
ім. А.С.Макаренка

Міністерство освіти і науки України  
Сумський державний педагогічний університет  
ім. А.С.Макаренка

## ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Збірник наукових праць  
Частина перша

Суми, СумДПУ  
ім. А.С.Макаренка, 2005  
Свідоцтво ДК №231 від 02.11.2000 р.

Відповідальний за випуск **В.В.Бугасенко**

Комп'ютерна верстка **О.Г. Корнус**

## ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Збірник наукових праць

*Видається щорічно*

Здано до складання 11.08.05. Підписано до друку 15.10.05.

Формат 60x84/16. Гарн. Times New Roman. Папір офсет. Друк ризогр.

Умовн. друк. арк. 20,46. Обл.-вид. арк. 21,40.

Тираж . Вид № 46

Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка  
40002 м. Суми, вул. Роменська, 87

Суми  
СумДПУ ім. А.С.Макаренка  
2005

УДК 371  
ББК 74.00  
П24

Друкується згідно з рішенням вченої ради  
Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка

#### **Редакційна колегія:**

**Лазарев М.О.** к. пед. н., проф. (відп. ред.); **Іванченко А.В.** д. пед. н., проф.;  
**Лозова В.І.** д. пед. н., проф., член-кореспондент АПН України; **Стахевич О.Г.**  
д. мист., проф.; **Цикін В.О.** д. філос. н., проф.; **Чайченко Н.Н.** д. пед. н., проф.;  
**Каменська Н.П.** к. пед. н., доц.; **Кречківський А.Ф.** к. пед. н., доц.; **Лобова О.В.**  
к. пед. н., доц.; **Лоза Т.О.** к. пед. н., доц.; **Ніколаї Г.Ю.** к. пед. н., доц.;  
**Полякова О.М.** к. пед. н., доц.; **Сбруєва А.А.** к. пед. н., доц. (відп. секретар);  
**Тарапата-Більченко Л.Г.** к. філос. н.; **Тарасова Т.Б.** к. псих. н., доц.

П24 **Педагогічні науки:** Збірник наукових праць. Частина перша. – Суми:  
СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2005. – 352 с. Затверждено Президією ВАК  
України як фахове видання з педагогічних наук (Бюлєтень ВАК України,  
1999 р., №4).

ISBN 966-698-042-8

#### **Рецензенти:**

**В.І.Євдокимов** – доктор педагогічних наук, член-кореспондент АПН України  
(Харківський державний педагогічний університет);

**Л.С.Нечепоренко** – доктор педагогічних наук (Харківський національний  
університет)

У збірнику наукових статей представлено сучасні дослідження  
методологічних і теоретичних проблем підготовки і самореалізації  
майбутнього педагога, професійно-творчого формування студентів в умовах  
гуманістичної освіти, використання інноваційних освітніх технологій.

ISBN 966-698-042-8

УДК 371

ББК 74.00

© СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2005

|  |     |
|--|-----|
| <b>Ларина А.В.</b> Механізми розвитку професійної пам'яті<br>викладача-перекладача .....   | 235 |
| <b>Отич О.М.</b> Мистецтво у змісті науково-дослідної роботи<br>студентів професійно-педагогічних коледжів .....                               | 238 |
| <b>Перець М.В.</b> Формування професійної компетентності майбутніх<br>педагогів засобами інтерактивних форм навчання .....                     | 247 |
| <b>Плещкова Н.В.</b> Діалогізація навчального процесу як педагогічна<br>позиція .....  | 253 |
| <b>Рябенко М.І.</b> Традиційні та інноваційні технології правового<br>навчання майбутніх учителів .....  | 256 |
| <b>Тітаренко І.М.</b> Формування культури педагогічного<br>спілкування майбутнього вчителя-словесника засобами<br>української літератури ..... | 262 |
| <b>Ткаченко М.В.</b> Технології розвитку професійно необхідних<br>якостей майбутніх учителів .....   | 267 |
| <b>Уварова А.М.</b> Діагностика майстерності педагогічної розповіді ....   | 273 |

#### **V. КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧІЙ ПІДГОТОВІ ЦІ СТУДЕНТІВ**

|  |     |
|--|-----|
| <b>Бендера І.М.</b> Програмування наскрізної самостійної роботи<br>при вивченні дисципліни «деталі машин і основи<br>конструювання» студентами агроінженерних спеціальностей ..... | 280 |
| <b>Саввін А.</b> Міф про „анонімність у інтернеті“ у шкільному курсі<br>інформатики .....  | 289 |
| <b>Шпінь І.І.</b> Інтернет-технології як засіб самоосвіти молодого<br>вчителя .....  | 294 |

#### **VI. ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИХОВАННІ СТУДЕНТІВ**

|   |     |
|---|-----|
| <b>Акіменко Г.В.</b> Мода та імідж особистості спеціаліста сфери<br>„людина – людина“ .....   | 298 |
| <b>Зимогляд Н.С.</b> Роль имиджа инженера-педагога в учебном<br>процессе .....  | 301 |
| <b>Кириленко Н.І.</b> Формування національної свідомості учнів<br>при вивченні особистості письменника І. Багряного .....                           | 306 |
| <b>Лупаренко С.Є.</b> Питання самовиховання та самоосвіти<br>вчителя вальдорфської школи .....  | 314 |
| <b>Лях В.В.</b> Спільна творча діяльність дорослих і дітей на туристсько-<br>екологічній стежці .....   | 319 |
| <b>Ничик Л.А.</b> Патріотизм і громадянськість як основні складові<br>національного виховання (на матеріалі педагогічної преси<br>сучасності) ..... | 326 |
| <b>Снагоценко В.В.</b> Діяльність музеїв вищих педагогічних<br>навчальних закладів: традиційний та інноваційний підходи .....                       | 332 |
| <b>Сбруєва А.А.</b> Болонський процес як європейський вимір<br>глобальної інтернаціоналізації вищої школи .....                                     | 340 |

### ІІІ. ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

|  |
|--|
| <b>Білоусова Н.В.</b> Особистісний розвиток майбутніх учителів як умова успішного формування потреби у самовдосконаленні у школярів ... 121                    |
| <b>Лазарєва О.М.</b> Пізнавальна самостійність студентів: пошуки оптимальної концепції ..... 127   |
| <b>Мацевко-Бекерська Л.В.</b> Самостійна науково-пошукова діяльність студентів як чинник фахової компетентності ..... 134                                      |
| <b>Мільто Л.О.</b> Методи активного навчання як засіб формування творчої особистості майбутнього вчителя ..... 140   |
| <b>Новгородська Ю.Г.</b> Творча самореалізація майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки ..... 144  |
| <b>Омельяненко С.В.</b> Етапи навчання майбутніх учителів розв'язуванню евристичних задач як основа їх підготовки професійної діяльності ..... 149             |
| <b>Прокоф'єва Л.Б.</b> Формування педагогічної творчості студентів університету як засіб підвищення якості їх професійної підготовки ..... 155                 |
| <b>Прощенко Н.М.</b> Теоретичне мислення майбутніх учителів як основа їх творчої самореалізації ..... 162  |
| <b>Рибалко Л.С.</b> Реалізація ідей А.С. Макаренка про самореалізацію особистості у процесі вивчення педагогіки студентами вищих навчальних закладів ..... 167 |
| <b>Середа І.В.</b> Активізація процесу самовиховання студентів університету як психолого-педагогічна проблема ..... 174  |
| <b>Чернякова В.Е.</b> Активізація творчого потенціалу особистості ..... 179  |

### ІV. ЕВРИСТИЧНЕ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

|   |
|---|
| <b>Анненкова І.П.</b> Когнітивний компонент емоційної культури вчителя ..... 185  |
| <b>Бірюк Л.Я.</b> Технологічний підхід до формування професійної комунікативної компетентності з російської мови у майбутнього вчителя ..... 192      |
| <b>Вейланде Л.В.-В.</b> Педагогічні умови формування готовності студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки ..... 196          |
| <b>Демченко О.М.</b> Творча самостійність студентів та її діагностика: гуманістичний аспект ..... 202   |
| <b>Зарішняк І.М.</b> Аналіз ефективності експериментальної моделі дидактичної емоційної взаємодії в підсистемі “викладач – студент” ..... 213         |
| <b>Іванова О.Ю.</b> Технології формування творчої особистості у замкнuttій системі ліцей-університет ..... 219  |
| <b>Киреєв О.В.</b> Формування творчої особистості майбутнього вчителя в умовах застосування інноваційних освітніх технологій ..... 223                |
| <b>Криловець М.Г., Бездрабко М.І., Філоненко Ю.М.</b> Можливості модульно-рейтингової системи навчання географічних дисциплін у вищій школі ..... 229 |

### I. МОДЕРНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

УДК 378.1

О.І. Бабіна

Київський національний університет

### ДО ПРОБЛЕМИ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ У СВІТЛІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

У статті розглядаються основні напрями модернізації системи вищої освіти в Україні відповідно до вимог Болонської декларації.

Актуальність, сучасність та практичне значення статті обумовлюються гостротою обраної проблематики. Статтю присвячено проблемам модернізації вищої освіти відповідно до нових вимог, які висуваються у Болонській декларації, що викликано процесами створення единого Європейського простору вищої освіти і, зокрема, інтеграції в нього вищої освіти України. *Мета статті:* виявити та проаналізувати найважливіші проблеми реформування системи вищої освіти в Україні за вимогами, зазначеними у документах Болонського процесу. Відповідно до мети статті визначаються такі завдання: визначити напрями реформування вищої школи України; охарактеризувати основні вимоги щодо змін освіти у ВНЗ.

19 червня 1999 року у Болоньї було підписано спільну декларацію міністрів освіти Європи про створення единого європейського простору вищої освіти, яка відома як Болонська декларація. В основу декларації були покладені положення розробленої раніше Сорбонської декларації (від 25 травня 1998 р.). Україна, як європейська держава, поступово, до 2010 року, має приєднатися до процесу вступу в єдиний Європейський простір вищої освіти, що буде вимагати модернізації освітньої політики в контексті нових європейських стандартів. Однією з ключових вимог Болонського процесу щодо реформування вищої школи в Україні вважається підвищення якості освіти у ВНЗ та її конкурентоспроможність серед європейських систем вищої школи. Виконання цих завдань залежить від багатьох факторів, серед яких провідне місце належить активному впровадженню сучасних новітніх технологій у процес навчання у ВНЗ.

Аналізуючи текст Болонської декларації, можна виділити ряд важливих проблем, які є необхідними з огляду на реформування вищої освіти України:

- питання стандартизації вищої освіти;

- проблема „мобільності освіти” та “мобільності студентів”;
- реформування форм та змісту навчального процесу вищої школи;
- проблема наукових ступенів – новий професійний рівень „бакалавр - магістр” наук;
- акредитація та кадрове питання;
- демократизація навчання;
- якість освітніх послуг та працевлаштування випускників університетів.

Пізніше, у Саламанському зверненні (березень-квітень 2001 р.) окреслені раніше проблеми та завдання були уточнені і розширені. Зокрема, наголошувалося на поєднанні необхідних нововведень і традицій, академічності і новітніх освітніх технологій та систем. Так, визначалося багато завдань, серед яких найважливішими є:

- реформувати та омолодити навчальні програми і вищу освіту загалом;
- запровадити загальноприйняті механізми оцінювання, забезпечення й сертифікації якості;

· посилити та взяти за основу у вищій освіті наукову роботу [1, 1].

Щодо останньої вимоги, то, як зазначив новий Міністр освіти і науки С. Ніколаєнко, однією з важливих проблем реформування вищої освіти є участь студентів у науково-дослідній роботі. Міністр навів сумні факти, говорячи, що 30-40% університетів України за результатами звітів взагалі не проводять наукові дослідження [2, 13].

У переліку важливих умов виконання цих вимог, поставлених Болонською декларацією, є умова активного переходу ВНЗ на кредитно-модульну технологію навчання. Оновлення має стосуватися навчальних програм та курсів наукових дисциплін, їх методологічного рівня і змістового навантаження. Зокрема, наголошується на необхідності інтегрованості програм і курсів навчання у ВНЗ, що дозволить зменшити кількість навчальних дисциплін та дасть змогу формувати у студента комплексне розуміння проблеми, розширити його науковий світогляд. Окрім цього, навчання студентів суттєво полегшиться, якщо зменшиться кількість навчальних дисциплін, які вивчаються одночасно [3, 3].

Актуальним завданням є переробка на модульний, або блоковий характер побудови навчальних програм. Формування змістових модулів з кожної дисципліни, розробка кредитних систем оцінювання мають підвищити рівень навчального процесу у ВНЗ, наблизити його до європейських стандартів та вимог щодо вищої освіти. Кредитно-модульна технологія навчання потребує і психологічної перебудови самих викладачів, які мають структурно і змістово перебудувати свої навчальні програми і

## ЗМІСТ

### I. МОДЕРНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

|  |    |
|--|----|
| <b>Бабіна О.І.</b> До проблеми реформування системи вищої освіти України у світлі болонського процесу .....                  | 3  |
| <b>Гризун Л.Е.</b> Проблеми формування змісту вищої освіти у ракурсі історичного розвитку інтеграції наук .....              | 7  |
| <b>Комаров К.О.</b> Тенденції розвитку освіти України на межі ХХ-ХХІ століть .....   | 16 |
| <b>Семеног О.М.</b> Проблеми підготовки вчителя української мови і літератури в умовах нової соціокультурної дійсності ..... | 20 |

### II. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ СУЧASNOGO ПЕДАГОГА

|   |     |
|---|-----|
| <b>Базиль Л.О.</b> Теоретичні основи підготовки майбутнього вчителя української літератури .....  | 27  |
| <b>Земка О.І.</b> Професійна спрямованість підготовки майбутнього вчителя-словесника (на матеріалі літературознавчих дисциплін) ....                  | 32  |
| <b>Козлова О.Г.</b> експериментальна апробація процесу формування готовності педагога до інноваційної діяльності в умовах післядипломної освіти ..... | 37  |
| <b>Кузнецова Г.П.</b> Методологічні основи становлення майбутнього вчителя словесності у процесі педагогічної практики з української літератури ..... | 54  |
| <b>Лазарев М.О.</b> Гуманістична парадигма педагогічної освіти: генеза і концептуальні основи .....   | 61  |
| <b>Лемента О.В.</b> Підготовка сучасного вчителя до реалізації персоналізованого підходу у педагогічній діяльності .....                              | 69  |
| <b>Михал Піндеря.</b> Розвиток інтересу до праці дорослих у дітей дошкільного віку .....  | 73  |
| <b>Рогова Т.В.</b> Педагогічні концепції особистісної орієнтації як теоретична основа персоналізованого підходу .....                                 | 79  |
| <b>Скоробагатська О.І.</b> Аксіологічний підхід у викладанні історії педагогіки .....   | 89  |
| <b>Стаховський С.М.</b> Педагогічні погляди Б.Грінченка .....   | 94  |
| <b>Цымбалюк Е.А.</b> Прогностическая деятельность педагога-музыканта: теоретические основы .....  | 100 |
| <b>Мирослав Чапка.</b> Сучасні виклики педагогіки праці .....   | 107 |
| <b>Шапошнікова І.</b> До питання персоналізації процесу навчання майбутніх учителів фізичної культури .....   | 112 |
| <b>Яковенко Т.В.</b> Особливості професійної підготовки інженер-педагогів у сучасних соціально-економічних умовах .....                               | 116 |

3. Knight J. Internationalisation of Higher Education // Quality and Internationalisation in Higher Education. – OECD, Paris, 1999. – P. 13-28.
4. Knight J., de Wit H. Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific Countries, European Association for International Education, Amsterdam. 1997. – 23 p.
5. OECD. Education at a glance. OECD indicators.? Paris: OECD Publications, 2001. – 406 p.
6. Prodi R. "Idea dell' Europa". Rome: Il Mulino, 1999. – 12 p.
7. The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education. Convened in Bologna on the 19th of June 1999. – 10 p.
8. Квісек М. Глобалізація і вищє образование // Вищє образование в Європе. – Бухарест, 2001. – Том XXVI. – №1. – 13 р.
9. Малитца М. Вхідження країн чорноморського регіону в європейське пространство вищого образования // Вищє образование в Європе. – 2003. – Т. XXVIII, №3.– 10 с.
10. Микла М. Реформы на институциональном уровне и Болонский процесс: пример девяти университетов юго-восточной Европы // Высшее образование в Европе.– 2003. – Т. XXVIII, №3.– 8 с.
11. Хюфнер К. Высшее образование как общественное благо: методы и формы его предоставления // Высшее образование в Европе. – 2003. – Т. XXVIII, № 3. – 10 с.

### **АННОТАЦІЯ**

*В статье осуществлена характеристика развития Болонского процесса как регионального европейского измерения такого глобального явления, как интернационализация высшего образования. Выяснены политические, экономические и академические мотивы и противоречия развития Болонского процесса, показаны особенности его реализации на примере университетов стран юго-восточной Европы.*

### **SUMMARY**

*The article is devoted to the analysis of the Bologna process as the European regional dimension of such global process as the internationalisation of the higher education. The political, economic and academic reasons and the contradictions of the Bologna process are cleared up. The peculiarities of the integration of the South-East Europe universities to Bologna process are defined.*

підручники, де кардинально зменшується аудиторне лекційне навантаження, звільняється час на самостійну, зокрема наукову роботу студентів.

У Болонській декларації пропонується впровадження у вищу школу різноманітних систем, технологій, нових навчальних дисциплін. Однією з нових технологій є запровадження так званої кредитно-трансферної системи (ECTS), або системи академічних кредитів. Ця система вважається ефективним засобом підвищення якості навчання та, зокрема, мобільності студентів. Кредити передбачають усі досягнення студентів: участь у наукових конференціях, наукових програмах, дослідженнях, олімпіадах. Це все є умовами нарахування кредитів за самостійну роботу студента, окрім академічного навчального навантаження. Це дає змогу студенту самостійно опрацьовувати науковий матеріал, що вимагає перебудови навчального процесу, оновлення його змісту. Кредити, як зазначено у декларації, можуть бути отримані поза межами вищих навчальних закладів, включаючи постійне навчання, за умови їхнього визнання з боку відповідного університету-отримувача [1, 2]. Причому кредитні одиниці можуть діяти на всіх рівнях вищої освіти, включаючи неперервну освіту, за умови їх визнання навчальними закладами на основі принципу добровільності [1, 4]. Окрім цього, важливим визнається поступове пристосування ВНЗ до системи накопичення заліків як технології залікової системи отримання диплома про вищу освіту, що буде сприяти гнучкості системи вищої освіти, зокрема відкриє перспективи навчання людини за необхідністю, протягом усього життя.

Окремо виділяється питання обміну студентів, полегшення можливості їх навчання за кордоном, що дасть можливість розширити їх світогляд, покращити знання іноземної мови, набути додаткові знання. Так, у документі зазначається необхідність "забезпечення студентам доступу до навчальних можливостей, а також до відповідних послуг" [1, 2]. Це ж питання є актуальним і для професорсько-викладацького складу ВНЗ, які зможуть обмінятися досвідом зі своїми колегами, підвищити свою кваліфікацію, що сприятиме навчальному процесу вищої школи. Необхідним є забезпечення визнання та зарахування часу, який учитель, дослідник чи член адміністративного персоналу провів у європейському навчальному закладі, досліджуючи, викладаючи чи виконуючи відповідно своєму фаховій роботі, зі збереженням їхніх законних прав [1, 2].

Окремі цільові реформи мають стосуватися наукових ступенів і кваліфікацій. Наголошується на необхідності створення двоступеневої структури навчання у ВНЗ "бакалавр-магістр", де ліквідуються такі проміжні ступені, як молодший спеціаліст та спеціаліст. Це реформування пов'язано, за Болонськими документами, із впровадженням коротших термінів

навчання, гнучкої моделі кваліфікацій. Програма підготовки бакалавра має тривати, за новими вимогами, не більше 3-х років. Окрім цього, за декларацією установлюються нові критерії отримання ступеня "бакалавр", серед яких основними є грунтовні знання студента, його професійна компетентність, задоволення реальних вакансій на ринку праці. Як підкresлювалося на семінарі з проблем ступеня бакалавра, який проходив у Фінляндії (16-17 лютого 2001 р.), структура критеріїв, які характеризують ступінь "бакалавр", має бути достатньо гнучкою, враховувати національні особливості, але водночас досить чіткою, щоб бути стандартною. Зазначалося, що ступінь "бакалавра" можна здобути як у традиційних університетах, так і у професійно орієнтованих закладах вищої освіти [4, 13]. Рівень магістратури, за новими стандартами, визначається до 2 років навчання або обумовлюється відповідною кількістю заліків ECTS. Навчальні плани та програми для підготовки бакалаврів та магістрів також вимагають кардинальної переробки, зокрема щодо їх оновлення та стандартизації, що має відповісти академічним потребам, а головне – вимогам ринку праці. Науковий ступінь "доктор наук" (доктор філософії) стає еквівалентом кандидата наук та набувається в цілому протягом 7-8 років [5, 15]. Отже, вимальовується модель вищої освіти, яка складає 3-5-8 років навчання, що має бути стандартним для всіх країн Європи і сприяти її мобільності.

Таким чином, реформування вищої освіти в Україні за Болонською угодою має відбутися у багатьох напрямах, найважливішими серед них є: стандартизація освіти і підвищення її якості, розробка подібних систем заліків, зрозумілі й стандартні структури ступенів, мобільність та конкурентоздатність освіти, розширення ринку праці молодих фахівців.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Кремень В. Болонський процес: зближення, а не уніфікація // Дзеркало тижня.– 2003. – 13 грудня.
2. Николаенко С. Я бы не спешили посыпать голову пеплом // Зеркало недели. – 2005.– 12 марта.
3. Семінар з проблем ступеня бакалавра. Висновки до Саміту з вищої освіти у Празі. – 16-17 лютого 2001 р. // [www.mon.gov.ua](http://www.mon.gov.ua).
4. Спільна декларація міністрів освіти Європи. 19 червня 1999 // [www.mon.gov.ua](http://www.mon.gov.ua).
5. Якість вищої освіти – основна вимога Болонського процесу. // Освіта. – 2004. – 14-21 квітня.

## АННОТАЦІЯ

*В статье рассматриваются основные направления модернизации системы высшего образования в соответствии с требованиями Болонской декларации.*

## SUMMARY

*The article deals with the main directions of the system of Higher Education in Ukraine being modernized according to the demands of the Bolonian Declaration.*

переконалися, що якщо не визначити чітко термінів втілення кожного з етапів процесу змін, він обов'язково затягнеться, навчальні заклади втратять темпі свого розвитку, залишаючись позаду в жорсткій конкурентній боротьбі [9].

6. Запровадження дворівневої системи академічних ступенів. Університети регіону знаходяться на різних етапах запровадження цієї системи. З широкого різноманіття даних ми звернули увагу, що на педагогічному факультеті університету м. Тирана запроваджується 4-річна система, що веде до ступеня бакалавра + 2 роки магістратури + 5 років докторантурі; на інших факультетах бакалавріат 3-річний.

Важливими для запровадження цієї системи є одночасні законодавчі дії урядів по забезпеченню роботою випускників з новими академічними ступенями. Якщо така робота проводиться вчасно і в достатньому обсязі, це збільшує ентузіазм університетів по запровадженню Болонської системи академічних ступенів [8].

У цілому Болонський процес став для систем вищої освіти Південно-Східної Європи не політичною декларацією, а керівництвом до дій, що значно активізувало інноваційну активність навчальних закладів. Саме таку роль він повинен відіграти і в Україні. Метою наших дій у цьому напрямі є реалізація таких намірів: 1) перехід до системи безперервної освіти, до навчання впродовж усього життя; 2) підвищення рівня мотивації зачленення студентів до навчання; 3) сприяння підвищенню конкурентоспроможності національної системи вищої освіти у європейському та глобальному просторі.

Для запровадження концептуальних засад Болонського процесу в Україні необхідно: удосконалити двоступеневу структуру вищої освіти, прийняти прозорі та зрозумілі градації дипломів, ступенів та кваліфікацій; використати єдину систему кредитних одиниць і додатка до диплома; врахувати європейську практику організації акредитації та контролю якості освіти; ліквідувати перепони для розширення мобільності студентів, викладачів і дослідників; забезпечити подальший розвиток автономності і самоврядності у системі вищої освіти. Необхідно здійснювати постійний моніторинг цього процесу, проводити порівняльні дослідження рівня інноваційності та ефективності освітніх систем східноєвропейських країн, що інтегруються в єдиний європейський простір вищої освіти.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Harari M. The Internationalization of the Curriculum // Bridges to the Future: Strategies for Internationalizing Higher Education. / Ed. By C.B. Klasek. ? Pullman, WA: Washington State University's Center for International Development. Headquarters of the Association of International Education Administrators. 1992. – H. 23-45.
2. Internationalizing the U.S. Universities: A Time for Leadership. // Conference Proceeding, Spokane. Pullman, WA: Washington State University International Program Development Office, June 5-7, 1990. – 23 p.

Підкreslimo, що і удосконалення методів навчання, і перерозподіл часу між навчальними курсами різних типів не відбувається директивно. Ці зміни є результатом зусиль самих університетів, усвідомлення викладачами того факту, що без відповідних змін їх продукт не користуватиметься попитом на освітньому ринку.

3. Розвиток курсів, що викладаються іноземною мовою, передусім англійською. Одним з факторів, що найбільш вагомо впливає на зниження рівня мобільності студентів і викладачів, є недостатній рівень владіння іноземними мовами, особливо англійською. В університетах Південно-Східної Європи у 2003 рр. практично ще не існувало дипломних або аспірантських курсів іноземними мовами. За приклад ставляться у цьому зв'язку західноєвропейські університети. Наприклад, у голландських університетах вже у 2001 році було запроваджено 500 англомовних програм, у Фінляндії – 300, у Німеччині – 150, у Франції – 80 [10]. Англомовні академічні програми являють собою досить суттєвий фактор боротьби за міжнародний престиж навчального закладу, за залучення кращих мозків або, щонайменше, проти втрати своїх.

4. Запровадження механізмів забезпечення якості освіти. Мова йде про кілька рівнів забезпечення якості. По-перше, це внутрішній університетський та факультетський рівні. Особлива увага звертається на забезпечення формуючої функції оцінки знань, тобто її спрямованості на удосконалення навчального процесу, а не на запровадження покаральних санкцій, на ранжування студентів або викладачів за якістю навчальної та викладацької діяльності. Якщо формуюча функція оцінювання домінуватиме над інформуючою, значно ослабне протистояння запровадженню таких оцінок, що має місце в університетах. Другий рівень забезпечення якості освіти – національний. Мова йде про акредитацію університетів на національному рівні. Як правило, вона здійснюється державою, а саме – профільним міністерством чи комітетом. Третій рівень – регіональний. У Південно-Східній Європі йдеться про створення регіонального агентства з акредитації університетів та встановлення стандартів якості їх діяльності. Така інституція є принциповою новацією для регіону. Вона повинна допомогти поступовому переходу місцевих університетів до загальноєвропейських стандартів якості.

5. Реформи управління вищою освітою. Успіхи в реалізації Болонського процесу залежать від зацікавленості університетів у розвитку стратегічного менеджменту. Дослідники підкresлюють, що це має бути саме стратегічний і преактивний, а не реактивний менеджмент, сконцентрований на рутинних проблемах і управлінні кризами. Підкreslimo, що в усіх університетах регіону розроблені стратегічні плани розвитку навчальних закладів, в яких детально розроблені графіки запровадження змін, спрямованих на успішне входження до європейського простору вищої освіти. Учасники процесу на власному досвіді

УДК 371

**Л.Е. Гризун**Харківський національний  
педагогічний університет

## ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ВИЩОЇ ОСВІТИ У РАКУРСІ ІСТОРИЧНОГО РОЗВИТКУ ІНТЕГРАЦІЇ НАУК

*Роботу присвячено висвітленню засад інтеграції наук та сутності інтегративного підходу до формування змісту сучасної вищої освіти. Проаналізовано найважливіші інтегративні тенденції у системі наукових знань. З позиції інтегративного підходу розглянуто етапи побудови моделі соціального досвіду, кожній з яких відповідає певному рівню формування змісту освіти.*

Питання інтеграції наук, витоки, види та сутність міжнаукової взаємодії займають важливе місце серед актуальних проблем наукознавства. Аналіз філософської та наукознавчої літератури [1; 2; 3; 4; 9; 12; 20; 21; 22] засвідчує, що рефлексія над науковою, типами знання, їх співвідношеннями мають глибокі історичні корені. Ідеї взаємозв'язку наук виникли на певному етапі розвитку науково-філософської свідомості і має об'єктивний (розвиток виробництва, розподіл суспільної праці), суб'єктивний (спеціалізація в сфері духовного виробництва), теоретичний (філософія) та гносеологічний (поліморфістичність наукового знання) витоки.

В сучасних умовах прискорення мобільності науки та процесів її диференціації, вивчення проблем єдності, взаємодії, інтеграції наук набувають особливого значення, що викликає необхідність різноаспектних досліджень у цій галузі. Одними з найважливіших напрямів розробки проблематики взаємодії наук учені визнають аспекти, що стосуються процесів пізнання, засвоєння соціального досвіду, втіленого у знаннях про оточуючу дійсність, формування цілісної картини світу при його вивченні. Такими аспектами є визначення засад єдності та взаємозв'язку наук; систематизація та узагальнення основних типів і форм реалізації інтегративних тенденцій у пізнанні; дослідження проблем моно- та міждисциплінарності тощо [2; 9; 12]. Проведені дослідження в цих галузях засвідчують, що об'єктивний характер інтегративних процесів у сучасних науках зумовлюється загальними закономірностями розвитку і удосконалення діяльності людства. Такі висновки дають підставу розглядати інтеграцію науки як природний фактор, що справляє вплив на формування змісту сучасної освіти, який визнається дидактами як освітня модель соціального досвіду.

Мета даної роботи полягає у висвітленні засад інтеграції наук і сутності інтегративного підходу в контексті формування змісту вищої освіти.

Осмислення інтеграції в освіті як центральної проблеми відбувалося у тісному взаємозв'язку з дослідженням механізмів взаємопроникнення та інтеграції наук.

Дослідженням узагальнюючих тенденцій сучасного наукового пізнання, питанням співвідношення синтезу і єдності знання, вивченням процесів узагальнення, системному аналізу наукових теорій присвячено ґрунтовні праці І.А. Акчуріна, Б.М. Кедрова, А.Н. Кочергіна, В.П. Смирнова, Б.Г. Юдіна, Н.Р. Ставської, М.Г. Чепікова та інших дослідників [1; 2; 3; 12; 21; 22].

Окрім аспектів навчання і виховання з позицій інтеграції, міжпредметних зв'язків розглядалися у творах видатних педагогів Я. Коменського, Д. Локка, І. Гербарта, М. Песталоцці, К. Ушинського, психологів Є.П. Кабанової-Меллер, Ю.А. Самаріна, вчених-методистів М.Р. Львова, В.Г. Горецького.

Питання інтеграції знань в окремих наукових галузях і групах наук досліджували Б.Г. Ананьев, Г.Д. Гачев, Б.Ф. Ломов, І.Т. Фролов (гуманітарні дисципліни); Н.Т. Абрамова, О.М. Волосевич, В.І. Іванов, В.І. Сифаров, О.Д. Симоненко, К.Н. Суханов, В.В. Чешев, Г.С. Шеменев та ін. (технікознавство, взаємодія суспільних і технічних дисциплін, взаємозв'язок природничих і технічних наук); А.І. Алекшин, С.В. Мейен, Р.С. Карпінськая, С.А. Нікольський, Я.А. Новак, С.Н. Смирнов (біологічне і соціогуманітарне знання, біологічне, технічне знання), В.А. Душков (географія і психологія) та ін.

Дослідник інтегративних процесів в освіті філософ С.Ф. Клепко [7, 29-31] здійснив глибокий аналіз філософських витоків інтеграції в освіті. Він, зокрема, зазначив, що у працях філософів (Платон, Руссо та ін.) “педагогічна проблематика зосереджується на важливості інтеграції, об’єднання деталей (окремого) в інтегральне ціле особистості, групи, змісту освіти”. У роботах Дж. Блека, Р. Мак-Клінтона, М.К. Лінн, Д.Н. Перкінса та ін. підкреслюється, що найважливішими у фундаменті інтегративної освіти є підходи, засоби, методи мислення та діяльності, а не завершені системи “знань про світ”, та на основі цього розглядаються різні варіанти використання принципу інтеграції в освіті на основі сучасного технологічного забезпечення навчання, висуваються різні проекти створення інтегративних навчально-дослідницьких середовищ “інтегративної освіти”, спрямованих на формування культурної, наукової та технологічної грамотності. С.Ф. Клепко підкреслює, що ці проекти виходять з плюоралістичної філософії, але спираються на герменевтичну традицію в

здійснюються в університетах Сербії, Чорногорії, Хорватії, Боснії і Герцеговини, Албанії?

1. Аналіз навчального навантаження студентів та скорочення кількості занять в тиждень. У більшості університетів відбувається перегляд обсягу тижневого навантаження студентів. Традиційно воно дорівнювало 28-32 год., що значно перевищує навчальне навантаження студентів західноєвропейських та американських університетів. Недоліком такого обсягу навчальних занять вважається те, що він не залишає студентам часу для самостійної роботи. Студенти не набувають знання самостійно, а пасивно сприймають інформацію. В середньому відбувається скорочення обсягу навчального навантаження на 30% [10].

2. Перегляд методів викладання і співвідношення між курсами різних типів (обов'язковими, за вільним вибором). Абсолютна більшість університетів регіону вимушена визнати, що методи викладання і оцінки успіхів студентів суттєво застаріли. Ця проблема прямо стосується необхідності присудження ступенів бакалавра і магістра у стислі строки. Для успішного здобуття бакалавріату за три роки потрібен активний студент, що має високий рівень розвитку критичного мислення. Підготувати такого студента можна тільки за допомогою інтерактивних, проблемних методів викладання. Отже, удосконалення методів викладання повинно значною мірою нівелювати недоліки скорочення часу на підготовку бакалаврів. Реформу методів викладання вважають важливою умовою запровадження дворівневої системи академічних ступенів. Традиційні методи викладання є несумісними з такою системою, тому при їх збереженні запровадження нової системи ступенів не є можливим.

Крім того, суттєву методичну передбачає запровадження дистанційного навчання. Так, важливими особливостями навчальних курсів, що викладаються через Інтернет, є наявність зручного для користувачів інтерфейсу, можливість швидкої он-лайн взаємодії між студентом та викладачем, модульне сегментування курсу, динамічні методи самооцінки в процесі навчання тощо. Такі методичні підходи не є характерними для традиційної педагогіки, тож вимагають цілеспрямованих зусиль щодо їх запровадження.

Ще однією проблемою, над якою працюють університети є подолання дисбалансу між кількістю обов'язкових курсів та курсів за вільним вибором. Мова йде про те, що відсутність або ж недостатня кількість курсів за вибором знижує рівень горизонтальної мобільності студентів, вони позбавлені будь-якої можливості впливати на зміст свого навчання. Такий недолік існує в університетах Південно-Східної Європи і вони активно його позбавляються.

ґрунтуючися не на тривалості або змісті навчання, а на тих компетенціях, що отримали випускники. Тобто, контроль якості матиме не процесоцентрований, а результато-центриваний характер. Одночасно будуть встановлені стандарти транснаціональної освіти.

4. Розширення мобільності. Мова йде про забезпечення студентам можливості навчатися певний термін часу (наприклад, семестр або навчальний рік) в інших університетах, у тому числі і закордонних з метою збагачення академічного і життєвого досвіду. Окрім того, ставиться питання про розширення мобільності викладацького й іншого персоналу для взаємного збагачення європейським досвідом. З цією метою передбачається зміна національних законодавчих актів у сфері працевлаштування іноземців.

5. Забезпечення працевлаштування випускників. Одним із важливих положень Болонського процесу є орієнтація вищих навчальних закладів на кінцевий результат: знання й уміння випускників повинні бути застосовані і практично використані на благо усієї Європи. Усі академічні ступені й інші кваліфікації мають бути затребувані європейським ринком праці, а професійне визнання кваліфікацій має бути спрощене. Для забезпечення визнання кваліфікацій планується повсюдне використання Додатка до диплома, рекомендованого ЮНЕСКО.

6. Забезпечення привабливості європейської системи освіти. Одним із головних завдань, що має бути вирішено в рамках Болонського процесу, є залучення в Європу більшої кількості студентів з інших регіонів світу. Вважається, що введення загальноєвропейської системи гарантії якості освіти, кредитної нагромаджувальної системи, легко доступних кваліфікацій тощо, сприятиме підвищенню інтересу європейських та інших громадян до вищої освіти.

Підкреслимо, що оскільки вища освіта є в сучасному світі дуже прибутковим бізнесом, конкуренція у цій сфері набула гострого характеру. Найбільш активно з європейськими ВНЗ конкурують у глобальній боротьбі за студента навчальні заклади США та Австралії. В сучасних умовах лідером на ринку інтернаціональної освіти є США (вже сьогодні іноземні студенти приносять США 9 млрд дол. щорічного прибутку). У 2000 році розподіл іноземних студентів між країнами-членами ОЕСР був таким: США – 32%, Велика Британія – 16%; Німеччина – 13%, Франція – 11%, Австралія – 8%, Японія – 3%, Канада, Іспанія, Австрія, Швейцарія, Італія по 2%, всі інші країни – 6% іноземних студентів [5, 177–179].

Далі проаналізуємо, як відбувається інтеграція у Болонський процес ВНЗ країн Південно-Східної Європи, тобто тих університетів, які роблять на цьому шляху лише перші кроки. В основу нашого аналізу покладено публікації в журналі “Вища освіта в Європі” [9; 10; 11]. Отже, що практично

руслі Гадамера та на різні напрями західної конструктивістської філософії освіти.

Наприкінці ХХ сторіччя з'явилося декілька фундаментальних досліджень з інтеграції знань, інтегративних процесів в освіті, які відкривають шляхи до побудови нової парадигми інтегративної освіти. Вивчення проблем взаємозв'язку і взаємодії поступово набуває характеру самостійного напряму в галузі методології і філософії науки.

Зміщення акцентів від розробки загальних проблем взаємозв'язку наук до дослідження закономірності і механізмів взаємопроникнення і взаємодії філософських, природничих, технічних і соціально-гуманітарних знань поставило питання про засади інтеграції наук [9, 109–111]. Аналіз наукової літератури засвідчує, що з цього приводу існує багато різноманітних точок зору. Одні автори вважають об'єктивною засадою єдності наук, інтеграції наукового знання матеріальну єдність світу. На думку інших, об'єктивною засадою інтеграції науки є матеріальне виробництво, взаємодія суспільства і природи, розвиток технології. Зокрема, Г.Ю. Кікець стверджує, що єдність світу визначає мету інтеграції як відтворення цілісності світу. Джерелом інтеграції виступає не сама об'єктивна реальність і її властивості. Єдність науки досягається завдяки різноманітним процесам і факторам, звідки випливає, що при визначені об'єктивної засади науково-інтеграційних процесів слід розрізняти кілька аспектів, зокрема гносеологічні та предметно-практичні. У гносеологічному плані єдність матеріального світу є джерелом, засадою єдності знання. Разом з тим, синтез знання є лише аспектом інтеграції наук. Як багатомірний процес, інтеграція не може здійснюватися без функціонування суспільного виробництва, механізмів соціальної комунікації. Відповідно до концепції соціальної детермінації, єдність світу трансформується в єдність наук завдяки соціокультурним механізмам і факторам.

Більшість дослідників вважають за необхідне розглядати засади інтеграції науки з позицій онтологічного, гносеологічного і соціально-детерміністського підходів. Зокрема, Є.А. Марочкіна [9, 110] зазначає, що першою і визначальною основою інтеграції наук є матеріальна єдність світу, а другим об'єктивним фактором взаємодії наук є інтеграційний характер людської практики. Онтологічні засади єдності та взаємодії наук, на думку С.Н. Смирнова [9, 111], криється не тільки у взаємозв'язку явищ дійсності, а й в об'єктивному зв'язку природи і суспільства.

Підсумовуючи аналіз досліджень витоків і засад інтеграції наук, І.С. Кушаков [9, 111] зазначає, що філософське і логіко-методологічне вивчення основ єдності та інтеграції наукового знання в цілому збагачує наші уявлення про особливості, структуру і типологію взаємозв'язку наук і доводить, що інтеграція та діференціація науки, дисциплінарність та

міждисциплінарність, розвиток їх взаємодії не є штучними процесами, а викликаються до життя різноманітними об'єктивними, суб'єктивними, пізнавальними та іншими потребами і факторами.

Одним з найважливіших напрямів дослідження взаємодії наук є систематизація та узагальнення основних типів і форм реалізації інтегративних тенденцій у пізнанні. Вчені [2; 3; 9] визнають складність філософсько-методичного аналізу природи, форм і типів міжнаукових зв'язків унаслідок складних перетинів об'єктивних і суб'єктивних передумов і факторів інтеграції наук, наявності різноманітних форм взаємовідносин між основними галузями сучасного наукового знання. Зрозуміло, що складність поставлених завдань обумовлює велику кількість точок зору та підходів до визначення типів міжнаукової взаємодії. Так, М.В. Мостеланенко [9, 113] виділяє емпіричний, теоретичний і загальнометодологічний типи міжнаукового зв'язку. А.Ф. Файзулаєв [9, 113] розробив типологію міждисциплінарних зв'язків на основі інтегративного феномену "стік", в якому виражається діалектика взаємозв'язку поєднання і роз'єднання і який є умовою виникнення нових галузей знань.

Основні типи взаємозв'язку та інтеграції наук, на думку М.С. Асимова і А. Турсунова [9, 115], необхідно виділяти з урахуванням особливостей способу здійснення міжнаукових зв'язків: зрощування об'єктів пізнання різних наук; поєднання кількох самостійних питань в одну загальну "прикордонну" проблему; екстраполяція методів дослідження із однієї галузі в іншу; формування комплексного метода, що концентрує дані багатьох наук про один складний об'єкт.

На комплексний характер процесів взаємодії наук з позицій єдності наукового знання вказують й інші дослідники.

В контексті інтегративного підходу до формування змісту освіти особливого значення набувають дослідження проблем моно- та міждисциплінарності, оскільки одним із засобів реалізації змісту освіти дидакти визнають навчальну дисципліну, яка фактично є педагогічно адаптованою науковою дисципліною.

Багато з наукознавців [9, 116] вважають, що наукова дисципліна є мінімальною структурною одиницею виробництва знання. Дисциплінарність, будучи засобом організації наукового дослідження, виступає як історично сформований механізм здійснення пізнавальної діяльності і організації. Наукова дисципліна, що функціонує спочатку як монодисципліна, в процесі історичного розвитку науки зазнає змін, переростає в міждисциплінарну структуру. На думку В.А. Кутирева, дисциплінарна організація знання не абсолютна [9, 117]. Вона відповідала

1. Введення двоциклового навчання. Введення ступеня бакалавра після трьох років навчання у ВНЗ сприятиме, на думку авторів цієї ідеї, скороченню загальної тривалості вищої освіти, а, отже, і її здешевленню, зменшенню розмірів академічних відсіків, які лягають важким тягарем на державні бюджети європейських країн; зменшенню кількості молоді, що залишає ВНЗ без будь-якого диплома та чітких професійних перспектив; наближенню європейської ВО до реальних потреб глобального ринку праці.

Структурування ВО на два рівні наблизить освітні системи країн-учасниць Болонського процесу до англійської (або, за іншою термінологією, ? англосаксонської, англо-американської) моделі і означатиме відхід від гумбольдтіанської (німецької), що є значно більш поширеною у регіоні. Проблема полягає, однак, не тільки у національних пріоритетах, скільки, знову таки, у принциповій концепції ВО. Нова двоступенева модель веде до збільшення ролі професійно-орієнтованої, практичної підготовки і, на думку науковців багатьох країн, до зниження рівня фундаментальної наукової підготовки. У зв'язку з цим у ряді публікацій, зокрема у матеріалах Празького саміту міністрів освіти підкреслювалася необхідність запобігання ранньої спеціалізації, забезпечення фундаментальних знань високого рівня як основи для подальшого індивідуального профілювання як у сфері професійної підготовки, так і подальшої наукової освіти зі здобуттям ступеня магістра. В цілому перспектива структурних реформ оцінена академічною громадськістю Європи досить неоднозначно. Не всі країни готові до швидких змін. Найбільш інтенсивно події розвиваються там, де є практична зацікавленість, тобто реальні можливості залучення великих контингентів іноземних студентів.

2. Запровадження Європейської системи взаємозарахування кредитів. З метою сприяння міжуніверситетській кооперації, активізації програм обміну студентів, для збільшення можливостей працевлаштування випускників ВНЗ через визнання дипломів виникла необхідність розробки механізму взаємного визнання академічних досягнень студентів та їх кваліфікацій. Таким механізмом стала розроблена ще в 1989/1990 рр. Європейська система перезарахування кредитів (ЄСПК). ЄСПК пройшла п'ятирічний цикл пілотного експерименту у 145 європейських університетах і перетворюється в сучасних умовах на обов'язкову організаційну складову європейського простору вищої освіти. Система перезарахування кредитів повинна гарантувати прозорість освітніх систем різних країн, сприяти полегшенню визнання навчальних досягнень студентів через використання загальнозрозумілої системи оцінювання.

3. Контроль якості освіти. З метою забезпечення гарантії якості освіти передбачається організація акредитаційних агентств, що є незалежними від національних урядів і міжнародних організацій. Оцінка якості буде

Песимістичний погляд на інтеграційні процеси висловлюють здебільшого представники академічної громади нових членів європейської спільноти – східноєвропейських країн. Вони (зокрема, польський професор М. Квієк) висловлюють підозру, що “об’єднаній Європі стають непотрібними вузьконаціональні університети”; що “метою викладання та досліджень стає скоріше уніфікація, аніж розвиток специфічних національних традицій”, що “апеляція до розуму або культури вже не є переконливою в суспільстві” [8]. Отже, прогнозують не тільки взаємозагараження, урізноманітнення, але й уніфікацію сфери вищої освіти єдиної Європи, її позбавлення національної специфіки.

На думку академічної громади, широких освітньо-політичних кіл створення європейського простору вищої освіти вимагає виробки консенсусу у поглядах щодо її цілей. Чи залишиться вона суспільною цінністю, як це традиційно є у європейській освітній культурі, а, отже, за її розвиток нестиме відповідальність держава, чи вона стане сутто приватною цінністю, і, відповідно до ідеології вільного ринку, перетвориться на товар, послугу.

В офіційних матеріалах, що визначають розвиток розглядуваного нами процесу, активізація другої тенденції визнається цілком реальною. Проявами такої тенденції є різні форми транснаціональної освіти, зростаюча кількість приватних та корпоративних ВНЗ. В таких умовах все більш актуальним стає пошук балансу цілей як у загальноєвропейському, так і у національному вимірах. Від того, чи буде знайдено цей баланс, залежить і побудова перспективної концепції ВНЗ, принаймні університетського типу. Отже, предметом широкої дискусії в академічних та політичних колах європейських країн стали такі альтернативи:

- слугуватиме ВО інструментом культурного, соціального, інтелектуального розвитку особистості, формуванню її активної громадянської позиції, чи спрямовуватиме свої зусилля головним чином на надання актуальної професійної кваліфікації для успішної конкурентної боротьби на ринку праці;

- матиме ВНЗ достатню автономію для відповідальної реалізації своїх широких суспільних функцій, здійснення інноваційних перетворень у навчальному процесі, для планування свого майбутнього, чи стане лише об’єктом реформаційних намірів політичних структур;

- матиме місце процес стандартизації діяльності ВНЗ, чи продовжуватиметься їх подальша диференціація [11].

Слід підкреслити, що єдиної відповіді на ці доленосні питання не знайдено. Далі щодо конкретних цілей і завдань Болонського процесу. Вони зводяться в основному до шести ключових позицій:

його певному історичному етапу, а зараз поступається місцем проблемний організації знання.

Проаналізовані інтегративні тенденції в системі наукових знань мають відбиватися в змісті сучасної освіти.

Проблеми відбору та конструювання змісту як середньої, так і вищої освіти є одними з основоположних проблем дидактики. Питання сутності, структури, формування змісту освіти знаходять своє відззеркалення та зазнають глибокого теоретичного обґрунтування в державних нормативних документах і в працях видатних дидактів [5; 6; 8; 10; 11; 15; 16; 17; 19; 24]. Це засвідчує фундаментальність поняття змісту освіти для всіх рівнів освіти, актуальність його загальнодидактичної сутності; необхідність розробки підходів до його конструювання на різних етапах розвитку середньої та вищої школи.

Серед досліджень з дидактики вищої освіти на особливу увагу заслуговують ті, що обґрунтують питання формування змісту саме вищої освіти, аналізуючи її специфічні відмінності [14; 19; 23 та ін.]. Зокрема, [19, 31] розглядають необхідність визначення системи положень, що мають відігравати роль принципів, вимог та критеріїв, врахування яких дозволить певним чином структурувати та відбирати навчальний матеріал для конкретного навчального предмета. Дослідники пропонують таку схему [19, 33] процесу відбору змісту освіти:

- визначити джерела змісту освіти – соціальний досвід (предметні наукові знання, допоміжні знання, способи діяльності), знання про процес навчання та закономірності засвоєння;
- спираючись на джерела змісту освіти, визначити фактори (цілі навчання, пізнавальні можливості студента, його здібності та інтереси) та загальнодидактичні принципи формування змісту освіти;
- на основі принципів сформулювати критерії оцінювання змісту освіти;
- спираючись безпосередньо на фактори та критерії, завершити формування змісту освіти з даного предмету.

На нашу думку, наведена схема відбору змісту освіти відображає загальний шлях поетапного конструювання змісту освіти. В межах даного шляху можуть бути реалізовані конкретні підходи до формування змісту освіти, зокрема інтегративний підхід.

На особливу увагу в цьому контексті заслуговують дослідження В.В. Раєвського і А.В. Хуторського [8], які вважають, що відправним пунктом при побудові змісту освіти є цілі освіти, відззеркалені у суспільній свідомості. Наступним кроком вони визнають конкретизацію цих цілей в

психологічних уявленнях про якості особистості, які має набути освічена людина.

Дослідники аналізують дидактичну роль і сутність змісту освіти і представляють його як освітню модель соціального досвіду. В цьому випадку зміст освіти є аналогічним за структурою соціальному досвіду, який включає такі елементи, як знання, досвід, здійснення відомих засобів діяльності, досвід творчої діяльності та емоційно-ціннісних відношень.

Науковці визначили етапи побудови цієї моделі, кожний з яких відповідає певному рівню формування змісту освіти.

Перший рівень – рівень загального теоретичного уявлення, на якому зміст освіти визначає склад (елементи), структуру (зв'язки між елементами) і функції соціального досвіду в його педагогічному трактуванні. Встановлюється в загальному вигляді, чому можна і необхідно навчати. На цьому рівні, як і на всіх наступних, структура змісту освіти складається з вищезазначених елементів (загальнопредметних знань, вмінь, навичок і способів діяльності), які дослідники трактують як ключові компетенції. Тут з'ясовуються допредметні зв'язки між різними елементами. Формується так званий загальнопредметний зміст освіти, який фокусується у вигляді “вузлових точок” [8, 8], необхідних і достатніх для того, щоб той, хто навчається, сприймав і засвоював цілісний образ дійсності, що вивчається. “Вузловими точками”, навколо яких концентрується матеріал, що вивчається, виступають фундаментальні освітні об'єкти – ключові сутності, що відзеркалюють єдність світу і реального буття. Дослідники наголошують, що за допомогою загальнопредметного змісту навчальні предмети поєднуються в єдине ціле. Елементи загальнопредметного змісту визначають таким чином системоутворючу основу змісту освіти як за ступенями освіти, так і на рівні горизонтальних міжпредметних зв'язків.

Наступний рівень – рівень навчального предмета. Тут конкретизується уявлення про те, чому необхідно навчати, визначаються ті ділянки соціального досвіду, які має опанувати учень в ході власної діяльності, що має для нього особистісну значущість. Знання, уміння, навички набувають більш конкретної форми і в такому вигляді розподіляються між освітніми галузями і навчальними предметами. “Загальнопредметні” зв'язки, встановлені на першому рівні формування змісту освіти, тут конкретизуються як міжпредметні.

Третій рівень – рівень навчального матеріалу, де реально наповнюються ті елементи змісту освіти, що були визначені на першому рівні і представлені на другому в формі, специфічній для кожного предмету. Це конкретні знання, вміння, навички, а також пізнавальні задачі, вправи, що складають зміст підручників, посібників та інших матеріалів для учнів.

- запровадження міжнародного змісту освіти, міжнародних навчальних матеріалів, форм діяльності, а також сприяння усвідомленню у навчальній, науковій та громадській діяльності університетів взаємозалежності та взаємопов'язаності світу [2];

- це зусилля викладацького корпусу щодо надання своїм навчальним курсам міжнародного виміру в аспекті їх змісту та методів викладання; це загальний позитивний клімат ВНЗ щодо необхідності усвідомлення та сприйняття інших культур та спільнот [1];

- це процес інтеграції міжнародного та інтеркультурного виміру у викладання, наукові дослідження, соціальні послуги, що здійснює університет. Це цілісний процес, а не набір окремих форм діяльності [4];

- це процес, що включає не тільки зміни у навчальних планах і мобільність студентів, але й мобільність викладачів та адміністрації, спеціально розроблені стратегії пристосування ВНЗ до нових умов та отримання прибутку від інтернаціоналізації [3].

Повертаючись до характеристики Болонського процесу відзначимо, що його ініціаторами стали міністри освіти Франції, Великої Британії, Німеччини та Італії. Офіційне оформлення процес отримав у червні 1999 року у Болонї. У цій старовинній колисці європейської вищої освіти зібралися тоді керівники освітніх відомств 29 європейських країн з метою підписання декларації щодо утворення Європейського простору вищої освіти.

У чому полягає необхідність утворення такого простору? Існують різні підходи до трактування мотивації європейських країн щодо розвитку інтеграційного процесу: як оптимістичні, так і пессимістичні. Оптимістичний погляд висловлюють передусім єврочиновники. Наприклад, голова Європейської комісії Романо Проді підкреслив, що європейська вища освіта повинна стати у світі настільки ж популярною, наскільки привабливим є виключно різноманітний культурний ландшафт Європи, а конкурентна позиція європейської ВО повинна підвищуватися не через її копіювання американської освітньої моделі і політики, а через збагачення різноманіття систем вищої освіти [6].

У офіційному документі, покладеному в основу розглядуваного нами інтеграційного процесу, тобто в “Болонській декларації”, його мотивація формулюється як необхідність укріплення інтелектуального, культурного, соціального, наукового та технологічного вимірів європейської спільноти; необхідність розвитку європейського громадянства, стабільного, мирного та демократичного суспільства [7]. Отже, і офіційна Декларація, і єврочиновники мають прекрасні перспективи розвитку європейської вищої освіти і європейської спільноти в цілому.

**А.А. Сбруєва**

Сумський державний  
педагогічний університет

## БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС ЯК ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВІМІР ГЛОБАЛЬНОЇ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті здійснена характеристика розвитку Болонського процесу як регіонального європейського прояву такого глобального явища як інтернаціоналізація вищої освіти. З'ясовані політичні, економічні та академічні мотиви та суперечності розвитку Болонського процесу, показані особливості його запровадження на прикладі країн Південно-Східної Європи.

Одним з актуальних завдань розвитку системи вищої освіти в Україні є її інтеграція в єдиний європейський освітній простір, що знаходиться в процесі становлення. Організаційною основою інтеграції вищої освіти в Європі став так званий Болонський процес, започаткований у травні 1998 р. під час святкування 800-річчя Сорbonni.

Дослідження особливостей розвитку Болонського процесу стало предметом розгляду таких українських теоретиків освіти та освітніх політиків як В. Андрушенко, Я. Болюбаш, В. Журавський, М. Згурівський, В. Корсак, В. Кремень, Л. Товажнянський, В. Шинкарук та багато інших. Однак аналіз у вітчизняній педагогічній науці сутності інтеграційних процесів, що відбуваються в Європі, часто обмежується характеристикою зовнішніх проявів цього явища – запровадження двоступеневої системи академічних ступенів, єдиного Додатку до диплома, перспектив підвищення мобільності студентів. Поза увагою залишаються, як правило, глибинні мотиви та суперечності цього процесу, він розглядається поза складним контекстом загальних тенденцій розвитку вищої освіти в світі. Перспективи інтеграції української вищої освіти в європейський освітній простір виглядають в результаті такого підходу дещо спрощено, примітивізовано.

Метою нашого дослідження є з'ясування політичних, економічних, академічних мотивів утворення європейського простору вищої освіти, виявлення складностей та суперечностей цього процесу.

Болонський процес являє собою регіональний, а саме європейський прояв такого глобального явища, як інтернаціоналізація вищої освіти (ВО). Процес інтернаціоналізації освіти є складним, суперечливим та багатовимірним. Наведемо кілька його визначень, даних фахівцями з провідних університетів Європи і США.

Отже, інтернаціоналізація вищої освіти – це:

Перелічені рівні відображають зміст освіти як педагогічну модель соціального досвіду. Вони відносяться до змісту, що проектується і ще не реалізований у дійсності. На цих рівнях зміст освіти існує в уявленні і викладений в освітніх стандартах.

На четвертому рівні зміст освіти діє у педагогічній практиці, у діяльності навчання, тобто відбувається матеріалізація змісту освіти.

На останньому рівні зміст освіти виступає як результат навчання. Він стає надбанням того, хто навчається.

Аналіз цих рівнів формування змісту освіти засвідчує, що цей процес органічно включає в себе дидактичне перетворення реально існуючих суттєвих зв'язків між вихідними елементами інтеграції (основами наук, галузями знань, технологіями тощо), в результаті чого в змісті освіти реалізуються основні форми поліцентричної інтеграції, виділені філософом С.Ф. Клепком [7, 224-225]. Спираючись на проведений нами аналіз цих форм інтеграції та розроблені нами напрями побудови змісту сучасної вищої освіти [4, 25], визначимо, які форми інтеграції і задомогою яких конкретних кроків вони реалізуються на кожному рівні формування змісту освіти.

На першому рівні відбувається проектування наших уявлень про дійсність, про єдиний оточуючий нас світ на площині педагогічної практики. Історичний розвиток взаємодії наук засвідчує, що науки корелюють при вивченні цілісної дійсності, між ними виникають різноманітні види взаємодії. Таким чином, на першому рівні формування змісту освіти при виявленні “вузлових точок”, встановленні допредметних зв'язків між компонентами змісту освіти реалізується “експансіоністська” форма інтеграції, яка передбачає реалізацію інтегративного потенціалу кожної галузі змісту освіти в міждисциплінарних процесах взаємодії наукового знання. На першому рівні також при встановленні елементів соціального досвіду, що підлягають засвоєнню і мають бути включені до змісту освіти, діють такі форми інтеграції, як інформатизаційна та технологічна, що передбачають оволодіння загальними знаннями і технологічними уміннями за допомогою інформаційних технологій, суспільних і особистісних технологій.

Для реалізації названих форм інтеграції необхідно здійснити такі конкретні кроки, як формування фундаментального, загальнонаукового понятійного апарату, вивчення міждисциплінарних методів дослідження, виявлення механізмів виникнення нового знання.

На рівні формування змісту навчального предмету, де загальнопредметні зв'язки набувають значення міжпредметних, фіксуються необхідні уміння та навички мислення як для успішної діяльності у межах даної дисципліни, так і у межах дисциплін, пов'язаних з даною. Таким чином, на другому рівні формування змісту освіти створюються умови для

реалізації внутрішньопредметної, філософської та особистісно орієнтованої форм інтеграції, реалізується “експансіоністська” форма інтеграції. Цього можна досягти завдяки виявленню специфіки кожної навчальної дисципліни, меж застосування її понятійного та методологічного арсеналу; визначеню інтегративного потенціалу навчальної дисципліни; виявленню таких засобів мислення та діяльності, які здатна формувати дана дисципліна і які необхідні для опанування інших наук, теорій тощо.

На рівні формування навчального матеріалу виявляються такі форми інтеграції, як внутрішньопредметна, філософська (реалізація автономного філософського потенціалу даної дисципліни), інформатизаційна, технологічна. Створюються умови для реалізації особистісно орієнтованої форми інтеграції, що передбачає створення у того, хто навчається, власної організації знання, формування інтегративного розуму.

На рівні втілення змісту освіти у педагогічну практику перелічені форми інтеграції знань одержують конкретну реалізацію, яка полягає, на нашу думку, у здійсненні триаспектного взаємопроникнення навчальних дисциплін через: сформований фундаментальний понятійний апарат; міждисциплінарні засоби пізнавальної діяльності; інформаційне насичення дисциплін.

Аналіз філософської та наукознавчої літератури засвідчує об'єктивний характер інтегративних процесів у сучасних науках, який зумовлюється загальними закономірностями розвитку і удосконалення діяльності людства. Це дає підставу розглядати інтеграцію науки як природний фактор, що спричиняє вплив на формування змісту сучасної освіти, який визнається дидактами як освітня модель соціального досвіду. Проаналізовано найважливіші інтегративні тенденції у системі наукових знань на основі визначення зasad єдності взаємозв'язку наук, систематизації та узагальнення основних типів і форм реалізації інтегративних тенденцій у пізнанні, дослідження проблем моно- та міждисциплінарності. Розглянуто етапи побудови моделі соціального досвіду, кожний з яких відповідає певному рівню формування змісту освіти. На основі інтегративного підходу до формування змісту освіти визначено, які форми інтеграції і за допомогою яких конкретних кроків реалізуються на кожному рівні формування змісту освіти.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Аккурин И.А. Единство научного знания. – М., 1974.
2. Взаимодействие наук как фактор их развития: Сб. науч. тр. /Отв. ред А.Н. Кочергин. – Новосибирск: Наука. Сиб. отделение, 1988. – 288 с.
3. Взаимодействие наук. Теоретические и практические аспекты / Б.М. Кедров, В.П. Смирнов, Б.Г. Юдин и др.; тв. ред. Б.М. Кедров. – М.: Наука, 1984. – 320 с.
4. Гризун Л.Е. Взаємодія наук і інтеграція знань як основа побудови змісту освіти // Педагогіка і психологія: Зб. наук. пр. – Вип. 26, ч. 1. – Харків: ХНПУ. – С. 18-27.
5. Державні стандарти загальної середньої освіти в Україні. – К., 1997.

позитивні емоції і гарне враження. У формуванні іміджу музею величезна роль належить екскурсоводові.

Існують спеціальні методичні прийоми, що сприяють формуванню в групі довірливої психологічної атмосфери, виникненню й збереженню контакту між екскурсоводом і аудиторією. Свою схильність до спілкування екскурсовод може показати, наприклад, за допомогою прийому діалогу, що одержав у музеєзнавчій літературі назву „евристичний” (від грецького слова „еврика”, що означає „знайшов”, „відшукав правильну відповідь”). Ця бесіда у формі питань – відповідей має свої нюанси залежно від складу групи.

Таким чином, культурно-просвітня діяльність музеїв педагогічних ВНЗ сприяє різносторонній підготовці педагогічних кадрів, надає можливість молоді певною мірою адаптуватися у світі науки, культури, зародити інтерес до здобуття знань, тим самим підтверджуючи ідею В.І. Вернадського про єдність науки і вищої освіти, яка полягає в тому, що і дослідницька, і просвітительська діяльність вищої школи вирішують одну задачу: нести наукові знання людям, всіляко підтримувати їх практичне застосування.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Adams M.-D. Роль музею в поширенні знань // Музей. – 1984. – № 141.
2. Винсон И. Музеи и наследие: важная проблема в Докладе о всемирной культуре // Museum (ЮНЕСКО). – 2001. – № 209. – С. 57 – 60.
- 3 Калугина Т.П. Художественный музей как феномен культуры: Автореф. дис . . . доктор. филос. н. – СПб., 2001. – 34 с.
- 4 Киреева Л.Н. Социально-воспитательная работа с посетителями в условиях современного музея // Дидакт учитель. – 2003. – № 5. – С. 50-55.
5. Музеи высших учебных заведений СССР. Анnotatedный справочник / Сост. Тихомиров Э.И и др. – М., 1975. – 235 с.
6. Пономарев Б.Б. Музей как коммуникационная система: проблемы гармонизации историко-культурного и информационно-деятельностного компонентов: Автореф. дис . . . к. культ. н. Краснодар. – 2002. – 22 с.
7. Хансен Т. -Х. Музей как просвітня установа // Музей. – 1984. – № 144.
- 8 Шола Т. Мосты: музей эпохи глобализации // Museum (ЮНЕСКО). – 2001. – № 209. – С. 57-60.
9. Юхневич М.Ю. Я поведу тебя в музей. – М. – 2001. – 235 с.

## АННОТАЦІЯ

*В статье рассматриваются традиционный и инновационный подходы в деятельности музеев высших педагогических учебных заведений по реализации культурно-просветительского потенциала.*

## SUMMARY

*At clause are considered (examined) traditional and innovation the approaches in job of museums of maximum pedagogical education institution on realization of their cultural educational potential.*

педагогічний і рекреаційно-дозвіллевий аспекти освітньої діяльності університетського музею.

Т. Шола сформулював розходження між традиційною і новою концепцією музею, виділивши ряд особливостей, представлених у таблиці 1.

Якщо в рамках традиційного підходу учні (студенти) розглядалися як «об'єкт» навчання і виховання, пасивний одержувач знань і вражень, послідовність змісту яких заздалегідь продумувалася вчителем, то тепер вони одержували статус «суб'єкта», повноправного учасника процесу комунікації, який має свої інтереси і право самостійного добору інформації. Характерно для традиційних музеїв схема однієї спрямованої комунікації, що змушувала відвідувачів відігравати роль пасивного споживача культури, поступилася місцем розумінню комунікації як діалогу, як справжнього процесу спілкування, у якому відвідувачі є співрозмовниками і партнерами музею [8].

Таблиця 1

| Традиційний музей                     | Новий музей   |
|---------------------------------------|---|
| – чисто раціональний підхід;          | – враховує емоційний стан;  |
| – спеціалізований підхід;             | – відображає широту світу;  |
| – орієнтується на кінцевий результат; | – орієнтується на процес пізнання;  |
| – демонструє експонати;               | – уточнює концепцію;  |
| – орієнтований на минуле;             | – відбиває сьогодення;  |
| – експонує тільки оригінали;          | – виставляє копії;  |
| – формальний підхід;                  | – неформальний підхід;  |
| – авторитарний підхід;                | – комунікативний підхід;  |
| – об'єктивність, науковість;          | – творчий підхід, загальнодоступність;                                    |
| – установа конформістського типу.     | – установа не конформістського типу, що прагне до постійного відновлення. |

Основний принцип будь-якої форми музейно-педагогічної діяльності – надання відвідувачам можливості займатися тим, що їх цікавить, створення умов для самореалізації. При цьому важливо враховувати психологічні особливості різних типів музейних відвідувачів.

Сучасне усвідомлення ролі музею в соціокультурному просторі пов’язане з “розділенням і поглибленням” його освітньої функції. Складалася ситуація, коли ступінь затребуваності суспільством ціннісного, інформаційного потенціалу, зосередженого в музеї, цілком збігається із споконвічно властивими йому функціями бути хоронителем і транслятором цього культурно-просвітнього потенціалу, що концентрується в музейних предметах – справжніх свідках культури минулого, яке ніби знаходить своє пристановище в музеї: він зберігає, відтворює і демонструє залишки минулого, відбиті в музейних предметах. Але при цьому музей сприяє включення у світ сучасної культури предметів, що втратили своє колишнє значення.

Для того, щоб виникло бажання без примусу, а із задоволенням знову прийти на заняття в музей, студент повинен одержати від його відвідування

6. Закон України про загальну середню освіту // Бюллетень законодавства і юридичної політики України. – К., 1999. – № 9. – С. 31-54.
7. Клепко С.Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання. – К.: Полтава, Харків: ПОПРОП, 1998. – 360 с.
8. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика – 2002. – № 2. – С. 3-11.
9. Кушаков Ш.С. Становление и развитие идеи взаимосвязи наук: Историко-методический и философский аспекты. – Ташкент: Фан, 1990. – 152 с.
10. Леднєв В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М.: Высш.шк., 1991. – 223 с.
11. Лозова В.І., Троцко Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання – Харків, 1997. – С. 206.
12. Науки в их взаимодействии: история, теория, практика / Б.М. Кедров, В.А. Рабинович, А.П. Огурцов и др; Отв. редактор Б.М. Кедров. – М.: Наука, 1988. – 285 с.
13. Новиков А.М. Профессиональное образование в России. – М., 1997.
14. Осіпov A.O. Сучасна парадигма освіти. Особливості трансформація // Сучасні проблеми вищої освіти. – Миколаїв: Видавничий відділ МФ На УКМА, 1998. – С. 73-75 .
15. Основы дидактики / Под ред. Б.П. Есипова. – М., 1967. – С. 67.
16. Педагогика школы / Под ред. Г.И. Щукиной. – М., 1977. – С. 237.
17. Педагогика/ Под ред. Ю.К. Бабанского – М., 1988. – С. 286.
18. Помогайбо В.М. Філософія освіти III тисячоліття // Шлях освіти. – 2001. – № 2. – С. 28, 40, 47, 55.
19. Попков В.А., Коржуев А.В. Дидактика высшей школы. – М.: Академия, 2001. – С. 26.
20. Проблемы интеграции научного знания: Теоретико-методологический аспект / Г.Я. Буш, И.Ф. Ведин, А.П. Дрейманис и др.; Редкол.: В.А. Марков и др. – Рига: Зинатне, 1988. – 210 с.
21. Синтез современного научного знания. – М., 1973.
22. Ставская Н.Р. Философские вопросы развития современной науки. – М., 1974.
23. Степко М. Вища освіта України: наступні етапи модернізації // Освіта України. – 2004. – № 54-55. – С. 4.
24. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лernerа. – М., 1983.

### АННОТАЦІЯ

Робота посвящена аналізу оснований інтеграції наук і сущності інтегративного підхода к формуванню змісту освіти вищого рівня. Проаналізовані важливі інтегративні тенденції в системі наукових знань. С позицій інтегративного підхода розглянуті етапи побудови моделі соціального досвіду, кожний з яких відповідає певному рівню формування змісту освіти.

### SUMMARY

The paper is devoted to the analyse of bases of science integration and to essence of integrative approach to formation of high education content. The important integrative tendencies in system of science knowledge are analysed. The stages of building of social experience model, according to proper level of formation of education content are considered from the point of integrative approach.

**К.О. Комаров**

Луганський національний  
педагогічний університет

## ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ УКРАЇНИ НА МЕЖІ ХХ-ХХІ СТОЛІТЬ

У статті розглядаються основні тенденції розвитку освіти України на межі тисячоліть, що пов'язані з протистоянням науково-технократичної та гуманістичної парадигм, дается оцінка сучасним освітнім реформам.

Освіта – основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, це стратегічний ресурс поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності української держави на міжнародній арені. Освіта відтворює і нарощує інтелектуальний, духовний і економічний потенціал народу, виховує патріота і громадянина України [6].

На зламі століть українська освіта переживає не найкращі часи. Більше десятиліття проходить освітня реформа, що, незважаючи на свою тривалість, обмежується лише частковими, непослідовними, а часто і суперечливими заходами, спрямованими лише на косметичне оновлення. Які ж тенденції розвитку освіти простежуються на межі століть?

Дане питання, зважаючи на свою незначну віддаленість у часі, не є достатньо дослідженим. Більшість досліджень є або статтями фахових періодичних видань, або матеріалами мережі Internet. Так, питаннями кризи і методологічного реформування освіти займався О.С. Руденко [8]; перспективами розвитку освіти, успіху реформ, аналізом Болонського процесу – К.В. Корсак [2; 3; 4]; Н. та Р. Пастушенки [7] приділили значну увагу питанню про нову систему освіти та складнощам переходу до неї; питання про участь України у Болонському процесі вивчав М.З. Згурівський [1]. Значну роль також відіграють офіційні джерела – тексти законів, постанов, доктрин, виступи вищих посадових осіб [5; 6].

У спадок від Радянського Союзу Україна одержала складну систему освіти. На початку незалежності як населення, так і вище керівництво України вважало (і цілком справедливо!) освіту досить якісною, а її глибоке реформування – неактуальним. Наслідком стала концентрація сил і ресурсів на окремих аспектах, пов'язаних з проголошенням незалежності і необхідністю деколонізації системи освіти, а фундаментальні напрямки виявилися занедбаними. Це привело до того, що стара освіта, яка у свій час працювала для тоталітарного режиму і забезпечувала соціалізацію підростаючих поколінь у традиційному (непрогресуючому) суспільстві,

комп'ютерні довідково-інформаційні програми, які дозволяють знайти відповіді на найрізноманітніші питання.

Звернувшись до комп'ютерних технологій, можна не тільки довідатися про структуру експозиції, але й одержати довідку про будь-який експонат. Існують і програми, що доповнюють зміст експозиції. За допомогою довідкових програм відвідувач може побувати на віртуальній екскурсії, одержати при цьому той обсяг інформації, що йому потрібний. Програма, присвячена фондам музею, дозволяє заглянути в музейні скриньки і познайомитися з найцікавішими музейними предметами.

Соціальна значимість і ефективність музейно-педагогічної діяльності музеїв підвищується в результаті застосування нетрадиційних (експозиційних і позаекспозиційних) форм роботи з відвідувачем.

Але дехто з відомих вчених, зокрема Т.П. Калугіна, застерігає від зайвого захоплення електронними носіями інформації, тому що „...музейні колекції в жодному разі не повинні перетворитися лише в атрактивну декорацію комп'ютерних центрів або скринь матриць віртуальних образів. Це було б непоправною для культури помилкою” [3, 17]. Тим більше, що мета музею ВНЗ – не кількість інформаційних потоків, а захоплення живими експонатами, які впливають на почуття, свідомість, мислення, які не здатні надати жоден модерний комп'ютер [3].

Все більш широке застосування знаходить запозичені форми, розроблені в зарубіжних музеях. Наприклад, хеппенінг – імпровізована театралізована дія, що розвивається без заздалегідь продуманого сценарію й розрахована на активну участі глядачів, або перформанс – колективна або одночіна дія тільки художників, побудована за заздалегідь розробленою програмою, що розвивається за своєрідним сценарієм.

В основі музейно-педагогічного процесу лежать такі історично сформовані педагогічні принципи:

- *інтерактивність*: людина запам'ятовує тільки те, що робить;
- *комплексність* як включення всіх каналів сприйняття (почуттєвий, логіко-аналітичний, психомоторний);
- *програмність*, що забезпечує засвоєння інформації і набуття вмінь на основі спеціально розроблених програм.

Таким чином, музейно-педагогічний процес – це внутрішньо єдина й динамічна система компонентів, обумовлених педагогічними категоріями – освіти, виховання, навчання, дозвілля. Ці компоненти набувають характеру функцій, які впливають на елементи форми й змісту освіти, розвиток педагогічного мислення, навички співтворчого ставлення до культурно-історичної спадщини, яка включає пізнавальний, культурно-просвітній, гуманітарно-міждисциплінарний, соціально-орієнтований, естетико-

плану, методичних рекомендацій і матеріалу підручника, планів гурткової роботи. Для розвитку креативних здібностей особистості створюються творчі лабораторії. Корінна відмінність гуманітарних і природничо-наукових музеїв полягає в тому, що останні в якісь мірі є ще й дослідницькими лабораторіями, де не тільки наукові співробітники, але й самі студенти можуть провести найпростіші досліди й зробити власні висновки.

Вивчення роботи супроводжуючих гідів із відвідувачами – нова форма організації навчального процесу в музеї. Студенти, які вже мають певний досвід роботи в музеї, залюбки стажуються з групами школярів, які відвідують університетські музеї. При цьому стає більше затребуваним культурно-просвітній потенціал музею, який використовується набагато ефективніше, тому що відбувається активне зачленення школяра до вивчення експозиції, що перетворює його з пасивного споглядача в активного дослідника. У результаті замість “омасовлення” свідомості учня і маніпулювання нею відбувається процес індивідуалізації творчого мислення.

Значні можливості для виявлення й розвитку творчих здібностей особистості дають такі форми культурно-просвітньої діяльності: гуртки, студії, клуби, творчі лабораторії, фестивалі.

Розвиток творчих здібностей молодої людини неможливий без використання потужного потенціалу музею, зосередженого в пам'ятниках матеріальної і духовної культури. Він сприяє виявленню творчих нахилів і розкриттю творчих здібностей особистості. У музеї є особливі умови для стимулювання творчого процесу. Найбільш діючі з них – можливість „входження” у систему кращих зразків, традицій, прикладів культури минулого. У музеях цей напрямок може бути реалізований у формі студії, творчої лабораторії або фестивалю, а також в інших формах.

Інноваційним явищем в музейництві є виникнення наукової дисципліни – музейної педагогіки. Вона свідчить про новий рівень підходу до вирішення культурно-освітніх завдань і вирішує проблеми освітньої специфіки музею, гуманізації й гуманітаризації навчання, оптимізації викладання предметів гуманітарного циклу, включаючи в навчально-виховний процес справжні пам'ятки культури [4].

Музеї представляють також новаторські програми, які пропонують такі методи роботи, як спостереження, анкетування, дослідження, порівняльний аналіз і оцінку, що спрямовані на забезпечення корисного досвіду пілдної й різnobічної освітньої діяльності. Перспективною формою освітньої діяльності музею є навчання студентів за допомогою комп'ютерних технологій. В останні роки в музеях ВНЗ України з'явилися

продовжуvalа працювати так і далі, незважаючи на соціальні зміни. Головні ознаки цієї освіти такі:

– Закритий характер системи освіти, що призводить до її нездатності еволюціонувати і адаптуватись до нових умов та потреб суспільства. Освіта становить сьогодні більш-менш самостійну сферу життя, яка до певної міри протистоїть існуючому суспільству, оскільки нібито орієнтується на “вічні” цінності та ідеали. У результаті її випускники не здатні повною мірою реалізувати себе в суспільному житті.

– Авторитаризм та ієрархія відносин у системі, які зумовлені тим, що найважливіший елемент системи – школа – є частиною адміністративного апарату держави і має “неписані правила”, які забезпечують засвоєння учнями певних поведінкових норм і цінностей, часто протилежних декларованим у ході навчально-виховної роботи. Школа прищеплює дітям пасивне споживання – некритичне сприйняття існуючого соціального порядку засобами дисципліни та регламентації: дітей привчають, що їхня роль у житті – “знати своє місце і тихо сидіти на ньому” [7].

– В українській освіті домінують недобросовісна конкуренція та ситуації конфлікту, це породжується розходженнями цілей учнів, учителів, педагогів, управлінців. Розходження пояснюються тим, що школа реально не сприяє рівності та розвитку індивідуальних творчих здібностей дітей та педагогічних працівників. Сьогодні в освіті найкраще, найзручніше почуває себе не майстер-фахівець, а лояльний до керівництва виконавець, не здібний і активний учень, а байдужий середнячок.

– Українська освіта орієнтована не на продуктивне навчання та виховання, а на забезпечення формального протікання навчально-виховного процесу: на “виконання програм”, проведення визначененої нормативами кількості занять, ведення обов’язкової документації і т. п. Оцінки і рейтинги є самоціллю. Навчання має цінність тільки за умови, що ви досягаєтесь певних успіхів.

Інформуючий характер навчання та виховання теж значною мірою зумовлений нездатністю української освіти забезпечити ефективність навчально-виховного процесу. Виховання, як правило, зводиться до так званого моралізаторства, а процес навчання найчастіше є монологом-розповіддю вчителя або учня. При цьому характерним є уявлення про істину як основу навчання, істину, яка доведена конкретним, науково обґрунтованим знанням. Викладання дисциплін нагадує піднімання вгору без можливості повернутися назад і розглянути ту саму проблему, але на вищому рівні. Девіз цієї освіти: “Знання – сила”.

Виявлені риси цієї системи освіти дозволяють стверджувати, що в її основі лежить науково-технократична парадигма освіти. Однак сучасні

умови світового розвитку виводять на перший план зовсім інші вимоги до освіти.

Освіта існує для того, щоб породжувати все нові й нові знання, а не для того, щоб знати правильні відповіді і запам'ятовувати інформацію. Учні черпають знання з розповідей учителів, з досвіду суспільства та з інших джерел. Ці знання поєднуються в житті учнів, допомагають їм правильно реагувати на проблеми реального життя. Необхідно забезпечити оптимальний баланс між відчуттям локального та глобального для того, щоб людина, формуючись як патріот своєї країни, усвідомлювала реалії глобалізованого світу, була здатною жити і діяти в цьому світі, нести частку відповідальності за нього, бути, по суті, не тільки громадянином країни, а й громадянином світу [5, 5].

Важливо сформулювати на загальносуспільному й індивідуальному рівнях розуміння людини як найвищої цінності, права кожного стати і залишатися самим собою відповідно до своїх природних здібностей, що лише їй зможе забезпечити високий демократизм суспільства. Необхідною умовою освітнього процесу є співпраця. Педагогічний процес будується як діалогабо полілог і багатий на імпровізації. Любов до дитини стає атрибутом професіоналізму. Вона породжує віру в творчі можливості дитини, рівність і довіру до пізнавальних можливостей усіх дітей.

Необхідно прагнути до зменшення асиметрії між матеріальністю і духовністю, культивування у кожної особистості піднесеної думки та духу відповідно до національних традицій та переконань формування конструктивізму як основи життєвої позиції, утвердження культури толерантності, формування справжньої особистості. Учні мають постійно розширювати коло своїх інтересів: розвивати свої здібності та характер, добиватися їх покращання з дня на день і допомагати іншим робити те саме.

Потрібно виробити у людини здатність до свідомого і ефективного функціонування в умовах небувалого ускладнення відносин у глобалізованому інформаційному суспільстві, дорослої комунікативності життя та інформаційної насиченості середовища життедіяльності.

Вчитель виступає як лідер, учень – як працівник, займаючи при цьому активну позицію. Середовище навчання є гнучким як щодо часу, так і щодо місця. Навчання поширяється на всі аспекти життя. Предмети вивчаються у їх тісному взаємозв'язку. Методи оцінювання знань учнів різноманітні і допускають право вибору їх з боку самого учня. Оцінка здібностей проводиться постійно і колегіально з урахуванням професійного розвитку, виходячи з того, що кожен може і буде вчитися.

Необхідність забезпечити високу функціональність людини в умовах, коли зміна ідей, знань і технологій відбувається набагато швидше, ніж зміна

пр. нерідко можна було зустріти твердження про те, що, начебто в музейній практиці використовується понад 100 форм науково-просвітньої роботи. Набагато переконливіше звучить думка фахівця в галузі музейної педагогіки Марини Юхневич. Вона вважає, що існують десять основних форм культурно-просвітньої діяльності музею: „експурсія, лекція, консультація, наукові читання (конференції, сесії, засідання), клуб (гурток, студія), конкурс (олімпіада, вікторина), зустріч із цікавою людиною, концерт (літературний вечір, театралізована вистава, кіносеанс), свято, історична гра”[9].

Особливістю навчання в музеї є можливість максимально реалізувати свої здібності й задовольнити інтелектуальні інтереси. У процесі навчання в музеї особисте емоційне переживання поглиблює отриману вербальну інформацію. Навчання стимулюється експресивністю, розмаїтістю і оригінальністю музейних предметів. Ефективність проведення музейних уроків визначається специфічною для музеїв предметною інтерпретацією явищ, процесів навколошнього світу. Метод особливих „музейних“ уроків визнаний експертами Ради Європи одним із основних методів викладання історичних гуманістичних дисциплін у навчальних закладах, а екскурсії в музеї оцінюються як діалогічна форма історико-культурної освіти.

У музеї навчального закладу студентом рухає бажання дійсно вивчити предмет і запам'ятати якнайбільше, щоб не тільки здати залік, екзамен, але й використати свої знання в майбутній професійній діяльності.

Культурно-просвітній процес у музеї поєднує у собі раціональний і ціннісний аспект і є творчою діяльністю, що складається з декількох етапів.

I етап - нагромадження історичного і художньо-культурного досвіду, емоційних вражень від спілкування зі справжніми предметами, зразків, що виникають в уяві в ході “переживання” музейних предметів, почуттєвого досвіду пізнання минулої дійсності, тактильних відчуттів, а також досвіду самопізнання, впевненості в особистих можливостях свого творчого потенціалу. I, як наслідок, – моральний, естетичний, інтелектуальний культурно-освітній розвиток.

II етап – усвідомлення музею як культурно-історичного феномена. Формування образу музею у свідомості.

III етап – осмислення музейного предмета, що передбачає сполучення почуття, розуму і миследіяльної рефлексії. На цьому етапі створюється передумова до діалогу з культурними реальностями минулих епох.

Вагому роль у музейно-педагогічній діяльності музеїв займають навчальні заняття, пов’язані з формуванням самостійності мислення (творчого миследіяння (Г.П. Щедровицький)), критичного підходу до оцінок будь-яких подій (Коржуев та ін.). Музейні педагоги розробляють індивідуальні письмові завдання на основі музейної експозиції з урахуванням вимог навчального

географії, хімії, історії, астрономії. Імовірно, е-дубби виконували також роль своєрідних сховищ, у яких збиралися древні “книги”, усілякі предмети, історичні хроніки, діяння царів і т. п.

Незважаючи на те, що доступ у е-дубби був закритий для більшості населення Давнього Дворіччя, їхні колекції служили важливими джерелами інформації про походження народів, власної історії, навколошнього світу [6].

Відомо, що перші ВНЗ в Україні були відкриті у XVI ст. – XVII ст. Це Острозька академія (1576 р.), Києво-Могилянський колегіум (1632 р.), який у 1701 р. указом Петра I був перетворений у Києво-Могилянську академію, Львівський університет (1661 р.), згодом – Московська слов'яно-греко-латинська академія, яка була заснована в 1685 році. З виникненням університетів у структурі кожного з'являється й музей. За період становлення й розвитку університетів створилася мережа університетських музеїв [4, 9].

Природно, що музеї ВНЗ дуже відрізняються за обсягом колекцій та за площею, яку вони займають, від державних чи приватних. Вони зберігають колекції, інколи не настільки великі, як музеї загального профілю, але найчастіше саме в них зберігаютьсяrarитети, унікальні пам'ятки історії, культури, природи, яких немає в масових музеях. Найстаріші музеї, що завжди створювалися при вищих навчальних закладах, при Академіях наук, так донині при них і залишаються, незважаючи на великі розміри й нові, спеціально для них відбудовані приміщення.

Університетські музеї мають величезний науково-дослідний і культурно-освітній потенціал, який складається із серійних наукових колекцій, а поступове їх збагачення і комплектування дозволяє удосконалювати якість освіти, проводити відповідну культурно-просвітню діяльність серед студентів. Поряд із традиційними існують нові форми роботи. До першої групи відносяться екскурсії, лекції, гуртки, до другої – інтерактивні уроки, рольові ігри, театральні вистави, музейні свята, фестивалі тощо.

Інтенсивний розвиток нових форм культурно-освітньої діяльності в музеях став можливим з другої половини 80-х років ХХ століття після перебудови, хоча певний фундамент був закладений раніше.

Реалізація освітніх завдань на практиці здійснюється через різні форми й методи культурно-просвітньої діяльності музею ВНЗ. Її досліджували багато вчених, зокрема: Є.Г. Артемов, М.М. Галич, В.Л. Гвоздецький, Г.Г. Григорян, Л.А. Довгих, О.Л. Кірсанова, К.Г. Левікін, С.О. Ушаков, Л.М. Шляхтіна та інші.

Основні методичні форми реалізації культурно-просвітнього потенціалу музею здійснюються головним чином через музейні предмети, представлені в експозиціях, виставках і такі діалогічні форми методів навчання як екскурсія, лекційні заняття, музейні уроки, бесіди, диспути. У літературі 1970-х – 80-х

поколінь людей. Також слід знайти раціональні схеми співвідношення між лавиноподібним розвитком знань, високих технологій і людською здатністю їх творчо засвоювати [8, 8]. Важливим є розвиток процесу пізнання, тобто процесу знаходження кожним істини. Метою освіти і суспільства є необмежене, постійне вдосконалення і досягнення успіху. Девіз цієї освіти: “Пізнання – сила”. Така система освіти характеризується гуманітарною/гуманістичною парадигмою, оскільки, на відміну від науково-технократичної парадигми, спрямована перш за все на людину.

Отже, ми можемо визначити, що система освіти, яка існує в Україні, є протилежною до тієї, що формується протягом останнього часу в усьому світі. Такий стан справ не викликає ні у кого особливої радості, оскільки означає поступовий занепад освіти України – занепад, що вже відбувається протягом останнього десятиріччя. Щоб зупинити цей процес, було прийняте рішення про проведення освітньої реформи, яке й стали впроваджувати у життя. А між іншим, за свідченням експертів ЮНЕСКО, із 156 освітніх реформ, що відбулися у другій половині ХХ століття, 75% були повністю невдалі; 17% було важко оцінити і лише 8% були вдалими [4, 64].

Головна причина такої сумної статистики – не у поганому плануванні чи відсутності теоретичної бази (хоч наші реформатори грішать і цим), а у консервативності, інерційності освітніх систем та мислення педагогів. І це характерно не лише для нашої країни, а й для багатьох інших. Саме це є вирішальним для реформи освіти, оскільки автоматично зводить нанівець усі реформи, що орієнтовані на короткий термін. Потрібно кілька десятиріч, щоб відбулися якісні перетворення в системі освіти.

Виходячи з вищенаведеного, можна визначити, що у сучасній українській освіті простежуються дві тенденції розвитку. Перша пов’язана зі старою радянською науково-технократичною парадигмою, друга – з поширеною у розвинених країнах світу гуманістичною парадигмою; перша веде нас назад, друга – уперед. Виходячи з європейського вибору України, інтеграції у систему Болонського процесу, Україна вже обрала свій шлях, керуючись гуманістичною парадигмою. Однак, враховуючи вже згадуваний опір „на місцях“ (часто просто підсвідомий), консервативність мислення, швидкість поширення нових ідей, важливо пам’ятати, що цей процес тільки розпочинається і подальший розвиток та запровадження нової парадигми зустріне значний опір, якщо не буде взагалі зупинений. Щоб цього не відбулося, потрібне чітке виконання законів, якнайширша педагогічна просвіта як педагогів, так і усього суспільства, що ставить за мету довести якісні та кількісні переваги нової парадигми.

**ЛІТЕРАТУРА**

- Згурівський М.З. Болонський процес – структурна реформа вищої освіти на європейському просторі // [www.ntu-kri.kiev.ua/ukr/education/charter.html](http://www.ntu-kri.kiev.ua/ukr/education/charter.html).
- Корсак К. Перспективи розвитку освіти в Україні на межі століть // [www.fio.interklasa.pl/foi/foi\\_1.htm](http://www.fio.interklasa.pl/foi/foi_1.htm)
- Корсак К., Василюк А. Аналіз змін системи педагогічних дипломів у світлі Болонського процесу // Управління школою. – 2004. – № 6. – С. 5-9.
- Корсак К., Похресник А. Реформи образования: цели и средства // Персонал. – 2002. – № 1. – С. 63-67.
- Кремень В. Українська освіта в добу глобалізації // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. – № 6. – С. 4-12.
- Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта. – 2001. – 24-31 жовтня.
- Пастушенко Н. та П. Українська загальноосвітня школа на шляху до нової системи освіти // [www.fio.interklasa.pl/foi/foi\\_5.htm](http://www.fio.interklasa.pl/foi/foi_5.htm)
- Руденко О. Освіта на межі тисячоліть: природа кризи і стратегія реформи // Освіта і управління. – 1999. – Т.3. – № 1. – С. 7-12.

**АННОТАЦІЯ**

*В статье рассматриваются основные тенденции развития образования Украины на рубеже тысячелетий, которые связанные с противостоянием научно-технократической и гуманистической парадигм, дается оценка современным образовательным реформам.*

**SUMMARY**

*Fundamental tendencies of development of education on the boundary of millennium, which connected with withstand of scientific-technocratic and humanistic paradigms, are examined in the article. The estimation of modern educational reforms is given.*

УДК 371.134:821.161.2

**О.М. Семеног**

Інститут педагогіки і психології  
професійної освіти АПН України

## ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ НОВОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДІЙСНОСТІ

*Стаття присвячена розгляді тенденцій формування системи професійної підготовки майбутнього вчителя української мови і літератури в соціокультурних умовах 90-х років ХХ століття. Аналізуються окремі аспекти навчально-пізнавальної діяльності, науково-дослідної роботи, практик, спрямованих на формування компетентного фахівця, культуромовної особистості, дослідника.*

Освітня парадигма ХХІ століття все впевненіше робить кроки шляхом гуманізації і гуманітаризації, формування в майбутнього вчителя української мови і літератури прагнення і вмінь учитися, досліджувати, створювати, саморозвиватися. Здійснюючи оновлення змісту, форм і методів підготовки

Музеї ВНЗ сприяють узагальненню людського досвіду пізнання світу й передачі цього досвіду прийдешнім поколінням – С.В. Алексєєв, О.В. Десяткова, О.Л. Кірсанова, Н.Г. Комарова, Н.А. Нікішин, М.Ш. Рапорт.

Огляд літератури про освітнє призначення музею (Л.М. Ванюшкіна, М.Б. Гнєдовський, А.У. Зеленко, Г. Кершенштейнер, А.Г. Козлова, А. Ліхтварк, М.В. Новоруський, Б.А. Столяров, М.Ф. Федоров, М.Ю. Юхневич) показав його значиму роль у формуванні адекватного сприйняття минулого, історичної пам'яті, відносин до історико-культурного процесу, найбільш ефективні форми залучення студентської молоді до історико-культурної спадщини.

Сьогодні на базі структурно-функціонального підходу розробляється, наприклад, концепція музею як науково-дослідної установи (Д. Тверський, Е. Лассаль). Концепцію музею як просвітньої установи в сучасній вітчизняній науці розробляли соціологи І. Бестужев-Лада й М. Озерна. Серед закордонних музеологів дана концепція розробляється, зокрема, Х. Хансеном (Данія), який відзначає, що «музей повинен надавати першорядного значення просвітній діяльності» [7]; М. Адамсон (США), який вважає, що основне завдання музеїв – «за допомогою музейних колекцій поширювати накопичені знання з метою освіти» [1]. Слід зазначити, що в американській музезнавчій думці дана концептуальна модель займає особливо міцні позиції.

Одночасно з усвідомленням необхідності спеціалізованої підготовки педагогів усе чіткіше проявляється *імператив виховання музейних відвідувачів*. Це означало, що музей і навчальний заклад вступили в ще більш тісне співробітництво, розробляли й удосконалювали музейно-педагогічні методики організації діяльності глядачів.

Як і кожен феномен культури, музей виникли на певному етапі розвитку цивілізації. Перші спроби його створення людством були зроблені ще в IV-I тисячолітті до н.е. у рамках так званої вавілоно-ассирійської культури. Народи, що населяли в той час Месопотамію, змогли створити великі держави: Шумер, Аккад, Вавілонію й Ассирію, які відрізнялися порівняно високим рівнем розвитку науки, культури, мистецтва. Зрозуміло, сьогодні немає сенсу стверджувати, що в Шумерах, Аккаді, Вавілонії або Ассирії був високий рівень спеціалізації музейної діяльності. Однак очевидною була потреба держав Месопотамії в здійсненні тих видів музейної діяльності, які безпосередньо були пов'язані з реалізацією функції освіти й державного управління [6].

У першу чергу варто вказати на світські навчальні заклади-академії, так звані е-дубби, у яких готували чиновників-переписувачів для роботи в казенних установах. Е-дубби були не тільки навчальними закладами, але і науковими центрами. У них концентрувалася інформація з медицини,

9. Руда М. Формування громадянських якостей старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи (в умовах полікультурного регіону): Автореф. ...дис. канд. пед. наук: 13.00.05./ Луганський держ. педагог. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2002. – 20 с.

### АННОТАЦІЯ

*Стаття посвящена розглядіючи понятій «патріотизм» та «гражданственность», які є основними компонентами національного виховання. Автор підкреслює важливість та взаємозалежність цих понять, але вказує на різницю між ними. Розкрити форми, методи та засоби гражданського виховання в Україні.*

### SUMMARY

*The article deals with the analysis of two conceptions «patriotism» and «civilian». They are the main components of national upbringing. The author stresses on their significance and depending on however she points out the difference among them. The forms, methods and means of civil upbringing are thrown light at up to date development of educational system in Ukraine.*

УДК 37.048.4:069.1

В.В. Снагоценко

Сумський державний  
педагогічний університет

## ДІЯЛЬНІСТЬ МУЗЕЙВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: ТРАДИЦІЙНИЙ ТА ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХОДИ

*У статті йдееться про традиційний та інноваційний підходи у діяльності музеїв вищих педагогічних навчальних закладів щодо реалізації культурно-просвітнього потенціалу.*

Сучасний стан соціально-економічного, суспільно-політичного і культурного розвитку суспільства зумовлює необхідність підвищення рівня освіченості громадян України, розробки нових підходів до таких форм духовної життєдіяльності людини і функціонування суспільства, як культура і освіта. Серед факторів, що впливають на формування духовного життя країни, значне місце посідають музеї. Як відомо, музеям по праву належить провідне місце серед установ культури, призначення яких полягає в акумулюванні, зберіганні та трансформації національної та світової історико-культурної спадщини. Предметом нашого дослідження є музеї вищих навчальних закладів, зокрема їх культурно-освітня діяльність. Адже поряд із традиційними існують й інноваційні підходи, які направлені насамперед на молодь – студентів, учнів шкіл, ліцеїв, коледжів тощо. Метою нашого дослідження є вивчення напрямів музейно-педагогічної діяльності музеїв вищих навчальних закладів, традиційних та інноваційних підходів щодо реалізації культурно-просвітнього потенціалу.

педагога-словесника до роботи в середніх школах і загальноосвітніх закладах нового типу, важливо розглянути шлях розвитку цього фаху в 90-х роках ХХ століття. Аналіз різних аспектів окресленого періоду здійснено в численних статтях, монографічних працях та підручниках, а також у нещодавно захищених дисертаційних дослідженнях, присвячених, зокрема, характеристиці мовної презентації образу української держави у пресі (І. Брага), художнього діалогу автора і персонажа в новітній українській прозі (О. Поліщук), нового покоління навчальної літератури з історії для загальноосвітньої і вищої школи (А. Зякун), розвитку інноваційних педагогічних ідей (О. Попова) та ін. Метою даної статті є розгляд тенденцій формування системи професійної підготовки майбутнього вчителя української мови і літератури в соціокультурних умовах 90-х років ХХ століття, завданням – аналіз навчально-пізнавальної діяльності, науково-дослідної роботи, навчальної і педагогічної практик на філологічних факультетах педагогічних інститутів.

Проголошення незалежності Української держави, прийняття Законів про мови, освіту, державної програми “Українська освіта у ХХІ столітті”, Концепції національного виховання, мовної, літературної освіти стимулювали відродження самобутнього українського національного характеру, формування національного інформаційного простору, в т.ч. українського радіо і телебачення, національної політики в галузі вищої освіти, орієнтованої на формування вчителя, здатного прилучити учнівську молодь до духовного багатства і краси рідного слова, закодованого у фольклорі, письмових пам'ятках, художніх творах, до розвитку лінгвістичного мислення, мовного чуття, комунікативної компетенції вихованців. У 1989 році Міністерство освіти України розробило й запровадило національні плани викладання всіх педагогічних спеціальностей. На першому з'їзді освітян наголошувалося на переході від менторського монологу до діалогічного спілкування рівноправних учасників навчально-виховного процесу, на “осяянні знань благородним світлом високої свідомості”, зростанні питомої ваги навчальних дисциплін людинознавчого характеру й насамперед української мови, що мала стати нарешті “не тільки одним із навчальних предметів, а й засобом самовиявлення та пізнання, могутнім культуротворчим фактором, квінтесенцією духовності народу” [5, 4].

Помітний розрив між вимогами нової держави на підготовку фахово-мобільного і професійно компетентного вчителя та існуючим рівнем заідеологізованої, зруїфікованої впродовж тривалого часу педагогічної освіти позначався на стані допрофесійної підготовки. У зв'язку з істотними соціально-культурними зрушеннями в суспільстві школа потребувала

реалізації широкого філологічного підходу, спрямованого на духовний розвиток школярів, залучення їх до історичних та культурних досягнень рідного краю, глибоке знання рідної мови, літератури, повільне викорінення соціологізаторських підходів при вивчені художніх творів. Поряд із цим шкільна освіта поки що не була готова протистояти таким існуючим негативним тенденціям, як зниження загальноосвітнього, культурного, мовленнєвого рівня випускників, падіння інтересу до навчання взагалі і вивчення предметів філологічного циклу зокрема. Тому важливої ролі набувала педагогічна самоосвіта тих старшокласників, котрі обирали цей фах. Чинниками цього процесу стало, зокрема, те, що, наприклад, у Рівненському педінституті лише 38,9 % вступників характеризувалися чітким педагогічним спрямуванням, а в Івано-Франківському педінституті аналіз характеристик-рекомендацій на учнів 10-11 класів, проведених анкетувань, вибіркових співбесід виявив надто поверхові знання головних напрямів і змісту професійної діяльності, професійних якостей учителя, низький рівень культури навчальної праці і професійно-педагогічного спілкування [4, 1]. Усе це зумовлювало формування цілісної системи шкільної філологічно-педагогічної освіти, загострення уваги до проблем підготовки вчителів.

Нова філософія освіти, підґрунтам якої науковці вважали концепції онтології М. Хайдегера, філософської герменевтики Г.-Г. Гадамера, комунікативної етики Ю. Габермаса, діалогіки М. Бубера, М. Бахтіна, В. Біблера, гіпотези "мовної відносності" Е. Сепіра і Б. Уорфа, гуманістичну сутність педагогічної спадщини В. Сухомлинського поступово наповнювала новим антропоцентристським змістом загальнокультурну, лінгвістичну, літературознавчу, психолого-педагогічну, методичну складові професійної підготовки майбутніх фахівців-словесників. Зокрема загальнокультурний блок дисциплін, представлений курсами естетики, етики, історії філософії, україно-, народознавства, історії України, мав сприяти формуванню світогляду, визначеню власних особистісних і професійних цілей, підвищенню гуманітарної культури. За новою концепцією викладання гуманітарних і соціально-політичних дисциплін у вищих та середніх спеціальних закладах республіки читався курс історії, інформаційно підтримуваний навчальним посібником учених з української діаспори О. Субтельного і А. Жуковського, опублікованими роботами М. Костомарова, М. Грушевського, Д. Яворницького, І. Кріп'якевича та ін.

Проблеми формування культуромовної особистості вчителя-словесника у східних і південних регіонах України застуалізували появу наукових розвідок О. Біляєва, М. Вашуленка, Л. Мацько, М. Пентилюк, Л. Паламар, вдосконалення навчальних видань. Зокрема, розвитку

Зрозуміло, що основний пласт знань, які впливають на створення нових якостей особистості, учні отримують у процесі навчання. Слід підкреслити, що одні предмети здійснюють вплив безпосередньо, інші, навпаки, – опосередковано. Якщо предмети природничо-математичного циклу (алгебра, геометрія, фізика, біологія, хімія, астрономія) мають певні обмеження у забезпеченні національного компонента, то навчальні дисципліни гуманітарного циклу – українська мова та література, історія, географія, народознавство, образотворче мистецтво, хореографія, музика – навпаки, мають досить-таки широкі можливості для формування громадянських якостей учнів.

Проаналізувавши публікації педагогічних журналів, можна зробити висновок: патріотами та громадянськими активними особистостями не народжуються, їх необхідно виховувати. Поняття «патріот» і «громадянин», сполучаючись, становлять суть слова «українець», яке означає:

- 1) людину, причетну до українського народу;
- 2) людину, яка усвідомлює себе часткою української нації та поділяє з нею її долю;
- 3) людину відповідальну за становлення та розвиток Української держави;
- 4) людину, яка сповідує принципи громадянського суспільства (свобода, рівність прав, верховенство Закону тощо).

Таким чином, усі заклади освіти, особливо школа, повинні здійснювати громадянсько-патріотичне виховання цілеспрямовано і системно, бо лише таке виховання стимулює громадянську активність, робить кожного громадянина (як українця за походженням, так і представників інших етносів) не пасивним спостерігачем подій, що відбуваються в країні й світі, а їх діяльним учасником у справі розбудови Української держави.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко Г. Виховний ідеал. – Полтава, 1994.
2. Вишневський О. Ще раз про народження громадянина: національне і громадянське у сучасному українському вихованні // Освіта. – 2002. – № 8-9 (6-13 лютого). – С. 6-7.
3. Державна національна програма «Освіта». Україна ХХІ ст. – К., 1994.
4. Кіндрат В. Щоб у серці жило чуття Батьківщини // Початкова школа. – 1996. – № 7. – С. 4-5.
5. Коновець О. Когнітивний і національно-культурний комунікатив сучасної освітнянської преси / Українська періодика: історія і сучасність: Доп. та повідомл. восьмої Всеукр. наук-теорет. конф. – Львів, 24-26 жовт., 2003р. – С. 577-584.
6. Косарева Н. Виховання громадянськості учнів на ідеях української державності // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 130-136.
7. Петронговський Р. Теорія і практика формування патріотизму старшокласників: Монографія / За ред. проф. М.В. Левківського. – Житомир, 2003.
8. Пічуркіна-Шумейко Л. Формування громадянськості підлітків засобами соціально-культурної діяльності // Рідна школа. – 2002. – № 4. – С. 27-30.

Звичайно, ці два поняття (“патріотичне” і “громадянське виховання”) взаємопов’язані і спрямовані на формування особистості учня, який буде любити свою Батьківщину, поважатиме закони і принципи демократії. Формування саме такої цілісної особистості є одним із пріоритетних завдань сучасної школи, оскільки основним віковим періодом у цьому процесі є, на думку психологів, юнацький, котрий припадає на перебування дитини в школі. Він є найсприятливішим, бо має такі особливості: свідому потребу у поповненні знань, становлення власних поглядів і переконань, чіткої громадянської позиції, прагнення до самостійності. Хоча зрозуміло, що ще у дошкільному віці варто ознайомлювати дітей з державними символами України (герб, прапор, гімн), українськими національними символами—оберегами (вінок, рушник) та народними символами (хліб, калина, верба, лелека), а також з національним одягом, піснями, танцями.

Ефективність громадянсько-патріотичного виховання залежить від форм і методів його організації як у навчальний, так і у позаурочний час. Найважливіша роль має належати активним методам та формам, що ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії. До них належать ситуаційно-рольова гра, соціограма, соціально-психологічний тренінг, мозкова атака, метод аналізу соціальних ситуацій з морально-етичним, правовим характером, семантичний інформативно-цільовий аналіз тексту. Formами такого виховання є бесіди, дискусії, читацькі та глядацькі конференції, тематичні вечори тощо.

Л. Пічуркіна-Шумейко та Н. Косарєва стверджують, що необхідною умовою формування громадянських рис підлітків є залучення їх до різних видів діяльності, участь у громадському житті школи, учнівському самоврядуванні. «Повніше свою ініціативу і творчість вихованці можуть виявити в історико-етнографічній пошуковій діяльності», — пише Н. Косарєва [6, 135]. Вона пропонує проводити пошукову роботу за такими напрямами: «Наше село (місто) у різні періоди існування Української держави», «Видатні національні герої-земляки у боротьбі за волю України», «Пам’ятники археології рідного краю», «Відомі поети і письменники української діаспори — вихідці з нашого краю». Крім того, педагогам слід проводити бесіди про героїчне минуле українського народу, а також бесіди на теми, пов’язані з державними символами України. Доцільними формами роботи з підлітками є екскурсії як історико-краєзнавча діяльність.

Таку роботу слід проводити не тільки у процесі навчання та виховання у школі. Увагу потрібно звернути і на дозвілля школярів, бо у позанавчальний час більшість з них залишаються поза педагогічним впливом. Заповнити цю прогалину можуть політичні клуби, клуби «Юних парламентарів», прес-клуби, а також зустрічі з державними діячами.

лінгвістичної і мовної компетенцій студентів з курсу сучасної української мови сприяли підручники і посібники А. Грищенка, Л. Мацько, М. Плющ (1993), практикуми з ділового мовлення Л. Паламар, Г. Кацавець (1995), формування комунікативної компетенції покращували альтернативні програми з основ культури мовлення і стилістики С. Єрмоленко (1990), Л. Безобразової і М. Степаненко (1993), посібники зі стилістики української мови Л. Мацько, М. Пентилюк (1994), О. Пономаріва (1992), цикл передач на телебаченні і радіо, що пропагували українську мову й українську культуру.

Історико-лінгвістична, методологічна підготовка ґрунтовно доповнювалася оновленою програмою з історичної граматики української мови Ф. Медведєва і І. Слинько (1990), відповідною хрестоматією С. Єрмоленко і А. Мойсієнка, де було презентовано широкий спектр поглядів відомих науковців на проблеми походження і розвитку нашої мови, зокрема донедавна заборонені праці А. Кримського, Є. Тимченка, С. Смаль-Стоцького, І. Огієнка, Ю. Шевельова, О. Горбача та ін., посібником С. Бевзенка “Історія українського мовознавства” (1991), що подавав вагомий фактичний матеріал, відомості про розвиток мовознавчих досліджень в Україні від періоду Київської Русі до сучасності, працею В. Іванишина і Я. Радевича-Винницького “Мова і нація” (1994), де в лаконічній формі пропонувався науковий матеріал, необхідний кожному громадянинові для вироблення мовознавчого світогляду, належного ставлення до рідної та інших мов.

Сьогодення внесло корективи у розвиток фольклористики і викладання професійно спрямованого курсу українського фольклору. У 90-х роках відбулося перевидання робіт відомих фольклористів Г. Булашева, М. Костомарова, М. Драгоманова, В. Гнатюка, І. Нечуя-Левицького, О. Потебні, М. Сумцова, з’явився перший посібник з українського музичного фольклору А. Іваницького, побачили світ книги Г. Нудьги про українську пісню, Л. Дунаєвської про народну казку, почало розширюватися коло досліджень з лінгвофольклористики, етнолінгвістики, що досліджували взаємозв’язок української мови з фактами національної культури. Значний виховний заряд несли праці С. Грици, О. Дея, О. Мишаниця, Ф. Погребенника, В. Погребенника, М. Дмитренка, Р. Кирчіва та багатьох інших фольклористів. Опановуючи цю навчальну дисципліну за вищезазначеними джерелами, студенти формували фольклорну, культуrozнавчу компетенції: більше уваги приділяли вивченю фольклору як мистецтва слова, набували вмінь через дослідження текстів відкривати особливий світ народного художнього мислення.

Відновлення діяльності Наукового товариства імені Шевченка, Спілки письменників, Інституту літератури, повернення з “казематів комуністичної ідеології” творів Б. Лепкого, М. Зерова, В. Винниченка, М. Куліша, В. Симоненка, І. Світличного, В. Стуса, Г. Чупринки, відкриття письменників діаспори Є. Маланюка, Т. Осьмачки, І. Багряного, О. Теліги, О. Ольжича та інших письменників, турбота суспільства про підвищення рівня духовної культури суспільства – усе це якісно впливало на оновлення змісту літературознавчої підготовки студентів. Лекції, практично-семінарські заняття, самостійна робота з історико-літературних дисциплін здійснювалася за перевиданою „Історією української літератури“ М. Грушевського, посібниками “Історія українського письменства” С. Єфремова (1995), “Історія української літератури XIX ст.” за ред. М. Яценка (1997), “Історія української літератури 70-90-х рр. XIX ст.” за ред. О. Гнідан (1999), “Історія української літератури XX століття” за ред. В. Дончика, хрестоматією “Українське слово” (упорядники В. Яременко та Є. Федоренко), новими книгами і статтями І. Дзюби, Р. Гром’яка, В. Дончика, М. Жулинського, Д. Затонського, Г. Вервеса, Г. Клочека, М. Ільницького, Г. Ковальчука, В. Качкана, І. Денисюка, Ф. Погребенника, Н. Шляхової, Г. Штоня, О. Мишанича та ін. Авторські колективи намагалися “допомогти студентській молоді розібратися у багатошій інформації історико-літературних фактів і подій, оцінок художніх явищ і дискусій про шляхи розвитку української літератури; про боротьбу науково-творчої інтелігенції за права української мови як мови нації і першооснови літератури як складової неодмінної частини національної ідеї; повідати про суспільно-культурну атмосферу доби, в якій жили і творили письменники, дбаючи про розкриття націотворчих можливостей народу та його культури” [2, 421].

Відкриття в системі Національної академії наук Інституту української мови, Інституту народознавства стимулювало появу цікавих праць, довідників, посібників з українського народознавства, етнолінгвістики, етнолінгводидактики, лінгвокультурології Д. Гуменної, В. Жайворонка, В. Кононенка, Г. Лозко, О. Неживого, Г. Онкович, О. Потапенка, В. Ужченка, колективів відомих науковців під керівництвом С. Павлюка та С. Макарчука, які вдало доповнювали курси методики викладання української мови і літератури зв’язними текстами з етнографічних та фольклористичних праць, ілюстрували методичні поради стосовно аналізу мовного явища, “мовних знаків національної культури” (Г. Онкович) з одночасним розвитком мовлення й розширенням культурної пам’яті.

Національна школа чекала на вчителя-словесника, котрий мав бути підготовленим до співпраці з творчими непересічними особистостями

аспекти громадянського виховання розкрито в працях багатьох вітчизняних вчених: теоретико-методологічні основи проблеми громадянського виховання в умовах державотворення (О. Вишневський, П. Ігнатенко), особливості народознавчого підходу до виховання підростаючого покоління (П. Ігнатенко, Н. Косарєва, В. Поплужний, М. Стельмахович), формування світогляду громадянина України, національної та громадянської самосвідомості (О. Вишневський, Ю. Руденко, К. Чорна).

Громадянськість – це поняття соціально-психологічне, бо у ньому фіксується передусім психолого-етичний зв’язок особистості з державою. За визначенням М. Рудь, «громадянськість є інтегративною єдністю якостей і властивостей особистості, що визначають її соціальну спрямованість, готовність до досягнення особистих соціально значущих інтересів, цілей відповідно до наявних у суспільстві, державі умов, особистих потреб і можливостей, прийнятих у суспільстві моральних норм» [9, 15].

Поняття «громадянськість», за Н. Косарєвою, має декілька складових:

- громадянська гідність – позитивне ставлення людини до самої себе і вимога такого ж ставлення від інших з огляду на державні цінності;
- громадянський обов’язок – усвідомлення залежності від держави, пов’язаної з виконанням обов’язків, вимог, які ставлять перед особистістю державні інституції, і які вона повинна реалізувати у практичній діяльності;
- громадянська відповідальність – це міра виконання поставлених завдань, переживання наслідків власної діяльності як громадянина;
- громадянська совість допомагає не лише осмислити наслідки поведінки, а й емоційно на них відреагувати;
- громадянська мужність – це здатність людини діяти рішуче під час обстоювання державно-суспільних інтересів.

Отже, поняття «громадянськість» ідентифікує людину з державою, суспільством, до якого вона належить, принципи та ідеали якого вона сповідує. Тому зміст громадянського виховання в школі розглядається у зв’язку з такими поняттями як “права людини”, “демократія”, “свобода”, “рівність”, “соціальна відповідальність”. Саме цим поняття «громадянськість» відрізняється від поняття «патріотизм».

На різницю та протиріччя між національно-патріотичним і громадянським вихованням вказує О. Вишневський: «В основі національно-патріотичного виховання лежить національна ідея народу, а в основі громадянського – ідея демократії». Остання включає рівність, свободу, братерство. «Сьогодні «національно-патріотичне виховання» й «громадянське виховання» репрезентують 2 різні вектори нашого поступу: побудову власної держави, з одного боку, і становлення громадянського (демократичного) суспільного устрою замість колишнього тоталітарного, з другого» [2, 7].

розгортаються на сторінках таких журналів: «Рідна школа», «Початкова школа», «Педагогіка і психологія», «Шлях освіти», «Дошкільне виховання».

Значна частина сучасних вчених розглядає патріотизм як основний принцип вітчизняної школи (Б. Кобзар, І. Ільїн, Є. Старовийтов), як морально-політичний принцип (О. Докукіна, Л. Канішевська), як стрижневий принцип національної системи виховання (В. Кіндрат, О. Вишневський).

Тлумачний словник української мови визначає патріотизм як «любов до своєї Батьківщини, відданість своєму народові, готовність для них на жертви і подвиги». З точки зору філософії, патріотизм – моральний і політичний принцип, соціальне почуття, змістом якого є любов і відданість Вітчизні, гордість за її минуле і сучасне, бажання захищати інтереси Батьківщини. Як зазначає Р. Петронговський, «під сутністю патріотизму педагогіка розуміє таку моральну якість людини, яка виражається в любові й відданості своїй Батьківщині, усвідомленні її величині і слави та співпереживанні свого духовного зв'язку з нею, в потребі і прагненні за будь-яких умов берегти її честь і гідність, практичними справами зміцнювати її могутність і незалежність» [7, 22].

Наведені визначення чітко окреслюють поняття «патріотизм», однак сумнів викликає невизначеність з поняттями «Батьківщина» та «Вітчизна». Вважаємо, що ці поняття не є цілком тогожними у цьому контексті, оскільки слово «Батьківщина» означає рідний край, місцевість, територію, де проживає твій народ, а слово «Вітчизна» слід відрізняти за ознакою громадянства. Логічним буде припустити, що для українців-емігрантів Батьківщиною є Україна, а Вітчизною є та країна, громадянами якої вони є.

На думку В. Кіндрата, почуття патріотизму має декілька духовних пластів. «Перший – поверхневий – це природна любов до свого народу як до себе і своєї великої родини, любов до рідного слова, до рідної природи, яка проходить крізь серце». Сприймання ж і відчуття другого пласти патріотизму проходить крізь розум, «усвідомлення розумом свого святого обов'язку перед народом стати на захист його інтересів, усвідомлення необхідності протистояти, витримувати натиск» [4, 4]. Третім і основним пластом патріотизму є «...такий рівень, коли готовність служити Батьківщині, своєму народові закладена в свідомості, в крові; це готовність до співпраці задля справи, яка вища за особисті інтереси і особисте життя, навіть через «не хочу», але «повинен» задля добра народу» [4, 4].

Отже, патріотизм – це складне психологічне почуття, складовими якого є любов до землі, території, місця народження, Батьківщини і, безперечно, готовність захищати їх у разі необхідності.

Детального розгляду потребує поняття «громадянськість», оскільки воно відрізняється від патріотизму рядом ознак. На сучасному етапі різні

учнів, тому викладачі педагогіки спрямовували свою діяльність на пошук нових технологій, які б забезпечували формування у студентів активної професійної позиції, важливими показниками якої є орієнтація на педагогічну діяльність, здатність зrozуміти учня, пояснити характер його поведінки й наслідки вчинків, уміння розбиратися в настроях вихованців, зацікавити їх і залучити до навчальної праці. Наприклад, кафедра педагогіки Криворізького педінституту головним у технології викладання педагогічних дисциплін визначила принцип виконання завдань, рольову перспективу, диференціацію та індивідуалізацію форм, методів і засобів, моделювання професійних ситуацій, що формували навички педагогічного аналізу й узагальнення, розвивали професійну спрямованість [3]. Актуальним напрямом наукового пошуку стали проблеми народної педагогіки та етнопедагогіки, історії української етнопедагогіки, висвітлені у статтях, у посібниках для шкіл і ВНЗ (В. Бондар, О. Любар, Т. Мацейків, Л. Петрук, Ю. Руденко, М. Стельмахович, Є. Сявавко, Д. Федоренко та ін.).

В аналізованій період з'явилися дослідження з дитячої та педагогічної психології, почав утверджуватися гуманістичний підхід до людини, що ґрунтувався на визнанні її природної цінності, здатності до самостійного особистісного зростання, виникла гостра потреба у відкритті лабораторії етнопсихології та психології виховання у дітей національної самосвідомості.

Необхідною умовою професійного становлення майбутнього вчителя стало залучення його до науково-дослідницької діяльності, що розпочиналася в період вивчення відповідних курсів, фольклорної, літературно-краєзнавчої, діалектологічної, етнопедагогічної практик і спрямовувалася на поглиблення знань про духовно-матеріальну культуру різних регіонів України, оволодіння інструментарієм науково-дослідної роботи, збагачення існуючих форм і методів роботи з фольклорного, літературного, лінгвістичного, педагогічного краєзнавства на уроках української мови, літератури в загальноосвітніх закладах. Логічне завершення формування, вдосконалення складових професійної компетенції майбутнього вчителя-словесника відбувалося в ході педагогічної практики, що, своєрідно поєднуючи в собі пізнавальну і практичну діяльність, мала значні потенційні можливості впливу на ті якісні характеристики особистості, які відіграють першорядну роль у процесі становлення педагога-творця, – ерудицію, розвинене уявлення, здатність до аналізу, самоаналізу, саморозвитку і самовдосконалення.

Таким чином, соціокультурна реальність 90-х років ХХ століття, в основному, позитивно вплинула на модернізацію професіограми вчителя

української мови і літератури в аспекті становлення багаторівневої освіти (бакалавр, спеціаліст, магістр), поступово з'являлися нові програми, якісно нові посібники, що враховували вимоги національної школи і здобутки світової теорії і практики, наближуючи її до вимог розбудови державності. Перспектива дослідження передбачає здійснення аналізу актуальних проблем підготовки вчителів-словесників на початку ХХІ століття.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Демчик В.С., Скульський Р.П. Орієнтації учнів на професію вчителя – на наукову основу // Радянська школа. – 1990. – № 7. – С. 87-89.
2. Історія української літератури XIX ст. (70-90-ті роки): У 2 кн.: Підручник / О.Д.Гнідан, Л.С. Дем'янівська, С.С. Кіраль та ін.; За ред. О.Д. Гнідан. – К.: Вища шк., 2003. – Кн. 2. – 439 с.
3. Кондрашова Л.В. Високим інтелектом і майстерністю // Рідна школа. – 1993. – № 11-12. – С. 57-58.
4. Степанишин Б.І. Система педагогічної освіти // Рідна школа. – 1993. – № 9. – С. 70-71.
5. Україна ХХІ століття: стратегія освіти (Доповідь Міністра освіти П.М. Таланчука на першому з'їзді педпрацівників України) // Рідна школа. – 1993. – № 2. – С. 2-8.

### АННОТАЦІЯ

*В статье рассматриваются тенденции формирования системы профессиональной подготовки будущего учителя украинского языка и литературы в социокультурных условиях 90-х годов ХХ столетия. Анализируются аспекты учебно-познавательной деятельности, научно-исследовательской работы, практик, направленных на формирование компетентного специалиста, культурно-языковой личности, исследователя.*

### SUMMARY

*The article is devoted to the contents of tendencie the forming of the system of professional training of a future Teacher of Ukrainian language and literature in the social and cultural conditions of 90<sup>th</sup> years of XX centure. Analyse of separate aspects of educational and cognitive activity, scientific and research work, practices, what are turn on forming the competent specialist of cultural-language person of investigator.*

техніки і культури на світовий рівень, національного відродження, становлення державності та демократизації суспільства в Україні» [3, 5].

Фундаментом, методологічно-філософською основою, найважливішим засобом та джерелом формування характерів громадян, органічним компонентом усіх ланок та всіх форм системи освіти є національне виховання. В Україні, як і в інших країнах світу, історично склалася своя система виховання, яка максимально враховує національні риси і самобутність українського народу. Адже нація – це спільнота людей, об'єднаних низкою чинників, серед яких найважливішими є етнокультурні та політико-правові. Власне, розуміння поняття «нація» подає видатний український педагог Г. Ващенко. Він вважає, що «націю творять спільне походження, або спільність крові, спільна територія, спільна мова, спільна культура й традиції і свідомість своєї окремості» [1, 97].

Видатні вчені світу здавна визнають, що виховання має яскраво виражений національний характер. Так, К. Ушинський часто вживав термін «англійське виховання», «німецьке виховання», «російське виховання», тобто вказував на унікальність нації і, звичайно ж, тієї системи освіти, яку створив народ.

Дійсно, людей взагалі, тобто без національної принадлежності, немає, а є француз, росіянин, українець і т.д. Без життєтворчих, духовнотворчих національних факторів (рідної мови, моральних норм, традицій, звичаїв) загальнолюдський фактор (в абстрактному вигляді) не може повноцінно існувати ні в культурі взагалі, ні у вихованні зокрема. Таким чином, відродження національної системи виховання є дуже важливим завданням, яке стоїть перед освітнями України.

Важливість цього процесу не викликає сумнівів, особливо у світлі інновацій у педагогічній науці. Основною суперечністю освіти є невідповідність старої методологічної бази реаліям суспільного життя. Проблеми сучасності вперше починають робити кожну людину об'єктом світової історії, а це змушує по-новому переглянути завдання педагогіки, яка повинна розкрити сутність процесів утворення і використання нововведень, виявити закономірні зв'язки між процесами появи нового, його сприйняття, використання та введення у навчально-виховний процес. «Водночас система освіти має бути відкритою – як на рівні фахових світових комунікацій (обмін між студентами і викладачами науковими ідеями, програмами, методами, навчальними технологіями, літературою, пресою, веб-сайтами і т.д.), так і на рівні масової комунікації (публічної відкритості до суспільства)», – пише О. Коновець [5, 578]. На нашу думку, відкритість системи освіти забезпечує педагогічна періодика, на сторінках якої протягом останніх років ведеться публічне обговорення теоретичних засад національного виховання. Так, дискусії про проблеми патріотичного та громадянського виховання

Перспективними, на нашу думку, стають на сьогодні зусилля вчених і вчителів у пошуку способів і форм творчої діяльності дорослих і дітей у відтворенні природної рекреації у місцях, де проживають, навчаються і відпочивають наші маленькі й дорослі громадяни.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Зверев И.Д. Экология в школьном обучении. Новый аспект образования. – М.: «Знание», 1980. – 96 с.
2. Кирпач А. З історії народної освіти Запорізьких козаків (із фондів музею). Педагогічний музей України. – К., 1993. – 24 с.
3. Лазарев М.О. Основи педагогічної творчості: Навчальний посібник для пед. ін-тів. – Суми: ВВП „Мрія” – ЛТД, 1995 р. – 212 с.

### АННОТАЦІЯ

*В статье на основании анализа и обобщения теории и практики экологического воспитания на базе экоцентра «Муравей» определяются основные положения технологии общих творческих дел взрослых и детей на туристско-экологической тропе. Выясняются основные условия и механизмы творческой деятельности младших школьников вместе с их наставниками под открытым небом.*

### SUMMARY

*The article grounds the basic statements of the technology of the cooperative creative activities of adults a children on the ecological path, it is done on the analysis and generalization of the theoretical and practical work of the eco-center „Murashka”. The author elucidate the principle conditions and of creative activity of junior pupils together with their teachers outside the classroom.*

УДК 37.017.4+37.035.6

Л.А. Ничик

Київський національний університет

## ПАТРІОТИЗМ І ГРОМАДЯНСЬКІСТЬ ЯК ОСНОВНІ СКЛАДОВІ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

(на матеріалі педагогічної преси сучасності)

*Стаття присвячена розгляду понять «патріотизм» і «громадянськість», які є основними складовими національного виховання. Автор наголошує на їх важливості та взаємозалежності, однак вказує на різницю між ними. Розкрито форми, методи і засоби громадянського виховання на сучасному етапі розвитку системи освіти в Україні.*

Суспільно-політичні зміни, які стали об'єктивною реальністю за часів незалежності України, та проблеми державотворення потребують розв'язання цілого ряду завдань, одним з яких, безумовно, є відродження системи освіти і виховання в країні. Стратегія розбудови освіти визначена у Державній національній програмі «Освіта»: «З перетворенням України на самостійну державу освіта стала власною справою українського народу. Розбудова системи освіти, її докорінне реформування мають стати основою відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки,

## ІІ. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

УДК 371.134:821.161.2

**Л.О. Базиль**Глухівський державний  
педагогічний університет

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

*Стаття присвячена розгляду основних проблем підготовки майбутніх учителів української мови й літератури у ВНЗ України, окресленню орієнтовної моделі словесника ХХІ століття. Автор наголошує на майстерності майбутнього фахівця, багатофункціональноті знань, умінь і навичок фахівців.*

На сучасному етапі українського державотворення в усіх сферах суспільно-політичного життя відбуваються радикальні зміни. Світові процеси інформатизації й інтеграції збільшують запит на практично зорієнтованих фахівців, підвищують вимоги до рівня їх підготовки й багатофункціональноті знань, умінь і навичок. Насамперед це стосується системи освіти майбутніх учителів української літератури, оскільки саме вони зкладають основи розуміння художніх творів, а любов до художнього слова починається з любові до вчителя. Саме від педагога значною мірою залежить, чи стане художня книга порадником, тією життедайною криницею, з якої молода людина черпатиме основи моралі, життєвої мудрості, чи сприятиме книга формуванню в учня загальнолюдських цінностей, естетичних ідеалів.

Більшість науковців схиляються до думки, що кожен учитель літератури повинен відчувати, „переживати” її як мистецтво слова. „Той, хто не переживає літературу як мистецтво, хто не відчуває від її сприйняття сильних, живих, людських вражень і переживань – не повинен викладати науку про літературу, не повинен ступати на шлях словесника... така людина приносить шкоду, якщо вона працює як педагог у школі, і шкоду велику, незліченну” [6, 83]. Усе це підтверджує важливість підготовки майбутніх словесників.

Питання вищої філологічної освіти ще з минулих століть стали об'єктом наукового вивчення, однак і у наш час проблема підготовки майбутнього вчителя української мови й літератури є найголовнішою і

найприоритетнішою, про що свідчать наукові праці сучасних учених, педагогів (Н. Волошиної, В. Гриневича, Є. Пасічника, О. Семеног, А. Ситченка, З. Шевченко та інших). Одним з перших, хто намагався обґрунтувати найважливіші критерії оцінки роботи словесників, був видатний педагог, методист В. Острогорський. У своїх працях науковець надавав важливе значення спеціальній теоретичній підготовці, вбачаючи основи педмайстерності словесника в його енциклопедичності. Впродовж наступних десятиліть думки вченого теоретично переосмислювалися, обґрунтовувалися й поглиблювалися багатьма відомими літературознавцями, методистами, зокрема Т. Бугайко, Ф. Бугайком, які уточнювали й конкретизували окрім положення концепції В. Острогорського. Згідно з методичними вимогами Тетяни і Федора Бугайків, майбутній учитель української літератури повинен мати ґрунтовну підготовку з теорії, історії літератури, фольклору, докладно знати взаємозв'язки літератур, уміти користуватися цими знаннями, бути обізнаним із сучасними досягненнями науки і техніки, найважливішими творами світової літератури в її історичному розвитку, мати лінгвістичну оброєність, відповідну естетичну підготовку тощо.

Метою пропонованої статті є висвітлення окремих наукових зasad підготовки майбутніх фахівців української літератури в сучасних вищих навчальних закладах, спроба створення моделі вчителя української літератури ХХІ ст. Теоретико-методологічним підґрунтам статті стали основні положення праць учених щодо професійної підготовки вчителя на засадах духовності (В. Андрушенко, І. Зязюн, В. Кремень), формування національної свідомості мовної особистості (М. Вашуленко, С. Єрмоленко, Л. Мацько, О. Семеног, Л. Скуратівський), діалогу культур, єдності загальнолюдського, національного і регіонального аспектів у навчально-виховному процесі (М. Бахтін, В. Біблер, Р. Скульський, М. Стельмахович). Зазначимо, що під час вивчення теоретичних основ підготовки майбутніх педагогів, ми керувалися основними положеннями праці „Закони добре організованої школи“ Яна Амоса Коменського, котрий писав, що вчителі мають бути для учнів взірцем простоти, бадьорості і працелюбства, скромності й вихованості, мистецтва бесіди й мовчання. Власне, саме від словесника залежить рівень освіченості, вихованості громадян держави. Тому сучасний вчитель повинен бути професіоналом, справжнім фахівцем своєї справи. Він повинен бути схожим на поета, про якого С. Аверинцев писав, що його завдання – не тільки і не стільки навчати й пояснювати, скільки показувати й прищеплювати [1, 218]. З позиції сучасної естетики й літературознавства художньо-літературна творчість наближається до науки стосовно пізнання світу. Специфіка ж її полягає в тому, що вона подає

– Нехай буде так, – погодилася Світлана Анатоліївна, подякувала всім за нагоду зустрітися у рідній школі і додала, що тепер проблема знята, що для її остаточного вирішення необхідно лише трішечки подумати та зробити єдиний правильний крок.

Після такої зустрічі дослідники досить швидко знайшли розгадку проблеми: утеплення ополонки торкалось води, а для збереження її тепла необхідно забезпечити повітряний прошарок.

“От тобі й дах” – сміялись з радості діти!

З того дня й закипала робота, до якої із задоволенням підключилися батьки, працівники лісництв, колгоспів і радгоспів: лісники забезпечили учнів необхідною деревиною, сільськогосподарські підприємства – соломою та шпагатом і, звичайно ж, усі хотіли побачити результат дитячої роботи.

Технологія облаштування незамерзаючого кисневого віконця полягала у тому, що спочатку вирубувалася досить велика ополонка (розмірами 1x1,5 м), по периметру вона обносилася дерев'яною рамою висотою не менше 10-15 см. Поверх цієї рами клалися перемички на відстані 20 см одна від одної. Поверх цих перемичок клався утеплювальний мат, виготовлений учнями із соломи чи очерету. Потім усе це засипалося товстим шаром снігу. Зверху ставився червоний прапорець як пересторога. Такі кисневі віконечка не замерзають навіть при досить низьких температурах і довготривалих морозах. При такому облаштуванні ополонок достатньо 1-2 рази на тиждень їх перевіряти.

Таким чином, у природолюбів залишається більше часу займатися дослідницькою діяльністю та іншими цікавими справами. І цей досвід завдяки засобам масової інформації, став надбанням багатьох дитячих об'єднань України, Росії, Білорусії.

Досвід практичної і дослідницької роботи на туристсько-екологічній стежці довів величезну користь саме спільноті роботи, креативної взаємодії дітей та дорослих і дозволив зробити такі важливі для подальшого розвитку екологічного виховання висновки.

Основою СТС є педагогічний задум досвідченого екологічно-компетентного педагога. Діти охоче, з ентузіазмом включаються у спільну діяльність на терені чарівної природи, якою пролягає маршрут стежки. Досвідчений педагог частіше запитує дітей про те чи інше екологічне явище, ніж дає прямі відповіді. Володіючи евристичним підходом до пізнання природи, цей педагог заздалегідь готове основні та навідні запитання, здобуває разом з дітьми істину у процесі творчого діалогу. Спільна творча взаємодія в природному оточенні на основі діалогу і евристичної діяльності сприяє становленню справжнього громадянина-гуманіста.

Маршрут туристсько-екологічної стежки у багатьох місцях пересікається річками, ставками, озерами, іншими водоймами. Тому діти й дорослі активно використовують такі джерела як для оздоровлення, загартування, так і для поповнення, розширення знань про живі організми водойм, про збереження їх мешканців у зимову пору року. Тривалий час наші учні рубали ополонки, влаштовуючи кисневі віконечка, що рятувало від задухи багато видів риб. Така робота виявилася і занадто важкою і непродуктивною, тому що ополонки швидко замерзали. І все доводилося починати спочатку. Діти пробували ставити в ополонки снопи з очерету, засипати їх соломою і снігом (знали: щоб ополонки не замерзали, їх потрібно утеплювати), але і тоді вони замерзали.

Постало питання колективними творчими зусиллями змоделювати такий проект облаштування ополонки, щоб вона не замерзала протягом усієї зими.

Для цього була створена творча група із одного дорослого (ним став В.В. Лях, керівник загону „Мурашка”) і найактивніших учасників загону – Наталки Т., Ірини М., Оксани Ц., Олега Н., Віктора Г., Віталія О.

На засіданні першої ради з цього приводу було висунуто багато цінних, цікавих і безглупих пропозицій, які в обов’язковому порядку дружньо обговорювалися. Звичайно ж, жодна думка не засуджувалася. Як правило, відбувався дружній, дуже жвавий і конструктивний діалог, бо ж усі учасники були зацікавленими у швидкому розв’язанні даної проблеми. На одне із засідань було запрошено інженера-рибовода Новгород-Сіверської рибоводно-меліоративної станції Чернігівської області Світлану Александренко, колишню учасницю нашого експедиційного загону. Засідання з досвідченим рибоводом наблизило дітей до розв’язання наболілого питання.

– Чому, на Вашу думку, замерзають утеплені нами ополонки? – звернувся до Світлани Анатоліївни після кількахвилинної розповіді про свою роботу Віктор Г.

Світлана Анатоліївна не поспішала з відповіддю. Вона вдумливо розпитувала юних дослідників про температуру води біля льоду і на дні водойми (температура води була плюсовою). Далі жінка цікавилася життям тваринного світу тих річок і ставків, до яких краезнавці навідувалися найчастіше. Колись і сама гостя проводила свої перші дослідження на цих водоймах. Діти про це знали, тому й відверто про все розповідали їй.

Вже потім, немов би ненароком, Світлана Анатоліївна запитала:

– Чи не задумувався часом хось із присутніх, чому на кожному будинку обов’язково має бути дах? Чому такої форми і таких великих розмірів?

– Звісно, для того, щоб гарно стікав дощ, не лився у хату, не псуував меблі, не шкодив здоров’ю – відповіли учні.

читачеві образну картину світу, містить у собі елементи естетичної насолоди, духовності.

Майбутньому вчителеві української мови й літератури важливо не тільки усвідомити специфіку викладання літератури в сучасній школі, але й мати певне уявлення про можливі та оптимальні шляхи діяльності в загальноосвітніх закладах різних типів.

Однак системоформуючим чинником особистості вчителя-професіонала має бути, в першу чергу, його ідейно-професійна спрямованість, що передбачає, по-перше, глибоке переконання майбутнього педагога в тому, що він дійсно є носієм соціального прогресу і саме він є найбільш відповідальним за формування наступних поколінь українських патріотів; по-друге, висунення й обґрунтування високих вимог як до себе, так і до своїх вихованців. Готовчи вчителя школи нового покоління, ми повинні формувати в нього переконання, що кожний школляр повинен стати освіченою і вихованою людиною, що освіта є однією з основ його готовності до життя, до праці, а філософською передумовою повинен стати діалогізм, як єдина форма міжособистісних стосунків і принцип людського співжиття. Інакше кажучи, вчителеві школи ХХІ століття належить викладати літературу в контексті розвитку сучасної культури, враховуючи принцип діалогізму культур. Перед тим як виховувати „людину культури”, до чого прагне освіта ХХІ ст., фахівець повинен сам стати „людиною культури”, тобто людиною вільною, яка відмовляється від привласнення вже сталих істин і може визначатися самостійно; особистістю, яка відмовляється мислити в одній парадигмі, здатна вийти за її межі, тобто мислити інакше. „Людина культури”, формування якої вимагає суспільство нового тисячоліття, відмовляється від засвоєння сталої образу світу, готових відповідей на запитання буття – вона шукає власні, глибоко особистісні вирішення і в цьому пошуку виявляється зацікавленою у нескінченному й унікальному особистісному діалозі з такими ж унікальними культурними співрозмовниками. Такими співрозмовниками стають для „людини культури” історичні культури (культура Давнього Сходу, антична, середньовічна культури, культура Нового часу, ХХ століття), що розуміються як цілісні твори, які мають власне обличчя і голос. Діалог культур, діалог з культурами має стати способом мислення майбутнього вчителя літератури.

Крім належної фахової підготовки, в майбутнього вчителя слід розвивати і спеціальні педагогічні здібності. Проблема наукового обґрунтування педагогічних здібностей ще остаточно не розв’язана. У нашому дослідженні ми обираємо класифікацію Н. Кузьміної, за якою одними з найважливіших є перцептивно-рефлексивні здібності (специфічна чутливість, здатність проникати у внутрішній світ людей, розуміти мотиви

їхніх дій і поведінки). Без здатності до рефлексивного відображення стану душі учнів, їхніх настроїв, бажань неможливо впливати на них, забезпечувати міцний контакт з колективом, розвивати учнівську активність. Все це вимагає високого розвитку емпатії, педагогічної інтуїції, професійної передбачуваності, зміни тактики в різних життєвих ситуаціях, правильної самооцінки своїх дій, поведінки, почуття міри і такту. Значну роль у діяльності вчителя відіграють гностичні здібності (здатність педагога формувати у кожної дитини такі риси особистості, що забезпечують їй саморозвиток навіть за умови, якщо вона потрапляє у несприятливе середовище), конструкторські здібності, що виражаються в моделюванні педагогічного процесу як творчості. Учитель повинен сміливо впроваджувати в педагогічний процес нові ідеї, новітні технології, обирати найоптимальніші варіанти уроків, позакласних заходів з літератури з метою забезпечення високої ефективності роботи з учнями, постійної підтримки в них інтересу до художнього слова, формування вмінь і навичок навчальної праці, виявлення турботи про їх всебічний розвиток. Комунікативна сторона діяльності вчителя зумовлена тим, що його праця базується на постійному спілкуванні з учнями. Таким чином, педагогу необхідно вміти зацікавити їх, розбудити творчу активність, виховати прагнення до вивчення літератури, забезпечити оптимізацію навчально-виховного процесу, сформувати уміння самостійно здобувати знання. Не менш важливу роль у роботі вчителя відіграють його організаторські здібності. Важливою складовою підготовки майбутніх фахівців є формування в них психологічної культури. Тільки учитель, який достатньо володіє високою психологічною компетентністю, здатний встановлювати ефективні контакти з дітьми, вести діалог з ними, співпрацювати. „Не вміючи проникнути у внутрішній зміст дій та вчинків дитини, у мотиви її дій і внутрішнє ставлення до завдань, які вона має розв’язувати, вихователь, власне, працює наосліп”, – відзначав видатний психолог С.Л. Рубінштейн [11, 189].

Основними завданнями психологічної підготовки майбутніх педагогів є: формування системи психологічних знань, ціннісно-емоційних відношень до психологічної теорії, педагогічної діяльності і процесу психологічної підготовки до неї, оволодіння студентами необхідним комплексом психологічних умінь і навичок, засвоєння майбутніми фахівцями досвіду творчої діяльності. Комплексне вирішення вказаних завдань забезпечує формування психологічної культури майбутнього педагога й визначає реалізацію функцій психологічної підготовки.

Отже, в моделі вчителя української мови й літератури ХХІ століття визначаємо наявність таких груп рис, як професійні, фахові, загальнонаукові, особистісні риси, що повинні формуватися в тісній залежності з

пропозицій. Ми вибрали ту з них, де юні дослідники природи запропонували спорудити поїлки досить великих розмірів. Для цього потрібно було викопати ямки розмірами 50 x 50 x 50 см, іх стінки і дно вистелити поліетиленовою плівкою. Без допомоги дорослих і батьків тут не обйтись.

Спільна рада вчителів, батьків і дітей проходила зацікавлено й жваво, після чого було споруджено кілька десятків пташиних поїлок. Наступного року тут близько 70% пташиних будиночків було заселено пернатими. Діти зраділи, почали любовно облаштовувати старі й нові поїлки, чистити їх, міняти воду, по-справжньому радіти і з особливим піднесенням відчувати свою причетність до добрих справ із збереженням довкілля.

Та вже у червні місяці юні екологи були стривожені: на дні поїлок вони почали знаходити молодих пташок, які затонули.

Діяти потрібно було швидко. Педагог запропонував учням негайно порадитись із батьками, родичами, орнітологами. Часу на пусті розмови і довгі роздуми не було. Потрібно було рятувати птахів від вкрай необхідної і в той же час загрозливої для їх життя води. Того ж дня діти у кожну поїлку накидали сухої кори і поклали по кілька гілок. Та вже через день до школи зайшов лісник і повідомив, що він зі своїми робітниками очистив пташині поїлки від кори й гілок.

– Що ж нам тепер робити? – благально кричали, розповідаючи про свою працю, діти. У їхніх голосах вловлювалася і розпач, і жах через уяву того, що саме в цей час у їхніх поїлках топляться птахи.

– Потрібно все робити і якісно, і красиво, і з чітким баченням наслідків своєї роботи – журліво мовив лісник.

Після кількахвилинного обговорення назрілої проблеми мудрий охоронець лісу заспокоїв дітей, подякував їм за роботу і через годину-другу привіз їм сухі дошки і масляну фарбу. Діти зробили з дошок плоти, пофарбували їх та з обох боків написали: „Пліт для пташок”.

Тепер люди бачили, що не випадково у пташиних поїлках плавають дощечки. До того ж вони пофарбовані і мають відповідний напис. Так народжувався і вдосконалювався проект облаштування нашої туристсько-екологічної стежки пташиними поїлками: були зроблені відповідні креслення, пояснення до них, відповідне висвітлення у пресі і, настанок, висока оцінка такої роботи на виставці досягнень народного господарства України (м. Київ) та Виставці досягнень народного господарства СРСР (м. Москва).

Подібні ситуації постійно виникають на туристсько-екологічній стежині. Дорослі ніколи здивий раз не поспішають з допомогою. Навпаки, активно мотивують дітей і завжди дають їм і час і можливість самим вийти із подібних ситуацій переможцями.

цей принцип І.П. Іванова став серцевиною спільних творчих справ, поновому висвітлив сутність виховного процесу.

В.О. Сухомлинський говорив, що без прагнення дитини бути кращою, виховання неможливе. У той же час І.П. Іванов стверджує, що виховання неможливе без намагання дитини поліпшити світ.

Ми спробували інтегрувати висунуті положення, які не заперечують, а доповнюють одне одного, і використати їх у власній концепції організації СТС екологічного спрямування, поєднавши ці положення з сучасними метою і завданнями виховання екологічної культури молодших школярів.

Вважаємо, що в світлі наведених положень СТС буде доречним розглянути кілька прикладів взаємодії дітей і дорослих при організації та виконанні спільнотої творчої справи на туристсько-екологічній стежині.

Так, наприклад, на туристсько-екологічній стежці протяжністю 130 км руками дітей і дорослих виготовлено і розвішано приблизно 3000 будиночків для птахів. Звісно, кожна дитина, котра своїми руками (нехай і з допомогою батьків чи старших учнів) виготовила дуплянку, шпаківню, синичник відчуває неабияке задоволення, коли потім спостерігає за птахом, що поселився у такому житлі. Але весною, обліковуючи заселені птахами штучні будівлі, учні виявили, що на одному з відрізків стежки довжиною у шість кілометрів більшість пташиних будиночків залишилися порожніми. Спочатку діти засмутилися. Потім загорілися бажанням з'ясувати: „Чому?” Скільки версій було подано! Але найкращу згадку висловила учениця початкової школи Світлана Л: „Поряд немає води”.

— Так може протягнемо водопровід і встановимо поїлки, як у нашому корівнику? — залунало, підхоплене дружнім реготом, глузливе запитання підлітка.

— А мені до вподоби і підказка Світлани, і глумлива пропозиція Григорія — втручається в дискусію наставник — адже якраз ця ділянка стежки знаходиться досить далеко від річок та інших водойм, отже, птахам важко вгамовувати тут свою спрагу літньої спекотної днини, далеко літати немає ні сил, ні часу (особливо тоді, коли потрібно вигодовувати пташенят). То ж варто на цій ділянці стежки влаштувати пташині поїлки і перевірити припущення наймолодшої участниці, а, можливо, й вирішити цю проблему.

Постає питання: „Як?”

Дорослі могли б досить швидко вирішити це питання, але такий підхід був би мало ефективним у навчально-виховному процесі. Тому дорослий не став поспішати з висловлюванням своїх думок щодо облаштування даної місцевості пташиними поїлками, але заохочував дітей до висловлювання своїх пропозицій. Таким чином, діти самі ставили запитання і шукали на них відповіді. Під час обговорення ситуації було висловлено багато цінних

домінуючою парадигмою школи, тобто на педагогічній арені повинен бути професіонал, якого потребує школа нової генерації. Учитель нового покоління повинен бути творчою особистістю й вірити в обдарування кожної без винятку дитини; має сповідувати принцип природовідповідності, обґрутований свого часу ще Я.А. Коменським у „Великій дидактиці”, повинен добре володіти найновішими педагогічними технологіями (інтерактивними, індивідуальними, електронно-інформаційними, педагогіки співробітництва, нового мислення — глобального, педагогічного тощо). Таким чином, створення школи нового типу вимагає від кожного вчителя усвідомлення власної ролі в цьому процесі.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Аверинцев С.С. Поэтика ранневизантийской литературы. — М.: Просвещение, 1977. — 345 с.
2. Антонюк Р. Досвід двомовного навчання у зарубіжних країнах // Мандрівець. — 2002. — № 3. — С. 56 – 61.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. — М.: Наука, 1979. — С. 297 – 393.
4. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введение в XXI в. — М.: Изд-во политической литературы, 1991. — 493 с.
5. Гуковский Г.А. Изучение литературного произведения в школе. — М. — Л.: Просвещение, 1966. — С. 67-83.
6. Засіб — професія, мета — людина. Аналітичні матеріали про системи професійної освіти зарубіжних країн // Управління освітою. — 2003. — № 20. — С. 12-13.
7. Кремень В.Г. Підготовка вчителя в умовах переходу загальноосвітньої школи на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання // Освіта України. — № 42.
8. Куликова Л. Сучасна класична освіта ХХ ст.. Європейський досвід і традиції // Шлях освіти. — 2002. — № 3. — С. 25- 29.
9. Машкіна Л.А. Формування психологічної культури майбутнього педагога // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць Рівненського ДГУ. — Вип. 16. — Рівне: РДГУ, 2001. — С. 90-93.
10. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. — М.: Просвещение, 1973. — С. 189.
11. Семеног О.М. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутнього вчителя української мови і літератури // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. статей. — Вип. 6, ч. 2. — Ялта: РВВ КДГІ, 2004. — С. 151-156.

## АННОТАЦІЯ

Статья посвящена рассмотрению основных проблем подготовки будущих учителей украинской литературы в вузах Украины, формированию ориентированной модели словесника XXI века. Автор подчеркивает значимость мастерства будущего специалиста, многофункциональность его знаний, умений и навыков.

## SUMMARY

The article is devoted to studying the main problem of future Ukrainian literature teacher's training in the Ukrainian Higher Educational Establishments, forming the approximate model of the literature teacher of the 21 century. The author stresses the importance of the skills for the future specialist, polyfunctionality of his (her) knowledge and skills.

**О.І. Земка**

Глухівський державний  
педагогічний університет

## ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА (НА МАТЕРІАЛ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН)

На основі вимог суспільства до професійної підготовки сучасного вчителя-словесника у статті розкриваються шляхи вдосконалення літературознавчої підготовки студентів у вищому педагогічному навчальному закладі. Матеріалом є творчість М.Старницького, П.Грабовського.

Становлення висококомпетентного педагога відбувається тим інтенсивніше, чим сильнішими виявляються чинники, які спрямовують підготовку майбутнього вчителя літератури до виконання своїх професійних обов'язків.

Це ставить принципово нові завдання перед педагогічними ВНЗ щодо формування особливого типу вчителя-літератора. Він високодуховний, демократичний, по-сучасному мислить, має розвинену інтуїцію, прогностичні вміння, глибокі психологічні знання щодо організації дослідно-пошукової, навчально-пізнавальної діяльності у загальноосвітніх закладах.

Завдання, що стоять перед педагогом сьогодні, визначені Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ столітті, програмою „Учитель” та іншими документами. Досягненню цієї мети мають бути підпорядковані всі навчальні курси у педагогічному університеті.

Насамперед, варто наголосити на невикористаних резервах вивчення фахових дисциплін, орієнтованих на майбутню роботу студентів у школі, зокрема літератури.

Мета статті – розкрити доцільність професійної спрямованості літературознавчих дисциплін у підготовці майбутнього вчителя-словесника. Ми визначили такі завдання: підбір ефективних методів, прийомів і форм роботи, які сприяють формуванню умінь у майбутніх вчителів-словесників аналізувати художній твір у контексті суспільно-політичного, літературно-мистецького життя певної епохи, у зв'язку з творчістю того чи іншого письменника.

Проблемою підготовки майбутнього вчителя-словесника займаються такі вчені: Є. Пасічник, Н. Волошина, О. Євсеєва, В. Гриневич, В. Олексенко, О. Ярошенко та ін.

Джерелознавчу базу статті становлять основні положення праць таких учених: І. Зязюна, В. Андрушенка, Н. Ничкало, С. Сисоєвої, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна та ін.

будь-якої справи. Вона може бути виконана як на репродуктивному, так і на високому творчому рівні: як досить легко і цікаво, так і занадто важко, але з вагомим розвитком виконавця. Практика показала, що діти разом з дорослими очіє приймають участь у спільних творчих справах (СТС).

На основі вивчення й узагальнення теорії й практики роботи просто неба можна визначити провідні педагогічні умови підготовки й реалізації СТС.

Метою будь-якої творчої педагогічної справи на туристсько-екологічній стежині є поліпшення навколошнього життя, зокрема, природного і соціального довкілля, коли досягається і часткова, і загальна мета – творча самореалізація особистості. Творча самореалізація у процесі формування екологічної культури школярів розглядається нами як застосування й подальший розвиток творчих здібностей та вмінь дітей: самостійно ставити творчі завдання (задачі) екологічного характеру, знаходити способи їх розв'язання, осмислювати їх об'єктивно оцінювати одержані результати тощо.

Самостійна творча справа стосується одночасного розв'язання особистісних і суспільно значущих проблем (у нашому випадку проблем екологічного характеру).

Самостійна творча діяльність забезпечується достатнім засвоєнням дорослими і дітьми основ гуманістичного діалогу і конструктивної взаємодії, яким притаманні реальна паритетність всіх учасників, вміння лаконічно висловлювати свої думки, прихильно й уважно слухати, уникати прямих критичних зауважень, конструктивність і конкретність пропозицій кожного щодо справи в цілому та її деталей, націленість на позитивний результат справи, наявність аналітично-узагальнюючої групи для моніторингу та колективного обговорення здобутих результатів.

Продуктивний характер діяльності забезпечується володінням механізмами творчої праці – евристиками, умінням ставити суттєву проблему (творчу задачу), формулювати гіпотезу, добирати аргументи, які її доводять або спростовують, застосовувати механізм творчого мислення “аналіз через синтез” тощо.

СТС – новий та ефективний засіб виховання, побудований на тому, що виховання, вдосконалення, творча самореалізація особистості проходять найбільш ефективно не тоді, коли ми впливаємо на учня словесно, або, навіть власним прикладом, а тоді, коли учень активно і разом з товаришами і дорослими поліпшує навколошнє життя, приносить своїми вчинками користь і радість іншим. Підкреслимо, що один учень, навіть здібний і працелюбний, не може поліпшити життя та природне довкілля. Це можливе тільки тоді, коли дорослі й діти працюватимуть творчо і разом, напружуючи розум, волю, фізичні й емоційні зусилля. “Усе – творчо, інакше навіщо?!” –

Встановлено, що мотивацією для дітей, які залучаються до туристсько-екологічної діяльності, стають такі чинники:

- 1) потяг до справжньої свободи (у дитячому розумінні цього слова), тобто діяльності без будь-якого пригноблення та примусу;
- 2) наповнення похідного життя різноманітним спілкуванням, яке завжди для дитини і підлітка є дефіцитом у шкільному житті. У поході ж без справжнього дитячого спілкування, особливо доцільно організованого, стає неможливою і радісна праця, і оптимальний розвиток комунікантів, і взаємоповага;
- 3) спілкування з педагогом, який аж ніяк не схожий на інших учителів, заохочує дітей до взаємодії з ним;
- 4) романтика відкритого неба, лісу, водойми. Нездоланий потяг до природи є природовідповідним як для маленької, так і дорослої людини.

5) необхідність передачі знань і навичок ровесникам і молодшим за віком вимагає від учнів постійної уваги і зосередженості на тих об'єктах природи, про які розповідає дорослий наставник. Залучення до вчительської праці старших учнів мало місце і в запорізьких школах за часів козаччини. Там „учні, в міру засвоєння ними шкільної премудрості, самі ставали вчителями і під керівництвом головного майстра – „дидаскала” – навчали менших” [2, 14].

Організація на туристсько-екологічній стежці оптимальної цікавої і захоплюючої діяльності дітей та дорослих залежить лише від зацікавленого педагога – організатора такої роботи, від його творчої активності.

Творча активність учителя – це одна з провідних професійних якостей, що “являє собою інтеграцію креативної спрямованості та творчо-фахових здібностей” [3, 2]. Основними чинниками для розвитку творчої активності можуть служити природні чи штучно створені педагогічні ситуації, які вимагають відповідної пошуково-креативної діяльності учня й учителя з вирішення (хоча й незначних) місцевих екологічних проблем.

Активне включення кожної дитини в практичні види творчої діяльності просто неба, створення реальних умов для творчої свободи у виборі виду діяльності, джерел, втілення своїх знахідок – дієвий чинник успішної практичної реалізації моделі туристсько-екологічної діяльності молодших школярів. Не можна недооцінювати спроможності молодшого школяра до науково осмисленої і практично-діяльної дослідницької та природоохоронної роботи у польових умовах. Тут для маленької людини все може відбуватися вперше: перше посаджене й доглянуте дерево, перше спостереження, дослідження і перший (нехай і з підказкою вчителя) самостійно зроблений висновок тощо. Для дитини більшість видів звичайної для дорослої людини діяльності будуть новими, такими, до яких у звичайній школі і навіть у домашніх умовах її не залучали. Від педагога залежить рівень виконання

В сучасній школі виникає цілий ряд труднощів під час викладання літератури. Опитування, проведене з вчителями загальноосвітніх шкіл міста Котовська та району Одеської області, показало, що значна частина учителів спирається на старі методологічні засади, що заважають аналізувати літературу з нових позицій, прийняти, усвідомити і визнати нові принципи.

В умовах значного розширення телевізійної мережі, комп’ютеризації населення вчитель змушений конкурувати з телевізійними і комп’ютерними програмами. Перегляд телевізійних (часто низькопробних) передач, який не вимагає докладання зусиль, відучує школяра від активної розумової та духовної праці, розвиває нехіть до читання.

Прагнення максимально використати виховний потенціал літератури спричинило зменшення уваги вчителя до естетичної природи художнього тексту. Акцентування уваги тільки на ідейних проблемах твору, художньому образі часто призводило до заміни художнього аналізу.

Сьогодні необхідно шукати нові, ефективні форми роботи для успішного викладання літератури в школі у світлі сучасних вимог. В умовах реформування системи освіти шкільна літературна освіта покликана створити на основі засвоєння літературних знань оптимальні умови для інтелектуального розвитку й самореалізації особистості, виховання громадянина України.

У Концепції літературної освіти в 12-річній загальноосвітній школі визначено „...мету літературної освіти – ввести учнів у світ прекрасного, прилучаючи до національного і світового мистецтва слова в його взаємозв’язках із мовою, історією, музикою, живописом, архітектурою, до духовних пошуків видатних письменників; виховувати потребу в читанні, інтерес до художнього слова, високі естетичні смаки, здатність творчо сприймати прочитане; сформувати на цій основі правильне розуміння національних і загальнолюдських цінностей і тим самим сприяти вихованню духовно багатого, щиро відданого своєму народові громадянина незалежної України” [3, 3].

Нові підходи до викладання літератури допоможуть вирішувати важливі проблеми – використання художнього слова у вихованні позитивних рис українського національного характеру.

Все це актуалізує зміни у формулюванні мети і завданні курсу „Історія української літератури” – дати студентам наукові знання про факти і явища українського письменства, а також у всебічному і глибокому висвітленні суспільно-політичних, філософських, естетичних проблем. Педагогічний процес на заняттях з історії української літератури будується за принципом діалогу, полілогу через вихідні стосунки „автор” – „художній текст” – „читач”. Освоєння цих стосунків відбувається у практичній літературній

діяльності самих студентів у позиції „читач” – „критик” – „літературознавець” – „автор власного тексту”.

Вивчення літератури в єдиності змісту й форми дає змогу глибше усвідомити диференціацію змісту й значень. Зміст поступово відкривається перед студентами як така сторона семантики мовних одиниць, що в кожному авторському тексті реалізується індивідуально й неповторно. Вони усвідомлюють відтінки значень мовних засобів, метафоричність мови, перенос значень, той факт, що між словом і предметним світом стоїть людина з її можливостями виражати засобами мови особисте, індивідуальне ставлення до того, про що повідомляється. Вони усвідомлюють, що мова відображає сприйняття світу, осмислення його, розуміння. Через слово людина передає своє ставлення до світу, своє світобачення й світовідчуття, засвоєний нею загальнолюдський та індивідуальний досвід.

Текст художнього твору є складною багаторівневою цілісною структурою, створеною із мовного матеріалу і наповненою таким обсягом різноманітної інформації, який, на думку вчених [4, 58], не може передати текст будь-якого іншого стилю. Це зумовлено, з одного боку, тим, що мовні одиниці всіх рівнів, перебуваючи в тісному зв'язку і взаємодії, творять детерміновану автором «внутрішню композиційно-смислову єдність» [4, 58], кожен елемент якої і вся система в цілому набувають особливого семантичного навантаження. Текст художнього твору може нести не тільки інформацію про факти, події, процеси об'єктивної реальності, факти і образи, створені уявою митця, не тільки передавати ставлення до них персонажів і автора, а й містити приховану інформацію, яка випливає з усього тексту і не має спеціального мовного вираження. Саме це можна прослідкувати у І. Нечуя-Левицького, Панаса Мирного, Б. Грінченка, М. Старицького, М. Кропивницького та інших письменників. Зупинимося на творчості М. Старицького, зокрема його історичній прозі (трилогія „Богдан Хмельницький”, дилогія „Молодість Мазепи”, „Руїна”, роман „Розбійник Кармелюк”). Студентам пропонується, наприклад, обговорити питання: І. Мазепа в світовій та вітчизняній історіографії, літературі. Вони порівнюють погляди істориків, зарубіжних письменників з поглядами М. Старицького, його ставленням до головного героя, подій в тогочасному суспільстві.

Робота студентів над навчальними завданнями, які потребують творчого мислення, сприяє розвиткові інтелекту – розумової здатності, що впливає на виконання певної діяльності і виявляється в якості, точності вирішення розумових задач, у темпі й успішності фахової діяльності, рівні соціальної адаптованості. Інтелект проявляється через творчу діяльність, яка реалізується завдяки розумовим діям (синтез, аналіз, узагальнення, абстрагування), ряду інтелектуальних дій (порівняння, перенесення або

УДК 371. 044.2

**В.В. Лях**Сумський державний  
педагогічний університет

## **СПІЛЬНА ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ДОРОСЛИХ І ДІТЕЙ НА ТУРИСТСЬКО-ЕКОЛОГІЧНІЙ СТЕЖЦІ**

У статті на основі аналізу та узагальнень теорії і практики екологічного виховання на базі екоцентр „Мурашка” визначаються провідні положення технологій спільних творчих справ дорослих і дітей на туристсько-екологічній стежині. З'ясовуються основні умови та механізми творчої діяльності молодших школярів спільно з їх наставниками просто неба.

Актуальність проблеми. Екологічне виховання сьогодні займає провідне місце у формуванні свідомого патріотичного громадянина. Дослідники становлення екологічної свідомості і культури (Н.В. Добрецова, В.П. Чижова, О.В. Добров та ін.) підростаючого покоління все більше звертають увагу на те, що екологічне виховання у формі просвітництва, роз'яснення, агітації потрібне, але недостатнє. Інформаційні канали мають обмежені можливості, тому що практично не включають дітей і юнацтво в активну діяльність. А з психолого-педагогічних досліджень відомо, що тільки особистісно-діяльнісна робота на творчому перетворюючому рівні формує свідому громадсько активну людину. Це підтверджується багатьма дослідниками і практичним досвідом багатьох педагогів і автором статті зокрема.

Не випадково розв'язанням проблеми екологічного виховання активними дійовими формами життедіяльності дітей і дорослих займаються немало вчених і практичних педагогів. Можна назвати дослідження таких вчених: А.Н. Захлебний, І.Д. Зверев, І.Т. Суравегіна, у яких розкривається велика роль поєднання необхідних екологічних знань і практичної діяльності у формуванні екологічної культури школярів. Вони стверджують, що „відсутність такої єдності є головним недоліком ряду масових форм природоохоронної діяльності школярів” [1, 82].

Вчені дійшли висновку, що, з одного боку, це дуже ефективна форма роботи, а з іншого, – дуже складна, тому що потребує комплексної компетенції знань, життєвого і педагогічного досвіду, розвиненої і потужної мотивації, педагогічної самовідданості.

Проведені наукові дослідження і практичний досвід ще недостатньо проникли у технологію роботи на базі туристсько-екологічної стежки. Майже відсутні здобутки, що стосуються спільної творчої діяльності дітей і дорослих у природній рекреації. Цими пояснюється і мета даної статті – розкрити особливості спільної діяльності учнів початкових класів і дорослих на туристсько-екологічній стежці.

Таким чином, діяльність педагога в умовах вальдорфської школи, потребуючи широких теоретичних знань у різних наукових галузях, міцних практичних умінь, вимагає від вчителя постійного удосконалення. Процес самовиховання і самоосвіти є необхідною передумовою постійного підвищення професійної компетентності, безперервного розвитку соціальних і морально-духовних якостей особистості, адаптування своїх індивідуальних особливостей до потреб учнів класу і кожної дитини окремо. Пробуджуючи у собі душевні сили у процесі самовиховання і самоосвіти, вчитель “буде міст безпосередньо від душі до душі” [2], міст між собою та учнем. І саме завдяки розвитку цих сил вчитель може знайти доступ до душі і духу дитини.

Подальшої розробки потребують такі проблеми: визначення потреб у самовихованні і самоосвіті у вчителя вальдорфської школи; як потреби впливають на цей процес; методи формування в учнів вальдорфської школи потреб до самовиховання тощо.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Вишневська Н. Психолого-педагогічні засади формування потреби в самоосвітній діяльності вчителя іноземної мови // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. праць. – Київ-Запоріжжя, 2004. – Випуск 31. – С. 346-351.
2. Ионова Е.Н. Вальдорфская педагогика: теоретико-методологические аспекты. – Харьков: “Бизнес Информ”, 1997. – 300 с.
3. Іонова О.М. Науково-педагогічні основи навчально-виховного процесу в сучасній школі за ідеями вальдорфської педагогіки: Автореф. дис... доктора педагогічних наук / Інститут педагогіки АПН України. – Київ, 2002. – 36 с.
4. Іонова О.М. Особливості діяльності вчителя в умовах вальдорфської школи // Рідна школа. – 1999. – № 4. – С. 47-49.
5. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учебное пособие для студентов педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.
6. Слєсєр Г. Лінгвістичні основи навчання іноземних мов у контексті культури // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. праць. – Київ – Запоріжжя, 2004. – Випуск 31. – С. 323- 326.

## АННОТАЦІЯ

*В данной статье раскрываются особенности деятельности учителя вальдорфской школы, неразрывно связанной с процессом самовоспитания и самообразования вальдорфского учителя. Также рассматриваются примеры упражнений для самовоспитания, направленных на овладение чувствами и волевыми импульсами, господство над ходом мыслей, направленность внимания души на процессы в мире и т.д.*

## SUMMARY

*This article is dedicated to the peculiarities of teacher's activity in Waldorf school, which is closely connected with the process of self-training and self-education of Waldorf teacher. Some examples of the exercises for self-training are considered. They are aimed at acquiring senses and volitional impulse; the domination over train of thoughts; the trend of attention of soul to the processes in the world, etc.*

перекомбінування знань і дій, прогнозування, фантазування, імпровізація, розроблення навчальних ситуацій тощо). Саме тому „творчий процес діяльності майбутнього вчителя-словесника передбачає зв'язок процесу формування вмінь аналізувати художні твори із загальнопедагогічними знаннями та вміннями як основою формування літературознавчих умінь” [1, 31]. Потрібно привчати майбутнього вчителя бачити різні сторони в об’єкті пізнання, аналізувати його, виділяти різні відношення цього об’єкта. Уміння в свою чергу необхідні для оволодіння теоретичними знаннями, застосування їх на практиці.

Тому студентам пропонуються такі запитання і завдання:

- Ваше ставлення до І. Мазепи як історичної особи та героя з дилогії М. Старицького. Чи збігаються Ваші погляди з поглядами письменника? Відповідь обґрунтуйте.
- Проаналізуйте образ Б. Хмельницького з одноіменної трилогії М. Старицького. Чим відрізняється цей головний герой М. Старицького від образу гетьмана, зображеного іншими письменниками?
- Хто такий Устим Кармелюк (з роману М.Старицького „Розбійник Кармелюк“): розбійник чи народний месник? Відповідь обґрунтуйте.
- Якими бачив письменник сучасну йому дійсність і прийдешність України? З якими фактами пов’язував її крашу перспективу на майбутнє?
- Яке місце займає історична тема в драматургії Старицького? Якими засобами він творив образи своїх позитивних героїв?
- Хто ще, крім М.Старицького, розробляв у другій половині XIX ст. козацько-патріотичні теми в прозі? поезії? драматургії?
- У чому полягають традиційність і нові риси драматургії М. Старицького?
- Напишіть реферат на тему «Сценічне життя п’ес М. Старицького».
- Чи можна погодитися з висловом П. Грабовського про своє життя: «Горем та зліднями почалось мое життя, горем та зліднями скінчиться»? Відповідь обґрунтуйте.
- Чим зворує інтимна лірика П. Грабовського?
- Випишаги цитати з творів письменників, що відображають принципи, методи, прийоми навчання і виховання, народної педагогіки; розглядають особливості психічних процесів, станів головних героїв, своєрідність відповідних вікових груп та ін.
- Студентам пропонується скласти логічні схеми за творчістю кожного письменника.

Наприклад, логічна схема «Структура збірки П. Грабовського «З півночі», що дає змогу узагальнити й систематизувати знання студентів:



Проведена робота зі студентами ІІ курсу філологічного факультету дає підстави зробити такі висновки, що у них:

- посилюється пізнавальний компонент;
- розвиваються вміння визначати ідейно-тематичний зміст, проблематику, особливості композиційної побудови художніх творів;
- поширюється висловлення власної думки, логічне обґрунтування того чи іншого явища;
- розвиваються комунікативні здібності;
- формується життєвий ідеал, світогляд, свідомість.

Таким чином, професійна спрямованість літературознавчих дисциплін у підготовці майбутнього вчителя-словесника спричинена новими підходами до викладання літератури в загальноосвітній школі.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гриневич В. Психолого-педагогічні основи підготовки майбутніх учителів-словесників // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. – Вип. 1. – Глухів: ГДПУ, 2002. – С. 28-33.
2. Євсеєва О. До питання конкретизації змісту вищої освіти студентів педагогічних ВНЗ // Освіта і управління. – 2003. – № 4, т. 6. – С. 128-132.
3. Концепція літературної освіти в 12-річній загальноосвітній школі (Проект) // Українська мова та література. – 2002. – № 11. – березень. – С. 1-11.
4. Кравець Л. Явище підтексту та засоби його вираження в художньому творі // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 1. – С. 58-61.

поверхнево. Важливо, щоб ретроспектива не перетворилася на обвинувачувальний акт. Треба стримуватися від оцінок та висновків. Чим об'єктивніше людина розглядає себе і своє оточення, тим краще.

Щоб спрямовувати увагу душі на деякі процеси в оточуючому нас світі, можна виконувати вправу: поперемінно поглиблюватися, з одного боку, в явища зростання і розквіту, з іншого – у феномени, в яких знаходять своє відображення „в'янення” і смерть. Завдання полягає у тому, щоб найточніше спостерігати за допомогою органів сприйняття за різними явищами в органічному світі і давати враженням “відклалися у собі”. Влітку можна порівнювати зелене листя на деревах із зів’ялим, яке раніше росло на дереві, а зараз лежить на землі. Взимку можна зосереджуватися спочатку на закритих бруньках, а потім на мертвих гілках. В обох випадках наочно представлена “життя” і “смерть”.

Щоб панувати над ходом своїх думок, можна навчитися самому на простих прикладах визначати їх порядок. Наприклад, можна повністю сконцентрувати увагу протягом 5 хвилин на свічці, яка горить: походження воску; виготовлення свічки, фарбування, придання форми; зберігання, продаж; запалювання, згорання. Важливо впродовж усієї вправи не допускати ніяких думок, які не стосуються свічки.

Для оволодіння вольовими імпульсами можна певний час виконувати якусь маленьку, вільно обрану дію. Такою вправою, яка постійно виконується, можуть бути короткі спостереження за погодою, полив рослин, яку спеціально купили з цією метою [2].

Рушійною силою й джерелом самоосвіти вчителя є потреба у самовдосконаленні професійних знань, умінь, навичок, які допомагають оволодіти методичними знаннями, новітніми технологіями навчального процесу, постійно аналізувати стан реального освітнього процесу, глибоко усвідомлювати власну педагогічну діяльність як творчий процес розв'язання різних за змістом навчально-виховних завдань, застосовувати досягнення науки й передового досвіду, а також власного творчого пошуку.

Потреба у самоосвіті – завжди складна властивість, яка характеризується єдністю двох компонентів: потребою у знанні і потребою у пізнавальних діях. Систематичне залучення вчителів у системі підвищення кваліфікації до активної пізнавальної роботи сприяє збагаченню їх досвіду самоосвітньої пізнавальної діяльності і створює необхідні передумови для виникнення потреби у самоосвіті.

Потреба самоосвіти вчителя – це віддзеркалення проблем, які він вирішує як суб’єкт суспільної і трудової діяльності. Потреба ця виникає із життєвих планів особистості, із її прагнення до особистісного розвитку, вдосконалення суспільно-політичного світогляду, професійної майстерності й культурного рівня [1].

підготовки складають вправи і робота у сфері різних видів мистецтва (музика, спів, живопис, ліплення, евритмія, рецитація тощо).

Окрім поглибленого душевного сприйняття людини, вчителю необхідно гостро усвідомлювати відповідальність за свою працю. Тому навчання поєднується з великою соціально-практичною роботою (у майстернях чи в саду, під час прибирання приміщень і будівництва, при проведенні екскурсій і конференцій, свят, засідань) [2, 274-275].

У професійній діяльності валльдорфського педагога найбільш значущим аспектом є індивідуальний підхід до дитини. Організація навчально-виховного процесу (навчання без стандартних підручників та оцінок, художньо-образне викладання, методика роботи учнів із зошитами з “епох” та ін.) стимулює вчителя знаходити оригінальні педагогічні рішення, які відповідають у даний момент актуальним проблемам розвитку дитини.

Особливої уваги заслуговує диференціація вчителем навчального матеріалу відповідно до темпераментів учнів. Це дозволяє учневі цілеспрямовано поринати в те, що вивчається, властивим саме йому способом. Наприклад, з дітьми холеричного темпераменту вчитель поводиться як холерик, з меланхоліками – як меланхолік. При цьому вчитель демонструє учням найкращі вияви їх темпераменту і одночасно шляхи подолання негативних їх рис.

Орієнтація валльдорфського вчителя на особливості тілесної конституції, психічної структури дітей вимагає постійної самоосвіти, людинопізнання, а також самовиховання, розвитку активності професійного мислення, об'єктивного сприйняття іншої людини, контролю над своїми емоціями, почуттями, вчинками [3, 15]. Як уже зазначалось раніше, основними цілями валльдорфської школи є виховання активності (волі), виховання почуттів та розумове виховання. Тому самовиховна діяльність валльдорфського вчителя повинна бути спрямована на вдосконалення саме мислення, волі, почуттів та на методи їх розвитку в учнів.

Учитель повинен постійно працювати над своїм розвитком, оволодіваючи методами безпосереднього пізнання світу і людини. В цьому вчителю допомагають вправи внутрішнього характеру. Одна з таких вправ для самовиховання – це проведення кожного вечора перед сном ретроспективного розгляду минулого дня. Розгляд слід проводити у зворотному напрямку і по можливості охоплювати увесь хід подій дня. Людина бачить саму себе “у подіях” дня, починаючи з вечора, і простежує події до пробудження вранці. Ретроспектива повинна тривати не дуже довго – 5-10 хвилин. На практиці це означає, що необхідно обмежуватися лише важливими подіями. Відповідний спосіб – це вибирати особливі образи і з максимальною ясністю їх собі уявляти. Інші події треба розглядати

## АННОТАЦІЯ

*Исходя из требований общества к профессиональной подготовке современного учителя, в статье раскрываются пути совершенствования литературной подготовки студентов в высшем педагогическом учебном заведении. Материалом является творчество М. Старышского, П. Грабовского.*

## SUMMARY

*The article represents the ways of student's literature training on the basis of the society demands to the modern literature teacher training in the higher educational establishments. The material is based on the creative activity of M.Starytsky and P.Grabovsky*

УДК 371.321:001.895

**О.Г. Козлова**

Сумський державний  
педагогічний університет

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

*Представлено результати експериментальної роботи щодо формування готовності вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти. Здійснено опис окремих навчальних методик та прийомів, апробованих у ході дослідження, та проведено аналіз отриманих даних.*

Нині глобальні зміни, що відбуваються у суспільстві, зумовлюють вироблення філософських та педагогічних ідей іншого рівня, ідей, які можуть стати інтелектуальною основою для нової школи. Такою основою є гуманістична педагогіка, що розглядає освіту як процес, в центрі якого знаходитьться особистість. Виокремлення самоцінності особистості, розвиток її самостійності у прийнятті рішень, плануванні власних ідей, їх здійснення й контроль, створення умов для творчої саморегуляції – все це визначає загальний підхід до сучасних інноваційних процесів у освіті.

На теоретико-методологічному рівні найбільш фундаментально проблема нововведень подана у роботах І. Бестужева-Лади, С. Глазьєва, М. Лапіна, І. Перлакі, А. Пригожина, Б. Сазонова, Б. Санто та ін.

Дослідження педагогічної діяльності як творчого процесу, що стала основою для встановлення та розвитку інноваційної діяльності вчителя, подані у роботах О. Бодальова, С. Вершловського, І. Зязюна, І. Ісаєва, В. Кан-Калика, В. Крутіцького, Н. Кузьміної, М. Лазарєва, А. Лука, С. Сисоєвої та ін.

Психолого-педагогічні проблеми формування творчої особистості вчителя розглядаються В. Андреєвим, В. Симоновим, В. Паламарчук, Г. Сухобською, Я. Пономарьовим, Р. Сакуровим та ін.

Однак у діючій системі підготовки вчителів існує ряд недоліків: недосконалість вузівської психолого-педагогічної підготовки вчителів; інформаційно-рецептивний підхід у системі післядипломної освіти, де навчання виступає як механізм формування певних характеристик особистості, що визначають її сутність та форму їх виявлення відповідно до заданих зразків. У цілому виявляється протиріччя між вимогами до здійснення вчителями інноваційної діяльності, рівнем їх підготовки до такої діяльності та відсутністю розробки цілісного процесу підготовки вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти. Залишається відкритим питання виділення структурних та функціональних складових процесу відповідно до структури інноваційної діяльності.

Мета даної статті полягає у представленні та аналізі отриманих результатів, описі діагностичних методик, що застосовувалися у ході експериментальної перевірки робочої гіпотези щодо технології визначення сформованого рівня готовності вчителів до інноваційної діяльності в процесі підвищення їх кваліфікації.

Ми поділяємо думку Ю. Кулюткіна, В. Ляудіс, А. Маркової, Г. Сухобської про те, що готовність особистості до діяльності виявляється перш за все в її здатності до організації, виконання і регулювання своїх дій. Крім того, готовність до діяльності зумовлюється багатьма факторами, найважливішими з яких є система методів і цілей, наявність професійних знань і вмінь, безпосереднє включення особистості в діяльність, у процесі якої найбільш активно формуються потреби, інтереси і мотиви здобуття суттєвих, значущих, найбільш сучасних знань і вмінь.

Поділяючи думку Н. Кузьміної, яка розглядає процес підвищення кваліфікації як зміну рівня професійної підготовки, що пов'язана з розв'язанням завдань нового типу [5], ми прагнули до побудови такої системи навчання, яка ґрунтується на принципово новому ставленні до вчителя: він не лише головна фігура й продуктивна сила, а головна духовна цінність школи і суспільства в цілому, носій гуманітарної свідомості.

На відміну від технократичного підходу, в контексті якого підготовка вчителя трактувалася як оволодіння професійними знаннями, ми розуміємо кількісні й якісні зміни в особистісно-професійному зростанні вчителя, що ведуть до досягнення оптимальних результатів педагогічної діяльності.

Розвиток особистості вчителя, на нашу думку, – це нескінчений ланцюг взаємопов'язаних і самодостатніх процесів руху, дозрівання, активності, росту, засвоєння, научіння, самоактуалізації.

Відповідно до цього нами досліджувались: здобутий рівень знань і вмінь вчителів; оволодіння технологією пошукової діяльності, прийняття рішення; здатність до творчого перетворення навчальної програми, вміння

школи в значній мірі базуються на роботі та особливостях вчителя, його ініціативі та самостійності. Звідси – особливі вимоги до вальдорфського вчителя та його підготовки, бо освіта, здобута у педагогічному інституті, є лише відправною точкою для професійної діяльності [2, 274].

Аналіз літературних джерел показує, що питання щодо ролі педагога у навчально-виховному процесі, процесів його самовдосконалення завжди цікавили дослідників. Зокрема, вітчизняні педагоги Г.І. Щукіна, Н.Г. Протасова, Н.Є. Мойсеюк, Н.В. Вишневська та інші у своїх дослідженнях розглядали особливості діяльності вчителя у навчальному процесі, структуру та умови ефективності його діяльності, проблему формування потреби у самоосвітній діяльності. Проблеми діяльності вальдорфського вчителя, його підготовки, особливості діяльності класного вчителя розглядались у дослідженнях Р. Штайнера та сучасного українського дослідника вальдорфської школи О.М. Іонової.

Аналіз літератури показує, що проблема самоосвідання і самоосвіти вчителя вальдорфської школи окремо не розглядалась.

Тому метою даної статті є дослідження та аналіз самоосвідання і самоосвітньої діяльності вчителя вальдорфської школи.

Специфіка педагогічної праці висуває до особистості вчителя низку вимог, які в педагогічній науці визначаються як професійно-значущі особистісні якості, серед яких найважливішими є широта й багатогранність духовних запитів, глибокий інтерес до науки, розвиток умінь оцінювати, адаптувати і створювати навчальний матеріал відповідно до потреб учнів певної вікової категорії та конкретного освітнього контексту [1, 346].

Найважливішими аспектами професійних вмінь вальдорфського вчителя є здатність оперувати методом художньо-образного викладання, вміння точно, до найдрібніших деталей, уявити те, що він говорить дітям, здатність не давати учням у абстрактно-узагальненій формі готові поняття, закономірні зв'язки, а ніби заново їх створювати – спочатку у власному мисленні, а потім і в бесідах з дітьми [4]. І вся діяльність вчителя спрямована на вдосконалення цих вмінь.

Основою підготовки вальдорфського вчителя є детальне вивчення антропології, яка базується на духовно орієнтованій науці – антропософії. Це стає фундаментом для розробки антропософської педагогіки з її різними галузями: дидактика; методика викладання; диференціація навчання з урахуванням конституції, темпераменту дітей; основи і практика виховання волі, характеру, фантазії, мислення, формування моральних сил. Предметно-навчальний курс дає вчителю поглиблена розуміння мови, математики, природознавства, історії. В цілому, в особистості педагога повинні сформуватися сили духовного розуміння і творення. Тому третину часу

## ЛІТЕРАТУРА

- Жулинський М. І. Багряний // Січ. – 1991. – № 1. – С. 7-8.
- Колечко В. Роздуми про сучасну українську педагогіку // Рідна школа. – 1999. – № 11. – С. 29.
- Марценюк Т. Людина на трагічному іспиті історії // Вітчизна – 1996. – № 7. – С. 120-123.
- Наукові основи методики літератури. Посібник // За ред. Н. Волошиної. – К.: Ленвіт, 2002. – 344 с.
- Степанишин Б. Викладання української літератури в школі. Методичний посібник. – К.: Рад. школа, 1995. – 255 с.
- Шугай О. І. Багряний або через «терни Гетсиманського саду». – К.: Рада, 1996. – С. 408.

## АННОТАЦІЯ

*В статье рассматривается проблема актуальности и новизны изучения личности и творчества И.Багряного и формирование национального сознания школьников.*

## SUMMARY

*This article deals with the problem of actuality and novelty of investigation of personality and creative work of I.Bagryany. Also it deals with the formation of national consciousness of school children.*

УДК 371.4

**С.Є. Лупаренко**Харківський національний  
педагогічний університет

## ПИТАННЯ САМОВИХОВАННЯ ТА САМООСВІТИ ВЧИТЕЛЯ ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ШКОЛИ

У даній статті розкриваються особливості діяльності вчителя в умовах вальдорфської школи, нерозривно пов'язаної з процесом самовиховання і самоосвіти вальдорфського вчителя. Розглядаються приклади вправ для самовиховання, які спрямовані на оволодіння почуттями і вільовими імпульсами, панування над ходом думок, спрямування уваги душі на процеси в світі.

Сучасний етап розвитку України характеризується значними змінами в усіх галузях життя. Радикальні перетворення торкнулися також і системи освіти: була створена правова база, проведенні реформи, визначено пріоритет розвитку освіти. Згідно з “Національною доктриною освіти України” (2000 р.) основними тенденціями є гуманітаризація і гуманізація в освіті, що обумовлює вивчення і використання світового педагогічного досвіду гуманістичної орієнтації, зокрема прогресивного досвіду вальдорфської школи [4; 5], яка зорієнтована на виховання волі, почуттів та мислення.

Вальдорфські школи, як принципово вільні і самокеровані, є позитивним прикладом того, що виховання і навчання можуть бути поставлені на фундамент, який дозволяє вчителю діяти з повною відповідальністю та ініціативністю на основі розуміння суті дитини. Таким чином, вальдорфські

створювати авторську програму; здатність до самостійного вироблення власної думки; здатність до рефлексивного осмислення власної дослідницької діяльності; ступінь поінформованості про нововведення; розвиток креативності; емоційно-ціннісне ставлення вчителя до світу, до себе, до освіти; спрямованість професійної діяльності та задоволеність процесом підготовки до інноваційної діяльності.

Для дослідження питання про формування готовності вчителя до інноваційної діяльності нами були виокремлені контрольні та експериментальні групи слухачів, в яких навчалося близько 270 вчителів. Для об'єктивності проведення експерименту групи за своїми характерологічними даними були майже однакові (табл. 1).

Таблиця 1

### Основні характерологічні дані досліджуваних груп

| Основні параметри | Групи       |              | Основні параметри           | Групи       |              |
|-------------------|-------------|--------------|-----------------------------|-------------|--------------|
|                   | контр.<br>% | експер.<br>% |                             | контр.<br>% | експер.<br>% |
| Вік               |             |              | Освіта випуска              | 100         | 100          |
| до 25 років       | 16          | 22           | за спеціальністю (предмети) |             |              |
| до 30 років       | 48          | 42           | гуманітарні                 | 45          | 42           |
| до 35 років       | 5           | 3            | фізико-математичні          | 22          | 24           |
| до 40 років       | 23          | 23           | природничі                  | 25          | 19           |
| понад 40 рок.     | 7           | 10           | інші                        | 8           | 15           |
|                   |             |              | категорія                   |             |              |
|                   |             |              | вища                        | 38          | 44           |
|                   |             |              | I                           | 32          | 31           |
|                   |             |              | II                          | 24          | 18           |
|                   |             |              | спеціаліст                  | 6           | 7            |
| пед. стаж         |             |              |                             |             |              |
| до 5 років        | 15          | 19           |                             |             |              |
| 11-15 років       | 47          | 38           |                             |             |              |
| 16-25 років       | 33          | 32           |                             |             |              |
| понад 20 років    | 5           | 11           |                             |             |              |

Експериментальну роботу щодо формування знань і вмінь, які необхідні вчителю для здійснення інноваційної діяльності, ми почали з того, що зробили зразі знань щодо готовності вчителя до інноваційної діяльності.

Методика зразу полягала в наступному: слухачам на початку курсів пропонувалося дати відповідь на ряд запитань, що відображають знання теорії і методики інноваційної діяльності вчителя: методологічні, психолого-педагогічні, предметно-методичні, валеологічні, загальнокультурні. Вирахувалася кількість правильних відповідей на кожне запропоноване запитання. Наприкінці курсів ця робота здійснювалася повторно.

Поняття дидактичних умінь означає здібність до діяльності, спрямованої на забезпечення результативної праці з учнями, враховуючи мету, умови та засоби. Працю вчителя характеризує праксеологічна вартість, підготовка педагогічних дій. Як у кожній дії, так і в дії дидактичній повинні виступати три фундаментальні фази: планування та підготовка, реалізація запланованого, контрольна оцінка результатів. З цього випливає, що вміння вчителя включають не тільки вміння організувати саму дидактичну працю, але й вміння реалізувати кожну з фаз [4]. Тому, визначаючи основні вміння, якими повинен володіти вчитель, ми виокремили: прогностичні, операційно-регулятивні та оцінно-рефлексивні.

Експериментальна робота щодо формування вміння здійснювати інноваційну діяльність проводилася з врахуванням того, що кожному виду знання, розробленому в системі знань і вмінь вчителя, визначалися найбільш пріоритетні види інноваційної діяльності.

Як показники, що характеризують технолого-педагогічну підготовленість до інноваційної діяльності, ми використали такі: теоретично-методологічна обізнаність, технологія прийняття рішення, технологія пошукової діяльності.

Отримані результати, що характеризуються першою групою показників, представлені на рис. 1.

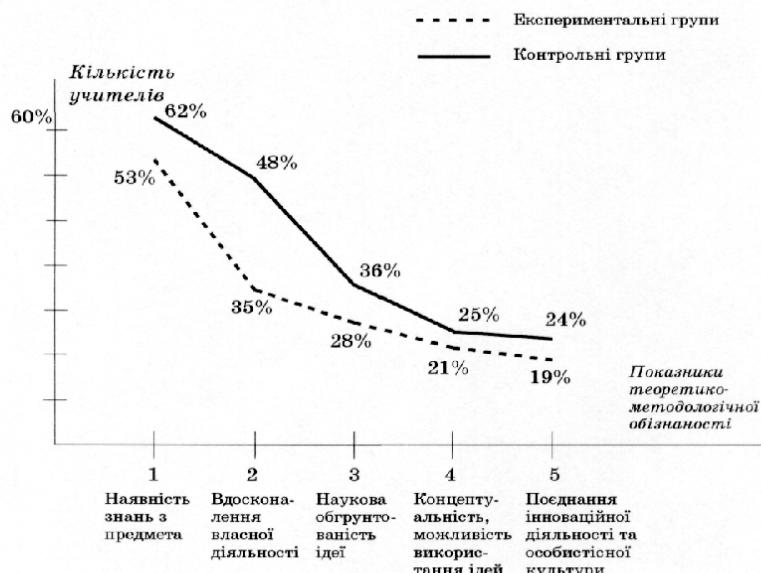


Рис. 1. Динаміка теоретико-методологічної обізнаності вчителів

На своєму уроці ми логічно і послідовно розповідаємо про особистість і формування поглядів І. Багряного, його ідейно-естетичної концепції, висвітлюємо найважливіші етапи творчої діяльності. Біографічну і літературну діяльність письменника-земляка показуємо на фоні суспільно-історичних подій, звертаємося до документальних матеріалів, спогадів сучасників, засобів уточнення.

Таким чином, можна сформувати цілісну методичну систему. Учні знайомляться з життєвим і творчим шляхом письменника, осмислюють його, оцінюють. Це формує їхні принципи, ідеали, високу культуру, національну свідомість.

За біографією варто учням дати питання на закріплення:

1. Поясніть слова І. Багряного „Я хотів бути тільки людиною”.
2. Як ви розумієте слова „Кров усе життя стоятиме мені в очах” (на прикладі життя письменника).
3. Почитайте уривок з поеми „З камери смертників” Як втілює автор Біблійні мотиви у творі ?
4. Прокоментуйте рядки :
  - a) За мудрість і любов, за скривдженіх і вбогих  
Ми підем на Голгофу – ти і я ...
  - b) Людської міцності не виміряти мірою,  
Людської пихи – не переступить...
  - c) Ми ще каратимем хамів мечем Республіки  
На місці лобнім там біля Софії!
5. Прочитайте вірш „Рідна мово”.
6. Як до життя письменника – земляка можна віднести його ж слова - „Ходи по лінії найбільшого опору і ти пізнаєш світ”.
7. Прочитайте диптих „Люблю”. Що, враховуючи біографію та вірш, можна сказати про особистість письменника. Визначте в поезії тропи.

Розглянувши особистість І. Багряного, ми дійшли висновків, що його духовне життя було сповнене глибоких патріотичних переживань, боротьбою за самостійну соборну Україну, вело митця через терни та випробування. Його творчість актуальна, бо пройнята шуканням істини, тривожним уболіванням за власний народ, державу, феномен великої віри в єдність нації.

Особистість І. Багряного та його твори зіграють важливу роль у вихованні національно свідомих, інтелектуально розвинених, морально чистих і соціально грамотних громадян, які зроблять усе можливе, щоб Україна стала прекрасною державою.

На майбутнє ми плануємо дослідити проблему патріотичного виховання школярів під час вивчення життя і творчості І. Багряного на уроках позакласного читання.

Ми вважаємо, що не потрібно подавати завелику кількість подій і дат, а представити літературно-психологічний портрет митця через його творчість та у контексті історико-літературного процесу ХХ ст. Можна дати завдання учнів виготовити таблицю головних віх життя І. Багряного.

Повідомлення на уроці можуть бути орієнтовно такі:

1. Історична епоха, в яку жив І. Багряний.
2. І.Багряний – український письменник, публіцист, громадський і політичний діяч, Лауреат Державної премії ім. Т.Г. Шевченка.
3. Світоглядно-естетичні шукання митця.
4. Громадянська позиція І. Багряного.
5. Національний патріотизм – основа світогляду І. Багряного.
6. Два аспекти людської діяльності – політика й літературна творчість.
7. Спроба інтеграції української літератури в період МУРу.
8. Українська діаспора Далекого Сходу.
9. Огляд творчого доробку митця.
10. Автобіографічна основа творів.
11. Особливості романтичного світобачення.
12. Україна у творчості митця.
13. Біблійні мотиви, традиція неоромантических творів Д. Конрада, Р. Кіплінга, Дж. Лондона, національного фольклору у творчості І. Багряного.
14. Публіцистика І. Багряного.
15. Творчість І. Багряного і О.Солженіцина.
16. І.Багряний і Сумщина.
17. Хист І. Багряного – художника.

У розповідь бажано обов'язково включити короткі уривки з роману-дослідження О. Шугая „І. Багряний або Через терни Гетсиманського саду”, уривки з памфлета „Чого я не хочу повергатись до СРСР”, листи, спогади Г. Костюка, Д. Нитченка, Г. Багряної, Г. Нікітіної-Станіславської, матеріали книги історика Д. Солов'я „Голгота України”, О. Субтельника „Історія України”, О. Солженіцина „Архіпелаг Гулаг”. На уроці повинні ззвучати тексти таких творів І.Багряного, як „Аве Марія”, „Мадонна”, „Багіг”, „Скелька”, „Золотий бумеранг”, „Рідна мова”, „Тигрови”, „Людина, яка біжить над прірвою”, „Сад Гетсиманський”, в яких простежуються етапи становлення особистості письменника, його світогляд, цікаві факти біографії.

Знайомство з основними відомостями про життя і творчість письменника являє собою завершенну розповідь. При цьому твори І. Багряного сприймаються як біографічні факти, що мали місце в його житті. Виділення найголовнішого в житті письменника, коментування основних подій наблизить учнів до розуміння процесу написання твору, познайомить із індивідуальним обличчям митця.

Дані свідчать про те, що, хоча рівень теоретико-методологічної обізнаності вчителів експериментальних груп дещо вищий за відповідний рівень вчителів контрольних груп, ми констатуємо, що більшість вчителів мають труднощі у визначені концептуальних підходів, науковому обґрунтуванні нових ідей та в забезпеченні органічного поєднання інноваційної діяльності та особистісної культури вчителя. Аналізуючи освоєння технології прийняття рішень, ми отримали такі результати (рис. 2).

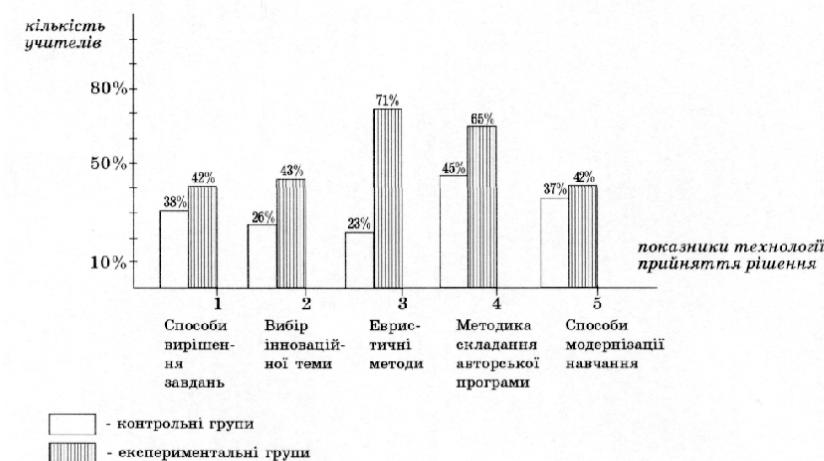


Рис. 2. Освоєння технології прийняття рішення

Дані свідчать про те, що переважна більшість учителів як експериментальних, так і контрольних груп мають труднощі у використанні способів вирішення аналітико-рефлексивних, конструкторсько-прагматичних, організаційно-діяльнісних, корекційно-регулюючих педагогічних завдань.

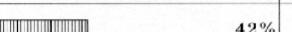
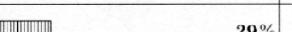
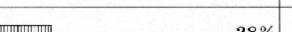
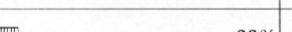
Те, що по третьому показнику спостерігається розрив у 48%, ми пояснююмо відмінністю програм курсової підготовки вчителів.

Досліджуючи сформованість технології пошукової діяльності, отримано такі результати (табл. 2).

Найбільший розрив у сформованості технології пошукової діяльності вчителів експериментальних і контрольних груп отримано за показниками 2 і 4. Пояснення цьому ми бачимо в різних програмах курсової підготовки вчителів: теоретичній та практичній спрямованості.

Таблиця 2

**Сформованість технології пошукової діяльності**

| № №<br>п/п | Показники технології  | Гістограма  | Групи    |
|------------|---|---|----------|
| 1.         | Вміння оперувати категоріями: мети, завдання, проблема, задум, гіпотеза, інструментарій дослідження |  | Е<br>77% |
|            |   |  | К<br>42% |
| 2.         | Вміння складати розгорнуту програму експерименту  |  | Е<br>71% |
|            |   |  | К<br>29% |
| 3.         | Застосування засобів діагностики, корекції просування учнів у навчанні, їх розвитку                 |  | Е<br>43% |
|            |   |  | К<br>28% |
| 4.         | Володіння методикою педагогічної експертизи   |  | Е<br>69% |
|            |   |  | К<br>23% |

**Е - експериментальні групи, К- контрольні групи**

Виявляючи ступінь готовності вчителя до інноваційної діяльності, ми перевіряли не те, як вчитель знає програму того чи іншого предмета, а те, наскільки він здатний творчо її перетворювати. З цією метою вчителям пропонували такі завдання:

1. Запропонуйте власні варіанти побудови шкільного курсу предмета, або окремого розділу в конкретному класі: а) для гуманітарних класів; б) для фізико-математичних класів; в) для звичайних класів; г) для класів з поглибленим вивченням предмета, про який Ви викладаєте.

2. Які авторські програми навчання предмета для середніх загальноосвітніх закладів Вам відомі? Де і коли вони опубліковані? Чи відомі вам неопубліковані варіанти?

Запропоновані завдання сприяли розкриттю і розвитку творчого потенціалу вчителя, актуалізації наявних у вчителя професійних знань і вмінь, яких бракує для вирішення творчих завдань, «прирощенню» теоретичних і практичних знань. Такі запитання позитивно впливали на нагромадження нового досвіду реалізації завдань предмета, на вдосконалення наявних способів їх вирішення. Результати відповідей учителів представлено в табл. 3.

використання кінофрагментів, фотокопій архівних документів, матеріалів музею, використання документальних свідчень, епістолярію.

Цікавою формою роботи за темою „І. Багряний” є екскурсія в с. Куземин Охтирського району Сумської області (місце народження письменника). Можна провести таку форму, як „Подорож разом із І. Багряним...”, використовуючи його автобіографічні твори. Серед форм і прийомів – емоційний нарис, новела з зачитуванням уривків і спогадів сучасників, автобіографічних джерел.

Серед видів вивчення біографії, які пропонує школа програма, можна використати такі: „Нарис життя і творчості”, „Життєвий і творчий шлях”.

Особистість – це внутрішній світ, світогляд, вдача, звички, уподобання, його громадянське обличчя, особисте життя, тому учитель може створити нарис-оповідь про митця.

Для теми „І. Багряний” ми вибираємо такий вид, як „Життєвий і творчий шлях письменника”. Це розгляд біографії у тісному зв’язку з творчістю через осмислення особистих якостей письменника. У розповіді учителя включається характеристика умов і того оточення, що сприяли формуванню світогляду та вихованню духовних ідеалів майбутнього письменника, основних його творів і часу їх написання. Виконуємо основну функцію біографії – наблизити учнів до розуміння особистості письменника.

Метою уроку буде – виховувати в учнів національну свідомість, високі патріотичні і загальнолюдські ідеали добра, милосердя. Епіграфом – його слова: „Ми є. Були. І будем ми. Й Вітчизна наша з нами”.

Початок уроку бажано зробити оригінальним і цікавим. Він може бути таким:

...с. Куземин Сумської області Охтирського району. Величеньке село, що привільно розпростерлося на родючій слобожанській землі. Згадується в історичних документах уже в 2 пол. XVII ст. І споконвіku славиться садами своїми. Крім традиційних вишень, абрикосів, шовковиць, яблунь і груш тут щедро плодоносять волоські горіхи. І саме тут 2 жовтня 1906 року народився талановитий поет, прозаїк, драматург і художник – Іван Багряний, Лозов’яга за псевдонімом. Хочу повідомити про себе таке: „Народився в с. Куземин на Полтавщині в Зіньківському повіті муляра. Жив і виростав у м. Охтирці на Харківщині...” – писав І. Багряний в автобіографії.

Думка про нерозривність естетичної сили твору письменника і морального аспекту його біографії повинна бути основою переконань школярів. З цією метою вивчення життєвого шляху письменника слід поєднати з характеристикою його творчих пошуків” [4, 174].

Учні, користуючись довідковою літературою, заздалегідь опрацювали матеріал про життя і творчість І.Багряного, час, в який він жив.

начала в людині. Першою серед ідей життя і творчості І. Багряного була загальнонаціональна ідея української незалежної державності в конкретному втіленні безкомпромісної боротьби за визволення України. І саме ім'я І. Багряного є свідченням тих великих патріотичних заслуг його як борця за здійснення цієї ідеї протягом усього його життя.

Перед учителем літератури стоїть завдання так донести біографічний матеріал до учнів, щоб викликати в них патріотичні і моральні емоції, почуття небайдужості, краси, захоплення, щоб „тираноборче” життя письменника глибоко вплинуло на формування особистості школярів, стало поштовхом до зацікавлення його творчістю.

У практичному житті школи, крім уроку як основної форми навчально-виховного процесу, дедалі більше утверджуються й інші ефективні новаторські форми заняття, які сприяють активізації творчої діяльності учнів у процесі вивчення літератури. Серед них – лекції, семінари, конференції, співбесіди, диспути, консультації, круглі столи, літературно-музичні композиції, вікторини.

Потреба забезпечити нові впливи суспільства щодо мовленнєвої підготовки підростаючого покоління, перебудовні процеси у навчанні української літератури зумовлюють необхідність подальшої розробки та вдосконалення методів і прийомів формування комунікативних умінь і навичок школярів.

При визначенні системи методів вивчення літератури рідного краю потрібно враховувати найважливіші функції навчання: освітню, виховну та розвиваючу. Структура методів навчання повинна виходити із специфічного матеріалу про письменника, якості підготовки вчителів, вікових особливостей учнів.

Одним із шляхів вирішення проблеми є використання активних методів навчання, які впливають насамперед на пізнавальну і мотиваційну сторони навчальної діяльності. Вони розвивають здібність до аналізу ситуацій, знаходження ефективного вирішення проблеми, сприяють подоланню стереотипів мислення, активізують творчу думку, впливають на якість знань і умінь, успішність навчання.

У ході роботи над темою „Вивчення життя і творчості І. Багряного” можливе використання комплексу активних форм і методів: диспут за самостійно прочитаними книжками та статтями про І.Багряного, діалог, ретроспективний метод, міні-контрольна робота, тести, захист концепції, семінар, конференція, розгорнута бесіда, де учні виступають з доповідями і повідомленнями, які підготували вдома за планом учителя, коментоване читання, написання творів за планом учителя, проведення вікторини,

Таблиця 3

## Здатність учителів до творчого перетворення предмета

| Групи               | Завдання 1             |                        |                      | Завдання 2             |                        |                      |
|---------------------|------------------------|------------------------|----------------------|------------------------|------------------------|----------------------|
|                     | рівні                  |                        |                      | рівні                  |                        |                      |
|                     | адаптив-но-нормативний | ситуатив-но-моде-лючий | системно-моделюю-чий | адаптив-но-нормативний | ситуатив-но-моде-лючий | системно-моделюю-чий |
| Експеримен-тальна % | 27                     | 64                     | 9                    | 28                     | 65                     | 7                    |
| Контрольна %        | 43                     | 54                     | 3                    | 38                     | 60                     | 2                    |

Отримані дані свідчать про те, що в переважній більшості вчителі поінформовані про авторські програми. Але, що стосується готовності до здійснення диференціації, індивідуалізації, варіативності навчання, отримані результати підтверджують недостатність теоретичних знань і наявність труднощів у діяльності вчителів. Слід відзначити, що на попередніх практичних заняттях учителям пропонувався перелік питань, на які слід звернути увагу при розробці й оцінці авторських (інноваційних) програм. Але запропонованої пам'ятки виявилося недостатньо для проведення вчителем такої роботи, на наш погляд, через те, що ми не можемо говорити про сформованість системного педагогічного мислення в учителів, наявність фундаментальних знань з предмета. Навчальні завдання діагностували і сприяли розвитку здібностей учителів до творчої діяльності в галузі предмета. У ході їх виконання ми спостерігали розвиток здатності вчителя до самоаналізу й аналізу діяльності інших вчителів, до адекватної самооцінки.

У ході дослідження нами було виявлено, що для вчителів представляє складність, здавалося б, просте завдання: проаналізувати роботу кращого класу за певними критеріями. До уваги вчителів пропонувався набір критеріїв, надавалася можливість їх доповнення, уточнення. Саме критеріальний, а не оцінний аналіз результатів, часто дійсно досить високих, стає перешкодою для вчителя, як і звичка оцінювати роботи не за їхніми перевагами, а за недоліками (наприклад, за кількістю помилок). Ми бачимо причину такого стану справ саме в тому, що вирішувати завдання прогностичного характеру вчителю дается більш легко на конкретно-методичному, ніж на загальнометодичному рівні, хоча ці критерії закладені до фахової програми у вигляді вимог до знань, умінь, навичок і саме ними повинні користуватися вчителі. Підкреслимо, що методика еталонів, відповідних критеріїв, розробка варіантів сприяє

усвідомленню вчителем зв'язку своєї тактики (конкретного завдання) зі стратегією (загальними завданнями курсу).

Здійснюючи підготовку вчителя до інноваційної діяльності, ми ставили завдання: не відтворення готових істин, положень, методичних рекомендацій, а виховання мислячого вчителя, здатного до самостійного усвідомлення авторського принципу бачення і самостійної оцінки альтернативних підходів до організації навчально-виховного процесу в школі. Для того щоб забезпечити свободу і самостійність вчителів у виробленні власної думки, ми застосували розроблений П.Блонським метод роботиз концепціями анонімного автора [1]. Вчителям пропонувалися концепції: національного виховання, виховання підростаючого покоління суворенної України, Вальдорфської педагогіки, М.Монтесорі, С.Лисенкової, В.Шаталово, Л.Занкова та ін.

Саме анонімність концепції сприяла підвищенню інтересу до розпізнавання авторства, ліквідовала тиск авторитетів на формування думки вчителя.

Учителям пропонувалося дати відповідь на такі запитання:

1. Відзначте абзац, фрагмент тексту, де Ви поставили перше запитання, і сформулюйте його.

2. Що у Вас викликало інтерес: авторська позиція, точка зору, трактування, виклад ідеї?

3. Які положення викликали у Вас заперечення, які, на Ваш погляд, потребують уточнення?

У результаті аналізу індивідуальних і колективних робіт були визначені такі рівні інтерпретації вчителями авторських концепцій:

- адаптивно-нормативний – переказ або формулювання викладених автором гіпотез, невміння виокремити суттєве, головне, вибудувати логіку автора;

- ситуативно-моделюючий – спрямований на з'ясування того, «для чого все це потрібно», у більшості заперечення концепції, рідше розкриття смислу для себе;

- системно-моделюючий – імпровізація, включення «старого» контексту до нових системних смыслових і змістових зв'язків. Отримані дані представлені в табл. 4.

При цьому слід відзначити, що в експериментальних і контрольних групах перші два рівні виявилися майже однаковими. А системно-моделюючий, творчий рівень інтерпретації педагогічних концепцій у експериментальних групах, коли вчитель вільно розміщує в своєму контексті смисл і зміст, коли веде своєрідний діалог з автором, приймаючи його продуктивну частину, має більш високі пошуки, становить 15% порівняно з 8% у контрольних групах.

національна самосвідомість – уособлення особистістю себе як представника певного народу, носія і продовжувача національної культури.

Реалії життя суверенної України зумовлюють потребу в розбудові національної школи, в якій найповніше б здійснювався процес патріотичного виховання, зокрема і на уроках української літератури. Одне з основних призначень шкільного уроку літератури – допомогти учням подолати почуття національної меншовартості в поєднанні з вивченням історії України, домогтися повернення історичної пам'яті і виплекати природне почуття національної гордості.

Саме у старших класах необхідно особливу увагу зосередити на вихованні цінностей національного характеру.

Без відродження історичної пам'яті та національної самосвідомості, національних традицій та національної культури утвердитися у світі неможливо.

Сучасна методика літератури, виходячи із нових завдань, поставлених перед школою, досліджує актуальні проблеми викладання літератури в школі, які розглядаються на міжному рівні усталених традицій української школи.

Одним із головних у комплексі освітньо-виховних завдань є вплив на учнів особистістю автора, його життєвим і творчим подвигом.

Біографія письменника в сучасній школі розглядається в тісному взаємозв'язку з його творчістю. Вона є частиною біографії самого народу. Вивчення біографії допомагає зrozуміти школярам своєрідність особистості письменника, простежити його долю в тісному зв'язку з суспільно-історичними подіями епохи, в якій він жив.

Формувати в учнів національну свідомість доцільно на матеріалі вивчення особистості письменника на уроках літератури. Ми вибрали постати письменника-земляка Івана Багряного.

На прикладі його життя і творчості ми можемо переконати учнів, що любити свою землю, рідний край – природне почуття кожної людини, що людина за будь-яких обставин може і повинна залишатися Людиною. Людина – це найпрекрасніша з усіх істот.

І. Багряний здійснив естетичну програму духовного оновлення свідомості нації. Він виховував у читачів пошану до національних традицій, формував складові частини національного світогляду, почуття самоповаги, гідності, честі, він показав особистість українця як борця за національне визволення. І це те нове, що він внес у сучасне мислення. Він втілив у літературі позитивний ідеал сильної особистості, але ж він і сам мав у своїй душі велике „позитивне начало”. І. Багряний – великий український письменник, публіцист, громадський і політичний діяч, лауреат Державної премії ім. Т.Г. Шевченка. Його твори, позначені особистісною, національною і вселюдською спрямованістю, допомагають утверджувати високі моральні

Основою системи шкільної освіти є відродження духовності. Шлях до нього – гуманізація освіти, суть якої – в забезпеченні гармонійного розвитку особистості як суттєвого фактора її самореалізації.

Національні цінності безпосередньо залежать від суспільної формaciї, в якій існують у кожний конкретний, історичний момент. У розвитку суспільства одним із вагомих орієнтирів є виховання національного духу. Це ґрунт, що дає життя новому мисленню. Духовність – це процес творення особистості, побудова особистістю образу гармонійного ідеалу, який включає основи його морального буття, зв'язок зі світом, культурну орієнтацію. Це прагнення знаходити ідеали, засновані на універсальних цінностях життя, які впродовж віків продукувалися християнством. Фундаментальними системоутворюючими поняттями є „нація”, „Бог” і „Батьківщина”, з якими пов'язані такі ціннісні орієнтації як розвинена національна самосвідомість, прагнення до самоідентифікації з нацією, національна гордість і самоповага; патріотизм як самовіддана любов до рідної землі, її народу, держави; усвідомлення невичерпних можливостей віри у вищу ідею, в безсмерття душі людської – як символу людського в Людині, як можливість самовдосконалюватись; служити людині, народові, Батьківщині і знаходити в цьому справжнє щастя; усвідомлення неоціненного значення рідної мови, в якій на генетичному рівні втілюється творча сила народного духу, його помисли, сподівання, віра і воля. Виховання громадянського і національного патріотизму – одне з найважливіших завдань у всій системі навчально-виховної роботи сучасної загальноосвітньої школи. Адже, віт того, якими стануть її випускники, значною мірою залежить майбутнє України. В „Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності”, розробленій Міністерством освіти і науки України, зазначено, що виховання громадяніна має бути спрямоване передусім на розвиток патріотизму – любові до свого народу, до України.

Шкільне виховання ми визначаємо як фундаментальну ланку виховання взагалі, оскільки найвідповідальніший етап юної особистості якраз припадає на шкільні роки. Патріотичні почуття треба формувати поетапно й системно, причому найбільшу роль у цьому повинні відігравати такі предмети, як українська мова і література, починаючи вже з 1-го класу. Орієнтація на духовні й культурні запити суспільства спонукає до позитивних змін і в шкільній справі літературної освіти. Ще К.Ушинський у праці „Про народність у вихованні” відзначав, що справжнє виховання є глибоко національним за суттю, змістом і характером. Тому весь курс літератури повинен бути пройнятий національною ідеєю. Національна школа повинна сформувати національно свідому особистість. Основою національної свідомості є

Таблиця 4

## Рівні інтерпретації авторської концепції

| Рівні інтерпретації<br>авторської концепції | Групи           |                       |
|---|-----------------|-----------------------|
|   | контрольна<br>% | експериментальна<br>% |
| адаптивно-нормативний                       | 26              | 22                    |
| ситуативно-моделюючий                       | 66              | 63                    |
| системно-моделюючий                         | 8               | 15                    |

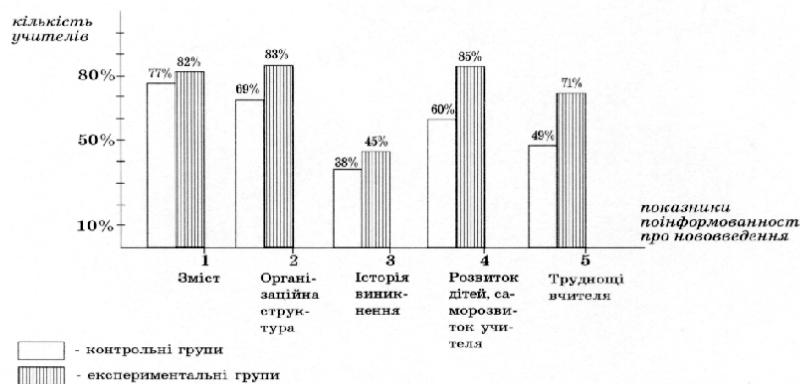
Ми виходили з того, що вчитель, який покликаний реалізувати особистісно зорієнтоване навчання в контексті гуманістичної парадигми, мусить бути сприйнятливим до інновацій на основі відмови від усталених педагогічних і методичних стереотипів, відчути потребу по-новому поглянути на цінності освіти. Саме на це була спрямована методика «моя (наша) концепція викладання...». Можливими були варіанти як індивідуальної, так і групової роботи. Ця методика спрямована на осмислення вчителем власного педагогічного досвіду, співвіднесення його з завданнями сучасної освіти на основі відомих досягнень психолого-педагогічної науки і передового досвіду [7].

1. У чому полягає зміст нововведення: мета, технологія, новизна, ефективність порівняно з іншими аналогами?
2. Яка організаційна структура нововведення?
3. Яка історія, традиції нововведення?
4. Що змінилося в ході реалізації нововведення в розвитку дітей і особистісному зростанні вчителя?
5. Які труднощі виникли в ході реалізації нововведення?

Результати відповідей учителів експериментальних і контрольних груп представлені на рис. 3.

Аналіз отриманих даних засвідчив, що кількість вчителів, які розкрили зміст нововведення, в контрольних групах складає 77%, в експериментальних - 82%. Слід відзначити, що ті вчителі, які проходили спеціальну підготовку до інноваційної діяльності, більш повно змогли розкрити технологію нововведення, сформулювати мету і концепцію майбутньої дії, передбачити прогноз нововведення в цілому і окремих його етапів, довести його ефективність. Ми вважаємо, що вміння співвідносити

визначені цілі з технологіями, способами взаємодії і навчальним змістом є найважливішим критерієм інноваційної готовності вчителя.



**Рис.3. Динаміка поінформованості про нововведення**

Кількість учителів експериментальної групи, що змогли розкрити організаційну структуру нововведення, на 14% більша порівняно з контрольними групами.

Учителі експериментальних груп більш повно розкрили питання про авторство ідеї, рівень професійної майстерності автора та вирішення проблем матеріального забезпечення нововведення. Використання даної методики засвідчило, що вчителі обох груп мають труднощі в аналізі таких проблем: дане нововведення є оригінальним чи таким, яке є «перенесенням» відомої педагогічної ідеї в нові умови; у чому відмінність умов у такому випадку; чи були інші спроби перенесення даної ідеї, чим вони закінчилися?

У ході дослідження ми стикнулися з тим, що більшість учителів уявляють технологію підготовки до інноваційної діяльності як розробку певного нововведення, впровадження його в педагогічний процес. Тому нас не могли задоволити відповіді вчителів на запитання «Що змінилося в ході реалізації нововведення в розвитку дітей і особистому зростанні вчителя?» Головне ж, на наш погляд, полягає саме в тому, які зміни викликає реалізація нововведення в розвитку особистості учня і як це впливає на кваліфікаційний і особистісний статус учителя.

Дослідження засвідчило, що не менш важливим компонентом готовності вчителя до інноваційної діяльності є аналіз і оцінка інноваційних дій. Так, відповідаючи на останнє запропоноване питання, лише 49%

навчально-виховного процесу має стати формування в учнів національної свідомості.

Це питання частково досліджували О. Слоньовська („Анатомія національної української ідеї в „Огненному колі” І. Багряного”), О. Фурсова („Трагедія ідеальної „природної” особистості в антиприродних умовах існування”), А. Уліщенко („Система уроків за творчістю І. Багряного в 11 класі”), В. Святовець („Художня деталь і вся палітра”), Т. Яценко („Національні традиції родинного виховання у романі І. Багряного „Тигрові”), Т. Турута („Вивчення творчості І. Багряного в школі”) та ін.

Мета нашої статті – дослідити проблему формування національної свідомості в школярів і, зокрема, при вивчені особистості письменника-земляка І. Багряного.

Реалізація мети передбачає розв’язання таких завдань:

- 1) обґрунтувати актуальність і новизну проблеми формування національної свідомості школярів на сучасному етапі;
- 2) розглянути проблему патріотичного виховання під час вивчення особистості письменника;
- 3) розробити методичні рекомендації для вивчення життєвого і творчого шляху І. Багряного у старших класах загальноосвітньої школи.

У формуванні громадянської позиції учнів духовною першоосновою є національна ідея як джерело особистісного розвитку людини. Забезпеченню умов для функціонування нового типу мислення, нового підходу до літератури приділяється нині значна увага. Національна історія, культура, традиція народу є невичерпним джерелом формування національної свідомості й гідності громадян нового покоління. Вироблення національної специфіки мислення, світосприймання як художньої форми вияву філософії народного духу відбувається в процесі становлення людської індивідуальності.

Своїм відповідальним завданням учителі вважають – формувати правильне розуміння загальнолюдських цінностей і цим сприяти виявленню духовно багатого, всебічного розвиненого молодого покоління.

„Нинішній період – час творчого поєднання національно-самобутнього і загальнолюдського-ціннісного. Величезну роль тут відіграє глибинна орієнтація на особистість, її систему смислів, що мають соціальні, історико-національні корені. Спрямованість на особистість повинна стати обов’язковим елементом духовного існування суспільства, специфічно української педагогіки” [2, 29].

Такий підхід дозволить зберегти прогресивну міждержавну спрямованість на гуманізацію життя всіх людей, на повагу їх потреб та інтересів, а в кінцевому підсумку забезпечити не тільки життєздатність суспільства, а і його прогресивний розвиток.

4. Красношлыкова О.Г. Имидж педагога – условие успешной профессиональной деятельности. – К., 2002.
5. Кулешова Л.А. Кинесические составляющие имиджа преподавателя ВУЗа // Проблемы имиджелогии: Материалы I международной конференции. – К., 2000. – 380 с.
6. Попова Л. Имидж современного педагога // Учитель. – № 6. – 2002. – С. 25-28.
7. Психологические составляющие индивидуального имиджа современного педагога: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07/ А.О.Кононенко/ Одес. нац. ун-т им. И.И. Мечникова. – О., 2003. – 20 с.
8. Семенова З.Ф. Влияние роли и статуса на процессы социальной перцепции и на восприятие информации // Экспериментальная и прикладная психология. – Вып. 4. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1971. – 107 с.
9. Сорины, сестры. Истоки имиджа или одежда женщины в азбуке общения. – М.: «Издательство Гном и Д», 2000. – 192 с.
10. Сорины, сестры. Необходимый имидж или Как произвести нужное впечатление с помощью одежды – М.: «Издательство Гном и Д», 2000. – 208 с.
11. Юркин И.А. Первое впечатление студента о преподавателе – важнейшая сторона их взаимодействия в учебной деятельности // Экспериментальная и прикладная психология. – Вып. 4. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1971. – 107 с.
12. Яковлев С. Педагогическая практика // Высшее образование в России. – № 4. – 1999. – С. 54-57.

### АННОТАЦІЯ

У статті відмічається взаємозв'язок іміджу з комунікативними вміннями й навичками, а також рефлексивно-перцептивними здібностями інженера-педагога; виявляється основне протиріччя в його професійній підготовці. На основі аналізу сучасного стану питання, що піднімається, вказується актуальність дослідження іміджу інженера-педагога, а також перспективи досліджень у даній галузі.

### SUMMARY

*In clause is marked interrelation of image with communicative skills, and also is reflective-perceptivities abilities of the engineer-teacher; the basic contradiction in his vocational training comes to light. On the basis of the analysis of a modern condition of a lifted question the urgency of research of image of the engineer-teacher, and also prospect of researches in the given area is underlined.*

УДК 371. 035. 6:82. 09 – 3 (477)

Н.І. Кириленко

Сумський державний  
педагогічний університет

## ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ В УЧНІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ОСОБИСТОСТІ ПИСЬМЕННИКА І. БАГРЯНОГО

У статті розглядається проблема актуальності і новизни вивчення особистості і творчості І.Багряного та формування національної свідомості школярів.

Новий етап розвитку цивілізації характеризується динамізмом і глобальністю масштабів перетворень у всіх сферах життедіяльності людини. При цьому значно зростає роль нації і національних цінностей. Домінантою

учителів контрольних груп порівняно з 71% учителів експериментальних груп змогли розкрити способи нейтралізації можливих негативних ефектів, побічних результатів нововведення. Адже саме виокремлення ресурсів компенсації, виявлення недоліків як у самому нововведенні, так і в організації його впровадження з метою наступного доопрацювання є свідченням професійної готовності вчителя до здійснення інноваційної діяльності.

Проблема готовності вчителя до інноваційної діяльності, на наш погляд, – це проблема трансформації загальних здібностей у педагогічні, комунікативні, творчі.

Зв'язок інноваційної діяльності та креативності як здатності до її високопродуктивного здійснення нами вивчався шляхом використання тестів креативних досягнень, де перевіряється не рівень знання програми предмета, який викладає вчитель, а здатність педагога до його творчого перетворення, до розвитку дивергентного мислення.

Як відомо, інноваційна поведінка і креативність формуються під впливом середовища, що сприяє розвитку. Беручи за основу твердження Д.Богоявленської [2] про те, що творчість можна визначити як певний вихід за межі наявної ситуації, ми прагнули здійснити непрямий формуючий вплив через мікрoserедовище. Середовище, в якому вчитель може актуалізуватися, повинно мати високий ступінь невизначеності і володіти потенційною багатоваріантністю. Саме невизначеність стимулює пошук власних орієнтирів, а не прийняття готових. У процесі дослідження ми припустили, що поєднання деяких параметрів мікрoserедовища, низький ступінь регламентації поведінки сприяють розвитку інноваційної поведінки вчителя. У зв'язку з цим ми використовували можливість психолого-педагогічних тренінгів.

Тренінгові заняття сприяли усвідомленню об'єктивного значення проблемних питань освіти через те, що на таких заняттях учителі залучалися до певної дії, переживання, до аналізу отриманих результатів.

Внаслідок проведених занять нами зроблено висновок, що для розвитку креативності необхідні: 1) відсутність регламентованої поведінки; 2) наявність позитивного зразка творчої поведінки; 3) створення умов для наслідування творчій поведінці і блокуванню агресивної і деструктивної поведінки; 4) соціальне підкріplення творчої поведінки.

Після закінчення експерименту контрольні й експериментальні групи порівнювалися за даними опитування, яке здійснювалося на початку і в кінці дослідження. Дані експерименту свідчать (табл. 5), що вчителі з високим вихідним рівнем креативної поведінки переважно

досягають нового високого рівня (59%), їх характеризує велика продуктивність, дивергентне мислення і високий ступінь рефлексії. Вчителі з середнім рівнем також виявили певну динаміку, 40% здобули нову сталість, хоча 60% тяжіють до вирішення проблем виключно з урахуванням попереднього власного досвіду, без використання евристичних методик пошуку нового. Низькоекреативні вчителі майже не виявили динаміку зростання креативності, лише 15% здобули нову сталість.

Таблиця 5

#### Динаміка формування креативності в учителів з різним вихідним рівнем

| Вихідна креативність |                        | Залишилися на попередньому рівні (%) | Здобули нову сталість (%) | Не виявили динаміку (%) |
|----------------------|------------------------|--------------------------------------|---------------------------|-------------------------|
| рівень               | кількість вчителів (%) |                                      |                           |                         |
| високий              | 20                     | 27                                   | 59                        | 14                      |
| середній             | 43                     | 49                                   | 40                        | 11                      |
| низький              | 27                     | 20                                   | 15                        | 65                      |

Слід відзначити, що загальна тенденція зміни інноваційної поведінки має такий характер: за значним підвищенням усіх показників спостерігається їх певне зниження, що, ймовірно, залежить від емоційного стану. Так, 27% висококреативних учителів не «затримуються» на більш високому ступені розвитку креативності, їхні системи життєдіяльності відтворюють попередню рівновагу, повертають до звичного стану. Тому висока креативність і об'єктивна можливість її підвищення не завжди співпадають, що пов'язується з проблемами природи креативності [3, 139].

У результаті проведення формуючого етапу експериментального дослідження з проблеми формування основних знань і вмінь, необхідних для здійснення інноваційної діяльності, ми отримали такі дані (табл. 6).

Як свідчать представлені дані (табл. 6), вихідний рівень сформованості знань і вмінь учителів за видами діяльності майже однаковий. У результаті дослідно-експериментальної роботи встановлено позитивний приріст знань і вмінь як в експериментальних, так і в контрольних групах. В експериментальних групах виявлено зростання психолого-педагогічних знань учителів на 37%, методологічних – на 31%,

значення своєго іміджу. Тільки 19% учителей удовлетворены своим внешним видом» [6, 26].

В последнее время появились специальные исследования, посвященные имиджу педагога [4; 7]. На кафедре педагогики Московского педагогического государственного университета, чтобы помочь будущим учителям включиться в реальные педагогические отношения, введен новый курс «Педагогическая практика». В рамках курса рассматриваются трудности, с которыми приходится сталкиваться студентам в ходе педагогической практики, осуществляется диагностика предрасположенности практикантов к выбору определенного стиля взаимоотношений с учащимися, изучаются факторы проектирования имиджа будущего учителя, рассматриваются вопросы по планированию и подготовке уроков, организации внеурочной деятельности учащихся [12].

На основании всего вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1. Имидж инженера-педагога тесно связан с его коммуникативными умениями и навыками, рефлексивно-перцептивными способностями. Включенность такого профессионально важного качества как коммуникативность в психограмму личности инженера-педагога и отсутствие вузовской подготовки в данной сфере обуславливают противоречие между реальными условиями профессиональной деятельности и свойствами личности инженера-педагога, что значительно затрудняет прохождение студентом педагогической практики, а в дальнейшем и осуществление профессиональной деятельности.

2. Психологические особенности формирования имиджа инженера-педагога в настоящее время практически не изучены, что определяет актуальность его исследования. Очевидна его связь с имиджем педагога, которому достаточно уделяется внимания в современных исследованиях, однако не следует забывать, что это разные профессии, требующие формирования присущих именно им имиджей.

Дальнейшие исследования в области имиджа инженера-педагога могут быть направлены на разработку спецкурса по формированию умений построения визуального образа как важного компонента профессионального имиджа инженера-педагога.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Ананьев Б.Г. Структура развития психофизиологических функций взрослого человека // Избранные психологические труды. – Т.1. – М., 1980.
- Бодалев А.А. Восприятие человека человеком. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1965. – 121 с.
- Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога. – С.: Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 120 с.

Представляет интерес исследование Л.А. Кулешовой, направленное на изучение имиджа преподавателя ВУЗа через его кинесику [5, 171-177]. Критериями анализа выступали особенности движения рук, характерные позы и особенности ношения одежды пяти преподавателей Европейского Университета финансов, информационных систем, менеджмента и бизнеса. В результате исследования раскрывается символическое значение таких элементов во внешнем облике преподавателей, как галстук, воротник рубашки, пиджак; отмечается подтекст поз, жестов, мимики, походки испытуемых. Однако совершенно не обращено внимание на стиль одежды, цвет, форму, силуэт. На основании исследования невозможно дать конкретные рекомендации педагогам по построению индивидуального имиджа.

Положительной оценки заслуживают работы сестер Сориных [9; 10], посвященные проблеме использования одежды при построении визуального образа как важного компонента индивидуального имиджа человека. Исследуя имидж представителей различных профессий, авторы выделяют профессию учителя и отмечают необходимость отражения одеждой представителя этой профессии таких качеств как огромная выдержка и доброта. «Исследования показали, что в 40-е годы ученики в учителе ценили знание предмета, общую эрудицию, политическую зрелость. А в 90-е годы на первом месте оказались: доброжелательность, искренность, открытость, чувство юмора, а также умение общаться, отстаивать свою точку зрения» [10, 82]. На базе исследований даются конкретные рекомендации по выбору ансамбля одежды для урока, целесообразному стилю и цветовой гамме одежды.

Однако исследования авторов не затрагивают имидж специалистов интересующей нас профессии инженера-педагога. Ведь, как отмечено в литературном источнике [3], сочетание слов «инженер-педагог» не равнозначно «инженер» плюс «педагог», а приводит к образованию нового понятия. «Инженер-педагог – специалист с высшим образованием, осуществляющий педагогическую, учебно-производственную и организационно-методическую деятельность по профессиональной подготовке учащихся в системе профтехобразования, а также квалифицированных рабочих на производстве» [3, 16]. Существенным отличием имиджа инженера-педагога от имиджа педагога является, на наш взгляд, то, что имидж инженера-педагога должен подчеркивать в первую очередь его инженерную подготовку, а имидж преподавателя – педагогическую.

Приятно отметить возросший интерес к педагогическим и психологическим аспектам формирования имиджа педагога. Необходимости формирования имиджа педагога посвящена статья Л. Поповой [6]. Автором приводятся интересные статистические данные: «учителя в два раза занижают

валеологічних – на 33%, що в контрольних групах відповідно складає – 21%, 16%, 11%. Але разом з тим, ми констатуємо незначний приріст знань (19%) з проблем предметно-методичної підготовки та загальнокультурних знань. Причину цього ми бачимо в тому, що програма експерименту не визначала пріоритетів у формуванні вказаних знань. Водночас зазначимо, що отримані результати перевищують відповідні показники в контрольних групах: приріст предметно-методичних знань становить 14%, а загальнокультурних – 13%.

Таблиця 6

### Знання і вміння вчителів контрольних і експериментальних груп до і після курсів

| Види знань і вмінь         | Контрольні групи % |              |         | Експериментальні групи % |              |         |
|----------------------------|--------------------|--------------|---------|--------------------------|--------------|---------|
|                            | до курсів          | після курсів | різниця | до курсів                | після курсів | різниця |
| <b>Знання</b>              |                    |              |         |                          |              |         |
| методологічні              | 18                 | 34           | 16      | 19                       | 50           | 31      |
| психологічно-педагогічні   | 22                 | 43           | 21      | 21                       | 58           | 37      |
| предметно-методичні        | 35                 | 49           | 14      | 34                       | 53           | 19      |
| валеологічні               | 11                 | 32           | 21      | 9                        | 42           | 33      |
| загальнокультурні          | 21                 | 34           | 13      | 22                       | 41           | 19      |
| <b>Вміння</b>              |                    |              |         |                          |              |         |
| прогностичні               | 11                 | 19           | 8       | 13                       | 28           | 15      |
| операціонально-регулятивні | 16                 | 22           | 6       | 17                       | 29           | 12      |
| опініювально-рефлексивні   | 5                  | 18           | 13      | 9                        | 28           | 19      |

Виявлено позитивні зміни у формуванні основних умінь, необхідних учителю для здійснення інноваційної діяльності, в експериментальних групах зафіксовано приріс оцінювано-рефлексивних умінь на 19%, прогностичних – на 15%, операціонально-регулятивних – на 12%, що в контрольних групах відповідно складає – 7%, 8%, 6%.

Виникає запитання: чим же повинен завершуватися процес засвоєння знань і формування вмінь учителів?

Даючи відповідь на це запитання, ми виходили з досліджень Л.Пермінової про орієнтацію освіти на формування в суб'єкта емоційно-ціннісного ставлення до себе, до людей, до світу, до освіти [6]. Емоційно-ціннісне ставлення завжди активне (в позитивному чи негативному значенні), і людина, в якої воно сформоване, завжди знаходить галузь і спосіб його вираження, оскільки в основі ставлення лежать потреби і мотиви людини, ідеали і цінності певного змісту [6, 37]. У сформованих ціннісних

орієнтаціях проглядається характер самоідентифікації, тобто співвіднесення себе з цими цінностями.

З метою виявлення думки вчителів про те, які цілі освіти для них найбільш значущі, було запропоновано їм дати відповідь на запитання. Отримані результати, що оброблялися з застосуванням розробленої нами комп’ютерної програми, представлені в табл. 7.

Таблиця 7

## Цілі шкільної освіти

| Цілі освіти                  | Контрольні групи |                 |                |                 | Експериментальні групи |                 |                |                 |
|------------------------------|------------------|-----------------|----------------|-----------------|------------------------|-----------------|----------------|-----------------|
|                              | до курсів        |                 | після курсів   |                 | до курсів              |                 | після курсів   |                 |
|                              | актуальний (%)   | потенційний (%) | актуальний (%) | потенційний (%) | актуальний (%)         | потенційний (%) | актуальний (%) | потенційний (%) |
| валеологічні                 | 23               | 31              | 28             | 33              | 23                     | 36              | 65             | 91              |
| прагматичні                  | 49               | 52              | 53             | 64              | 51                     | 56              | 61             | 89              |
| когнітивні                   | 29               | 31              | 32             | 35              | 31                     | 38              | 79             | 87              |
| самоактуалізація особистості | 27               | 29              | 32             | 34              | 34                     | 42              | 81             | 89              |
| соціально-моральні           | 23               | 38              | 25             | 41              | 25                     | 44              | 33             | 55              |
| гуманістичні                 | 36               | 42              | 39             | 45              | 43                     | 48              | 87             | 96              |

Як свідчать отримані дані, вихідний рівень у вчителів контрольних і експериментальних груп майже однаковий. Викликає занепокоєння той факт, що вчителі в переважній своїй більшості (77%) не зорієнтовані на валеологічні цілі освіти, фактор здоров’я дитини не є важливим для них. Погляди близько 70% учителів не спрямовані на самоактуалізацію особистості, на розвиток когнітивних її можливостей. Понад 60% вчителів не бачать головним завданням гуманізацію шкільного життя. Разом з тим проведене експериментальне навчання засвідчило досить позитивні зміни: 91% заявили про важливість валеологічного аспекту освіти, 96% – про гуманістичні цілі, 89% – про самоактуалізацію особистості. У контрольних групах ці напрямки мають такі показники: 33%, 45%, 34%.

Ми досліджували динаміку професійної орієнтації вчителя. Отримані дані, обробка яких здійснювалася з застосуванням розробленої нами комп’ютерної програми, представлені в табл. 8.

Отримані дані засвідчили, що початкові показники в орієнтації вчителів на учнів у контрольних та експериментальних групах майже співпадають, вони низькі й становлять відповідно 24% та 28%. Після курсів ми отримали: в контрольних групах – 26%, а в експериментальних – 59%.

восприятие человека человеком. Важная роль в педагогической деятельности отводится первому впечатлению. Исследования И.А. Урклина [11, 71-77] показали, что первое впечатление о преподавателе у студентов носит, как правило, устойчивый характер, а у значительной их части (у 34 % испытуемых) оно совсем не меняется. Впервые воспринимая преподавателя, студенты обращают внимание на многие элементы его внешнего вида (костюм, прическа, возраст (предпочтение отдается средним годам)) и поведения (жестикуляция, мимика, умение держаться в аудитории, голос, тактичность, доброжелательность). Особенно необходим благоприятный внешний вид преподавателю, еще не совсем хорошо владеющему учебным материалом.

Выявлено, что первое впечатление о преподавателе зависит от предыдущего опыта студента, что объясняется А.А. Бодалевым [2, 69] явлением установки. Кроме того, А.А. Бодалев отмечает, что «образ восприятия другого человека, возникающий у взаимодействующих с ним людей, и содержание формирующихся у них понятий о личности этого человека в очень большой степени обусловлены конкретными видами деятельности» [2, 108]. Его эксперименты показали, что у учителей под влиянием специфики деятельности формируется профессиональная установка на фиксирование в облике школьников наиболее ярко иочно тех компонентов, которые относятся к их речевой экспрессии и одежде [2, 110]. На основании приведенных данных и наших предварительных исследований, проведенных в форме опроса студентов, можно предположить, что внешний вид преподавателя будет иметь большее влияние на восприятие его студентами специальностей «Технология текстильной и легкой промышленности», «Дизайн одежды», чем студентов общетехнических специальностей.

Результаты эксперимента З.Ф. Семеновой [8, 38-43] свидетельствуют о том, что в некоторых случаях между оценками человека, выступающего с сообщением, и запоминанием информации наблюдается довольно тесная связь (встречаются коэффициенты корреляции 0,845: 0,879). Из всех особенностей личности на запоминание наибольшее влияние оказывают коммуникативные, они более значимы для групп инженерно-технических работников, творческой интеллигенции и школьников. У женщин более тесная связь запоминания со свойствами коммуникативности выступавшего, чем у мужчин. Эти факты дают основание предполагать, что на процесс запоминания учебного материала студентами специальностей «Технология текстильной и легкой промышленности» и «Дизайн одежды», учитывая их гендерную специфику и творческий характер деятельности, существенное влияние оказывают коммуникативные качества педагога.

различным формам учебной деятельности. Успешно спроектированный имидж влияет на самоутверждение и дальнейшее профессиональное самосовершенствование будущего инженера-педагога.

Исходя из методологического положения В.Д. Шандрикова о развитии психических свойств в деятельности, Э.Ф. Зеером были определены следующие социально и профессионально важные качества инженера-педагога:

- направленность: профессиональная позиция, профессиональные ценностные ориентации, мотивы, профессиональное самоопределение, призвание и педагогический идеал;

- профессиональная компетентность: комплексы инженерно-педагогических знаний и умений, индивидуальный опыт, педагогическое мастерство;

- профессионально важные качества: активная жизненная позиция, динамизм, эмоциональность, организованность, коммуникативность, дидактичность, технический интеллект, креативность, педагогический интеллект;

- психодинамические характеристики: активность, эмоциональная стабильность, темп реакции, скорость выработки условных рефлексов [3, 60].

Очевидно, что с формированием имиджа тесно связано такое профессионально важное качество как коммуникативность (общительность, развитая речь, эмоциональная экспрессия, педагогический такт, способность прочесть душевное состояние учащихся про выражению лица, мимике, жестам, позе, походке), а также оказывает влияние степень развития рефлексивно-перцептивных способностей и умений инженера-педагога.

Необходимость формирования коммуникативных умений и навыков еще в институте впервые была отмечена Э.Ф. Зеером: «Мы не учим будущих инженеров-педагогов риторике, общению с учащимися, распределению внимания и т. п. Неоправданно мало внимания уделяем вооружению студентов педагогической техникой, обучению педагогическому мастерству вообще» [3, 69]. Особенно важно овладение этими качествами на стадии профессиональной подготовки и профессинализации.

Основным противоречием профессиональной подготовки инженера-педагога, таким образом, является необходимость сформированности коммуникативности как профессионально важного качества личности специалиста и отсутствие какой-либо подготовки в этой области в ВУЗе. Студенты вынуждены, приходя на педагогическую практику, действовать интуитивно, методом «проб и ошибок».

Психологами [1; 2] было отмечено, что регулятором взаимоотношений между людьми, в частности, между преподавателем и студентами, является

Слід відзначити досить високий показник в обох групах - орієнтацію на себе як професіонала, на педагогічний процес. Разом з тим учителі обох груп не зорієнтовані на процес зовнішніх змін. Цей показник свідчить про те, що нинішнього вчителя не можна вважати відкритим до учня, до суспільства, до взаємодії. А це є однією з перешкод на шляху здійснення інноваційної діяльності, яка вимагає перш за все здатності до соціальної активності, до ініціативи, до розширення контактів, до сприйняття, поваги до іншої думки.

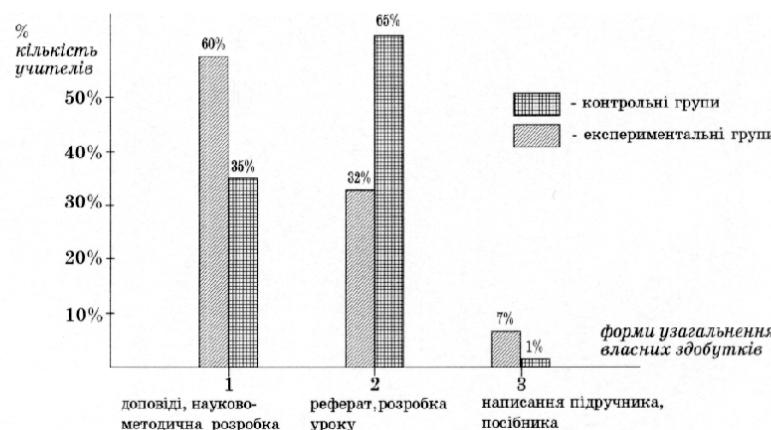
Таблиця 8

#### Спрямованість професійної діяльності вчителя (ранжування)

| Орієнтація                   | Контрольні групи |                  | Експериментальні групи |                  |
|------------------------------|------------------|------------------|------------------------|------------------|
|                              | до курсів (%)    | після курсів (%) | до курсів (%)          | після курсів (%) |
| «С» на себе, як професіонала | 61               | 75               | 78                     | 87               |
| «У» на учнів                 | 24               | 26               | 28                     | 59               |
| «П» на педагогічний процес   | 67               | 67               | 67                     | 89               |
| «З» на зовнішні впливи       | 22               | 33               | 23                     | 35               |

Більшість учителів як контрольних, так і експериментальних груп (всього 62%) інтуїтивно знаходить цікаві підходи до організації навчально-виховного процесу, не маючи послідовного їх втілення. Нас цікавило осмислення вчителем себе як того, хто досліджує конкретну проблему, хто прагне до включення окремих прийомів і способів до загальної системи, постійно добудовуючи її. Результати проведеного вчителями самоаналізу власної дослідницької діяльності представлени на рис. 4.

Відзначимо, що 60% учителів експериментальних груп представляють собі кінцевий результат над власною науково-методичною темою у формі науково-методичних розробок, доповідей на засіданнях рай/міськ/методоб'єднання, тоді як такі форми узагальнення бачать 35% вчителів контрольних груп. Решта вчителів орієнтована на реферат та підготовку розробки уроків. У досліджені виявлено 7% вчителів експериментальних груп, які готові до написання методичного посібника, хрестоматії для вчителя. У контрольних групах ми виокремили лише 1% таких учителів.



**Рис. 4. Форми узагальнення вчителями власних педагогічних здобутків**

Для отримання інформації про стан навчально-освітнього процесу на курсах підготовки вчителя до інноваційної діяльності ми пропонували слухачам експериментальних груп дати відповіді на запитання.

У результаті застосування розробленої нами комп’ютерної програми було отримано дані про те, що в основному вчителі досить високо оцінили курси, середній бал становить 4,3 за п’ятибалльною системою. Проте не можна говорити, що навчальні матеріали задоволили слухачів. Причину цьому ми бачимо у відсутності посібників, підручників, необхідних сучасних технічних засобів навчання, які б системно викладали проблеми інноваційної діяльності. Навчання на курсах вимагало кропіткої роботи щодо ознайомлення з багатьма джерелами інформації, що забирало в учителів досить багато часу. Вчителі також вказали на необхідність вдосконалення навчального плану курсів: співвіднесення між лекціями, груповими заняттями і самостійним навчанням. Ці показники оцінено ними у межах від 3,9 до 4,2 балів.

Підсумовуючи результати, отримані в ході застосування розглянутих діагностичних і навчальних методик, ми робимо висновок про те, що оцінка готовності до інноваційної діяльності може бути достатньо обґрунтованою, якщо вона здійснюється в контексті цілісного вивчення особистості і професійної діяльності.

## АННОТАЦІЯ

В статті розглядається проблема впливу моди на імідж личності спеціаліста. Акцентується увага на необхідності целенаправленого формування іміджу для досягнення професійного роста, удачного формулювання общих і специфічних цілей, успішного їх досягнення з допомогою обраного іміджу і розкриття творческого потенціалу личності в цьому процесі. В статті також відведені ряд питань, дослідження яких може допомогти в розширенні вищеупомянутої теми і сузір'я її до конкретним експериментальним завданням.

## SUMMARY

In the article the problem of fashion impact on the image of the specialist's personality is studied. The necessity of determined image forming to succeed professionally, good formulation of general and specific purposes, their successful achievement with the help of chosen image and opening of creative personality potential in this process are accentuated. In the article several important questions are marked out. Their study can help in developing of this topic and can narrow it to concrete experimental tasks.

УДК 159.9

**Н.С. Зимогляд**

Українська інженерно-педагогічна академія

## РОЛЬ ИМИДЖА ИНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье отмечается взаимосвязь имиджа с коммуникативными умениями и навыками, а также рефлексивно-перцептивными способностями инженера-педагога; выявляется основное противоречие в его профессиональной подготовке. На основе анализа современного состояния поднимаемого вопроса указывается актуальность исследования имиджа инженера-педагога, а также перспектива исследований в данной области.

Актуальность темы обусловлена тем, что условия построения демократического общества в независимой Украине, где на первый план выдвигается такая гуманистическая ценность как ценность личности, требуют от специалистов любого профиля целенаправленного создания собственного имиджа с целью повышения эффективности профессиональной деятельности.

Целью данной публикации является акцентирование внимания исследователей на проблеме имиджа инженера-педагога, а также отражение современного состояния данного вопроса.

Опыт обучения в инженерно-педагогическом ВУЗе и, в частности, прохождение педагогической практики, показал, что выход студентов на практику сопровождается большим количеством проблем. Особенно следует выделить среди них этические. Ведь ни у кого не вызывает сомнения, что внешний вид, манеры поведения (т.е. имидж) инженера-педагога влияют не только на отношение студентов к нему самому, но и определяют их внимание и поведение на занятиях, отношение к преподаваемым им дисциплинам, к

аксесуари – про суперечливий характер, або інші його вади (детальніше можна сказати лише на конкретному прикладі).

Якщо установа має досить офіційний характер, то не тільки керівників, а й підлеглим не слід з'являтися в одязі спортивно-невимушеною стилю (джинси, светри з орнаментом, спортивний одяг). Такий одяг керівника може свідчити про зайвий демоократизм у стилі управління, а підлеглих – про погану дисципліну праці. Ці зауваження слід сприймати разом із спостереженням за формою поведінки особистості, не слід робити поспішних висновків, але якщо займатися цілеспрямованим моделюванням іміджу будь-якого спеціаліста, слід підбрати гардероб дуже ретельно, вдало комбінуючи деталі, які можуть сприяти створенню бажаного враження.

Імідж цілком залежить від соціальної, професійної, побутової ролі, яку повинна виконувати особистість в конкретних обставинах. А з теперішнім темпом життя кількість ролей навіть протягом одного дня може бути значною. Тому слід заздалегідь планувати кількість контактів, кількість ролей та згідно з цим – кількість іміджів. Слід зазначити тенденцію до уніфікації одягу (тотальному використанні тих самих джинсів, одягання в еротичному стилі, на яку слід зважати не тільки споживачам, але й творцям іміджів).

При створенні іміджу слід пам'ятати, що він повинен допомагати “виконувати роль”, а не відволікати від неї. Тому для професій, що пов'язані з комунікацією, перш за все за допомогою одягу, а потім і жестів важливо задати зручний простір для спілкування. Також треба зважати на етнічні традиції народу і на можливий транснаціональний імідж корпоративної структури, яку представляє співробітник.

Загалом, слід підкреслити важливість теми та наголосити на численних вузьких питаннях, пов'язаних із створенням іміджу, які з'являються протягом трудової діяльності спеціаліста і потребують конкретного практичного вирішення і розробки окремих рекомендацій згідно з типом професії. Важливо підкреслити потребу підготовки спеціалістів-іміджмейкерів із професійним знанням психології та дизайну, і навпаки – розширення підготовки спеціалістів-модельєрів курсу загальної психології з урахуванням вищезгаданої проблеми.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Мащенко В.Ф. Имидж: психология создания. – К.: Эльга. Ніка-Центр, 2002.
2. Козлова Т.В. Художественное проектирование костюма. – М.: Легкая и пищевая промышленность, 1982.
3. Сестры Сорины. Необходимый имидж. – М.: “Издательство Гном и Д”, 2000.
4. Сестры Сорины. Истоки имиджа. М.: “Издательство Гном и Д”, 2000.
5. Энтони Джей, Рос Джей. Эффективная презентация. – М.: Баланс клуб, 2004.

З метою отримання зворотного зв'язку про стан підготовки вчителів до інноваційної діяльності ми простежили за наступним професійним зростанням окремих слухачів курсів, ними стали 56 вчителів контрольних і експериментальних груп з міських та сільських шкіл. Через рік після проходження курсів ми з зачлененням працівників рай/міськ/методкабінетів проаналізували зміни, які відбулися у професійній діяльності, та стан виконання вчителем програм саморозвитку. Нами було встановлено, що 53% вчителів експериментальних груп впроваджують окремі нововведення без зміни усталеної системи навчально-виховного процесу. У контрольних групах було виявлено 47% таких вчителів. 34% вчителів експериментальних груп здобули нову сталість, здійснюють локальні зміни, що виявляються у модифікації навчальних програм, частковому застосуванні евристичних технологій. У контрольних групах цей показник – 21%. 9% вчителів експериментальних груп працюють за авторською програмою, 4% знаходяться в процесі створення навчальних посібників. Що стосується контрольних груп, то вчителів, які б стали працювати за авторськими програмами і створювати навчально-методичні посібники, не виявлено. 32% вчителів контрольних груп залишилися на попередньому рівні.

Отже, експериментальне дослідження підготовки вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти виявило необхідність створення такої гнучкої, відкритої системи, яка ґрунтується на органічній єдності науки, методики і технологій; розумно поєднує традиції та інновації в діяльності інституту післядипломної освіти і системи освіти в цілому; вимагає наукового обґрунтування всіх напрямків діяльності інституту як компонента системи неперервної освіти.

Одне з найголовніших завдань у підготовці вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти ми вбачаємо у стимулуванні педагогічної творчості, забезпечені можливості самовизначення в навчальному процесі, проектуванні навчальної діяльності, моделюванні можливостей до самореалізації в управлінні пізнавальною діяльністю вчителів, постійній діагностиці та самодіагностиці.

Зазначимо, що визнаний підхід передбачає регулювання поведінки вчителя шляхом впливу не на саму його особистість, а на умови її діяльності, на зовнішні щодо вчителя обставини, що породжують певні його інтереси і потреби, й у результаті такого впливу на особистість вчителя за ним залишається право вибору дії з урахуванням його індивідуальних спрямувань.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1979. – Т.2. – 400 с.
2. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та, 1983. – 176 с.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – М.: Латерна Вита, 1995. – 152 с.
4. Макеев В.Р. Особенности моделирования в педагогическом проектировании (на материале становления инновационных школ в Пермской области): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01/Ін-т педагогических инноваций РАО. – М., 1997. – 19 с.
5. Кулюткин Ю.Н. Мысление и личность. – СПб.: АО КРИСМАС+, 1995. – 24 с.
6. Перминова Л. Содержание образования с позиций самоидентификации личности // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 36-39.
7. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1986. – 152 с.

## АННОТАЦІЯ

*Представлены результаты экспериментальной работы по формированию готовности учителя к инновационной деятельности в системе последипломного образования. Осуществлено описание отдельных учебных методик и приемов, апробированных в ходе исследования, проведено анализ полученных данных.*

## SUMMARY

*This project presents the results of experimental work in formation of teacher's readiness to innovative work in the system of postgraduate education. It was realized the description of separate educational methodics and manners, approved in the process of investigation and the analysis of finding was done.*

УДК 37.016:82-342 (09)

Г.П. Кузнецова

Київський національний  
педагогічний університет

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ СЛОВЕСНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

*У статті з'ясовано філософські засади формування готовності майбутніх учителів-філологів до викладання української літератури у процесі педагогічної практики, обґрунтовано методологічні рівні готовності (початковий, аналітико-синтетичний, діалектичний, діалогічний), визначено поняття "практика" як філософська і педагогічна категорія, доведено, що методична система педагогики є одним із основних засобів формування в майбутніх словесників методологічної компетенції.*

Оновлення змісту і ролі літературної освіти потребує трансформації технології навчання української літератури, розробки і впровадження

5. Модний одяг як засіб самовиразу та самоактуалізації особистості. Необхідність цілеспрямованого формування іміджу для активізації творчого потенціалу особистості.

У процесі спілкування зовнішній вигляд суб'єктів, які взаємодіють, виступає як одна із складних систем, що зумовлює процес сприйняття особистості. Опанування цієї системи стає для сучасного спеціаліста вкрай необхідним, тому що під час отримання додаткової символічної інформації індивід краще пристосовується до оточуючого середовища. Саме таким пристосуванням стають навички інтерпретації символів у зовнішньому вигляді та вміння гармонійно поєднати модні тенденції та індивідуальний стиль одягу конкретної особистості.

Спілкування, що необхідне в процесі професійної діяльності спеціаліста будь-якого профілю, включає в себе встановлення та розвиток контактів між людьми (підлеглі, керівництво, клієнти, співробітники конкурючих організацій тощо), сприйняття та розуміння іншої людини, адекватну оцінку її зовнішності та дій. Спеціаліст, який має на меті вдосконалення обраної професії, обов'язково повинен приділяти увагу самоактуалізації не тільки професійного, а й особистісного напрямку.

Сформулювавши конкретні задачі розвитку себе як особистості в рамках обраної професії, людина може почати роботу над створенням особистісного іміджу. Доцільність цієї роботи багаторазово підтверджена в численних дослідженнях, присвяченіх політичному іміджу. Але фактори, що спрямовують людей на створення іміджу, не завжди можуть бути політичними в буквальному розумінні цього слова.

Таким чином, обов'язковим етапом формування іміджу спеціаліста стає вербальне оформлення конкретних професійних задач, з якими він постійно зустрічається при виконанні своєї роботи. Слід також приділити увагу тому враженню, яке повинен створювати представник певної професії. Наприклад: керівник організації чи установи повинен підтримувати працездатний стан діяльності закладу – створювати авторитетне враження, підкреслюючи діловий підхід до справи та вміння вдало керувати персоналом. Тому і в одязі він має відтворювати проекцію перелічених якостей. У більшості випадків доречними будуть ділові костюми стриманих кольорів, які до того ж гармонуватимуть із типом зовнішності людини та будуть бездоганно підігнані по фігури. Найменше неспівпадання з висунутими вимогами може викликати зворотне враження: погана посадка костюма на фігуру може свідчити про невибагливість у деталях до роботи; негармонійно підібраний колір – про погану компетентність у питаннях загального характеру, про незнання етикету чи поганий смак; непідходящі

## VI. ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИХОВАННІ СТУДЕНТІВ

УДК 17.022.1

Г.В. Акіменко

Українська інженерно-педагогічна академія

### МОДА ТА ІМІДЖ ОСОБИСТОСТІ СПЕЦІАЛІСТА СФЕРИ „ЛЮДИНА – ЛЮДИНА”

*У статті розглядається проблема впливу моди на імідж особистості фахівця сфери „людина – людина”. Наголошується на необхідності цілеспрямованого формування іміджу для досягнення професійного зросту, вдалого формулювання загальних та спеціальних цілей, успішного їх досягнення за допомогою обраного іміджу та розкриття творчого потенціалу особистості в цьому процесі. У статті також виділене коло питань, дослідження яких може допомогти в розкритті вищезгаданої теми та звузити її до конкретних експериментальних завдань.*

В останній час в умовах стрімкого розвитку науки, техніки та економічного зросту вкрай необхідним є вивчення ролі сприйняття людиною естетичних явищ, зокрема моди. Зростання її впливу на різні сторони життя сучасного суспільства ставить перед психологами завдання більш детальної розробки проблем, що пов’язані з модою. Однією з таких проблем є глибоке вивчення комунікативних можливостей моди, питання формування іміджу, а також розглядання моди як засобу самовиразу та самоактуалізації особистості.

В умовах високої щільноті ділових та особистих контактів протягом дня, людина працює з великом обсягом комунікативної інформації, яку отримує у вербалній та невербалній формі. А зовнішній вигляд людини – це перший набір символічної інформації, яку починає сприймати та підсвідомо обробляти інший учасник спілкування ще до того, як його співбесідник наблизиться та промовить слова вітання. Таким чином, формується певний стиль спілкування ще до початку бесіди.

Слід виділити коло питань, які потребують першочергової (з нашої точки зору) розробки та аналізу:

1. Вплив моди на характер комунікації між людьми.
2. Вивчення манери одягатись та її зв’язок із внутрішнім світом людини.
3. Можливе корегування стилю одягу для досягнення бажаного сприйняття особистісних властивостей людини співрозмовником.
4. Різниця у сприйнятті одного об’єкту різними людьми (стать, вік, соціальний статус).

інноваційних методів і методик, спрямованих на формування високоосвіченого вчителя-словесника.

Якісна підготовка філолога зумовлена насамперед вимогами суспільства та засобами, які є основою праці вчителя – художнім твором, його впливом на становлення особистості майбутнього громадянина. Правильно прочитаний і проаналізований літературний твір допомагає школярам усвідомити сутність і цінність людського життя, вчить бачити суспільні явища у взаємозв’язку, визначати своє “Я” в соціумі.

Шкільний курс літератури, як зазначає Б. Степанишин, має такий інтегральний характер, який своїм змістом становить і мистецтво художнього слова, і огляди історії літератури певних періодів, і життєписи письменників, і систему теоретико-літературних понять, історію фольклору і культури; в цьому курсі є морально-етичні, соціальні, філософські та інші мотиви пізнання об’єктивної дійсності [4]. Отже, втілення в життя через художню літературу антропоорієнтованих методик, що базуються на методологічних засадах когнітивності, діалогізму, гуманізму, є одним із основних завдань літературної освіти. Вирішення цього завдання вимагає від майбутнього словесника як глибоких знань із літературної освіти, так і методології.

У сучасній методичній літературі пропонуються різні методологічні концепти викладання словесності: екзистенціально-діалогічний (Г. Токмань), компаративний (А. Градовський, А. Яковleva), сугестивний, антропоцентрична “філософія серця” Г. Сковороди (А. Гризун, В. Зарва), особистісно зорієнтований (А. Фасоля, С. Подмазін та ін.), проте не розглядаються питання формування методологічної готовності майбутніх студентів-філологів до викладання української літератури у процесі їх теоретичної та практичної підготовки. Окрім цього, відхід сучасної освіти від моноідеології (марксистсько-ленінської) імперує нас до нових філософсько-методологічних і методичних трактувань категорії практики, і, зокрема, педагогічної, у процесі якої мають формуватися не тільки професійні уміння та навички словесників, а й методологічні рівні готовності до педагогічної діяльності. Окреслені проблеми зумовили вибір теми публікації.

Метою нашої статті є: 1) з’ясувати причини відсутності наукових досліджень із зазначеного питання; 2) дати філософсько-методологічне визначення поняття “педагогічна практика”, обґрунтувати методологічні основи становлення особистості майбутнього вчителя-філолога у процесі педагогічної практики з української літератури.

Методологічні проблеми в галузі підготовки вчителя завжди належали до найбільш актуальних і складних, оскільки вельми складною і важливою є проблема співвідношення філософської освіти і педагогічної науки [3].

Роль методології у визначенні перспектив розвитку літературної освіти та методики її викладання у вищій та загальноосвітній школах суттєво зросла. Це пов'язано, по-перше, з намаганням сьогоднішньої школи вирватися із рамок соціологічного тлумачення вітчизняної літератури, канонізованих за часів СРСР; по-друге, з інтеграцією знань та інтеграцією гуманітарних наук, що мають чітко виражений об'єкт пізнання – людину; по-третє, з комплексним аналізом творчої діяльності людини; по-четверте, з проблемами, що виходять за межі методики викладання української літератури, професійної підготовки майбутнього словесника, тобто методологічними, які сучасною філософією не вирішенні, але потреба в їх розв'язанні надзвичайна. Вакуум, утворений між методологією філософської, літературної та загальнодидактичної освіти, потребує негайного заповнення концепціями філософії освіти. Філософія освіти, як назначає І. Зязюн, – це і не філософія, і не наука. У той же час вона використовує підходи та завдання всіх рефлексивних дисциплін – методології, аксіології, історії, власне філософії. Її інтерес – педагогіка й освіта, тому все запозичене з інших дисциплін вона використовує для вибудови моделі подолання освітньої кризи, для обговорення найзагальніших проблем педагогічної діяльності, проектування шляхів витворення нової педагогічної науки.

Предметом філософії освіти є подолання протилежностей в освіті через вибудову “автаркійної” (термін Г. Сковороди, рівновага у середовищі, у мисленні, у стосунках) освіти, що урівноважує протилежності [3, 4-5]. Основою філософії освіти є методологія – вчення про методи пізнання, на яких ґрунтуються принципи і способи їх застосування в пізнавальній і практичній діяльності. Одним із провідних принципів методології є принцип зв'язку теорії з практикою. Процес підготовки майбутнього вчителя здійснюється саме через дію цього принципу. Однак виникають протиріччя щодо тотожності взаємодії складових принципу – теорії і практики. У роботі ВНЗ ще не остаточно подоланий односторонній підхід, який розглядає оволодіння теоретичними знаннями у відриві від педагогічної практики. Панує думка, що уміння мають формуватися безпосередньо у процесі педагогічної практики на підґрунті теоретичних знань, отриманих під час аудиторних занять (праці З. Васильєвої, С. Бреєва, М. Кузьміної, З. Шварцман, Д. Ягафарової, З. Шалик, Р. Хмелюка, О. Нагорного та ін.). Педпрактика виконує функцію перевірки теорії, певною мірою забезпечує почуттєву основу педагогічного мислення та є елементом пізнання сути

За переконанням Ф.С. Шлехті, [3] ті студенти, які успішно засвоюють навчальний курс, навчаючись застосовувати свої знання у проблемних ситуаціях, отримають дипломи, але не будуть самостійно працювати з інформацією і набувати знання, не зможуть розраховувати на успіхи у сучасному інформаційному суспільстві.

Хотілося б підкреслити і думку І.А. Редковець [2] про те, що формування у студентів готовності до самоосвіти не повинно бути епізодичним. Це повинна бути неперервна робота всього педагогічного колективу, і тому процес формування готовності до самоосвіти повинен стати однією з функцій процесу навчання, а не його окремим компонентом, тим більше в сучасному інформаційному просторі.

Таким чином, для виховання майбутніх висококваліфікованих вчителів просто необхідно формувати в них готовність використовувати інформаційні ресурси у навчальному процесі, формувати готовність до самоосвітньої діяльності в сучасному інформаційному суспільстві.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Интернет как средство самообразования учителя. Озеркова И.А. // Материалы XIV Международной конференции. Применение новых технологий в образовании, 26-27 июня, 2003. – г. Троицк.
2. Необходимость самообразования студентов в современной информационной среде Чремухина И.Н. // Материалы XIV Международной конференции Применение новых технологий в образовании, 26-27 июня, 2003. – г. Троицк.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под. ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.

## АННОТАЦІЯ

*Сегодняшний день ознаменовался очень интенсивным развитием информационной области во всех сферах жизни. Особенно это отражается и в сфере образования. Эти изменения требуют поиска новых путей повышения мастерства современного учителя. Одним из эффективных путей решения данной проблемы является использование Интернет – технологий как средства самообразования молодого учителя.*

## SUMMARY

*Today was marked by very intensive development of information area in all spheres of life. Especially it is reflected and in sphere of education. These changes demand search of new ways of increase of skill of the modern teacher. One of effective ways of the decision of the given problem is use the Internet - technologies as means of self-education of the young teacher.*

критичний і творчий розум, мати запас знань, що оснований на широкому вивченні гуманітарних наук. Це ж і стосується майбутнього вчителя.

У своїй роботі І.А. Озерков [1] визначає такі компоненти самоосвіти:

- 1). Отримання нових знань у вибраній області;
- 2). придбання нових дидактичних матеріалів;
- 3). підвищення методичної майстерності;
- 4). підвищення загальнопедагогічної культури;
- 5). підвищення кваліфікації як такої.

Розвиток усіх цих напрямів може бути здійснений завдяки використанню інтернет-технологій. Розглянемо можливості використання цих технологій відповідно до кожного з перелічених напрямів:

1. Інтернет надає вчителям можливість познайомитися з новими навчальними посібниками і програмами, поспілкуватися в чаті з їх авторами і задати їм питання, які їх цікавлять. Часто є можливість отримати інформацію не тільки з сайту, а й по електронній пошті, причому не тільки самі посібники, але й методичні рекомендації щодо їх використання. Існує також дуже велика кількість тематичних сайтів, що містять дуже цікаву інформацію з найбільш розвинених областей знань. Тут виникає дві проблеми: відбір дійсно достовірної і якісної інформації і методика її використання на уроках, чим сайти цієї групи часто не займаються.

2. Інтернет можна знайти конспекти уроків та інші матеріали, майже на будь-яку тему. Для цього достатньо відвідати сайти, наприклад, «1 вересня», «Учитель.ru» тощо. Деякі освітні заклади проводять на сайтах конкурси конспектів уроків, олімпіади, семінари, конференції тощо.

3. Методичні та дидактичні матеріали в Інтернеті часто «змішані» з іншими матеріалами і знаходяться на тих же сайтах. Тому їх необхідно виокремлювати з великої кількості інформації.

4. Цю мету найчастіше важко досягти. Виявляється нестача матеріалів, що сприяють підвищенню педагогічної культури вчителя, але можна знайти цікаві матеріали, використавши, як уже говорилося, різноманітні чати, конференції тощо.

5. Ця область тільки розвивається, але її перспектива дуже велика. Уже зараз створені різні дистанційні та мережеві заходи, комісії. У цьому напрямі використовуються різноманітні конференції та семінари, проте зустрічається багато проблем, які в першу чергу пов'язані з визнанням їх на офіційному рівні.

Звичайно, не даремно на цю тему ведеться багато дискусій, адже існують і проблеми, з якими зустрінеться молодий вчитель: дуже великий вибір, проблеми технічного характеру, організаційні проблеми, психологічні тощо. Проте проблеми існують, щоб їх вирішувати.

педагогічної діяльності. Зауважимо, за такого підходу до педагогічної практики з поля дослідження зникають такі важливі поняття методології педагогіки, як практична спрямованість теорії навчання та методична готовність, або “загальнопедагогічна вправність” (за І. Харlamovим), що має формуватися в студентів як у допрактичний, так і в практичний періоди.

Отже, першою причиною того, що проблеми педагогічної практики студентів-словесників не відображаються в науково-методичній та методологічній літературі, є домінування теорії над практикою в підготовці майбутніх словесників. Друга причина є похідною від першої: незмінним і аксіоматичним є з радянських часів залишається визначення і призначення педагогічної практики. Це “органічна частина навчально-виховного процесу, яка забезпечує поєднання теоретичної підготовки майбутніх учителів з їх практичною діяльністю в закладах освіти”. На думку багатьох науковців, таке трактування практики вичерпує її функції та демонструє зв’язок із теорією. Однак зазначене визначення змушує говорити про практику як про уніфікований інструктивно-рекомендаційний процес, що не потребує сформованого рівня готовності студентів, уточнення обсягу теоретичних та методичних знань, необхідних для ефективної педагогічної діяльності, аналізу умінь та навичок, науково-методологічного обґрунтування основ педагогічної практики.

На сьогодні педагогічну практику майбутніх філологів заангажували в рамках інструкції без наукового підґрунтя і можливості розгляду її як комплексної неперервної моделі з методологічно-методичним змістом. Окрім цього, відсутнє “достатньо обґрунтоване визначення цільової спрямованості практики, без чого неможливо створити адекватну їй систему завдань” [1, 75], визначити основні уміння, навички, методологічні рівні, якими має оволодіти студент-словесник. Виправити цю помилку намагалися науковці періоду 1980-1990-х років, надавши практиці характеру неперервності та послідовності. Проте неперервність практичної підготовки майбутніх учителів призвела до дискусії щодо фахово-прикладного спрямування практики на І-ІІІ курсах навчання. А. Петров, О. Абдулліна застерігали, що рання спеціалізація стане причиною порушення принципу єдиної підготовки студентів до цілісної діяльності, до реалізації всіх функцій учителя на єдиній загальнопедагогічній основі. А. Петровський зазначав, що звуження на “старті” кругозору студента загрожує йому відставанням від наукового прогресу. З іншого боку, запізнення із спеціалізацією у фаховій підготовці та перебільшення переваг “універсалізму” призведе до того, що ВНЗ ризикує випустити поверхових спеціалістів. На сьогодні це питання є відкритим.

Головним завданням філологічної освіти так і залишається формування в студентів міцних систематизованих знань з літератури, а рівень сформованості умінь і навичок відступає на другий план. І, на жаль,

“цей другий план” у деяких вищих школах розпочинає втілюватися лише на IV-V курсах, тобто у процесі навчально-зalікової та переддипломної практик, а від практики на I-III курсах ВНПЗ відмовляються, або, якщо безвідривна практична підготовка й існує, то вона носить загальнодидактичний та психологічний характер. Сказане вище пояснює третю вагому причину того, чому питання формування рівнів готовності майбутніх учителів-словесників до викладання української літератури перебувають за межами наукового дослідження.

Дискусії про те, як готувати майбутнього вчителя-словесника, щоб його знання були ґрунтовними й ефективно впроваджувалися у практичних діях, усвідомлено регулювали діяльність, є суттевими. Відповідь на це питання не проста, але ґрунтуються вона на положенні, що ефективність дій людини визначає не лише освіта, але й методологічна інформація, цінність якої полягає не в її засвоєнні, а в її практичному застосуванні. Однак аналіз педагогічного процесу у ВНПЗ засвідчує, що навіть не вся освітня фахова інформація має практичне спрямування, а про методологічну мову не йде взагалі. Як результат, студенти методологічно не підготовлені сприймати педагогічний процес як інтегрований, динамічний, цілісний навчально-практичний комплекс. Відтак, загальнодидактичні, методичні знання відображаються в найрізноманітніших підходах, теоріях, методах, засобах, категоріях, парадигмах. Розібрatisя в понятійно-термінологічній специфіці цих понять як у множинній системі в рамках одного підходу неможливо. Для розуміння значенів множинності зазначеного тезаурусу необхідні методологічні знання, які, на думку В. Тарантея, І. Карпюк, В. Кушнір та ін., мають формуватися через взаємостосунки майбутнього вчителя з педагогічною реальністю та її розумінням. Для студента педагогічною реальністю є не що інше, як перебування на педагогічній практиці. Але підготовка студентів до усвідомлення педагогічних явищ спочатку здійснюється на лекційних, практичних, семінарських, лабораторних заняттях, і ефективно вона буде тоді, коли аудиторні заняття ґрунтуються на педагогічному вивченні матеріалу та будуть методизованими [5, 25-53].

На нашу думку, професійне спрямування теоретичних курсів, введення до програм фахових практик I, II курсів (фольклорної, діалектологічної) розділів “Формуємо методичну компетентність вчителя-словесника”, проведення перед навчально-зalіковою та дипломною практиками методично-контролюючої роботи (колоквіумів, методичних занятт на базі школи у присутності вчителя, методиста, студентів) утворить методичну систему практичної підготовки майбутніх філологів з її

Використання Інтернет-технологій дозволяє досить ефективно вирішувати поставлені завдання. За їх допомогою виникає можливість нової організації самостійної роботи студентів.

В останній час освітяни стали все частіше звертати увагу на використання нових інформаційних технологій в освіті, ведуться дискусії навколо цього питання. Але не можна не погодитися, що комп’ютер та мережа Інтернет вже проникли у всі сфери життя суспільства і процес їх проникнення в сферу освіти вже не залежить ні від кого. Зрозуміло, що цей процес потрібно контролювати та спрямовувати в потрібне русло. Проте зрозуміло й те, що міра використання ресурсів Інтернет та результат їх використання залежить від готовності мислення людей, а в першу чергу готовності молодих вчителів, до впровадження інформаційних технологій в освіту, до використання інтернет-ресурсів у навчальному процесі. Також Інтернет може стати дуже потужним способом самоосвіти вчителя, що на сьогодні, в епоху розвитку комп’ютерних технологій, є дуже актуальним. В останній час навчальні заклади все більше комп’ютеризуються і озброюються найновішим програмним забезпеченням, що дозволяє не тільки внутрішнє використання, а й вихід в Інтернет. Не можна не помітити появи великої кількості навчальних мультимедійних курсів, електронних практикумів, навчальних посібників, тестів, все більше використовується дистанційна освіта. Багато викладачів самостійно створюють електронні дидактичні матеріали для своїх занять. Результатом цього є збільшення можливості отримувати знання самостійно. Тому ще раз потрібно підкреслити, що ця діяльність не повинна бути хаотичною. Викладачі повинні сформувати у студентів такі вміння та навички: вміння виділити головне і значиме у матеріалі, що вивчається, вміння орієнтації у безмежніх «просторах» інформації, навички роботи з Інтернет-ресурсами, які необхідні кожному студенту для самоосвіти.

В останні роки ряд авторів досліджували проблему самоосвіти. Питання формування навичок самоосвіти розглядалися в роботах А.П. Авдеєва, С.В. Калиніної, І.А. Редковець, Г.Б. Сабірової, Н.Г. Ковалевского та ін. Деякі з авторів зверталися і до питання самоосвіти студентів в умовах педагогічних закладів (А.С. Маслов, О.Л. Назарова, П.Н. Осипов). Проте, на нашу думку, тема готовності молодих вчителів до самоосвіти у сучасному інформаційному потоці та використання його в навчальному процесі не має на сьогоднішній день достатнього науково-методичного обґрунтування.

При нинішніх темпах розвитку науки та техніки, розвитку нових інформаційних технологій роботодавці зацікавлені у спеціалістах, які вміють думати самостійно і вирішувати різнобічні проблеми, мати

3. Александр Меллер. Миф об анонимности. – [http://www.birzha-plus.ru/i-locman/view.php?ids=1387&id=22&izdanie=locman\\_2002&izdan=locman](http://www.birzha-plus.ru/i-locman/view.php?ids=1387&id=22&izdanie=locman_2002&izdan=locman).
4. Материалы форума <http://fforum.ru>.

### АННОТАЦІЯ

*В статье подаётся взгляд автора на распространённый современный миф об "анонимности Интернета". Миф имеет влияние на пользователей Интернета, часто провокационное, и стимулирует деструктивную активность. Многие поддающиеся этому влиянию – школьники, что делает тему более значимой для преподавателей информатики в школе. В статье приводятся факты, опровергающие миф, и материалы, полезные в работе преподавателя.*

### SUMMARY

*The article shows the author's concern of the popular modern myth about "anonymity online". The myth has much influence, often provocative, upon Internet users and stimulates their destructive activity. Many of those under influence are school students, and this makes the subject more important for school teachers of informatics. The article contains a set of facts denying the myth and some materials useful for teacher's work.*

УДК 378

### ІІ. Шпінь

Харківський національний  
педагогічний університет

## ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ САМООСВІТИ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ

*Сьогодення ознаменувалося дуже стрімким розвитком інформаційної галузі у всіх сферах життя. Особливо це відображається у сфері освіти. Ці зміни вимагають пошуку все нових шляхів для підвищення майстерності сучасного вчителя. Одним із ефективних шляхів у вирішенні даної проблеми є використання Інтернет-технологій як засобу самоосвіти молодого вчителя.*

Однією з найголовніших проблем, що повинна вирішити вища школа, є підвищення кваліфікації молодих спеціалістів. Зокрема, вона поставлена і перед вищими педагогічними закладами, оскільки однією з головних проблем, що стоять перед сучасною освітою, є питання підготовки сучасного підготовленого вчителя, який добре орієнтується в широкому інформаційному просторі, який динамічно розвивається. Студент, а тим більше випускник вищого навчального закладу, повинен крім опрацювання матеріалів, що подаються програмою, набувати вміння та навички їх використовувати; повинен володіти методами пошукової діяльності; повинен неодмінно вміти самостійно набувати нові знання. Тому пошук нових засобів, методів, що будуть сприяти самостійному набуттю знань, розвивати мислення, творчість молодих вчителів, є сьогодні дуже актуальним.

прогресією. Методична система дасть можливість студентам-практикантам не тільки усвідомити педагогічні явища, а й піznати, як вони взаємодіють і взаємопов'язані на професійному та методологічному рівнях. Якщо професійні рівні визначаються методичними вміннями (конструктивно-прогностичними, організаційно-процесуальними, комунікативно-розвивальними, дослідницько-гностичними, читацько-аналітичними), то рівень методологічних знань має визначатися полюсами “гносеологія (уявлення і сприймання педагогічного процесу без своєї “Я”-концепції) – онтологія” (повне рефлексування “Я”-концепції в педагогічному процесі), “моно”-логіка – “полі”-логіка. Ми вважаємо, що саме через запропоновану методичну систему практичної підготовки відбудуватиметься поступове формування в студентів-словесників методологічних рівнів. За основу у своїй системі ми взяли рівні, які розглядає й аналізує В.Кушнір:

1. Початковий – намагання усвідомленого сприймання майбутнім філологом різних логік, теорій, методів, підходів про об'єкт – педагогічний процес.

2. Аналітико-синтетичний – розуміння і сприймання різних монологік як діз'юнктивної множини, що вводить студента у площину нескінченних можливостей. Вибір елементів у цій нескінченності відбувається саме в реальному педагогічному середовищі (безвідривній педагогічній практиці), де практикант аналізує різні педагогічні, методичні “моно” і синтезує свою монологіку, свою логічну схему розуміння педагогічного процесу.

3. Діалектичний – переход від розуміння і сприймання різних “моно” як діз'юнктивної множини до множини діалектично взаємодіючих, взаємопереходічних, взаємозумовлених, взаємодоповнюваних елементів.

4. Діалогічний – різні “моно”-логіки вступають у діалог. Виникає новий спосіб методологічного мислення – “діалогіка” (від “ді”-два, і від “діа”-між, через). Діалогічне мислення сприяє виникненню в реальному педагогічному процесі різних “полі”-логік, призводить до суб’єкт-суб’єктного рівня спілкування в колі “студент-учень”, є умовою вільного розвитку особистості майбутнього словесника, який із множини літературознавчих, педагогічних, методологічних теорій, понять, парадигм, методів може зробити вільний вибір [2, 31-37].

В основі методичної системи, яка є для студента-словесника площею можливостей, засобом формування умінь і навичок, методологічних рівнів, ми виділяємо педагогічну практику і вважаємо, що саме вона забезпечує повне методичне і методологічне рефлексування “Я”-концепції майбутнього словесника в педагогічному процесі. Філософія

освіти по-різному трактує категорію “практика”. Це діяльність (М. Булатов, В. Сагатовський, М. Каган), освоєння (Ш. Алієв), перетворення (Є. Симонян), упровадження (В. Ільченко). Тому для філософії освіти практика – засіб пізнання, перетворення, освоєння дійсності у процесі діяльності. Для конкретної методології (в нашому випадку педагогічної, літературознавчої) “практика” – узагальнений термін, що “працює” із синном синонімів – “практична педагогічна діяльність”, “практичне педагогічне освоєння”, “практична рефлексія”, “практичне усвідомлення”, “практична методична вправність”.

Отже, на даному етапі розвитку філологічної освіти під педагогічною практикою майбутніх учителів-словесників слід розуміти реально можливий педагогічний процес, педагогічне буття, що дозволяє студенту-практиканту із площини “некінчених педагогічно-методичних можливостей, а не необхідностей” [2] зробити власний, усвідомлено обґрунтований вибір і сформувати позитивну професійну “Я”-концепцію, складовими якої мають бути психологічна, загальнодидактична, літературознавча, методична, методологічна готовність та педагогічна вправність.

### ЛІТЕРАТУРА

- Горленко В.П. Цели педагогической практики: проблемы, обоснования // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 75.
- Кушнір В.А. Рівні методологічної підготовки педагога // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Зб. наук. праць. – Ч. 2. – К., 2001. – С. 31-37.
- Педагогічна практика та філософія освіти: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – Полтава: ПОППОПП, 1997. – 176 с.
- Степанишин Б.І. Викладання української літератури в школі: Методичний посібник для вчителя. – К.: Проза, 1995. – 255 с.
- Степанишин Б.І. Професійне спрямування навчального процесу в педагогічному вузі: Навчальний посібник. – К., 1992 – С. 25-53.

### АННОТАЦІЯ

*В статье показаны философские начала формирования готовности будущих учителей-филологов к преподаванию украинской литературы в процессе педпрактики, обоснованы методологические уровни готовности (начальный, аналитико-синтетический, диалектический, диалогический), определено понятие “практика” как философская и педагогическая категория, доказано, что методическая система педпрактики – одно из главных средств формирования у будущих словесников методологической компетенции*

### SUMMARY

*The article deals with the philosophical aspects of Ukrainian Literature future teacher readiness to teaching philological subjects at school in the process of school practice. The methodological levels of readiness (elementary, analytical and synthetical, dialectical, dialogical) is well-grounded in the article. The author defines the notion “practice” as the philosophical and pedagogical categories and proves that school practice is one of the main and effective ways of future teachers’ methodological competence forming.*

ніякого відношення до підготовки нових терактів. Але ж особи, які відкрито демонструють антисоціальну поведінку, мають усі шанси потрапити у коло інтересів правоохоронних органів.

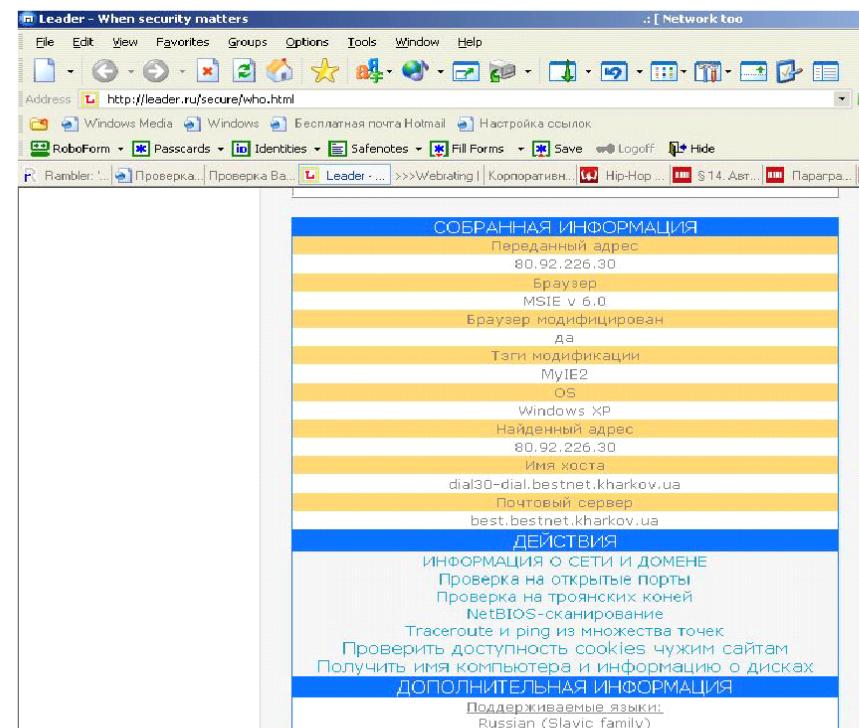


Рис. 1. Інтернет-сторінка демонструє візиторові, що він розповідає про себе самим фактам відвідування

Знищити ілюзію гарантованої анонімності у віртуальному просторі – завдання для викладачів інформатики. Як ми бачимо, саме ілюзія анонімності у Інтернеті часто штовхає підлітків на деструктивне самоствердження. Тому є підстави вважати, що руйнування цього міфи у змозі зупинити більшість випадків антисоціальної поведінки школярів у Інтернеті, які здебільшого спираються на впевненість, що анонімність допоможе запобігти відповідальності; але життя спростовує міф про анонімність Інтернету.

### ЛІТЕРАТУРА

- Марат Давлетханов. Анонімність в Інтернете. – <http://www.hostinfo.ru/tree/internet/security/anonymity>.
- Татьяна Данилова. Формула бардака. – Компьютерра, 3/2000.

пользовавшийся виртуальним псевдонімом S\*\*\*, начал оскорблять их нецензурной бранью и обвинять М. и Ж. в гомосексуальной связи. С помощью администратора клуба М. установил уникальный IP-адрес посетителя чата, оскорбившего их. После этого М. обратился за помощью в установлении фактического адреса владельца данного IP-адреса к своему родственнику Н., занимающему должность \*\*\* \*\*\* \*\*\* РФ, и имеющему доступ к такого рода информации, мотивировав это желанием подшутить над знакомой, после чего Н. предоставил ему запрошенную информацию.”

На жаль, виявилося неможливим перевірити не тільки фактичні деталі цієї трагічної історії, але й саму її фактичність, тому історію теж можна віднести до “міфології Інтернету”. Але треба наголосити на двох речах: 1) механізм, за допомогою якого вбивці дізналися координати убитого, цілком реалістичний; 2) навіть якщо ця історія є цілком вигаданою, сам факт її появи у інформаційному просторі мережі Інтернет та чисельні коментарі на форумах – свідчення того, що тема непокоїть користувачів мережі.

Одна з найпарадоксальніших рис міфів про анонімність Інтернету – це те, що справжнє становище із своєю анонімністю або вільнозавданістю користувач може перевірити на однієму з сайтів, що демонструють відвідувачеві ту інформацію, яку він передає, заглядаючи на сайт. Прикладом такого демонстраційного сайту може служити сторінка <http://leader.ru/secure/who.html>, яка при завантаженні демонструє користувачеві ту інформацію, яку він надає серверові при завантаженні сторінки (рис. 1).

Подібних сторінок існує забагато. Окрім просто демонстрації IP-адреси, провайдера, держави, операційної системи та браузеру користувача, вони здатні також здійснювати у онлайновому стані перевірку комп’ютеру на наявність вірусів, програм-шпигунів та інші небезпечні властивості системи. За адресою [http://freeproxy.ru/free\\_proxy/info\\_about\\_you.htm](http://freeproxy.ru/free_proxy/info_about_you.htm) можна знайти гарну колекцію онлайн-тестів, за допомогою яких ви можете перевірити, наскільки міф про анонімність у мережі Інтернет відповідає дійсності у вашому випадку.

Інколи можна побачити іншу картину “міфологічного” бачення анонімності у Інтернеті. Ця картина базується на уявленні, що користувач завжди знаходитьться “під ковпаком” у спеціальних служб, які стежать за Інтернетом [3, 1]. Це параноїдальне ствердження теж не відповідає дійсності; по-перше, існують сервіси, які дійсно проводять стеження за веб-серфером значно складнішим, а іноді неможливим (анонімайзери, непрозорі прокси, SOCKS) [2, 2]; по-друге, не кажучи про етичні аспекти тотального стеження, фізично неможливо відстежувати усіх користувачів мережі – цьому заважає занадто великий обсяг. Відомі спроби контролювати увесь обсяг електронної пошти (наприклад, після терактів 11.09.2001) зазнали поразки, бо – листів, що мали ключові слова, виявилося забагато, і майже завжди вони не мали

**М.О. Лазарєв**

Сумський державний  
педагогічний університет

## ГУМАНІСТИЧНА ПАРАДИГМА ОСВІТИ: ГЕНЕЗА Й КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ

У статті розглянуто існуючі освітні парадигми. З'ясовано методологічні основи, особливості й переваги сучасної гуманістичної парадигми освітнього процесу.

Україна визнала освіту пріоритетною галуззю, тобто держава взяла на себе обов’язок забезпечити її прискорений, випереджальний, інноваційний розвиток [1]. Ці заходи включають істотне зміцнення навчально-матеріальної бази, здійснення комп’ютеризації навчальних закладів, впровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій, органічне поєднання освіти і науки, інтеграцію їх до європейського та світового науково-освітнього простору. Національна доктрина розвитку освіти передбачає основний шлях модернізації української освіти на найближчі 25 років нового століття і головною метою державної політики в освіті проголошує створення необхідних умов для розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України протягом усього життя [1]. Вперше освітня політика держави стала чітко детермінованою світовими цивілізаційними процесами. Це відповідає відкритій філософською і психолого-педагогічною науками закономірності, що розвиток психіки людини, в тому числі її здібності, уміння, творчий і професійний потенціал, насамперед, обумовлений внутрішнім світом індивіда, його кардинальними й потужними потребами до самовиживання і самоствердження. А соціально-економічні, педагогічні і психологічні умови мають всіляко сприяти розвитку й самореалізації особистостей, від яких і залежить становлення справедливого й демократичного суспільства.

Щоб здійснити справді історичну місію створення нової, успішної системи навчання й виховання підростаючого покоління демократичної України, конче потрібно сконцентрувати зусилля всіх, хто причетний до освіти, на вирішенні кардинальних її проблем і, насамперед, наукового забезпечення розбудови освітнього простору.

У чому ж вчені – філософи, педагоги, психологи – вбачають для себе провідну проблему освіти, розв’язання якої відкриває шлях до її суттєвого поступу? Якщо вдатися до узагальнення багатоголосих наукових дискусій про кардинальний шлях до оптимальної системи навчання й виховання (В. Андреєв, І. Бех, Г. Гончаренко, І. Зязюн, В. Мадзігон, С. Кульневич,

В. Лутай, І. Прокопенко, О. Савченко, А. Хуторський та ін.), то з невеликою ймовірністю помилитися можна вийти, насамперед, на методологічну проблему: яка парадигма освіти, тобто її цілісна, актуальна, достатньо опрацьована, прийнятна для значного кола вчених теоретична основа потрібна на сьогодні національній школі? Яким чином її ввести у практику вищої й середньої школи? Не дивлячись на те, що значна кількість українських вчених є прибічниками ідей особистісно орієнтованого навчання й виховання і складається теорія такої освіти, немає підстав стверджувати про наявність чіткої, методологічно, теоретично й технологічно забезпеченої парадигми освітнього процесу, яку насправді розділяють, підтримують і впроваджують у життя вчені й організатори освітнього процесу. Тому *метою* даної статті є спроба з'ясувати результати наукових пошуків й тлумачення сучасної парадигми навчання й виховання як незамінної основи для подолання глибокої кризи вітчизняної освіти.

По-перше, зазначимо провідну й безумовно підтримувану аксіому наукової спільноти: наявність чіткої наукової парадигми для розв'язання актуальних теоретичних і практичних проблем – це неодмінна умова й запорука їх успішного розв'язання. Відсутність адекватної певній соціальній, економічній, культурній ситуації наукової парадигми для роботи і вченого, і практика обезброяє їх, змушує вести пошук всілі, без координат і підтримки прибічників, а значить, прирікає на даремне витрачання сил, часу і коштів.

Концепцію парадигм вперше запропонував відомий американський наукознавець Томас Кун у роботі “Структура наукових революцій” (1963). Автор виходив з того, що будь-яка нормальна наука може успішно функціонувати, переборювати труднощі, створювати потрібні для життя теорії лише за умови згоди певної спільноти (групи) вчених щодо мети, системи цінностей, дослідницької методології, теоретичних та емпіричних знань, що застосовуються в дослідженнях. Переход від однієї парадигми до іншої супроводжується колективною зміною інтерпретації емпіричних фактів.

Сучасна наука визначає парадигму як стала сукупність теоретичних і методологічних передумов, що визначають конкретне наукове дослідження і способи його втілення в практиці на даному етапі [3].

Парадигма педагогічної науки і відповідно освіти, що будується й функціонує на її основі – це теоретична модель вирішення актуальних дослідницьких проблем, прийнята певним науковим товариством [2]. Парадигма представляє собою модель, використовувану для вирішення не тільки дослідницьких, але й практичних задач. Необхідність у новій освітній парадигмі виникає в зв'язку з переходом до нового типу мислення і дій, нових способів перетворення дійсності. Обґрунтовуючи ту або іншу

ця інформація – провайдер абонента, він обов'язково запишє час, телефон та ім'я користувача (що вводиться при дзвоні до провайдера), який працює з динамічною IP-адресою [1, 2]. Якщо зробити відповідну санкцію запrosa до провайдера, можна дізнатися, кому належить певна IP-адреса. Відомі чисельні випадки, коли суто “мережними” методами було розкрито багато злочинів, скроєні професіоналами. Наприклад, це справа відомої кримінальної мережі “w0nderland Club”, яка спеціалізувалася на дитячій порнографії та мала у своєму складі професіоналів з комп'ютерної безпеки. Інформація про такі випадки регулярно з'являється у засобах масової інформації, але на цей час вона не заважає масі користувачів вважати, що вони можуть користуватись у Інтернеті повною анонімністю.

Часто саме це уявлення стимулює деструктивну діяльність користувачів Інтернету завдяки тому, що анонімність часто розуміється як неможливість покарання.

Звичайно, саме це непорозуміння розв'язує руки багатьом особам, прихильним до антисоціальної поведінки. Якщо у реальному житті їх часто зупиняє ймовірне покарання, то ілюзія анонімності у Інтернеті часто вимикає внутрішні гальма людини.

Це один з міфів Інтернету щодо анонімності користувача говорить, що зламати цю анонімність можуть лише професіонали з державних структур та тільки за відповідною санкцією. Це теж не відповідає дійсності; відомі чисельні випадки, коли приватні особи з успіхом використовували сліди, залишені у Інтернеті, щоб дізнатися про реальні координати віртуального співрозмовника. Наслідки у таких випадках можуть бути непередбачені.

Широкої відомості у Інтернеті набула розповідь про трагічний випадок, який трапився у результаті конфлікту у віртуальному середовищі та продовжився у реальному житті.

Цитата:

“\*\*\* мая 2004г. на территории пустыря, расположенного за д. \*\*\* по ул. \*\*\* г. \*\*\* был обнаружен труп несовершеннолетнего В. с признаками насильственной смерти в виде многочисленных телесных повреждений. По данному факту \*\*.05.2004г. прокуратурой г. \*\*\* было возбуждено уголовное дело ? 2004\*\*\*\* по признакам преступления, предусмотренного ч. 4 ст. 111 УК РФ.

В ходе проведенного предварительного расследования по уголовному делу было установлено следующее:

\*\*.05.2004г., около 18 ч. несовершеннолетние М. и Ж. после совместного распития спиртного посетили компьютерный клуб \*\*\* города \*\*\*, где общались посредством сети Интернет со своими знакомыми в чате городского сайта www.\*\*\*.ru. Во время общения один из посетителей данного чата – В.,

тему більш значущою для викладачів інформатики у школі. У статті наводяться факти, що спростовують міф, та матеріали, що можуть бути корисні в роботі викладача.

Одне з першочергових завдань шкільного курсу інформатики – виховання у школярів так званої інформаційної культури. Як визначають В.О. Мінкіна та В.В. Брежева (Новоуральськ), до складу інформаційної культури входять як культура пошуку, сприймання, збереження та передавання інформації (практична складова), так і знання норм, що регламентують використання інтелектуальної діяльності (теоретична складова).

Звісно, лише знання норм не тогоже внутрішній потребі у дотриманні цих норм, так само як знання державних законів не тогоже їх дотриманню. Але оволодіння справжньою інформацією про становище справ – це та умова, без виконання якої неможливе засвоєння як методів праці, так і норм поведінки в інформаційному середовищі, насамперед у найдинамічнішій його частині – комп’ютерній мережі Інтернет.

На жаль, достовірна інформація часто не може пробитися до користувача крізь мережу міфів, що присутні зараз в усіх сферах життя, у тому числі – у світі технологій. Саме міф виконує функцію роз’яснення невідомих неспеціалістові сторін буття; досить часто поведінка мешканців сучасного суспільства мотивується саме міфологічними уявленнями.

Один з прикладів міфів, що впливають на поведінку користувачів мережі Інтернет, – поширене уявлення про те, що Інтернет – середовище, де користувач залишається цілком анонімним, і досяжно є лише та інформація, яку він сам бажає зробити такою. Це уявлення досить поширене серед підлітків та школярів, тому що дуже добре корелює з їхньою потребою у приватності та самоствердженні.

Міфологічність цього ствердження у тому, що воно базується тільки на поверхневому огляді справжнього становища. Справді, для більшості користувачів Інтернету інформація про співрозмовця обмежена лише тим, що він (вона) сам вказує про себе. Насправді, сховатися за віртуальною маскою досить непросто. Більшість користувачів залишають сліди свого перебування у мережі спілкування (у місцях суспільного знаходження – чатах та форумах). Перш за все, це – IP-адреса. Як відомо, кожен комп’ютер у Інтернеті має свою адресу, яка складається з 12 цифр і звуться IP-адресою. Якщо знати IP-адресу, не важко у більшості випадків з’ясувати також фізичну адресу користувача.

Відомо, що вся інформація у Інтернеті передається пакетами, тобто ділиться на блоки, кожен з яких містить IP-адресу відправника та одержувача. Це значить, що при передачі інформації завжди відомо, хто її відправляє і хто отримує. Будь-який хост, через який ця інформація проходить, може її прочитати та залишити запис про цей випадок. Перший хост, куди потрапить

парадигму освіти, педагогічна наука реагує на “виклики” суспільства, особистості, держави, пропонуючи модель освітньої системи.

Освітня парадигма базується, насамперед, на певних цінностях. Саме вони визначають напрямок педагогічного процесу: на інтереси суспільства, держави або на особистість, взаємини його суб’єктів можуть бути авторитарними або гуманістичними, зміст – знаннєвим або розвиваючим, технології розраховані на передачу культурно-історичного досвіду або на розвиток його особистісного творчого потенціалу, школа може бути орієнтована на тоталітарну державу або на демократичне суспільство.

Через таку призму бінарних опозицій (двоїчних протиставлень) і виявляється сутність *парадигмального підходу* до педагогічного процесу. Ці опозиції проглядаються у всіх інваріантних компонентах педагогічного процесу: його спрямованості, цілях і результатах, взаєминах його суб’єктів, змісті, технологіях, характері відносин школи із суспільством і державою.

Підкреслимо, що опозиція “або” не розуміється дослідниками буквально. Зазначені спрямованості не є взаємовиключними. Вони можуть і сполучатися, але одна з них завжди є визначальною. У залежності від розуміння призначення освіти дослідниками виділяються ціннісні підстави, що є базою для створення типів виховних систем [4]. При цьому варто мати на увазі, що різні цінності можуть співіснувати в освітніх парадигмах. Однак тільки та цінність, що складає сутність (зміст) парадигми, є визначальною.

Кожна парадигма відповідає на питання: заради чого виховувати, для якої мети готувати молодь, заради чого жити, яким цінностям віддати перевагу.

У світовому освітньому процесі в даний час діють три основні парадигмальні моделі освіти.

*Традиціоналістська парадигма* має у своїй основі ідею про “зберігаючу”, консервативну (у позитивному змісті) роль школи, мета якої полягає в збереженні і передачі молодому поколінню найбільш істотних елементів культурної спадщини людської цивілізації – необхідного різноманіття важливих знань, умінь і навичок, а також ідеалів і цінностей, що сприяють як індивідуальному розвиткові, так і збереженню соціального порядку. Тому зміст шкільних програм повинний ґрунтуватися на базових, основних знаннях, уміннях, навичках, що витримали іспит часом, що забезпечують функціональну грамотність і соціалізацію індивіда. Це академічний напрямок, що не пов’язує школу з життям.

*Раціоналістична (технократична) парадигма*, навпаки, у центр уваги ставить не зміст, а ефективні способи засвоєння учнями різних видів знань. В основі раціоналістичної освітньої парадигми лежить біхевіористська

концепція соціальної інженерії Б. Скінера. Мета школи – сформувати в учнів адаптивний “поведінковий репертуар”, що відповідає соціальним нормам, вимогам і очікуванням західної культури. При цьому терміном “поведінка” позначаються “усі види реакцій, властивих людині, – думки, почуття і дії” (Р. Тайлер). Технократизм цієї парадигми визначає необхідність формулювання і деталізації цілей навчання таким чином, щоб з них однозначно виявлялося, якими уміннями і навичками повинний владіти учень. Освітня програма цілком перекладається мовою конкретних поведінкових термінів, мову “вимірюваних одиниць поведінки” (Р. Мейджер). Основними методами такого навчання виступають научування, тренінг, тестовий контроль, індивідуальне навчання, корегування.

Безсумнівно, і традиціоналістська, і раціоналістична моделі навчання мають свої переваги, але жодна не ставить у центр уваги учня (студента) як суб’єкта життя, як вільну і духовну особистість, що має потребу в саморозвитку. Цим напрямкам в освіті явно не вистачає гуманізму, вони не орієнтовані на розвиток внутрішнього світу дитини, на міжособистісне спілкування, діалог, на допомогу в особистісному зростанні.

*Гуманістична парадигма* ставить у центр уваги учня (студента) як суб’єкта життя, як вільну і духовну особистість, що має потребу в саморозвитку. Ця парадигма будується на антропоцентричних цінностях, напілена на підвищення ролі індивідуальності в людському суспільстві. Її базові цінності – особистість, самореалізація, автономість, суб’ектність, творчість, ширість тощо. Вона орієнтована на розвиток внутрішнього світу підростаючої людини, на міжособистісне спілкування, діалог, на допомогу в особистісному рості. Представники гуманістичної парадигми не відрізняються єдністю поглядів. У її рамках співіснують досить різноманітні моделі освіти. У єдиний напрям їх об’єднує ціннісне ставлення до дитини і дитинства як унікального періоду життя людини; визнання розвитку дитини (розумового, морального, фізичного, естетичного) головним завданням школи. Кожна освітня система, що діє в рамках гуманістичної парадигми, веде творчий пошук і знаходить власний зміст, методи, засоби виховання і навчання. Гуманістичний напрям припускає свободу і творчість як учнів, так і педагогів.

У зв’язку з тим, що у вищій і середній школі фактично панує традиційна (інформаційно-прагматична) парадигма, яка склалася на основі традиціоналістської і раціоналістичної освітніх моделей, а гуманістична парадигма як реалія сучасної педагогічної науки й практики тільки формується, варто з методологічних позицій порівняти основні параметри старої і нової парадигм, щоб з’ясувати методологічні і змістовні основи кожної з них і впевнитись у перевагах гуманістичної освіти, яка безумовно виростає з її теоретичної парадигми (табл. 1).

12. Наскірне курсове проектування з дисципліни «Технічна механіка» при підготовці молодших спеціалістів із спеціальністю «Механізація сільського господарства»: Матеріали наук.-практ. конфер. «Динаміка наукових досліджень», 2004, том 29, «Педагогіка». – Дніпропетровськ: «Наука і освіта», 2004. – С. 15-18.
13. Наскірне дипломне проектування. І.М. Бендера, В.П. Лаврук, В.І. Дуганець, В.Ю. Бурдега, М.Я. Петрова. Вища аграрна освіта. — К: Інформаційний вісник МАПУ, 2003. – С. 4-5.
14. Ничкало Н.Г. Теоретико-методологічні проблеми і перспективи розвитку досліджень з неперервної професійної освіти. Неперервна професійна освіта: Теорія і практика/ За редакцією І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало. – У двох частинах. – Ч.1. – К., 2001. – С. 35-41.
15. Організація навчального процесу на принципах наскірності підготовки інженерів-педагогів вгалузі механізації для професійних закладів професійної освіти /Проблеми інженерно-педагогічної освіти: Збірник наукових праць. – Вип.5. – Харків, 2003. – С. 299-307.
16. Особливості організації самостійної роботи у вищих навчальних закладах на принципах наскірності (з досвіду роботи Подільського державного аграрно-технічного університету): Збірник наукових праць Національного аграрного університету «Механізація сільськогосподарського виробництва». – К: НАУ, 2003 – Том XV. – С. 377-389.
17. Педагогічні технології в неперервній професійній освіті: Монографія /С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк, П.М. Воловик, О.І. Кульчицька, Л.С. Січаєва, Я.В. Цехмістер та ін. За редакцією С.О. Сисоєвої. – К.: ВІЧОЛ, 2001. – 502 с.
18. Сисоєва С.О. Творчий розвиток особистості в процесі неперервної професійної освіти. Неперервна професійна освіта: Теорія і практика/ За редакцією І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало. – У двох частинах. – Ч.1. – К., 2001. – С. 45-53.
19. Щуркова Н.Є. Філософія життя в школі: Методичний матеріал к учебному курсу “человековедения”. – М: Новая школа, 1994. – С. 28-30.

## АННОТАЦІЯ

*В статье приведенные основные положения и практические рекомендации из программирования сквозной самостоятельной работы при изучении дисциплины «Детали машин и основы конструирования» студентами аграрно-инженерных специальностей.*

## SUMMARY

*In the article there are the resulted substantive provisions and practical recommendations from programming of through independent work at the study of subject «Machine's parts and the main foundations of designing» by the students of agrarian-engineering specialties.*

УДК 004.738.5

## А. Саввін

Харківський державний  
педагогічний університет

## МІФ ПРО „АНОНІМНІСТЬ У ІНТЕРНЕТІ“ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ІНФОРМАТИКИ

*У статті подається погляд автора на поширеній сучасний міф про “анонімність Інтернету”. Міф має вплив на користувачів Інтернету, часто провокаційний, і стимулює деструктивну активність онлайн. Багато школярів підлягають цьому впливові, що робить*

При наскрізній технології в кожного студента – своя конструкція машини, а, відповідно, й свій специфічний привід робочих органів. Необхідна корінна ломка стереотипів викладання матеріалу, зміна психології викладача щодо примінення нових передових концептуальних підходів до методичного забезпечення дисципліни. Ці питання повинні бути предметом подальших досліджень.

### ЛІТЕРАТУРА

- Бендера М.І., Дуганець В.І. Підготовка інженерно-педагогічних кадрів в галузі механізації сільського господарства / Проблеми інженерно-педагогічної освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 5. – Харків, 2003. – С. 76-90.
- Бендера І.М. Активізація самостійної роботи студентів агро інженерних спеціальностей при здобутті освітньо-кваліфікаційного рівня «Спеціаліст». Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Кол. Авт. – К: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2004. – С. 112-119.
- Бендера І.М., Корольчук О.В. Активізація самостійної роботи студентів інженерно-педагогічних спеціальностей при здобутті освітньо-кваліфікаційного рівня «Спеціаліст» // Матер. міжнародної наук.-практ. конференції «Динаміка наукових досліджень», 2004, том 25, «Педагогіка». – Дніпропетровськ: «Наука і освіта», 2004. – С. 15-18.
- Бендера І.М. Наскрізне дипломне проектування – це робота на кінцевий результат / Наукові записки. – Вип. 51 серія «Педагогічні науки». – Кіровоград: РВП КДПУ ім. В.Винниченка, 2003. – Ч.2 – С. 129-134.
- Бендера І.М. Наскрізне курсове та дипломне проектування при підготовці інженерів-механіків сільського господарства/ Матеріали II Міжнародної науково-технічної конференції «Динаміка наукових досліджень», 2003, педагогіка – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2003. – С. 28-31.
- Бендера І.М. Організація самостійної роботи майбутніх інженерів-механіків сільського господарства за принципом наскрізності / Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. – К., 2003. – Вип.2 – С. 133-144.
- Бендера І.М. Програмування самостійної роботи за принципом наскрізності при підготовці фахівців за ОКР «Спеціаліст» із спеціальності «Механізація сільського господарства». Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. праць – Вип.5, Редкол.: А.Зязюк (голова) та ін. – Київ – Вінниця: ДОВ Вінниця, 2004. – С. 398-404.
- Бендера І.Н. Сквозное курсовое и дипломное проектирование – путь к активизации самостоятельной работы студентов. Модульные технологии обучения в системе непрерывного профессионального образования (теория и практика): Зб. наук. труд. межд. наук. конфер. – Выпуск 8, ч.1, 2004 / Редкол. В.В. Осипов, П.И. Самойленко, Ю.В. Еремин и др. – Москва, 2004. – С. 308-309.
- Болюбаш Я.Я. Організація навчального процесу в вищих навчальних закладах освіти: Навчальний посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти. – К: ВВП «Компас», 1997. – 64 с.
- Дуганець В.І., Бендера І.М. Шляхи удосконалення системи підготовки педагогічних кадрів для навчальних закладів професійної освіти: Збірник наукових праць. – НАУ, 2003. – Том XV. – С. 433-444.
- Зязюн І.А. Неперервна освіта як основа соціального поступу. Неперервна професійна освіта: Теорія і практика/ За редакцією А. Зязюна та Н.Г. Ничкало. – У двох частинах. – Ч.1. – К., 2001. – С. 15-29.

Таблиця 1

### Традиційна і гуманістична освітні парадигми

| Основні параметри освітньої парадигми | Традиційна освітня парадигма  | Гуманістична парадигма освіти  |
|---------------------------------------|---|--|
| 1. Головне завдання людини            | Розуміння сутності світу, науки, виробництва з метою зміни і використання для реалізації свого життєвого сенсу. | Розумінняного свого місця в світі як частини його цілісності і своїх можливостей змінити й самореалізувати себе.     |
| 2. Головна мета освіти                | Передача і набуття знань, умінь, навичок.   | Саморозвиток, самовдосконалення, самореалізація “Know how”.  |
| 3. Методологічна основа               | Класична і матеріалістична філософія.   | Постструктурна філософія, синергетика як наука про самоорганізацію складних систем.                                  |
| 3. Головні завдання освіти            | Дати знання про світ та існуючі засоби діяльності в науці і виробництві, забезпечити професійну компетенцію.    | Озброювати методологією творчої діяльності, проектування і передбачення можливих наслідків майбутньої діяльності.    |
| 4. Тенденція освіти                   | Підготовка учнів і студентів до майбутнього життя і праці.  | Навчання жити “тут і тепер”, не завдаючи незручностей іншим, навчання жити в умовах постійних змін і нестабільності. |
| 5. Наукова основа діяльності          | Природничо-наукове моделювання, експеримент.  | Творча інноваційна діяльність. Уявний експеримент.   |
| 6. Підґрунтя навчання                 | Сталі знання.   | Критичне і логічне осмислення сутності (ядра) знань і конкретних ситуацій.   |
| 7. “Керівник” навчального процесу     | Викладач – режисер і діригент навчального процесу.  | Режисура лежить в структурі матеріалу, покладеного в основу навчання.  |
| 8. Роль етики і моральності           | Можливі і формуються гуманітарною освітою.  | Необхідні для прийняття рішень і бажані в процесі будь-якої діяльності.  |

Концепція гуманістичної освіти (Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Сухомлинський, В. Андреев, І. Бех, І. Прокопенко, О. Савченко) суттєво трансформує наші уявлення про рушійні сили і механізми розвивальних процесів людини, про систему підтримки підростаючого індивіда, нарешті, про саму мету освітніх і виховних зусиль суспільства і школи.

Вивчення літературних джерел і практичного досвіду гуманістичної освіти сформувало думку про те, що найбільш важливим теоретичним підґрунтам для розкриття її сутності, змісту і умов реалізації стали концепції антропологічного й гуманістичного напрямів філософії та

психолого-педагогічної науки, положення і принципи синергетики як науки про самоорганізацію складних систем, зокрема освіти.

Вихідними принципами антропологізму є пріоритет унікальних інтересів і цінностей особистості над загальними (суспільними, державними, класовими). У моделі виховання екзистенціалізму як одного з напрямів філософської антропології (К. Ясперс, М. Гайдегер, Ж.-П. Сартр) визнається не тільки унікальність особистості, її незалежність від будь-яких зовнішніх детермінант, але й самоактивність у процесі особистісного росту.

Виховання, на думку екзистенціалістів, зводиться до самовиховання, а завдання вихователя – до створення умов, щоб особистість творила саму себе.

Близькими до цих позицій були ідеї індивідуального підходу до розвитку й виховання, що мають давню історію і в педагогіці України. Видатний вітчизняний філософ і педагог Григорій Сковорода своєю теорією “срідної праці” наголошував на тому, що найважливіше завдання педагога – розкрити й розвинути ті специфічні для кожного учня здатності, які йому надала природа. Тільки таким способом можна зробити щасливим учня й одночасно принести велику користь суспільству. Г. Сковорода підкреслював, що кожний учень має індивідуальну духовну природу, і її не можна звести до якихось загальних цінностей і інтересів.

На нашу думку, інтеграція антропологічної та синергетичної методології є тим дійовим, вирішальним чинником в побудові справді гуманістичної освіти. Якщо антропологія виявляє і стверджує безумовну первинність особистості учня і вчителя, їх невичерпні можливості у розвитку і творчій самореалізації, то синергетична наука озброює нас принципами творчої і духовної самоорганізації і самореалізації людини як провідної мети гуманістичної освіти, змушуючи переглянути механізми цих процесів, знайти внутрішні джерела для саморозвитку і самозростання.

Поєднання антропологічного й синергетичного поглядів розкрило нові педагогічні можливості гуманістичної парадигми, зокрема у розумінні і реалізації суб'єктності в навчально-виховному процесі. Принцип суб'єктності провідний у гуманістичній освіті. Поняття “суб'єктність” виходить за рамки його колишнього тлумачення у матеріалістичній філософії, яка активність суб'єкту обумовлювала об'єктивними вимогами навколошнього світу. Для гуманістів суб'єкт первинний, а тому й цінний. Його не можна формувати, ліпити, складати з окремих частин, Йому, за законами синергетики, слід лише постійно допомагати у розвитку як нарощуванні, надбудові нових, більш життєстійких особистісних структур свідомості. До таких структур особистості, наприклад, учителя, можна віднести критичність, автономність, мотивованість, переконаність та уміння

Відзначимо перші позитивні результати роботи:

1. Виникла зацікавленість студентів виконувати домашні самостійні завдання якісно, вчасно і максимально особисто в розрахунку подальшого їх входження в курсову роботу, дипломний проект на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр».

2. Усі види самостійної роботи прийняли характер «виконання на замовлення», причому в ролі замовника виступає студент із самоконтролем якості.

3. Практично знята проблема залучення студентів до науково-гурткової роботи. Кожен з тих, хто працює за наскрізною схемою, є спеціалістом у своїй галузі і завжди готовий до виступу на студентських наукових форумах різного рівня. Якщо у викладача в середньому буде 10-15 дипломників (з 1 по 5 курси) і всі вони будуть працювати за характерною для цього викладача тематикою, їх усіх можна розглядати як повноцінний, активно діючий науковий гурток.

4. Стали реальністю захисти розробок студентів як інтелектуальної власності через публікацію їх в регіональних центрах науково-технічної інформації у вигляді інформаційних листків, наукових праць, подачі матеріалів та отримання посвідчень на раціоналізаторські пропозиції, патенти на винаходи тощо.

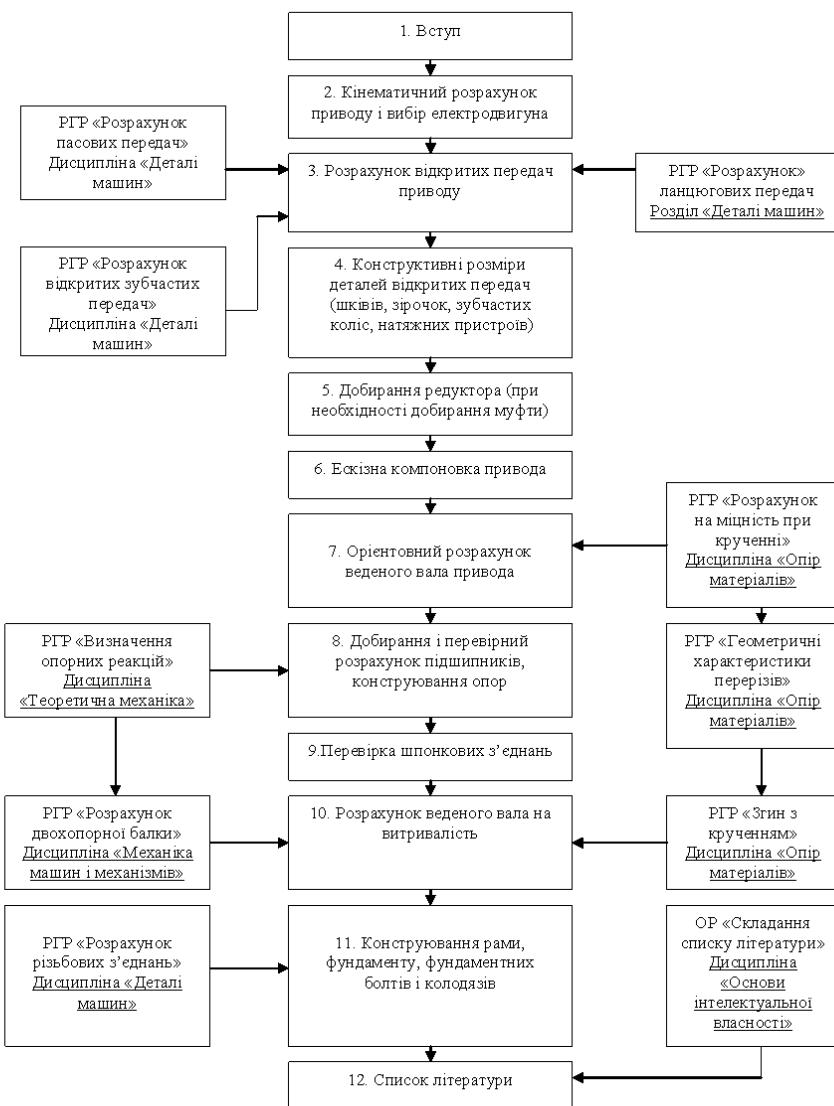
5. Глибоке опрацювання окремих питань протягом декількох років знімає психологічний бар'єр боязні перед новим, уможливлює сміливий підхід до вирішення будь-якого питання у навченні чи на виробництві.

6. Наскрізне проектування вчить студента комплексно підходити до вирішення проблеми, перетворює пізнавальний процес у конкретний реальний, знімає невизначеність, безцільність у навчанні (заради оцінки), налаштовує на творчу роботу для кінцевого результату – захисту дипломного проекту.

Але, як при будь-якій новій справі, з'явився ряд не вирішених питань, які практично не проявлялися при класичній схемі вивчення. Дисципліна «Деталі машин і основи конструювання» вважалася ідеальною з огляду методичного забезпечення. Дійсно, її властиві чіткі домашні завдання, незмінні десятиріччями з алгоритмами розрахунку – курсові роботи (проекти) за двома, трьома темами з невеликими варіаціями (редуктор циліндричний, редуктор конічний і редуктор черв'ячний).

Це спростило механізми методичного розгляду всіх ланок розрахунків і полегшило перенесення їх на комп'ютерні «мізки». Проте це робилося заради «елегантності» самої дисципліни, а не для підняття її статусу в цілому серед дисциплін навчального плану та використання для генеральної мети – дипломного проектування.

**Курсовий проект з розділу «Деталі машин і основи конструювання».**  
**Тема: «Проектування привода гвинтового конвеєра»**



**Рис. 1. Схема наскрізного курсового проектування з дисципліни «Деталі машин і основи конструювання»**

переконувати інших, креативність, рефлексивність, комунікативну культуру тощо. Учень (студент) стає реальним суб'єктом освіти, якщо не тільки поважає себе й інших, бажає ствердитись і вимагає поваги до своєї унікальності, а тоді, коли знаходить особистісні смисли і цінності, зокрема у змісті матеріалу, що вивчається „тут і зараз” і в освітньому процесі взагалі, до якого він залучився задля ствердження своїх життєвих цінностей. Така суб'єктність в освіті не може бути для учня чи студента завойована самотужки або передана як подарунок ззовні. Вона народжується тільки в постійному творчому діалозі, взаємодії з матеріалом, що вивчається, з педагогом, який допомагає знайти сутність (ядро) знань та їх неоднозначність, з товаришами, які підтримують або спростовують твою думку, а, головне, в процесі самостійного творчого зусилля особистості, коли створюється головний результат освіти – її творчий продукт. Викладачі й учителі, які стали свідомими прихильниками й провідниками гуманістичного навчання, використовуючи евристичні технології і механізми творчості [7], переконалися: учень (студент) має можливість самостійно обрати об'єкт діяльності, як дослідник спроектувати свою роботу, добровільно радячись з викладачем і товаришами, виконати її за власним задумом, провести діагностику якості виконаного, скорегувати деякі параметри роботи, захистити свій творчий продукт в умовах відкритої доброзичливої дискусії і вдосконалити у світлі одержаних зауважень і пропозицій. У такому разі ми мали справу з постійним нарощуванням мотивації, творчого потенціалу, евристичних умінь студентів і як наслідок успішного самобудівництва провідних професійних компетенцій.

Проведений педагогічний експеримент (у зв'язку з застосуванням гуманістичних технологій і підготовки до кредитно-модульної системи навчання) підтверджив доцільність оцінювання студентів за новими гуманістичними принципами. Студент набирає семестровий рейтинг з педагогічного предмету за результатами виконаних ним робіт евристичного й креативного (дослідницького) характеру. Конкретну тематику й способи виконання кожної з обов'язкових робіт студент визначав самостійно, вдаючись до консультацій і обговорення проблем з викладачем, консультантом-учителем, іншими спеціалістами. Створюючи творчий освітній продукт (професійний проект, педагогічний твір, педагогічна розповідь, наукова доповідь, рецензія, лабораторний дослід, розробка спільноти творчої справи, тематичний навчальний модуль, теоретико-критичний огляд літератури, науковий реферат, проект батьківських зборів, евристичної бесіди з школярами тощо), студент орієнтувався на рівень власних знань та професійних інтересів, а також на детально розроблені творчі співдружності викладачів і студентів критерії для кожного

професійного продукту. Відкриті, неформальні, дружні обговорення результатів такої роботи, можливість виправити допущені недоліки і представити для остаточної оцінки більш досконалій варіант освітнього продукту, органічне поєднання свободи творчості з критеріальними стандартами високого, достатнього, середнього і початкового рівня професійних досягнень об'єктивно породжували очікувані, вагомі результати: переважна більшість наших студентів досягали достатнього і високого рівня професійно-педагогічної підготовки як в теоретичному, так і в практично-виконавському відношеннях, підтверджували ці показники у професійній роботі вчителя.

Підводячи підсумки, можна, по-перше, без перебільшень назвати гуманістичну парадигму освіти єдино прийнятною на сьогодні науковою моделлю оптимального навчання й виховання, яка не обмежує педагога у творчому виборі власних варіантів її реалізації, але вимагає додержання єдиних методологічних підстав.

По-друге, слід зазначити необхідність більш детальної розробки методологічних основ цієї парадигми, що ґрунтуються на антропологічних і синергетичних концепціях людини, її розвитку і діяльності.

Нарешті, варто посилити експериментальні і практичні пошуки адекватних гуманістичній парадигмі технологій навчання й виховання, взявши за основу модульний та евристичний підходи до організації пізнавальної і дослідницької діяльності тих, хто здобуває вищу й середню освіту.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта.–2002. - № 26.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Кульнєвич С.В., Е.В. Бондаревская. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие для студентов, слушателей ИПК и ФПК. – М. – Ростов н/Д, 1999. – 560 с.
4. Кульнєвич С. От стратегии самоорганизации к тактике личностного воспитания. Известия Южного отделения РАО. –Вып. II: Личностно-ориентированное образование в контексте культуры. – Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 2000. – С. 13-24.
5. Лазарев М.О. Интеграция евристического и модульного навчания у формуванні творчої особистості педагога// Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць /Ред. кол. О.Г.Мороз, Н.В.Гузій (відп. редактори) та ін. – Вип. 3 (13). – К.: НПУ, 2005. – С. 173-176.
6. Маслоу А. Самоактуалізація личности и образование: пер. с англ. – К.-Донецк: Інститут психології України, 1994. – 52 с.
7. Хоторской А.В. Эвристическое обучение: теория, методология, практика. – М.: Международная педагогическая академия, 1998. – 266 с.

З 2001 року виконання курсового проекту проводиться за наскрізною схемою (рис. 1). Сутність останньої полягає в тому, що максимальна кількість самостійних робіт невеликого обсягу виконується згідно з темою курсового проекту, за його вихідними даними з метою органічного входження в курсовий проект. Як правило, індивідуальні самостійні роботи виконуються з цієї ж дисципліни. При необхідності залишаються інші, наприклад, розділ «Список використаної літератури» виконується як описова самостійна робота із дисципліни «Основи інтелектуальної власності».

Використання наскрізності внесло в навчальний процес елементи «приватної» зацікавленості студентів працювати на кінцеву мету, включило дублювання і значно підвищило ефективність освоєння програмного матеріалу з деталей машин та основ конструювання.

Таблиця 1

## Перелік самостійних робіт

| Назва                                     | Тип | Обсяги  |                    | Навчальна мета   |
|---|-----|---------|--------------------|--|
|   |     | записка | графічний матеріал |  |
| 1. Розрахунок пасових передач             | РР  | 3-4     |                    | Вивчати методику розрахунку і конструкування механічних передач, підбирати довідникову літературу, стандарти, які є також прототипами конструкцій при проектуванні.  |
| 2. Розрахунок ланцюгових передач          | РР  | 3-4     |                    |  |
| 3. Розрахунок відкритих зубчастих передач | РР  | 3-4     |                    |  |
| 4. Розрахунок на міцність при крученні    | РР  | 2       |                    | Закріпити теоретичні знання і практичні навички, отримані при вивченні дисциплін «Теоретична механіка» і «Механіка матеріалів і конструкцій», отримати навички конструкування валів, шпонкових з'єднань та різьбових з'єднань. Навчитись самостійно формулювати інженерні рішення. |
| 5. Визначення опорних реакцій             | РГР | 2       | A4                 |  |
| 6. Розрахунок двохопорної балки           | РГР | 2       | A4                 |  |
| 7. Геометричні характеристики перерізів   | РР  | 2       |                    |  |
| 8. Задача на згин з крученнем             | РГР | 3-4     | A4                 |  |
| 9. Розрахунок різьбових з'єднань          | РР  | 1-2     |                    |  |

У результаті вивчення розділу студент повинен **знати**: конструкції, типи, критерії роботоздатності складених одиниць, вузлів, агрегатів, основи теорії роботи та методи розрахунку деталей машин, а також **уміти**: правильно вибирати розрахункову схему, характер, величину і напрям діючого навантаження, допустимі напруження, самостійно формулювати інженерні рішення у вигляді робочих креслень, постійно розвивати творчі конструкторські здібності, визначати характерні відказ в роботі деталей, встановлювати причини їх виникнення та впроваджувати найбільш ефективні способи їх запобігання. Розділ ґрунтуються на знаннях з таких загальнонаукових і загальноінженерних дисциплін: математика, фізики, креслення, теоретична механіка, опір матеріалів, теорія машин і механізмів, технологія конструктивних матеріалів, матеріалознавство тощо.

На освоєння розділу виділяється 108 годин, з них 72 аудиторних та 36 самостійної роботи. Самостійна робота проводиться шляхом вивчення окремих програмних питань в лабораторіях кафедри, бібліотеці, Інтернетцентрі та виконання індивідуальних робіт – розрахунково-графічних (РГР), описових (ОР) (див.табл.1). Основний вид самостійної роботи – це курсовий проект.

Основні задачі курсового проектування: 1) розширити і поглибити знання, отримані при вивчені попередніх теоретичних курсів, 2) закріпити навички практичних розрахунків з використанням обчислювальних засобів (мікрокалькуляторів, цифрових ЕОМ); 3) залиучити студентів до науково-дослідницької роботи шляхом більш глибокого опрацювання окремих питань; 4) засвоїти загальні принципи розрахунку конструкування типових деталей і вузлів з дотриманням конкретних експлуатаційних, технологічних і економічних вимог; 5) ознайомитися з Державними стандартами, довідковими матеріалами і правилами їхнього використання.

Найбільшу цінність представляють оригінальні проекти механічних приводів до конкретних машин, механізмів, пристройів.

Тематика курсового проектування має вид комплексної інженерної задачі, що включає кінематичні і силові розрахунки, вибір матеріалів і розрахунки на міцність, питання конструкування і виконання конструкторської документації – у вигляді пояснівальної записки, складальних креслень і специфікацій, а також робочих креслень. Цим вимогам відповідають такі об'єкти проектування, як приводи сільськогосподарських машин (посадочних, збиральних, машин для заготівлі і приготування кормів, механізації тваринницьких ферм тощо), а також механізмів вантажопідйомного, транспортуючого устаткування, засобів малої механізації.

## АННОТАЦІЯ

*В статье рассмотрены существующие образовательные парадигмы. Выяснены методологические основы, особенности и преимущества современной гуманистической парадигмы образовательного процесса.*

## SUMMARY

*The article deals with the existing educational paradigm. It elucidates the methodological foundations, peculiarities and advantages of the modern humanistic paradigm of the educational process.*

УДК 371.113.

О.В. Лемента

Харківський національний  
педагогічний університет

## ПІДГОТОВКА СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕРСОНАЛІЗОВАНОГО ПІДХОДУ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

*На сучасному етапі розвитку освіти однією з ключових проблем є підготовка вчителя до роботи у профільній школі, що зумовлює інтерес до новітніх концепцій навчання, зокрема до персоналізованого навчання. Висвітлено сутність персоналізованого навчання, розкрито роль інформаційних технологій у його практичній реалізації.*

Модернізація української школи відбувається досить стрімко, і на сучасному етапі розвитку освіти наявним є процес реалізації концепції профільного навчання в старшій загальноосвітній школі. Впровадження профільного навчання має на меті створення найбільш сприятливих умов для розкриття індивідуальних здібностей учнів, їх природних обдарувань та особистих уподобань. Вирішення завдань, які постають перед педагогічною науковою і практикою у зв'язку з переходом до профільної школи, потребує пошуку нових перспективних освітніх технологій. У ракурсі означеної проблеми набуває актуальності висвітлення сутності концепції персоналізованого навчання.

Персоналізований підхід, теоретичні основи якого закладено в працях В. Безпалько, А. Петровського, А. Солоніної, А. Хуторського та ін., розглядає освіту як розвиток здібностей, що притаманні особистості, і пропонує будувати навчальний процес навколо домінуючих здібностей учня. Учень заличається до тієї діяльності, до якої він відчуває себе потенційно здібним (А.Маслоу).

Мета статті полягає у розкритті особливостей підготовки сучасного вчителя до реалізації персоналізованого підходу до навчання в умовах профілізації старшої школи.

Перш за все, стисло охарактеризуємо сутність персоналізованого підходу. Персоналізоване навчання є завжди успішним, тому що воно

органічно поєднує освітню систему з виявленими особистісними здібностями і психічною спрямованістю кожного окремого учня, згідно до чого для кожного учня будеться вся система його унікального особистісного розвитку.

Персоналізоване навчання передбачає вирішення таких педагогічних завдань:

- виявлення генетичних задатків і спрямованості особистості на певний вид діяльності;
- визначення тих видів інтелектуальних і фізичних здібностей, що можуть забезпечувати успішну роботу в тому чи іншому виді діяльності;
- визначення цілей розвитку інтелектуальних і фізичних здібностей учня на даному ступені освіти;
- вибір навчальних предметів для вивчення і побудова їх достатнього і не надлишкового за обсягом змісту.

Отже, персоналізоване навчання є педагогічною системою з коректно поставленим педагогічним завданням на індивідуальний підхід у навчанні й вихованні та педагогічною технологією, здатною вирішити це завдання.

Сформулюємо основні принципи, які покладено в основу персоналізованого навчання:

· принцип локалізації змісту. Перший крок у персоналізованому навчанні – це добір змісту навчання, який якомога точно відповідає виявленим домінуючим задаткам особистості, маючи на увазі їх повний розвиток у процесі навчання. Персоналізоване навчання зумовлює побудову учнями своєї індивідуальної освітньої траекторії. Програма, зміст дисципліни, що вивчається, локалізується для кожного учня;

· принцип фундаменталізації методу навчання. Фундаменталізація методів навчання на основі методологічних засобів пізнання (системний аналіз та синтез) створює можливість отримання учнем власних, нових результатів у навчальній діяльності, що сприяє його особистісному становленню з метою поступового переходу на більш високий творчий рівень. На думку В.П. Безпалько, творчого рівня людина досягає лише в тій діяльності, яка відповідає її вродженим задаткам. Отже, персоналізоване навчання є передумовою становлення творчої особистості [3, 135];

· принцип полісуб'єктності в організації навчання. Навчання організоване таким чином, що кожен учень бере активну участь у ньому. У ракурсі цього принципу набуває актуальності та значущості діяльнісний підхід до навчання, за яким учень набуває власного досвіду проведення експериментальних досліджень, здійснення спостережень, відкриття нових для нього фактів і закономірностей.

У процесі реалізації розглянутих принципів виявляються, враховуються та розвиваються індивідуальні нахили і здібності учнів, що

Результати наукових досліджень заслуховувалися на науково-методичних конференціях Національного аграрного університету, Української інженерно-педагогічної академії, Інституту технології і педагогіки професійної освіти Академії педагогічних наук, Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниценка, Вінницького державного педагогічного університету, Московського державного університету технологій і управління (Росія) та інших навчальних і наукових закладів.

Концепція наскрізності в самостійній роботі схвалена і рекомендована до впровадження Навчально-методичною комісією інженерних спеціальностей агроосвіти України.

Аналіз наукових досліджень з наскрізності в організації самостійної роботи виявив, що, в основному, питання програмування технології виконанні на концептуальному рівні для спеціальності в цілому, конкретизовані для окремих ОКР, де суб'єктами процесу є: «студент-викладач», «курсові роботи», «дипломні роботи (проекти)».

Не розкриті особливості програмування наскрізної самостійної роботи в межах окремих дисциплін фахової випускної групи навчального плану в межах окремого існування із врахуванням міжпредметних зв’язків та іншими дисциплінами, які вивчалися раніше та паралельно.

Основною ціллю даної розробки є програмування наскрізної роботи для студентів спеціальності «Механізація сільського господарства» при вивчені фахової дисципліни «Деталі машин і основи конструювання» на ОКР «Бакалавр».

Для реалізації поставленої цілі необхідно розв’язати такі завдання:

1. Виділити з робочої програми базової дисципліни та тих, які читаються паралельно, всі види самостійної роботи, вивчити їх зміст, обсяги.

2. Виділити змістовну частину курсової роботи за розділами та фрагментами.

3. Розробити схему тематичного входження самостійної роботи невеликого обсягу з базової дисципліни та суміжних дисциплін до складу курсової роботи.

4. Розробити механізм впровадження та функціонування методики наскрізної самостійної роботи в межах базової дисципліни.

Дисципліна «Деталі машин та основи конструювання» виступає як розділ комплексної «Інженерна механіка». Навчальним планом її вивчення заплановане на 3-му курсі.

Мета розділу – вивчення методики теорії розрахунку і конструювання деталей і вузлів машин, які забезпечують досконалість конструкції машини при найвигідніших її питомих показниках.

Цікава трактовка вибору виду діяльності у Н.С. Шуркової [4], яка говорить, що діяльність буде мати успіх в разі усвідомлення на її початку:

- розуміння того, що добре і що погане;
- усвідомлення способу дії в ситуації вибору;
- усвідомлення власних неусвідомлених бажань;
- усвідомлення реальних можливостей;
- усвідомлення наслідків;
- поєднання усвідомлення з бажанням діяти.

Лейкмотивом усієї діяльності виступає її величність «усвідомлена мотивація».

Вчені Інституту педагогіки та психології професійної освіти Академії педагогічних наук Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва, С.У. Гончаренко та інші бачать активізацію самостійної роботи суб'єкта, який навчається, через широке впровадження особистісно-орієнтованих педагогічних технологій [5; 6; 7].

Велика робота з активізації самостійної діяльності студентів проведена за останніх 5 років в Інституті механізації і електрифікації сільського господарства Подільського державного аграрно-технічного університету (ПДАТУ) [11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19].

Науковою новизною та оригінальністю останньої є ідея програмування механізму виконання індивідуальних самостійних робіт невеликах за обсягом за темами, визначеними напрямом курсового проектування, а виконання курсових робіт проектів – за темами, які є складовими майбутніх дипломних робіт (проектів).

Виконання робіт проводиться за робочими схемами наскрізного курсового і дипломного проектування, які розробляються викладачами – керівниками проектів і закріплюються на перших курсах навчання.

Авторами введені нові педагогічні терміни – «наскрізна самостійна робота», «наскрізне курсове та дипломне проектування», що на їх погляд, найбільш вдало відображає сутність технології.

Науковцями ПДАТУ розроблена концептуально, деталізована у робочих варіантах і, починаючи з 2000 р., впроваджується в навчальний процес з підготовки фахівців з освітньою кваліфікаційними рівнів: «Молодший спеціаліст», «Бакалавр», «Спеціаліст» із спеціальностей: «Механізація сільського господарства», «Професійне навчання. Механізація сільськогосподарського виробництва і гідромеліоративних робіт», «Енергетика сільськогосподарського виробництва».

Продовжується робота в цьому ж напрямі на ОКР «Магістр» із вказаних спеціальностей.

сприяє їх професійній орієнтації у майбутньому, в чому і полягає головне завдання профільної школи.

Як випливає з наведеного, впровадження персоналізованого підходу у практику навчання вимагає більш високого рівня теоретичної та практичної підготовки вчителів. Особливості такої підготовки мають спиратися на сучасні інформаційні технології навчання. Широке впровадження в навчальний процес зазначеннях технологій навчання, що базуються на комп'ютерній підтримці навчально-пізнавальної діяльності, відкриває далекосяжні перспективи щодо гуманітаризації освіти і гуманізації навчального процесу, розширення та поглиблення теоретичної бази знань і надання результатам навчання практичної значущості; інтеграції навчальних предметів і диференціації навчання відповідно до запитів, нахилів і здібностей учнів; інтенсифікації навчального процесу та активізації навчально-пізнавальної діяльності; посилення спілкування учнів і вчителя та учнів між собою і збільшення питомої ваги самостійного дослідницького характеру навчальної діяльності; розкриття творчого потенціалу учнів з урахуванням їхніх позицій і уподобань та специфіки забезпечення і перебігу навчального процесу.

Застосування інформаційних технологій для реалізації персоналізованого навчання ми конкретизуємо за чотирма основними напрямами.

**Перший напрям – проектування і управління навчальним процесом** – можливість активізації навчання шляхом введення елементів проблемного викладу, багаторівневість подання навчального матеріалу з врахуванням особистих мотивів навчання, можливість вибору індивідуального маршруту вивчення навчального матеріалу; наявність інтерактивних програмних засобів навчання; можливість визначення учнями при вивченні кожного розділу свого стартового рівня знань; можливість самостійного доповнення навчального матеріалу з інших джерел, зокрема з джерел мережі Internet за допомогою телекомуникаційних технологій.

**Другий напрям – використання світового освітнього інформаційного потенціалу, задоволення і формування інформаційних потреб учня – дружній інтерфейс, істотна економія часу при багаторазових звертаннях до навчального матеріалу чи до інформації з довідкової системи; показ явища в його русі, розвитку; показ унікальних об'єктів, вилучених і практично недоступних для спостереження, швидкоплинних чи повільних процесів; вивчення явища як у цілому, так і частково, з виділенням зв'язків і відносин між окремими частинами; абстрагування явища; імітація реальних об'єктів з образно-художнім представленням динамічних результатів імітаційного моделювання.**

Третій напрям – *впровадження діяльнісного підходу до навчання* – можливість теоретичного вивчення навчального матеріалу в сполученні з практичною діяльністю в досліджуваній предметній галузі; можливість добудовування, переконструювання моделей; накопичення інформації про хід і результати навчально-пізнавальної діяльності; можливість планування вивчення навчального матеріалу за особистим маршрутом; можливість активної роботи з електронною книгою.

Четвертий напрям – *педагогічна діагностика досягнутого рівня освіченості з метою своєчасної корекції навчального процесу* – врахування індивідуальних особливостей учня; реалізація учнем самоконтролю навчально-пізнавальної діяльності і самокорекції; отримання педагогом об'єктивних даних про якість навчання, рівень засвоєння знань кожним учнем; різноманітність даних про результати окремого учня, можливість статистичного опрацювання з метою своєчасної корекції, прогнозування навчального процесу.

Таким чином, впровадження концепції персоналізованого навчання у практику невід'ємне від опори на сучасні інформаційні технології.

Можна зробити висновки: завдання підготовки вчителя до професійної діяльності в умовах профілізації школи зумовлює необхідність розв'язання таких завдань, як ознайомлення з новітньою технологією навчання, усвідомлення сутності, принципів і засобів реалізації ідей персоналізованого навчання.

Практичне впровадження персоналізованого навчання є невід'ємним від використання інформаційних технологій за такими напрямами: проектування і управління навчальним процесом; використання світового освітнього інформаційного потенціалу, задоволення і формування інформаційних потреб учня; впровадження діяльнісного підходу до навчання; педагогічна діагностика досягнутого рівня освіченості з метою своєчасної корекції навчального процесу.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Артюхова И.С. Проблема выбора профиля обучения в старшей школе // Педагогика. – 2004. – № 2. – С. 28-33.
- Беспалов П.В. Компьютерная компетентность в контексте личностно ориентированного обучения // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 41-45.
- Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютера (педагогика третьего тысячелетия). – Воронеж, 2002. – 352 с.
- Забродська Л.М. Проблеми інформатизації освіти // Комп’ютер у школі та сім’ї. – 1999. – № 3. – С. 54-56.
- Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 272 с.
- Нормативно-правове забезпечення освіти: У 4 ч. – Харків: Видав. гр. «Основа», 2004. – Ч. 1. – 144 с.

самостійне опрацювання матеріалу в лабораторіях, інформаційних центрах – бібліотеках, комп’ютерних залах тощо.

Якщо студент практично не може обирати технологію отримання інформації під час аудиторних занять, тому що вона визначена, як правило, регламентуючими документами від керівництва галузю (в даному випадку Міністерством освіти і науки та Департаментом освіти Міністерства аграрної політики), то у другій складовій навчального процесу – самостійному вивчені програмного матеріалу – в нього є можливість вибору технології вивчення, методики, способу, форми тощо.

У нормативних документах відсутній чіткий поділ загального обсягу годин на аудиторні і самостійні. В реальних умовах при складанні робочих навчальних планів відправними точками у формуванні характеру поділу виступають традиції закладу освіти, факультету, рівень постановки викладання тієї чи іншої дисципліни і, в багатьох випадках, – наявність наукової школи та позиція авторитетних педагогів-науковців, які їх очолюють.

Одночасно в «Положенні про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» самостійна робота трактується як основний засіб оволодіння програмним матеріалом у час, вільний від обов’язкових аудиторних занять, і законодавчо передбачена мінімальна частка (1/3 загального обсягу) навчального процесу на самостійне вивчення програмного матеріалу студентом [2].

Організація аудиторної роботи детально розроблена і включає в себе лекції, семінари, практичні заняття, лабораторні роботи. Організація самостійної роботи з огляду на її специфіку, зміст, різні види методично розроблена недостатньо.

Питанням підвищення ефективності проведення самостійного вивчення студентами програмного матеріалу присвячені наукові дослідження багатьох визначних вчених-педагогів.

Аргументи на користь самоучіння приводить у своїх наукових повідомленнях академік І.А. Зязюн. Він вважає, що «... розвиток самостійності вимагає такої організації навчального процесу, коли учні цілеспрямовано долучаються до здобування знань, вироблення у них потреби діяти незалежно від педагога. Як і активність, самостійність реалізується в діяльності і завдяки практиці стає звичною формою поведінки» [3].

Дані автор уточнює, що не існує абсолютної самостійності, тому її слід розглядати із врахуванням допомоги педагога.

Український педагог В. Сухомлинський вважав, що пробудження байдужого учня, врятування від його розумової інертності можливе «...за умови самореалізації у певному виді діяльності».

## V. КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ

УДК 378.1:371.133/134

І.М. Бендер

Подільський державний  
аграрно-технічний університет

### ПРОГРАМУВАННЯ НАСКРІЗНОЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІНИ «ДЕТАЛІ МАШИН І ОСНОВИ КОНСТРУЮВАННЯ» СТУДЕНТАМИ АГРОІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті приведені основні положення та практичні рекомендації з програмування наскрізної самостійної роботи при вивченні дисципліни «Деталі машин і основи конструювання» студентами агронженерних спеціальностей.

Підготовка сучасного інженера – досить складний і багаторічний процес. Навчити молоду людину загальним законам механіки, які напрацювало людство за період свого розвитку, підвести її до розуміння будь-якого процесу як до системи закономірностей, які можна диференціювати, аналізувати, відтворювати, прогнозувати, оцінювати кількісно і якісно, – головна задача педагога вищої школи.

Процес навчання інженерній науці ускладнюється при підготовці специфічної групи інженерів-прикладників спеціальності «Механізація сільського господарства». Це пояснюється тим, що об'єктом дії машин та механізмів галузі є об'єкти, матеріали, середовища з різними, а часто діаметрально протилежними, механіко-технологічними, агротехнічними, зооветеринарними властивостями і, як правило, біологічно живими.

Відповідно переносити на процес навчання класичні форми, методи, технології, які непогано «працюють» у промисловій, будівельній, транспортній інженерії неефективно, а часто не доцільно. Потрібні нові підходи – активізуючі, особистісно-орієнтовані, які б враховували особливості галузі.

«... Ми вже звикли до інформаційних, медичних, біологічних і інші подібних технологій. Звикаємо і до технологій освітніх... » – так сприймає технологізацію освіти професор С.О. Сисоєва [1].

Навчальний час студента вищого закладу освіти передбачає вивчення дисциплін спеціальності в аудиторіях під керівництвом викладача та

7. Педагогика: Учебное пособие для студ. пед. вузов и пед.колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. 2-е изд. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 602 с.
8. Петровский А.В. Системно-деяностійный подход к личности: Концепция персонализации // Психология развивающейся личности. – М.: Педагогика, 1987. – С. 8-18.
9. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.

### АНОТАЦІЯ

*На современном этапе развития образования одной из ключевых проблем является подготовка учителя к работе в профильной школе, которая предполагает интерес к новым концепциям обучения, в частности к персонализированному обучению. Раскрыта сущность персонализированного обучения и роль информационных технологий в его практической реализации.*

### SYMMARY

*At the present stage of development of education of one of key problems is the preparation of the teacher for job at profile school, which assumes interest to the new concepts of training, in particular to personalization of leaning. The essence personalized of leaning and role of information technologies in its practical realization is opened.*

УДК 37.01 (438)

Михаїл Піндер

Гурношльонська вища педагогічна  
школа (Польща)

### РОЗВИТОК ІНТЕРЕСУ ДО ПРАЦІ ДОРОСЛИХ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Висвітлено теоретичні основи формування інтересів дітей як одного з важливих компонентів структури особистості; виділено фактори, що впливають на розвиток інтересу до праці дорослих у дітей дошкільного віку; презентовано результати експериментального дослідження цієї проблеми у Сілезькому регіоні Польщі.*

Гуманістичні устремління педагогіки нового тисячоліття несуть із собою підвищення уваги науковців до формування особистості дитини з раннього віку. Сьогодні в Польщі активно розвивається такий напрям досліджень, як родинна педагогіка, в руслі якої серед важливих факторів впливу сім'ї на формування світогляду дитини та її позиції щодо праці дорослих актуалізується проблема розвитку стійкого зацікавлення малюка професією батьків.

Пізнання дитиною свого соціального оточення і справ, пов'язаних з ним спричиняється до розвитку її інтересів. В останній чверті ХХ століття проблема інтересів як одного з важливих компонентів структури особистості постає в центрі уваги психологів і педагогів Польщі (A.Brzezińska, M. Burtowy (1985), A. Gurycka (1989), E. Harlock (1985), Z. Skorny (1992)). Зазначається,

що інтерес пробуджує людську активність і викликає одночасно бажання більш глибокого пізнання світу. Сьогодні польські дослідники все частіше ототожнюють поняття інтересу з мотивацією (W.Okoń (1998)), або вивчають зародження інтересів у дошкільному віці (M. Irzyniec (1997)). Тому метою нашої публікації стало ознайомлення українських науковців з результатами дискусій польських дослідників щодо формування мотиваційної сфери малюків і репрезентація результатів експериментального дослідження автора стану виховання інтересу до праці дорослих у дітей дошкільного віку.

У психології існує немало дефініцій, що окреслюють поняття інтересу. На широкий загал інтерес відноситься до взаємозв'язків і утримування рівноваги між індивідом і оточуючим середовищем. Це є процес динамічний і двосторонній. У контексті виховання викликає зацікавлення дефініція А. Гурицької, яка підкреслює, що інтерес є відносно тривалим прагненням до спостереження та пізнання світу, яке набуває вигляду спрямованої пізнавальної активності певної інтенсивності і проявляється у відборі оточуючих явищ [1, 19-20]. Цей відбір полягає: у спостереженні окреслених рис предметів і з'язків між ними; у виділенні окремих проблем і спробі їх дослідити, пізнати й вирішити; у переживанні різноманітних почуттів (позитивних і негативних), пов'язаних із набуттям знань [4, 459-460].

Слід розрізняти поняття *інтерес, цікавість та замилування (любов)*. Якщо у польській психолого-педагогічній літературі *інтерес* найчастіше пов'язують зі сталою пізнавальною активністю, то *цикавість* є спорадичним короткотривалим пізнавальним актом, викликаним сильним збудником, а *замилування* є позитивним емоційним відношенням до виконання певної діяльності. М. Іржинець підкреслює, що інтерес відрізняється від цікавості свою складністю та довготривалістю, а від замилування – своюю спрямованістю на пізнання [3, 196-197].

Цікавість відіграє важливу роль у розвитку інтересів, становить базовий елемент їх структури, початкову стадію їх становлення. Інтерес може перерости у замилування як любов до певної справи. У цьому випадку прагнення до пізнання перетворюється на певні форми активності, які самі по собі стають для суб'єкта діяльності приємними і привабливими. Польські дослідники (М. Іржинець, А. Гурицька) відзначають, що у педагогічній практиці важливо розрізняти ці поняття, оскільки цікавість, інтереси та замилування формуються різними шляхами і засобами.

Для того, щоб цілеспрямовано формувати і розвивати дитячі інтереси, потрібно знати їх види і напрямленість. У дошкільному віці напрям і види інтересів можна розпізнати шляхом спостереження за дитиною у різних життєвих ситуаціях. Великого значення набуває вибір дитиною іграшок, книг, а також зміст їх запитань до дорослих. Важливу інформацію подає

чинником швидкого й ефективного нарощування майстерності в підготовці творчого усного продукту – розповіді, повідомлення, доповіді тощо. Потрете, запропонована критеріальна система сприяла додержанню однакових стандартів якості при діагностуванні майстерності розповідного слова експертами – викладачами, вчителями, студентами-відмінниками. Експеримент довів доцільність використання представленої критеріально-діагностичної системи на всіх етапах освоєння студентами майстерної педагогічної розповіді. В експериментальній роботі доводилось постійно уточнювати, розширювати чи скорочувати мірила-критерії, розтлумачувати їх на різних рівнях та етапах роботи. Це стало необхідністю, тому що не існує та й не може існувати точних і перевірених вимірювальних характеристик до розповідного творчого продукту педагога, а з іншого боку, потрібні об'єктивні й справедливі критерії, щоб відділити результат справжніх творчих зусиль від їх імітації і небажання творчих пошукув.

Подальше уточнення й удосконалення критеріїв усного розповідного слова, механізмів їх успішного застосування, з'ясування впливу діагностики на розвиток творчого потенціалу вчителя, його творчу активність – актуальні завдання подальших досліджень риторичної культури педагога.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки // Избранные психологические труды. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1980. – С. 129 – 267.
2. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: пер. с нем. – М.: Педагогическая диагностика, 1991. – 240 с.
3. Кравцов А.А. История становления и современное состояние диагностики воспитания. – Автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Таганрог, 2000.
4. Педагогическая диагностика в школе / Под ред. А. И. Кочетова. – Минск, 1987. – 223 с.
5. Педагогична майстерність / За ред. І.А. Зязюна. – 2-ге вид. доп. і переробл. – Вища школа, 2004. – С. 208-210.
6. Підласій І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів. – К.: Україна, 1998. – 343 с.
7. Процесс обучения: контроль, диагностика, коррекция, оценка / Под ред. Е.Д. Божович. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1999. – 224 с.

## АННОТАЦІЯ

*В статье представлена разработанная и экспериментально проверенная система показателей и критерии мастерства педагогического рассказа, который рассматривается как основа устных методов обучения. Диагностико-критериальный подход способствовал существенному наращиванию риторической культуры – важной составляющей профессиональной компетентности будущего педагога.*

## SUMMARY

*The article offers a developed and experimentally checked system of the criteria of a perfect pedagogical story as a basic component of oral methods of education. A diagnostically criterial approach helped substantially to improve professionally rhetorical culture as a significant component of a pre-service teacher's competence.*

#### **4. Сюжетно-композиційна досконалість та оригінальність розповіді.**

Це проявлене розповідачем здібність конструювати розповідь відповідно до педагогічної мети й одночасно до виправданої напруженості, динамічності і завершеності сюжету (наявності інтродукції, зав'язки, кульмінації, розв'язки).

**5. Професійно-гуманістична вагомість розповіді.** Постійна насиченість змісту розповіді і манери її викладу глибокою повагою, приязню до слухачів, відсутністю агресії, категоричності, менторсько-повчальних тверджень і висновків; спрямованість на виховання моральних і громадянських якостей слухачів; постійна пряма чи опосередкована опора на життєвий досвід дітей.

**6. Педагогічний артистизм учителя-розповідача** – це культура професійної виразності й доцільності професійної поведінки, яка динамічно розвивається у ході діяльності і проявляється у розвинутих здібностях та уміннях створювати й передавати власне творче самопочуття, власну манеру оповідача, це вміння створювати потужний потік життєвої енергії, це досконале володіння технікою мовлення й спілкування, виразно-лаконічними мімікою й жестами.

**7. Сприймання розповіді слухачами можна** оцінити за такими критеріями, як емоційні переживання та рівень уваги тих, хто сприймає й осмислює розповідь; наявність запитань слухачів, їх думок-відгуків, конструктивний діалог в аудиторії з більшим чи меншим числом учасників, пов'язаний з педагогічною розповіддю.

Наведення у такому розлогому вигляді критеріїв майстерної педагогічної розповіді необхідно для того, щоб розкрити складність і неоднозначність досягнення досконалості цього розповсюдженого в освітній практиці методу словесного навчання й виховання, щоб довести труднощі самої діагностики й оцінки усної розповіді. Поступове оволодіння цією системою діагностування як орієнтиром для підготовки й оцінювання свого творчого продукту – необхідна і незамінна умова для створення якісної розповіді і студентом, і досвідченим учителем.

Показані вище критерії як продукт довготривалого експерименту й дискусій виправдали себе в кількох аспектах. По-перше, вони як продукт діагностичного підходу до будь-якої творчої роботи відігравали прогностичну роль: орієнтували авторів розповіді на певний рівень досягнень і озброювали їх для цього конкретними вимірювальними характеристиками, які (хоч і не просто) можна було використовувати і для оперативної, і для остаточної корекції якості створюваного продукту. Подруге, ці критерії ставали реальним керівництвом як при самоаналізі і самооцінці свого власного освітнього продукту, так і при рецензуванні робіт своїх товаришів. Рецензування своєї і чужої роботи стало важливим

аналіз результатів художньої творчості дошкільнят – їх малюнків, улюблених пісень і віршів. На формування інтересів дітей впливає їх вік, психічний і фізичний розвиток, а також стать. Так, хлопчики зазвичай граються машинами і конструкторами, а дівчата обирають ляльки.

Впливовим чинником формування інтересів є середовище – локальне (місто або село), опікунсько-виховне (дитячий садок) і, особливо, домашнє. Зазвичай, коли мова йде про обумовленість інтересів особи віковими рамками, статтю і середовищем, маються на увазі соціологічні закономірності групової приналежності (вікова група, група хлопців чи дівчаток, національна група). По-іншому виглядає справа з родиною, де дитина має можливість проявляти власні інтереси, прагнення та здібності. Батьки можуть полегшити їй доступ до сфер діяльності, які відповідають інтересам дитини, причому на їх формування значно впливають особистісні риси батька і матері, їх освіта і професія, а також соціальний статус родини.

Незалежно від чинників, які впливають на зміст інтересів дітей різного віку, можна виділити кілька їх груп, а саме: інтереси *пізнавальні, соціальні, валеологічні, естетичні, рекреаційні*. Пізнавальні інтереси дошкільнят сконцентровані навколо різних сфер реальності – світу природи, життя і роботи дорослих і, головне, – навколо підготовки до школи. Естетичні інтереси дітей спрямовані на пластично-конструктивну (малювання, гра кубиками Lego тощо) і музичну діяльність, на участь у театралізованих виставах. Найбільшою різномірністю характеризуються рекреаційні інтереси дошкільнят: колекціонування, телевізійні програми, комп’ютерні і спортивні ігри тощо.

Необхідно підкреслити, що інтереси п’ятирічних дітей локалізуються в основному на пограничні фікції і реальності, наприклад, на мультиплікаційних історіях із життя звірят. У шести-семирічному віці інтереси дітей фокусуються на історіях із життя однолітків, причому збагачених елементами гумору і несподіванки.

Серед зацікавлень дітей дошкільного віку знаходитьться також і інтерес до праці дорослих. Він може з’явитися досить рано, якщо батьки і вихователі у дитсадку вміло його пробудять. Цей інтерес з’являється, коли дитина отримує цікаву інформацію про певні професії, наприклад, коли дивиться телевізійні фільми про людей, які займаються ризикованими або привабливими професіями, а також із розмов дорослих – батьків, сусідів, знайомих. Саме тоді не тільки зростає інтерес до певної професії, але й уперше приймається рішення щодо її вибору в майбутньому.

П’ятирічні, шестилітні діти уже мають певну інформацію про професії. Мрії дітей у цьому віці однак не спираються на раціональні підстави, а продиктовані бажанням наслідувати, грati роль дорослої людини, у якої цікава праця. Тому діти не беруть до уваги свої здібності, фізичні можливості

або необхідність отримання певної професійної освіти. Інформованість дитини щодо професій і праці має різні джерела. До найважливіших належить зарахувати власні спостереження, родину і дитсадок.

У роботі дитсадку важливо створювати дітям умови для широких контактів з різними працівниками (директор, учитель, кухар, садівник) з метою спостереження за їх працею, забезпечувати можливість наслідування їх соціально значущих функцій і одночасно затверджувати відповідні позитивні стимули через прогулянки, екскурсії до закладів праці, спеціальні урочистості, зустрічі з представниками різних професій, забави, інсценізації, книги, які розглядають працю. Треба формувати відповідні соціальні позитивні позиції щодо праці, створювати гарні умови для тематичних забав і тим самим уможливлювати дітям наслідування професій, які вони спостерігали раніше, через виконання відповідних ролей, через пізнання функціонального аспекту і потрібних засобів праці. Важливими є конструктивні забави, в ході яких (наприкінці дошкільного віку) з'являються мета і необхідність її планування, що дозволяє дітям пізнати функції, які вони мусять виконувати для досягнення мети. Конструктивні забави дозволяють також зрозуміти необхідність співпраці, пристосування власних бажань і прагнень до очікувань усієї групи. Істотним є надання вільного доступу до засобів і матеріалів (пластилін, кубики тощо). У пробудженні інтересів важливу роль відіграє створення умов для участі в певних формах діяльності. Наприклад, прагнучи розбудити природничий інтерес у дошкільнят, треба дозволити їм працювати у куточках природи, слідкувати за звірятами, брати участь у прогулянках до лісу. З метою створення читацьких інтересів можна зацікавити дітей відповідними книгами, експонуючи їх цікаві обкладинки, читаючи привабливі моменти, яскраво характеризуючи їх герой.

Інтереси можуть стати результатом виховних дій, якщо змісту виховних заходів відповідають властиві методи, які допомагають пробудити дослідницьку цікавість, а з часом і перетворити на предмет інтересів. Основною проблемою для пробудження цікавості є забезпечення відповідних стимулів. Таким стимулами можуть бути проблемні ситуації. Однією з найбільш типових форм постановки проблеми є питання вихователя з метою звернення уваги на її особливості. Вихователь повинен звернути увагу на міру можливості розвитку інтересів дітей, аби мати змогу відрізняти їх від забаганок. Як вихователі, так і батьки часто роблять помилку, коли приймають забаганки за інтереси.

Інтереси є джерелом мотивації, яка схиляє людину до дій згідно з її прагненнями в ситуації, коли існує можливість вільного вибору. Якщо індивід спостерігає, бачить, що його робота приносить користь, інтереси розвиваються в цьому напрямку. Це в свою чергу приводить до задоволення,

характеристики майстерності ці провідні якості культури замінити незможуть, і педагогічна розповідь ніяк не підніметься на високий і навіть достатній рівень майстерності. Безумовно, нелегко встановити точні й вичерпні критерії цього показника. Вони народжувалися й експериментально перевірялися в ході постійної дискусії з колегами, вчителями, студентами. Нова узагальнююча характеристика педагогічної розповіді, на нашу думку, повинна стати провідною не тільки для професійної розповіді, а й для будь-якого словесного методу.

У розповіді (оповіданні) вчителя виявлено відображення таких рис культури інтелігента-педагога: а) поєднання філософської мудрості з безпосередністю й простотою “дитячого”, незайманого погляду на світ; б) здібність через сюжетно-образне, безпосереднє бачення життя і його колізій розглядіти серйозну педагогічну проблему і її суттєві суперечності; в) поєднання ерудиції в освоєнні гуманітарної культури і спеціальних психолого-педагогічних знань та умінь; д) володіння культурою педагогічного спілкування (гуманістичне ставлення до дітей в будь-яких умовах, доброзичливість, відсутність агресії, уважність, стриманість, рішучість, відповідальність і вимогливість до себе й учнів, володіння мистецтвом верbalного і неверbalного діалогу, конструктивної взаємодії, здатність проникнути у внутрішній світ дітей і відобразити це в своїй поведінці розповідача). Такі критеріальні характеристики мають інваріантний характер і необхідні при діагностиці та оцінці будь-якої розповіді педагога.

**2. Інформативність усного слова** як знаходження нового, незвичного, несподіваного серед подій, явищ, фактів тощо. Цей показник наповнюється такими критеріями: здатність представити нову в пізнавальному й педагогічному аспекті інформацію, нові шляхи і способи розв'язання певних педагогічних (виховних, пізнавальних) суперечностей. Такі критеріальні характеристики виправдані тим, що для школярів цікавою є притягальною, а, значить, важливою, такою, що залишається в свідомості й почуттях, є розповідь про нове, несподіване, незвичне для них. Тому новизна розповіді все-таки у більшій мірі залишалася відносною відповідно до віку і досвіду дітей. І така новизна мала бути доступною для їх сприймання і пов'язаною зі знаннями вже відомого і щойно освоєного.

**3. Глибина і ціркість авторських переживань фактів, подій, явищ розповіді та їх емоційно-образна передача.** Критерій-характеристики цього показника, запропоновані й уточнені в експериментальній роботі, зводяться до прояву здатності: а) справді глибоко, проникливо, зосереджено переживати події, стосунки, факти, представлені в розповіді; б) словом виразно “малювати” свої уявлення, почуття, використовуючи відповідні художньо-зображені засоби.

детальні характеристики, тобто ясні і прозорі, доступні і виконавцям і експертам **критерії** – мірила якості (досконалості), притаманні кожному із показників майстерності на конкретному рівні – початковому, середньому, достатньому чи високому.

Якщо поняття „рівень досконалості (майстерності)” притаманне культурі людини, яка йде щаблями професійного зростання, то поняття „критерії” є необхідним оснащенням, складовим елементом діагностики, що обслуговує це культурне зростання педагога, допомагає викладачу і студентам з достатньою точністю вимірюти конкретику змін професійної майстерності. Наприклад, якщо високий (творчий, креативний) рівень означає справжнє, оригінальне досягнення студента чи вчителя, то критерії такої професійної висоти мають розкривати сутність і основні характеристики письмової усної розповіді як демонстрації справді творчого професійного звершення “тут і тепер”. Помічено, що достатній чи високий рівень і конкретні критерії-характеристики тільки відносно залежать від щойно витрачених зусиль на підготовку конкретної розповіді. Значна частина успіху (чи неуспіху) у створенні й виголошенні розповідного жанру залежить від рівня розвитку загальної, педагогічної, мовленнєвої, психологічної культури особистості. І ця взаємозалежність між досягнутим рівнем загальної культури і культурою конкретної розповіді в принципі не має виключень. Іншими словами, процес створення, редагування, корекції, виголошення розповіді (ав рівній мір лекції, пояснення, доповіді тощо) визначається й обумовлюється і загальною, і педагогічною культурою, включаючи мовну й мовленнєву, і більш конкретною культурою процесу створення (написання) професійного продукту протягом терміну, обмеженого навчальною програмою.

Наведені пояснення потрібні для того, щоб з'ясувати важливість культурологічного і діагностичного підходів під час підготовки, створення й оцінювання педагогічної розповіді. Ці підходи внесли корекцію у вже відомі визначення сутності й ознак майстерної педагогічної розповіді. Ми, на відміну від традиційного тлумачення, розглядаємо **розповідь педагога як певне культурне досягнення студента (вчителя), що відповідає, насамперед, загальним ознакам педагогічної культури особистості**.

На основі визначених підходів і механізму їх дослідження показники і критерії майстерної педагогічної розповіді у скоригованому й узагальненому вигляді можна представити таким чином.

**1. Відображення в змісті розповіді і формі її передачі загальної і педагогічної культури автора.** Люди (а діти особливо) сприймають світ не окремими фрагментами, а цілісними образами, інтегрально, насамперед, їх притягує особистість вчителя в цілому, випромінювання її загальної позитивної і впливової енергії. Якщо цього недостатньо, інші

але коли воно зникає, зникають також і інтереси. Забаганка є натомість інтересом, що минає, не відрізняється від інтересів якісно, а тільки з позиції тривалості. До тих пір, поки триває, забаганка може бути така ж інтенсивна і мотивована, як інтереси, але зникає одразу зі збудником і приносить тільки хвилинну приємність. Те, що дитина витрачає час на певні дії, може означати, що вона просто не має цікавих занять або прагне наслідувати інших і сподівається здобути соціальне схвалення. Поступово це призводить до нудьги, якщо діти змушені виконувати функції, що не задовольняють їх потреб. Це призводить до формування позицій і переконань, що унеможливлюють пристосування до подібних ситуацій.

Інтереси виконують важливу роль у житті кожної людини. Вони є “мотором” активності, діяльності і пізнання, вони стають неоцінними, коли вихователь бажає відійти від схем, шукає динамічні форми впливу на дитину і способи вивільнення її активності. Однією з цілей дошкільного закладу, як виховально-дидактичного інституту, є розвиток пізнавальних процесів, формування знань щодо соціального і природного оточення, ставлення до людей і знань як джерела задоволення інтересів.

Наближення до людей праці, підтримання з ними контактів повинно бути реалізоване таким чином, аби викликати у дітей почуття вдячності до тих, які створили стільки культурних благ, які своєю працею допомагають іншим, задовольняють їх потреби. Треба розвивати у дітей почуття доброзичливості та сердечності і бажання наслідувати їх у майбутньому. Найлегше це зробити під час безпосередніх контактів з тими, хто працює, коли є очевидними ефективні результати їх праці. Розуміння значення результатів для створення конкретної речі, спроба самому щось зробити, розуміння того, що це важко і вимагає багатьох умінь, – це є найліпший спосіб ушанування результатів праці. У процесі виховання через працю і до праці пунктом виходу повинно стати ознайомлення дітей з працею батьків і близьких їм людей.

У ході експериментального обстеження було залучено 80 дошкільнят 5-6 років на терені Шльонського воєводства, 80 батьків і б вчителів, які працюють із дітьми цього віку. Дослідження показали, що більше половини дітей (56 %) орієнтується в тому, де працюють їх батьки і яку мають професію. Серйозні труднощі викликало питання щодо назви закладу, в якому працюють батьки. Діти не мали проблем, коли назви були короткі і зрозумілі (наприклад, лікарня, шахта, магазин). Труднощі складати довгі назви, незрозумілі і важкі для повторення. Діти також давали відповідь на питання щодо професійних функцій батьків. 48 % дітей не змогли відповісти на це питання, а інші ствердили, що такі професії, як лікар, поліцейський, продавець, а також професії, пов’язані із задоволенням соціальних потреб, є важливими, бо служать іншим людям. Майже половина дітей відповіли,

що в майбутньому оберуть професію своїх батьків, 25 % опитаних виявило бажання отримати професію своїх дідусів і бабусь, дядьків і тіток.

Значну роль у формуванні знань щодо професій і професійної праці є безпосереднє спостереження за роботою батьків. З'ясувалося, що більшість дітей (46 % опитаних) знайомі з працею матері, а з працею батька – 38% обстежених.

Обстеження батьків (85 % респондентів) засвідчило, що дитсадок повинен організовувати екскурсії дітей до закладів праці, де працюють їх батьки. Свій інтерес до роботи дорослих людей дошкільники виявили в розмовах (85 % відповідей учителів), запитаннях (67 % опитаних) та забавах (65 % відповідей вчителів). Вихователі дитячого садку знайомили дітей з працею дорослих, використовуючи такі форми: тематичні забави, організація екскурсій з метою спостереження за різними професіями, розмова з дітьми, живе слово (вірші, оповідання), загадки.

Підкреслимо, що у процесі виховання через працю і до праці вихідним пунктом повинно стати ознайомлення дітей з працею батьків, потім з працею людей з найближчого оточення, і тільки пізніше – з іншими професіями. Дослідження свідчать, що дошкільнятам не мають багато інформації про професії і професійні функції, а більшість не має значного інтересу до професійної роботи дорослих людей. Незважаючи на те, що вчителі багато часу присвячують проблемам розвитку інтересів дітей щодо праці дорослих, потрібно більше уваги приділяти професіям, функціям яких є незрозумілі дітям. З метою розвитку інтересів до праці дорослих належить використовувати різні форми, а саме: зустрічі на території дитсадку, походи до місця праці батьків. Це може надати дітям багато емоційних переживань, а також розбудити їх пізнавальну цікавість. Важливу роль відіграють також ілюстративні матеріали (картини, діапозитиви, відеофільми). Таким чином, діти мають можливість близьче піznати засоби праці, її організацію і результати.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Gurycka A.. Rozwyj i ksztaitowanie zainteresowac. – Warszawa, 1989. – 232 s.
2. Hurlock E.B. Rozwyj dziecka. – Warszawa, 1985. – 245 s.
3. Irzyniec M. O zainteresowaniach dzieci w wieku przedszkolnym // Wychowanie w Przedszkolu, 1997. – Nr 4. – S. 195-198.
4. Okoc W. Nowy słownik pedagogiczny: Wyd.drugie rozszerzone. – Warszawa: WA „Łak”, 1998. – 468 s.
5. Pindera M. Wspydziaianie rodzicow i nauczycieli w procesie wychowania dzieci // Tryjpodmiotowań w praktyce edukacyjnej szkoły zreformowanej. – Myslowice, 2002. – S. 43-53.
6. Skorny Z. Psychologia wychowawcza dla nauczycieli. – Warszawa, 1992. – 266 s.

роповіді: 1) відображення загальної та педагогічної культури особистості розповідача; 2) інформативність усного слова як відкриття нових фактів, педагогічних суперечностей, способів їх розв’язання тощо; 3) глибина авторських переживань фактів, подій, явищ та їх емоційно-образна передача; 4) сюжетно-композиційна досконалість та оригінальність розповіді; 5) професійно-гуманістична вагомість розповіді; 6) педагогічний артистизм учителя-роповідача; 7) сприймання розповіді слухачами та експертами.

Особливістю такого ряду показників педагогічної майстерності, запропонованих у дослідженні експериментального випробування є те, що вони відображають, по-перше, характеристику діяльності самого розповідача, яка опосередковано виявляє важливі його риси з позиції культурологічного підходу (загальну і педагогічну культуру, здібність до глибоких особистісних переживань, здатність до творчого образно-емоційного мислення, конструювання сюжету та його зображенувальних засобів, професійного артистизму тощо). По-друге, наведені показники відображають усі специфічні особливості методу професійної розповіді (сюжетність, динамізм, напруженість, інформативність, педагогічну спрямованість). По-третє, ці показники відображають позиції слухачів та експертів: їх поведінки, ставлення до розповіді та її внутрішньої і зовнішньої оцінки.

Таким чином, всебічний підхід до виявлення всіх необхідних і достатніх показників майстерності педагогічної розповіді забезпечувався ефективним дослідницьким механізмом „аналізу через синтез”, обґрунтованим видатним психологом С. Рубінштейном. Відповідно до цього механізму досліджуваний предмет – „показники майстерності педагогічної розповіді” для всебічного вивчення розміщався в різних системах: „особистість автора та його розповіді”, „розповідь як метод риторичного й педагогічного впливу на дітей”, „позиція учнів-слухачів та експертів щодо підготовленої і виголошеної розповіді”. Такий підхід до показників важливої професійної якості – майстерності розповіді вчителя – з позицій різних систем, в яких реально функціонує цей предмет дослідження, вступає у зв’язки з певною системою взагалі й окремими її елементами, дозволяє якнайбільше вичерпати й прояснити його зміст, структуру й важливі функції.

Терміни, що характеризують *рівень досягнень досконалості*, зокрема майстерності педагогічної розповіді, – *високий (творчий), достатній, середній, початковий*, – за сутністю свою запозичені з термінології культури, а тепер є і надбанням педагогічної культури, але тільки в тому разі, якщо ми маємо цілком конкретні уявлення про їх зміст. А щоб прояснити зміст кожного **рівня** як досягнення певного щабля культури педагогічної діяльності, зокрема ступеня майстерності педагогічної розповіді, вчителям і дослідникам потрібні особливі вимірювальні

Можна помітити стала тенденцію розглядати педагогічну діагностику і в теоретичному, і в практичному аспектах як важливий чинник не тільки вдосконалення контрольної функції навчання, а й організації навчального процесу на більшості його етапів.

У проведений експериментальній роботі випробувано *критеріально-діагностичний підхід* у поєднанні з підходом *культурологічним* до процесу і результатів освоєння студентами майстерності педагогічної розповіді. Наукова діагностика в навчальному процесі сучасної вищої школи не тільки допомагає визначити об'єктивні результати досягнень студентів, але суттєво впливає на цілепокладання, прогнозування, планування і вдосконалення пізнавально-творчої діяльності студентів.

Виходячи зі змістовних характеристик майстерної педагогічної розповіді, які найповніше представлені в освітніх джерелах дослідниками-полтавчанами під керівництвом академіка І.А. Зязюна, можна виокремити такі характерні риси розповіді: педагогічна доцільність і цілеспрямованість, мотивоване збудження уваги дітей до слова вчителя, яскравість словесних картин та емоційна їх передача, сюжетність побудови з кульмінацією та розв'язкою, насиченість роздумами автора, опора на життєвий досвід учнів, повернення їх у кінці розповіді до основної думки [5].

Немає підстав не погоджуватися з такою характеристикою професійної розповіді педагога, але культурологічний і діагностичний підходи до неї об'єктивно вимагають більшої деталізації й поглиблення педагогічних характеристик рівнів, показників і критеріїв розповіді як особистісно значущого творчого продукту вчителя. З позицій культурологічних, на перший план висуваються не окремі, а сутнісні характеристики загальної якості й професійної зрілості розповіді.

У складній роботі з освоєння майстерної педагогічної розповіді випробувано культурологічний аспект навчання. Ми припускали, що досягти успішного задуму й реалізації педагогічної розповіді можна лише при умові, що така дія весь час буде знаходитись у динамічному стані – перетворення, вдосконалення, сходження на більш високий ступінь якості. А сам процес неперервного сходження, його проміжні й кінцеві продукти стають зрозумілими у тому разі, коли ми розглядаємо педагогічне явище (в даному разі розповідь учителя) як явище культурне, тобто таке, яке зазнає виміру й оцінки з позицій культури: її сутності, змісту, рівнів і критеріїв. І в цьому культурологічний і діагностичний підходи поєднуються, інтегруються, збагачуючи одне одного, прояснюючи конкретні досягнення і виміри досконалості. При цьому терміни, які характеризують сутність та зміст поняття, згідно з культурологічним підходом, відносять до показників певної якості. У нашому випадку – це *показники майстерності педагогічної*

## АННОТАЦІЯ

Освещены теоретические основы формирования интересов детей как одного из важнейших компонентов структуры личности; выделены факторы, влияющие на развитие интереса к труду взрослых у дошкольников; представлены результаты экспериментального исследования этой проблемы в Силезском регионе Польши.

## SUMMARY

The author dwells on the theoretical basis of shaping children's interests as one of the most important components of the structure of personality; singles out the factors that influence the development of interest of children under school age in adults' work; presents the results of experimental research of this problem in the Silesian region of Poland.

УДК 37.032

**Т.В. Рогова**

Харківський національний  
педагогічний університет

## ПЕДАГОГІЧНІ КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТІСНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ЯК ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ПЕРСОНАЛІЗОВАНОГО ПІДХОДУ

У статті здійснено аналіз сутності особистісного підходу, педагогічних концепцій особистісної орієнтації. На основі проведеного аналізу сформульовані теоретичні положення, які можуть бути покладені в основу теоретичного обґрунтування, розробки технології персоналізованого підходу в педагогічних дослідженнях.

Персоналізований підхід є важливим компонентом особистісного підходу в педагогіці, а персоналізований підхід в управлінні педагогічним колективом, в свою чергу, – важливим компонентом особистісної орієнтації процесу управління, основу якого становить сукупність вихідних теоретичних положень про особистість та практичних методичних засобів, що сприяють її цілісному розумінню, вивченю та створенню умов для її саморозвитку, самоактуалізації. Тому теоретичне обґрунтування, розробка технології персоналізованого підходу в педагогіці вимагають аналізу сутності, ідей особистісного підходу, особистісної орієнтації в педагогіці, що і визначає мету даної статті.

Особистісна орієнтація в педагогіці передбачає визнання людини, особистості як цінності, заради якої здійснюється розвиток суспільства; визнання унікальності суб'єктного досвіду особистості як важливого джерела індивідуальної життєдіяльності. Ш.О. Амонашвілі писав: “Особистісно орієнтована спрямованість означає безумовний пріоритет інтересів і запитів особистості, що розвивається, врахування її своєрідності й можливостей, максимальну реалізацію і самореалізацію, розвиток рефлексії, забезпечення умов для проявлення здібностей людини” [5, 294].

Наукові передумови виникнення *особистісного підходу* поступово визначались у різноманітних дослідженнях особистості такими вітчизняними психологами, як К.О. Абульханова-Славська, В.В. Давидов, В.О. Моляко, Л.М. Проколіenko, І.С. Якиманська, О.Г. Асмолов, В.В. Столін, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко та ін. У 60 – 90-ті роки ХХ ст. питання необхідності особистісного підходу у психології та педагогіці неодноразово порушувались у працях В.О. Сухомлинського, Л.І. Божович, К.К. Платонова, Ш.О. Амонашвілі, І.С. Коня, А.В. Петровського, Б.О. Федоришина, І.Д. Беха, А.В. Мудрик та інших. Були розроблені концептуальні та методичні передумови, окрім аспекті особистісного підходу.

Значний внесок у становлення особистісного підходу зробив К.К. Платонов. На його думку, принцип особистісного підходу означає “не будь-яке вивчення особистості, а тільки таке, коли через особистість як через ціле пізнаються її елементи та зв’язки цих елементів і між собою, і з цілісною особистістю” [6, 217].

І.С. Кон стверджує, що особистісний підхід у вихованні – це не просто врахування індивідуальних особливостей учнів, котрі відрізняються один від одного. Це передусім послідовне завжди і в усьому ставлення до учня як до особистості – відповідального і самоусвідомлюваного суб’єкта діяльності [4, 179].

Так, І.П. Підласий визначає особистісний підхід як опору на особистісні якості, які відбивають дуже важливі для виховання характеристики: направленість особистості, її ціннісні орієнтації, життєві плани, сформовані установки, домінуючі мотиви діяльності і поведінки. Ні вік, що береться окремо, ні індивідуальні особливості особистості (характер, темперамент, воля та ін.), що розглядаються ізольовано від зазначеніх провідних якостей, підкреслює дослідник, не забезпечують достатніх підстав для високоякісного особистісно орієнтованого виховання. Ціннісні орієнтації, життєві плани, направленість особистості, безумовно, пов’язані з віком й індивідуальними особливостями. Але тільки пріоритет головних особистісних характеристик забезпечує правильне врахування даних якостей [10, 52].

На думку В. Стрельникова, особистісно орієнтований підхід означає безумовний пріоритет інтересів і запитів особистості учня, враховуючи його своєрідність і можливості, максимальну реалізацію і самореалізацію, розвиток рефлексії, створення умов для виявлення його задатків. В. Стрельников підкреслює, що неможливо реалізувати особистісно орієнтований підхід без культурно наповненого змісту і ефективних технологій, які активізують діяльність школярів [18, 40].

На думку В.А. Петровського, особистісно орієнтований підхід перш за все передбачає “створення предметних умов для розвитку самоцінних

УДК 371.036

**А.М. Уварова**Сумський державний  
педагогічний університет

## ДІАГНОСТИКА МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ РОЗПОВІДІ

*У статті подано розроблену й експериментально перевірену систему показників і критеріїв майстерної педагогічної розповіді як базисної складової усих методів навчання. Діагностично-критеріальний підхід дозволив суттєво вдосконалити професійно-риторичну культуру – важливу складову фахової компетентності майбутнього педагога.*

Загальною проблемою нашого дослідження є формування майстерності педагогічної розповіді майбутнього вчителя в процесі його професійної підготовки. Невід’ємною складовою освоєння студентами майстерності розповідного слова стали діагностичні вимірювання їх навчальних досягнень. Діагностика – це не тільки важливий засіб отримання об’єктивної інформації щодо результативності навчання, встановлення причин успіхів чи недоліків, а й надійний чинник прогнозування і вдосконалення пізнавально-творчої діяльності студентів. Okрім цього, педагогічна діагностика слугує потужною мотивацією пізнавальної активності, орієнтиром у створенні і корекції творчого процесу і його продукту, будь то професійне пояснення, доповідь, об’ємна лекція чи коротка розповідь (О. Божович, Г. Залеський, К. Інгенкамп, І. Підласий, В. Симонов, А. Хуторський, О. Юдіна та ін.). Відсутність у наукових працях системи критеріїв і методик оцінювання розвитку здібностей майстерного володіння розповідним словом спонукала нас до вивчення цієї важливої проблеми.

Мета статті – представити авторський варіант системи основних критеріїв майстерної педагогічної розповіді, обґрунтувати способи їх ефективного використання.

Діагностика, зокрема педагогічна, є досить складним і недостатньо вивченим явищем у психолого-педагогічній науці. Методологічні основи діагностики навчання й виховання було закладено в роботах зарубіжних і вітчизняних педагогів – Я. Коменського, Й. Песталоцці, А. Дістервега, В. Одоєвського, М. Пирогова, К. Ушинського та ін.

В останні десятиліття з’явились фундаментальні праці К. Інгенкампа [2], Б. Ананьєва [1], О. Кочетова [4], І. Підласого [6], А. Кравцова [3] та ін. Серед українських дослідників проблемами педагогічної діагностики займаються: М. Ржецький, Н. Розенберг, В. Бондар, І. Роспополов, І. Булах, Ю. Мальований, Л. Момот, О. Козаков, С. Гончаренко.

індивідуальних особливостей учнів у навчально-виховному процесі”, “Форми організації навчання”, “Управління освітою”. Широко використовувались ситуативно-комунікативні, рольові ігри у процесі вивчення курсу “Педагогічна майстерність”, а саме: ігри, спрямовані на визначення стилю спілкування, на оптимізацію взаємодії в ситуації конфлікту, на виявлення позиції у спілкуванні та уникнення маніпулювання, на розвиток умінь надавати психологочну підтримку учневі, створювати ситуацію успіху, тощо. Найбільші можливості щодо застосування моральних дилем, на нашу думку, має курс “Методика виховної роботи”. Як засвідчує наш досвід, важливо не тільки заливати студентів – майбутніх вчителів – до обговорення шляхів вирішення запропонованих викладачем дилем, але й самостійно їх конструювати. Переважна більшість студентів, моделюючи моральну дилему, описували ситуації, які їх особисто хвилюють і мають для них суб’єктивну цінність.

Порівняльний аналіз особливостей розвитку професійно необхідних якостей показав, що більш значні зміни відбулись в особистісній структурі студентів експериментальної групи.

Перспективу подальших досліджень ми бачимо у розробці шляхів технологізації професійного становлення педагога.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов-на-Дону: Изд.Ростов. пед. университета, 2000. – 352 с.
3. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. – М., 1999.
4. Освітні технології: Навч.-метод. посіб./За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
5. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / За ред. С.О. Сисоєвої. – К.: ВПОЛ, 2001. – 502 с.

#### АННОТАЦІЯ

*В статье рассмотрены теоретические основы определения технологий развития профессионально необходимых качеств учителя в процессе педагогической подготовки как методологические технологии личностно-ориентированного и контекстного обучения, которые реализуются на уровне организационного взаимодействия через диалоговые и игровые технологии.*

#### SUMMARY

*The article deals the theoretical bases of decision of technologies of development are considered professionally necessary qualities of teacher in the process of pedagogical preparation. It is shown as methodological technologies of the personality-oriented and context teaching, which will be realized at the level of organizational co-operation through dialog and playing technologies*

форм активності учнів, тобто складання таких розвиваючих завдань, які приводять до самостійного відкриття, набуття нового досвіду й до створення комунікативних умов для підтримки самоцінної активності учнів” [17, 208].

О.Я. Савченко у своєму трактуванні особистісно орієнтованого підходу підкреслює, що саме учень є центром педагогічного процесу, а тому всі засоби й форми організації життя школи мають бути підпорядковані меті його виховання, навчання та розвитку. Істотними ознаками заміни авторитарно-дисциплінарної моделі на особистісно орієнтовану науковець вважає навчання і виховання учнів з максимально можливою індивідуалізацією, створення умов для саморозвитку й самовизначення, осмисленого визначення своїх можливостей і життєвих цілей [15].

Певною мірою такої ж точки зору дотримуються В.І. Сластьонін, І.Ф. Ісаєв, Є.М. Шиянов, які розглядають особистісний підхід як метапринцип виховання, що вимагає ставлення до учня як до унікального явища незалежно від його індивідуальних особливостей. Водночас дослідники наголошують: “Особистісний підхід передбачає, що і педагоги, і учні ставляться до кожної людини, як до самостійної цінності, а не як до засобу для досягнення своїх цілей. Це пов’язано з їх готовністю сприймати кожну людину як явно цікаву, визнавати за нею право бути не схожою на інших” [17, 292].

Таким чином, аналіз психолого-педагогічних досліджень підтверджує, що впродовж останніх років значно зростає інтерес до особистісного підходу саме у педагогіці, педагогічній психології та практичній педагогіці. На думку О.М. Пехоти, складність розробки особистісного підходу змушує дослідників здійснювати його побудову на шляху переходу до нього від інших, більш розроблених підходів. Тому пропонуються такі його форми, як “особистісно-соціально-діяльнісний підхід” (О.В. Барабанщиков і М.Ф. Федоренко), “принцип діяльнісно-особистісного підходу” (В.І. Андреєв), “особистісно-діяльнісний підхід” (І.О. Зимня), “системний особистісно-діяльнісний підхід” (Л.М. Деркач), “індивідуально-особистісний підхід” (О.Я. Савченко) та ін. [8, 30].

Досліднюючи особистісний підхід у шкільництві, В.В. Рибалка підкреслює, що формування особистісного підходу – складна теоретична і практична проблема, оскільки головним компонентом цього підходу є особистість як психічне новоутворення. Особистісний підхід він розглядає як таку сукупність теоретичних уявлень та методичних засобів: своєрідний методологічний інструментарій, розроблення і використання якого спирається на синтез знайдених психологічною наукою закономірностей цілеспрямованішого й ефективнішого розвитку особистості учнів [13, 81-90].

Розкриттю сутності особистісного підходу сприяє логіко-семантичний аналіз поняття у статтях словників, енциклопедій. В Українському

педагогічному словнику, Російській педагогічній енциклопедії, Педагогічному енциклопедичному словнику особистісний підхід визначається як послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії. Особистісний підхід – базова ціннісна орієнтація педагога, яка визначає його позицію у взаємодії з кожною дитиною й колективом. Цей підхід передбачає допомогу вихованцю в усвідомленні себе особистістю, у виявленні, розкритті його можливостей, становленні самосвідомості, у здійсненні особистісно значущих і суспільно прийнятих самовизначення, самореалізації та самоутвердження [3; 9; 14].

У рамках особистісного підходу в педагогіці розглядаються поняття “особистісно орієнтована освіта”, “особистісно орієнтоване виховання” й “особистісно орієнтоване навчання”.

Наукове уявлення про особистісно орієнтовану освіту має різну концептуально-понятійну структуру залежно від того, в рамках предмету якої науки ця концепція розглядається. Філософія освіти досліджує особистісний підхід за допомогою категорій суб'єкта, свободи, саморозвитку, цілісності, діалогу як форм самопрояву особистості. У працях Г.С. Батішева, В.Є. Кемерова, М. Полані, Н.Б. Сичова, В.Н. Шердакова, Р. Еванса та ін. особистісно орієнтована освіта протистоїть редукції цілісної людини до окремих “частин” її буття – прагматизму, функціональному розвитку властивостей особистості, важливих для будь-яких утилітарних цілей. “Якщо у традиційній філософії освіти, – зазначає О.М. Пехота, – соціально-педагогічні моделі розвитку особистості описувались у вигляді ззовні заданих зразків, еталонів пізнавальної діяльності, то особистісно орієнтоване навчання виходить з визнання унікальності суб'єктного досвіду самого учня як важливого джерела індивідуальної життєдіяльності. Таким чином, відбувається “зустріч” того, що задається, та суб'єктного досвіду, його “окультурювання”, зображення. Визнання учня головною фігурою всього освітнього процесу і є особистісно орієнтована педагогіка” [8, 32].

З позицій психології, концепція особистісно орієнтованої освіти збагачується уявленнями про функції особистості в життєдіяльності людини, про специфічну природу особистісного рівня людської психіки, про змістовну сферу рефлексії, переживання і діалог як механізми утворення особистісного досвіду (Л.І. Анцеферова, Гонсалес Рей, В.В. Давидов, Г.А. Ковалев, А.В. Петровський, І.Н. Семенов, В.І. Слободчиков, С.Ю. Степанов, В.В. Столін, А.А. Тюков та ін.).

Особистісно орієнтована освіта спирається на фундаментальні дидактичні дослідження, присвячені особистісно розвиваючим функціям навчання та виховання. У вітчизняній та російській педагогіці і педагогічній

враховувати не тільки участь особистості у видах діяльності, але й ті відносини, які встановлюються в процесі її виконання. Від змісту і характеру відносин значною мірою залежить ступінь виховного впливу на вихованця.

Отже, для виховання професійно необхідних властивостей – гуманності, креативності, цілеспрямованості слід забезпечити не просто участь студентів у певних видах діяльності, але й відповідні цим якостям відносини. Потрібно сконструювати на підставі інноваційних технологій педагогічно доцільну, творчу, гуманізовану систему відносин. Її має бути властиве: діалогічність, суб'єкт-суб'єктний характер стосунків, співтворчість тощо.

Змістовна специфіка досліджуваних якостей у тому, що процес їх становлення потребує: глибокого усвідомлення загальнолюдських цінностей і формування на їх основі гуманних переконань, а також професійно-педагогічних цінностей; створення умов для самоактуалізації особистості та творчого саморозвитку.

Відповідно до цих теоретичних засад, визначимо особливості педагогічних технологій розвитку професійно необхідних якостей особистості. Ці технології повинні забезпечити в учня уявлення про себе як неповторну особистість, мають навчити відчувати іншу людину, а для цього необхідно створити широке поле діалогічного спілкування. Крім того, важливо розвивати самостійність особистості, здатність робити відповідальний вибір у складних ситуаціях, що можливо при усвідомленні ідеального образу себе.

Виходячи із класифікації педагогічних технологій, запропонованої Н.В. Борисовою, а саме – методологічні освітні технології (на рівні педагогічних теорій, концепцій, підходів); стратегічні освітні технології (на рівні організаційної форми взаємодії); тактичні освітні технології (на рівні методики, метода, прийому) та базуючись на аналізі їх сутнісної характеристики, ми виділили освітні технології розвитку професійно необхідних якостей вчителя. До основних методологічних технологій слід віднести технології особистісно-орієнтованого навчання та технології контекстного навчання. На рівні організаційної взаємодії вони реалізуються через діалогові та ігрові технології.

У процесі експериментальної роботи нами були апробовані такі різновиди так званих тактичних технологій: мозковий штурм, ситуаційні вправи, моральні дилеми, рольові та ситуативно-комунікативні ігри. Зокрема, вивчення курсу “Педагогіка” супроводжувалось участию студентів у мозкових штурмах з проблем гуманізації педагогічної взаємодії, з питань інтеграції України у світовий освітній простір. Ми заличували студентів до розв’язання ситуаційних вправ при вивченні тем “Врахування вікових та

відповідності, провідними критеріями якої є професійна успішність і задоволення працею (К.М. Гуревич, Н.Д. Левитов, К.К. Плагонов).

Відповідно до другого підходу професіоналізацію розглядають як формування певної ієрархії допрофесійної і професійної готовності до трудової діяльності. Найбільш послідовно його реалізовано у працях А.А. Смирнова і його учнів.

Ми вважаємо, що доцільним є розгляд професіоналізації як процесу формування особистості і діяльності професіонала. Професіональне становлення особистості – це процес, який за своєю суттю і змістом є полісистемним. Його слід розглядати як форму професійної соціалізації та індивідуалізації, як частину життєвого шляху індивіда, як специфічну форму професійного розвитку та виявлення активності індивіда.

Особистість професіонала – це інтегральна системна якість, яка закономірно проявляється на певному етапі професійного розвитку індивіда. Ця якість формується і реалізується в рамках системи, яка включає такі компоненти: соціально-професійні вимоги до людини, цінності і норми професійної спільноти, вимоги людини до змісту і умов професіоналізації, потреби і можливості індивіда реалізувати свої вимоги, а також соціально-професійні вимоги і норми. В ході професіоналізації ця система постає перед індивідом у формі соціальної ситуації професійного розвитку. Провідними компонентами особистості професіонала є професійно необхідні якості, які забезпечують необхідний рівень професійної продуктивності, професійної ідентичності і професійної зрілості особистості.

Професійно значущі властивості виявляються і формуються в діяльності. Тому включення студентів у різноманітні види діяльності сприяє розвитку їхніх особистісних рис, а реалізація фахового аспекту діяльності є передумовою формування професійно важливих особистісних якостей. При цьому слід враховувати активність особистості у процесі діяльності. Також потрібно зазначити, що формування якостей особистості відбувається в процесі їх взаємозв'язку з навколоїшнім світом, тобто властивості особистості існують у вигляді певних відносин.

Співставимо поняття “діяльність” і “відносини”. Вони мають суттєві відмінності, які знаходять відображення у їхніх структурах. Так, будь-яка діяльність має мету, яка є її ідеалізованим результатом. Відносини ж характеризують зв'язки людини з навколоїшнім світом, з іншими людьми. Необхідно враховувати якісну відмінність цих категорій в процесі виховання, оскільки діяльність сама по собі може відбуватися як нейтральний процес і не забезпечити виховання позитивних рис особистості, адже вона є загальною передумовою для процесу виховання. Слід

психології останнім часом з'явилися роботи методологічного характеру, в яких обґрутовується необхідність і можливість розвитку особистісно орієнтованої освіти. У працях І.А. Зязюна, В.Г. Кременя, Н.Г. Ничкало, С.Д. Максименка, І.Д. Беха, О.Я. Савченко, Г.О. Балла, М.Й. Борищевського, О.Ф. Бондаренко, В.В. Рибалка, О.М. Пехоти, М.І. Алексєєва, І.С. Якиманської, В.В. Серикова, Є.В. Бондаревської, В.І. Загвязинського, В.І. Лозової, Т.І. Сущенко, С. Подмазіна, Д.А. Бєлухіна, С.В. Кульєвича, Є.В. Ткаченко та ін. досить повно висвітлені філософські і психолого-педагогічні аспекти особистісно орієнтованого підходу в освіті.

Особистісний підхід у навчанні розглядається за допомогою категорій мети і змісту освіти, методів навчання і конкретних технологій, які входять до їх складу, діяльності викладання і учіння, критеріїв ефективності освітнього процесу. Концепції особистісно орієнтованої освіти, навчання виявляють новий зміст цих категорій і тим самим задають регулятиви перетворення педагогічної свідомості і практики.

З-поміж значної кількості теоретичних концепцій особистісно орієнтованої освіти багатьма дослідниками передусім виокремлюються психолого-дидактична концепція І.С. Якиманської та дидактична модель особистісно орієнтованої освіти В.В. Серикова як такі, що найбільше відповідають сучасним потребам освіти [2; 7; 8].

І.С. Якиманська розглядає особистість як мету та фактор освітнього досвіду під час навчання. Теоретичне призначення її концепції особистісно орієнтованого навчання полягає в розкритті природи та умов реалізації особистісно розвиваючих функцій освітнього процесу. Практична цінність цієї концепції визначається дослідниками в розробці регулятивів для практики освіти, яка повинна стати альтернативою традиційному навчанню [8, 31]. Концепція І.С. Якиманської передбачає спрямованість освіти на індивідуально-особистісний розвиток учнів, що має відбиватися в навчальних програмах, які повинні ініціювати суб'єктний досвід учнів, орієнтувати на використання різних способів навчальної роботи, змінювати вектор руху: не від педагогічних впливів до учня, а від учня – до умов його навчання [2, 52].

Суть концепції особистісно орієнтованої освіти, розробленої В.В. Сериковим, представлена двома положеннями: 1) особистість як педагогічна категорія відбуває специфічну сферу освіти і розвитку людини і в цьому значенні виступає як її специфічна мета; 2) подібно до того, як людина в освітньому процесі оволодіває досвідом застосування знань, способами розв'язання пізнавальних і практичних завдань, творчим досвідом, вона повинна оволодіти і досвідом “бути особистістю”, тобто досвідом виконання специфічних особистісних функцій. Це особистісне “функціонування” індивіда В.В. Сериков розглядає не як будь-яку предметну

діяльність, а як певну метадіяльність, як своєрідний внутрішній план будь-якої іншої діяльності людини [16, 40].

Отже, В.В. Сериков вбачає головну функцію особистісно орієнтованої освіти в забезпеченні особистісного розвитку кожного суб'єкта навчального процесу, наполягаючи на визнанні за учнем права на самовизначення та самореалізацію в процесі пізнання через оволодіння власними способами навчальної роботи.

Є.В. Бондаревська обґрунтувала концепцію особистісно орієнтованої освіти культурологічного типу і виділила такі її компоненти: ставлення до дитини як суб'єкта життя, здатного до культурного саморозвитку і самозміни; ставлення до педагога як посередника між дитиною і культурою, який здатний ввести її у світ культури і надати допомогу і підтримку кожній особистості у її індивідуальному самовизначенні у світі культурних цінностей; ставлення до освіти як культурного процесу, рушійними силами якого є пошук особистих сенсів, діалог і співробітництво його учасників у досягненні цілей культурного саморозвитку; ставлення до школи як цілісного культурно-освітнього простору, де живуть і відтворюються культурні зразки спільного життя дітей і дорослих, відбуваються культурні події, здійснюються творення культури і виховання людини [2].

Таким чином, у нових концепціях особистісно орієнтованої освіти підсилюється гуманістична спрямованість процесу навчання і виховання; розглядається особистість, яка, крім соціальних якостей, наділена суб'єктними властивостями (її незалежність, здатність до вибору, рефлексії, саморегуляції тощо); особистість виступає системоутворювальним началом педагогічного процесу; головними цілями освіти стає створення умов для розвитку індивідуально-особистісних здібностей, властивостей; поряд із інтерiorизацією (перетворенням зовнішніх впливів у внутрішній план особистості) важливого значення набуває прагнення до самоактуалізації, самореалізації та інші внутрішні механізми індивідуального саморозвитку [7, 182].

Особистісно орієнтована модель навчання сьогодні досліджується багатьма вченими. В.І. Лозова й Г.В. Троцко розглядають особистісно-орієнтоване навчання як вид навчання, що виходить із визнання індивідуальності, самобутності, самоцінності кожної людини, що вимагає забезпечення розвитку і саморозвитку особистості учня, виходячи із виявлення його індивідуального неповторного суб'єктивного досвіду, здібностей, інтересів, ціннісних орієнтацій, можливостей реалізувати себе в пізнанні, навчальній діяльності, поведінці. При цьому суб'єктивний досвід учня науковці визначають як “досвід його життєдіяльності, який він набуває в конкретних умовах сім'ї, соціокультурного оточення, в процесі сприйняття й осмислення оточуючого його світу” [5, 293].

заспівленість внутрішнім світом вихованців, здатність зрозуміти складність внутрішнього світу людини, емпатичне розуміння дитини, вміння надати їй дієву допомогу (проявляти при цьому тактовність та чуйність), оптимізм, віра у вихованця, вміння співвідносити вимогливість із повагою до особистості.

Гуманість як професійно значуща риса ґрунтується на гуманістичній позиції особистості, але не тотожна гуманності як якості особистості. Вона передбачає оволодіння майбутнім вчителем системою професійних знань та умінь, реалізується професіонально, підпорядковується певним закономірностям. Як слушно зауважуе О.М. Пехота, поняття “педагогічна доброта” не слід плутати з поняттям “доброта педагога”. Педагогічна доброта – це здатність вчителя усвідомлено вибудовувати свої стосунки з вихованцями, при цьому спираючися на оптимістичну перспективу їх розвитку, на найкращі якості, мати на увазі благодійну мету і досягати її тільки благодійними засобами [4, 247].

Креативність (від латинського „create” – “створення”) визначають як здатність породжувати оригінальні ідеї в нерегламентованих умовах діяльності, тобто як здатність до дивергентного мислення. Креативність виявляється не тільки в мисленні, але й у спілкуванні. Вчені розглядають її як складне особистісне утворення, якому притаманні певні риси. Аналіз наукових досліджень показує, що немає одної точки зору у виділенні ознак креативної особистості. Узагальнюючи погляди різних авторів (Г. Альтшуллер, С. Гілфорд, А. Олах та ін.), як найсуттєвіші ми виділяємо такі особистісні прояви креативності: незалежність у судженнях, готовність до сприйняття протиріч, толерантність, оригінальність.

Цілеспрямованість – це якість особистості, яка полягає в наявності суб'ективної системи цілепокладання та вмінь послідовно і наполегливо підпорядковувати свої дії досягненню визначеної мети.

Дослідження теоретичних джерел засвідчує, що в педагогіці інтенсивно розробляється проблема інтегративності формування особистісних якостей. Процес формування особистісних якостей має такі етапи: формування потреби у виробленні певної якості; включення учня в активну пізнавальну діяльність щодо оволодіння знаннями про сутність певної якості і формування на цій основі відповідних почуттів, поглядів, переконань; практичне формування умінь і навичок, пов'язаних з певною якістю; розвиток здатності до виявлення вольових зусиль, які дозволяють подолати труднощі, пов'язані з дотриманням певних норм поведінки (І.Ф. Харламов).

У психолого-педагогічній науці сформувалось декілька підходів до розробки цілісної концепції професіоналізації. Найбільш розповсюдженим є підхід з позицій професійної відповідності. У рамках цього підходу процес професіоналізації розглядається як формування або досягнення професійної

забезпечуватимуть розвиток системи професійно необхідних якостей педагога в процесі фахової підготовки.

Порівняльний аналіз професійно значущих якостей, виокремлених у психолого-педагогічних дослідженнях, засвідчує їх надзвичайну змістовну та кількісну різноманітність, що вказує на довільність та безсистемність їх класифікації, а також на невизначеність ступеню їх декомпозиції – як її проводити, скільки якостей із великого їх числа вибрати, яким саме надати перевагу. Розв'язанню вказаного протиріччя, на нашу думку, може сприяти визначення провідних професійно значущих якостей, інтегративних за суттю, та встановлення їхнього взаємозв'язку із концептуально визначеними та мінімально узагальненими властивостями, які виступають показниками розвитку основоположних якостей. Їх ми пропонуємо назвати професійно необхідними, виділення ж інтегративних за сутністю обмежить кількісну багатозначність та дозволить змоделювати систему їх розвитку в процесі фахової підготовки.

Професійно необхідні якості мають утворювати цілісні систему. Як підкреслює К.А. Абульханова, “суб’ект є інтегруючою, централізуючою, координуючою інстанцією діяльності. Він узгоджує всю систему своїх індивідних, психофізіологічних, психічних, і, нарешті, особистісних можливостей з умовами і вимогами діяльності не парціально, а цілісно” [1, 91].

Відповідно до цих позицій, до професійно необхідних ми відносимо систему основоположних особистісних якостей, гармонійне поєднання яких обумовлює ефективність педагогічної діяльності. Високий рівень їх розвитку утворює певне ідеальне поєднання, вони мають чітку змістовну та функціональну визначеність, тому компенсиються іншими якостями в незначній мірі.

Аналіз специфіки педагогічної діяльності показує, що чинниками її продуктивності виступає сформованість у педагога таких рис як гуманність, креативність, цілеспрямованість. Гуманність визначає спрямованість діяльності вчителя, креативність забезпечує оптимальний характер її здійснення, а цілеспрямованість сприяє досягненню запланованої мети. Ці якості взаємопов'язані, і саме їх система забезпечує ефективність професійно-педагогічної діяльності. Зупинимось на більш детальній їх характеристиці.

Гуманність визначають як рису особистості, яка характеризується усвідомленим ставленням до людини як найвищої цінності і виявляється у поведінці та вчинках особистості, зумовлених високоморальними мотивами, у прагненні до самовдосконалення, у стійкому вияві гуманних почуттів. Нами виділено основні ознаки гуманності як професійно значущої якості педагога: безумовне прийняття особистістю гуманістичних цінностей, увага та

І.Д. Бех, досліджуючи особистісно орієнтоване виховання, підкреслює, що воно виходить із самоцінності особистості, її духовності і суверенності і має на меті формування людини як неповторної особистості, творця самої себе і своїх обставин [1].

Таким чином, аналіз психолого-педагогічних досліджень та освітньої практики свідчить, що особистісний підхід, в рамках якого реалізується особистісно орієнтоване навчання і виховання, останнім часом утверджується як ключовий психолого-педагогічний принцип організації навчально-виховного процесу, від якого багато в чому залежить ефективність переорієнтації системи освіти на розвиток особистості школярів. Водночас слід підкреслити, що у психолого-педагогічних дослідженнях акцентується увага не тільки на перевагах, а й на обмеженнях особистісно орієнтованого навчання і виховання, що, в свою чергу, передбачає необхідність поміркованого ставлення до практичної реалізації ідей, концепцій особистісної орієнтації.

С. Подмазін вважає, що недоцільно здійснювати повне витіснення авторитарного підходу в освіті особистісним. Він підкреслює, що кожна особистість зустрічається в житті як з необхідністю суб’ектної організації свого життя, так і з необхідністю виконання за певних умов сутто авторитарної взаємодії: наказ – виконання. Тобто необхідно вести мову про збалансованість особистісного та авторитарного підходів у освіті [11, 27].

І.П. Підласий підкреслює, що при масовому вихованні досить важко ретельно вивчати особливості сприйняття, мислення, пам'яті, мовлення, характеру, темпераменту, волі вихованців. Тому вихователь, якщо він прагне успіху, змушений іти на додаткові витрати часу, енергії, засобів при збирannі важливих відомостей, без яких знання особистісних якостей не може бути повним і конкретним [10, 53].

Віддаючи належне позитивним характеристикам особистісно орієнтованого навчання, яке вимагає уваги до внутрішнього світу людини, її розвитку, В.І. Лозова і Г.В. Троцко застерігають від перебільшення його можливостей в реалізації поставлених гуманних завдань, тому що “неможливо повністю визначати зміст, методи, форми навчання лише на основі інтересів школярів” [5, 294].

Таку ж точку зору поділяє і Н.Є. Мойсеюк, яка підкреслює: “абсолютизація окремих сторін, зокрема визначення змісту і методів навчання, виходячи виключно з інтересів і спонтанної діяльності учнів, позбавляє процес навчання систематичності, знижує рівень освіти” [7, 179].

Ми поділяємо точку зору С. Подмазіна про те, що головною діючою одиницею навчально-виховного процесу є *діалогічна цілісність*: особистість учня – особистість вчителя [12]. І.Д. Бех також наголошує на необхідності

діалогічного підходу, який визначає суб'єкт-суб'єкту взаємодію учасників педагогічного процесу, їх самоактуалізацію і самоорієнтацію. Це, в свою чергу, передбачає перетворення суперпозиції вчителя і субординованої позиції вихованця в особистісно рівноправну позицію, яка і дає дитині можливість бути суб'єктом виховної діяльності, що сприяє практичній реалізації її прагнення до соціально-морального саморозвитку. Визначальним для особистісно орієнтованого підходу І.Д. Бех вважає соціокультурний діалог у системі “педагог - дитина” на основі її *розуміння, прийняття і визнання*. Особистісний підхід в освіті повинен передбачати створення умов для повноцінного розвитку всіх суб'єктів навчально-виховного процесу [1].

В цілому, слід підкреслити, що розробка особистісного підходу в педагогіці – складна теоретична і практична проблема. Її складність зумовлена тим, що особистість, як уже зазначалось, представляє собою дуже складне утворення, яке включає в себе велику кількість різних аспектів. Очевидно, саме тому особистісний підхід в освіті, який проголошений провідною тенденцією сучасної педагогічної теорії і практики, не має в педагогічній свідомості однозначного тлумачення.

Отже, є підстави для констатації існування множинності трактувань, концепцій особистісної орієнтації в освіті, кожна з яких передбачає певну модель педагогічної діяльності, певною мірою ефективної в тій чи іншій соціокультурній ситуації. Тому, очевидно, концепції особистісної орієнтації не доцільно зводити до единого способу їх розуміння і тлумачення. Необхідно при усіх варіантах і трактуваннях зберігати їх сутнісну характеристику, головний критерій якої полягає у затребуванні особистісного (цілісного, вільного) життєвиявлення людини в ідеалі в усіх ситуаціях освітнього процесу.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічних досліджень сутності особистісно орієнтованого підходу в педагогіці дозволяє сформулювати характерні для нього теоретичні положення:

- розвиток особистості вихованця розглядається як головна мета, що зумовлює зміну місця суб'єкта навчання і виховання на всіх етапах навчально-виховного процесу;

- визнається пріоритет індивідуальності, самоцінності учня як активного носія суб'єктивного досвіду; вихованець не стає, а початково є суб'єктом пізнання; при конструюванні навчально-виховного процесу враховується суб'єктивний досвід кожного учня;

- орієнтація на індивідуальну траєкторію розвитку особистості вихованця зумовлює зміни співвідношення нормативних вимог до результатів освіти, що виражаються в державних стандартах освіти, і

М.В. Ткаченко

Одеський національний університет

## ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО НЕОБХІДНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

*У статті розглянуту теоретичні засади щодо визначення технології розвитку професійно необхідних якостей вчителів у процесі педагогічної підготовки як методологічні технології особистісно орієнтованого та контекстного навчання, які реалізуються на рівні організаційної взаємодії через діалогові та ігрові технології.*

Успіх функціонування освітніх систем та їх розвиток значною мірою визначається технологізацією педагогічного процесу. Нагальною потребою сьогодення є подолання суперечності між необхідністю впровадження інноваційних педагогічних технологій у процес підготовки майбутніх учителів та недостатнім науково-методичним забезпеченням їх розробки і впровадження. Адже традиційна освіта зорієнтована на систему знань як основу фахової підготовки, а не на особистісний і професійний розвиток майбутнього вчителя. Тому визначення теоретичних засад розробки технології розвитку професійно необхідних якостей майбутніх учителів є актуальною педагогічною проблемою.

У сучасних наукових працях широко представлені різні напрями досліджень освітніх технологій. Проблеми педагогічних технологій знайшли висвітлення у працях таких зарубіжних вчених: М. Кларк, Ф. Персиваль, Г. Еллінгтон, П. Мітчел, М. Вулман, С. Сполдінг, С. Ведемейер, Р. Томас та ін. Грунтovний аналіз сутності педагогічних технологій, їх класифікація та характерні ознаки відображені у роботах О.М. Пехоти, М.В. Кларина, Г.К. Селевко та ін. Okремі аспекти технології професійної підготовки майбутніх учителів розкриті у працях І.М. Богданової, С.О. Сисоєвої, Л.В. Кекух та ін. Разом з тим, психолого-педагогічні засади цілісного підходу щодо професійного становлення майбутніх фахівців засобами сучасних технологій залишаються невизначеними.

У навчально-виховному процесі технології розвитку професійно необхідних якостей інтегруються у технології навчання і виховання, що відкриває шлях до технологізації педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Визначення теоретичних підходів щодо розробки технології розвитку професійно необхідних якостей майбутнього учителя передбачає вирішення таких завдань: обґрунтування системи професійно необхідних якостей педагога; аналіз існуючих положень щодо формування якостей особистості; розгляд концепції професіоналізації в контексті виховання визначених якостей; обґрунтування вимог щодо педагогічних технологій, які

його особистісні і професійні якості". Студенти із задоволенням виконали самостійну пошукову роботу, підготували творчі роботи на тему "Яким я уявляю сучасного вчителя-словесника?", проаналізували спогади, уривки з творів, вірші про учителя, висловили свої думки стосовно професії педагога. Таким чином, виховний захід пройшов на високому рівні і сприяв виявленню позитивної пізнавальної мотивації, творчої активності студентів.

Нами були використані також інтерактивні, імітаційні методи: рольові ігри, ситуативні завдання, комунікативні тренінги, такі як: "Розкриття співрозмовника", "Спілкування з агресивним співрозмовником", розігрування педагогічних ситуацій. Студенти мали змогу усвідомити стратегію й тактику, які використовуються в педагогічному спілкуванні, у них формувалася мотивація до самостійного професійного зростання.

Отже, проведена нами експериментальна робота з формування культури педагогічного спілкування майбутнього вчителя-словесника засобами української літератури засвідчила суттєве зростання потребово-мотиваційного, пізнавального, практично-діяльнісного компонентів.

Узагальнюючи викладене вище, можна стверджувати, що володіння культурою педагогічного спілкування – необхідна умова педагогічної професії. Тому учителеві-словеснику треба знайти такі умови взаємодії з учнями, які б психологічно мотивували в них потребу висловлюватися широко і безпосередньо, створити атмосферу духовного контакту, тобто включити учнів у спілкування, що створює передумови успішного засвоєння знань.

## ЛІТЕРАТУРА

- Іванова Т.В. Культура педагогического общения: Монография / Под ред. И.А.Зязюна. – К.: ЦВП, 1999. – 357 с.
- Шевченко З.О. Учитель-професія творча // Укр.мова і літ. в школі. – 1989. – № 8. – С. 33-37.

## АННОТАЦІЯ

*Статья рассматривает отдельные аспекты технологии формирования культуры педагогического общения будущего учителя украинского языка и литературы в историко-литературном курсе и спецкурсе, в особенности при изучении произведений И.Франка, А.Тесленко, Е.Гуцала и др.*

## SUMMARY

*The article is devoted to the contents of certain aspects of the technology of forming the pedagogical communication culture of a future Teacher of Ukrainian language and literature at the historical-literary course and special course, especially studing the works of I.Franko, A.Teslenko, Yev.Hutsal and others.*

вимогах до активності, самовизначення, самостійності, саморегуляції, самоуправління, самоконтролю у навченні й вихованні;

- розвиток вихованця як особистості проходить не тільки шляхом оволодіння ним нормативною діяльністю, але й через постійне збагачення, перетворення суб'єктивного досвіду як важливого джерела власного розвитку;

- у колективному вихованні – визнання пріоритету особистості перед колективом, створення в ньому гуманістичних взаємовідносин задля усвідомлення себе особистістю кожним вихованцем і формування вміння бачити особистість в інших людях. Колектив виступає гарантам реалізації можливостей кожної людини [14, 555];

- запровадження у навчально-виховний процес сучасних педагогічних і психологічних технологій розвитку особистості; забезпечення емоційної комфорктності і соціальної захищеності суб'єктів навчання і виховання;

- забезпечення моніторингу розвитку всіх суб'єктів навчально-виховного процесу, тобто здійснення регулярної й оперативної діагностики, яка входить в систему зворотного зв'язку в процесі розвитку особистості. За умов особистісного підходу врахування вікових й індивідуальних особливостей набуває нової направленості. Діагностуються потенційні можливості, найближчі перспективи;

- особистісно орієнтований підхід створює умови для повноцінного розвитку всіх суб'єктів навчально-виховного процесу, передбачає створення системи дійових стимулів їх соціального, особистісного розвитку, визнає головною діючою одиницею навчально-виховного процесу *диалогічну цілісність*: особистість учня – особистість вчителя. Запорукою успішної реалізації особистісно орієнтованого підходу є творча індивідуальність вчителя;

- принципово важливим для нашого дослідження є положення про те, що особистісний підхід може здійснити лише педагог, який усвідомлює себе особистістю, вміє бачити особистісні якості вихованця, зрозуміти його і побудувати з ним діалог у формі обміну інтелектуальними, моральними, емоційними і соціальними цінностями [14, 522]. Тому реалізація педагогічних концепцій особистісної орієнтації у навченні і вихованні безпосередньо пов'язана із проблемою персоналізованого підходу в управлінні педагогічним колективом. Розв'язання цієї проблеми передбачає розробку технології особистісно-професійного розвитку педагогів, особливістю якої повинна бути особистісна орієнтація, зверненість до внутрішніх резервів особистості вчителя, актуалізація його професійно-педагогічного потенціалу.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наук. видання. – К.: Либідь, 2003.
2. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского пед. ун-та, 2000. – 352 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Кон И.С. Психология старшеклассника: Пособие для учителей. – М., 1980.
5. Лозова В.І., Троцко Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – 2-е вид., випр. і доп. – Харків: “ОВС”, 2002. – 400 с.
6. Методологические и теоретические проблемы психологии / Отв. ред. Е.В. Шорохова. – М., 1969.
7. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: Навчальний посібник. – 3-те вид., доп. – 2001. – 608 с.
8. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
9. Педагогический энциклопедический словарь / Глав. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
10. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 576 с.
11. Подмазин С. Гуманізм реальний або Дорогий фактор виробництва // Управління освітою. – 2003. – № 15-16.
12. Подмазин С. Філософські основи особистісно-зорієнтованої освіти // Завуч. – 2001. – № 20-21. – С. 21-24.
13. Рибалка В. Особистісний підхід у шкільництві: співпраця вчителів і шкільних психологів // Освіта і управління. – 1998. – № 1.
14. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Глав. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – 608 с.
15. Савченко О. Особистісно орієнтована підготовка майбутнього вчителя // Педагогічна газета. – 2001. – № 7.
16. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Издательская корпорация “Логос”, 1999. – 272 с.
17. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 576 с.
18. Стрельников В. Проблемы выбора педагогических технологий в аспекте особистісно-ориентованої освіти // Імідж сучасного педагога. – 2001. – № 3-4. – 104 с.
19. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Директор школы (спецвыпуск), 1996.

## АННОТАЦИЯ

*В статье проанализированы сущность личностного подхода, концепции личностной ориентации. На основе проведенного анализа сформулированы теоретические положения, которые могут быть положены в основу теоретического обоснования, разработки технологии персонализированного подхода в педагогических исследованиях.*

## SUMMARY

*The idea of personal approach and the concepts of personal orientation are being analyzed in the following article. According to the conducted analysis the theoretical statements which can be applied to the theoretical grounding of personal approach technology development in pedagogical researches, were formulated.*

Ці теоретичні міркування ми враховували, розробляючи зміст, форми, методи організації аудиторної і позааудиторної роботи з історії української літератури та спецкурсі зі студентами філологічного факультету Глухівського державного педагогічного університету, спрямовані на формування культури педагогічного спілкування. Констатуючий етап педагогічного експерименту показав, що у студентів виявилися невисокі показники якості оволодіння культурою педагогічного спілкування. Результати опитувань, спостережень спонукали нас до розробки моделі готовності майбутнього вчителя-словесника до формування культури педагогічного спілкування. Нами були розроблені вимірювальні критерії, експертами яких виступили викладачі ГДПУ.

Підготовка студентів до процесу спілкування передбачала реалізацію науково обґрунтованої системи навчальної діяльності, яка включала вправи, аналіз педагогічних ситуацій, педагогічні ігри, спеціальні комунікативні прийоми, семінари і тренінги. Поглиблення знань про сутність і структуру спілкування відбувалося на заняттях зі спецкурсу. На обговорення виносилися такі теми: “Орієнтація в ситуації педагогічного спілкування”, “Вербальна та невербальна комунікація”, “Педагогічний контакт”. Аналізом слугували уривки з творів української художньої літератури, де яскраво демонструвалися взаємини між учителем і учнями, культура педагогічного спілкування. Студенти здійснювали аналіз педагогічних ситуацій, вирішували педагогічні завдання. Наприклад:

“Ось і професор увійшов. Зачекавши хвилину, він устав і викликав мене до таблиці...

– 35! – крикнув професор і озирнувся до мене. – Ах ти, тумане, а ти як крейду держиш? Як ти, поросяча почевено, то ти не знаєш, як пишеться 5?

І, не ждучи відповіді на питання, професор однією рукою вхопив зі стола широку лінійку, а другою – мою руку, з якої вилетіла крейда, і голосний ляск залунав по класу.”

Франко “Олівець”

· Який морально-психологічний портрет учителя змальовано у даному уривку?

· Визначте стиль його спілкування з учнем:

- а) авторитарний;
- б) ліберальний;
- в) демократичний.

· Чи сприяє атмосфера уроку кращому оволодінню учнями нових знань?

З метою усвідомлення студентами особистісної і соціальної значущості професії вчителя нами був проведений виховний захід “Учитель-словесник,

у процесі вивчення літератури, – забезпечення ідейно-естетичного впливу художніх творів на учнів, використання їх високого потенціалу з метою формування засобами художнього слова всебічно розвиненої особистості. Урок літератури особливо виразно розкриває людську сутність учителя, адже любов до художнього слова починається з любові до вчителя.

Образ шкільного учителя – один із найулюбленіших у художніх творах. Так, багато теплих слів І. Франко висловив на адресу вчителя математики, логіки та психології Міхонського в оповіданні “Борис Граб”. Він показаний тут як глибоко ерудована людина, справжній педагог-майстер, що вмів викладати навчальний матеріал, виховував в учнів уміння самостійно мислити, поєднував повагу, чуйне, тактовне ставлення до вихованців з вимогливістю до них.

Водночас у своїх художньо-педагогічних оповіданнях І. Франко змалював типові образи вчителів-невігласів. Такими були, зокрема, вчитель каліграфії, колишній економ Валько (оповідання “Schulschreiben”), вчитель у чернечій рясі Телесницький (“Отець гуморист”), які мучили дітей, калічили їх фізично й духовно, вбивали в них усі кращі людські якості. Надзвичайно гуманною людиною, здатною до співпереживання, постає учитель з оповідання А. Тесленка “Школяр”. Саме завдяки йому бідний хлопчик Миколка повернувся до школи. Повісті С. Гуцала “Сільські вчителі” (1971), “Шкільний хліб” (1972) цінні тим, що глибоко розкривають внутрішній світ сільського вчителя, його людяність і доброту в побуті і громадській діяльності.

Звичайно, образ учителя в художніх творах не може відображати у повній мірі духовні, педагогічні якості повинні бути притаманні людині цієї професії. Але вивчення літературних герой-словесників – корисна справа, адже письменники типізують дійсність і мають здатність віддавати художнє життя мрії та ідеалу.

Спілкування на уроці, особливо під час обговорення художнього твору, – надзвичайно серйозна і складна проблема в педагогічній діяльності вчителя-словесника, оскільки це і є сутністю творчого процесу навчання і виховання. Всі складові педагогічного спілкування (запікаленість до прочитаного твору, глибина засвоєння змісту, бажання обговорити його в класі, характер запитань і відповідей) мають безпосереднє відношення до змістовності уроку літератури. Вивчення твору принесе користь тоді, коли на уроці літератури учні виступатимуть у ролі його дослідників, разом з учителем проникатимуть у суперечливий і таємничий світ художнього творення. Тільки правильно організоване спілкування створює сприятливі умови для розвитку мотивації навчання школярів, коли кожен має змогу через оцінку іншого пізнати і зрозуміти самого себе.

УДК 371 (477) (09)

**О.І. Скоробагатська**  
Сумський державний  
педагогічний університет

## АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті обґрунтовано необхідність аксіологічного підходу до вивчення курсу історії педагогіки. Розглянуту деякі класифікації та детермінанти виховних цінностей, їх духовний та психологічний виміри.

В умовах аксіологічної кризи суспільства актуалізується роль учителя як провідника та інтерпретатора ціннісних пріоритетів для підростаючого покоління. У даному контексті зростає необхідність глибинної та цілеспрямованої професійної підготовки майбутніх педагогів з найважливіших аксіологічних проблем. Значні потенційні можливості у справі формування нового педагогічного світогляду студентів відкриваються із застосуванням аксіологічного підходу до вивчення історії педагогіки.

Застосування аксіологічного аспекту до вивчення педагогічних проблем активізувалось в педагогічній науці нещодавно. Великий внесок в актуалізацію ціннісних категорій зробив український учений О. Вишневський, який у своїй праці “Сучасне українське виховання” (1996 р.) ввів у науковий обіг педагогіки поняття “цинність”, “система цінностей”, “ієрархія цінностей”, а також обґрунтував кодекс цінностей. Відомий український історик освіти О.В. Сухомлинська акцентувала увагу на необхідності формування аксіологічного світогляду майбутніх учителів та їх вихованців, опанування ними категоріального апарату аксіології (1997). Вітчизняний учений Л.Ц. Ваховський досліджував аксіологічні характеристики філософії виховання західної цивілізації епохи Просвітництва (2002). Розвиток теорії і практики освіти в контексті ціннісних пріоритетів розглядав також російський учений В.І. Блінов (2002).

Аксіологічний підхід в сучасній педагогічній науці застосовувався також такими ученими, як В.С. Лутай, М.Б. Євтух, І.А. Зязюн, І.Д. Бех, П.Р. Ігнатенко, Т.В. Бутківська, Н.В. Богуславський, А.М. Бойко, В.П. Струманський, М.І. Борищевський, Б.Г. Чижевський, Р.П. Скульський, Ж.О. Омельченко, К.О. Журба, Л.В. Крицька, Б.П. Бітінас, З.І. Равкін, Н.Д. Нікандрів, А.А. Сбруєва, Г.І. Чижакова.

Однак треба підкреслити, що аксіологічний підхід у викладанні курсу історії педагогіки ще не був застосований, тому він є методологічною та змістовою інновацією. Виходячи з цього, метою даного дослідження є обґрунтування аксіологічного підходу до вивчення історії виховання та

педагогічної спадщини, а також розробка критеріальної основи даної методологічної інновації.

У педагогічній науці аксіологічний підхід визначається як особлива форма аналізу теорії виховання і фактів педагогічної практики в контексті їх ціннісного напряму. Аксіологічний аналіз педагогічної спадщини потребує застосування науково-теоретичних засад аксіології виховання в історико-педагогічному контексті. Виходячи з цього, на першому етапі студенти повинні оволодіти категоріальним апаратом теорії цінностей та вивчити проблему становлення ціннісного відношення у вихованні. Отже, в основу викладання курсу історії педагогіки в аксіологічному контексті покладені концептуальні ідеї, які ми розглядаємо в даному дослідженні.

Ціннісне відношення до світу притаманне людині апріорі. Воно зародилося в історії людства завдяки могутній потребі у вільній, самостійній орієнтації діяльності та поведінки людей. Судження про цінності розроблялись стародавніми філософами Єгипту, Індії, Китаю, античними філософами, теологами Середньовіччя, мислителями Відродження, філософами Нового і Новітнього часу, у тому числі і вітчизняними просвітителями. Як спеціальна наукова категорія поняття «цинність» увійшло у світову науку в 60-х рр. XIX ст., у цей же час зароджується аксіологія – наука про цінності. Категорія «цинність» є поняттям багатозначним і має безліч різних дефініцій, що викликано специфікою різних наук, що застосовують аксіологічний підхід, та різними методологічно-світоглядними підходами до аксіологічної проблематики.

Філософія трактує цінності як породжувані культурою трансцендентні зміsti, що вплитаються в мінливе різноманіття соціального життя як її інваріантi. В етиці цінності розуміються як значущі для людини об'єкти. Психологія трактує цінність як вибірний принцип. Соціологія інтерпретує поняття цінності як ідеали і кінцеві цілі, а також як основні оцінні стандарти бажаного. Філософія культури позначає цінності як непорушну таємну життєву орієнтацію. Філософія виховання визначає цінності як орієнтир пізнавальної і практичної діяльності суб'єкта.

З погляду аксіології цінності є особливим аспектом суб'єктивно-емоційного відношення людини до світу. Вони відображають реальний зв'язок людини і світу природних та соціальних явищ, що мають позитивну соціальну значущість для життєдіяльності суспільства як особистості. Фіксується і позначається цінність через певні життєві уявлення. Протягом історії ціннісними категоріями служили такі поняття, як благо, істина, кінцева мета, божественні вічні ідеї, чесноти, достоїнства, ідеали, орієнтації та переваги різних суспільних груп і особистостей. У сучасній науці актуальними є такі аксіологічні поняття, як цінність, ціннісні пріоритети,

психологічно найсильніше впливає на формування в дітей досвіду спілкування.

Важливу роль педагогічному спілкуванню приділяли відомі українські педагоги А.С. Макаренко і В.О. Сухомлинський. На думку А.С. Макаренка, “головними у спілкуванні учителя й учнів повинні бути взаємини на основі поваги і вимогливості” [1, 22]. В.О. Сухомлинський вважав, що “основою культури педагогічного спілкування є не тільки загальні моральні цінності, норми і принципи, а й глибоке розуміння вихователем внутрішніх психічних закономірностей розвитку дитячої особистості, її духовного становлення” [1, 22].

Загальнотеоретичні проблеми спілкування проаналізовано в працях психологів (Б.Г. Ананьев, В.С. Виготський, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубінштейн), які розглядали спілкування як умову психічного розвитку особистості. Питання організації педагогічного спілкування, взаємодії викладача з учнем, формування у педагога зміння будувати план спілкування, організовувати співпрацю педагога з учнем у навчальній діяльності розглядали В.С. Грехньов, В.А. Кан-Калік, О.О. Леонтьев, А.В. Петровський. Певний інтерес для нас становлять наукові дослідження Т.М. Левашової, К.М. Левітана, О.О. Леонтьєва, де розглядається сутність поняття “культура педагогічного спілкування”, зокрема, як засіб оптимізації навчально-виховного процесу (Т.М. Левашова), як соціально значущий показник здібностей, умінь учителя взаємодіяти з іншими людьми (К.М. Левітан). Культура педагогічного спілкування складається із культури сприймання і розуміння особистості учня, культури відносин і звертання, переконання, впливу і взаєморозуміння (О. Леонтьев) тощо.

В останні роки з'явилось багато робіт, у яких безпосередньо чи у зв'язку з вивченням інших проблем досліджуються комунікативні властивості особистості. Зокрема, звертається увага на роль комунікативних якостей в педагогічній діяльності (О.Є. Блінова, Н.В. Кузьміна, С.Д. Максименко та ін.) та у сфері управління (Л.С. Возняк, М.І. Пірен та ін.). Сучасні науковці підкреслюють важливість проведення комунікативної підготовки майбутнього спеціаліста (Н.Г. Вітюк, В.В. Рижов).

Великого значення проблемі формування культури педагогічного спілкування майбутнього вчителя-словесника надавали українські та російські методисти, педагоги-словесники: З.О. Шевченко, В.В. Струбицький, З.С. Смелкова, О.І. Скobel'ська тощо. Водночас мало дослідженнями залишаються аспекти формування культури педагогічного спілкування засобами української літератури, що є метою нашої статті.

Як шкільний предмет, література багатофункціональна, інтегральна за своїм призначенням. Одне з найважливіших завдань, які необхідно розв'язати

## АННОТАЦІЯ

*В статье рассматриваются проблемы традиционных и инновационных технологий обучения. Автор анализирует возможности использования игровых технологий в процессе правового обучения будущих учителей.*

## SUMMARY

*The problem of the traditional and innovative technologies of the teaching is examined in this article. The author is analyzing the possibilities in the process of the legal teaching of future pedagogues.*

УДК 371.13.064.2

I.M. Тітаренко

Глухівський державний  
педагогічний університет

## ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПЛІКУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

*Стаття присвячена розгляду окремих аспектів технологій формування культури педагогічного сплікування майбутнього вчителя українською мовою і літературі в історико-літературному курсі та спецкурсі, зокрема, при вивченні творів І. Франка, А. Тесленка, Е. Гуцала та ін.*

Необхідною сферою становлення майбутнього вчителя української мови і літератури є культура педагогічного сплікування. Поряд з цим, як показує практика, існують проблеми в управлінні власним психологічним станом: педагоги-словесники відчувають значні труднощі у сплікуванні: часто наявне невміння налагодити контакт з вихованцями, нерозуміння психологічної позиції учнів. Крім того, характер сплікування сьогодні істотно змінився. Зростає рівень знеосіблення сплікування, збільшується кількість ситуацій, в яких люди спілкуються, не вступають в особистісні стосунки, відбувається лише інформаційний обмін без налагодження духовних зв'язків. Часто сплікування набирає форми емоційного вибуху, зростає частка сплікування за допомогою засобів сучасного зв'язку (факс, мобільний телефон, Інтернет), скороочується ініціативне сплікування, але збільшується частка сплікування офіційного, примусового, рольового.

Як зазначає З.О. Шевченко, “особливо важливою є орієнтація на сплікування саме в українській літературі, коли словесник не просто розповідає, пояснює, викладає, а, розкриваючи ідейно-художній зміст літературного твору, сплікується з учнем як з особистістю” [2, 34]. Дійсно, саме література своєю гуманістичною ї естетичною природою

аксіосфера, аксіологічний світогляд, ціннісна парадигма, ціннісна свідомість, ціннісне відношення, ціннісна орієнтація, ціннісна ієрархія, ціннісна установка, ієрархія цінностей, кодекс цінностей, педагогічні цінності, цінності освіти та виховні цінності.

Диференціація цінностей на релігійні, державні, загальнолюдські та національні привела до кристалізації ціннісних систем: теоцентричної, соціоцентричної, нароноцентричної, антропоцентричної та космоцентричної. Конгломерат різних ціннісних систем та ціннісних установок конкретної культури являє собою аксіосферу соціуму, яку очолює домінуюча ціннісна система. Кожна культура у певний історичний період має свою аксіосферу та відповідну їй ціннісну парадигму. Ціннісна парадигма виступає одним з об’єктивних факторів визначення сенсу життя як суспільства в цілому, так і кожного індивіда окремо. Вона також визначає квінтесенцію науки, мистецтва, релігії, етики, економічних і політичних відносин, освіти і виховання. Ціннісна парадигма динамічна, її кількісні і якісні показники періодично змінюються. Результатом переоцінки цінностей (поступової або революційної) як окремих індивідів, соціальних груп, класів, так і всього суспільства є зміна ціннісної домінанти відповідного суб’єкту.

Так, наприклад, у давньосхідній філософії переважала космоцентрична домінанта, відповідно до якої людина є частиною космосу, є розчиненою у ньому, орієнтованою на резонанс із космічним простором. Відповідно до цього виховання і навчання в східних цивілізаціях трактується як шлях до просвітлення і саморозуміння. У Давньому Китаї конфуціанство проголошує соціоцентричну ціннісну парадигму, головною цінністю якої є суспільство, а відповідним типом виховання – кастовий тип. В античній культурі гармонійно існували різні аксіологічні орієнтири громадського життя: соціоцентричні цінності полісної свідомості об’єднувалися з антропоцентричними ідеями волі й автономності особистості.

Принципово нове осмислення природи людини і цінностей приходить із християнством, що утверджує ціннісний пріоритет духовності людини. Споконвічне християнство несе глибоко антропоцентричні ідеї, оскільки розглядає людину як вищу мету світобудови і проголошує заповідь: «Полюби близьнього свого, як самого себе». Середньовічна релігійна ментальність пропонує теоцентричну ціннісну парадигму, відповідно до якої вищою цінністю є Бог, а людина розглядається, насамперед, як гріховна істота.

У епоху Відродження відбувається ціннісна переорієнтація людської свідомості на натурацентричні і гуманістичні, тобто антропоцентричні цінності. Головною цінністю цього періоду стає особистість та її гармонійний розвиток. У Новий час ціннісна домінанта свідомості переноситься з релігійної та естетичної на наукову. Теоцентризм

Середньовіччя і гедоністична спрямованість Відродження витискаються визначальною могутністю Розуму, силою наукового мислення. Згодом такий історичний тип європейської культури, як Романтизм, протиставляє раціоналізму Просвітництва емоційну активність духовного життя людини, утверджує нові аксіологічні пріоритети культури – творчу активність особистості, психологізм, інноваційність.

Очевидно, що кожна епоха накладає відбиток на людину, перетворюючи її ціннісні прагнення, тому виховання є похідним від культурно-історичної сутності періоду та його суспільно-національного характеру. Співвідношення загальнолюдських і національних цінностей у кожному етносі неповторне, що визначає унікальність культури та способу буття кожного народу. Тому, розглядаючи розвиток аксіологічних пріоритетів виховання, важливо враховувати не тільки культурно-історичну ситуацію, але і національну специфіку народів.

Категорія “виховні цінності” є самостійним компонентом змісту педагогічного буття, має свою структуру, функції, детермінанти та різні класифікації. Один із варіантів класифікації виховних цінностей розроблений російським ученим С.І. Гессеном. Головним вихідним критерієм даної класифікації є рівні здійснення аксіологічних сутностей. Відповідно до антропологічної концепції Гессена, виховання людини здійснюється відразу в декількох планах буття. План біологічного буття (виховання як біологічний процес) реалізує натуралистичний педагогічний напрямок, головними завданнями якого є опіка і дресирування, а основною цінністю – збереження життя. План суспільного буття (виховання як соціальний процес) забезпечує соціологічний напрямок педагогіки, головними завданнями якого є формування члена соціальної групи, а головною цінністю є соціальна група і її інтереси. План духовної культури (виховання як духовний процес) виявляє себе в гуманістичному напрямку, згідно з яким основним завданням виховання є освіта, а головною цінністю – саморозвиток особистості, що осягає культурні цінності. Основними цінностями Плану благодатного буття (виховання як спасіння) є любов до Бога і любов до близького, а виховання здійснюється як духовний шлях до спасіння душі, як процес становлення духу, вільного від гріха [2].

Український педагог О. Вишневський запропонував класифікацію цінностей виховання, виходячи з такого критерію, як сфера морально-етичної самореалізації людини. Вченій виділяє такі групи цінностей: абсолютні вічні цінності (доброта, чесність, любов, справедливість, гідність, мудрість, воля, правда), національні цінності (патріотизм, почуття національної гідності, державотворчі прагнення, історична пам'ять, прагнення до національної єдності), громадянські цінності (права і воля

був написаний за 2 дні, були підготовлені костюми та відбувся виступ. Усі були в захваті, а директор школи попросила текст сценарію, щоб детальніше переглянути місця, які сподобалися.

Але сьогодні вранці Олена принесла погану звістку – їх сценарій було надруковано у міській шкільній газеті, який був підписаний прізвищем директора.

Учні були обурені таким вчинком, але не були впевнені, чи повинні якось захищати свої права.

Що Ви, як класний керівник, можете порадити учням у такій ситуації?

Ділові ігри. Основною метою таких ігор має бути навчання учасників вмінню використовувати правові знання у процесі вирішення важливих, глобальних проблем життя чи професійної діяльності, де взаємодіють різні суб’екти права, розробляються нетипові вирішення ситуацій, виникають нові ідеї та проекти. Такі ігри повинні моделювати важливі процеси правового життя суспільства чи правові особливості правової діяльності. Прикладом таких ігор може бути гра “Вибори місцевої влади” або реалізація соціально-педагогічного проекту допомоги Приморській райадміністрації, яку здійснювали студенти-волонтери Одеського національного університету ім. І.І. Мечникова у червні 2003 року.

Ілюстративні ігри використовуються у навчанні з метою детального роз’яснення правових явищ, понять. Кожна така гра створюється для ілюстрації певного конкретного юридичного поняття, явища, думки, тому вона не може бути моделлю, на її основі не може бути сконструйовано кілька ідентичних ігор з іншими подробицями, як, наприклад, у рольових.

У сучасній українській освіті відбуваються певні зміни, які відображаються як на системі правового навчання та виховання майбутнього покоління. Сучасний учитель повинен мати певні знання, вміння та навички для здійснення правового навчання учнів. Виходячи з цього, сучасна система підготовки майбутніх учителів повинна надати можливість отримати такі правові знання майбутньому фахівцю, озброїти його новими технологіями правового навчання.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
2. Загрекова Л.В. Теория и технология обучения: Уч. пособие для студентов педагогических вузов. – М.: Высшая школа, 2004 – 157 с.
3. Певцова Е.А. Теория и методика обучения праву: Учеб. для студентов высших учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. ЦЕНТР ВЛАДОС, 2003. – 400 с.
4. Поляков С.Д. Технологии воспитания: Учеб.-метод. пособие. – М.: Гуманит. изд. Центр Владос, 2003. – 144 с.

Дидактичні ігри у процесі навчання праву являють собою моделювання певних життєвих, професійних ситуацій, що носить інтелектуальний, пізнавальний характер. Основною рекомендацією під час використання такої гри можна вважати необхідність її проведення на початку вивчення якоїсь теми чи для закріплення раніше вивченого матеріалу. Як приклад дидактичної гри правової тематики є гра “Контакт”, учасники якої поділяються на дві команди. Перша загадує який-небудь термін, потім обирає студента з команди суперника та називає йому загаданий термін. Останній без слів, тільки за допомогою жестів, міміки, умовними знаками повинен “пояснити” обране слово.

В основі сюжетно-рольових ігор може бути будь-яка життєва, професійна ситуація, що носить правовий характер. Її головним компонентом фахівці називають сюжет. Основні характеристики проведення: викладач може бути організатором гри та має право вносити поправки, пояснення при наявності помилок вирішення; хід гри продумано заздалегідь, але допустимі деякі відхилення від її тактики. Як приклад використання сюжетно-рольових ігор можна навести фрагмент розробленого нами практичного заняття з теми “Усвідомлення права інтелектуальної власності як основа формування розумової культури”.

Практичне завдання:

1. Перегляньте запропоновані ситуації та проаналізуйте можливі шляхи вирішення проблеми.
2. З позиції класного керівника доведіть законність чи незаконність вчинків усіх дійових осіб.
3. За допомогою відомих Вам законодавчих актів допоможіть вирішити складні питання захисту авторських прав.

Ситуація 1.

Близько півгодини учні 11 класу дуже гучно та активно щось обговорювали. Деякі з них пропонували піти до класного керівника, але більшість була проти, наголошуючи на тому, що дитина ніде не зможе знайти захисту.

Причиною суперечки була така ситуація. Декілька днів тому учні отримали завдання підготуватися до святкування Дня Святого Валентина. Вони дуже ретельно переглядали багато літератури, де можна було знайти сценарії свят, але нічого цікавого, на їх думку, не знайшли. Так вони вирішили написати сценарій самі. Учні класу – дуже обдаровані та цікаві люди: Олена писала з 10 років вірші, Сергій займався у музичній школі та писав музику, деякі хлопці грали у шкільному музичному оркестрі, був і гарний художник, дівчата добре шили та деякі займалися у театральній студії. Тому вони були впевнені, що свято сподобається усій школі. Сценарій

людини, обов’язок перед іншими людьми, ідея соціальної гармонії, повага законів), сімейні цінності (відносини поколінь, подружня вірність, турбота про дітей та інших членів родини, збереження пам’яті про предків), цінності особистого життя, що мають базове значення для життя самої особистості, визначають її характер, поведінку та стиль приватного життя [1].

Ключовим питанням аксіологічного підходу в педагогічній науці є проблема детермінації виховних пріоритетів. Виховні цінності залежать від таких факторів, як тип суспільно-економічних відносин, науково-технічний потенціал країни, рівень розвитку економіки, культури і соціального життя, специфіка національного характеру, домінуючих педагогічних концепцій, а також від конкретних освітніх установ і педагогів-практиків. Таким чином, ми можемо виділити такі детермінанти виховних цінностей, як історичний, цивілізаційний, культурний, національний, соціальний, практично-педагогічний, класовий, становий та особистісний.

Духовний і психологічний феномен виховних цінностей полягає в тому, що перш ніж цінності увійдуть в особистісну структуру людини, вони проходять через духовно-почуттєву сферу й усвідомлюються в контексті власної Я – концепції. Згідно з феноменологією Макса Шелера, людина є центром вищих емоційно-ціннісних актів, єдиною істотою у Всесвіті, в якої є таємне ядро, основна «циннісна формула» – «*ordo amoris*», відповідно до якої здійснюється духовно-моральне життя людини. Осягається цінність особистістю в акті емоційної інтуїції, через серце як мікроосм світу цінностей. Кожна людина володіє необмеженою потенційною здатністю почувати цінності. Дану здатність необхідно розвивати, виховувати, тому що від неї залежить повнота ціннісного світу особистості. Причинами убогості ціннісного світу людей є ущербність їхнього світогляду, відсутність у ньому морально-метафізичного змісту, а також бездуховність та практицизм соціуму.

Аксіологічні пріоритети виховання обумовлюють ціннісний світогляд підростаючого покоління, який у свою чергу виконує такі функції у соціокультурному просторі, як регулююча, інтегруюча, соціалізуюча та комунікативна [3].

Ми переконані, що аксіологічний підхід до вивчення педагогічної та просвітницької думки є дуже актуальним, тому що він забезпечує майбутніх учителів новим інструментарієм для саморозуміння та самовдосконалення, для ціннісного самовизначення, для встановлення аксіологічних засад педагогіки в контексті філолофсько-педагогічних концепцій, для здійснення аксіологічного аналізу історичного розвитку педагогічної вітчизняної теорії і практики, а також для розробки актуальних ціннісних підходів до вирішення стратегічних завдань вітчизняної освіти.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Вишневський О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. – Львів: Львівський обласний науково-методичний інститут освіти; Львівське обласне педагогічне товариство ім. Г. Ващенка, 1996. – 238 с.
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.
3. Шелер М. Избранные произведения / Под ред. Д. Лунгиной. – М.: Издательство «Гnosis», 1994. – 419 с.

## АННОТАЦІЯ

*В статье обоснован аксиологический подход к изучению курса истории педагогики. Рассмотрены ряд классификаций и детерминант воспитательных ценностей, их духовный и психологический феномен.*

## SUMMARY

*In this article ground Aksiologigs approach in analysis pedagogical legacy natives thinkers as the contains innovaishion in teaching of history pedagogical.*

УДК 37.017(09)

С.М. Стаковський

Сумський державний  
педагогічний університет

## ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ Б.ГРІНЧЕНКА

У статті аналізуються педагогічні ідеї видатного українського письменника й громадського діяча Бориса Грінченка, його погляди на особливості розвитку української національної школи, на необхідність навчання дітей рідною мовою, формування національних морально-етичних і культурних ідеалів; простежується також зв'язок поглядів Бориса Грінченка не лише з вітчизняною, а й з передовою європейською педагогічною думкою, вказується на глибоке переконання письменника в тому, що до вершин світової культури й формування гуманістичних загальнолюдських ідеалів можна прийти лише через національне виховання, глибоке засвоєння народної моралі, мови й культури.

Фольклорист, письменник, літературознавець, мовознавець, педагог – Б.Грінченко залишив яскравий слід на вітчизняній педагогічній ниві.

Дослідження творчості Б.Грінченка зумовлюється сьогоденними новими методологічними тенденціями в українській педагогіці та літературознавстві. Цю проблему частково порушували А. Погрібний, Л. Веркалець, С. Єфремов, А. Животенко-Піанків. Та все ж питання на сьогодні вивчене недостатньо.

Мета нашого дослідження – розкрити суть національно-педагогічних ідей Б.Грінченка та з'ясувати їх значення для розвитку сучасної педагогічної думки.

Досягнення поставленої мети передбачає вирішення таких завдань:

- проаналізувати педагогічну діяльність Б.Грінченка;
- виявити особливості педагогічних ідей науковця;

## IV. Евристичне навчання у вищій школі

259

У нашому експерименті у рамках курсу “Методика виховної роботи” для студентів 5 курсу Одеського національного університету ім. І.І.Мечникова були розроблені та впроваджені такі лекційні та практичні заняття: “Правові аспекти національного виховання”, “Моральне виховання як основа формування активної правової поведінки учнів”, “Засоби формування активної правової поведінки учнів”, “Усвідомлення права інтелектуальної власності як основа формування розумової культури”. Особливу увагу ми також звертали на процес розроблення спецкурсу з означеної проблеми.

У процесі розробки спецкурсу ми виходили з припущення, що формування правового поля освіти – це одне з актуальних завдань функціонування, розвитку та реформування цієї галузі у трансформаційний період, який існує сьогодні в українському суспільстві. За основу спецкурсу “Освітнє право” ми брали теоретичні положення юридичної, педагогічної науки та практики педагогічної діяльності. Розроблений спецкурс призначений для оволодіння майбутнім педагогом знаннями, уміннями та навичками, які необхідні для використання у подальшій професійній діяльності. Як основні завдання цього спецкурсу ми розглядали: оволодіння студентами знаннями основних категорій освітнього права, цивільного права, знаннями механізмів адміністративно-правового забезпечення прав та обов’язків учасників навчально-виховного процесу, основ управління системою освіти; формування вмінь використовувати знання нормативно-правових актів у галузі освіти у своїй професійній діяльності; формування потреб додержання вимог законності у практичній діяльності.

Якщо говорити про особливості використання інноваційних технологій правового навчання, то, по-перше, треба визначити, що нові технології навчання є результатом наукових досліджень, які обумовлені науковими відкриттями. На нашу думку, як інноваційні технології правового навчання ми можемо розглядати ігрові технології.

Так, за визначенням Н.В. Бордовської та А.А. Реан, ігрові технології – ігрова форма взаємодії суб’єктів освітнього процесу через реалізацію певного сюжету. За визначенням С.А. Певцової, дидактичні ігри – це творча діяльність особистості, що має педагогічну направленість та взаємозв’язок з іншими видами навчальної роботи.

Правові навчальні ігри фахівці пропонують розділяти на: дидактичні ігри та ігрові елементи; імітаційні ігри; сюжетно-рольові ігри; ділові ігри; ілюстративні ігри. В основу даної класифікації покладено розуміння того, на що направлена діяльність суб’єктів навчально-виховного процесу, що є предметом та рушійною силою гри, як чітко означені її правила та очікувані результати, яку кількість часу потребує кожний вид гри.

У роботах Н.В. Бордовської, А.А. Реан виділені освітні (педагогічні) технології, специфіка яких залежить від орієнтації на певну освітню парадигму або дидактичну концепцію. Вони виділяють такі види освітніх технологій: структурно-логічні, ігрові, комп’ютерні, діалогові, тренінгові.

Останній підхід до класифікації, на якому ми хотіли б зупинитись, подано у роботах Л.Д. Столяренко та С.І. Самигіна. Автори виділяють два види технологій навчання: традиційні та інноваційні. Щікавим у поданій класифікації, на нашу думку, є те, що автори відокремлюють дві великі групи технологій з позиції аналізу існуючих інновацій у навчанні.

Якщо розглядати інновації у галузі правового навчання, можна розглядати такі процеси як у контексті одного освітнього закладу, так і у масштабі всієї країни. Проведений аналіз кількості інновацій у системі навчання загальноосвітньої та вищої школи дозволяє нам виділити такі типи інновацій:

1. Інновації у змісті правових курсів. Так, у багатьох освітніх закладах апробуються нові юридичні навчальні дисципліни, зміст яких відповідає потребам часу. У нашому дослідженні прикладом такої інновації є запропонований нами спецкурс “Освітнє право”, що інтегрує курс “Педагогіка” та правові дисципліни.

2. Інновації у технології навчання. Такий процес відбувається у напрямку появи нових методичних прийомів, у тому числі тих, які не використовувалися у даному закладі. У першу чергу це пов’язано з проведенням ділових ігор та різних форм інтерактивного навчання. У нашому дослідженні прикладом цього процесу є розроблені та проведені у рамках курсу “Методика виховної роботи” приклади білц-ігор, сюжетно-рольових ігр.

3. Інновації в управлінні системою загальноосвітньої школи та вищої школи. Як приклад можна назвати появу нових посад – заступника директора з правового виховання (така посада з’явилася у практиці школи у 90-х роках), заступника директора з науково-методичної роботи та інші.

4. Інновації у виховній роботі. Правове виховання є важливим процесом цілеспрямованого впливу на особистість учня чи студента з ціллю формування позитивних людських якостей. Це сприяє становленню особистості, яка поважає права людини, закони держави та виконує існуючі законодавчі акти.

Наступним етапом нашого дослідження стало більш детальне вивчення особливостей використання інноваційних та традиційних технологій правового навчання.

Як уже зазначалося раніше, ми розглядаємо як приклад традиційних технологій правового навчання майбутніх учителів можливості використання аспектів правового навчання у курсах “Педагогіка”, “Методика виховної роботи” та можливості створення нових спецкурсів, наприклад, спецкурс “Освітнє право”.

- показати актуальність думок видатного педагога.

Борис Грінченко прикладом особистої народно-просвітницької діяльності намагався „розворушити людей до якої-небудь реальної праці”. Сам письменник підготував 50 народних книжок. Це збірники казок, анекдотів, пісень, дум, дитячих хрестоматій та читанок.

Багаті життєві спостереження за період роботи в школі, постійне спілкування з народом стали основою для обґрунтування теоретичних положень про національну освіту. Свої педагогічні ідеї Б.Грінченко розвинув у численних теоретичних працях – „Народні вчителі і вкраїнська школа”, „Якої нам треба школи”, „На беспросвітном пути”.

Проблемам школи присвячені статті Б.Грінченка „Письмо в редакцию”, „Еще по поводу письма г-жи Никифоровой”, „Школы Змеевского уезда Харьковской губернии”, „Цель народной школы” та художні твори з життя дітей та їх наставників – „Непокірний”, „Брат на брата”, „Дзвоник” тощо.

Свої аргументи Б.Грінченко базує на педагогічних ідеях М.Драгоманова, М.Корфа, Б.Чалого, В.Водовозова, П.Юркевича, М.Тулова, Ф.Дістервега, К.Ушинського, Й.-Г.Фіхте.

У передмові до книги „Перед широким світом” (1907) учений підкреслює, що питання про широку вселюдську освіту стало наріжним каменем кожної нації. „У нас, українців, це життя має ще більшу вагу, бо ми зосталися в просвітніх справах позад усіх європейських народів, і в нас справа просвіти є разом і справою національного відродження. Коли ми хочемо чогось досягти як національний організм, мусимо з усієї сили стати до просвітньої роботи”. Цю передумову педагог цілком справедливо вважав найтвердішою і найміцнішою підвалиною національної самостійності.

У своїх полемічних „Листах з України Наддніпрянської” він одним із перших сформулював принцип родинного виховання, намагаючись довести, що тільки виховання рідною мовою може принести користь народові: „Бо якою мовою говоримо й думаємо, – та нам і рідна мова, такі наші думки будуть” [2, 112].

У праці „Якої нам треба школи”, міркуючи про давні традиції нашого народу, автор доходить висновку про необхідність навчання тією мовою, якою дитина говорить змалку, що забезпечує, у свою чергу, свідоме засвоєння знань. „І справді, – пише Б.Грінченко, – ми бачимо таку річ, завсіди діти, що вчаться своєю рідною мовою, розумніші, більше в їх хисту й думкою вони моторніші, ніж ті, які затуркують голову мовою чужою. З чужослівної науки дитина часто стає якоюсь недотепною, важкою на думку” [2, 6].

Педагог ставить запитання: „Що має бути головною метою школи: повідомлення тих або інших знань своїм учням, чи спонука, розвиток і

зміцнення розумової сили цих учнів?” [2, 296]. На це він дає переконливу відповідь: „Якщо ми будемо дбати про обидві мети однаково, то це буде гонінням за двома зайцями, яке не має жодних результатів” [2, 298].

„Усі знання, які повідомляє народна школа, мають бути лише засобами для розвитку розумової сили учнів, і всі предмети навчального курсу її повинні суворо відповідати цій меті” [2, 298].

На переконання Б.Грінченка, місія вчителя передовсім морально-ідеяна – „наводити на розум”, бути завжди прикладом, дбати про моральний вплив на людей; необхідно, щоб особа вчителя викромінювала правду і любов.

У науковій праці з педагогіки „На беспросветном пути” Б. Гринченко порушує актуальні проблеми національної школи в умовах русифіаторської політики. Автор робить близьку теоретичні узагальнення про роль рідної мови в процесі навчання й виховання, про непоправну шкоду, якої завдає учніві чужомовна школа. Думки, викладені Б.Грінченком у праці „На беспросветном пути”, стосуються зрілого періоду його діяльності, коли він мав неабиякий досвід практичної роботи в кількох шкільних навчальних закладах та був ґрунтовно ознайомлений з поглядами багатьох не тільки українських, російських, а й західноєвропейських філософів, педагогів, психологів, що порушували у своїх працях питання природності, нормальності навчання дитини її рідною мовою. Спираючись на ці праці, на власні спостереження, Б.Грінченко довів, що травми, які дістає українська дитина, йдучи до російської школи, настільки ранять її душу, що ці рани часто не загоюються, не піддаються лікуванню впродовж усього життя.

У книжці Б. Гринченка „Народні вчителі і всеукраїнська школа” порушено питання про відкриття українських шкіл, брак яких призводив не тільки до денаціоналізації населення з її трагічними культурно-освітніми, моральними та економічними наслідками, а й до психологічного виродження. При цьому автор посилається на незаперечні авторитети – М. Драгоманова, В. Водовозова, М. Корфа та інших, які теоретично довели спадковість рідної мови.

У статті „Школы Змеевского уезда Харьковской губернии” Б.Грінченко порушує питання про нездадільну матеріальну базу шкіл. Питанням загального навчання дітей присвячена стаття Б. Гринченка „Прием учеников в народную школу и ученики-учителя”, проблемі самовдосконалення вчителів – стаття „Змеевские педагогические курсы”.

Щоб забезпечити високий рівень викладання, педагог повинен мати всі необхідні умови для праці – як у школі, так і вдома. „Тільки тоді вчителі стоятимуть на належній висоті... Тільки тоді й суспільство інакше сприйматиме народних учителів, тільки тоді вони здобудуть визнання та вплив у сучасному житті” [2, 32].

технології – це системний, концептуальний, нормативний опис діяльності учителя та учня, яка направлена на досягнення освітньої цілі”; І.Я.Лернер: “Педагогічна технологія пропонує формулювання цілей через результати навчання, що виражені у діях учня, які є усвідомленими та визначеними”; Д.В. Чернілевський, О.К. Філатов: “Технологія у педагогічному процесі – це сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають певний підбір форм, методів, засобів, прийомів, дидактичних умов, змісту навчання на основі загальної методології цілепокладання, що орієнтовані на задоволення інтересів сучасної політики держави у галузі вищої професійної освіти” [2].

Якщо аналізувати наведені вище підходи до визначення сутності поняття “педагогічна технологія”, можна виділити два напрями трактування: розуміння у ВНЗ та широке розуміння терміну.

Так у широкому розумінні під педагогічною технологією розуміють проект педагогічної системи, що реалізується на практиці.

У розумінні ВНЗ педагогічна технологія представляє собою інтегровану систему, що включає упорядковану кількість операцій та дій суб’єктів освітнього процесу, які забезпечують досягнення поставленої мети, змістовні, інформаційні, предметні та процесуальні аспекти, які спрямовані на засвоєння знань, вмінь та навичок, формування особистісних якостей людини [1].

Спільним в усіх визначеннях є спрямування педагогічної технології на підвищення ефективності навчального процесу, що гарантує досягнення запланованих результатів навчання.

Якщо виходити з існуючих відмінностей у трактуванні та визначенні поняття “педагогічна технологія”, то можна стверджувати, що такі відмінності приводять до існування багаточисельних класифікацій педагогічних технологій.

Так, В.М. Симонов та С.А. Маврін пропонують покласти у основу класифікації такі ознаки, які: характеризують аспекти навчання (тобто змістовні, процесуальні, мотиваційні, організаційні) – це технології інтеграції навчальних предметів; відображають можливості конкретної технології (кількість учнів, які є дійовими особами технології) – це технології індивідуальні, групові, колективні, масові; є рівнем автоматизації педагогічного процесу – це технології здійснення навчального процесу з використанням електронних засобів.

З точки зору практичного застосування існуючих технологій навчання цікавою є класифікація Г.К. Селевко. Автор пропонує об’єднати існуючі технології за такими ознаками: цільова орієнтація, характер взаємодії учасників навчально-виховного процесу, організація навчання.

5. Тарасевич Н.М. Педагогічне спілкування як діалог // Нові технології навчання: Науково-методичний збірник. – Випуск 19. – К., 1997. – С. 85–92.
6. Fernandez-Balboa, Juan-Miguel Dialogical Pedagogy in Teacher Education: Toward an Education for Democracy//Journal of Teacher Education, May-June 1994, Vol. 45. No.3.
7. Rogers, C. Actualizing Tendency in Relation Motives and to Consciousness, in: Jones, M.R. (ed), Nebraska Symposium on Motivation, 1963). University of Nebraska Press, 1963.

### **АННОТАЦІЯ**

*В статье очерчены педагогические параметры формирования диалогической педагогической позиции и функционирования учебного диалога в контексте современных практик демократизации обучающей среды. Сформулирована дефиниция педагогической позиции, ориентированной на диалог, определены условия ее формирования в профессиональной подготовке будущих педагогов.*

### **SUMMARY**

*The article views pedagogical parameters of shaping pedagogical standpoint aimed at the classroom dialogue and parameters of functioning learning dialogue in the context of contemporary democratic educational practices. The author gives a definition of the pedagogical standpoint aimed at the classroom dialogue and states the necessary pre- conditions for its shaping in professional teacher students training.*

УДК 378.147: 34

**М.І. Рябенко**

Одеський національний  
університет

## **ТРАДИЦІЙНІ ТА ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРАВОВОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

*У статті розглядається проблема традиційних та інноваційних технологій навчання. Автор аналізує можливості використання ігор та технологій у процесі правового навчання майбутніх учителів.*

Навчання та виховання відносяться до стародавнього виду культурної діяльності людства. Набуваючи певний комплекс знань, вмінь та навичок, людина завжди прагнула передати їх іншим. А те, якими засобами це здійснювалось і як це найкраще зробити на сучасному етапі, повсякчас привертало і привертає пильну увагу багатьох вчених, які намагаються розібратися у існуючих методах та підходах у галузі правового навчання. На нашу думку, на питання, яким чином досягти поставленої мети, може відповісти процес використання інноваційних та традиційних технологій у напрямку правового навчання особистості.

Першим кроком у нашому дослідженні було вивчення проблеми педагогічних технологій у психолого-педагогічній літературі, визначення основних показників даної категорії та аналіз деяких існуючих класифікацій.

Сьогодні у теорії навчання не існує единого формулювання терміну “педагогічна технологія”. За визначенням Ф.А. Фрадкіна: “Педагогічні

Рідна мова разом з народною мораллю, народною педагогікою сприяє формуванню таких рис майбутнього громадянина, як патріотизм, гуманість, добропорядність у взаєминах. Во денационалізація народу призводить до тяжких наслідків, зокрема до аморальності, бездуховності та ін. Традиції батьків, відбиті в рідній мові, забезпечують виховання людини з глибоким почуттям патріотизму. Цю ідею письменник угілив у оповіданні „Олеся“. Устами діда Данила на могилі Олесі автор промовляє: „Кожен повинен боронити свій рідний край, не жаліючи життя“ [2, 102].

У листі до А.Кримського він писав: „Чим більше вчитель зворується, обурюється, тим менше школляр може його зрозуміти, бо тоді його увага повертається до вчителевого настрою, а не до вчителевих вияснень, з одного боку, а з другого – роздратованій тон – гнітюче впливає на духовну моторність школяреву“ [2, 45].

У 1884 році Б.Грінченко з дружиною М.Загірньою переїхали до с. Нижня Сироватка, що на Сумщині. Б.Грінченко працював учителем і завідувачем докласовою школою, де він „не вагаючись повів можливу українську роботу“ і „ласкою та добрим словом очищав душі“ [2, 58].

Учительська праця навіяла Б.Грінченку немало цікавих сюжетів, що лягли в основу оповідань, написаних у Нижній Сироватці, зокрема „Сестриця Гая“, „Сама, зовсім сама“, „Без хліба“. У них письменник показав себе тонким знавцем дитячої психології, втілив прогресивні педагогічні ідеї, акцентуючи водночас увагу на проблемі навчання дітей рідною мовою.

Яскраво постає перед нами Грінченко-педагог з автобіографічних оповідань „Екзамен“, „Непокірний“, „Брат на брата“.

Великого значення у вихованні письменник надавав усній словесності, в якій український народ зберіг свої країці духовні надбання. Він намагався запровадити широке використання народних творів в освіті, про що свідчать його підручники „Українська граматика“ та „Рідне слово“, „Українська читанка“, де основним дидактичним матеріалом є приклади з народної творчості (прислів’я, приказки, загадки, казки, дитячі пісні та ін.), значну частину яких записав сам письменник. Б.Грінченко розучував з вихованцями українські народні пісні, як засіб утвердження здорової моралі, відновлював у селі народну обрядовість.

Учений пропагував культ народної педагогіки як необхідної передумови виховання справжнього патріотизму. Дидактичним матеріалом при цьому мусять бути казки та народні оповідання. У ряді праць митець ілюструє свої роздуми про школу історичними фактами з минулого України.

Услід за Я.Коменським Б.Грінченко дотримувався думки, що для ефективного навчання клас доцільно ділити на групи, очолювані добре підготовленим учнем-помічником учителя.

Навчання дітей через дітей вважав доцільним свого часу Й. Г. Песталоцці, а наприкінці XVIII століття система „взаємного навчання”, розроблена відомими французькими педагогами Беллем і Ланкастером, охопила всю Європу.

Важливу роль відводив педагог праці, вважаючи, що поряд з розумовим та моральним розвитком вона сприяє фізичній досконалості дитини. Трудове виховання Б.Грінченко вважав необхідною умовою повсякденного життя. При цьому Б.Грінченко запозичував досвід учителів зарубіжних країн, зокрема Фінляндії.

Думку про те, що фізична праця робить людину кращою, добрею, письменник утілив у творах „Каторжна”, „Грицько”, „Украла”, „Кавуни”, „Панько”, „Батько та дочка”. Б.Грінченко хотів бачити у своїх вихованцях справжніх людей, патріотів рідного краю, непримирених борців за правду. Свої педагогічні наміри, справу, за яку бореться, вчитель художньо відтворив у повісті „Перед широким світом”.

Висвітленню ролі книги в житті дитини присвячена стаття Б.Грінченка „К вопросу о журнале для детского чтения в земской народной школе”. Уміло організована й спрямована робота з книгою – найголовніша запорука формування дитячих уподобань, смаків та загальної ерудиції. Завдання книжки – систематично впливати на душу дитини з метою виховання її в потрібному напрямку, вироблення високих моральних якостей. Б.Грінченко наголошував на тому, що книга повинна бути пройнятга ідеалами добра, правди, краси й гуманізму. Саме таким вимогам відповідає оповідання письменника „Дзвоник”.

Поєднавши завдання письменника й педагога, Б.Грінченко дбав і про естетичне виховання школярів. Твори, написані для них, повинні відповісти усталеним художнім смакам народу, щоб із самого початку читання дитячий розум звикав до правдивого і художнього в мистецтві, щоб розвивалися і вдосконалювалися естетичні смаки.

Роздуми Б.Грінченка про дитячу літературу – ціла педагогічна наука, ідеї якої актуальні і нині і перегукуються із завданнями, поставленими реформою школи.

У час екологічних катастроф, безперечно, важливими є роздуми Б.Грінченка про необхідність бережливого ставлення до природи, про єдність людини й навколоїшнього середовища як взаємозалежних факторів життя на Землі.

Істотного значення надавав Б.Грінченко використанню в процесі навчання такого важливого принципу, як історизм, що забезпечує системність набутих знань та розуміння законів конкретної епохи. Одним із найголовніших принципів навчання Б.Грінченко вважав систематизацію знань. Цей принцип науковець утілив у підручнику „Рідне слово”.

статті, передумовами формування професійної готовності до педагогічної взаємодії на діалоговому підґрунті та основами формування діалогізованої педагогічної позиції є:

- розуміння філософського гуманістично-орієнтованого контексту розвитку особистості та когніція принципів людської взаємодії;
- готовність до комунікації: самокритичність, толерантне ставлення до альтернативних точок зору, почуття такту, володіння комунікативними стратегіями;
- уміння оперувати механізмами спрямування особистісного потенціалу.

Узагальнено можна говорити про необхідні для взаємодії вихідні данні особистості, тактичні вміння вибудовувати напрямки взаємодії, передбачати можливі повороти та сценарії, володіння педагогічною технікою.

У даному контексті варто відзначити думку О.Я. Савченко, яка наголошує, що процес навчання залежить від ряду чинників: соціально-економічних, загальнопедагогічних та методичних умов. Кожний фактор чи умова діють через різноманітні чинники. Соціально-економічні фактори виявляються у забезпеченні прав громадян України на повноцінну освіту. Загальнопедагогічні умови впливають на якість навчання прямо чи опосередковано через тип школ, режим їх функціонування, кількість та склад учнів, фаховий рівень вчителів, дошкільну освіту дітей. Дидактичні умови передбачають урахування дидактичних принципів, закономірностей, способів, форм організації навчального процесу. Проте дидактичні умови не діють самостійно, а реалізуються через певний зміст, і тому якнайгінше пов’язані з методичними засадами [3, 89].

Перспективою подальших наукових розвідок у вивчені погання діалогу в навчальному середовищі та в процесі професійної підготовки вчителів автор вважає дослідження психологічних механізмів творення та педагогічних умов функціонування внутрішнього та зовнішнього діалогу. Цікавою в даному контексті є також проблема оцінювання за умов діалогового спілкування в навчальному середовищі, а також переоцінка ролі вчителя.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Колосова Н.М. Формування готовності майбутніх вчителів до педагогічної взаємодії // Творча особистість учителя як передумова інноваційних процесів у початковій школі: Збірник наукових праць Всеукраїнської науково-практичної конференції 27-29 квітня 2004 року. – Житомир, 2004. – С. 73-75.
2. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі / За ред. С. У. Гончаренка. – К.: Вища шк., 2003. – 323 с.
3. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
4. Соціологічно-педагогічний словник / За ред. В.В. Радула. – К.: Екс об, 2004. – 304 с.

4. Поліфонія взаємодії та надання вчителем розвиваючої допомоги. Поліфонія означає можливість для кожного учасника спілкування викладати свою позицію, а також передбачає пошук рішень у процесі взаємодії з урахуванням думок кожного учасника. Критерієм діалогічності навчання є розвиваюча допомога вчителя, спрямована на поштовх до розумової роботи, а не на надання готових рецептів розв'язань питань та проблем.

5. Двоплановість позиції педагога у спілкуванні. Суттєвою особливістю педагога під час діалогічного навчання є його здатність до самокритичності та самоаналізу у ході ведення. Тобто у цьому процесі він веде діалог ще і сам із собою.

Узагальнимо вищезазначені позиції і спробуємо дати визначення педагогічній позиції, орієнтованої на діалог. Таким чином, діалогізована педагогічна позиція – це тип професійного спілкування в навчальному процесі, який передбачає збалансовану бінарну взаємодію між її учасниками, орієнтований як на особистісне, так і на професійне зростання кожного, хто в ньому задіяний, ґрунтуючись на принципах довіри, відкритості, зацікавленості та особистісної орієнтації.

На думку автора даної статті, дещо розширює та уточнює уявлення про процес діалогізації педагогічної позиції думка відомого американського психолога-гуманіста Карла Роджерса, за яким портрет особистісноорієнтованого вчителя включає такі характеристики:

- відкритість та доступність для кожного учня: вчитель не викликає страху у дітей, дає усім рівну можливість висловлювати власні думки і почуття, є відвертим у своїх поглядах;
- демонстрація дітям повної до них довіри, недопустимість приниження людської гідності;
- щира зацікавленість учнями: небайдужість до їх проблем та справедливість;
- прояв розуміння поведінки, здатність подивитися на учня його ж очима;
- ніякої відмови у реальній допомозі [7, 78].

Наведені характеристики дозволяють зазначити емпатію, тобто співпереживання як важливу психологічну передумову діалогічної позиції. У зв'язку з цим варто відзначити, що, розробляючи моделі моральної зрілості та готовності до професійної взаємодії, на перше місце вчені ставлять положення гуманного начала в міжособистісних стосунках [1, 73].

Тепер розглянемо дане питання в контексті професійної підготовки студентів педагогічних ВНЗ. Процес становлення професійної педагогічної позиції є часо- та трудоємким і тому не обмежується теоретичними опануванням стратегіями аудиторного контакту. На думку автора даної

Відомо, що Б.Грінченко був одним із найактивніших учасників полеміки про мову, яка розгорнулася в 90-х рр. ХІХ ст. Про це він писав: „Мова тоді тільки буде і найкращою, і найрозумілішою, коли в основі її буде народна мова Наддніпрянської України з потрібними додатками з народної мови буковинців та галичан” [2, 69].

Б.Грінченко створив цікаву й оригінальну „Українську граматику”, тексти якої мають велике виховне значення – покликані прищеплювати любов до рідної природи, народу та його мови. Бо саме через контакти дитини з природою педагог формував всебічно розвинену особистість. Матеріал для читання Б.Грінченко скомпонував із віршів Т.Шевченка, Л.Глібова, П.Куліша, Є.Гребінки та ін. У 1917 році вийшла друком книжка Б.Грінченка „Рідне слово” („Українська читанка”). Педагог дотримувався такої ж системи, як і К.Ушинський в „Родном слове”.

Услід за К.Ушинським, котрий навчання чужою мовою вважав „пеклом”, яке затримує „натуральний розвиток дитини”, Б.Грінченко у праці „Народні вчителі і вкраїнська школа” писав, що всім народам потрібна воля для їхнього слова, національна школа та націоналізація інших країнових інстанцій.

Важливого значення надавав Б. Грінченко принципові природовідповідності, який він запозичив у німецького педагога Ф.Дістервега. Згідно з цим принципом, необхідно уникати у вихованні всього протиприродного, розвивати, тренувати природні задатки, діяти у злагоді з природою. Дотримуючись згаданого принципу, підкреслив педагог, школа повинна, звичайно, розвивати, тренувати природну мову дитини з метою зробити її, що мову, найбільш досконалим засобом формування та розвитку думки. Якщо відірвати дитину від рідного мовного ґрунту, ніде буде зводити будівлю, яка іменується „знаннями”. Адже завжди нове з'ясовується через старе, невідоме – через відоме. Розмірковуючи над проблемою функціонування української мови, педагог звертається до західноєвропейських учених, зокрема, Ф.Дістервега, який писав: „Прилучити людину до батьківського краю, навчити її не тільки пізнавати рідну землю, а й надихнути любов’ю до неї, до її специфічних, притаманних тільки їй рис, – зовсім не означає заступатися за провінційну вузькість, а навпаки, зміцнити коріння її сили. Коріння це сягає в ґрунт батьківщини, в специфіку земляків, у їхню історію” [2, 67].

Отже, педагогічна діяльність Б. Грінченка – новітня школа з передовими, практично вивіреними теоретичними висновками й узагальненнями, вміло ілюстрованими художніми творами.

Сьогодні справджаються слова М.Сумцова про те, що „в історії національного українського відродження скромне ім’я колишнього народного вчителя буде записане золотими літерами” [2, 74].

Уся багатогранна подвіжницька діяльність Б.Грінченка була покладена на віттар відродження України і просвітлення її народу. Співвітчизники по праву вважали його „справжнім апостолом українського націоналізму”, „голосом совісти українства”.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Грінченко Б. Твори: У 2 т. – К.: Вид-во Академії наук УРСР, 1963.
2. Животенко-Піанків А. Педагогічно-просвітницька праця Б. Грінченка. – Міжнародна Педагогічна Фундація ім. Г.Вашенка, 2000. – 183 с.
3. Погрібний А. Б.Грінченко. Нарис життя і творчості. – К.: Дніпро, 1988. – 268 с.

### АННОТАЦІЯ

*В статье анализируются идеи выдающегося украинского писателя и общественного деятеля Бориса Грінченко, его взгляды на особенности развития украинской национальной школы, на необходимость обучения детей на родном языке, формирования национальных морально-этических и культурных идеалов; прослеживается также связь Бориса Грінченко не только с отечественной, но и с передовой европейской педагогической мыслью; делается вывод о том, что украинский писатель был глубоко убежден в том, что достижение вершин мировой культуры и формирование гуманистических общественных идеалов возможно лишь путем национального воспитания, глубокого усвоения народной морали, родного языка и культуры.*

### SUMMARY

*This article gives the analysis of the ideas of prominent Ukrainian writer and public figure Boris Grinchenko, his views on the peculiarities of development of Ukrainian National School, on the necessity of teaching children in their native language, the forming of national ethical and cultural ideals. It also shows a close connection of Boris Grinchenko's ideas not only with the native, but also with the advanced European pedagogical thought. The conclusion is also made about the fact that the Ukrainian writer was deeply convinced that the achievement of the peaks of world culture and the forming of humanistic social ideals are possible only by the means of national education and of deep mastering of native language, moral and culture.*

УДК 78:371

Е.А. Цымбалюк

Національний інститут образowania  
Міністерства образowania  
Республики Беларусь

## ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

*Статья посвящена актуальной проблеме современной музыкальной педагогики – концептуальным основам прогностической деятельности педагога-музыканта в условиях общего музыкального образования. Автор освещает методологические предпосылки, теоретические и практические источники становления концепции педагогической прогностики, исследует проблему технологического обеспечения прогнозирования музыкального образования. В заключение делается вывод о том, что диагностико-прогностическую деятельность учителя музыки необходимо аккумулировать в технологии мониторинга музыкального образования школьников.*

професійний рівень педагогічної майстерності характеризується критичним осмисленням здобутої інформації, її творчим опрацюванням, доступною та цікавою подачею матеріалу, умінням залучити до активного сприймання та педагогічної взаємодії.

Педагогічна співпраця, яка реалізується через педагогічний діалог, дає можливість для вільного обміну думками, самокорекції поглядів та суджень. Навчальний діалог, орієнтований на поліваріантність та множинність бачень, має великий трансформативний потенціал, оскільки може змінювати та уточнювати погляди у ході інтелектуального пошуку, активізувати об'єкти пізнання, перетворюватися із внутрішнього діалогу в діалог внутрішній та спонукати до подальшого осмислення проблематики. Діалог створює інерсуб'єктивний простір, що дає можливість учасникам процесу певним чином оформити свій „голос” та окреслити свою нішу в ньому.

Розглянемо та проаналізуємо критерії діалопізації педагогічної позиції, які ґрунтуються на думках та поглядах М.М. Бахтіна, В.С. Біблера, Л.О. Петровської, А.У. Хараша [5, 85]. Систематизувавши їхні погляди, виділяють 5 ключових позицій:

1. Визнання рівності особистісних позицій, відкритість і довіра партнерів, що є сутністю суб'єкт-суб'єктних відносин. У контексті педагогічної взаємодії та спілкування – це визначення активної ролі та реальної участі вихованця у процесі виховання. Це забезпечується спільним пошуком, аналізом, спільним виправленням помилок та усуненням критичного оцінного ставлення.

2. Домінанта інтересів педагога на співрозмовників і взаємоплив поглядів. Особистісна рівність у педагогічному діалогічному спілкуванні. Гуманізація педагогічної взаємодії полягає в децентрзації позиції вчителя від усіх інтересів, які не збігаються з інтересами розвитку дитини, а в діалозі – зосередженість на співрозмовнико. У такій позиції учень більш цікавий для особистості вчителя: він уважний до реакцій дитини, буде свою взаємодію в площині інтересів співрозмовника і пропонує шляхи вирішення, виходячи з його потреб. Звернення педагога в діалозі завжди має установку на відповідь партнера, яка цінується, сприймається з визнанням права на повноцінне існування.

3. Модальність висловлювання та персоніфікація повідомлення. Спілкування – діалог, який пов'язаний з відкритою позицією, тобто з викладом інформації від першої особи. У діалозі співрозмовник висловлює не лише предметну думку, а й своє ставлення до неї, що і викликає взаємодію. Персоніфікація як уособлення і модальність, як суб'єктно-особистісне ставлення педагога та учнів до інформації створює саме ті умови, що спонукають до обміну сенсами (діалогу).

**Н.В. Плещкова**

Кіровоградський державний  
педагогічний університет

## ДІАЛОГІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПОЗИЦІЯ

У статті окреслено педагогічні параметри формування діалогізованої педагогічної позиції та функціонування навчального діалогу в контексті сучасних практик демократизації навчального середовища. Сформульоване визначення педагогічної позиції, орієнтованої на діалог, визначені умови її формування у професійній підготовці майбутніх педагогів.

Одним із стратегічних напрямів реформування системи освіти в Україні є удосконалення змісту освіти, зокрема професійної підготовки спеціалістів та їхнього професійного потенціалу. Якісна професійна підготовка майбутніх педагогів для інформаційного суспільства вимагає максимальної уваги до логіки побудови та організації навчального процесу. Навчальний процес потребує такої побудови, щоб студент не лише засвоїв конкретні знання та вміння, а й оволодів способами їх застосування в різних ситуаціях, навчився робити самостійні висновки, корегувати навчальний процес, виявляти творче мислення та гуманізувати професійні стосунки.

Ряд науковців наголошує на актуальності схеми "студент – технологія – викладач". За такої логіки побудови педагог перетворюється з транслятора знань у педагога-методолога-технолога, а студент стає реальним та повноправним учасником процесу навчання [2, 150].

Автор даної статті вважає, що практика навчального діалогу є педагогічною технологією, яка через свій бінарний характер уможливлює реалізацію вище зазначених вимог та позицій до сучасних моделей навчання та викладання. Мета статті – окреслити педагогічні параметри навчального діалогу з позиції демократизації навчальних практик.

За влучним твердженням Х. Гіруокса та П. Макларена навчальні заклади та навчальна діяльність має бути організована так, щоб готувати студентів до відповіальної ролі у суспільстві – ролі повноцінних, дієвих його членів-інтелектуалів, здатних до якісно нових трансформацій та спроможних до активної громадянської позиції. Особливу роль вони відводять діалогу в навчальній діяльності, оскільки за їхніми спостереженнями та рядом проведених експериментів, якщо людина залучена до діалогу навчального середовища, то вона бере безпосередню участь у процесі своєї освіти, активно змінює та вдосконалює свою особистість [6, 174].

У сучасному світі підвищується значення уміння педагога-фахівця до самостійного якісного пошуку та обробітку навчальної інформації. Високий

Современная категория «прогнозирование» восходит к греческому слову «*prognosis*» – предвидение, предсказание. В узком значении прогнозирование рассматривают как специальное научное исследование конкретных перспектив развития конкретного явления – социального, естественнонаучного, художественного, педагогического. В широком значении прогнозирование предполагает разработку прогнозов мирового масштаба, касающихся тенденций развития человеческой цивилизации в целом. Несмотря на разномасштабные аспекты прогнозирования, обширная информационно-справочная литература дает четкую модель основных этапов функционирования данного феномена – постановку задачи, формирование целей и временных горизонтов прогнозирования, сбор и обработка необходимой информации, описание объекта прогнозирования, выбор методов прогноза и разработку соответствующих ему алгоритмов обобщенного и рабочего характера, проверку и корректировку работы аппарата прогнозирования, осуществление собственно прогноза и выдачу его результатов, а также использование полученной информации в планировании и принятии дальнейших решений.

Практика прогнозирования присутствует в любой сфере человеческой деятельности, причем в каждом конкретном случае прогнозирование придерживается соответствующих целей и обладает достаточно яркой спецификой. В массовом музыкальном образовании совершенствование диагностических процедур актуально по следующим основным позициям:

– во-первых, по причине присутствия в музыкальном искусстве и обслуживающих его науках «скрытой мудрости жизнеутверждающей духовности» (В.В. Медушевский), которая с необходимостью должна быть в поле зрения прогноза. Но духовность не сводима лишь к комплексу мыслей, ибо она еще и созвучие чувств, волеизъявлений, устремлений [9]. Последние требуют особой трепетности в отношении к ним, целостного взгляда на совокупность данных качеств, полного отказа от их количественной оценки, тонкого предвидения их развития с учетом индивидуальности каждого воспитанника. Иными словами, музыкальная педагогика нуждается в разработке принципиально новых технологий прогностической деятельности педагога-музыканта;

– во-вторых, по причине специфики самого предмета музыки. Музыка «в ее чистейшем виде есть искусство времени» (А.Ф. Лосев), в силу чего вовлечение воспринимающего в сопререживание музыки носит интимный, сокровенный характер [8]. Музыка как временное искусство содержит в своей основе становление, которое и объясняет невероятную выразительность музыки, ее волнующее, исключительно сильное воздействие на человека. А.Ф. Лосев пишет: «Такого рода внутреннее волнение человек переживает

потому, что музыка дает ему не какой-нибудь устойчивый и неподвижный, хотя и самый прекрасный образ, но рисует ему само *происхождение* образа, рисует его *возникновение*, хотя тут же и его *исчезновение*» [8, 72]. В силу этого прогностическая деятельность педагога-музыканта должна учитывать природу воссоздания слушателем художественного музыкального образа, невозможность определить четкое «начало» и «конец» постижения музыки, должна перенести акцент с гностического компонента учебной деятельности на эмоционально-творческий;

– в-третьих, по причине специфики профессиональной подготовки учителя музыки как учителя искусства, которая требует в том числе и обучения студентов основам рефлексии художественно-педагогической эмпатии, рефлексивного осмыслиения художественно-педагогического взаимодействия и рефлексии учебно-воспитательного процесса на уроке [10]. На наш взгляд, рефлексивно-творческий характер педагогической деятельности находится в диалектической взаимосвязи с прогностическими процедурами. Адекватное рефлексивное познание служит основой реального, художественно грамотного прогноза, который, в свою очередь, обеспечивает мобильность текущих диагностических процедур.

Затронутая в статье проблема получила определенное освещение в научной литературе. В качестве методологической базы следует выделить работы Б.С. Гершунского, В.И. Загвязинского, Н.С. Розова, В.С. Безруковой, Н.А. Масюковой. Авторами вводится понятие целостного прогнозирования образования, обосновываются принципы такого прогнозирования и его исходные позиции [12],дается четкое описание предмета, понятийного аппарата прогностики, прогностических функций педагогической науки, выделяются основные направления педагогического прогнозирования и его методы, предлагается описание особенностей прогностической деятельности в различных педагогических ситуациях [4], раскрывается сущность таких родственных понятий, как прогностическая устремленность образования, педагогическое предвидение [6], проектирование в образовании, дается характеристика основных этапов педагогического проектирования – моделирования, собственно проектирования, конструирования [2].

Вторая группа исследований посвящена философско-психологическим аспектам прогнозирования и связана с именами А.В. Брушлинского, И.В. Бестужева-Лады, О.С. Анисимова. В частности, исследователи проводят логико-психологический анализ прогнозирования как мыслительной деятельности, изучают роль прогнозирования на всех стадиях мыслительного процесса [3], дают целостную картину взаимосвязи психологической прогностики и диагностики, систематизируют формы конкретизации предвидения, типы прогнозов, представляют логическую

За твердженнями учених-дослідників (А. Мартинець, О. Пометун, Л. Пироженко) створення атмосфери комфортності навчання за методиками інтерактивної роботи сприяє розвиткові комунікативних знань і навичок, формуванню громадянської позиції, допомагає встановленню емоційних контактів на обох площинах взаємодії «викладач – студент», «студент – студент», виконує виховну функцію, тобто привчає працювати в командах, зважаючи на думки тих, хто поруч [5; 6].

Отже, теоретичний аналіз системи інтерактивного навчання, умов ефективності її впровадження в освітній процес вищого навчального закладу дозволяє стверджувати, що уміле використання інтерактивних форм і методів знімає нервове навантаження, дає змогу змінювати форми діяльності, зосереджуватися на вузлових проблемах, які потребують постійної уваги. Таких же позитивних результатів можна досягнути, використовуючи перевірені на власному досвіді методи і форми навчання, у практичній діяльності в навчально-виховному процесі сучасної школи.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Дзєжковська І. Навчання вчителів. – Львів: Літопис, 2002. – 173 с.
2. Кірпota H. Емпіричні й теоретичні методи навчання як засіб розвитку критичного мислення // Рідна школа. – 2001. – № 4. – С. 71-72.
3. Кларин M. Інтерактивне обучение – инструмент освоения нового // Инновации в образовании. – 2001. – № 5. – С. 85-95.
4. Кушнір В. Особливості критичного мислення педагога // Рідна школа. – 2001. – № 4. – С. 58-60.
5. Мартинець А. Нові педагогічні технології: інтерактивне навчання // Відкритий урок. – 2003. – № 7-8. – С. 28-31.
6. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання // Відкритий урок. – 2003. – № 3-4. – С. 19-28.
7. Пометун О. Як оцінити діяльність учнів на інтерактивному уроці // Доба: Наук.-метод. часопис. – 2002. – № 2. – С. 2-6.

## АННОТАЦІЯ

*Статья посвящена проблеме использования интерактивных форм и методов обучения в учебно-воспитательном процессе высшего учебного заведения. В результате анализа научно-методической литературы автор уточнил сущность понятия «интерактивное обучение», выделил условия использования интерактивных форм и методов для формирования профессиональной компетентности будущих педагогов.*

## SUMMARY

*The article deals with a burning problem nowadays – including innovation Technologies in process of teaching a bringing up in the higher educational establishment. The author defined the main using advantages of interactive teaching forms, the demands which are given to an instructor and certain roles, which he performs in the process interactive study.*

мають однозначної або єдино правильної відповіді). З іншого боку, після декількох старанно підготовлених уроків викладач зможе відчути, як змінилося ставлення до нього студентів, сама атмосфера в групі, що послужить додатковим стимулом роботи з інтерактивними технологіями.

Для ефективного застосування інтерактивних технологій, зокрема, для того, щоб охопити увесь необхідний обсяг матеріалу й глибоко його вивчити (а не перетворити технології на безглазді “ігри заради ігор”), вчені виділяють вимоги до планування роботи викладача. На їх думку, викладач повинен:

- надати завдання студентам для попередньої підготовки: прочитати, продумати, виконати самостійні підготовчі завдання;
- відібрати для заняття такі інтерактивні вправи, які дали б студентам “ключ” до засвоєння теми;
- під час самих інтерактивних вправ дати студентам час подумати над завданням, щоб вони виконували його серйозно, а не механічно або “траючись”;
- на одному занятті можна використовувати одну (максимум – дві) інтерактивних вправи, а не цілий калейдоскоп;
- дуже важливо провести спокійне глибоке обговорення за підсумками інтерактивної вправи, зокрема, акцентуючи увагу на іншому матеріалі теми, що безпосередньо не порушувався в інтерактивній вправі;
- проводити швидкі опитування, самостійні домашні роботи з різноманітних матеріалів теми, що не були пов’язані з інтерактивними завданнями [5, 23].

Щоб обґрунтувати вибір альтернативних методик і додержувати їх, треба знати, коли викладачеві варто розпочати впроваджувати нові підходи в організацію навчального процесу. Більше того, за твердженням О. Пометун, їх треба застосовувати і в оцінюванні знань учнів. Щодо останнього, то впроваджувати нові методики треба тоді, коли:

- для досягнення результатів необхідно розв’язати складні колективні завдання;
- викладач спонукає студентів не тільки до відтворення певної інформації, а й до висловлювання власних думок та ідей;
- викладач переходить від простої перевірки знань і вмінь до оцінки вмінь, що необхідні для створення демократичних інститутів суспільства;
- треба спонукати як викладача, так і студентів до роздумів над якістю навчання і над тим, як її можна підвищити;
- треба надати студентам змогу залишитися над власним способом навчання, зосередити увагу на емоціях і психологічному кліматі в колективі [6, 3].

систему прогнозування і класифікацію об'єктів прогностических процедур, обозначають місце окремих аспектів прогнозування в цілостному процесі розвитку людини [1].

Третя група дослідів касається проблеми прогностичної діяльності в художественій сфері. Серед немно镐численних публікацій в цій області слідують виділити монографічне дослідження В.М. Петрова, присвячене питанням методології та методики прогнозування художественної культури [11], кандидатську дисертацію А.А. Голеш, де представлені програми психолого-педагогічного дослідження особистості учня та методико-ісполнительського аналізу музичного твору в рамках навчального процеса в класі фортепіано [5], монографію Т.П. Королевої, в якій розкривається методичний аспект теорії моделювання – одного з аспектів прогностики – в музичному образуванні [7].

В цілому, аналіз літератури показує, що глибокі філософські та психолого-педагогічні дослідження феномена прогнозування ще ждуть своєго осмыслення та технологічного розв'язання в практиці масового музичного образування. В цій зв'язку в данній статті поставлена мета – розкрити теоретичні основи прогностичної діяльності в масовому музичному воспитанні, для досягнення якої предполагається розв'язати наступні задачі:

- дати чітку дефініцію поняття «прогностична діяльність педагога-музиканта»;
- обозначити, по можливості, найбільш чітко об'єкти педагогічного прогнозування на уроках музики;
- очертити контури технологічного обезпечення прогностических процедур.

Прогностична діяльність педагога-музиканта представляє собою разновидність дослідовельської діяльності, суть якої полягає в обозначенні найбільш вероятного варіанта розвитку музично-образовательного процесу з урахуванням природи музично-познавательної діяльності, концептуальних основ образовательної політики та природи музики як такової, варіанта, основними формами виплощення якого може бути краткосрочне та довгострочне планировання, сформування музичних занять в школі, розробка системи необхідних коректируючих процедур, створення нових навчальних програм по музыке, внедрення методик совершенствования системи непрерывного професіонального образования учителей музики, более адекватное рефлексивное осмысление педагогом личного и професіонального рівня

и, как результат, постоянное стремление к профессиональному самосовершенствованию.

Прогностическая деятельность в таком ее понимании затрагивает все аспекты педагогической системы – профессиональную компетентность учителя музыки, аксиологические основы музыкальной педагогики, содержание музыкальных занятий, методы музыкальной работы с детьми, технологии конструирования и практического воплощения художественно-педагогических задач, а также основные принципы управления системой музыкального образования в целом. И в этом смысле можно говорить о наличии нескольких объектов педагогического прогнозирования, которые не противоречат друг другу, не являются взаимозаменяемыми, находятся в логическом соподчинении между собой и являются отражением разных уровней прогнозирования – индивидуально-личностного, коллективно-творческого, личностно-профессионального, концептуально-образовательного.

На уровне индивидуально-личностного прогнозирования его объектом является индивидуальная музыкальная культура воспитанника. Последняя как часть культуры духовной в основе своей содержит способность к овладению духовно-материальной по своей природе музыкальной культурой общества, выражает себя в умении заниматься музыкальной деятельностью, включающей освоение музыкальных ценностей – произведений, знание специфики разных видов музыкальной деятельности и опыт их осуществления, владение способами фиксации и анализа музыкальных произведений, опыт общения с учреждениями по обслуживанию музыкальной деятельности, меру вовлеченности личности в формальные и неформальные творческие музыкальные образования и музыкальное просветительство.<sup>1</sup> Таким образом, уровень индивидуально-личностного прогнозирования предполагает пристальное внимание к основным условиям успешного формирования музыкальной культуры – к перспективе развития у воспитанников эмоциональной отзывчивости на музыку, чувства музыкальной формы, ассоциативного мышления, к эволюции музыкальных интересов школьников, сформированности у них базовых музыкальных способностей – музыкального слуха, музыкально-ритмического чувства, музыкальной памяти. Одновременно прогностическая деятельность на первом уровне обращает внимание на тенденции в становлении нравственной воспитанности учащихся – их нравственного сознания и практической моральной готовности к реальному следованию нормам нравственности.

<sup>1</sup> О музыкальной культуре ребенка см. подробнее: Цымбалюк Е. А. Музыкальное образование в школе: диагностика, прогнозирование, мониторинг: Моногр. – Мин.: БГПУ, 2003. – 163 с.

систематизували основні компетенції, які лежать в основі діяльності викладача, залежно від виконуваної ролі, і відобразили їх у таблиці.

| Роль викладача | Компетенції   |
|----------------|---|
| Експерт        | - викладання нового матеріалу;<br>- показ наочності;<br>- відповіді на запитання студентів.                                   |
| Організатор    | - забезпечення взаємодії учасників навчального процесу;<br>- розподіл студентів на групи;<br>- координація виконання завдань. |
| Фасилітатор    | - допомога;<br>- супровід власного пізнавального пошуку студентів;<br>- створення умов для формування освітньої траекторії.   |

Співвідношення наведених ролей може змінюватись залежно від дидактичних задач, що вирішуються на конкретному навчальному занятті.

Дослідники виділяють напрями підготовки викладача для зміцнення контролю за ходом навчання на підставі інтерактивних технологій:

- глибоко вивчати й обмірювати матеріал, у тому числі й додатковий (наприклад, різноманітні тексти, зразки документів, приклади, ситуації, завдання для груп тощо);
- ретельно планувати й розробляти заняття: визначити хронометраж, роль учасників, підготувати питання й можливі відповіді, виробити критерії оцінки ефективності заняття;
- мотивувати студентів до вивчення теми шляхом добору найцікавіших випадків, проблем: оголошувати очікувані результати (мету) заняття і критерії оцінки роботи студентів;
- застосовувати різноманітні методи для привернення уваги студентів, налаштування їх на роботу, підтримання дисципліни, необхідної для нормальної роботи аудиторії; цьому, зокрема, можуть сприяти різноманітні вправи-розминки, письмовий розподіл ролей у групах тощо [5, 22].

Важливою є психологічна готовність викладача до роботи в системі інтерактивного навчання. Деяким викладачам складно розкривати себе перед студентами, висловлювати власне ставлення до матеріалу, показувати некомпетентність з деяких питань. Безумовно, не всі викладачі “створені” для інтерактивних технологій, проте їх використання сприяє фаховому зростанню, навчанню разом зі студентами.

Зробити перший крок допоможе новий підхід до навчання та його цілей, за якого викладач відверто може визнати себе некомпетентним у чомусь і отримати запитання (до того ж чимало запитань з будь-якого предмета не

дослідники зазначають, що інтерактивне навчання базується на прямій взаємодії тих, хто навчається (школяр, студент, дорослий) з навчальним середовищем. До навчального середовища вони відносять досвід, який підлягає засвоєнню, а також діяльність суб'єктів навчального процесу [3; 5].

Одна з особливостей інтерактивного навчання – залучення всіх учасників навчального заняття до активного пізнавального пошуку. Студенти мають можливість висловлюватися з приводу того, що вони знають та думають, співвідносити свою точку зору зі знаннями своїх одногрупників. Для такої діяльності характерні соціальне партнерство, співробітництво, творчість.

Дослідники зазначають, що інтерактивне навчання безпосередньо впливає на рівень сформованості критичного мислення особистості. “Після закінчення початкової школи учні мають оволодіти найважливішою рисою творчої особистості – здатністю критично осмислювати навколоишню дійсність” [4, 71]. Виходячи з цього положення, ми вважаємо, що і майбутній педагог повинен володіти такою рисою, як критичність мислення.

Виділена риса пов’язана із самостійністю розуму, тобто з умінням не піддаватися впливу чужих думок, а “правильно оцінювати їх, бачити їхні сильні і слабкі сторони, виявляти те цінне, що в них є, і ті помилки, що допущені в них” (А.А. Смирнов). Педагог повинен кожну чужу думку проаналізувати, оцінити, взяти те, що допоможе йому в розв’язанні педагогічної проблеми.

В умовах інтерактивного навчання викладач виступає організатором взаємодії учнів (студентів) з навчальною інформацією, якою в цьому випадку є їх власний досвід. М. Кларін підкреслює, що „...айдеться не просто про включення емпіричних спостережень, життєвих вражень студентів як допоміжного ілюстративного доповнення. Досвід тих, хто навчається, виступає центральним джерелом навчального пізнання” [3, 86].

Визнання власного досвіду майбутніх педагогів важливим джерелом їх професійного становлення створює сприятливі умови для творчого розвитку студента, спонукає до самостійної наукової діяльності, дає змогу знаходити нові оригінальні способи розв’язання педагогічних задач.

Одна з конкретних цілей інтерактивного навчання полягає у створенні комфортних умов навчання, за яких студент відчуває свою успішність, інтелектуальну самодостатність. Це робить навчальний процес продуктивнішим, спрямованим на творчий особистісний розвиток.

Зазначені нами особливості інтерактивного навчання зумовлюють підвищенні вимоги до особистості викладача. У порівнянні з традиційним в інтерактивному навчанні змінюються позиція викладача щодо організації і презентації власної діяльності. Він може виступити в ролі викладача-експерта, викладача-організатора та консультанта-фасилітатора. Ми виділили і

Колективно-творческий уровень прогнозирования был нами обнаружен под впечатлением замечательной идеи Д.Б. Кабалевского – «каждый класс – хор!». Преобладание коллективной формы музенирования на уроках музыки в общеобразовательной школе позволяет прогнозировать развитие класса как единого творческого коллектива, объединенного общими художественными задачами и родственными эмоциональными переживаниями. Реальными объектами прогностики здесь выступают общеизвестные в хоровой практике навыки выразительного и осмысленного исполнения произведения, понимание дирижерского жеста учителя, владение различными атаками звука и высокой певческой позицией.

Личностно-профессиональный уровень прогнозирования центрирует свое внимание на процессе становления профессионализма педагога-музыканта, а именно – на совершенствовании его психолого-педагогической подготовки, специальной музыкальной подготовки, на развитии профессиональных интересов. В силу этого объектами прогностической деятельности могут быть комплексные профессиональные умения педагога, аккумулирующие все указанные выше качества. К таким умениям возможно отнести умение педагога анализировать музыку с детьми, формировать исполнительскую культуру воспитанников, контролировать успешность музыкально-познавательной деятельности.

Масштабный характер прогностической деятельности педагога-музыканта предполагает системный подход к способам, приемам и методам прогнозирования, который в полной мере может быть реализован в технологии мониторинга качества музыкального образования. Под мониторингом в контексте нашей проблемы мы понимаем систему постоянного наблюдения, диагностики, корректировки и прогнозирования процесса формирования музыкальной культуры школьников и профессионализма самого педагога, систему, реализуемую комплексом диагностико-прогностических процедур. Экспериментальные исследования показывают достаточную эффективность предлагаемой нами технологии:

- во-первых, содержание мониторинга соответствует многоуровневому характеру прогностической деятельности педагога-музыканта;
- во-вторых, именно технология мониторинга сохраняет и стимулирует объективное единство диагностических и прогностических процедур;
- мониторинг как пролонгированная технология обеспечивает преемственность в массовом музыкальном образовании учащихся начальных классов, подростков, юношества и молодежи.

Приведенные выше рассуждения позволяют сделать следующие выводы:

1. Прогнозирование является неотъемлемой составляющей профессиональной деятельности педагога-музыканта, обеспечивающей выполнение последним всего комплекса педагогических функций, в каждой из которых в большей или меньшей степени представлены проективные умения.

2. Специфика прогнозирования в музыкальном образовании детерминируется такими важными аспектами как мировоззренческая направленность музыкального искусства, интонационная временная природа музыки, обязательное присутствие в работе учителя музыки разнообразных вариантов рефлексивных действий.

3. Практическим воплощением прогностических задач в музыкальном образовании может служить технология мониторинга, который в свою очередь является частным преломлением общепедагогической теории мониторинга, имеет единые методологические посылки и одновременно конкретизируется с учетом природы музыкально-познавательной деятельности.

Дальнейшие исследования по заявленной теме могут касаться широкого спектра вопросов. В частности, полезно изучить механизм функционирования триады «педагогический контроль – диагноз – педагогический прогноз», дать исторический срез исследуемой проблемы, представить «пошаговую» реализацию технологии педагогического мониторинга в музыкально-образовательном процессе.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Анисимов О.С. Развитие. Моделирование. Технологии. – Калуга: «И.М.У», 1996. – 92 с.
2. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: Учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.
3. Брушлинский А.В. Субъект: Мысление, учение, воображение. – М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэю», 1996. – 392 с.
4. Гершунский Б.С. Педагогическая прогнозистика: Методология, теория, практика. – К.: Изд-во при Киев. ун-те ИО «Вища школа», 1986. – 200 с.
5. Голеш А.А. Проблема педагогического предвидения в деятельности педагога-музыканта. Автореферат дисс.... канд. пед. наук. – М.: МГПУ им. В. И Ленина, 1988. – 16 с.
6. Загвязинский В.И. Педагогическое предвидение. – М.: Знание, 1987. – 80 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология». – № 4).
7. Королева Т.П. Методическая подготовка учителя музыки: педагогическое моделирование: Монография / Т. П. Королева. – Мн.: УП «Технопринт», 2001. – 216 с.
8. Лосев А. Основной вопрос философии музыки // Советская музыка. – 1990. – № 11. – С. 64-74.
9. Медушевский В. Музикоедение: проблемы духовности // Советская музыка. – 1988. – № 5. – С. 6-15.

І. Богданової, Є. Бондаревської, В. Зінченка, І. Зязуона, Н. Кузьміної, О. Пехоти, С. Подимої та ін. Особливості використання інтерактивних технологій у навчально-виховному процесі вивчають О. Помсту, Л. Пироженко, С. Крамаренко, М. Кларін, О. Остапчук та вчителі-практики. Зазначимо, що такий аспект, як формування професійної компетенції та творчого підходу до роботи у майбутніх педагогів засобами інтерактивних форм навчання, досліджений недостатньо. Результати вивчення цього питання представлені в даній статті.

У процесі дослідження нами було з'ясовано, що застосування інтерактивних форм і методів навчання в сучасній школі є одним з пріоритетних напрямів вдосконалення системи освіти.

Перед нами постала проблема порівняння специфічних рис навчання учнів у школі і студентів у ВНЗ. Педагоги виділяють чинники, які діють на користь навчання дороєлих. На нашу думку, інтерактивна система навчання вимагає свідомого ставлення до процесу, і тому варто подати виділені вченими переваги навчання дороєлих:

1. Більшість студентів навчається з власної волі. Це принципово інша ситуація, адже діти ходять до школи під більшим чи меншим примусом.

2. Студенти мають більшу мотивацію, ніж молодші учні. Це випливає з попереднього твердження. Оскільки вони самі вирішили здобути вищу освіту, напевно зацікавлені і переконані в її користі.

3. Студенти охочі до впровадження у життя засвоєного на заняттях змісту. Намагаються узагальнити надані їм знання і використати їх у фахових чи особистих справах [1, 44].

Отже, процес впровадження інтерактивних форм навчання у практику повинен брати початок з навчально-виховного процесу вищого навчального закладу під час підготовки майбутніх педагогів.

Вивчивши специфіку таких форм навчання, ми визначили, що для підвищення ефективності навчального процесу педагог повинен не лише знати правила організації інтерактивного навчання, але і розуміти його сутність, знати позитиви і недоліки, вміти передбачати бажані результати не лише у плані навчальних досягнень, але і в особистісних утвореннях учнів, враховувати психологічні особливості дитини кожного вікового періоду. Відомо, що найкраще сприймається матеріал, який пов’язаний з практичним досвідом особистості. Отже, якщо ми хочемо, щоб учителі щоденно застосовували активні методи навчання, ми повинні їх ціому навчити, треба готувати студентів шляхом застосування інтерактивних методів, щоб вони засвоїли якомога більше форм практичної роботи [1, 40].

Поняття “інтерактивне навчання” є перекладом англомовного терміна interactive learning і означає навчання, що побудоване на взаємодії. Відомі

**SUMMARY**

*On the basis of the analysis of pedagogical potential of art, role and densities of an art component in the contents of training learning professional and professional - art of educational institutions the necessity of enrichment of subjects of research work of the students professional - pedagogical colleges is proved at the expense of introduction in it of the block professional - art and cultural by that.*

УДК 378.147

**М.В. Перець**

Прикарпатський національний університет

## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ

*Стаття присвячена проблемі використання інтерактивних форм і методів навчання у навчально-виховному процесі вищого освітнього закладу. Результатом аналізу науково-методичної літератури дозволив уточнити сутність поняття «інтерактивне навчання», виділити умови використання інтерактивних форм і методів для формування професійної компетентності майбутніх педагогів.*

Навчання дітей та молоді є найширшим сучасним полем освітньої діяльності, яке найчастіше і критикують, де знаходяться різні види шкіл, програми, навчальні предмети, методи викладання, оцінювання, екзамени. Виникає багато проблем. Але тут народжуються і нові концепції змін: одні швидко минають, інші наповнюють канони сучасної педагогічної думки. У зв'язку з цим соціум більш вимогливо ставиться до професіоналізму вчителя, рівня його знань, умінь, навичок, педагогічної культури, особистих якостей.

Дослідники зазначають, що практика загалом випереджає теорію. Більшість вчителів намагаються вчити «інакше», але дуже мало тих вищих закладів освіти, які надають їм теоретичні підвалини [1, 39]. Проте ситуацію можна і необхідно змінити.

Результати сучасних наукових досліджень у галузі освіти, вивчення особливостей стану навчально-виховного процесу як у початковій школі, так і у вищому навчальному закладі, свідчать, про те що необхідно встановлювати взаємоз'язок між школою та ВНЗ у напрямку впровадженіх інноваційних процесів. Сучасній школі потрібен учитель, якому були б притаманні відкритість до нового, схильність до творчого діалогу, готовність до практичної реалізації нововведень у навчанні та вихованні учнів, продуктування власної інноваційної цілеспрямованості.

Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що проблема формування творчої особистості вчителя була предметом вивчення

10. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: Монографія / За заг. ред. І.А. Зязюна. – К.: Наукова думка, 2003. – 276 с.
11. Петров В.М. Прогнозирование художественной культуры: Вопросы методологии и методики. – М.: Наука, 1991. – 152 с.
12. Розов Н.С. Методологические принципы ценностного прогнозирования образования // Социально-философские проблемы образования / Ред.-сост. Н.Н. Пахомов, Ю.Б. Тупталов. – М.: АНПО «Наука», 1992. – С. 10-34.

**АННОТАЦІЯ**

*Стаття присвячена актуальній проблемі сучасної музичної педагогіки – концептуальним основам прогностичної діяльності педагога-музиканта в умовах загальної музичної освіти. Автор висвітлює методологічні передумови, теоретичні та практичні витоки становлення концепції педагогичної прогнозики, досліджує проблему технологічного забезпечення прогнозування музичної освіти. У заключній частині зроблено висновок, що діагностико-прогностичну діяльність вчителя музики необхідно акумулювати в технології моніторингу музичної освіти школярів.*

**SUMMARY**

*The article is devoted to the topical problem of modern music education – the conceptual basis of the forecasting activity of the teacher-musician within a framework of the general music education. Helen Tymbaluk examines the methodological background, theoretical and practical sources of the pedagogical prognostic, is concerned education forecasting. Then the author comes to the conclusion that the diagnostics and forecasting activity of the music teacher should be accumulated in the technology of music education monitoring.*

УДК 377+373.62](438)

**Мирослав Чапка**Гурношльонська вища  
педагогічна школа (Польща)**СУЧASNІ ВИКЛИКИ ПЕДАГОГІКИ ПРАЦІ**

*Висвітлено проблеми, які постають перед молодою галуззю польської педагогічної науки – педагогікою праці; виявлено тенденції її розвитку, які на сучасному етапі визначаються суспільно-політичною і економічною трансформацією Польщі; сформульовано завдання, які потрібно вирішувати педагогу праці при роботі з молоддю у допрофесійний період.*

Педагогіка праці як наукова дисципліна була задекларована в Польщі у 1980 році монографією Зигмунта Вятровського “Педагогіка праці в зарисі”, а її батьком вважається відомий професор Тадеуш Новацький, легендарний організатор Загальнопольського семінаріуму педагогіки праці (1958-83 рр.). Предметом досліджень нової галузі педагогіки стала людська праця, її різноманітні засоби, виховний вплив на особистість, пристосування обладнання і умов праці до психофізіологічних властивостей людини (ергономіка) і зворотне пристосування працівника. Сучасні підходи до педагогіки праці в Польщі (з позицій економіки, аксіології, права, психології, медицини тощо) відрізняються

багатомірністю і динамікою змін, що обумовлюється кардинальними політичними і суспільно-господарськими змінами в країні.

Сьогодні для України, яка звертає увагу на загальноєвропейський ринок праці, стають актуальними проблеми, які вивчаються польськими дослідниками в рамках педагогіки праці. Тому метою нашої статті стало ознайомлення науково-педагогічної спільноти в Україні з результатами наукових пошуків польських колег в рамках цієї галузі педагогіки, особливо в сфері допрофесійної освіти.

У "Словнику педагогіки праці" зазначається, що предметом наукових досліджень педагогіки праці є проблеми політехнічного навчання та виховання через працю, підготовка до професійної діяльності і подальшого удосконалення робітників. Констатується також, що педагогіка праці пов'язана з такими напрямом, як теорія професійної освіти, в тому числі з сільськогосподарською та промисловою педагогікою [3, 228]. З. Вятровський підкреслює, що ця молода галузь педагогічної науки вивчає взаємозв'язки у тридіумі людина – виховання – праця [5, 7-9]. Л. Турсос звертає увагу на ієрархію у мотивації праці. Серед домінуючих мотивів автор в першу чергу вирізняє економічні, а крім цього – прагнення до творчої самореалізації, необхідність підкresлити свою креативну присутність у цьому світі; іноді ж мотивом стає бажання служити суспільству [4, 28-31].

Потрібно підкresлити, що переход від централізованої до ринкової економіки потребує психолого-педагогічного забезпечення і ставить перед педагогікою праці нові завдання. У період суспільно-політичної й господарсько-економічної трансформації, яку переживає Польща в останні 15 років, усі члени суспільства, незалежно від освіти або сфери впливу, вимушенні пристосовуватися до нової, невідомої і часто незрозумілої дійсності. Особливої уваги заслуговують завдання, які постають перед педагогами, які займаються професійною підготовкою молоді.

По-перше, необхідно роз'яснювати, що:

- на ринку праці існує конкуренція і тільки найкращі мають можливість отримати гарну роботу;
- прагнення злагатитися за будь-яку ціну переважно призводить до порушення закону;
- тільки орієнтація на саморозвиток може підготувати до боротьби на ринку праці;
- прагнення зробити кар'єру слід підпорядковувати загальнолюдським цінностям;
- вміння перекваліфіковуватися допомагає знайти роботу;
- кожний несе відповідальність за своє майбутнє і не потрібно перекладати її на інших;

Втім, найголовнішим результатом діяльності студентських наукових товариств, гутрків і проблемних груп є, на нашу думку, вироблення в майбутніх педагогів професійного навчання навичок самостійного дослідження актуальних проблем професійної та професійно-педагогічної освіти і потягу до нього; спрямування їх на здійснення власної професійної діяльності на засадах гуманізації й культуровідповідності; оволодіння студентами вміннями грамотного і коректного ведення наукових дискусій, відстоювання своїх наукових поглядів, тобто формування в них наукової і педагогічної культури.

Викладене у даній статті дозволяє зробити такі висновки:

- науково-дослідна робота студентів професійно-педагогічних закладів освіти обов'язково повинна охоплювати усі основні проблеми цієї освітньої галузі;
- у проблематиці НДРС окреме місце слід відвести проблемам впровадження мистецтва до змісту професійної підготовки учнів ПТНЗ сфери обслуговування, торгівлі, туризму, транспорту, швейного виробництва та ін., де мистецькі дисципліни є (або повинні бути) фаховими;
- професійно-художня освіта є важливою складовою професійної освіти України, тому вона обов'язково повинна бути представлена у загальній тематиці науково-дослідної роботи студентів професійно-педагогічних навчальних закладів.

У невеликій за обсягом публікації неможливо охопити всі аспекти впровадження мистецтва до змісту науково-дослідної роботи майбутніх педагогів професійного навчання (зокрема, до організації і проведення студентських наукових конференцій, виставок наукових робіт, виставок та презентацій педагогічної літератури тощо), тому перспективи наших подальших наукових розвідок ми пов'язуємо із висвітленням цих проблем у своїх наступних публікаціях.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: Монографія / В.П. Андрющенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, С.Д. Максименко, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва, Я.В. Цехмістер, О.В. Чалий / За ред. В.Г. Кременя. – К.: Наукова думка, 2003. – 853 с.
2. Ничкало Н.Г. Учителю у світовому вимірі // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник / За ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Київ-Ченстохова. – 2003. – Вип. V. – С. 11-24.
3. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2003. – 656 с.

## АННОТАЦІЯ

*На основе анализа педагогического потенциала искусства, роли и удельного веса художественного компонента в содержании обучения учащихся профессиональных и профессионально-художественных учебных заведений обосновывается необходимость обогащения тематики научно-исследовательской работы студентов профессионально-педагогических колледжей за счет внедрения в неё блока профессионально-художественных и культурологических тем.*

світу у довкіллі й художніх творах, і викликати у них естетичні, а на їх основі – екологічні почуття. А це можливе лише за умови єдності його екологічної, психолого-педагогічної й мистецько-культурологічної підготовки”.

Важливим напрямом науково-дослідної проботи студентів є організація і проведення ними під керівництвом викладача й за допомогою адміністрації навчального закладу студентських науково-практических конференцій, читань, семінарів, круглих столів, олімпіад, конкурсів педагогічної майстерності, конкурсів наукових студентських робіт та ін.

Серед обговорюваних на цих заходах проблем обов’язково представлені й проблеми обґрунтування доцільності та ефективності впровадження різновидів мистецтва і мистецьких знань до змісту професійної освіти; визначення умов, напрямів та засобів оптимізації даного процесу.

Студенти, наукові роботи яких отримали найвищу оцінку, рекомендуються до участі у щорічних міжнародних науково-практических конференціях з проблем розвитку професійно-педагогічної освіти.

Так, наприклад, у 2003 році на базі Київського професійно-педагогічного коледжу ім. А. Макаренка відбулася Третя міжнародна науково-практична конференція “Теоретичні і методичні засади розвитку професійно-педагогічної освіти у контексті європейської інтеграції”, на якій було представлено секцію “Науково-дослідна робота студентів – майбутніх педагогів професійної школи”.

Під час роботи секції було заслухано дев’ятнадцять наукових доповідей, шість з яких стосувалися проблем використання мистецтва у професійній підготовці майбутніх фахівців:

1. Методика використання інтерактивних методів навчання під час вивчення дисципліни “Основи креслення та спецмалюнок” (Ю. Качан).
2. Мистецтво як засіб профілактики девіантної поведінки учнів ПТНЗ (М. Лось).
3. Художньо-конструкторська діяльність як основа формування елементів дизайнерського мислення учнів у процесі трудового навчання (Л. Поліщук).
4. Мистецтво бути менеджером (Н. Моголівець).
5. Виховання почуття емпатії (О. Дмитренко).
6. Етична культура віртуальної реальності (А. Доманицька).

Безперечним позитивом НДРС є те, що вона об’єднує студентів усіх курсів. Особливо корисним це є для першокурсників, які, займаючись переважно пошуком та теоретичним аналізом літератури із загальної проблеми дослідження, паралельно залучаються й до науково-практическої діяльності старшокурсників: ознайомлюються із методикою констатуючого й формуючого експериментів, допомагають в їх організації та проведенні, беруть участь в оформленні та обговоренні результатів науково-дослідної роботи тощо.

- найкращим учителем є професійна практика і спостереження за працею інших;
- праця вимагає терпимості щодо інших співробітників, а також наявності навичок колективної праці;
- чесність і захопленість раніше чи пізніше будуть оцінені;
- робота повинна приносити задоволення, а не тільки гроші;
- кожне, навіть невеличке, завдання потрібно виконувати ретельно і відповідально;
- великою чеснотою є вміння презентувати свою компетентність;
- роботодавці високо цінують креативність;
- з кожної помилки завжди слід робити висновки;
- не варто доводити начальнику, що ти розумініші за нього;
- потрібно поважати інших, щоб вони поважали тебе;
- суспільні справи не повинні суперечити твоїй роботі;
- слід відчувати моральний обов’язок, не ошукати довіри тих, хто надав тобі рекомендації;
- гарну репутацію слід завоювати самому, а не використовувати інших осіб.

По-друге, у процесі професійної освіти педагог повинен формувати у молоді такі вміння і навички:

- ретельно виконувати завдання;
- бути пунктуальним;
- запитувати, коли щось незрозуміло;
- правильно формулювати питання і передавати інформацію;
- слухати інших і аналізувати інформацію;
- здійснювати об’єктивну самооцінку і оцінку співробітників;
- відповідати за свої рішення;
- утримуватися від участі в інтригах між працівниками;
- організовувати свою роботу, піклуватися про гігієну та естетику робочого місця;
- поважати власність і роботу інших осіб;
- виконувати роботу безпечним способом;
- визнавати свої помилки;
- підтримувати інших тощо.

Важливість наведеного вище переліку якостей, необхідних сучасному працівнику, обумовлена актуальною суспільно-економічною ситуацією. Молода людина, яка починає працевать на підприємстві, приречена на допомогу і поблажливість співробітників і безпосереднього керівника. Проте допомога і поблажливість будуть неефективними, якщо молода людина не підготовлена до користування ними. Слід також враховувати,

що робота на сучасних підприємствах характеризується значним темпом і психологічним навантаженням. Це обумовлює як брак часу на навчання молодого працівника, так і зайде хвилювання.

Конкурентний підхід має сьогодні місце не тільки на ринку праці, але й на самому підприємстві. В ситуації дефіциту робочих місць працівник з великом трудовим стажем усвідомлює, що освічена молода людина, яка володіє іноземною мовою і знайома з комп'ютерними технологіями, становить для нього небезпеку. Це створює природний бар'єр щодо передачі досвіду роботи. Допрофесійна підготовка повинна психологічно підготувати майбутнього працівника до подібних ситуацій. В той же час у процесі підготовки молоді до праці на підприємстві потрібно сформувати у неї чесний підхід до праці і лояльність щодо інших членів колективу.

Слід зауважити, що молода, недосвідчена людина часто ставиться до роботи легковажно і безвідповідально. Такий підхід неодноразово інспірується однолітками, які живуть «вільно», а до праці ставляться з презирством. Завдання педагога – показати негативні наслідки такого способу життя, який тісно пов’язаний з порушенням закону і зрештою призводить до відповідного покарання.

У сучасній ситуації, коли стрімко зростає класове розшарування на багатих і бідних, коли телебачення атакує людей привабливими рекламиами дорогих товарів, багато молодих людей нарікають на свою долю, яка не залишила їм перспектив на майбутнє. Крім агресії, цей стан породжує послаблену жагу володіння тим, що є в інших, – і негайно. Така психологія негативно впливає на професійні якості працівника та його вчинки. Між іншим, він здатний на таке:

- може стати жертвою корупції;
- бути нелояльним і нечесним працівником;
- надавати перевагу халтурі над професійними обов’язками;
- ні перед чим не зупинятися у прагненні здійснити кар’єру й тим самим отримати вищу винагороду. Крім цього, такий працівник не в змозі ототожнювати себе з підприємством.

Серед багатьох факторів, які певним чином впливають на підхід до роботи молодих людей, які сьогодні тільки до неї готуються, виділимо *безробіття, суспільну ситуацію і неперервну освіту*.

Безробіття становить трагічну у своїх наслідках ситуацію, коли молода людина після закінчення школи залишається без роботи не за свою провину. Бажання отримувати блага сучасної цивілізації притаманне нинішній молоді, і можливість його реалізації тільки за рахунок інших осіб породжує утриманство. Слід зауважити, що безробіття викликає низку суспільних патологій. Так, період, коли молода людина не могла вперше

відкриття для себе великих можливостей мистецтва щодо формування особистісних якостей майбутніх фахівців.

Так, розпочинаючи дослідження з проблеми “Екологічне виховання учнів ПТНЗ засобами мистецтва”, студентка Тетяна К. відчувала значні труднощі через нерозуміння значення мистецтва в даному процесі і спрямовували свою пошукувову діяльність лише на встановлення зв’язків із біологією та соціоекологією. Але, щойно вона віднайшла спільність мистецької та екологічної проблематики, принципів, підходів тощо, розробила змістовні й оригінальні нестандартні форми і методи використання мистецтва з метою опочуттєвлення процесу формування екологічних знань, розвитку екологічної культури та екологічного виховання учнівської молоді, а саме: мистецькі екологічні проекти (наприклад, “Ми за чистоту у парках”), соціально-психологічні тренінги мистецько-екологічного спрямування; дискусії на мистецько-екологічні теми (зокрема, з приводу змісту відомої дитячої пісеньки “Ялинонка”); влаштування фотовиставок екологічної тематики, виставку Театру екологічної моди та ін.

Показ у цьому Театрі розробленої студенткою колекції моделей справив справжній шок на глядачів:

- “Ліс горить, у вогні палає, то в нас зелене свято зникає”. – Модель одягнена у зелено-чорну сукню, низ та рукава якої ніби охоплені полум’ям; на голові – “вогняна” корона. Рухи моделі зображають її намагання звільнитися від вогню. Швидка, метушлива музика “Вогнів, що біжать” групи “Scorpions” підсилює враження стрімкої й невідворотної катастрофи, загибелі.

- “Пляшки, консерви і брудке сміття оточують наше буття”. – Модель одягнена у сукню, по лінії стегон і низу якої прикріплена бляшанки, пляшки та консервні банки. На голові – “смітник”. Вона ритмічно, але незграбно рухається в такт такій же енергійній музичні груп “Cradle of Filth” чи “Children of Bodom”.

Інші запропоновані моделі також мали виразні назви і вигляд: “Риби в світі є багато, але здорової ніде спіймати”; “Україна – наша ненька ковтнула радіації страшненько”; “Земля засмічена, брудна, і з кожним днем страшнішає вона”; “Убили звіряток, та й стали себе прикрашати” та ін.

Головним результатом проведеної Тетяною К. науково-дослідної роботи став висновок її дипломного дослідження: “Використання розроблених нами технологій потребує від педагога професійного навчання великої майстерності, умінь і навичок навчально-виховної роботи. Адже він має забезпечити розвиток такого рівня свідомості учня, який би спонукав його до самопізнання і активності у справах захисту природи.

Щоб зацікавити учнів, педагог повинен поводитись, як дослідник, першовідкривач, винахідник, розкривати перед своїми вихованцями красу

- пленерної практики, у ході якої студенти виконують роботи з пейзажними пленерними мотивами, роботи в техніці мальарства з пейзажами й використанням архітектурних мотивів, а також знайомляться із центрами художніх промислів України;

- технологічної практики, під час якої майбутні майстри включаються у технологічно-виробничі процеси з кожної спеціальності і ознайомлюються з усім спектром мистецько-виробничого циклу.

Водночас на сьогодні викликає здивування той факт, що, незважаючи на значну кількість і складність означених курсів, майбутні педагоги професійного навчання у стінах педагогічних коледжів поки що майже не отримують необхідної підготовки до їх викладання. Але, хіба не маючи її, вони зможуть повноцінно викласти ці курси?

Ось і виходить, що викладають мистецькі дисципліни у ВХПУ переважно випускники Академії мистецтв, які, досконало володіючи своїм видом мистецтва, не мають уявлення про методику його вивчення у професійному навчальному закладі. Від цього страждають і вони самі, і – головне – їхні учні.

Для того, щоб усунути цю негативну тенденцію, вважаємо за необхідне:

- зробити відповідно до галузевих і регіональних потреб профілізацію професійно-педагогічних закладів освіти, у яких здійснювати підготовку майбутніх педагогів професійного навчання для конкретних типів ПТНЗ;

- ознайомлювати майбутніх педагогів ПТНЗ із навчальною документацією професійних закладів освіти відповідного профілю (передусім, з навчальними планами і програмами);

- терміново переглянути тематику науково-дослідної роботи студентів професійно-педагогічних навчальних закладів, що здійснюють підготовку педагогів для художньо-професійних, торговельних, швейних та інших ПТНЗ, впровадивши до неї блок тем професійно-мистецького і культурологічного змісту.

За таких умов викладачеві вже не потрібно доводити студентам значення мистецтва у професійній підготовці майбутнього педагога професійного навчання, а вони самі матимуть достатню мотивацію до теоретичного і практичного оволодіння різновидами мистецтв та знаннями в галузі мистецтва, а також до застосування цих знань у майбутній професійній діяльності.

Неспростовним позитивом виконання студентами професійно-педагогічних коледжів науково-дослідних робіт мистецької тематики є здатність останніх зумовлювати в них ефект здивування й радісного

працевлаштуватися, безпосередньо негативно впливає на підхід до роботи, навіть коли вона вже буде отримана. У цьому випадку новий робітник важко пристосовується до трудової дисципліни, до темпу праці, а також до участі в колективній роботі.

Сучасна суспільна ситуація, яка характеризується непоказними вчинками і навіть скандалною поведінкою високопосадових осіб та їх безкарністю, негативно впливає на систему цінностей нового покоління робітників. Молодь також легко піддається негативному впливу *mass medium*, що безперервно мусить інформацію про афери та безкарність винних, викликаючи синдром наслідування, формуючи у потенційного робітника психологію спритника щодо його професійних обов'язків.

Збільшення чисельності безробітних серед молоді з дипломами вищих навчальних закладів актуалізує проблему неперервної освіти. Тому потрібно ще зі шкільної лави стимулювати у молодих людей бажання постійно вчитися, самостійно отримувати нову інформацію і удосконалювати професійні вміння та навички. Зазначимо, що чим вищі посада і заробітна плата, тим вищі вимоги щодо вміння працівника удосконалювати свої професійні компетенції.

Проблематика даної статті, висвітлюючи в цілому тенденції розвитку педагогіки праці, була певним чином обмежена рамками допрофесійного періоду. Докладний опис інших аспектів цієї новітньої галузі польської педагогіки слід очікувати в наших наступних публікаціях.

## ЛІТЕРАТУРА

- Nowacki T. W. Zawodoznawstwo. – Radom: Instytut Technologii Eksplotacji, 1999.
- Polityka gospodarcza / (red.) H. Jwiklicski. – Gdansk: Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, 2000.
- Siownik Pedagogiki Pracy / (red.) L. Koczniewska-Zagurska, T.W. Nowacki, Z. Wiatrowski. – Wrocław: Ossolineum, 1986.
- Turos L. Andragogika ogólna. – Warszawa: Łak, 1999.
- Wiatrowski Z. Myśli i działania pedagogiczne. – Wiociawek: WSH-E, 2001.

## АННОТАЦІЯ

*Освещены проблемы, которые возникают перед молодой отраслью польской педагогической науки – педагогикой труда; выявлены тенденции ее развития, которые на современном этапе определяются общественно-политической и экономической трансформацией Польши; сформулированы задания, которые необходимо решать педагог труда при работе с молодежью в допрофессиональный период.*

## SUMMARY

*The author gives an account of the problems that a young branch of the Polish pedagogy has to solve; distinguishes the tendencies of its development, which today are determined by the social political and economic transformation of the country; formulates the problems, that a teacher of work has to solve when working with youth during the pre-professional period.*

**I.I. Шапошнікова**

Харківська державна академія  
фізичної культури

## ДО ПИТАННЯ ПЕРСОНАЛІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті розглянуті питання персоналізації навчання студентів вищих навчальних закладів фізичної культури. На основі вивчення сучасної літератури та узагальнення власного педагогічного досвіду проаналізовано з'язок персоналізації з індивідуально-особистісним підходом, індивідуалізацією та диференціацією навчання. Отримані дані підтверджують ефективність розробленої нами методики персоналізації навчання для оптимізації навчального процесу майбутніх учителів фізичної культури.

Сучасний рівень вищої фізкультурної освіти в країні висуває нові підвищені вимоги до організації та здійснення навчального процесу. Тому перед вищими освітніми закладами постає важливе завдання пошуку та використання ефективних методів навчання, спрямованих на формування у студентської молоді великого творчого потенціалу і новаторського підходу до професійної діяльності. Одним із ефективних шляхів вирішення проблеми підвищення рівня професійної підготовленості майбутніх фахівців у галузі фізичної культури та спорту є забезпечення персоналізації процесу навчання студентів-спортсменів.

Спробуємо проаналізувати підходи науковців до розкриття сутності терміну „персоналізація”. Так, за Є. Рапацевичем, персоналізація – це процес, завдяки якому суб’єкт набуває „ідеальну представленість у життєдіяльності інших людей та може виступати в суспільному житті як особистість” [6, 582]. Науковець підкреслює, що потреба людини в персоналізації насамперед задоволяється через її участь у різних видах соціально корисної діяльності. Дійсно, здійснюючи суспільно значущі дії, які впливають на інших людей, стимулюють зміни в них, людина має можливість повною мірою розкривати свої індивідуально-психологічні особливості, вдосконалювати себе як соціальну істоту. Схожу думку висловлюють Г.М. Коджаспрова та О.Ю. Коджаспіров. Вони вважають, що персоналізація – це процес „набуття суб’єктом загальнолюдських, суспільно вагомих, індивідуально неповторних властивостей і якостей, що дозволяють оригінально виконувати певну соціальну роль, творчо будувати спілкування з іншими людьми, активно впливати на їхнє сприйняття та оцінку власної особистості та діяльності” [1, 111]. А.В. Петровський та М.Г. Ярошевський звертають увагу на те, що, з одного боку, потреба людини в персоналізації (потреба „бути особистістю”) реалізується шляхом

мистецтва до змісту професійної освіти, а й розробляють критерії відбору мистецького матеріалу, форми і методи професійно орієнтованої мистецької діяльності у ПТНЗ певного профілю, самостійно проводять експериментальну перевірку їх ефективності, вчаться обробляти та узагальнювати отримані результати.

І хоча на початку науково-дослідної роботи дехто із них скептично ставиться до самої ідеї впровадження мистецького компонента до змісту професійної освіти, надалі вони відкривають для себе великі дидактичні можливості і навіть необхідність використання різновидів мистецтва у навчально-виховній роботі сучасних професійних закладів освіти (зокрема тих, де мистецькі дисципліни є фаховими: у торговельних, кулінарних, швейних та інших училищах).

При цьому вони доходять висновку, що введення мистецтва до програм професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників і молодших спеціалістів повинно відбуватися суворо диференційовано і вимагає особливої обережності: якщо порушити міру, з'язок із професією, зловжити кількістю мистецького наповнення змісту навчальної дисципліни, то можна досягти зворотного ефекту – зумовити висновок педагога й учнів щодо надуманості й непотрібності таких змін і назавжди відвернути їх від цієї діяльності.

Ні в кого з студентів не викликає сумніву, що підготовка майбутніх педагогів професійного навчання для професійно-художніх та художньо-професійних училищ вимагає посиленої уваги до опанування ними різновидів мистецтва, передусім образотворчого.

Аналізуючи навчальні плани і програми художньо-професійних училищ, студенти усвідомлюють, що педагог, який буде працювати в цих закладах, повинен бути добре підготовлений (і теоретично, і практично) до викладання мистецьких дисциплін, оскільки відповідні курси достатньо складні за змістом і мають значний обсяг навчальних годин.

Зокрема, у Чернівецькому вищому професійно-художньому училищі № 5, де здійснюється підготовка молодших спеціалістів за спеціальностями “Образотворче та декоративно-прикладне мистецтво”, “Художня обробка деревини” й “Художня кераміка”, вивчаються такі спеціальні дисципліни: “Історія образотворчого мистецтва”, “Історія релігії та іконографії”, “Історія орнаментів і народних художніх промислів”, “Креслення і перспектива”, “Комп’ютерна графіка”, “Основи архітектури”, “Технічна естетика і ергономіка”, “Пластична анатомія”, “Шрифти”, “Технологія та матеріали”, “Рисунок”, “Технічний рисунок”, “Живопис”, “Ліплення”, “Макетування”, “Композиція і кольорознавство”, “Основи кольорознавства, колористика”, “Основи композиції”, “Професійно-практична підготовка” тощо.

Крім того, навчальною програмою передбачено проведення:

І хоча до змісту курсу недоцільно, і навіть неможливо, ввести мистецький компонент ані в якості окремих розділів тематичного плану, ані у вигляді лекційного матеріалу, ані за допомогою специфічних форм і методів роботи, він обов'язково присутній у тематиці рефератів, курсових і дипломних робіт з педагогіки, педагогічної майстерності та психології.

Крім того, дослідженням різноманітних аспектів впровадження мистецтва до змісту професійно-педагогічної професійно-технічної освіти присвячена науково-дослідна робота студентів (НДРС), що відбувається в межах діяльності наукового студентського товариства чи студентського парламенту і охоплює наукові гуртки й проблемні групи.

У роботі останніх беруть участь студенти, які мають склонність до науково-дослідної роботи та сформований інтерес до використання мистецтва у професійній підготовці майбутніх фахівців різних спеціальностей.

Наукова робота у проблемній групі здійснюється під керівництвом викладача і проводиться на основі загальної теми (наприклад, "Мистецтво у змісті професійної освіти") й відповідної методики дослідження.

Етапи наукового пошуку визначаються Планом роботи проблемної групи, згідно з яким у межах загальної теми НДРС кожен студент виконує власне наукове дослідження з окремого аспекта спільної теми.

Серед індивідуальних тем НДРС, які характеризують означену вище загальну тему, доцільно визначити такі:

- Мистецтво у змісті професійної підготовки працівників сфери торгівлі.
- Мистецтво у змісті професійної підготовки майбутніх кулінарів-кондитерів.
- Мистецтво у змісті професійної підготовки фахівців сфери обслуговування.
- Мистецтво у змісті професійної підготовки майбутніх секретарів керівника.
- Мистецтво у змісті професійної підготовки майбутніх фахівців швейного виробництва.
- Мистецтво у змісті професійної підготовки працівників транспорту.
- Мистецтво у розвитку професійних якостей майбутніх фахівців будівельного профілю.
- Мистецтво у розвитку професійно значущих особистісних якостей фахівців сфери послуг.
- Мистецтво у розвитку творчої індивідуальності майбутніх кваліфікованих робітників та ін.

Працюючи над даними темами, студенти не лише глибоко вивчають відповідну літературу, обґрунтують теоретичні засади впровадження

активного включення індивіда в систему соціальних зв'язків і відносин, а з другого – детермінується цими соціальними зв'язками. Дійсно, беручи участь у спільній діяльності, залучаючи інших до своїх інтересів, цілей, прагнень, особа водночас через засоби зворотного зв'язку отримує від оточуючих людей інформацію про свої досягнення, задовільняючи таким чином потребу у визнанні серед інших людей, підтвердження своєї особистості значущості. Суб'єктивно ця потреба може виявлятися через мотивацію досягнень, домагання уваги, слави, дружби тощо. Причому слід зазначити, що потреба персоналізації в одних випадках може усвідомлюватися людиною, а в інших – ні [4, 246-247]. Ю.І. Матвеєв визначає персоналізацію як „перетворення суспільних відносин на внутрішню структуру особистості”. При цьому суспільні відносини набувають індивідуального, особистісного змісту та виявляються через інтереси, установки, внутрішні мотиви діяльності тощо [7, 79]. Поняття „персоналізація” є достатньо новим для педагогічної науки. Причому важливо наголосити, що за значенням воно перебуває на стику з такими науковими категоріями, як „індивідуалізація”, „диференціація” та ін.

Забезпечення персоналізації в навчальному процесі тісно пов'язане з реалізацією індивідуально-особистісного підходу. Дійсно, індивідуально-особистісний підхід до організації навчально-виховного процесу дозволяє розкрити всю багатогранність і неповторність індивідуальних особливостей особистості, що, в свою чергу, надає їй у подальшому можливість самореалізації в умовах сучасного соціального середовища. Нагадаємо, що всі твори видатного педагога В.О. Сухомлинського пронизує думка про те, що у навчальному процесі з кожної людини необхідно сформувати унікальну індивідуальність, гармонійно розвинену особистість. Г.М. Пономарьов теж вважає, що одним із головних завдань у підготовці фахівця у галузі фізичної культури та спорту є формування особистості, здатної самостійно проектувати та реалізувати освітню програму [5, 33]. На думку О.М. Пехоти, особистісний підхід у навчанні доцільно розглядати як важливий психолого-педагогічний принцип, спрямований на те, щоб зробити навчання сферою самоствердження особистості [3, 30]. За І.С. Якиманською, особистісно орієнтоване навчання – це таке навчання, в центрі якого є особистість учня, його самобутність, самоцінність як особистості [8].

Проаналізуємо зв'язок персоналізації навчання студентів із процесом індивідуалізації та диференціації освіти. Так, А.О. Кирсанов підкреслює, що „індивідуально-диференційований процес спрямований на всеобщий розвиток особистості, врахування різноманітності індивідуальних особливостей, які виявляються у різних якостях та діяльності людини” [2, 28].

Індивідуально-диференційоване навчання базується на врахуванні психолого-педагогічних механізмів групування студентів, що передбачає виявлення їхніх індивідуальних особливостей за темпами та специфічною властивістю виконання навчальної діяльності. Причому диференціація являє собою процес розподілу студентів на групи на підставі врахування їхніх типових особливостей за певною ознакою, а індивідуалізація – це організація навчального процесу з максимальним урахуванням індивідуальних особливостей кожного студента. Диференціація є більш широким поняттям, оскільки є необхідною умовою для здійснення індивідуалізації. Посedнання процесів індивідуалізації та диференціації забезпечує оптимальне врахування і розвиток особистісних якостей студентів.

У контексті нашого дослідження нас насамперед цікавили питання персоналізації процесу навчання у вищих навчальних закладах фізичної культури. Можна відзначити, що окремі питання підготовки висококваліфікованих фахівців у таких закладах висвітлювали у своїх наукових працях Ю.М. Шкrebтій, О.В. Петуніна, В.П. Шаповалов, Г.М. Шамардіна, Л.І. Лубишева, Н.В. Кузьміна та ін.

Високо оцінюючи значущість опублікованих праць, необхідно зазначити, що проблема персоналізації студентів-спортсменів не була предметом окремого дослідження, чим і було зумовлено вибір теми нашого дослідження. Метою цієї статті є висвітлення окремих питань персоналізації майбутніх учителів фізичної культури в умовах вищого навчального закладу.

Наша експериментальна робота охоплює заняття з дисциплін медико-біологічного циклу, що викладаються у Харківській державній академії фізичної культури. Тому особливо важливими для нас є висновки В.П. Русінова, Є.І. Мокрушина, С.Ж. Козлова, С.О. Бакуліна, С.М. Кучкіна, В.І. Сафонової, А.О. Гладищевої, А.К. Москатової, Є.Б. Сологуба, К.Ю. Задворнова, Л.Я. Євгеньєвої, Г.Є. Верича та ін., які наголошували на актуальності пошуку нових методів викладання зазначених дисциплін у ВНЗ з метою оптимізації процесу навчання майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту. Слід підкреслити, що вчителям фізичної культури необхідно глибоко засвоїти систему базових знань із дисциплін медико-біологічного циклу, які викладаються при вивчені основ біології людини. Справді, майбутнім учителям фізичної культури повинні вміти правильно оцінювати фізичний стан кожного учня, обирати для нього фізичні навантаження оптимального рівня з урахуванням функціональних можливостей організму, грамотно організовувати певні оздоровчі заходи тощо. Без досконалого знання теоретичного матеріалу, володіння методикою лабораторних робіт медико-біологічного циклу неможливо правильно

особливо її потребують педагоги, які не лише самі повинні вміти оновлювати свої знання, підтримуючи їх високий якісний рівень, а й навчити цьому своїх учнів.

Водночас, як свідчить аналіз наукових праць та публікацій, дана проблема не набула поки що достатнього обґрунтування в сучасній науково-педагогічній літературі. Поза увагою дослідників залишаються й педагогічні можливості мистецтва щодо формування наукової культури, самостійності та гуманістичної спрямованості майбутніх педагогів ПТНЗ.

Тому завданням даної статті є виявлення місця мистецького компонента у змісті професійної підготовки учнів і студентів професійних (передусім, професійно-художніх) навчальних закладів та доведення необхідності впровадження мистецької тематики до науково-дослідної роботи студентів у професійно-педагогічних коледжах, що готують майбутніх педагогів професійного навчання для означених закладів.

З метою допомоги майбутнім бакалаврам педагогіки з професійного навчання у проведенні науково-дослідної роботи сьогодні до змісту їхньої підготовки введено новий курс «Основи педагогічних досліджень (ОПД)», розрахований на 32 години (24 год. – лекц., 2 сем., 6 практ.). У кінці курсу передбачено диференційований залік (2 год.).

Навчальний курс «ОПД» входить до циклу психолого-педагогічних дисциплін і є своєрідною зв’язуючою ланкою між теорією професійної підготовки фахівця, наукою, що вивчає сферу його діяльності, і практикою застосування отриманих ним знань у професійній діяльності.

Метою вивчення курсу «ОПД» є оволодіння студентами уміннями, необхідними для проведення самостійної науково-дослідної роботи та допомога їм у написанні основних видів студентських наукових досліджень (рефератів, наукових доповідей, курсових та дипломних робіт).

Основні завдання курсу полягають:

- в ознайомленні студентів із вимогами до змісту й оформлення наукових робіт;
- у формуванні в них умінь самостійно обирати тему науково-дослідної роботи, обґрунтovувати її актуальність, визначати мету і завдання дослідження;
- у виробленні в студентів навичок роботи з науковою літературою;
- в озброєнні їх методикою проведення педагогічного експерименту;
- у сприянні їм в оволодінні методами статистичної обробки отриманих результатів експериментальної роботи та здійсненні їх якісного й кількісного аналізу;
- у підготовці студентів до захисту курсових і дипломних робіт, виступах на студентських наукових конференціях тощо.

**О.М. Отич**

Інститут педагогіки і психології  
професійної освіти АПН України м. Київ

## МИСТЕЦТВО У ЗМІСТІ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ

На основі аналізу педагогічного потенціалу мистецтва, ролі й питомої ваги мистецького компонента у змісті навчання учнів професійних та професійно-художніх закладів освіти обґрунтуеться необхідність збагачення тематики науково-дослідної роботи студентів професійно-педагогічних коледжів за рахунок впровадження до неї блоку професійно-мистецьких та культурологічних тем.

Сучасний етап розвитку виробництва посилює вимоги до професійної компетентності фахівця в будь-якій галузі й сфері. Це зумовлюється, передусім, переходом нашого суспільства від індустріального до постіндустріального (або, як його іще його називають – інформаційного) етапу свого існування [3, 24-31].

Характерною ознакою цього етапу є швидке зростання темпів розвитку науки й техніки, нового знання і водночас – швидке застарівання цієї інформації, перетворення її на баласт, непотрібний для вживання.

За таких умов спеціалісту неможливо бути справжнім професіоналом, задовольняючись лише тими знаннями, які він отримав під час навчання у закладі освіти. А отже, кардинально змінюється і смисл, і процес професійної освіти: вона повинна не забезпечувати спеціаліста знаннями “на все життя”, а орієнтувати його на оволодіння знаннями “упродовж” всього життя і професійної діяльності [2, 13].

На необхідності й перспективності даного підходу наголошують у своїх працях провідні вчені й освітні діячі України: академіки В.П. Андрушенко, І.А. Зязюн, Ю.Ф. Зіньковський, В.Г. Кремень, Н.Г. Ничкало [1]; члени-кореспонденти В.О. Радкевич, С.О. Сисоєва, О.І. Щербак; доктори й кандидати наук Т.М. Десятов, М.П. Лещенко, В.Т. Лозовецька, В.В. Рибалка та ін.

Вчені вважають, що головними вимогами суспільства до сучасних фахівців стають поряд із професійною компетентністю, широкою ерудицією та творчим мисленням – володіння вмінням самостійно відшукувати й поповнювати свої знання, орієнтуватися у бурхливому потоці наукової інформації. А для цього необхідна спеціальна і цілеспрямована підготовка до проведення пошукової і науково-дослідної роботи.

розрахувати фізичні навантаження для кожної дитини, визначити рівень її фізичних можливостей, підібрати для неї оптимальні вправи.

У нашій експериментальній роботі в контрольних групах використовувалися традиційні методи навчання. В експериментальній групі процес персоналізації здійснювався з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, їхньої базової підготовки, здібностей до вивчення дисциплін медико-біологічного циклу. В експерименті застосовувалися внутрішня диференціація, при якій враховувалися індивідуальні особливості студентів в умовах роботи в звичайних групах. При проведенні внутрішньої диференціації використовувалися різні форми організаційної роботи – фронтальна, групова, парна, індивідуальна. Студенти експериментальної групи на підставі проведеної діагностики розподілялися на 3 групи: „сильні”, „середні”, „слабкі”. Розподіл на групи мав умовний характер, що дозволяло студентам переходити з однієї групи до іншої. Студенти зазначеніх груп одержували різні за рівнем складності завдання, тобто виконували програму особистісного самовдосконалення, що підвищувало мотивацію міграції з однієї групи до іншої, більш сильної за рівнем знань студентів. Контроль за роботою груп здійснювався за допомогою парціальних заліків, які враховувалися при оцінці успішності студентів. Формування пізнавального інтересу студентів до науково-теоретичних основ майбутньої спеціальності, персоналізація їх навчання забезпечувалася нами також завдяки застосуванню різних форм аудиторної та позааудиторної навчальної роботи, організації науково-дослідної роботи (студентська науково-дослідна робота, дипломні роботи) тощо. З огляду на специфіку вищого закладу освіти, пов’язану з навчанням студентів-спортсменів, які постійно тренуються та готуються до змагань, велика увага приділяється застосуванню індивідуальної та самостійної форм навчальної роботи. Так, робота включає підготовку рефератів, вивчення методик дослідження, засвоєння основних умінь та навичок тощо, а також завдання за вибором (вивчення літературних джерел, аналіз впливу на організм тренувально-змагальної діяльності та оздоровчих заходів).

На підставі одержаних даних можна зробити висновок, що запровадження персоналізації процесу навчання майбутніх учителів фізичної культури оптимізує навчальний процес, забезпечує його професійну спрямованість, позитивно впливає на формування особистісних якостей студентів, сприяє їх самореалізації як особистостей.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М., 2000.
2. Кирсанов А.А. Проблемы индивидуализации и дифференциации обучения. – М., Педагогика, 1990.

3. Освітні технології / За заг. ред. О.М. Пехоти. – К., 2002.
4. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. – М.: ИНФРА, 1999.
5. Пономарев Г.Н. Личностно-ориентированное обучение как фактор совершенствования подготовки специалиста по физической культуре // Теория и практика физической культуры. – 1997. – С. 32-35.
6. Рапацевич Е.С.- Мин.: Современное слово, 2000.
7. Социальная психология / Под ред. Г.П. Предвечного и Ю.А. Шерковина. – М., 1975.
8. Якиманская И.С. Развивающее обучение. – М.: Педагогика, 1979.

### АННОТАЦІЯ

*В статье рассмотрены вопросы персонализации обучения студентов высших учебных заведений физической культуры. На основе изучения современной литературы и обобщения собственного педагогического опыта проанализирована связь персонализации с индивидуально-личностным подходом, индивидуализацией и дифференциацией обучения. Полученные данные подтверждают эффективность разработанной нами методики персонализации обучения для оптимизации учебного процесса будущих учителей физической культуры.*

### SUMMARY

*The article deals with the problem of personalization of teaching student of physical culture institutes. On the basis of modern literature study as well as pedagogical experience it was analyzed the personalization with individual and personal approach, individualization and differentiation of education. The data obtained confirm the efficiency of our worked out methodic of personalization of education for optimization of education process of future teachers of physical culture.*

УДК 378.14

Т.В. Яковенко

Українська інженерно-педагогічна академія

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У СУЧASNIX COЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ УМОВАХ

*У статті висвітлено основні напрями реформування професійно-технічної освіти, зумовлені інтеграцією України до Європейського освітнього простору, акцент зроблено на модульній технології професійного навчання. Підняті питання, пов'язані з підготовкою випускників інженерно-педагогічних навчальних закладів до впровадження модульної технології у майбутню професійну діяльність.*

Пріоритетами державної політики в галузі освіти, висвітленими в Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ сторіччі, є: особистісна орієнтація освіти, удосконалення системи безперервної освіти, інтеграція української системи освіти в Європейський простір.

Використання закордонного досвіду з метою входження української професійно-технічної освіти до Європейського освітнього простору має відбуватися в таких основних напрямках: втілення нових технологій

· Дослідження пам'яті в такому специфічному виді праці, як діяльність лінгвіста (перекладача-викладача іноземних мов) є маловивченою областю дослідження педагогічної психології. Це питання є досить актуальним та перспективним як у плані розкриття загальних закономірностей професійної пам'яті, так і у плані розробки більш ефективних методів розвитку професійної пам'яті. Діяльність лінгвіста передбачає цілий ряд загальних і спеціальних якостей, необхідних для успішної професійної діяльності.

· Розуміння пам'яті як підґрунтя формування професійних умінь та навичок означає перехід до її дослідження як системи професійно важливих властивостей особистості та до розкриття її закономірностей з метою оптимізації професійного навчання і конкретних видів праці.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Діяльність і психологія особистості. – М.: Нauка, 1980. – 334 с.
2. Бандурка А.М., Бочарова С.П., Землянська Е.В. Психологія керування. – Харків-Симферополь: Фортuna-прес, 1998. – 463 с.
3. Бандурка А.М., Бочарова С.П., Землянська Е.В. Юридична психологія. – Харків: Національний університет внутрішніх справ, 2002. – 640 с.
4. Бочарова С.П. Пам'ять у процесах навчання й професійної діяльності. – Тернопіль: Астон, 1998. – 375 с.
5. Леонтьев А.Н. Діяльність. Свідомість. Особистість. – М.: Політизdat, 1975. – 304 с.
6. Психологічний словник. – М.: «Педагогіка», 1983.

### АННОТАЦІЯ

*Развитие и функционирование памяти напрямую зависят от профессиональной деятельности человека. Понимание памяти как основы формирования профессиональных умений и навыков означает переход к ее исследованию как системы профессиональноважных свойств личности и к раскрытию их закономерностей в целях оптимизации профессионального обучения. Исследования протекания мнемических процессов в русле деятельности преподавателя – переводчика иностранных языков является малоизученной, но в то же время перспективной областью исследования педагогической психологии.*

### SUMMARY

*The development and functioning of memory really depend on the personal professional activity. The understanding of memory as a system of professionally-important qualities of a personality means the transfer to its studying as a system of professionally important qualities of a personality and developing their function rules with the purpose to optimize professional training. Memory processes in the course of teacher's or translator's activity are not enough studied field of pedagogical psychology, but very perspective one.*

одним з найважливіших факторів продуктивності роботи лінгвіста, вона забезпечує можливість сприйняття й зберігання поточної інформації.

Перед викладачем іноземної мови ставиться цілий ряд вимог, необхідних для здійснення продуктивної професійної діяльності. Представник цієї професії повинен швидко орієнтуватися в умовах синхронного перекладу, володіти розвинутим письмовим та усним мовленням, уміти запам'ятовувати великі обсяги інформації, якісно подавати матеріал (що припускає ознайомлення й володіння новими методиками навчання). Ефективність виконання цих професійно необхідних вимог багато в чому залежить від таких якісних характеристик пам'яті, таких як зміст, обсяг, динамічність, пропускна здатність та інші. Ці характеристики не є постійними величинами, а змінюються протягом життя. Великий вплив на розвиток і тренування певних видів пам'яті робить професійна діяльність. Зокрема для лінгвіста характерна перевага слухової і зорової пам'яті. Словесно-логічна пам'ять має велике значення для викладача-перекладача, тому що вона тісно пов'язана зі словом, думкою та логікою. Слухова пам'ять повинна розвиватися з перших років вивчення іноземних мов. Обов'язковим компонентом занять є прослуховування магнітофонних записів і відтворення почутого. Лінгфонні кабінети існують практично у всіх вищих навчальних закладах. Розповсюдженім прийомом залучення як зорової, так і слухової пам'яті є використання телевізорів, робота з відеокасетами.

У діяльності лінгвіста, як і в будь-який іншій, пам'ять проявляється в довільній і мимовільній формах. Поділ на довільне й мимовільне запам'ятування є досить умовним. Ці форми пам'яті постійно взаємодіють у діяльності лінгвіста, доповнюють і переходят одна в одну залежно від характеру завдань. Міцність, свідомість і систематизація засвоєних знань забезпечує готовність пам'яті лінгвіста до відтворення та використання знань у розв'язані різних завдань.

Отже, потрібно зазначити:

- Пам'ять – це необхідна умова формування й розвитку особистості, що відбувається шляхом засвоєння та інтеграції індивідуального і соціального досвіду в процесах спілкування і навчання. Пам'ять завжди включена в операційну структуру діяльності професіонала, вона забезпечує ефективність сприйняття й розпізнання інформаційних сигналів, прийняття рішень та організації адекватних практичних дій. Функціонування і розвиток пам'яті в цілому залежать від людини, сфери її діяльності, тому що діяльність впливає на пам'ять.

- У процесі будь-якої діяльності людина не замислюється над тим, що розвиває та тренує пам'ять. Найбільшого розвитку звичайно досягають ті види пам'яті, які найчастіше використовуються.

професійної підготовки відповідно до умов конкретної галузі; відбір змісту професійного навчання на основі випереджувального підходу; правове забезпечення діяльності закладів профтехосвіти; співпраця із службою зайнятості.

Проблемами підготовки інженерно-педагогічних працівників для системи професійно-технічної освіти займалися П.Р. Агутов, С.Ф. Артюх, С.Я. Батишев, В.С. Безрукова, Ф.Н. Гоноболін, Е.Ф. Зеер, О.Е. Коваленко, В.І. Яровий та інші, але в їх працях не розглядається це питання у сучасному контексті соціально-економічних трансформацій, зумовлених інтеграцією до Європейського освітнього простору, що було поставлено за мету запропонованої статті.

Формула “Освіта на все життя” втратила свою актуальність та замінилася сьогодні новою формулою “Освіта впродовж життя”. Це відбилося й у законодавчих актах. Згідно зі змінами до Закону України “Про освіту”, “професійно-технічне навчання передбачає формування у громадян професійних умінь і навичок, необхідних для виконання певної роботи чи групи робіт і може здійснюватися у професійно-технічних навчальних закладах, а також шляхом індивідуального чи курсового навчання на виробництві, у сфері послуг” [4]. Таким чином забезпечуються здобуття професії відповідно до покликання, інтересів, здібностей, а також допрофесійна підготовка, перепідготовка, підвищення кваліфікації громадян. Тобто говоримо як про навчання молоді, що не має жодної професії, так і про перенавчання дорослих зрілих професіоналів. Отже, ми вважаємо, цей процес повинен реалізовуватися з урахуванням провідних принципів андрагогіки, розроблених С.І. Змесівим [1, 90-91], зокрема:

- пріоритету самостійного навчання;
- принципу спільної діяльності з планування, реалізації, оцінювання та корекції процесу навчання;
- принципу опори на досвід, що використовується одне з джерел навчання;
- індивідуалізації навчання, що передбачає створення програми навчання, яка орієнтована на конкретні освітні цілі та враховує рівень підготовки, психофізіологічні і когнітивні особливості того, хто навчається;
- контекстності навчання, коли навчання, з одного боку, переслідує конкретні, життєво важливі цілі тих, хто навчається, орієнтовані на виконання ними своїх професійних обов'язків і удосконалення особистості, а з іншого боку, будується з урахуванням тимчасових і побутових факторів (умов);
- актуалізації результатів навчання, що припускає невідкладне застосування на практиці набутих знань, умінь, навичок, якостей;

· елективності навчання, що означає надання певної волі при виборі цілей, змісту, форм, методів, засобів, місця та джерел навчання;

· розвитку освітніх здібностей, коли оцінювання результатів навчання здійснюється шляхом виявлення реального ступеня освоєння навчального матеріалу і визначення того мінімуму, без освоєння якого неможливе досягнення поставленої мети, а процес навчання будеться з метою формування нових освітніх потреб, конкретизація яких здійснюється після досягнення визначеної мети.

Ці принципи ставлять нові вимоги до особистості інженера-педагога, його професійної підготовки.

У Концепції професійної освіти України підkreślено, що існуюча система підготовки педагогічних працівників не орієнтована на роботу в нових соціально-економічних умовах і потребує удосконалення.

Безумовно, зміни в системі освіти України повинні відбуватися в контексті вимог інтеграції до Європейського освітнього простору. В останні роки в країнах Євросоюзу ведеться робота зі створення загальноєвропейської системи безперервної освіти, що б сприяло адаптації людей до нових соціально-економічних реалій. Основні напрямки освітніх змін відбиті в «Європейській стратегії зайнятості», «Меморандумі про безперервну освіту».

Реформування системи професійного навчання в Європі здійснюється під девізом впровадження нових Національних Структур Кваліфікації (НСК), метою яких є підвищення компетентності робітників, фахівців в умовах сучасного економічного і соціального середовища. Головна характерна риса, що відрізняє НСК від інших систем навчання, що базуються на предметах навчання та обсягах навчального матеріалу, – формування кваліфікації на основі заданих результатів навчання (стандартів компетентності).

За словами І.Я. Саханя, головною метою інтеграції України в Європейський Союз в сфері освіти є “підготовка висококваліфікованих робочих та спеціалістів, рівень знань та вмінь яких повністю відповідає вимогам ринкової економіки. А для цього необхідно суттєво удосконалити систему підготовки робочих та спеціалістів нової генерації” [3, 10-12]. І головна роль при цьому відводиться модульній технології професійного навчання. Такої ж думки дотримуються президент Українського союзу промисловців та підприємців, голова Координаційної Ради Конфедерації роботодавців України А.К. Кінах [3, 13-14], голова Федерації профспілок України О.М. Стоян [3, 15-16].

Модульна система професійного навчання на основі Модулів Професійної Компетентності (МПК), розроблена Міжнародною Організацією Праці, є єдиною визнаною в Україні системою професійного

подальшого використання, пам'ять виконує продуктивну роль у здійсненні усіх видів діяльності, у тому числі й професійної. Через актуальність і важливість цієї проблеми сьогодні спостерігається значна активізація інтересів вітчизняних та закордонних дослідників до вивчення мнемічних процесів, які пов'язані з необхідністю вирішення багатьох актуальних теоретичних і практичних питань. Людина на будь-якому етапі своєї життєдіяльності зіштовхується з необхідністю підвищення ефективності пам'яті, особливо в процесі здійснення трудової професійної діяльності.

Психологічні аспекти розвитку професійної пам'яті викладача-перекладача, який володіє однією або кількома іноземними мовами, становлять особливий інтерес як актуальну й маловживчу область дослідження в сучасній психології. Діяльність лінгвіста є різновидом професійної трудової діяльності людини. Вона відображає загальні структурні компоненти саморегулюючої функціональної системи діяльності людини: цілеспрямованість, умотивованість, раціональність і самоконтроль, має специфічні характеристики, становить спеціальний об'єкт дослідження для загальної інженерної психології. Робота лінгвіста пов'язана з розумовими навантаженнями на суб'єкта, включенного в систему «людина – людина». У таких системах фахівець вступає в складніші процеси офіційно-інформаційної взаємодії з окремими людьми, а найчастіше із групами людей. Для продуктивного навчального процесу дуже важливо, щоб система «викладач – студент (учень)» функціонувала злагоджено, тому під час аналізу системи загальноосвітньої діяльності основною темою стає організація оптимальної взаємодії компонентів цієї системи. Останнім часом з'явилася тенденція до комплексного розв'язання цієї проблеми. По-перше, – це організація діяльності з урахуванням фізіологічних можливостей людини. По-друге, навчання фахівців для конкретних видів трудової діяльності: педагог, перекладач (певних напрямків), секретар-референт. У цих системах особливої значущості набуває здатність фахівця до запам'ятовування великого обсягу інформації та її точної і своєчасної обробки.

У складних умовах діяльності, при нарощанні інформаційних потоків, високої невизначеності в стресових ситуаціях тощо фахівець може робити помилки. Викладацьку діяльність відносять до тих видів професійно-трудової діяльності, де допускається максимальна кількість помилок. Хоча помилки такого роду не є фатальними, проте, необхідно зводити їх кількість до мінімуму. Причини таких ситуацій багатогланові: неактуальна інформація, незібраність, неуважність, зниження професіоналізму і т.д. Мова – це система, яка постійно змінюється, тому необхідно постійно обробляти величезні потоки інформації. Технічний прогрес викликає появу великого потоку нових слів, що припускає постійне відновлення словникового запасу. Тому пам'ять є

здобутки в різних видах діяльності студентів: навчальній, методичній, науково-дослідній, пошуковій та ін., оцінювати якість самостійної та аудиторної роботи, орієнтуватися на характер роботи студента – систематичний чи неритмічний, встановлювати способи діяльності студентів: логіку й послідовність викладу навчального матеріалу, манеру спілкування тощо.

Таким чином, перші результати експериментальної роботи підтверджують те, що модульне навчання – це така педагогічна технологія, яка вдало поєднується з системою методів, засобів, прийомів та форм організації навчально-пізнавальної діяльності та сприяє підвищенню ефективності професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів географії відповідно до сучасних вимог.

Запропонована система модульно-рейтингового оцінювання діяльності студентів дає можливість об'єктивно визначити їх здатність застосовувати знання в конкретних видах діяльності. Вона створює оптимальні умови для корекції діяльності студента щодо оволодіння методичними вміннями, для формування вмінь самоконтролю, самокорекції, усвідомленої регуляції власної діяльності, самооцінки, що в кінцевому підсумку, на нашу думку, дозволяє оптимально організувати підготовку висококваліфікованих учителів-географів.

### **АННОТАЦІЯ**

*Данная статья раскрывает возможности модульно-рейтинговой системы обучения студентов в процессе преподавания географических дисциплин в университетах.*

### **SUMMARY**

*This article depicts the possibilities of the modal-rating system of teaching the students in teaching geographical subjects at the Universities.*

УДК 159.953.3

**А.В. Ларіна**

Українська інженерно-педагогічна академія

## **МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПАМ'ЯТІ ВИКЛАДАЧА-ПЕРЕКЛАДАЧА**

*Розвиток і функціонування пам'яті прямо залежать від професійної діяльності людини. Розуміння пам'яті як підрунтя формування професійних умінь та навичок означає переход до її дослідження як системи професійноважливих властивостей особистості та до розкриття їх закономірностей з метою оптимізації професійного навчання. Дослідження протікання мнемічних процесів у руслі діяльності викладача-перекладача іноземних мов є областю педагогічної психології, яка мало вивчалася, але є дуже перспективною.*

Професійна діяльність – це найважливіша річ у житті кожної людини. Професіоналізм, високий рівень спеціальної підготовки є необхідними компонентами успішної трудової діяльності особистості, які в певній мірі визначаються пам'яттю. Зберігаючи досвід і забезпечуючи можливість його

навчання, заснованою на концепціях кінцевого результату, безперервності, індивідуалізації процесу навчання.

Модульний підхід до професійного навчання базується на принципі врахування реального попиту на вміння на ринку праці та реальних потребах індивіда в навчанні. Завдяки цьому підходу полегшується процес отримання тими, хто навчається, практичних та соціальних навичок та знань, необхідних, щоб відповісти встановленим стандартам в певній ситуації зайнятості або самозайнятості [3, 19].

МПК-концепція є перспективною в плані надання можливості гнучко конструювати зміст навчання для різних рівнів необхідної кваліфікації, різних комбінацій напрямків спеціалізації і різних термінів підготовки робітників, що надзвичайно актуально в аспекті забезпечення оперативної адаптації до потреб ринку праці, техніки і технології.

Аналізуючи всі можливості, які надає модульна система професійного навчання, слід визначити такі позитивні якості:

- досягається мобільність знань у структурі професійної компетентності робітника шляхом заміни застарілих модульних одиниць на нові, які містять нову й перспективну інформацію;
- управління навчанням учнів є мінімальним. Це дозволяє вирішити проблеми з майбутнім навчанням та підвищеннем кваліфікації робітничих кадрів і спеціалістів;
- час засвоєння інформації у порівнянні з традиційними формами подання навчального матеріалу в 10-14 разів менше;
- скорочується навчальний курс на 10-30 % без втрат повноти викладання та глибини засвоєння навчального матеріалу за рахунок дії фактору “стиснення” і “відсіву” навчальної інформації, надлишкової для даного конкретного виду роботи чи діяльності;
- здійснюється самонавчання з регулюванням не тільки швидкості роботи, а й змісту навчального матеріалу;
- можливе навчання декільком професіям на основі засвоєння різних модулів з урахуванням конкретної виробничої діяльності.

Модульна система професійного навчання є найбільш сприйнятливою до ідеї розширення професійної компетентності працівників. Спрямованість змісту навчання на засвоєння трудових навичок та отримання потрібних знань створює широкі можливості для професійної підготовки, орієнтованої на реалізацію певної навчальної мети. Такій підхід дає можливість перейти від погляду на зміст професійно-технічної освіти як на певний обсяг матеріалу, що ним повинен опанувати той, хто навчається, до погляду на нього як на добре структуровану та легко адаптовану систему, яка дозволяє

в кожному конкретному випадку формувати зміст професійного навчання відповідно до потреб ринку праці та можливостей тих, хто навчається.

Таким чином, підсумовуючи вищесказане, зробимо висновки. Модульна система навчання є ефективним універсальним засобом для підготовки та перепідготовки спеціалістів як у навчальних закладах, так і безпосередньо на виробництві і “повністю відповідає сучасним тенденціям розвитку професійної підготовки кадрів різних рівнів і передусім робітничих професій” [2, 25-26].

Проте втілення інноваційної технології вимагає переосмислення звичної системи цінностей, певної ломки стереотипів, вносить корективи в характер діяльності викладачів професійно-технічних закладів: змінюються підходи до планування, організації навчального процесу, розробки навчально-методичного забезпечення тощо. Цей аспект повинен бути врахований при підготовці інженерно-педагогічних кадрів.

Впровадження модульної технології професійного навчання вимагає щоб випускники інженерно-педагогічних навчальних закладів володіли теорією та методикою такого навчання. Це буде сприяти тому, що до професійно-технічних навчальних закладів прийдуть підготовлені фахівці. Головна роль у цьому повинна відводитися навчальному предмету “Методика професійного навчання”.

## ЛІТЕРАТУРА

- Змеев С.И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых. – М.: ПЕРСЭ, 2003.
- Модульна система професійного навчання: концепція, методика, особливості впровадження: Навчально-методичний посібник / В.С. Плохій, А.В. Казановський. – К.: Видавничий центр КТ “Київська нотна фабрика”, 2000.
- Отчет Субрегионального трехстороннего технического семинара для стран – кандидатов в члены ЕС по вопросам переподготовки рабочей силы. – К., 2000.
- Про внесення змін до деяких законодавчих актів України з питань професійно-технічної освіти // Професійно-технічна освіта. – 2003. – №4.

## АННОТАЦІЯ

*В статье раскрыты основные направления реформирования профессионально-технического образования, обусловленные интеграцией Украины в Европейское образовательное пространство, акцент сделан на модульной технологии профессионального обучения. Подняты вопросы подготовки выпускников инженерно-педагогических учебных заведений к внедрению модульной технологии в будущую профессиональную деятельность.*

## SUMMARY

*The article throws light on main trends of the reformation of the professional-technical training caused by the integration of the Ukraine into the European educational space. The accent is made on the module technology of the professional training. Problems of training graduates of engineering-pedagogical educational establishments for the introduction of the module technology to the future professional activity are raised in this article.*

видів обов’язкових робіт. Крім цього, недоліком є домінування тестів – дещо формалізованих методів оцінювання знань студентів.

Підґрунтя управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів на заняттях становить принцип зворотного зв’язку. При модульному навчанні важливим є той факт, що управління, контроль та оцінювання однаковою мірою здійснюють і викладач, і студент.

Проведення роботи за МРС неможливе без відповідного її навчально-методичного забезпечення. Кожен студент повинен бути ознайомлений з навчальною модульною програмою, формами поточного, підсумкового контролю і вимогами до них, графіком самостійної роботи та забезпечений методичними розробками лекційних і лабораторних занять.

З огляду на ці підходи до творчих професійних умінь майбутнього вчителя географії слід віднести вміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати та класифікувати природні та соціально-економічні явища і процеси для формування теоретичного мислення учнів; формувати основні географічні поняття на основі встановлення причинно-наслідкових зв’язків, переносити їх із конкретних прикладів прояву на загальні закономірності; спираючись на володіння технікою та методикою географічного експерименту, формувати в учнів експериментальні вміння і навички. Використовуючи психологічні та педагогічні методи дослідження, майбутній учитель географії повинен уміти конструювати основні види пізнавальної діяльності учнів таким чином, щоб вона була особистісно орієнтована і сприяла розкриттю розумових здібностей кожного школяра. Географія як шкільний предмет відрізняється високим змістовим пізнавальним потенціалом. Тому кожний випускник педагогічного ВНЗ повинен уміти, застосовуючи нестандартні (оригінальні) методи, показати цей потенціал учням. А для цього студент-географ повинен володіти вмінням відбирати відомості про досягнення географічної науки для кожного етапу навчання і адаптувати їх з урахуванням дидактичних принципів і вікових особливостей школярів. Як відомо, географія має великі можливості візуального зображення об’єктів, явищ і процесів. Тому до творчих умінь студентів педагогічних навчальних закладів слід віднести вміння створювати графічні моделі географічних об’єктів, складати карти, діаграми, схеми та формувати ці вміння в учнів.

У процесі реалізації рейтингової системи оцінювання найбільш повно розкриваються можливості індивідуалізованого впливу на особистість. Оптимізація індивідуального пізнавального процесу кожного студента забезпечує йому шлях до цілісного розвитку особистості, що є одним із завдань особистісно орієнтованого навчання.

На відміну від традиційного навчання, де визначаються лише знання, уміння і навички, рейтингова система оцінювання дозволяє враховувати

семестру, а також кількість додаткових балів, нарахованих студентові за активну участь у науково-дослідній роботі (виступи на днях науки та педагогічних читаннях, участь у факультетських, університетських, обласних, всеукраїнських, міжнародних конкурсах або олімпіадах); бездоганне відвідування навчальних занять та активність на кожному з них тощо. Рішення про підвищення рейтингової оцінки приймає на своєму засіданні кафедра.

Семестрові рейтингові оцінки переводяться у державні екзаменаційні або залікові оцінки (оценки якості знань, умінь та навичок студентів за 4-бальною ("відмінно", "добре", "задовільно", "незадовільно") або 2-бальною ("зараховано", "незараховано") шкалами. При переході від семестрових рейтингових оцінок до державних екзаменаційних і залікових оцінок використовується така єдина шкала: "відмінно" – 84-100% максимальної кількості балів; "добре" – 67-83% максимальної кількості балів; "задовільно" – 50-66% максимальної кількості балів; "незадовільно" – менше 50% максимальної кількості балів. Кількість балів, що визначає рейтингову оцінку студентів, які беруть активну участь у науково-дослідній роботі, може перевищувати максимальну кількість балів за всі види контролю. Таким студентам, як і студентам, які отримали максимальну кількість балів, виставляється залік або державна екзаменаційна оцінка "відмінно". Студентам, які одержали на основі семестрових рейтингових оцінок державні екзаменаційні оцінки "добре" та "задовільно" і бажають підвищити ці оцінки, надається можливість скласти іспит. У тих семестрах, де навчальним планом передбачений залік, оцінку "зараховано" одержують студенти, які набрали не менше 50% максимальної кількості балів.

Рейтингова система оцінки, як невід'ємна складова модульної технології навчання, здобуває все більше прихильників серед викладачів і студентів ВНЗ. Рейтинг – це комплексний показник, що відображає рівень опанування базовими знаннями з конкретної дисципліни, а також оцінку всіх видів навчальної діяльності студента. Така система оцінювання підвищує інтерес і мотивацію студента до постійної та якісної навчальної роботи, забезпечує формування таких рис, як самостійність, творчість, активність у праці, що гармонізує його особистість, стимулює становлення майбутнього компетентного фахівця.

Поряд з усвідомленням цілого ряду переваг, викладачі вчачають у модульно-рейтинговій технології навчання окремі недоліки. Зокрема, абсолютна більшість одним із таких вважає надмірне завантаження викладача, оскільки йому самому доводиться розробляти навчально-методичні матеріали до дисципліни (тести, самостійні та контрольні роботи, тематичні заліки, творчі завдання), а також брак часу на оцінювання всіх

### ІІІ. ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

УДК 371.134

**Н.В. Білоусова**

Ніжинський державний  
педагогічний університет

#### ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК УМОВА УСПІШНОГО ФОРМУВАННЯ ПОТРЕБИ У САМОВДОСКОНАЛЕННІ У ШКОЛЯРІВ

У статті висвітлюються погляди педагогів на процес саморозвитку вчителів, підкреслюється актуальність даної проблеми. Вказані можливі шляхи виховання у студентів потреби до саморозвитку.

В умовах розбудови системи педагогічної освіти та впровадження інноваційних технологій виникає необхідність виховання творчої особистості, яка буде здатна самовиховуватись, самовдосконалюватись, саморозвиватись. Коли мова йде про педагога, який формує майбутнє нації, ця проблема набуває ще більшого значення. У національній доктрині розвитку освіти ХХІ століття зазначено, що підготовка педагогічних працівників та їх професійне вдосконалення є важливою умовою модернізації освіти. Новий підхід до виховання передбачає переорієнтацію діяльності педагога на духовні цінності. На сучасному етапі розвитку суспільства важливе значення приділяється розкриттю внутрішнього потенціалу людини, створенню середовища, яке б сприяло творчому саморозвитку особистості.

Проблемі саморозвитку і самореалізації особистості присвячені роботи В.А. Андреєва, А.В. Брушлинського, Н.П. Крилової, А.К. Маркової, В.О. Моляко, Л.С. Подимова, В.О. Сластионіна та ін.; професійному становленню особистості – А.М. Бойко, В.М. Гриньової, О.А. Дубасенюк, В.І. Євдокимова, Є.І. Коваленко, О.Є. Коваленко, О.Г. Мороз, М.К. Подберезького, І.Ф. Прокопенко, В.А. Семиченко, В.І. Сипченко, С.О. Сисоєвої, Г.В. Троцко, Г.П. Шевченко та ін.

Але незважаючи на значну кількість праць з даної проблеми, вона все ж таки залишається недостатньо розробленою, тому своїм завданнями ми вважаємо узагальнення поглядів педагогів, що склались в історії педагогічної думки на процес особистісного розвитку вчителів.

Питання самовиховання, самовдосконалення, саморозвитку хвилювали мислителів, педагогів, учених здавна. Ідея про розвиток людини

та природи зустрічається в працях Арістотеля, Я.А. Коменського, Й.-Г. Песталоцці, Ф. Дістервега. Й.-Г. Песталоцці розробив теорію морального виховання. Ф.Дістервег вважав, що завдання виховання полягає у створенні сприятливих умов для збудження та розвитку задатків. Видатний український філософ, письменник Г. Сковорода стверджував, що людина повинна пізнавати себе, причому в результаті самопізнання, яке є зброєю морального самовдосконалення, людина усвідомлює свою роль і місце в суспільстві. К.Д. Ушинський вважав найважливішою професійною особливістю вчителя прагнення до самовдосконалення, яке передбачає самоосвіту, самовиховання та саморозвиток особистості. Він писав, що вчителем може стати лише той, хто сам самовдосконалюється і допомагає вдосконалюватись іншим. М.І. Демков, С.І. Миропольський, Д.І. Тихомиров також розглядали ідею самовдосконалення як поєднання самовиховання та самоосвіти. Я.Ф. Чепіга вважав, що педагоги повинні досягти “висоти загальнолюдських чеснот, безупинною працею виховувати себе, поліпшити й удосконалити свої здібності та виробити власні характер та волю” [5, 57]. С.Ф. Русова у статті “Дошкільне виховання” (1918) стверджувала, що вчитель повинен вдосконалюватись і набувати нових знань. Ідею самовдосконалення вчителя підтримували і такі видатні педагоги, як А.С. Макаренко та В.О. Сухомлинський.

В наш час освіта України перебуває на шляху істотних змін та модернізації суспільного життя, тому і сам вчитель повинен оволодіти новими способами діяльності: намагатися давати не тільки знання, а й заохочувати учнів до самопізнання, самовдосконалення та саморозвитку відповідно до їх задатків, бачити дитину в цілому, формувати самодостатню людину, поєднувати моральність і ринкову економіку, використовувати професійні технології, сповідувати дитиноцентризм.

Міністр освіти і науки В.Кремієв зазначав, що не можна вимагати від учителя виконання нових функцій в навчальному процесі лише розповівши про них, не можна підготувати до нової соціальної ролі вчителя, не плекаючи особистість майбутнього педагога в самому навчальному закладі. Він також висловлює думку щодо актуальності питання поліпшення психолого-педагогічної підготовки майбутніх вчителів. “Треба доповнити формування вміння працювати в соціумі, в колективі умінням працювати на особистісному рівні” [9, 6].

У сучасному суспільстві особистість повинна бути самостійною і спиратися на власні сили. Саме тому в навчальних закладах потрібно створити сприятливі умови для розвитку потенцій кожного студента, його самореалізації, самовдосконалення та саморозвитку.

інформації про рівень їх готовності до роботи та можливу необхідність проведення відповідної корекції їх знань. Okрім цього, здійснюється ще й поточний та проміжний контроль після вивчення кожного навчального елементу (експрес-контроль знань кожним студентом навчального елемента, самоконтроль, взаємоконтроль та ін.). Це дозволяє виявити прогалини у засвоєнні знань і також, як і вхідний контроль, передбачає відповідне доопрацювання навчального матеріалу.

Поточні та модульні контрольні завдання з дисципліни повинні бути багатокомпонентними й вимагати від студента використання комплексу методів та способів розв’язання або виконання. Багатокомпонентність змісту завдань передбачає одержання оцінки за кожен компонент окремо. Сума покомпонентної оцінки визначає загальну оцінку за виконання завдання. Залежно від змісту завдання кількість компонентів у ньому може варіюватися від 2 до 10.

Для забезпечення ефективних вимірюваних якості навчальних досягнень та об’єктивного їх оцінювання за МРС вводиться шкала оцінювання. Вважаємо, що не обов’язково брати за основу 100-бальну систему, оскільки вона обмежує викладача у визначенні ступеня оволодіння навчальним матеріалом і повністю не враховує такі дієві чинники, як різна кількість кредитів, модулів, годин для самостійної роботи з фахової дисципліни та значення цієї дисципліни у підготовці майбутнього вчителя. З метою оцінювання набутих знань, умінь і навичок можна запропонувати іншу шкалу, за основу якої прийняти відсоток від загальної суми отриманих балів. Це дозволяє визначити чотири рівні засвоєння знань: <50 % від загальної суми балів – „нездовільно”; 50-60 % – „задовільно”; 61-84 % – „добре”; > 84 % – „відмінно”.

Аналогічно складаються та оцінюються завдання модульного контролю. Максимальний термін звітності студентів за контрольними завданнями певного модулю складає два тижні після закінчення вивчення блоку навчального матеріалу. Студент, який був відсутній на поточному або модульному контролі з неповажної причини, одержує нуль балів без права перескладання. Студентові, який пропустив поточний або модульний контроль із поважної причини, надається право скласти його один раз у термін, який встановлює викладач.

Оскільки до ключових завдань курсу належить формування у студентів уміння навчати учнів, у змісті кожного модуля передбачаються такі види діяльності, як моделювання фрагменту уроку.

Наприкінці семестру, після проведення всіх видів контролю визначається семестрова рейтингова оцінка студента з дисциплін як арифметична сума поточних і модульних оцінок, отриманих протягом

предмета формується протягом усього періоду навчання, а не тільки на екзамені. З цією метою вводяться рейтингові бали та рейтинг студента. Модульне структурування навчального матеріалу відображається в робочій програмі курсу.

Поставлені завдання можуть бути вирішенні шляхом поділу програмного матеріалу дисципліни на змістовні модулі й перевірки якості засвоєння теоретичного і практичного матеріалу кожного модуля; структурування навчального матеріалу на підставі чіткого визначення елементів знань та професійних умінь; використання більш широкої та гнучкої системи оцінювання знань; вирішального впливу суми балів, одержаних за семестр, на підсумкову оцінку з дисципліни.

Вивчення географії передбачає впровадження в навчальний процес сучасних інноваційних технологій, а саме модульно-рейтингової системи (МРС) навчання та оцінювання знань студентів. Переваги МРС досить очевидні, оскільки ця система сприяє підвищенню якості навчання, посилює його мотивацію, а також активізує систематичну діяльність кожного студента. МРС забезпечує інтенсифікацію всього навчального процесу, дозволяє підготувати висококваліфікованого фахівця, який володіє необхідними знаннями, вміннями, навичками і здатний до постійної самоосвіти, що важливо в умовах реформування середньої та вищої школи в Україні.

МРС передбачає визначення рівня оволодіння студентами змістом навчального матеріалу, а також сформованості вмінь і навичок за результатами всіх видів їх навчальної діяльності.

Основою для формування модулів є робоча програма дисципліни. Число модулів залежить як від специфіки самого предмета, так і можливості частоти контролю навчання. Модульне навчання тісно пов'язане з рейтинговою системою контролю. Чим більший або важливіший модуль, тим більше число балів йому відводиться. Контроль за модулями слід проводити 3-4 рази протягом семестру, в нього входить залих чи екзамен з курсу.

Модуль повинен складатися з двох частин. Перша (пізнавальна) формує теоретичні знання, друга (навчально-професійна) – професійні вміння і навички на основі набутих знань. Співвідношення теоретичної та практичної частин модуля повинне бути оптимальним, що вимагає професіоналізму і високої педагогічної майстерності викладача.

Під час розробки модульних програм слід ураховувати основні принципи побудови модульних програм: принцип цільового призначення та принцип відповідності комплексних, інтегруючих та конкретних дидактичних цілей.

Модульним навчанням передбачено проведення різних видів контролю за засвоєнням матеріалом курсу. Тому на початку роботи над кожним із модулів бажано провести вхідний контроль знань студентів для отримання

“Саморозвиток – безперервний процес, у якому під впливом визначених мотивів ставляться і досягаються конкретні цілі за допомогою зміни власної діяльності чи зміни себе” [10, 45].

В. Маралов найбільш важливими формами саморозвитку вважає самоствердження, самовдосконалення та самореалізацію. “Самоствердження – це специфічна діяльність у межах саморозвитку з виявлення, підтвердження своїх певних якостей особистості, рис характеру, способів поведінки й діяльності. Самовдосконалення – це процес свідомого керування розвитком особистості, своїх якостей, здібностей. Самоактуалізація – це уміння людини стати тим, ким вона здатна стати, тобто вона повинна реалізувати те, що в ній закладено, у відповідності до власних вищих потреб. У процесі самоактуалізації вприутл сходяться дві лінії людського буття – самопізнання й саморозвиток” [10, 45-46].

Процес пізнання себе, своїх власних властивостей та особливостей називають процесом самопізнання. До механізмів самопізнання психологи відносять ідентифікацію – ототожнення себе з іншою людиною, із собою, відмінання чого-небудь, та рефлексію – здатність людини міркувати, здатність до самоаналізу.

Ф. Дістерверг писав, що педагог здатний виховувати і навчати тільки тоді, коли сам працює над собою. Викладачеві належить центральна роль у вищому навчальному закладі. Педагог повинен пам'ятати, що не можна виховувати людину на основі своїх недоліків, що обдарований учень починається з обдарованого викладача. Стати справжнім вчителем можна лише, працюючи над собою протягом всього власного життя. Н.М. Лосєва у своїй книзі “Саморозвиток викладача вищої школи” пише: “Учені відзначають, що в педагога є три можливості чи три шляхи у визначені перспектив свого розвитку: шлях адаптації, шлях саморозвитку й шлях стагнації. Адаптація дає можливість пристосуватися до всіх вимог системи освіти, освоїти всі види діяльності, опанувати рольові позиції. Саморозвиток дозволяє постійно самовдосконалуватися, змінюватися і в результаті цілком реалізувати себе як професіонала. Стагнація настає тоді, коли викладач зупиняється у своєму розвитку” [10, 50]. В основі професійного саморозвитку – система мотивів. Потреба в самовдосконаленні є рушійною силою саморозвитку особистості. “Самосовершенствование студентом своей личности – сложный вид деятельности, направленный на формирование себя как специалиста. Осуществляется посредством активизации самообразования и самовоспитания. Студент формирует себя путем приобщения к тем видам деятельности, в ходе которых вырабатываются желанные качества, внутренне противодействует интересам, желаниям, потребностям, которые являются неприемлемыми в будущей профессиональной деятельности” [7, 371]. До способів та прийомів

самовдосконалення відносяться самовплив, самопрограмування, практика. “Самовдосконалення спонукається найчастіше прагненням перевершити себе сьогоднішнього, допомгтися більш високих результатів, підвищити свою майстерність, набути значущих для себе якостей особистості. Це постійна робота над собою з метою позитивної зміни, наближення до ідеалу “Я”, реалізація тенденції до особистісного зростання. В. Маралов виділяє в процесі самовдосконалення педагога такі етапи:

- самоаналіз власної особистості, діяльності й спілкування, у ході самопізнання формується уявлення про себе, про свої сильні й слабкі сторони; формування ідеального образу “Я” за допомогою залучення механізмів самопрогнозування; формулювання програми саморозвитку, де визначаються послідовність дій педагога щодо самовдосконалення, час, умови, прогнозуються результати, способи та прийоми самовиховання й самоосвіти; реалізація програми; оцінка ефективності проведеної роботи з внесенням коректив у подальшу роботу над собою з метою свого професійного розвитку [10, 65].

Дані досліджені доводять, що викладачі, які постійно вдосконалюються досягають вищих результатів у навчанні, вихованні студентів. С. Рогожникова виділяє чотири типи викладачів:

- самоактуалізований – високе самосприйняття поєднується з вираженим прагненням до самовдосконалення;
- самодостатній – високий рівень самосприйняття поєднується з відсутністю прагнення до самовдосконалення;
- самостверджувальний – низький рівень самосприйняття поєднується з вираженим прагненням до самовдосконалення; внутрішньоконфліктний
- низьке самосприйняття та відсутність прагнення до самовдосконалення [10, 66].

Якими ж вміннями та якостями повинен оволодіти майбутній педагог?

А. Маркова виділяє десять груп педагогічних умінь, до яких відносяться: уміння створювати план розвитку діяльності, усвідомлення власних позитивних можливостей, що сприяють зміцненню позитивної Я-концепції, уміння стимулювати себе до самонавчання та безперервної освіти. Л.В. Баженова в статті “Мотивація професійного самовдосконалення вчителів” виділяє групу якостей та умінь особистості, які необхідні педагогу для успішної педагогічної діяльності: високий рівень методологічної культури, сформованість методичної рефлексії, властивість до педагогічної творчості, уміння прогнозувати і моделювати педагогічну діяльність, спрямованість на педагогічну діяльність, що включає в себе: усвідомлення педагогом мотивів своєї діяльності, уміння аналізувати свою діяльність, уміння співставляти свої

трансферної системи, яка функціонує на інституціональному, регіональному, національному та європейському рівнях і є ключовою вимогою Болонської декларації 1999 року. Тому одним із найважливіших стратегічних завдань на етапі модернізації системи вищої освіти України є забезпечення якості підготовки фахівців на рівні міжнародних стандартів. Нагальною потребою стало розширення впровадження європейської кредитно-трансферної системи за рахунок введення кредитно-модульної системи формування навчальних програм, посилення самостійної роботи студентів, зміни педагогічних методик та впровадження сучасних інформаційних технологій навчання.

Виходячи з потреб реформування сучасної освіти, змін, що відбуваються у світовому розвитку науки та освіти, тривають пошуки шляхів інтенсифікації та активізації навчального процесу, вдосконалення його форм і методів.

Завдання, що стоять перед працівниками вищої школи, вимагають удосконалення методів навчання і виховання студентів. Використання різноманітних методів навчання в їх органічному зв’язку повинно бути спрямовано на вдосконалення якості підготовки фахівців.

Об’єктивною основою впровадження принципово нових форм і методів навчання є певна криза традиційних прийомів і технологій, що виявляється в різноманітних сферах, зокрема, в мотивації навчання. Одним із важливих засобів управління процесом підготовки майбутнього вчителя у ВНЗ є контроль, оцінювання та облік навчальної роботи студентів. Традиційна система контролю та оцінювання знань студентів, що склалася в переважній більшості вітчизняних навчальних закладів, має істотні недоліки та потребує вдосконалення.

Проблема забезпечення високого рівня якості освіти безпосередньо пов’язана з організацією навчального процесу, підтримкою нових форм і методів навчання: комп’ютерних технологій, модульного навчання, рейтингової системи оцінки знань.

Оцінка знань студентів здійснюється за рейтинговою системою, що як нова технологія навчання створює передумови набуття глибоких і міцних знань, формування навичок самостійної творчості для більш повного розкриття студента як особистості, підвищуючи рівень індивідуалізації навчання.

Кредитно-модульна система навчання впроваджена з метою стимулювання системної самостійної роботи студентів протягом усього семестру й підвищення якості їх знань; організації здоровової конкуренції в навчанні; підвищення об’єктивності оцінювання знань та професійних умінь студентів; виявлення та розвитку творчих здібностей студентів.

Упровадження модульної організації навчального процесу вимагає створення відповідної системи оцінювання знань студентів, в якій оцінка з

3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване навчання. – К.: ВІПОЛ, 1998.
4. Євдокимов О.В., Луценко В.В. Розробка особистісних стратегій навчання студентів // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи / За заг. ред. В.І. Євдокимова і О.М. Микитюка. – Харків: ХДПУ, 2003. – Вип. 19. – С.6-12.
5. Євдокимов О.В. Особистість студента як об'єкт і суб'єкт в освітній технології // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: Зб. наук. праць / За заг. ред. В.І. Євдокимова і О.М. Микитюка. – Харків: ХДПУ, 1998. – Вип. 8-9. – С. 70-72.
6. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. – К.: МАУП, 2000.
7. Маркова А.К. Психологія професіонализму. – М., 1996.
8. Неліна О.Є. Організація тестового оцінювання навчальних досягнень учнів з алгебри в умовах особистісно орієнтованого навчального процесу //Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: Зб. наук. праць. – Харків, 2004. – Вип. 21. – С. 150-156.
9. Нечепоренко Л.С. Педагогіка особистості вчителя. – Полтава: ПДПУ, 2001.

### АННОТАЦІЯ

*В статье представлен обобщенный обзор описанных в современной психологопедагогической науке направлений подготовки будущих учителей к эффективной профессиональной деятельности в условиях внедрения новых педагогических технологий. Рассматривается вопрос о необходимости теоретического осмысления и экспериментального исследования разных форм обучения студентов педагогических вузов и их практической подготовки к работе в инновационных школах.*

### SUMMARY

*The article outlines the main directions of training future teachers to make them able to enhance their performance by using innovative educational technologies, which requires multidirectional research efforts. For the first time the necessity of studies into the whole range of learning situations at teacher training colleges with the accent on equipping students for work in an innovative teaching environment is stressed.*

УДК 91:378.315

**М.Г. Криловець, М.І. Бездрابко,  
Ю.М. Філоненко**  
Ніжинський державний  
педагогічний університет

## МОЖЛИВОСТІ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩІЙ ШКОЛІ

*Дана стаття розкриває можливості модульно-рейтингової системи навчання студентів під час викладання географічних дисциплін в університетах.*

В умовах розбудови Української держави, стрімкого науково-технічного прогресу, сучасної інформатизації та комп’ютеризації суспільства, різкої зміни суспільних відносин, соціальних орієнтирів й ідеалів, переоцінки цінностей здійснюється реформування системи освіти.

Однією з передумов входження України до єдиного європейського та світового простору є запровадження в системі вищої освіти кредитно-

проблеми з проблемами колективу, наявність мотивації професійного самовдосконалення, професійні знання, уміння, навички [1, 36].

Розглядаючи готовність особистості до саморозвитку, А.І. Дзундза та Н.М. Лосєєва виділяють чотири такі його елементи:

- цілісний емоційно-особистісний апарат (внутрішня потреба в самовдосконаленні, особистісні цінності, емоційно-вольовий механізм, загальні розумові здібності тощо);

- система знань, умінь, навичок, яка засвоєна особистістю (повнота й глибина сформованості професійно-наукових понять, взаємозв'язків між ними, уміння співвідносити наукові знання з об'єктивною реальністю, розуміння відносності та необхідності уточнення їх шляхом систематичного пізнання);

- уміння і навички грамотно працювати з основними джерелами соціальної інформації, такими, як книги, бібліографічні системи, Інтернет, радіо, телебачення (уміння орієнтуватися у великих обсягах інформації, обирати головне, зафіксувати його);

- система організаційних знань і навичок (намічати й виконувати завдання самоосвіти, планувати свою роботу, уміло розподіляючи зусилля й час на різні обов'язки, здійснювати самоконтроль, самоаналіз результатів та характеру діяльності) [6, 154].

Отже, професійні знання і вміння, формування певних якостей особистості є основою професійної підготовки майбутніх вчителів.

I. Богданова спробувала створити модель нової професійно-педагогічної підготовки та виявила її склад:

- формування нового світогляду як засобу визначення позиції людини щодо соціально-політичної, науково-теоретичної, філософської, релігійної, моральної та естетичної орієнтації в перебігу подій;

- створення умов для самодостатнього розвитку особистості, яка визначається як здатність до самоосвіти, саморозвитку, самопізнання своєї індивідуальності, творчого потенціалу, готовності до інноваційної діяльності;

- забезпечення гармонійного поєднання нового світогляду і умов для самодостатнього розвитку з метою становлення педагогічного професіоналізму як духовної, інтелектуальної, емоційної і фізичної готовності до фундаментального оволодіння обраною системою основ наук, духовною і педагогічною культурою, дидактичною і виховною технологією [3, 24].

Які ж існують позаурочні форми організації самовдосконалення студентської молоді? С.Г. Карпенчук виділяє наступні форми організації: спрямування діяльності комп’ютерно-діагностичних центрів; створення телефонів (кімнат) "Довір'я" (психокорекція особистісних якостей з

допомогою психологів, педагогів, лікарів, психолого-педагогічні консультації); зустрічі з провідними психологами, педагогами, фізіологами, психотерапевтами, екстрасенсами; взаємопілкування педагога, вихователя (куратора) на основі щоденника самовдосконалення; діяльність відповідних рубрик ліцейних, вузівських, районних, обласних, республіканських молодіжних газет, радіогазет [8, 165].

Отже, на підставі викладеного вище ми можемо зробити висновок: науковці переконані, що особистісний розвиток – це цілеспрямована, свідома робота над собою протягом всього життя з використанням власного потенціалу. Особистісний розвиток майбутнього вчителя має подвійний характер: 1) зміни, що відбуваються в особистості педагога, та 2) оволодіння ним здатністю займатися саморозвитком. Педагоги також сходяться думками на тому, що людина, яка прагне до самовдосконалення, має такі риси: впевнена у своїх силах, ставить цілі щодо самореалізації та самовдосконалення, здатна до самопізнання, є активною в процесі діяльності. Ось чому у вищому навчальному закладі потрібно створювати умови для розвитку творчої особистості, яка прагнула б до самовдосконалення.

### ЛІТЕРАТУРА

- Баженова Л.В. Мотивація професіонального самосовершенствування: Программа личностно ориентированного тренинга // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 1 – С. 36-38.
- Барleva C. Способы и приемы самовоспитания учителя // Педагогика. – 2004. – № 2 – С. 42-47.
- Богданова I. Професійно-педагогічна підготовка вчителя // Рідна школа. – 1998. – № 1. – С. 23-25.
- Бровкіна Л. Професійне зростання педагога // Завуч. – 2004. – № 28. – С. 2-5.
- Гергуль С. Проблема самоосвіти вчителя в історії педагогічної думки // Рідна школа. – 2003. – № 7. – С. 56-58.
- Дзундза А.І., Лосєва Н.М. Виховання потягу до самовдосконалення у майбутнього педагога // Наукові записки НДПУ: Психологі-педагогічні науки. – Ч. 2. – 2002. – С. 153-155.
- Д'яченко М.И., Кандыбович Л.Л. Психологический словарь-справочник. – Мн.: Харвест, 2004. – 576 с.
- Карпенчук С.Г. Самовиховання особистості: Науково-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 216 с.
- Кремень В. Підготовка вчителя в умовах переходу ЗОШ на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання // Вища школа. – 2003. – № 1. – С. 3-11.
- Лосєва Н.М. Саморозвиток викладача вищої школи: Навч. посібник / Донецьк. нац. ун.-т. – Донецьк: ДонНУ, 2003. – 336 с.

### АННОТАЦІЯ

*В статье рассматриваются взгляды педагогов на проблему саморазвития учителей, подчеркивается актуальность данной проблемы. Указываются возможные способы воспитания у студентов желания к саморазвитию.*

зумовлює розробку програм із предметів, які б наближалися до особистісних програм розвитку особистості студента, його прихованих сил, можливостей і здібностей. Природно, що це мають бути різні програми, створення яких потребує педагогічного експерименту з різних навчальних дисциплін.

У цих програмах перше місце має посісти визначення цілей самостійної роботи, спрямованої на оволодіння не тільки знаннями, уміннями, навичками, але й на набуття якостей, необхідних для досягнення належного рівня компетентності, розвитку ініціативи, творчого підходу до виконання самостійної роботи. Як засіб пізнавальної діяльності, самостійна робота сприяє розвитку інтелектуальних і моральних сил, а відтак і унікальності кожної особистості. Незаперечно, що під час розробки таких програм своє слово мають сказати викладачі навчальних предметів, а психологи та педагогі покликані, зосібна, узагальнити й розкрити теоретичні засади пропонованих програм.

Складовою самостійної роботи майбутнього вчителя є цілеспрямоване наукове дослідження, яке на завершальному етапі навчання подається до захисту як дипломна чи магістерська робота. Підготовка студента до здійснення цього важливого навчального заходу входить до програми керівництва самостійною роботою майбутнього вчителя і потребує ретельного вивчення.

Окреме місце в професіонально-педагогічній підготовці вчителя повинна посісти розробка форм контролю, що відповідають особистісно орієнтованому навчанню в умовах реалізації інноваційних освітніх технологій. Не слід відмовлятися від традиційних форм контролю, проте на часі вироблення основ і деталей контролю у вигляді комп’ютерного тестування. Його педагогічна ефективність перебуває в прямій залежності від творчої діяльності, а не від використання шаблонних завдань. Пошуки відповідних сучасним вимогам форм електронного контролю – це ще один із напрямів розвитку особистісно орієнтованого навчання в умовах впровадження інновацій у багатовекторну систему самоосвіти майбутніх учителів.

Вищевикладене стосується лише основних напрямів ефективного професійно-педагогічного формування майбутнього вчителя, які найбільш повно враховують його індивідуальні особливості, навчальні можливості, а відтак можуть забезпечити результативне управління навчальною діяльністю в процесі його підготовки. Подальшої деталізації потребує розкриття шляхів і практичного втілення кожного з напрямів, що відповідають умовам впровадження інноваційних освітніх технологій.

### ЛІТЕРАТУРА

- Аванесов В.С. Теоретические основы разработки заданий в текстовой форме. – М., 1995.
- Аузіна М.О., Голуб Г.Г., Возна А.М. Система комплексної діагностики знань студентів: Навчальний посібник. – Львів, 2002.

окремих випадках і навчальної частини у разі необхідності перенесення курсів чи іспитів із семестру в семestr.

Реалізація такої програми вже з перших тижнів навчання має спрямовуватися на доведення до свідомості студентів того, що особистісно орієнтованому навчальному процесові чужий авторитаризм у навчанні. Навчання у ВНЗ ґрунтуються на співробітництві викладача і студента, але на такому, коли викладач є керівником-консультантом у системі самоосвіти студента, яка є основою самовиховання. Воно ж передбачає вміння студента самоорганізуватися, тобто виробляти уміння планувати свої дії та керуватися власним планом навчання. Для цього студентові необхідно оволодіти навчальними прийомами побудови своєї навчальної діяльності, оцінювання її наслідків, завдяки чому створюються передумови для саморегуляції навчальної діяльності та своєчасної корекції в ході досягнення результату. Роль викладача у вихованні організованості дій студента незаперечна з урахуванням різних форм навчання, різних спеціальностей.

Проблема самовиховання актуалізується сучасними вимогами до підготовки майбутнього вчителя, які передбачають, передусім, формування в нього здатності до самостійного мислення, вміння бачити різні шляхи розв'язання науково-практичних проблем, аналізувати їх ефективність і практичне застосування. Досягнення цього ми вбачаємо в організаційній роботі кожного викладача, який має створити умови найбільшого сприяння для вільного розвитку особистості на підставі свідомого розуміння того, що від неї вимагається, що їй доведеться вивчати і в які терміни, як слід самостійно працювати, покладаючись на самого себе і допомогу й керівництво викладача. У цьому принципова новизна сучасного навчання у ВНЗ, новизна, яка має сформувати вчителя нової генерації.

Перехід на таке навчання вимагає від викладацького складу вмілого керування особи навчальним процесом, організації сприятливого для вільного розвитку навчального середовища. Воно ж, як відомо, може бути представлене в різних варіантах. Пошук найбільш ефективних із них потребує експерименту, що слід визнати одним з важливих завдань педагогічної науки.

Зрозуміло, що розвиток здібностей майбутнього вчителя в процесі засвоєння знань визначається переважно характером навчання і використаних при цьому методів. Це актуалізує застосування активних методів навчання, впровадження конструктивних підходів до викладання різних навчальних дисциплін, організації різноманітних навчальних досліджень. Сенс їх уведення в тому, що вони стимулюють пізнавальну самостійність, адже в результаті досліджень студент одержує нові для себе наукові знання. За таких умов можливе задоволення вимог, що ставляться перед сучасною педагогічною вищою школою, а саме – розвиток самоосвіти майбутнього вчителя. Це

## SUMMARY

The article deals with teaches views on self-development the importance of this problem in modern time is shown. Methods of developing inclination to self-development.

УДК 378.041

**О.М. Лазарєва**

Харківський національний  
педагогічний університет

## ПІЗНАВАЛЬНА САМОСТІЙНІСТЬ СТУДЕНТІВ: ПОШУКИ ОПТИМАЛЬНОЇ КОНЦЕПЦІЇ

Розглядаються традиційні та новітні погляди на самостійну діяльність у навчанні. Обґрунтовується доцільність гуманістичного та синергетичного підходів до з'ясування сутності, змісту, шляхів формування пізнавальної самостійності студентів як провідного чинника розвитку особистості.

Передумовою утвердження громадянського суспільства в Україні, як зазначено в Національній доктрині розвитку освіти, є підготовка освічених, моральних, мобільних, конструктивних і практичних людей, громадян і патріотів, здатних до співпраці, міжкультурної взаємодії. Тому мета державної політики в освіті полягає у створенні умов для творчої самореалізації кожного громадянина, для виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом усього життя [1].

Сучасні педагогічна наука та освітня практика докладають багато зусиль, щоб оптимізувати підготовку вчителя, який би відповідав викликам постіндустріальної епохи інформатизованого суспільства, був спроможним самостійно визначати сенс, мету, зміст навчально-виховної діяльності в умовах неоднозначних життєвих ситуацій і перспектив, наполегливо долав труднощі й перешкоди на складному шляху формування гуманістичної, цивілізованої особистості. У зв'язку з цим стає зрозумілим, що така місія під силу лише освіченому педагогу з розвинutoю особистісною самостійністю як потужною здатністю самому, без сторонньої допомоги вирішувати складні професійні й життєві завдання.

На методологічному рівні це підтверджено відомою концепцією філософської і психолого-педагогічної наук про самореалізацію особистості як життєво необхідну потребу і спроможність до самостійного розгортання власних сутнісних сил і творчого потенціалу (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Андрушенко, І. Бех, І. Зязюн), а також положеннями філософської синергетики про те, що буття особистості підкоряється універсальним принципам самоорганізації, оскільки особистість є складною, відкритою, нерівноважною, нелінійною системою сутнісних сил (І. Пригожин,

І. Стенгерс, С. Курдюмов, В. Лутай, В. Цикін, С. Кульневич та ін.). З іншого боку, як з'ясовано синергетичною парадигмою, самоорганізована особистість активно впливає на процеси розвитку, гармонізації та самоорганізації оточуючого соціуму. Якщо застосувати це положення до педагога, то його розвинута здатність до самостійної перетворюючої діяльності виступає дійовим мотивом і засобом до зростання самостійності учнів, до росту потужності більшого соціуму – класу, школи, учительського та батьківського загалу тощо.

Теоретичні пошуки психолого-педагогічної науки (С. Рубінштейн, Л. Арістова, В. Лозова, В. Онищук, П. Підкасистий, О. Савченко, Г. Щукіна) виявили складну й неоднозначну сутність поняття „пізнавальна самостійність”, її діалектичний зв’язок з пізнавальним інтересом, пізнавальною активністю учнів і студентів. Виявлено відмінні за предметом і об’ємом тлумачення й розкриття сутності і структури самостійності особистості взагалі і пізнавальної самостійності, зокрема. У зв’язку з цим пропонуються і різні підходи до її формування. В умовах суттєво трансформованої освіти, яка збагатилася інформаційними, евристичними, модульними та іншими інноваційними технологіями особистісно орієнтованого навчання все ще залишаються не розв’язаними нагальні проблеми розвитку пізнавальної самостійності учнів і студентів.

Аналіз наукових джерел дозволив дійти думки, що проблема визначення і формування пізнавальної самостійності у процесі підготовки педагогів у вищих навчальних закладах була і залишається актуальною. Водночас стан її вирішення у разрізі підготовки майбутніх бакалаврів, спеціалістів, магістрів засвідчує потребу подальшого й активного вивчення. Зокрема, не здобули ґрунтовного з’ясування зміст, етапи, умови та засоби оволодіння пізнавальною самостійністю майбутніми педагогами в умовах інноваційних технологій.

Тому метою даної статті стала спроба співставити різні підходи до з’ясування сутності і змісту пізнавальної самостійності майбутнього вчителя, виявити основні способи її становлення у професійній педагогічній освіті в умовах її інноваційної трансформації, зумовленої, зокрема, процесами інтеграції вітчизняної вищої школи до європейського освітнього й наукового простору.

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми засвідчив, що до проблеми самостійності зверталися в різні історичні періоди зарубіжні і вітчизняні філософи, педагоги, психологи. Вимоги до умінь педагога пробуджувати самостійність думки висловлювались ще Сократом, Я. Коменським, Г. Сковородою, К. Ушинським, С. Русовою, В. Сухомлинським та ін. Питанням самостійної роботи учнів приділяли багато уваги і українські педагоги Х. Алчевська, М. Корф, М. Пирогов та інші. Зауважимо, що в кінці XIX - на початку XX ст. ідея виховання

Один з напрямів – потреба в запровадженні новітніх технологій в роботі не лише зі студентами денної форми навчання, а й зі студентами, які здобувають освіту заочно. Не секрет, що в їх навчанні є специфіка, яка стосується і читання лекцій та проведення практичних й семінарських занять, і організації самостійної роботи, і проведення науково-методичних досліджень. Все це потребує детального осмислення й експериментальної перевірки.

Психолого-педагогічні нюанси властиві й підготовці та проведенню педагогічної практики студентів денної форми навчання. Саме педагогічна практика дає можливість перевірити на практиці засвоєні знання і уміння, які закладені в процесі оволодіння відповідними науками. Ідеється про те, що протягом кількох тижнів перебування на педагогічній практиці в школі студент перевіряє себе на здатність знайти шляхи викладання, в основі яких лежить розвиток активного мислення учнів і переконання їх у необхідності самостійної пізнавальної діяльності, на що спрямована сучасна школа. Ця вимога правомірна, оскільки в інноваційних навчальних закладах не тільки ведуться пошуки, а й застосовуються нові методи навчання та прийоми роботи, завдяки яким досягається розвиток мислення учнів. Це відповідає ідеї гуманізації як процесу, спрямованого на розвиток особистості, яка є суб’єктом творчої праці, активного пізнання і спілкування. Оскільки це так, то учитель-початківець повинен уміти будити думку учнів, розвивати в них активне самостійне мислення. На жаль, вироблення системи підготовки майбутнього вчителя до педагогічної практики поки ще залишається на початковій стадії, що й актуалізує проблему розробки програм такої системи.

Названі напрями розкриття специфіки навчання студентів з урахуванням інноваційних технологій стосуються різних форм і етапів підготовки вчителя.

Крім цього, не втрачають актуальності проблеми, які стали предметом теоретичного осмислення і практичного втілення в останні десятиліття. Так, існує потреба подальших науково-практичних пошуків ефективних шляхів допомоги студентам в усвідомленні свого місця у навчальному процесі і на цій основі формування в них потреби в знаннях, в самовихованні, основою якого має стати самоосвіта. З цього, власне, й має починатися навчання студентів у ВНЗ. Необхідно передбачити розробку етапів, форм і засобів керівництва навчальним процесом з метою створення сприятливих умов для розвитку навчальних мотивацій, які спонукають студента до навчання. Це й ознайомлення першокурсників зі статутом ВНЗ, специфікою навчального процесу, формами навчальних занять, організацією самостійної роботи та формами контролю за її виконанням. Створення такої розгалуженої програми керівництва навчальним процесом з певної спеціальності передбачає спільну роботу викладачів кафедри, деканату, а в

навчання [5, 71]. Ця ідея викликала до життя потребу розробки особистісних стратегій навчання кожного студента (В.К. Буряк, О.В. Євдокимов, В.В. Луценко, І.П. Підласий, В.О. Сластьонін, І.М. Шимко).

Сьогодні актуальність проблеми особистісно орієнтованого навчання на основі впровадження інноваційних методів і прийомів підготовки вчительських кадрів не викликає жодних сумнівів. До розкриття сутності особистісно орієнтованого навчання вдаються автори посібників і монографій з педагогіки вищої школи, до розробок окремих його аспектів – автори дисертацій і статей (Т.О. Дмитренко, С.Б. Єлканов, Л.М. Журавська, О.М. Пехота, І.О. Смолюк, Т.В. Тихонова). Усе позитивне, що робиться в цьому напрямі, сприяє формуванню всеохоплюючих теоретичних зasad гуманістичної за суттю ідею особистісно орієнтованого навчання, здійснованого в умовах інноваційних освітніх технологій.

Однак набуті наукові розробки в теоретичному обґрунтуванні цієї важливої проблеми слід визнати лише першими кроками до її наукового осмислення й повсюдного практичного втілення. Досягнуте очікує на своє подальше поглиблене усвідомлення. На черзі – втілення новітніх загальновизнаних ідей в усі ланки навчального процесу вищої школи, пошуки нових методів, які передбачають шляхи та засоби реалізації новітніх педагогічних підходів, спрямованих на формування освіченої людини, яка усвідомлює себе як творця свого життєвого і професійного покликання [3, 17].

Завдання даної розвідки – окреслити основні напрями підготовки майбутнього вчителя до роботи на нових психолого-педагогічних засадах із використанням новітніх інноваційних технологій.

Загальновизнано, що інновації розглядаються як нові ідеї, підходи, методи, технології, а особистісно орієнтоване навчання сприймається як інноваційна діяльність викладача і як засіб такої діяльності. Втілення цього постулату в усі сфери навчального процесу знаменує втілення гуманістичної ідеї освіти, яка пов’язана з докорінним реформуванням фахової підготовки. Провідним підходом стає ставлення до студента не як до майбутнього фахівця, а як до майбутньої освіченої людини, яка повинна бути гарним фахівцем, але це тільки одна з граней її цілісного буття [4, 7]. Підготувати таку людину – складне завдання, розв’язання якого вбачається не тільки у впровадженні в навчальний процес нових методів, методик, програм, технологій, а в застосуванні нововведень у практиці вищої освіти.

Таке завдання має глобальний характер, тому й вимагає різноспрямованого теоретичного обґрунтування і практичного втілення освітнього процесу, орієнтованого на розвиток особистості, її здібностей.

Різноаспектність вивчення цього процесу зумовлена специфікою і статутними вимогами функціонування вищої педагогічної школи.

активності та самостійності в навчанні належала до фундаментальних прогресивних ідей педагогіки.

Наш видатний педагог К. Ушинський уважно і творчо засвоїв та переосмислив і філософсько-педагогічні концепції давньогрецьких учених (Архіта, Арістоксена, Сократа, Платона, Арістотеля), і роботи Я.А. Коменського, Й.Г. Песталоцці, Г.С. Сковороди, М.І. Пирогова та багатьох інших видатних мислителів. К. Ушинський всебічно розвивав у своїх творах ідеї школи Сократа про першорядність добровільного, активного і самостійного оволодіння дітьми знаннями, про те, що розвиток мислення людини успішно протікає тільки в процесі самостійної діяльності, а вдосконалення особистості і розвиток її здібностей – шляхом самопізнання. Він стверджував, що “самостійність голови учня складає єдино міцну основу будь-якого плідного учіння” [4, 226], називаючи самостійність учня його природною потребою, наголошуючи на пріоритеті самостійного здобування знань. Тільки така діяльність несе дитині справжню радість і задоволення – тим самим усуває пасивність у придбанні нових знань. “...У душі дитини, – писав К. Ушинський, – сильніш за все виявляється прагнення до самостійної діяльності” [4, 90]. Таким чином, К. Ушинський розкрив такі важливі характеристики пізнавальної самостійності, як прагнення і здібності учнів до самостійної праці, яка, в свою чергу, забезпечує радість пізнання, розвиток творчих спроможностей тих, хто навчається, і є незамінною умовою успішного й радісного пізнання.

Надзвичайно важливими для нашої науки й освітньої практики залишаються думки іншого велетня вітчизняної педагогіки В.О. Сухомлинського про те, що самостійна творча праця є основою навчального процесу, а самостійність учня має відзначатися уміннями творчо досліджувати предмет вивчення, „висувати кілька можливих пояснень, в самій дійсності шукати підтвердження й спростування кожної з висунутих гіпотез“ [3, 58]. Таким чином, В. Сухомлинський у самостійності особистості видіяв бажання й уміння не тільки сприймати, але й досліджувати предмет вивчення, тобто підходити до пізнання творчо.

Важливі положення про самостійність і самостійну діяльність К. Ушинського і В. Сухомлинського знайшли подальший розвиток у працях сучасних дидактів (В. Андреєв, М. Данилов, М. Махмутов, Б. Коротяєв, В. Лозова, В. Паламарчук, П. Підкасистий, О. Савченко, Т. Шамова), які пізнавальну самостійність розглядають, насамперед, як новоутворення особистісних якостей: вольове, умотивоване прагнення й уміння учнів і студентів самостійно розв’язувати репродуктивні, проблемні та евристичні завдання. Така позиція має підстави на увагу й підтримку, тому що ставить на чільне місце найбільш важливу і стала характеристику самостійності як

ціннісного надбання характеру особистості. Поняття “сам” у психолого-педагогічних дослідженнях характеризується як здатність діяти відносно незалежно, ізольовано від інших, без зовнішньої допомоги (Л. Виготський), по-особливому, не так як всі (Л. Божович,), зберігаючи свою позицію, не дивлячись на змінені умови, ініціативно (Д. Богословська).

Ряд дослідників (Е. Голант, Р. Срода) розглядають активність і самостійність як характеристику дій учнів і на цій основі виділяють характер самостійності – творчий і відтворюючий. Дослідження проблеми самостійності розглядається у двох аспектах: в особистісному – тобто з боку волі, мотивації, і в плані протікання самого процесу навчання. Ці два аспекти, як правило, досліджуються окремо.

Останні дисертаційні дослідження (Г. Адамів, В. Бенера) й наукові статті (О. Демченко, Л. Король, О. Кривонос, С. Максимець) використовують наведені тлумачення щодо подвійного характеру пізнавальної самостійності (особистісного й процесуального), але пов’язують її зі специфікою навчального процесу у професійній підготовці фахівця у вищій школі, де характер самостійності студентів та її динаміка багато в чому обумовлені стандартами фахової підготовки з її пріоритетами продуктивних, творчих видів самостійної праці.

Із психологічних тлумачень поняття “самостійність” випливає її приналежність до вольової сфери особистості. Вона характеризує студента (учня) з точки зору наявності чи відсутності у його діях вольових зусиль.

На основі аналізу досліджень (Н. Дайрі, Б. Коротяєв, В. Лозова, В. Паламарчук та ін.) можна дійти висновку, що пізнавальна самостійність пов’язана з пізнавальною активністю, хоча ці поняття й не тотожні. Названі вирішальні показники пізнавального потенціалу особистості (як суб’ективної характеристики) та одночасно її пізнавальної діяльності (як суб’ективної складової на рівні практичних дій) взаємно посилюють одне одного і своєю інтеграцією суттєво впливають як на становлення самостійності суб’екта навчання, так і на якість створеного ним певного продукту.

Вивчення літератури з теоретичних основ пізнавальної самостійності й практичного досвіду її формування виявили певні прогалини у висвітленні цієї важливої психолого-педагогічної категорії, що, в свою чергу, не могло не позначитись на процедурах формування цього особистісного й діяльнісного феномена.

По-перше, в умовах давно очікуваного й на сьогодні абсолютно виправданого впровадження парадигми гуманістичного, особистісно орієнтованого (евристичного за своїми технологічними операціями) навчання (В. Андреєв, І. Бех, Є. Бондаревська, В. Євдокимов, І. Зязюн, С. Кульневич, Б. Коротяєв, В. Лозова, І. Прокопенко, А. Хугорський) не можна

## АННОТАЦІЯ

Данная статья посвящена новым образовательным технологиям, которые используются в таких учебных заведениях, как лицеи при вузах. Приведена математическая модель дифференцированного подхода к образованию как одна из технологий формирования творческой личности.

## SUMMARY

This article is dedicated to some new educational technologies, which are used in such educational institutions as High school Lyceums. The mathematic model of differentiative approach to education as one of the technologies in a creative personality forming is given here.

УДК 378.371

**О.В. Киреєв**

Харківський національний  
педагогічний університет

## ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті подається узагальнений огляд окреслених у сучасній психолого-педагогічній науці напрямів підготовки майбутніх учителів до ефективної професійної діяльності в умовах впровадження нових педагогічних технологій. Розглядається питання про необхідність теоретичного осмислення й експериментального дослідження різних форм навчання студентів вищих педагогічних навчальних закладів та їх практичної підготовки до роботи в інноваційних школах.

Нові соціально-економічні умови спричинили пошуки шляхів функціонування системи освіти, адекватних процесам, що відбуваються в оновленому суспільстві. Перспективи її розвитку викликали розробку новітніх, нетрадиційних підходів до організації навчально-виховного процесу. Це зумовило появу шкіл нового типу й інноваційних навчальних закладів. Логічною в цих умовах стає потреба підготовки такого вчителя, який би відповідав вимогам сьогодення освіти.

Сучасна психолого-педагогічна наука активно відгукнулась на запити школи. Було звернено увагу на необхідність вироблення нових підходів до розвитку системи національної освіти (А.М. Алексюк, А.М. Бойко, В.І. Євдокимов, М.Б. Євтух, І.А. Зязюн, В.Г. Кремінь, І.Ф. Прокопенко). Об’єктом дослідження стало поняття “педагогічна технологія”, а також характеристика новітніх технологій навчання, їх класифікація (В.М. Безпалько, П.О. Кудрявцев, В.Ю. Піпков, Г.К. Селевко, В.Д. Шадриков).

Було визнано незаперечним, що в оновлюваних технологіях навчання мають бути враховані передусім інтереси студента не як об’екта, а як суб’екта

Нами було проведене анкетування вчителів іноземної мови двох ліцеїв з метою перевірки бази теоретичних знань про технології формування творчої особистості, про навчально-пізнавальну діяльність і прийоми її організації, мотивації та стимулювання.

85% педагогів університетського ліцею розглядають технології формування особистості як реалізацію індивідуального підходу в навчанні, 15% не змогли назвати основні ознаки таких технологій, 64% вчителів змогли назвати основні компоненти навчально-пізнавальної діяльності, 55% – сформулювати шляхи й умови формування активної особистісно орієнтованої навчально-пізнавальної діяльності. Серед методів і прийомів навчання, що викликають найбільші труднощі в плані їхнього систематичного використання, в ліцеї були названі такі: створення проблемних ситуацій, спонукання до пошуку альтернативних рішень, виконання творчих завдань, створення ситуацій успіху.

Як свідчить досвід роботи багатьох ліцеїв при вищих навчальних закладах м. Харкова, диференціація навчання є одним з ефективних засобів впливу на ціннісні орієнтації учнів, а також на найбільш значущі якості їхньої особистості, тим самим багато в чому сприяючи розвитку системи освіти, її переходу на якісно новий рівень.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш.А. Педагогические основы педагогики сотрудничества: Книга для учителя. – К.: Освіта, 1991. – 111 с.
2. Воробьев Г.Г. Молодежь в информационном обществе. – М., 1990. – 255 с.
3. Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. – М., 1963. – 510 с.
4. Комплекс методик по определению готовности детей к обучению в школе (на примере математики). – Уфа, 1998. – 52 с.
5. Личностный подход в подготовке педагога // Психологические особенности профессионального становления личности инженера-педагога. – Свердловск: Свердл. инж.-пед. институт, 1991. – С. 114-125.
6. Личностный подход в воспитании старшеклассников: Методические рекомендации по воспитательной работе с учащимися 9-11 классов. – М.: МПГУ им. В.И. Ленина, 1993. – 30 с.
7. Маралова Е.А. Инициирующая роль образовательной среды в системе отношений «личность – профессия – культура» // Материалы науч.-практ. конф. «Образование в жизни взрослого человека». Ч.1. – СПб.: ИОВ РАО, 1997. – С. 24-26.
8. Маралова Е. А. Педагогические тенденции и технологические инновации при обучении детей, затрудняющихся в освоении школьной программы // Материалы науч.-практ. конф. «Традиции и современность в образовании». Ч.3. – СПб.: ИОВ РАО, 1996. – С. 107-111.
9. Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слуцкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
10. Осадчий І.Г. Соціалізація особистості // Світло. – 1996. – № 1. – С. 35-38.

обмежиться лише традиційним тлумаченням пізнавальної самостійності студентів вищої школи і відомими способами її формування. Якщо представити в короткій, узагальненій формі сутність особистісно орієнтованого (гуманістичного) навчання, то воно (як і виховання) *підпорядковано особистості*, що розвивається й навчається, а не навпаки. Навчальний процес, керований педагогом, з різноманітним арсеналом своїх засобів, методів і умов повинен допомогти учню і студенту оптимально розвиватися і самореалізовуватися в складному, мінливому і розмаїтому житті. Для гуманістів суб'єкт завжди перший, чим і цінний. Представники гуманістичної педагогіки на сьогодні використовують синергетичну парадигму освіти й навчання і стверджують, що людину формувати не треба, варто лише допомагати їй в розвитку. Тому завдання теорії освіти і, зокрема, навчання, переміщуються від удосконалення традиційного змісту, методів і форм до розробки незвичних умов педагогічного пробудження особистісних сил, надання педагогічної підтримки особистості, що розвивається. Теорії навчання потрібен новий інструментарій, що забезпечує ненасильницьке і добровільне включення особистості в процес становлення її суб'єктності [2]. Одним з таких інструментаріїв, перевірених нами експериментально, стала модульно-евристична навчальна технологія навчання, що спирається в основному на творчі форми взаємодії суб'єктів навчального процесу і самостійну пізнавально-творчу роботу учнів.

Ідея гуманістичного навчання підтверджена і закріплена найважливішими державними документами України і, насамперед, Національною доктриною розвитку освіти, яка провідною метою всієї освітньої системи країни поставила творчу самореалізацію кожного громадянина визнаючи в такий спосіб суб'єктність освітнього процесу основною його якістю.

Тому, якщо брати за основу гуманістичні і синергетичні основи освіти з її базовими ідеями самоорганізації, самореалізації, суб'єктності особистості, при визначені сутності і змісту пізнавальної самостійності на нашу думку, *провідними слід вважати особистісні структури свідомості, що відображають самостійність індивіда*. Ці структури згідно з логікою і послідовністю особистісно-діяльнісної характеристики особистості можуть виглядати таким чином:

– *власна воля і свідома мотивованість до самостійної діяльності*, тобто усвідомлена, непохитна, переконлива, з почуттям власної гідності спрямованість на самостійну працю, готовність і наполегливість виконувати її, розуміючи, що це головний і незамінний чинник розвитку твоєї самоорганізації, самореалізації і життевого успіху;

– *ініціативність і наполегливість* у самостійному формулюванні пізнавальної проблеми і знаходжені способів розв’язання проблеми і відповідних її пізнавальних задач;

– критичність у ставленні до змісту і вартості чужих і власних досягнень;

– бажання і здібності до активного, глибокого осмислення професійно важливої інформації, її творча інтерпретація і трансформація відповідно до власного досвіду і вже освоєних знань, *конструювання на цій основі власних знань та умінь*;

– комунікативні уміння до співпраці і взаємозабагачення, що реалізують індивідуальні здібності вносити в діалог власні конструктивні, оригінальні ідеї, пропозиції щодо способів діяльності та одержувати в результаті дискусії нові знання теоретичного й емпіричного характеру;

– наявність власного стилю, гідного самоповаги, *діяльності, поведінки, спілкування* відповідно до успішно розвинутих індивідуальних якостей й особливостей;

– рефлексивні здібності та уміння на основі об'єктивного, діагностичного підходу до результатів власної праці і праці товаришів, колег, вміння захищати свої педагогічні проекти, проявляти гнучкість в їх поясненні, обґрунтуванні, виявленні сильних сторін і недоліків, толерантно реагувати на критичні зауваження, самостійно й оперативно вносити корективи у виконані роботи.

Ступінь розвитку цих внутрішніх структур особистості і стає інтегральним показником справжньої пізнавальної самостійності майбутнього фахівця.

Названі структурні складові особистості, що забезпечують її пізнавальну самостійність, являють собою певну систему, тобто не набір будь-яких елементів, а тільки необхідних і достатніх, поєднаних між собою внутрішніми зв'язками, взаємозалежніх біосоціальних якостей студента, які розвиваються у предметній діяльності і спілкуванні – основних конструктах освітньої системи. Забезпечення необхідності і достатності особистісних показників пізнавальної самостійності здійснювалося шляхом поєднання особистісних і діяльнісних складових особистості, які можна було знайти на послідовних етапах самостійної праці майбутнього вчителя (цільовому, мотиваційному, операційному, рефлексивному, аналітично-узагальнюючому, етапі застосування у шкільній практиці тощо).

Зміст і функції виявленіх в ході дослідження особистісних структур, що складають вирішальну характеристику пізнавальної самостійності майбутнього вчителя, об'єктивно підвели до певних принципіальних висновків та узагальнень.

По-перше, виявлені характеристики самостійності студента об'єктивно вимагають нового трактування самостійності майбутнього педагога на терені його професійної освіти. Визначення самостійності майбутнього

Під час організації групового навчання необхідно враховувати розподіл індивідуальних показників  $p_i$  і  $\theta$ .

Таким чином, математична модель показує, що найбільш ефективною технологією, яка може задовільнити сучасні вимоги до якості освіти, є технологія індивідуального підходу до кожного учня, що передбачає використання особистісно орієнтованого навчання.

На наш погляд, одним з основних критеріїв якості освіти є цілеспрямований розвиток учасників освітнього процесу як викладачів, так і учнів. Розвиток передбачає незворотні внутрішні зміни і учнів, і викладачів на різних рівнях. Зміни ці можуть з'явитися тільки в тому випадку, якщо і учні, і викладачі на заняттях опиняться в ситуації розвитку. Особистісно орієнтоване навчання передбачає, по суті, диференційований підхід до навчання з урахуванням рівня інтелектуального розвитку школяра, а потім і студента, рівня його підготовки з даного предмета, його здібностей. Втілити такий підхід до навчання можна в такій структурі, як ліцей, де рівень підготовки і викладачів, і учнів повинен відповідати рівню університетської освіти.

Однак треба відзначити, що в багатьох педагогів сучасної школи, на жаль, є особистісні проблеми на рівні цінностей, вірувань, переконань, а в багатьох – і на рівні ідентифікації. Часто невизначенім є рівень місії самого педагога, рівень стратегії його діяльності та здібностей.

У зв'язку з цим ми вбачаємо такі основні напрями діяльності педагогічного колективу ліцею, спрямовані на підвищення якості освіти:

1. Уdosконалення змісту освіти шляхом технологізації вибору змісту освіти з урахуванням державних стандартів та профільності освіти.

2. Створення умов для розвитку творчих здібностей учнів завдяки впровадженню курсів за вибором. Залучення обдарованих учнів і учнів з високим рівнем навчальних можливостей до дослідницької роботи у співпраці з викладачами Національного університету ім. В.Н. Каразіна та з використанням університетської бази.

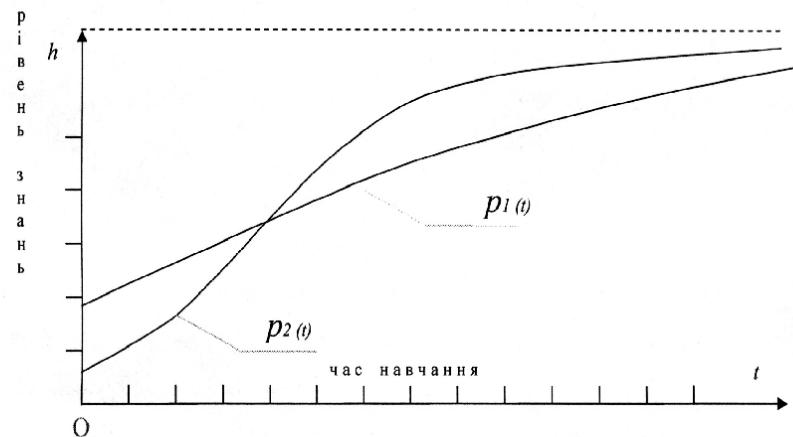
3. Залучення учнів до участі у творчих конкурсах і олімпіадах різного рівня. Забезпечення вільного вибору предметів для вивчення шляхом організації груп із варіативним вибором модуля.

4. Освоєння і впровадження елементів особистісно орієнтованого навчання через апробацію принципів і технологій особистісно орієнтованого навчання.

5. Цілеспрямована систематична діяльність методичної служби відповідно до програми розвитку, з використанням системи психолого-педагогічних семінарів і консультумів.

Для доведення справедливості сформульованих висновків наведено результати, які були отримані у процесі роботи ліцею.

(визначена педагогом верхня межа навчання),  $\alpha$  (комплекс застосованих заходів і засобів навчання) і  $\theta$  (потенціал того, кого навчають).



**Рис. 1. Криві для тих, хто навчається, в одній і тій же педагогічній системі**

На рис. 1 показані криві  $p(t)$  для двох осіб, які навчаються в одній і тій же педагогічній системі ( $a_1=a_2=a$ ), але відрізняються одне від одного початковими рівнями навчальних досягнень ( $p_{01} > p_{02}$ ) і особистісними характеристиками ( $\theta_1 < \theta_2$ ). У даному випадку  $K_1 < K_2$ . За цих умов другий учень більш перспективний, тому що його особистісні якості за інших одинакових умов дозволяють йому швидше рухатися до досягнення мети навчання – визначеного викладачем рівня навчальних досягнень.

Математичну модель можна використовувати для порівняння ефективності педагогічних систем. Якщо припустити, що криві на рис. 1 відбивають усереднені дані по двох групах приблизно однакових за розвитком учнів, то крива 2 характеризує більш ефективну педагогічну систему, тому що вона дозволяє досягти цілей навчання за більш короткий час (у даному випадку  $a_1 < a_2$ ).

З математичної моделі випливає, що найбільший приріст знань за одиницю часу відбувається поблизу точки перегину функції  $p(t)$ . Тому найбільш оптимальним з погляду мінімізації витрат часу можна вважати навчання, під час якого на кожному його відносно самостійному етапі ставиться завдання навчання  $h$ , що за рівнем вимог приблизно вдвічі перевищує поточний рівень знань  $p$  того, кого навчають ( $h=2p$ ). Це зона актуального навчання. При переході на новий відрізок часу викладач повинен ускладнити навчальне завдання з урахуванням досягнутого на попередньому відрізку часу рівня навченості.

фахівця не може обмежитись лише класичною формулою, що самостійність – це його спроможність виконувати завдання педагога без втручання останнього. Гуманістично-синергетичний підхід до сучасної освіти вимагає нового ставлення до особистості студента, який має діяти самостійно не тільки після одержання завдання, а на всіх етапах навчального процесу: у пошуку літератури й електронних джерел, під час осмислення лекційного матеріалу, у виявленні й формулюванні професійно-пізнавальної проблеми, її розв'язанні, при розробці уроків і виховних заходів, при діагностуванні одержаних результатів і прогнозуванні подальших дій.

По-друге, пізнавальна самостійність студента неможлива без оволодіння ним творчими способами діяльності, тобто по суті пізнавальна самостійність майбутнього бакалавра, спеціаліста, магістра стає такою лише за умови, коли вона перетворюється в пізнавально-творчу і професійно детерміновану самостійність, бо професія вчителя визнає лише творчу особистість і постійну перетворючу, креативну діяльність. Репродуктивні форми освіти можна вважати лише підсобними і несумісними з процесом становлення справжньої самостійності будь-якого фахівця, а учителя, педагога особливо.

По-третє, за результатами експериментальної роботи з педагогічного забезпечення пізнавально-творчої самостійності майбутніх вчителів інтегративним показником рівня такої самостійності можна визнати, насамперед, досягнуту якість освітнього творчого продукту, створеного за власним проектом, захищеної автором і запровадженого в будь-якій формі у практику освітнього закладу. Такі професійні продукти (педагогічні твори у розповіді, наукові доповіді та есе, різноманітні освітні проекти, розробки уроків та виховних справ, наукові дискусії, професійні конкурси, ігри, змагання з фахових дисциплін, звичайні та інтернет-турніри кмітливих тощо) студенти можуть самостійно готовувати вже з першого курсу.

Проведене дослідження довело доцільність досвіду, коли студенти одержують поточній підсумкові оцінки за рік (семестр) і навіть на державних екзаменах здебільшого за якістю своїх самостійних освітньо-творчих продуктів. Такі продукти вимагають органічної інтеграції методологічних, теоретичних знань, дослідницьких, конструктивних, рефлексивних умінь зі спеціальності і тому стають при додержанні певних педагогічних умов об'єктивним і досить точним показником досягнення державних кваліфікаційних вимог і професійної компетентності. Вбачаємо в цьому помітний крок у вдосконаленні зовнішньої ініціації пізнавальної самостійності тих, хто навчається, модернізації загалом нашої педагогічної освіти.

Таким чином, пізнавальна самостійність студентів з позицій гуманістичної й синергетичної парадигм освіти – це динамічне особистісне, специфічно індивідуальне позитивне новоутворення, яке проявляється в

постійно зростаючих здібностях самостійно, незалежно від інших виділяти актуальну, важливу для себе проблему, відповідній їй (пошукові, дослідницькі, конструктивні, діагностичні) завдання, знаходити способи їх розв'язання, аналізувати, критично оцінювати й удосконалювати одержані результати. Тому перспективними залишаються дослідження в цьому напрямі, особливо в аспекті розробки способів ініціації й організації пізнавально-творчої, професійно спрямованої роботи майбутніх педагогів.

### Література

1. Національна доктрина розвитку освіти. – Освіта. – 2002. – № 26. – 24.04-1.05.
2. Кульєвич С.В. Педагогика самоорганізації: особенности перехода к позднекласической теории воспитания. – Москва, Известия РАО, 1999. – № 3. – С. 41-48.
3. Сухомлинський В.О. Розумова праця і зв'язок школи з життям. – Вибрані твори в п'яти томах. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 5. – С. 53-69.
4. Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. – М., 1974. – Т. 2.

### АННОТАЦІЯ

*Рассматриваются традиционные и новейшие взгляды на самостоятельную деятельность в обучении. Обосновывается целесообразность гуманистического и синергетического подходов к выяснению сущности, содержания, путей формирования познавательной самостоятельности студентов как ведущего фактора развития личности.*

### SUMMARY

*The article reveals traditional and innovative viewpoints on the individual activity in teaching-learning process. There is grounded the necessity of the humanistic and synergetic approaches to elucidation of the essence, content and ways to the formation of the student's cognitive independence as a major cause of a personality development.*

УДК 378.4.011.32 (477.83-25): 001.89

Л.В. Мацевко-Бекерська  
Педагогічний коледж Львівського національного університету

## САМОСТІЙНА НАУКОВО-ПОШУКОВА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК ЧИННИК ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

*Сучасний стан суспільного розвитку висуває принципово нові вимоги до системи вищої освіти. Однією з них є підготовка кваліфікованого, креативного професіонала, здатного до прийняття адекватного ситуації рішення; формування високоадаптивної особистості. Оптимальним засобом розвитку саме такого фахівця є розробка та впровадження цілісної системи самостійної науково-пошукової діяльності студентів, зокрема педагогічного навчального закладу.*

Сьогоднішній день постіндустріального, всебічно модернізованого суспільства є надзвичайно цікавим та перспективним для можливостей

УДК 37.032

О.Ю. Іванова

Харківський університетський ліцей Харківської обласної ради

## ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ЗАМКНУТІЙ СИСТЕМІ „ЛІЦЕЙ – УНІВЕРСИТЕТ”

*Стаття присвячена новим освітнім технологіям, які використовуються в таких закладах, як ліцеї при вищих навчальних закладах. У статті подається математична модель диференційованого підходу до навчання в рамках технологій формування творчої особистості.*

Освітній процес, на думку педагогів і психологів, повинен бути орієнтований, насамперед, на розвиток особистості, її здібностей.

Ми вважаємо, що в цьому напрямі виконано багато досліджень, але всі вони майже не були втілені в освітню практику через відірваність від різноманітних поширеніх на той час педагогічних технологій, побудованих за моделлю суспільно-історичного пізнання.

Проведений аналіз історико-педагогічних аспектів проблеми особистісно орієнтованої освіти дозволив нам метою освітнього процесу вважати розвиток особистості, її індивідуальності, неповторності.

Аналіз сучасних наукових джерел свідчить, що для сучасної науки характерний розгляд взаємодії суб'єктів освітнього процесу в двох аспектах: як навчально-педагогічного співробітництва і власне спілкування. Ми згодні, що освітній процес у світлі технологій формування творчої особистості надає кожному учневі, спираючись на його здібності, схильності, інтереси, ціннісні орієнтації та суб'єктивний досвід, можливість реалізувати себе в пізнанні, навчальній діяльності, поведінці.

Говорячи про якість навчання в умовах безперервності освіти від ліцею до університету, а далі – післядипломної освіти, ми хотіли б розглянути математичну модель взаємодії керуючого (у нашому випадку – педагога) і керованого (того, кого навчають) елементів освітнього процесу, запропоновану А.І. Севруком. Модель має такий вигляд:

$$p=h/(C \cdot \exp(-K)+1),$$

де  $p$  – інтегральний рівень (індивідуальний рейтинг) з навчальної дисципліни знань того, кого навчають, що являє собою функцію, визначену на множині ресурсів і обмежень. До останніх належать: якості того, кого навчають, та викладача, засоби навчання та ін. Параметр моделі  $K=h \cdot \alpha \cdot \theta$  є кількісною характеристикою процесу, пов'язаною з величинами  $h$

7 % студентів, на проміжному – 16,9 %, на прикінцевому етапі цей показник зрос до 26,8 % (у контрольній групі, відповідно 6 %, 9,1 %, 10,6 %). Середній рівень було виявлено на констатуючому етапі у 43,7 % майбутніх учителів, на проміжному етапі – 59,2 % і на прикінцевому етапі – 53,5 % (у контрольній групі відповідно 45,5 %, 48,5 % і 51,5 %). В експериментальній групі значно зменшилися показники низького рівня (49,3 %, 23,9 %, 19,7 %), тоді як у контрольній групі відбулися незначні зміни (відповідно 48,5 %, 42,4 %, 37,9 %).

Отже, у результаті проведеного формуючого етапу експерименту доведено безперечні переваги моделі дидактичної емоційної взаємодії. Зафіковано і експериментальним шляхом засвідчено порівняльну ефективність розробленої системи на фоні традиційної, що здебільшого функціонує у вітчизняних ВЗО.

Наше дослідження не вичерпує усіх аспектів емоційного фактору в навчанні студентів. У процесі дослідження було виявлено низку проблем, що потребують спеціального вивчення: теоретичного обґрунтування технології побудови емоційної взаємодії у процесі навчання різних вікових категорій; вивчення емоційної взаємодії “викладач – студент” у позааудиторній роботі ВЗО та ін.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., 1991.
2. Вергасов В.М. Активизация мыслительной деятельности студента в высшей школе. – К., 1979. – 216 с.
3. Тихомиров О.К. Психология мышления. – М., 1984.
4. Цокур О.С. Педагогическое общение как объект психологического анализа // Психология и средства обновления психолого-педагогического образования будущих учителей / Под ред. Е.Н. Богданова. – Калуга: КГПИ, 1991. – С. 123-131
5. Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности. – Одесса, 1992. – 168 с.

## АННОТАЦІЯ

*В статье определены критерии, показатели проявления и уровни дидактического эмоционального взаимодействия, описана модель реализации позитивного эмоционального взаимодействия между преподавателем и студентами в процессе обучения в классическом университете.*

## SUMMARY

*In the article the criteria, indexes and level of didactic emotional interaction were defined, a model of realization of positive didactic emotional interaction between teacher and students in study process at classic university was described.*

розвитку освіти і науки. Ті процеси, що визначають спосіб мислення сучасної людини, не лише адекватно оприявнюються, але й відбувається це в системі постійно змінюваної множини способів та форм пізнання. Три століття тому Ісаак Ньютона написав: “...самому собі я видаєвся тільки хлопчиком, що бавиться на морському березі, час від часу знаходячи то краще відшліфованого камінчика, то мушлю, гарнішу від інших, тим часом як величезний океан істини лежав переді мною геть незвіданий”. З часів Ньютона світ збагатився численними відкриттями, окремі з яких свідчать про корисні перемоги людського розуму, деякі через вивільнення своєї руйнівної природи завдають самому творцеві прикорсті. Однак незмінною залишається ключова теза про власне процес пізнання світу, і щоразу нове покоління незмінно описується на тому ж ньютонівському березі “океану істини”.

Студент приходить до певного, обраного ним навчального закладу не лише для засвоєння прагматично визначеного суми знань, але передусім тому, що мікросередовище академічного освітнього закладу дає йому підстави долучитися до загальнолюдських цінностей, до утверджуваного століттями гуманістичного спілкування й толерантності. Особливістю ж нинішнього навчального простору є інтегрування молодої людини у досить контролерсийний процес: одночасне реформування національної системи освіти на всіх її рівнях та активне прагнення приєднатися до Європи знань, зафіковане у Спільній декларації зустрічі міністрів освіти Європи (Болонській декларації) та ізлеспрямовано впроваджуване усіма вітчизняними навчальними закладами, які не вважають за можливе залишатися на маргінесах науки та освіти. У контексті змін важливою видається модифікація функціональної парадигми, зокрема вищої освіти: “вона перестає бути лише засобом підготовки фахівців, а все більше – обов’язковим етапом у розвитку особистості, який, безумовно, працює на конкурентоспроможність спеціаліста та країни в цілому” [5, 7]. Тому одним із найбільш важливих елементів саме вищої освіти є створення максимально гармонійної для студента, максимально творчої для його наукового керівника системи самостійної науково-пошукової діяльності. Окремого міркування ця проблема потребує з погляду підготовки кваліфікованого вчителя, зокрема початкової школи.

Субкультура перших років перебування дитини в школі є своєрідною та винятковою, адже закладається фундаментальний життєвий навик – вчитися. На думку Альберта Сент-Дьерді, „з’являється багато геніїв, які потім безвісти зникають”. Отже, вчитель постає тією особою, якій під силу відгадати появу генія, створити надійний ґрунт для розвитку його обдарування і допомогти йому зникнути. Найбільша відповідальність за плекання особистості покладається саме на першого в житті людини вчителя. Усвідомлення особливої місії майбутнього вчителя і визначає атмосферу

взаємоповаги, -розуміння, -відповідальності у системі “викладач – студент” у педагогічному навчальному закладі. Не можна не погодитися з тим, що “найвища вимога процесу глобалізації до людини – це надбання високого професіоналізму” [5, 15]. Досягнення цього рівня можливе лише завдяки правильній організації самостійної реалізації прагнення студента до знань. Опитування молодих людей, які здобувають фах учителя початкових класів, учителя іноземної мови в початкових класах, соціального педагога, свідчить про цілковиту адекватність майбутніх освітіян тому середовищу, в якому вони перебувають: 90% вважають самостійну роботу невід’ємною складовою навчання; 80% пов’язують свою майбутню професійну діяльність саме з творчою науково-пошуковою діяльністю і 100% потребують кваліфікованої допомоги з боку викладача. Досить цікавим є той факт, що значна частина студентів – 70%, – визнаючи курсові роботи, реферати, вивчення окремих тем тощо формами самостійної роботи, все-таки суть її та практичне значення вбачає у виконанні творчих проектів з виразною методичною настанововою. Такі результати вивчення думки самих споживачів освітніх послуг повинні, з одного боку, втілити викладачів, а з іншого – допомогти їм певною мірою відкоригувати зміст навчальних курсів та робочих програм. Дедалі більшим авторитетом серед студентів користується високоосвічений викладач, до певної міри – харизматичний генератор нової ідеї, нової концепції, бажано дискусійної чи проблемної. Для сучасного стану науки такий принцип діяльності як викладача, так і студента є прийнятним, адже і сама наука сьогодні перебуває в новій для себе якості. Має рацію Джон Горган, кажучи: “Той, хто вірить у науку, мусить погодитися з можливістю – навіть великою ймовірністю – того, що велика ера наукових відкриттів завершилась... Може статися, що подальші дослідження більше не приведуть до великих відкриттів чи революцій, а приноситимуть лише другорядні, дедалі дрібніші здобутки” [4, 25]. В розрізі самостійної науково-пошукової діяльності студентів можемо вести мову про оперування наявним, досить ґрунтовним знанням людства, видатними досягненнями у сфері вікової психології, дидактики, методики викладання певних базових дисциплін для середньої школи. Інформаційна база сучасного суспільства є насиченою, настільки наповненою варіантами ситуативних рішень, що функція викладача до певної міри є наставництвом стосовно власної самореалізації студента. Вітчизняні науковці вважають, що ХХІ століття буде “століттям високих інформаційних технологій, глобальної комп’ютеризації виробництва ..., відкриття та впровадження нових джерел енергії” [5, 71], і визначають головну вимогу до освіти ХХІ століття: “вона повинна бути фундаментальною, базуватись на найновіших наукових досягненнях, інтегрованій інформації та новітніх педагогічних технологіях” [5, 71]. Для оптимального досягнення освітньої мети варто врахувати і

культури. На практичних заняттях відпрацьовували вміння побудови емоційної взаємодії у процесі навчання. У контрольних групах в основному проводилися семінарські заняття, викладачі не створювали сприятливої емоційної атмосфери, не приділяли уваги емоційним станам студентів. В експериментальних групах використовувалися дискусії, ситуаційні вправи, дидактичні ігри, мозковий штурм, професійно-педагогічний тренінг, мікровикладання. Створювалася атмосфера доброзичливості, довіри, відкритості. Викладач демонстрував повагу до думок студентів, створював ситуації діалогу, під час яких студенти виступали рівноправними учасниками взаємодії, партнерами. На лекціях і практичних заняттях ми використовували методи емоційно-морального стимулювання, зацікавлення, створення ситуацій новизни, емоційного сплеску та заохочення, які сприяли взаємодії, викликаючи емоційну активність студентів.

На наступному етапі дослідження ми вивчали, як студенти реалізують отримані знання, вміння та навички емоційної взаємодії на практиці. Наші спостереження показали, що студенти експериментальної групи реалізовували власну професійну модель організації дидактичної емоційної взаємодії, використовуючи відомі їм методи і прийоми. У 87 % студентів експериментальних груп не виникали труднощі у створенні атмосфери творчої взаємодії у процесі навчання, у 64 % – в аналізі та корекції поведінки учнів, у 71,7 % – у використанні методів заохочення учнів до знань. Більше 50 % студентів експериментальної групи використовували на практиці методи та прийоми дидактичної емоційної взаємодії. Ці ж показники в контрольних групах були значно нижчими.

У процесі експериментальної роботи було проведено три зрази щодо визначення рівнів сформованості дидактичної емоційної взаємодії.

Таблиця

#### Порівняльний аналіз рівнів дидактичної емоційної взаємодії “викладач – студент” в експериментальних і контрольних групах (%)

| Рівні    | Констатуючий зраз |      | Проміжний зраз |      | Прикінцевий зраз |      |
|----------|-------------------|------|----------------|------|------------------|------|
|          | ЕГ                | КГ   | ЕГ             | КГ   | ЕГ               | КГ   |
| Високий  | 7                 | 6    | 16,9           | 9,1  | 26,8             | 10,6 |
| Середній | 43,7              | 45,5 | 59,2           | 48,5 | 53,5             | 51,5 |
| Низький  | 49,3              | 48,5 | 23,9           | 42,4 | 19,7             | 37,9 |

За даними таблиці, в експериментальній групі відбулися значні позитивні зрушенні щодо характеристики рівнів дидактичної емоційної взаємодії. Так, на констатуючому етапі високий рівень був характерний для

можлива величина – одиниця. З урахуванням цього розподіл рівнів емоційної взаємодії здійснювався в таких межах: 1-0,71 балів – високий; 0,7-0,31 – середній; 0,3 – і нижче – низький.

За результатами констатуючого етапу експерименту було встановлено, що у студентів як експериментальних, так і контрольних груп домінує “низький” і “середній” рівні сформованості дидактичної емоційної взаємодії. Високий рівень дидактичної емоційної взаємодії було виявлено у 7 % студентів експериментальної групи, середній – 43,7 % і низький 49,3 % (у контрольній групі – відповідно у 6 %, 45,5 %, 48,5 % студентів).

З метою аналізу визначених нами педагогічних умов дидактичної емоційної взаємодії „викладач – студент”, поряд з існуючою традиційною моделлю взаємодії на етапі навчання у ВНЗ було запроваджено розроблену експериментальну модель дидактичної емоційної взаємодії „викладач – студент”. На відміну від традиційної, експериментальна реалізувала таку систему організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, що насамперед враховувала можливості емоційного фактора у навчанні, стимулювала розвиток пізнавального інтересу, створювала оптимальні умови для самореалізації майбутнього фахівця. Задля цього було створено і апробовано спецкурс „Основи дидактичної емоційної взаємодії”. Дослідно-експериментальна робота здійснювалася за такими напрямами: розширення і поглиблення знань студентів про сутність, основні характеристики, функції, стилі та етапи дидактичної емоційної взаємодії, методи і прийоми її реалізації за рахунок поповнення нового матеріалу в змісті спецкурсу та курсів “Педагогіка”, “Педагогіка вищої школи”, “Основи педагогічної майстерності”, „Методика виховної роботи”; формування вмінь і навичок організації дидактичної емоційної взаємодії; створення сприятливого емоційного клімату, довіри та відкритості у взаємодії; забезпечення особистісно-діяльнісного підходу в навчанні через створення ситуацій успіху; використання особистісно орієнтованих технологій, методів і прийомів навчання.

Порівняльний аналіз показав, що розроблені нами показники ефективності дидактичної емоційної взаємодії на початку експерименту в контрольних і експериментальних групах були приблизно однаковими. З початком навчання ці показники почали змінюватися. В експериментальних групах студенти оволодівали теоретичними зasadами дидактичної емоційної взаємодії, методами та прийомами її організації, знайомилися з будовою та особливостями емоційної сфери, проектували свої емоційні особливості на світ професійних стосунків, працювали над еталонами емоційної виразності, оволодівали елементами емоційної

своєрідне завдання вищого навчального закладу, що полягає в тому, аби «поєднати у собі об’єктивну науку з суб’єктивною освітою, а зовні повну шкільну освіту з першими кроками самостійного навчання» [1, 25]. Останнім часом спостерігається дещо загрозлива тенденція псевдомодернізації викладання окремих навчальних дисциплін. Під знаком переорієнтації навчальної діяльності студентів значна частина матеріалу виносиється на самостійне опрацювання за великою кількістю підручників та посібників. Це призводить до вкрай низького рівня знань з базових, академічно-фундаментальних предметів. Очевидно, що студент молодшого курсу не повинен втягуватися в малозрозумілі для нього конкретнонаукові дискусії чи термінологічну полеміку. На цьому етапі науково-пошукова робота вигравдана в сенсі ознайомлення із працями, найбільш важливими та значущими для загальнокультурного розвитку ерудованої особистості. Лише студент-старшокурсник, який визначився у своїх наукових уподобаннях, може стати партнером наукової комунікації для викладача. Згадане вище опитування засвідчило якісну недостатність теперішньої наукової діяльності студентів, оскільки лише 3% відзначили, що знають про роботу студентських наукових гуртків і мають бажання займатися певним напрямом педагогічних чи методичних досліджень. А між тим, Університет покликаний виконати надзвичайно важливе соціальне завдання: розвинути “у студентів критичне творче мислення, особисту ініціативність, здатність і устремлення до самоосвіти, тобто такі навички та вміння, які допоможуть їм гідно виконувати свою соціальну роль і знаходити способи реалізації у цьому мінливому світі” [3, 12]. Власне для формування всебічно компетентного фахівця освіти є надзвичайно важливою необхідність створення цілісної системи зачленення студентів спочатку до активної пізнавальної діяльності, яка згодом неминуче трансформується в особисту потребу до самооприявлення в певній галузі наукових досліджень. Цікавим вдається висновок К. Ясперса про особливість виховання в Університеті, яке він вважає “сократичним” і пояснює його так: “Студенти – це не діти, а дорослі. Вони дозріли до повної відповідальності за себе. Викладачі не дають жодних вказівок і не керують особисто. Внутрішня свобода – єдина висока цінність, яку окрема особа може здобути самовихованням в атмосфері Університету... Лише будучи вільними, ми засвідчуємо первісне прагнення до знань, а відтак людську самостійність, даровану і водночас накинену Богом” [7, 132].

Говорячи про заохочення студентів до самостійної науково-пошукової діяльності, необхідно враховувати вплив позаосвітніх чинників (нестабільність соціополітичних процесів, кардинальні зміни в екології, антропогенні перетворення, тотальний інформаційний тиск тощо), які досить помітно впливають на саму здатність людини до генерування і засвоєння знань, їх

осмислення та адекватного комунікування. Сьогодні спостерігаємо (і це засвідчили дослідження фахівців різних галузей) активізацію нового покоління – самостійно та неординарно мислячого, яке потерпає від гіперопіки та нав'язування авторитету, з одного боку, та руйнації класичних форм родини, колективу, спільноти – з іншого. Тобто сьогоднішній студент прагне до максимальної незалежності і при цьому парадоксально шукає надійну життєву опору. Тому вищою метою процесу навчання в Університеті є розвиток креативної особистості. Для педагогічної освіти це завдання є універсальним, тому що один творчий випускник з дипломом вчителя і наміром доброго вчителювання здатний виховати не одне покоління самодостатньо і творчо мислячих громадян, які не матимуть ускладнень в адаптації до мінливого суспільства. Процес же розвитку креативної свідомості, яка активно прагне до творчості, захоплена науковим пошуком і створенням нового, і становить основу для реалізації наміру викладача організувати самостійну роботу студентів. Проф. Дмитро Зербіно вважає, що можливим є лише розкрити творчі здібності, але не можна навчити творчості, оскільки вона є вродженим талантом людини, як от музичне чи малярське обдарування [2, 84-85]. Стосовно педагогічної освіти, то вона відрізняється своєю універсальною ознакою – причетністю кожного до навчання, адже кожна людина в певний час була чиємось учнем і стала чиємось учителем (навіть на побутовому рівні). Тобто природна спонука до комунікування власного досвіду є основним критерієм для того, хто має намір здобути фах педагога.

Таким чином, робота зі студентами Університету педагогічних спеціальностей ґрунтуються на осмисленій потребі розвивати власний творчий потенціал для користі іншої людини. Саме тому сучасні проблеми організації самостійної науково-пошукової діяльності студентів так чи інакше пов'язуються з інноваційною педагогікою, з пошуком нових форм здійснення викладацької праці, з активним запровадженням інтерактивних форм навчання. Практика показує, що модифікація методичної системи як окремого предмета, так і циклу предметів може бути лише успішною за умови цілісності, системності і прагматичного бачення кінцевого результату. Дедалі виразніше окреслюється відмінність між спорадичним застосуванням нових методичних знахідок та осмисленою послідовною зміною всієї методичної структури в роботі певного викладача. Зокрема, в організації самостійної наукової діяльності студентів часто доводиться долати загрози та виклики “цивілізаційного прогресу”. Наприклад, написання реферату чи виконання курсової роботи демонструє компіляцію наявних інтернет-матеріалів чи нашвидкуч переглянутих монографічних досліджень з певного предмета. Тому розвиток навичок самостійної роботи передусім потребує формування особистої самоцінності та відповідальності кожного, хто береться за

знання і вміння з основ конструювання дидактичної емоційної взаємодії. У взаємодії з учнями обирали емоційно-особистісний стиль. *Середній* – характеризується позитивним ставленням студентів до навчання, але ще не стійкою мотивацією. У навчальній діяльності іноді проявляється прагнення творчо вирішувати завдання. Між викладачем і студентами є емоційний і подекуди інтелектуальний контакт. Пізнавальна активність студентів показова. Спостерігається задоволення результатами спільної праці однієї зі сторін. У студентів середній індекс задоволення від спільної праці. Під час навчання і проходження педагогічної практики студенти засвідчили добре знання з основ організації дидактичної емоційної взаємодії, але в них спостерігалися труднощі щодо здійснення продуктивної емоційної взаємодії „учитель – учень” у процесі навчання. У взаємодії з учнями застосовували емоційно-вибірковий стиль. *Низький* – характеризується байдужим ставленням студентів до навчання, негативним – до викладача, орієнтацією на оцінку викладача, слабкою зацікавленістю в успіхах, небажанням учитися. Між викладачем і студентами відсутній емоційний контакт і бажання працювати разом. Пізнавальна активність студентів інертна. У взаємодії характерне нездоволення обома сторонами спільною працею. Індекс задоволення студентами спільною діяльністю нижче середнього і низький. Під час навчання і проходження педагогічної практики студенти показали поверхові знання і вміння організації дидактичної емоційної взаємодії „учитель – учень”. Стиль емоційної взаємодії з учнями – емоційно- ситуативний чи емоційно-негативний.

Діагностика ефективності дидактичної емоційної взаємодії “викладач – студент” здійснювалася методом експертної оцінки компетентними суддями за шестибалльною шкалою. Експертна оцінка базувалася на результатах, одержаних шляхом цілеспрямованого педагогічного спостереження, анкетування, тестування, бесіди та інших методів дослідження. Кожен студент під час обстеження одержував по 5 оцінок, які виставляв кожний із трьох експертів на окремому бланку, середнє арифметичне яких обчислювалося за формулою:

$$K = \frac{(Z_1 + Z_2 + \dots + Z_N)}{25y}$$

де  $K$  – коефіцієнт взаємодії;  $Z_x$  – сума балів за всіма показниками, виставлена одним експертом;  $x = 1, 2, 3 \dots n$  – порядковий номер експерта;  $y$  – кількісний склад експертів, що брали участь в оцінюванні ознак прояву емоційної взаємодії; 25 – максимально можливий бал, одержаний при оцінюванні за сумою п'яти ознак прояву емоційної взаємодії. Максимально

загальноосвітніх закладів й існує дуже мало досліджень з цієї проблеми у вищій школі. Невирішеними залишилася низка важливих для теорії і практики гуманістичної освіти проблем: не порушувалось питання щодо сутності дидактичної емоційної взаємодії “викладач – студент”, її місця та ролі у процесі навчання, впливу форм і методів навчання на організацію дидактичної емоційної взаємодії “викладач – студент”, процесу формування в майбутніх педагогів уміння організації емоційної взаємодії “учитель – учень”.

Серед завдань вирішення означененої проблеми були: визначення критеріїв, показників і рівнів дидактичної емоційної взаємодії та апробація експериментальної моделі дидактичної емоційної взаємодії „викладач – студент”. У даній статті ми маємо на меті визначити критерії, показники та рівні дидактичної емоційної взаємодії „викладач – студент”, а також показати переваги розробленої експериментальної моделі емоційної взаємодії.

Суть нашої дослідно-експериментальної роботи на третьому етапі дослідження заключалася в кількісному та якісному аналізі результатів перевірки ефективності педагогічних умов організації дидактичної емоційної взаємодії “викладач – студент”, а також розробці та впровадженні науково-практичних рекомендацій для викладачів і студентів з проблеми організації дидактичної емоційної взаємодії. Критеріями дидактичної емоційної взаємодії виступили: когнітивний, який – включає знання, вміння і навички дидактичної емоційної взаємодії “вчитель-учень”; емоційно-поведінковий, який віддзеркалює характер емоційної взаємодії між викладачем і студентами (емоційно-особистісний, емоційно-вибірковий, емоційно- ситуативний, емоційно-негативний стилі) крізь призму поведінкових установок; мотиваційний, тобто мотивація навчання (негативне, байдуже, позитивне ставлення) і пізнавальна активність студентів (високий, показовий, інертний інтерес до навчання). Вищевказане дозволило визначити рівневу характеристику дидактичної емоційної взаємодії „викладач – студент”: *високий* – характеризується позитивним ставленням студентів до навчання: поступове збільшення мотивації від нестійкої до глибоко усвідомленої. У навчальній діяльності спостерігається пошук нестандартних способів вирішення завдань, гнучкість і мобільність способів дій, перехід до творчої діяльності, самоосвіти. Студенти сприймають викладача як фахівця, особистість. Між викладачем і студентами є педагогічний контакт, бажання працювати разом. У студентів переважає висока пізнавальна активність. Спостерігається взаємна задоволеність студентами і викладачем результатами спільної праці. Індекс задоволення студентами спільною діяльністю вище середнього і високий. Під час навчання і проходження педагогічної практики студенти виявили відмінні

виконання певного фахового проекту. За умови якісної організації роботи студента з предметними науковими першоджерелами на перших роках навчання в Університеті можна вести мову про шляхи залучення майбутнього вчителя до продуктивної педагогічної інноваційної діяльності в системі окреслених цілей, завдань та форм реалізації.

Самостійна науково-пошукова робота студента, оптимально спланована та успішно доведена до певного завершеного стану, дозволить увійти в полеміку з Х. Орга-і-Гасетом в частині його пессимістичного сприйняття духу нашого часу: “Треба було дочекатися початку ХХ сторіччя, аби побачити неймовірну виставу – виставу специфічного невігластва й агресивної дурості, коли людина, знаючи багато з одного предмета, не має жодного уявлення про всі інші” [6, 79]. Якщо початкова школа зможе розвинути універсальний навик читатися, якщо середня школа надасть учневі комплекс інформації “про все”, якщо вища освіта закладе і розвине уміння самостійно здобувати й осмислено передавати знання, то цілком ймовірною є інша “вистава” – вистава універсальної фахової компетентності, гармонійної адаптивності особи до карколомних модифікацій цивілізації з мінімальними негативними наслідками, що властиво для особистості як чільного носія інтелекту.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гумбольдт В. Про внутрішню і зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні // Ідея Університету: Антологія / Відп. ред. М. Зубрицька. – Львів: Літопис, 2002. – С. 23-34.
2. Зербіно Д. Наукова школа: лідер і учні. – Львів: Євросвіт, 2001. – 208 с.
3. Зубрицька М. Філософський дискурс ідеї Університету: в складних лабіринтах пошуку істини // Ідея Університету: Антологія / Відп. ред. М. Зубрицька. – Львів: Літопис, 2002. – С. 7-22.
4. Каїку М. Візії: як наука змінить ХХІ сторіччя. – Львів: Літопис, 2004. – 544 с.
5. Науково-освітній потенціал нації: погляд у ХХІ століття / Авт. кол.: В. Литвин, В. Андрушченко, С. Довгий та ін. – К.: Навчальна книга, 2003. – Книга 2: Освіта і наука: Творчий потенціал державо- і культуротворення – 2003. – 672 с.
6. Ортега-і-Гасет Х. Місія Університету // Ідея Університету: Антологія / Відп. ред. М. Зубрицька. – Львів: Літопис, 2002. – С. 65-108.
7. Ясперс К. Ідея Університету // Ідея Університету: Антологія / Відп. ред. М. Зубрицька. – Львів: Літопис, 2002. – С. 109-166.

## АННОТАЦІЯ

*Современный этап общественного развития предъявляет принципиально новые требования к системе высшего образования, среди которых – подготовка квалифицированного, креативного профессионала, способного принимать решения, адекватные ситуации; формирование высокоадаптированной личности. Оптимальным средством развития именно такого специалиста является разработка и использование целостной системы самостоятельной научно-исследовательской деятельности студентов, в частности педагогического учебного заведения.*

**SUMMARY**

The present day level of our society development makes principally new demands for the system of higher education. One of them involves training a qualified creative professional able to take a decision adequate to the situation, building up a highly adaptive personality. The optimal way of the development and introduction of the integral system of individual scientific and searching activity, especially in an educational institution.

УДК 37.032+371.3

**Л.О. Мільто**Київський національний  
педагогічний університет

## **МЕТОДИ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

У статті подано теоретичне обґрунтування найбільш ефективних методів активного навчання, які сприяють формуванню творчої особистості майбутнього вчителя в процесі його професійної підготовки.

Формування творчої особистості – одне з головних завдань професійної підготовки педагогів. Важливість розвитку творчої особистості майбутнього вчителя в процесі його професійної підготовки зумовлена багатьма причинами. Найбільш суттєвою з них, на наш погляд, є та, що досвід творчої діяльності засвоюється на особистісному рівні й зумовлюється неповторним характером цього процесу. У науковій літературі (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.В. Запорожець, В.Н. Мясіщев та ін.) міцно закріпилося положення про те, що особистість формується і розвивається в діяльності і що успіх формування певних властивостей особистості залежить від того, як організована її діяльність. Ми розглядаємо діяльність студентів у контексті становлення іх творчої особистості, тому важливого значення набувають методи активного навчання, які сприяють розвитку якостей творчої особистості студентів, їх професійному становленню. Метою даної статті є теоретичне обґрунтування методів активного навчання, що дозволяють активізувати формування творчої особистості студентів. Завдання статті: визначити та охарактеризувати найбільш ефективні методи активного навчання, які сприяють формуванню творчої особистості майбутнього вчителя. Методи активного навчання розглядаються в роботах А.А. Вербицького, В.І. Рибальського, П.М. Щербаня та ін. Як підкреслює В.І. Рибальський, основними особливостями цих методів є активізація мислення і творчої діяльності тих, хто навчається. Характерологічно особливістю методів активного навчання, на думку П.М. Щербаня, є те, що вони забезпечують практичну підготовку кожного

УДК 378.14:371.21

**І.М. Зарішняк**Одеський національний  
університет

## **АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ДИДАКТИЧНОЇ ЕМОЦІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ПІДСИСТЕМІ “ВИКЛАДАЧ – СТУДЕНТ”**

У статті визначені критерії, показники прояву та рівень дидактичної емоційної взаємодії, описана модель реалізації позитивної дидактичної емоційної взаємодії між викладачем і студентами у процесі навчання у класичному університеті.

Однією з актуальних проблем сучасної педагогічної теорії і практики вищої школи є організація дидактичної емоційної взаємодії “викладач – студент”. Позитивна взаємодія, що спирається на емоційний потенціал суб’єктів процесу навчання, дозволяє акумулювати пізнавальну активність студентів, суттєво підвищувати рівень мотивації навчання і ефективність процесу навчання в цілому.

Актуальність означененої проблеми останніми роками значно посилюється інтелектуальним та емоційним взаємозв'язком у процесі навчання і виховання (І.Д. Бех, І.А. Васильєв, В.Л. Поплужний, Л.В. Путляєва, О.К. Тихомиров, О.Я. Чебикін та ін.). Учені визнають важому роль емоцій у процесі навчання людей різних вікових категорій і вказують на необхідність урахування цього під час взаємодії. Проте недостатня визначеність щодо специфіки такої взаємодії спонукала до необхідності розкриття особливостей феномена емоційної дидактичної взаємодії „викладач – студент”.

Аналіз робіт, де розкривається вплив емоцій на навчання студентів [1; 2; 3; 5], дозволив зробити висновок, що емоції подвійно впливають на навчання: з одного боку, вони регулюють поведінку та психіку, посилюють мотив, оцінюють, мобілізують, стабілізують, регулюють групову диференціацію тощо; з іншого боку, вони дезактивують, послаблюють мотив, дезорганізовують поведінку, є причинами депресії, конфліктів і тривожності. Отже, викладач повинен враховувати у процесі навчання чинник тонізуючого впливу позитивних емоцій на подальше досягнення нової мети. Використання потенціалу емоційного фактору можливе шляхом оптимальної дидактичної взаємодії. Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, показав, що розглядають в основному питання, які стосуються поняття „педагогічна взаємодія”, і на сьогодні дослідження в основному присвячені її виховному аспекту і менше – питанням, які пов’язані з процесом навчання. Об’єктом вивчення є навчально-виховний процес

підтвердила свою доцільність, життєвість, перспективність. Рейтинг такої системи серед викладачів – 9,6 балів (за 12-бальною шкалою), серед студентів – 9,9. Це набагатовищі показники у порівнянні з традиційною системою діагностики й оцінки самостійної праці студентів.

У перспективі вважаємо за необхідне подальше вдосконалення критеріального забезпечення всього профілю творчих робіт професійного спрямування для ствердження нової системи організації, діагностики й оцінки самостійної професійно-творчої праці студентів як провідного чинника набування професійної компетентності.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Національна доктрина розвитку освіти. – Освіта. – № 26. – 24.04-1.05.
2. Демченко О.М. Критерії пізнавально-творчої самостійності студентів. – Педагогічні науки: Зб. наук. праць. Ч. 1. – СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2004. – С. 361-368.
3. Демченко О.М. Концептуальні і процесуальні основи експериментальної технології діагностування творчих самостійних робіт студентів. – Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. – Вип. 3 (13). – К.: НПУ, 2005. – С. 17-21.
4. Кульєвич С.В. Педагогика самоорганізації: особливості перехода до поздньокласичної теорії воспитання. – Москва: Ізвестия РАО, 1999. – № 3. – С. 41-48.
5. Петров В., Цулая Л.В., Петрова О.П. Самостоятельная познавательная деятельность в системе развивающего обучения // Вестник ЧГПУ. – 2000. – № 4 (электронный вариант).
6. Подмазін С. Філософські основи особистісно-зорієнтованої освіти // Завуч. – 2001. – № 20-21. – С. 21-24.
7. Сухомлинський В.О. Розумова праця і зв'язок школи з життям: Вибрані твори в п'яти томах. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 5. – С. 53-69.

### АННОТАЦІЯ

*В статье рассматривается новый подход к самостоятельной работе студентов с позиций гуманистической и синергетической парадигм образования. Обосновывается положение о том, что самостоятельная деятельность будущих профессионалов в современных условиях сосредоточивается, прежде всего, на работах профессионально-творческого характера. В соответствии с этим главный аспект диагностики таких работ – определение уровней творческой самостоятельности студентов как ведущего конструкта их профессионально-творческой самореализации.*

### SUMMARY

*The article deals with a new approach to the student's independent work from the point of view of the humanistic and synergistic paradigm of education. There are foregrounded some statements about the pre-service teacher's independent activity which is the basis of the works of professionally creative character. Accordingly the main aspect of diagnosing such works is – education of the levels of student's creative independence as a leading component of their professionally creative self-realization.*

студента до професійної діяльності. Як вважає науковець, “... до методів активного навчання належать методи, при застосуванні яких студент змушений активно здобувати, переробляти й реалізувати навчальну інформацію, подану в такій дидактичній формі, яка забезпечує об'єктивно й значно вищі порівняно з традиційними способами результати навчання практичної діяльності” [4; 3].

Як свідчить наш досвід, найефективнішими з методів активного навчання є тренінги самоусвідомлення й особистісного росту; рольові педагогічні ігри; аналіз педагогічних ситуацій і розв'язання педагогічних задач; групова дискусія з аналізом конкретних ситуацій та їх самоаналізом. Особливістю застосування цих методів є те, що всі вони органічно сполучаються один з одним. Кожний з цих методів пов'язаний з вирішенням педагогічних задач і виконує діагностичні функції, що дає можливість систематичної діагностики змін самої особистості безпосередньо на заняттях, не порушуючи при цьому природної течії навчального процесу. Вибір даних методів був обґрунтovаний тим, що вони забезпечують активну творчу діяльність студентів, підвищують інтерес до професії педагога, підводять студентів до самостійного прийняття рішень. Успішність застосування цих методів забезпечується демократичністю комунікативних позицій викладача і студента, активністю сторін, при якій кожна не тільки відчуває вплив, але й сама в однаковій мірі впливає на іншу.

Велика роль у процесі формування творчої особистості майбутнього вчителя рольових методів, тому що вони органічно поєднані з внутрішнім, психологічним характером індивідуальності особистості. Ігровий процес у зазначених вище умовах – це прояв і формування таких важливих якостей творчої особистості, як самостійність, творча ініціатива, самовираження, самоаналіз, самореалізація.

Дискусії допомагають зрозуміти студентам власну індивідуальність, створити позитивну “Я-концепцію”. З одного боку, вони навчають студентів вести себе коректно стосовно одиного, враховувати думку іншого, з другого – критично, самостійно мислити, оволодівати уміннями толерантно відстоювати свою думку, переконання.

Великий інтерес, на наш погляд, мають ділові педагогічні ігри, які допомагають вийти на особистісний рівень виявлення і розвитку творчої особистості майбутнього вчителя. Як зазначається в літературі, педагогічна гра – це імітація реальної діяльності вчителя в тих чи інших штучно відтворених педагогічних ситуаціях. Учасники гри або виконують певні ролі (учителя, учнів, батьків та ін.), або виступають як активні глядачі, які оцінюють дії гравців. Педагогічні ігри формують комплекс фахових знань, умінь і навичок, необхідних учителю під час вирішення педагогічних задач.

Вони створюють умови для обміну знаннями і досвідом, спонукають до активності в їх надбанні, розвивають інтерес до творчості.

Рольова гра дозволяє організувати творчу діяльність студентів шляхом імітації умов, наближених до реальних умов їх професійної діяльності, що різко підвищує мотивацію. Окрім того, рольова гра, як форма особистісно орієнтованого навчання, розвиває особистісні та професійні творчі якості, необхідні вчителю.

У нашому випадку рольова гра – це імітація реальної діяльності вчителя в тих чи інших педагогічних ситуаціях. Студенти-гравці виконують ролі вчителя й учнів. Активність і дії гравців жорстко не регламентуються, а лише обмежуються рамками їхньої ролі: поводження гравців, послідовність і зміст їхніх дій плануються в найбільш загальних рисах. Варіативність суб'єктивно-особистісних аспектів поведінки студентів і організаційно-структурних форм реалізації ходу гри забезпечує невичерпність і непередбачуваність ситуацій, що виникають.

Частіше всього в технології професійно-педагогічного навчання ми використовуємо педагогічні задачі, подані у формі опису шкільних конфліктних ситуацій. Після програвання фрагменту такої ситуації хід гри обговорюється. Студенти вчаться аналізувати діяльність вчителя й учнів, характер спілкування, міжособистісні стосунки, ефективність організаційних заходів, якість реалізації учителем своїх функцій.

Нестандартність ситуацій, що виникають у процесі гри, вимагає від студентів прийняття творчих рішень, отже, при цьому розвивається й удосконалюється творчий потенціал майбутнього вчителя. Викладач, спостерігаючи за діяльністю гравця, з деяким рівнем вірогідності може робити висновки про сформованість у нього тих чи інших якостей, про його суб'єктивні можливості, а, як відомо, від науково-теоретичної підготовки і моральної спрямованості особистості, від її характерологічних особливостей залежить, як учитель буде працювати з інформацією, як буде її оцінювати і використовувати при вирішенні конкретних освітньо-виховних завдань у своїй повсякденній практиці.

Рольова гра дає можливість її учасникам продемонструвати і побачити індивідуальні особливості виконання однієї і тієї ж соціальної ролі, співвіднести їх із власною поведінкою у даній ролі не тільки в грі, але й у реальному житті, а це сприяє виробленню у учасників гри навичок адекватного аналізу своєї і чужої поведінки, її коригування. Таким чином, кожний студент за час навчання демонструє і коментує серію досвідів.

Після гри, під час дискусії першими виступають студенти у ролі учнів, потім ті, що виконували роль вчителя, нарешті, викладач і студенти групи підбивають підсумки й оцінюють роботу “вчителя”. Учасники дискусії

Експериментальна перевірка зазначеної моделі діагностики довела наявність діалектичних зв’язків і суперечностей між досягнутим рівнем виконаної конкретної творчої роботи і наявним на цей момент загальним рівнем професійно-творчої самостійності. Така суперечність розв’язується шляхом поступового наближення якісних характеристик зовнішнього і внутрішнього творчих продуктів студентів. Одержано важливі дані про те, що зростання рівнів зовнішнього й внутрішнього продуктів, досягнення їх відносної несуперечливості здобувається в умовах інтенсифікації процесу самостійного виконання творчих робіт професійної спрямованості (професійно-творчих робіт), тобто оптимального збільшення їх кількості, якісної організації та діагностики. Така практика привела викладачів-експериментаторів до дещо несподіваного, але, як виявилось, важливого і принципового висновку: в умовах медичного коледжу, спроможного за кадровим потенціалом і науково-методичним забезпеченням готувати в умовах евристично-модульного навчання бакалаврів (з числа медсестер і лаборантів), доцільно діагностувати й оцінювати студентів в поточному, рубіжному й підсумковому режимах за рівнем їх професійної підготовки, показаної в системі професійно-творчих самостійних робіт. Це приводить до інтенсифікації професійного вишколення без небажаних перевантажень, підвищує мотивацію і спрямованість на професійне вдосконалення, створює умови для всеобщої, об’єктивної, справедливої і зрозумілої студентам оцінки відповідно до вимог кваліфікаційних характеристик, точного виявлення самих прогалин, які недопустимі у практичній роботі фахівця.

Логічними у зв’язку з цими висновками стали заходи організаційно-методичного характеру: циклові методичні комісії створили номенклатуру достатніх і необхідних робіт самостійно-творчого характеру, виконання яких свідчить про достатній і високий рівень теоретичної і практичної досконалості, об’єктивно виводить майбутнього фахівця-бакалавра на необхідні параметри професійної компетентності.

Необхідна номенклатура і зміст професійно-творчих робіт студентів теоретико-практичного спрямування (професійні твори, проекти розв’язання професійно-комунікативних ситуацій, науково-практичні доповіді, постановка лабораторного експерименту, виконання і пояснення результатів тестового завдання, рецензування і захист теоретичних чи практичних робіт – власних і товариша тощо) були предметом дискусій зі студентами й викладачами, ретельно обговорювались і приймались на засіданнях кафедр і методичних комісій, піддавались експертизі спеціалістів безпосередньо на заняттях. Тому система оцінки майбутнього спеціаліста в основному за рівнем виконаних і захищених ним професійно-творчих робіт – і в процесі навчання, і під час екзаменів (включаючи державні) –

|    |   |   |   |  |  |
|----|---|---|---|--|--|
| 6  | Самостійність і глибина висновків та узагальнень                                      | Висновки та узагальнення відсутні або представлені неадекватно  | Висновки та узагальнення неповно відображають зміст роботи  | Ці характеристики відображають основний зміст роботи і свідчать про достатній рівень аналітико-синтетичного мислення і застосування теоретичних знань  | Висновки та узагальнення щодо творчого продукту оригінальні й глибокі, свідчать про високий рівень теоретичного мислення   |
| 7  | Якість самодіагностики та самооцінки  | Самодіагностика і самооцінка відсутні або неадекватні   | Наявні елементи правильної, хоч і неповної діагностики й оцінки виконаної роботи  | Студент в основному володіє механізмами діагностики і може на її основі визначити рівень виконаної творчої роботи  | У студента добре розвинуті знання й уміння діагностики творчого продукту, прогностичні вміння його вдосконалення   |
| 8  | Здібність до аргументованого й толерантного діалогу під час захисту творчого продукту | Ця здібність на початковому етапі розвитку проявляється слабо   | Уміння відстоювати свої позиції в діалозі проявляються епізодично і непослідовно  | Уміння вести дискусію-діалог за результатами творчої праці в плані критичності й конструктивності в основному розвинуті  | Студент веде діалог-дискусію ініціативно, толерантно, аргументовано, впевнено, вивлюючи критичність і конструктивність   |
| 9  | Професійнопрактична цінність роботи   | Доведена недостатньо  | Доведена деякими самостійними аргументами   | Цінність для практики доведена необхідними аргументами   | Цінність роботи розкрита повністю і теоретичними аргументами, і прикладами використання результатів  |
| 10 | Узагальнені показники розвитку творчої самостійності студентів                        | Основні творчі здібності й мотиви проявляються слабо. Студент спроможний знайти об'єкт для самостійного вивчення, за допомогою викладача може формулювати й виконувати найбільш прості завдання (Оцінка 1-3 бали) | Основні творчі здібності й мотиви, механізми самостійної роботи евристичного характеру розвинуті недостатньо і нарощуються незначними темпами<br><br>(Оцінка 4-6 балів) | Основні творчі здібності й мотиви, необхідні для професійно-творчої діяльності, розвинуті достатньо, і помітна динаміка їх зростання під час розв'язання типових і нетипових евристичних завдань<br><br>(Оцінка 7-9 балів) | Розвиток творчого потенціалу (мотивів, здібностей, вольових зусиль) на високому рівні, що дозволяє знайти нові способи професійно-творчої діяльності, теоретичного осмислення суперечностей і розв'язок (Оцінка 10-12 балів) |

обмінюються думками про слухність дій останнього, аналізують ситуації, що виникали, обговорюють альтернативні варіанти розв'язання проблем. Гравці-учні виступають у ролі експертів, що випробували на собі педагогічний вплив "учителя" і оцінюють його. Нами помічено, що при продовженні гри після дискусії студенти майже не повторюють помилок своїх товаришів.

За результатами дослідження, успішність роботи студентів за даною педагогічною технологією підтверджують такі характеристики:

- стійкий позитивний результат творчого навчання студентів;
- високий рівень творчої пізнавальної самостійності й активності;
- стабільний інтерес до вирішення педагогічних задач та інноваційних видів педагогічної діяльності;
- самостимулювання і самомотивація, самоорганізація і самомотивація, самоорганізація і самовизначення у пошуку методологічних і теоретичних знань, необхідних для творчого вирішення педагогічних задач;
- складання творчих завдань, задач і питань мотиваційного і діагностичного характеру;
- розвинуте творче мислення, здатність відмовитися від шаблону в мисленні;
- пошук оригінальних методів розв'язання педагогічних задач;
- гнучкість у вирішенні педагогічних задач.

Узагальнені результати проведеного нами дослідження дали змогу зробити такі висновки: серед найефективніших методів активного навчання є рольові педагогічні ігри, аналіз педагогічних ситуацій і розв'язання педагогічних задач, групова дискусія, тренінги самоусвідомлення і особистісного росту. Методи активного навчання, при оволодінні всіма їх операційними елементами, сприяють подоланню конформності мислення, дають можливість в оптимальній формі поєднати масовий характер і індивідуалізацію підготовки майбутнього вчителя. Таким чином, методи активного навчання сприяють формуванню творчої особистості майбутнього вчителя, допомагають студентам краще зрозуміти себе як індивідуальність, прийняти себе зі своїми сильними і слабими сторонами, створити позитивну "Я-концепцію", формують педагогічну спрямованість особистості студентів, активізують творчу діяльність.

Саме такий підхід у навчанні складає гуманістичну технологію професійного навчання студентів. Ми не обмежуємося тільки цією групою методів, які ми називаємо методами активного навчання. Тому, на наш погляд, це відкриває перспективи подальшого пошуку і розробки нових методів активного навчання.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 204 с.
2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / РАН; Институт теории образования и педагогики. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / Под ред. Е.С. Полат. – М.: «Академия», 2001. – 272 с.
4. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: Навч. посіб. – К.: Вища школа, 2004. – 207 с.

**АННОТАЦІЯ**

*В статье дается обоснование наиболее эффективных методов активного обучения, которые способствуют формированию творческой личности будущего учителя в процессе его профессиональной подготовки.*

**SUMMARY**

*The article contains the most active education methods, that help to form of creative individuality of a future teacher.*

УДК 371.134

Ю.Г. Новгородська

Ніжинський державний університет

## ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

*У статті висвітлюються теоретичні аспекти проблеми творчої самореалізації майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки. Акцентується увага на принципах, реалізація яких забезпечує творчу самореалізацію студента в освітньому процесі ВНЗ.*

Сучасне суспільство потребує професіоналів, здатних у самостійному розвитку досягти вершин діяльності, втілюючи при цьому в життя особистісно значущу мету. Тому саме зараз постає проблема розвитку в студентів потреби в постійному самовдосконаленні, що зумовлює подальше становлення їх як професіоналів, спроможних до проектування і реалізації, корекції і розвитку власної діяльності. Необхідність орієнтації педагогічного процесу на індивідуальність людини, узгодження її особистісного досвіду із змістом освіти вимагають переосмислення мети, завдань і методів професійної підготовки студентів, створення освітнього середовища, що сприяє творчій самореалізації особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми творчої самореалізації свідчить про значну увагу до її вивчення. Так, у вітчизняній психології проблема особистості та її зростання представлена концепціями Б. Ананьєва, К. Альбуханова-Славської, О. Асмолова, І. Беха, Л. Божовича,

**Таблиця 1**

**Діагностичні показники, рівні та критерії творчої самостійності студентів під час виконання самостійних професійно-орієнтованих робіт**

| Показники творчої самостійності студентів  | Рівні розвитку творчої самостійності студентів та їх критерії                                 |  |   |   |
|--|---|--|---|---|
|  | Початковий  | Середній (4-6 балів)   | Достатній (7-9 балів)   | Високий (10-12 балів)   |
| 1 Вольове бажання і здібність до власного розуміння проблеми ( ситуації), її суперечностей | Студент у роботі не бачить проблемної ситуації і не проявляє мотивованого бажання віднайти її | Проблема та її значення розуміється її суперечності, освоюється за допомогою пояснень викладача                  | Основна сутність проблеми, деякі її суперечності, значення для професійності розуміється самостійно                             | Студент не тільки правильно розуміє проблему та її складові, але й зацікавлено, оригінально викладає їх, пояснює необхідність вирішення             |
| 2 Ініціативність: наявність цілепокладання, постановки власних завдань                     | Немає бажання та умінь до самостійного цілепокладання   | Мета і завдання роботи формулюються за допомогою викладача   | Наявні бажання та уміння викласти власну мету діяльності та основні завдання роботи   | Активно, самостійно і повно окреслюється мета та всі завдання роботи  |
| 3 Володіння механізмами творчої діяльності   | Є тільки деякі знання про механізми творчої діяльності  | Деякі механізми творчої праці застосовуються за сторонньою допомогою   | Є знання і основні уміння застосування цих механізмів   | Адекватно й відповідно до завдань роботи застосовуються необхідні механізми творчої діяльності  |
| 4 Логічність, аргументованість, завершенність творчої роботи                               | Названі якості проявлені недостатньо, відсутні логічність і завершенність роботи              | Дані характеристики розвинуті в основному, бракує послідовності і достатності доказів, зв'язку теорії і практики | Наявні прагнення й уміння до логічної, послідовної аргументованої побудови роботи. Є тільки незначні конструктивно-логічні вади | Крім позитивів достатнього рівня, досягнута хороша інтеграція наукових положень і реальної практики, досягнута повна завершенність роботи (проекту) |
| 5 Оригінальність у постановці і розв'язанні творчих завдань                                | Названий показник відсутній, як і бажання його пошуку   | Навіть при бажанні оригінальність не досягається, але є елементи власної інтерпретації вже знайдених підходів    | Наявні елементи власного варіанту пояснення проблеми, завдань роботи, одержаних результатів                                     | Проявляється прагнення й уміння оригінально (не схоже з іншими) сформулювати проблему, мету і завдання роботи, знайти нові розв'язки                |

У дослідженні діагностики ми спробували, відповідно до викладених проблем, вирішити такі пов'язані між собою завдання: а) визначити в системному плані основні якісні показники творчої самостійності та адекватні їй і зрозумілі студентам критерії цих провідних показників; б) визначити основні види творчої самостійної роботи, які можна вважати провідними для професійної підготовки і за якими можна визначати реальну динаміку пізнавальної і творчої самостійності як основу фахової компетентності випускника коледжу та університету.

Результатом дослідницьких пошуків стали два принципових надбання. По-перше, були встановлені і застосовані відповідно до кваліфікаційних характеристик випускників основні *рівні* (високий, достатній, середній і початковий) досягнень творчої самостійності, її провідні *показники* (необхідні професійно-творчі якості та уміння студентів), а також адекватні певному рівню *критерії* досягнутих показників як доказливі вимірювальні засоби продемонстрованих студентами особистісних якостей та умінь.

Загальна характеристика діагностики пізнавальної і творчої самостійності студентів, що відповідає вимогам модернізації вищої освіти України у зв'язку з її вступом до єдиного європейського освітнього простору подана в попередніх публікаціях автора [2; 3]. Тут же спробуємо представити критеріальну характеристику провідних особистісно-творчих якостей та професійно-творчих умінь, які свідчать про певний рівень досягнення творчої самостійності, що складає ядро професійної компетентності фахівця-бакалавра.

Показники досягнень того чи іншого рівня самостійності професійно-творчого характеру вибудовано таким чином, що вони відображають: а) провідні *особистісно-творчі якості самостійності* (мотивація до самостійно-творчої діяльності, ініціативність, цілеспрямованість, проблемність мислення, глибина аналітико-узагальнюючого мислення, розвинутість комунікативної культури у спілкуванні з викладачем, колегами, пацієнтами, дітьми; рівень рефлексивної культури для самодіагностики, самооцінки; енергетична складова діяльності); б) *процесуальні професійні уміння* для виконання певних видів самостійно-творчої діяльності: доповідей, рефератів, розв'язання проблемних професійних ситуацій, комунікативно-професійних задач, накреслення проектів, узагальнення і систематизації теоретичних знань, самодіагностика і самооцінка тощо (див. табл. 1).

М. Борищевського, Л. Виготського, Г. Костюка, О. Леонтьєва, С. Максименка, С. Рубінштейна.

Питання залежності процесу особистісного розвитку від чинників, що складають внутрішній світ людини, знайшли відображення у змісті зарубіжних теорій особистості (А. Маслоу, К. Роджерс).

У працях науковців різного теоретико-методологічного спрямування акцентується увага на ролі особистості у власному процесі життєтворчості (Е. Берн, В. Доній, І. Єрмаков, Г. Несен та ін.).

Значний інтерес становлять наукові праці, в яких актуалізується розробка поняття “творчості” як способу ефективного саморозвитку і професійно-особистісної самореалізації (В. Андреєв, Д. Богоявлєнська, І. Волоцук, В. Моляко, Я. Пономарьов, С. Сисоєва та ін.).

У полі зору Г. Волинки, І. Зязюна, І. Іванова, В. Лозової, Н. Тарасевич та ін. передбувають педагогічні аспекти самореалізації особистості як активної пізнавальної та творчої діяльності в нових умовах освітнього процесу.

Дослідження, що пов'язані з питанням інтенсифікації творчого потенціалу студентів, їхньої повноцінної самореалізації у навчально-професійній і майбутній професійній діяльності, відображені в роботах О. Киричука, Л. Коростильової, О. Крилової, Г. Меднікової, Ю. Репецького, М. Чобітка та ін.

Опрацювання психолого-педагогічних джерел дає нам підстави стверджувати, що вітчизняною та зарубіжною науковою накопичено певний позитивний досвід у розробці проблеми творчої самореалізації. Проте результати проведених наукових пошуків, що знайшли відображення в монографіях, дисертаціях, колективних збірниках, присвячених досліджуваний проблемі, не знижують необхідності в узагальнюючих дослідженнях і не знямають проблеми. Це і обумовило постановку завдань дослідження:

1. Провести теоретичний аналіз проблеми розвитку творчої самореалізації особистості як важливої складової фахової підготовки майбутніх педагогів.
2. З'ясувати принципи забезпечення творчої самореалізації студентів у процесі фахової підготовки.

Перехід до особистісно орієнтованої освіти вимагає від вищої школи кардинально переглянути підхід до змісту фахової підготовки студентської молоді; віднайти оптимальні індивідуальні шляхи задоволення освітніх потреб і якнайповнішого розкриття можливостей особистості. Тому викладач вищої школи має допомогти молодій людині розвинути особистісні якості, які необхідні для її самореалізації у житті та професійній діяльності.

Поняття “самореалізація” є синонімічним термінам “самоактуалізація” (А. Маслоу), “інтеграція” (З. Фрейд), “індивідуалізація” (К. Юнг), “персоналізація”, “особистісне зростання” (К. Роджерс) і має різнопланове трактування:

- процес об’єктивізації особистістю своїх соціальних диспозицій, потреб, задатків, здатність створювати нові можливості для власного розвитку в процесі взаємодії з навколошнім світом [1, 28];

- свідома, ціле спрямована матеріально-практична, соціальна й духовна діяльність особи, спрямована на реалізацію власних сил, здібностей, можливостей, життєвих настанов [5, 538];

- процес цілісної життедіяльності людини, який полягає в опредметненні всього комплексу індивідуальних здібностей і веде до перетворення особистості на суб’єкта життя [3, 172].

Самореалізація здійснюється за допомогою таких механізмів:

- самоусвідомлення – процес усвідомлення вихованцем себе як особистості та свого місця й життєвих орієнтирів у суспільній діяльності;
- самопізнання – це процес пізнання себе, своїх потенційних і актуальних властивостей, особистісних, інтелектуальних особливостей, рис характеру, своїх стосунків з іншими людьми;

- самоствердження – це специфічна діяльність з виявлення, підтвердження своїх певних якостей особистості, рис характеру, способів поведінки й діяльності;

- самоактуалізація – це постійне прагнення людини до повного вияву і розвитку особистісних потенційних можливостей та їх реалізації.

Самореалізація людини залежить від рівня, способу, характеру включеності особистості у макросвіт – соціум. Соціальне середовище є тим об’єктивним фактором, що визначає особистісну спрямованість студента, характер його потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій. У взаємодії із соціальним середовищем особистість виступає активною, діяльною істотою, суб’єктом, який прагне розвитку, автономності й самореалізації.

Ми виходимо з положення, що визначальною сферою, яка створює для людини суспільний та індивідуальний простір, є праця. Діяльнісний підхід дає змогу кожному студентові:

- мати однакові можливості для участі в суспільному житті;
- самоствердитись у світі через особистісні внески у розвиток загальнолюдського досвіду;
- знайти той вид діяльності, що найбільше відповідає особистісним нахилам та інтересам;
- випробувати себе в будь-якій сфері громадської діяльності.

З позицій гуманістичної парадигми освіти діагностика самостійної праці студентів стає: а) більш демократичною й доступною, тому що спирається на діагностичні критерії, відпрацьовані спільними зусиллями викладача і студентів; б) розширює поле для самодіагностики й самооцінки, пропонуючи прозорі, доступні й докладні показники і критерії продуктивів самостійної праці; в) надає студентам можливості відстоювати свої варіанти розв’язання пізнавально-творчих завдань, пред’являти додаткові аргументи в діалозі з викладачем й іншими суб’єктами навчання; д) нарешті, відкриває право й оптимістичні перспективи для вдосконалення виконаної роботи на основі виявленіх причин допущених недоліків.

Зазначені гуманістичні вимоги до педагогічної діагностики пізнавально-творчої і професійно-творчої самостійності застосовані в експериментальній роботі зі студентами Сумського державного педагогічного університету, Сумського медичного коледжу та деяких медичних училищ області.

З’ясовуючи мету, зміст, способи діагностики та її окремих процедур під час визначення рівня творчої самостійності студентів, які здобувають кваліфікаційний ступінь бакалавра, зіткнулися з кількома складними суперечностями. Одні з них стосувалися змісту і структури показників пізнавально-творчої самостійності студентів, інші були пов’язані з нерозробленістю адекватних і прозорих критеріїв для варіативних та інваріантних показників самостійності. Третя суперечність стосувалась неясності з видами діяльності, за якими можна було діагностувати творчу самостійність. З одного боку, в педагогічній науці вже сформувались основні показники пізнавальної самостійності учнів і студентів, і можна було виокремити з них показники самостійності творчого характеру, пов’язані з особливостями майбутньої професії. З іншого боку, необхідна і достатня номенклатура таких показників до кінця не з’ясована, різні автори подають або надто великий, або невіправдано лаконічний перелік індикаторів творчої самостійності. До того ж якісні показники подаються лінійно, без потрібної ієархії і системності. Нерозв’язано залишається суперечність між необхідністю об’єктивних, докладних і прозорих критеріїв пізнавально-творчої самостійності і нерозробленістю їх для практичного використання в освітньо-пізнавальній роботі. Наявність загальних і достатньо розмитих вказівок щодо оригінальності, самостійності, ініціативності тощо нічого суттєвого не додає у традиційні форми і способи організації діагностики самостійної роботи студентів. Нарешті, під час дослідження постало актуальне питання: за якими видами діяльності і яким чином можна повно й об’єктивно визначити рівень творчої самостійності професійного характеру?

Якщо поглянути на пізнавальну самостійність студентів і, зокрема, її провідну – пізнавально-творчу складову з позицій гуманістичної парадигми як інтеграції синергетичного та антропологічного підходів, то відкриваються нові й одночасно суттєві особливості самостійності як необхідної пізнавальної і професійної характеристики особистості. Важлива ознака самостійної діяльності студента в умовах гуманістичної освіти підпорядкована стратегічній меті – професійно-творчій самореалізації майбутнього фахівця. Тому пріоритет, безумовно, віддається самостійним роботам творчого характеру, основна спрямованість яких – формувати пізнавально-творчу самостійність відповідно до творчих характеристик конкретної професії. Підтверджується суверенне право студента на самостійний вибір власної мети, засобів і способів діяльності в будь-яких навчальних ситуаціях, під час виконання будь-яких робіт. Таке право ґрунтуються не тільки на свободі волевиявлення, закріпленої статусом особистості як суб'єкта життєдіяльності, але й достатньо широкими індивідуальними (когнітивними, вольовими, творчими) можливостями і здібностями кожного студента з його, як правило, необмеженим творчим потенціалом, що потребує щоденного активного розвитку. Гуманістична парадигма передбачає право студента на ініціацію співробітництва чи коректну відмову від нього з викладачем чи іншими студентами під час виконання будь-яких самостійних операцій. При цьому не виключається ініціація з боку викладача (як зустрічна, так і самостійна) з тієї причини, що сучасна гуманістична педагогіка, як правило, м'яко, але принципово відсторонює крайні особистісно орієнтованого підходу і головною одиницею навчального процесу визначає не учня чи студента, а *діалогічну цілісність* двох рівноправних суб'єктів – викладача і студента (вчителя й учня) [6, 41-48].

Важливою особливістю пізнавально-творчої самостійної діяльності студентів в умовах синергетично-гуманістичної парадигми стає її ґрунтовне *діагностичне забезпечення*. Діагностика в умовах складної індивідуальної, сумісної роботи, численних джерел інформації, різновіднівих контактів студента з викладачем, студентами, посібниками, підручниками, електронно-комп'ютерними матеріалами суттєво ускладнює самостійну працю й одночасно перетворює її у провідний чинник освітньо-фахової підготовки.

Компетентна діагностика в широкому значенні цього слова як спосіб прогнозування й цілепокладання з опорою на визначені критерії якості створеного самостійного продукту, достатньо глибокого її вимірювання та оцінки з подальшими операціями вдосконалення стає одним із вирішальних чинників становлення творчої самостійності студентів і в пізнавальній, і в майбутній професійній діяльності.

Тобто тільки через діяльність як форму свого активного відношення до світу людина спроможна реалізувати себе.

Згідно з А. Маслоу, самореалізація найкраще може бути здійснена через захоплення same значущою діяльністю. Найбільш інтенсивно процес самореалізації відбувається під час глибокого, зосередженого, інтенсивного занурення особистості в будь-який творчий процес з яскравим переживанням довільного задоволення від самого процесу. Саме такий стан А. Маслоу називає “піковим моментом” самореалізації.

Значне місце у самореалізації особистості належить потребі, яка впливає на динаміку протікання психологічних процесів студента, підвищуючи рівень психічної діяльності; мобілізує духовні й інтелектуальні сили студента на виконання навчально-пізнавальних завдань; спонукає до вирішення проблемних ситуацій, трансформуючись у зовнішню поведінку через ступені опредметнення; переводить репродуктивну активність студента у продуктивну; відкриває шляхи до творчості. С. Сисоєва зазначає, що саме природа творчого процесу вводить особистість у такий стан, який дозволяє проявляти її багатогранність свого “Я”.

Домінантними якостями особистості, які формують її здатність до самореалізації, є творчі якості: допитливість, сміливість, впевненість у своїх силах і здібностях, креативність, гнучкість поглядів, готовність до ризику, наполегливість, емоційна стійкість, ініціативність, самостійність, оригінальність, нестандартність, виражена сила “Я”, розвинуте уявлення, фантазія, проблемне бачення, здатність до дослідницької діяльності.

Вищою формою прояву творчої природи людини є її життєтворчість – духовно-практична діяльність особистості, спрямована на творче проектування та здійснення її життєвого проекту [3, 278]. У процесі життєтворчості особистість виступає як розвинена індивідуальність, суб'єкт свого індивідуального життя, а об'єктом творчих діянь особистості виступає її власне життя.

Проектуючи педагогічний процес в освітньому закладі, необхідно дотримуватись таких принципів:

1. *Принцип гуманізації* передбачає сприйняття особистості студента як вищої соціальної цінності, визнання її права на свободу; поєднання поваги й довіри до студента з розумною й тактовною вимогливістю.

2. *Принцип особистісної орієнтації* передбачає проектування “індивідуальної траекторії” творчої самореалізації студента в контексті суб'єкт-суб'єктних відносин у ВНЗ. Усі зусилля педагога мають бути спрямовані на створення середовища, яке б сприяло максимальному розкриттю можливостей індивідуального зростання студента,

стимулювало його внутрішні сили до творчого саморозвитку й самовдосконалення.

*3. Принцип самостійності.* Діяльність, яка здійснюється власними силами студента, формує навички самостійного мислення, розвиває вольові якості особистості (наполегливість, ініціативність, організованість та ін.), що робить можливим оптимальне використання своїх здібностей.

*4. Принцип варіантності.* Навчальна робота має привертати увагу студентів, зацікавлювати їх, а цього можна досягти шляхом подолання однomanітності змісту, форм і методів навчання. Даний принцип виражає необхідність використання репродуктивних і творчих форм роботи з метою підвищення ініціативності й активності студентів.

*5. Принцип суб'єкт-суб'єктої взаємодії* передбачає зміну суб'єкт-об'єктних взаємовідносин викладача і студента в процесі освіти у взаємині вільної співпраці; використання педагогом переважно діалогічних форм комунікативної взаємодії зі студентами; створення творчої атмосфери, позитивного психологічного клімату в колективі через утвердження принципів педагогіки співробітництва.

*6. Принцип свободовідповідності* пов'язаний з досягненням індивідом автономності, проектуванням і самореалізацією свого життя. Врахування цього принципу передбачає свободу студента і викладача від стереотипів і педагогічних догм в організації і змісті навчально-виховного процесу. Студенту надається можливість свободи вибору того виду діяльності, де він може реалізувати себе як індивідуальність.

*7. Принцип активності* передбачає перетворення студента в суб'єкта власного життя, спроможного активно діяти, самостійно вибирати соціальні умови власного розвитку, способи самореалізації та саморегуляції, формувати власне “Я”. Відсутність жорсткої регламентації ініціативи й творчості стимулює пізнавальні інтереси студента і активізує його потребу в самореалізації.

*8. Принцип фасілітації* відображає необхідність створення педагогом розвиваючого простору, який стимулює творчу активність студента і сприяє розвиткові мотивів творчої діяльності.

Таким чином, поняття “самореалізація” можна визначити як інтегративний творчий процес свідомого особистісного становлення, який торкається всіх внутрішніх сфер людини і знаходить своє вираження у всіх особистісних проявах (активності, спілкуванні, поведінці). Цей процес значною мірою залежить від професійної компетентності викладачів, діяльність яких безпосередньо спрямована на вдосконалення педагогічної парадигми.

мислення, працездатність та ін.), а однією з найважливіших умов самоперетворення виступає стан нестійкості, кризисної ситуації, в яку потрапляє індивід. Перехід у новий стан супроводжується переживанням свідомістю самої ситуації і свого місця в ній. Це приводить до виникнення особистої позиції двох видів: соціальної мімікрії (повне підпорядкування умовам середовища з неминучою асиміляцією та деградацією особистості) або активної творчої діяльності, спрямованої на перетворення ситуації. Причому розв’язання ситуації з синергетичних позицій не може проходити лише на альтернативному виборі рішень. Справжня творчість вимагає знаходження багатьох варіантів розв’язок і наявність на рівноправній основі кількох рішень. Проявлене при цьому неадаптивна активність особистості стає основою її саморозвитку і самореалізації [4]. Відповідно до законів синергетики, самоорганізація та її провідна складова – самореалізація – розглядається як властивість будь-якої системи до саморозвитку шляхом надбудови, “вирощування” із себе нових, більш життєстійких структур.

Наведене синергетичне підґрунтя самореалізації збагачується антропологічною концепцією філософії та психолого-педагогічної науки. Антропологічний підхід до призначення й виховання людини, на відміну від концепцій авторитарної педагогіки і педагогіки соціальних пріоритетів, зводиться до спроби розглядати людину як вище й найдосконаліше створіння природи. Вихідними принципами антропологізму є пріоритет унікальних інтересів і цінностей особистості над загальними (суспільними, державними, класовими). У моделі виховання екзистенціалізму як одного з напрямів філософської антропології (К. Ясперс, М. Хайдегер, Ж.-П. Сартр) визнається не тільки унікальність особистості, її незалежність від будь-яких зовнішніх детермінант, але й самоактивність у процесі особистісного росту. Виховання, на думку екзистенціалістів, зводиться до самовиховання, а завдання вихователя – до створення умов, коли б особистість творила саму себе. Не розділяючи крайнощів такого підходу, варто звернути увагу, на те що саме така ідея антропології стала основою для особистісно орієнтованої освіти в сучасній школі.

Синергетичний та антропологічний підходи до особистості та її розвитку складають основу сучасної гуманістичної парадигми навчально-виховного процесу в загальноосвітній і вищій школі. Інтеграція синергетичного та антропологічного підходів до особистості в гуманістичній парадигмі суттєво трансформує наші уявлення про рушійні сили і механізми розвиваючих процесів людини, про систему підтримки підростаючого індивіда, нарешті, про саму мету освітніх і виховних зусиль суспільства і школи.

Насамперед, звернемо увагу на чомусь забуті, але сучасні думки з цього приводу видатного українського педагога В. Сухомлинського. Важливо, підкресловав видатний український педагог, щоб мету, яку треба досягти у викладанні предмета, ставив не тільки педагог, а й самі учні.

Грунтовний дослідник самостійної діяльності в школі і ВНЗ В. Петров зауважує, що „самостійна робота суб'єкта не вичерpuється ні фактом відсутності педагога, ні навіть здатністю виконати ті або інші завдання без допомоги вчителя. Вона включає більш істотну здібність: без будь-якої допомоги, свідомо ставити перед собою ті або інші цілі, завдання, планувати свою діяльність і здійснювати її” [5].

Саме такий сутнісний підхід до розуміння самостійної роботи учнів і студентів дає можливість проф. В. Петрову визначити *пізнавальну самостійність як здатність до самоосвіти, самовиховання, саморозвитку, до свідомої регуляції особистісної активності* [5]. До такої позиції останнім часом залучились й інші відомі дослідники цієї проблеми (В. Андреєв, А. Вербицький, С. Кульневич, В. Лозова, В. Паламарчук, І. Прокопенко, А. Хуторський та ін.), які вважають пізнавальну самостійність основною метою і головним показником самостійної діяльності, мірою досягнення мети навчання. Останні дисертаційні дослідження (Г. Адамів, В. Бенера) підкреслюють подвійний характер пізнавальної самостійності – особистісний і процесуальний, пов’язують це зі специфікою навчального процесу у професійній підготовці фахівця у вищій школі, де характер самостійності студентів та її динаміка багато в чому обумовлені кваліфікаційними характеристиками спеціальності з пріоритетами продуктивних, творчих видів самостійної праці.

Але ні в традиційних, ні в новітніх дослідженнях поки що поняття пізнавальної самостійності і її вищого прояву – самостійності творчого характеру – не розглядаються під кутом новітніх парадигм освіти – особистісно орієнтованої та синергетичної. Тому в проведенню дослідження зроблена спроба розглянути навчальну самостійність в аспекті означеніх освітніх парадигм. При цьому головна увага була зосереджена на *творчій самостійності* студентів професійного спрямування.

Основою для цього стали відкриті філософською і психолого-педагогічною науками (І. Пригожин, А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Бернс, А. Макаренко, В. Сухомлинський, М. Амосов, І. Бех, І. Зязюн, В. Лутай) закономірності розвитку і виховання людини. Згідно з ними, особистість – це самоорганізована, автономна, нелінійна система, з високим потенціалом і потребою до самоперетворення в нову якість, тобто до саморозвитку, самореалізації. Джерелом самореалізації є, насамперед, внутрішні ресурси особистості (мотиви, динамічна енергетика, воля, здібності до творчого

## ЛІТЕРАТУРА

- Киричук О. Розвиток і самореалізація особистості в умовах освітнього закладу // Рідна школа. – 2000 – № 5. – С. 28-30.
- Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / С. Сисоєва, А. Алексюк, В. Воловик, О. Кульчицька та ін. / За заг. ред С. Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
- Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.-метод посібник / Ред. рада В. Доній, Г. Несен, Л. Сохань, І. Єрмаков та ін. – К., 1996. – 792 с.
- Чобітько М. Самовдосконалення студентів – майбутніх учителів у процесі особистісно орієнтованої професійної підготовки // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 1 (42). – С. 57-69.
- Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

## АННОТАЦІЯ

*В статье освещаются теоретические аспекты проблемы творческой самореализации будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки. Акцентируется внимание на принципах, реализация которых обеспечивает творческую самореализацию студентов в образовательном процессе ВУЗ.*

## SUMMARY

*The article deals with theoretical aspects of the problem of creative self-realizing of prospective teachers in the process of professional training. Attention is concentrated on the principles implementation of which insures creative self-realizing of students in the educational process of the university.*

УДК 378.147

С.В. Омельяненко

Кіровоградський державний  
педагогічний університет

## НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ РОЗВ’ЯЗУВАННЮ ЕВРИСТИЧНИХ ЗАДАЧ

*У статті визначається сутність евристичної задачі у професійній підготовці майбутніх педагогів як моделі реальної педагогічної ситуації і в той же час як моделі прояву евристичних позицій студентів у навчальному процесі. Автор виділяє етапи навчання студентів розв’язувати евристичні задачі, наводить приклади реалізації цих етапів у процесі загальнопедагогічної підготовки.*

Загальноприйняте розуміння освіти, як засвоєння людиною досвіду минулого, на сучасному етапі супечить необхідності самореалізації, необхідності розв’язання проблем, які виникають у світі, що постійно змінюється. Серед актуальних проблем сьогодення важливе місце посідає проблема формування творчої особистості. Від особистості вимагається розумно діяти у ситуації вибору, визначати свої особисті цілі та продуктивно їх досягати. У той же час існує соціальне замовлення на освіту, вимоги суспільства до громадян, які знайшли відображення в державних стандартах

освіти. Здійснюється перехід на компетентний підхід до змісту освіти. Як зазначає О.Я. Савченко, “в процесі модернізації освіти було поставлено завдання позбутись саме зайдої деталізації, надмірної інформативності, затереотизованості змісту, а натомість посилити його практичну спрямованість, розвинути ті знання і вміння, які мають особистісну значущість для молодої людини, вивести її на рівень компетенції” [2, 40]. Усвідомлення політичної і соціальної ситуації в Україні визначає необхідність реалізації одного з пріоритетних завдань освіти – підготовку педагогічних кадрів до творчої професійної діяльності, які здатні забезпечити розвиток і формування громадян України.

У процесі професійної діяльності вчитель зустрічається із значною кількістю задач, які можна віднести до задач із нечітко визначеними або навіть погано визначеними умовами, творчих задач. Для їх розв’язання необхідно знати спеціальні прийоми, які використовуються у пошуках відкриття нового, ґрунтуються на загальному досвіді розв’язування споріднених задач в умовах великого вибору варіантів, тобто евристик.

Таємниці творчості намагаються пізнати давно, а також віднайти шляхи, які сприяють навченню творчості. На сучасному етапі виникають різноманітні методики, технології креативного навчання, однією з яких є дидактична евристика, розроблена А.В. Хуторським, згідно з якою ученъ спочатку конструює знання, спираючись на власний освітній потенціал та технологію продуктивної діяльності, потім отриманий ним продукт діяльності зіставляє за допомогою педагога із культурно-історичними аналогами, в результаті чого він переосмислюється, добудовується, виникає необхідність нової діяльності. Евристична освітня технологія інтегрує індивідуальну творчу самореалізацію учнів з колективним вивченням спільніх для всіх навчальних питань чи освітніх галузей [3].

Ідеї евристичного навчання доцільно впроваджувати у професійну підготовку майбутніх педагогів і в якості основи їх творчого розвитку, і як основу для розвитку їх готовності до впровадження евристичного навчання щодо формування творчої особистості школяра. Мета нашої статті – визначити етапи навчання студентів під час розв’язування евристичних задач, вказати на деякі шляхи формування у майбутніх учителів здатності до застосування набутого досвіду у професійній діяльності, які доцільно використовувати у процесі загальнопедагогічної підготовки.

Евристичну задачу у педагогічній підготовці можна розглядати як модель реальної педагогічної ситуації і як модель прояву евристичних позицій студентів у навчальному процесі, як суб’єктивно евристичну. Тоді міра евристичності задачі є суб’єктивною, тому що людина, яка навіть знає спосіб її розв’язання, може сприймати її як евристичну і продовжуватиме

розвиток. Національна доктрина розвитку освіти передбачає основний шлях модернізації української освіти на найближчі 25 років нового століття. Головною метою державної політики в освіті проголошено створення необхідних умов для розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України протягом усього життя [1].

В об’ємній і складній проблемі впровадження особистісно орієнтованого (гуманістичного) навчання у вищій школі ми виділили аспект організації і діагностики самостійної діяльності студентів. Проведене дослідження дозволило зробити важливий висновок про те, що найважливішою особистісною характеристикою, що зумовлює успішність самостійної праці студентів є рівень розвитку творчої самостійності майбутніх фахівців. Певний рівень такої самостійності – це, безумовно, одна з провідних складових професійно-творчої самореалізації майбутнього фахівця.

Що являє собою ця самостійність з позицій гуманістичної освіти? Яким чином можна об’єктивно діагностувати, тобто виміряти й оцінити рівень її розвитку? Спроба вирішення цих завдань і складає *мету* даної статті.

Спочатку з’ясуємо, що являє собою *пізнавальна і творча самостійність* студентів з традиційних і гуманістично-синергетичних позицій. Ці важливі особистісні характеристики можна визначити, тільки виявивши сутнісні цільові, змістовні і процесуальні показники самостійної навчальної праці студентів. Аналіз основних зарубіжних і вітчизняних досліджень допомагає помітити певну трансформацію поглядів учених на сутність самостійної діяльності, задля успіху якої й треба досягти певних рівнів пізнавальної самостійності. Класичне визначення (Ю. Бабанський, М. Данилов, Б. Єсипов, В. Онищук, П. Підкасистий та ін.) сутності самостійної роботи полягає в тому, що її розглядають як таку, що включається в процес навчання і виконується без особистої участі викладача, але за його завданням в спеціально наданий для цього час. Ряд авторів відзначають також вимоги для учнів (студентів), які мають свідомо досягти поставленої в завданні мети, використовуючи свої зусилля і виражаючи в тій або іншій формі результат своїх навчальних дій. При всіх нюансах такої дефініції студент (учень) стабільно залишається об’єктом педагогічного впливу, а не суб’єктом освітньої діяльності і здобувачем власних знань та умінь. Традиційний, класичний погляд на самостійну працю в навчанні залишається актуальним і сьогодні, хоча ряд останніх досліджень все ж вносить у, здавалось би, незмінну протягом століть формулу самостійної роботи деякі принципові зміни.

реабілітаційних центрів з урахуванням специфіки роботи таких закладів; дослідження можливостей професійного педагогічного тренінгу у процесі підготовки майбутніх учителів до роботи з підлітками аномальної поведінки.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с.
2. Фицула М.Н. О подготовке студентов к работе с «трудными» детьми // Подготовка студентов к воспитательной работе в школе. – Минск, 1973. – С. 214-225.
3. Формирование модели специалиста с высшим образованием. – Томск: Изд-во Томск.ин-та, 1984. – 195 с.
4. Щербаков А.И. Психолого-педагогическая подготовка учителя-воспитателя и пути ее оптимизации в высшей школе // Проблемы совершенствования системы психолого-педагогической подготовки учителя. – Л., 1980. – С. 3-46.
5. Юричка Ю.П. К вопросу подготовки студентов педвуза к воспитательной работе с трудными подростками в общеобразовательной школе // Система воспитательной работы в педвузе и формирование личности учителя. – Магнитогорск, 1980 – 73 с.

## АННОТАЦІЯ

*В статье рассматривается проблема подготовки студентов университета к работе с подростками девиантного поведения. Автор делает акцент на обеспечении осознания студентами сущности и сложности проблемы преодоления склонности подростков к девиантному поведению, необходимости комплекса коррекционно-воспитательной работы, организации тренинговых занятий контекстного характера.*

## SUMMARY

*The article is dedicated to the problem of a prospective teacher training in a modern university. The author analyses pedagogical conditions of university students training for the work with teenagers of deviant behavior.*

УДК 378.147.036

О.М. Демченко  
Сумський медичний коледж

## ТВОРЧА САМОСТІЙНІСТЬ СТУДЕНТІВ ТА ЇЇ ДІАГНОСТИКА: ГУМАНІСТИЧНИЙ АСПЕКТ

*У статті розглядається новий підхід до самостійної роботи студентів з позиції гуманістичної і синергетичної парадигм освіти. Обґрунтовується положення про те, що самостійна діяльність майбутніх фахівців у сучасних умовах зосереджується, насамперед, на роботах професійно-творчого характеру. Відповідно до цього головний аспект діагностики таких робіт – визначення рівня творчої самостійності студентів як провідного конструкту їх професійно-творчої самореалізації.*

Освіта в Україні проголошена основою розвитку особистості, нації та держави, запорукою майбутнього її громадян. Тому на основі Конституції України освіта визначена пріоритетною галуззю, тобто держава взяла на себе обов’язок забезпечити її прискорений, випереджальний інноваційний

аналізувати та додавати нові умови, комбінувати дані, тобто самостійно формулюватиме проблему, нові педагогічні задачі, які можуть випливати із запропонованої педагогічної ситуації, а отже, і визначатиме мету діяльності для самостійного наступного пошуку шляхів розв’язання задач певного класу.

На нашу думку, навчання студентів розв’язуванню евристичних задач можна поділити на такі етапи.

Перший етап – етап попередньої підготовки, який включає оволодіння студентами уміннями визначати сутність проблемної задачі, обґрунтovувати, чому запропонована задача є проблемною, а за яких умов вона вимагає лише нагадування відомого алгоритму розв’язування або стає проблемною. На цьому етапі вважаємо доцільним запропонувати студентам різноманітні запитання, які, на перший погляд, не мають ніякого відношення до педагогічних ситуацій. Вони спонукають майбутніх педагогів до ретельного обдумування кожної ситуації, видлення зв’язків, розвивають вміння оцінювати ситуацію з різних сторін, і з різноманітних фактів вибирати суттєве, у випадковому факті вбачати закономірне.

Другий етап спрямований на актуалізацію способів розв’язування проблемних задач. На цьому етапі студенти складають картотеку прийомів розв’язування евристичних задач. Наприклад, студенти знайомляться із стратегією “випадкових підстановок”, якою радить користуватися В.О. Моляко під час розв’язування творчих задач: “Тут мова йде не про навчання цій стратегії, оскільки ми не володіємо логічно організованими прийомами, а про оволодіння навичками знаходити виходи із туниківих ситуацій, не “здаватися” при, здавалось би, нездоланих труднощах, не дивлячись ні на що. У самому простому виді реалізація цієї стратегії полягає в тому, що досліднику пропонується віддатися “вільному потокові думок”, пробувати перше, що прийшло в голову, фіксувати випадкові образи, предмети, принципи і намагатися застосувати їх при вирішенні даної задачі” [1, 28]. На основі цієї інформації пропонується завдання: скласти для учнів алгоритмічний припис розв’язування задач, з якими вони ще не були знайомі. У цьому випадку студенти зустрічаються із суперечністю: з одного боку, випадкові підстановки, а з іншого – необхідність скласти алгоритмічний припис. Бачення таких суперечностей сприяє розвиткові діалектичного мислення, що є необхідною умовою для подальшого розвитку творчих здібностей майбутніх педагогів, їх здатності діяти у нестандартних ситуаціях.

За нашими спостереженнями студент готовий до переходу на наступний етап, якщо має позитивну спрямованість на участь у розв’язуванні таких задач, це проявляється у здатності відповідати на

запитання такого змісту: “що чекаєш отримати в результаті?”, “що потрібно для цього?”, “для чого ти це робиш?”, чому ти робиш саме так?” та ін.

Третім етапом є навчання студентів новим способам розв’язування педагогічних евристичних задач на основі отримання нової інформації. При цьому майбутні вчителі розв’язують задачі, які вимагають творчої трансформації, адже у задачах, які виникають у процесі педагогічної діяльності, відсутні чітко сформульовані умови та питання, на які потрібно дати відповідь. У ході розв’язування таких задач у студентів формується здатність до рефлексивного осмислення власної діяльності та досягнення рівня уміння ставити запитання.

Шляхом досягнення цієї мети вважаємо включення студентів у діалог один з одним. Наприклад, студенти виконують таке завдання: провести індивідуальну бесіду з ученицею, яка напередодні свята відмовилася акомпанувати своїм товаришам. Вони повинні запропонувати кілька варіантів ходу цієї бесіди залежно від позиції учениці у цій ситуації: прибудова знизу, прибудова згори, прибудова поруч. Студенти працюють у трійках, один з них аналізує цю ситуацію з позиції вчителя, інший – з позиції учениці, третій – з позиції учнів, яким відмовилися акомпанувати. Майбутні вчителі повинні стати на місце одного з учасників педагогічної ситуації, визначити їх психологічний стан і на основі цього запропонувати шляхи розв’язання педагогічної задачі, яка виникла в даній ситуації. При цьому вони повинні поміркувати і над наслідками запропонованого шляху розв’язання педагогічної задачі, пам’ятаючи, що для більшості рішень людини не можна точно розрахувати й оцінити наслідки, а можна лише передбачити, що певний варіант розв’язку приведе до найкращого результату.

У процесі такого діалогу, що передбачає обмін уявленнями про педагогічну ситуацію та педагогічну задачу, відбувається спільне просування студентів у розумінні суті задачі, пошуку її розв’язання. Робота в таких групах сприяє залученню кожного студента до пошукової діяльності, суттєво впливає на розвиток здатності до пошуку альтернатив, сприйнятливості до аналізу та критики, позбавленню стереотипних підходів до розв’язування евристичних задач і шаблонного ходу міркування. Цінністю цього етапу є й те, що майбутній учитель відчуває сутність пізнання, коли інтерес викликає не лише результат, а й сам процес розв’язування евристичної задачі.

Наступний етап повинен сприяти розвитку здатності до пошуку евристичних задач, суперечностей. Діяльність студентів на цьому етапі характеризується проявами суб’єктивного, світоглядного ставлення до педагогічних закономірностей, явищ, що вивчаються, і способів їх пояснення, проявами евристичної позиції у навчанні, критичного ставлення

обмежених у часі і дидактичному просторі і спрямованих на всеобщий аналіз проблемних професійних ситуацій взаємодії з підлітками-девіантами.

У процесі експериментальної роботи було проведено три зрази щодо визначення рівнів готовності студентів університету до роботи з підлітками нетипової поведінки. Перший з них – констатуючий, другий – проміжний і третій – прикінцевий. Порівняльні результати рівнів готовності у студентів експериментальної та контрольної груп подані в таблиці.

За даними таблиці, позитивні зміни відбулися в обох видах груп, однак, у студентів експериментальної групи готовність до роботи з підлітками аномальної поведінки досягла значно вищих рівнів розвитку. Так, на констатуючому етапі високий рівень був характерний для 13 % студентів, на прикінцевому етапі цей показник зріс до 47,8 % (у контрольній групі відповідно 10,2 %, 18,4 %). Середній рівень було виявлено на констатуючому етапі у 39,2 % майбутніх учителів, на прикінцевому – 41,3 % (у контрольній групі відповідно 38,8 %, 51 %). В експериментальній групі значно зменшилися показники низького рівня (47,8 %, 10,9 %), в той час як у контрольній групі відбулися незначні зміни (відповідно 51 %, 30,6 %).

**Дані дослідно-експериментальної роботи щодо формування готовності студентів класичного університету до роботи з підлітками девіантної поведінки**

| Рівні<br>Групи | Високий |      |      | Середній |      |      | Низький |      |      |
|----------------|---------|------|------|----------|------|------|---------|------|------|
|                | 1       | 2    | 3    | 1        | 2    | 3    | 1       | 2    | 3    |
| <b>K</b>       | %       | 10,2 | 14,4 | 18,4     | 38,8 | 42,8 | 51      | 51   | 42,8 |
|                | чол     | 5    | 7    | 9        | 19   | 21   | 25      | 25   | 15   |
| <b>E</b>       | %       | 13   | 28,3 | 47,8     | 39,2 | 47,8 | 41,3    | 47,8 | 23,9 |
|                | чол     | 6    | 13   | 22       | 18   | 22   | 19      | 22   | 5    |

Дослідження також дозволило констатувати закономірності у процесі розвитку готовності студентів університету до роботи з підлітками нетипової поведінки: розвиток когнітивного компонента готовності роботи з підлітками девіантної поведінки залежить від змісту та форм навчання, індивідуальна та групова робота студентів у рамках сучасних технологій навчання (у даному випадку тренінгова робота) приводить до змін в особистісній сфері майбутнього учителя; волонтерська практика сприяє розвитку мотиваційної сфері особистості майбутнього фахівця, закріплює педагогічну направленість особистості майбутнього учителя.

Після проведеного дослідження ми також можемо стверджувати, що подальшого дослідження потребує: підготовка спеціальних педагогічних кадрів до роботи з підлітками девіантної поведінки в системі дитячих притулків,

готовності, через введення додаткового матеріалу до змісту курсів "Педагогіка", "Методика виховної роботи", "Основи педагогічної майстерності" та до тематики курсових та науково-дослідних робіт; з метою формування та розвитку діяльнісного компонента готовності було розроблено та включено до процесу педагогічної підготовки майбутніх учителів спецкурс "Основи роботи з підлітками девіантної поведінки", який поєднав теоретичні та практичні знання з виконанням науково-дослідницьких завдань студентами безпосередньо в педагогічних колективах шкіл, Одесських міських притулках; актуалізація мотиваційного компонента готовності відбувалася шляхом запушення студентів до активної пізнавальної діяльності та під час участі у тренінгових заняттях контекстного характеру; розвиток емоційно-вольового компонента відбувався у процесі проведення спеціально розроблених тренінгових занять Школи Волонтерів та у процесі волонтерської діяльності в Одесському міському притулку для неповнолітніх №1; стимулювання процесу розвитку оцінно-прогностичного компонента готовності відбувалося шляхом включення студентів у ситуації самопізнання під час проведення тренінгових занять.

У ході експериментальної роботи значне місце відводилося спецкурсу "Основи роботи з підлітками девіантної поведінки" та заняттям у Школі Волонтерів. Цей спецкурс розрахований на 50 годин аудиторних занять, із них 24 години лекційних та 26 годин практичних занять. Зміст та технологія викладання даного курсу були розраховані, з одного боку, на розвиток кожного студента та становлення його як творчого фахівця, з іншого – на його подальшу активну участь у вирішенні проблеми профілактики та роботу з підлітками аномальної поведінки.

Програма Школи волонтерів була створена за принципами тренінгової роботи та відповідала усім специфічним рисам тренінгової технології. Головною метою програми Школи волонтерів була теоретична та практична підготовка студентів до здійснення корекційно-виховної роботи з дітьми – соціальними сиротами, учнями з порушенням загальноприйнятих норм поведінки засобами тренінгової технології.

У процесі формування готовності студентів до роботи з підлітками девіантної поведінки були визначені і апробовані такі найбільш ефективні особистісноорієнтовані технології навчання: як ситуаційне навчання, проектна технологія, технологія проведення дискусій (вільні прогресивні дискусії, перехресні дискусії), технологія навчальних конкурсів, рольові ігри. Особливе місце під час реалізації запропонованих психолого-педагогічних умов ми відводили тренінговій технології. Під тренінговою технологією ми розуміли цілісну циклічну організацію особливих занять, об'єднаних однією структурою,

до будь-якої інформації, що сприймається із різноманітних джерел. Варто відзначити, що студенти самостійно відчувають потребу перейти на цей етап, вони або продовжують розв'язувати ті евристичні задачі, які пропонуються викладачем, або ж самі знаходять чи складають їх, розв'язують, проявляючи при цьому здатність до самореалізації. За такого виду діяльності відбувається задоволення пізнавальної потреби.

Останній етап – творчо-діяльнісний, на якому в майбутніх педагогів формуються уміння навчати учнів розв'язувати проблемні задачі. Ми використовували, зокрема, і такий прийом. Студенти складали оповідання, в яких діти зустрілися із задачею, розв'язати яку вони зразу не можуть, не маючи готового алгоритму її розв'язку, але намагаються зробити це, висуваючи різноманітні гіпотези. Наводимо приклад оповідання "Цікавинки природи", яке написала студентка психолого-педагогічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка Вікторія Железнякова. (оповідання студенти писали на практичному занятті. Подаємо його без редактування. Одним із подальших прийомів роботи був груповий аналіз складених текстів з метою виділення моментів, які можуть викликати запитання в учнів, а також редактування тексту, якщо таких запитань в учнів не виникало б або текст не відповідав поставленим вимогам).

"Одного теплого весняного дня сталося диво. Ще вчора лив затяжний холодний дощ, все було сіре і мокре, а сьогодні виглянуло сонечко і стало світло навколо, все зраділо теплу.

Двоє друзів, Сергійко і Андрійко, з радістю вибігли на вулицю. Вони весело гомоніли і побігли вулицею, де вже зібрався гурт дітей.

Біля черв'ячка стояла зграйка допитливих дітей. До них приєдналися і Сергій з Андрієм. Гордовитий Мишко тримав у руках черв'яка. Всі уважно на нього дивилися.

- Ой, дивись, який довгий?
- А де ж його голова?
- А де його ноги?
- Цікаво, як він рухається?

Всі діти запитували про те, що їх цікавило, але відповіді їм ніхто не давав, вони її ні від кого й не чекали.

Несподівано підбіг Олег і щосили смікнув за черв'яка, він теж хотів продемонструвати свою сміливість і впевненість у собі. Черв'як розірвався на пів. Всі діти охнули від несподіванки і обурено почали дивитися на Олега.

Олег, трохи помовчавши, сказав:

- Чому ви так дивитеся і сердитеся, адже я нічого поганого не зробив?
- Авжеж, тепер черв'як загине?

- Hi, – сказав Олег, – бачите, він може рухатися.  
І він опустив черв'яка на землю. Черв'як і справді поповз.  
- От бачите, він живий! – закричав Олег.  
Всі зраділи.  
- А давайте подивимося, чи ще якось тваринка зможе так жити, коли її є лише половина, – запропонував хтось із хлопців, і всі кинулися на пошуки.

Хлопчики провели досліди над кількома тваринами, але жодна з них не вижила.

- Чому ж ці не живі? – запитали хлопці у Олега.  
- Бо вони вже занадто старі, – відповів Олег.

Лише Андрій та Сергій сказали:

- Ми не будемо знущатися із тварин. А краще візьмемо енциклопедію про тварин і прочитаємо, які тварини можуть залишатися живими, якщо є лише їх частина.”

За цим текстом учням пропонується відповісти на питання, в ході обговорення яких вони з'ясовують: є запитання, на які ми не можемо зразу відповісти, але доклавши певних зусиль, спираючись на раніше здобуті знання чи шляхом проведення експерименту, можемо знайти відповідь. Також їм ще раз нагадується, що для пошуку правильної відповіді на незрозумілі питання можна звернутися до відповідної літератури.

У ході всіх цих етапів ми організовували роботу студентів, спрямовану на рефлексію своєї інтелектуальної діяльності. Зокрема, після виконання кожного завдання, що передбачало розв'язування евристичної задачі, майбутні вчителі відповідали на питання: “чи достатньо ми мали інформації, щоб розв'язати задачу?”, “як ми знайшли інформацію, якої не вистачало?”, “чи висували ми різні альтернативи розв'язування задачі?”, “чи перевіряли ми всі альтернативи?”, “чи достатньо повно ми обґрунтували прийняте рішення?”, “хто взяв на себе прийняття рішення?”, “завдяки яким розумовим операціям ми змогли розв'язати задачу?”, “які труднощі виникли у процесі розв'язування задачі?”, “як ми долали ці труднощі?”, “що із здобутого досвіду розв'язування евристичних задач доцільно запам'ятати і використовувати в подальшому?”.

Таким чином побудований процес навчання майбутніх учителів розв'язуванню професійних педагогічних задач сприяє їх здатності включатися у творчу професійну діяльність, знімає бар'єри, які виникають у спеціалістів, що звикли до шаблонного, алгоритмічного розв'язування професійних задач. Перспективу подальшого дослідження цього напрямку вбачаємо у впровадженні її до кредитно-модульної системи, що передбачає надання більшої самостійності студентам, а отже, необхідності у стислі терміни формувати уміння розв'язувати евристичні задачі.

можливості особистості; наявність професійно значущих якостей особистості учителя для вдалого здійснення корекційно-виховної роботи та ін.

Оцінно-прогностичний компонент визначає можливість майбутнього фахівця аналізувати та оцінювати результати своєї педагогічної діяльності; вміння вносити корективи в педагогічний процес під час розвитку, змін особистості підлітка нетипової поведінки.

Наступним кроком нашого дослідження було визначення педагогічних умов, які сприяють формуванню готовності студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки. Під умовами ми розуміли сукупність обставин, об'єктів, заходів, що необхідні для здійснення процесу, який досліджується.

Педагогічними умовами, що підвищують ефективність підготовки студентів до роботи з підлітками аномальної поведінки, ми визнали сукупність зовнішніх та внутрішніх обставин (об'єктів та заходів) освітнього процесу, а також внутрішніх особливостей підлітка, від яких залежить формування готовності студента до роботи щодо подолання, усунення тенденцій до девіантної поведінки підлітка.

На нашу думку, педагогічні умови виступають необхідним компонентом процесу професійно-педагогічної підготовки та повинні враховуватися при розробці програм. На основі аналізу причин нездовільного стану процесу підготовки студентів до роботи з підлітками нетипової поведінки ми виділили положення, які стали основою для виокремлення педагогічних умов: особливості підлітка, який порушує загальноприйняті норми поведінки; освітня практика, сутність якої складає особливості роботи з підлітками-девіантами; особливості процесу професійно-педагогічної підготовки студентів класичного університету; накопичений досвід теоретичного осмислення та практичної реалізації роботи учителя з підлітками аномальної поведінки.

Як один із шляхів реалізації цілі підготовки майбутніх учителів до роботи з підлітками девіантної поведінки ми виділили ряд педагогічних умов: забезпечення усвідомлення студентами сутності та складності проблеми подолання схильності підлітків до нетипової поведінки; забезпечення майбутніх учителів навичками та вміннями корекційно-виховної роботи; організація комплексу тренінгових занять контекстного характеру.

Сутність проведеного експерименту полягала в тому, щоб реалізувати таку систему організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка б стимулювала розвиток у них ознак прояву кожного з компонентів готовності. Експериментальна робота здійснювалася за такими напрямками: розширення та поглиблення педагогічних знань майбутніх учителів, що складало основу формування та розвитку когнітивного компонента

профілактики відхилень у поведінці учнів. Дослідженням теоретичних та методичних основ підготовки студентів ВНЗ до виховної роботи з підлітками, здійсненням профілактичної роботи з сім'єю дитини займалися Н.А. Бугаець, О.А. Дубасенюк, Г.В. Троцко.

На основі вивчення теорії питання було визначено сутність готовності майбутніх учителів до роботи з підлітками девіантної поведінки. У нашому дослідженні стан готовності особистості до діяльності ми розуміли як складне утворення, що має динамічну структуру, між компонентами якої існує функціональна залежність. До числа зовнішніх та внутрішніх умов, які обумовлюють готовність, ми віднесли: зміст та об'єктивну/суб'єктивну складність завдання, творчий характер виконання професійної діяльності; особливості стимулювання дій та їх результати; рівень мотивації, прагнення до досягнення результату; оцінку вірогідності досягнення результату; можливість контролювати власний рівень готовності; створення оптимальних умов для професійної діяльності та ін. [5]. У структурі загальної готовності майбутнього вчителя до роботи з підлітками аномальної поведінки ми виділили ряд компонентів: когнітивний, діяльнісний, мотиваційний, емоційно-вольовий, оцінно-прогностичний.

Когнітивний компонент включає в себе знання, необхідні учителям для здійснення роботи з підлітками нетипової поведінки. З-поміж загальної кількості визначено як особливо важливі: об'єм психолого-педагогічних знань, закономірностей розвитку особистості в рамках норми; поінформованість щодо основних причин порушення психофізіологічного розвитку підлітків; знання сутності та форм прояву девіантної поведінки підлітків та ін.

До діяльнісного компонента віднесені вміння та навички, які необхідні учителю для здійснення корекційно-виховної роботи з підлітками: навички інтерпретації та діагностики девіантної поведінки підлітків; адекватна оцінка мотиву вчинків підлітка; професійне володіння методами психолого-педагогічної діагностики; володіння навичками вербалного впливу на особистість та ін.

Мотиваційний компонент у структурі готовності учителя до роботи з підлітками девіантної поведінки займає одне з центральних місць. Зміст мотиваційного компонента складають: орієнтація на особистісний підхід до підлітка; активність в оволодінні психолого-педагогічними знаннями, вміннями та навичками роботи з підлітками нетипової поведінки; сформованість пізнавальних та професійно-практичних потреб; перенесення мотивів на ціль професійно-педагогічної підготовки (робота з підлітками девіантної поведінки).

Емоційно-вольовий компонент включає позитивне ставлення до особи підлітка, який порушує загальноприйняті норми поведінки, віру в потенційні

## ЛІТЕРАТУРА

1. Моляко В.А. Психологическая система творческого тренинга "КАРУС". – К., 1996.
2. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К.: Генеза, 2002. – 368 с.
3. Хуторськой А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

## АННОТАЦІЯ

*В статье определяется сущность эвристической задачи в профессиональной подготовке будущих педагогов как модели реальной педагогической ситуации и в то же время как модели проявления эвристических позиций студентов в учебном процессе. Автор выделяет этапы обучения студентов решению эвристической задачи, приводит примеры реализации этих этапов в процессе общепедагогической подготовки.*

## SUMMARY

*In the article the essence of heuristic task in professional training of teacher students as a model of real pedagogical situation and as a model of display of student heuristic position in learning is defined. The author points out the stages of teacher students training to solving heuristic tasks, provides the examples of realization these stages in general pedagogical trainings.*

УДК 378.4.13 (477.74)

Л.Б. Прокоф'єва

Одеський національний університет

## ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглядаються методичні основи формування педагогічної творчості майбутніх учителів засобами тренінгових технологій. Означені можливості автор розглядає на прикладі тренінгового заняття „Творчість і творчі здібності в педагогічній діяльності” в рамках вивчення курсу „Основи педагогічної майстерності” у класичному університеті.

В умовах духовного відродження України в діяльності вищих навчальних закладів відбуваються кардинальні зміни, пов’язані з пошуком шляхів гуманізації навчально-виховного процесу.

Проблема використання творчих методів у навчально-виховному процесі вищої школи потребує значної уваги науковців і викладачів, оскільки теоретичне відставання у розробці технологій творчої діяльності особистості гальмує розвиток педагогічного процесу, негативно позначається на розвитку індивідуально-творчих здібностей майбутніх учителів.

Поняття „педагогічна творчість учителя” визначається в психолого-педагогічній літературі неоднозначно. Як правило, вона розглядається з погляду творчого процесу педагога, як інтегрована якість особистості вчителя, як критерій становлення особистості вчителя тощо.

Неоднозначність визначення такого терміна приводить до неоднакових підходів до вирішення проблеми підготовки до неї майбутніх вчителів. Так, ученими розглядаються питання осмислення інтегральних параметрів творчості (Н.Д. Завалішина, О.К. Чаплігін, М.Г. Яровевський); вивчення характеру зв'язків мислення особистості та творчості (О.В. Брушлинський, О.М. Лук, О.М. Матюшкін); психологічної структури обдарованості та творчості (Ю.З. Гільбух, К. Текес, В.С. Чудновський); виявлення механізму творчого мислення як діяльності (Ю.М. Кулюткін, Є.Д. Телегіна); вивчення педагогіки творчості (І.А. Зязюн, М.О. Лазарев, В.С. Шубинський).

При визначені педагогічної творчості вчителя та її специфічних ознак ми спираємося на основні положення психолого-педагогічної системи В.О. Сухомлинського, яка є вагомим внеском у теорію та практику розвиваючого навчання. Так, В.О. Сухомлинський включає педагогічну творчість вчителя у поняття педагогічної культури (техніки, технології взаємодії майстра і об'єкта його праці). Відомий психолог Я.О. Пономарьов встановив зв'язки творчості із психологічними якостями особистості і визначив творчість як „механізм розвитку”, як „взаємодію, що веде до розвитку”. Отже, у процесі творчості реалізуються і розвиваються творчі можливості особистості, а особливості процесу творчості полягають у тому, що сам процес впливає на нього як результат, який, в свою чергу, виражається не тільки у предметному плані, а й у зміні самого суб'єкта творчості.

Отже, ми визначили педагогічну творчість вчителя як особистісноорієнтовану розвиваючу взаємодію суб'єктів навчально-виховного процесу (вчителя і учнів), зумовлену специфікою психолого-педагогічних взаємостосунків між ними і спрямовану на формування творчої особистості учня і актуалізацію діяльності вчителя.

Метою та основними завданнями нашого дослідження є систематизація основних ідей і технологій професійної творчості вчителя, визначення сутності теоретичної моделі педагогічної творчості вчителя, розробка на цій основі тренінгових занять з підготовки майбутніх вчителів до педагогічної творчості.

З позицій системного підходу педагогічна творчість майбутнього вчителя включає три важливих взаємопов'язаних компоненти: когнітивний, діагностичний, процесуальний. Когнітивний відображає потребу поглиблення теоретичного і практичного психолого-педагогічного базису вчителя з проблем педагогіки і психології творчості, формування педагогічного мислення і стилю спілкування вчителя як творчих процесів. Діагностичний компонент – оволодіння вчителем методами педагогічного оцінювання рівня сформованості творчих можливостей учнів з метою

таких особливостей є збільшення кількості підлітків девіантної поведінки та якісні зміни у прояві девіантних тенденцій у поведінці учнів. Різні виховні структури, які виникають останнім часом, є соціально-педагогічно орієнтованими, їх метою є здійснення роботи з підлітками аномальної поведінки, вони потребують спеціально підготовлених учительських кадрів.

Корекційно-виховна діяльність сучасного учителя характеризується широким діапазоном особистісної взаємодії, потребує різnobічної та глибокої професійної підготовки студентів. Для цього необхідно перенести акцент з так званої суми знань на розвиток особистісних, людських якостей фахівця, на його здібності творчо працювати в реальному соціальному середовищі. Це потребує підвищених вимог до підготовки студентів здійснювати виховну роботу, актуалізує питання про готовність майбутнього учителя проводити роботу з підлітками девіантної поведінки.

У процесі розробки означеній проблеми ми розглядали високий рівень готовності як результат ефективної підготовки студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки майбутнього учителя до виконання даного виду професійної діяльності. Метою нашого дослідження була розробка педагогічних умов формування готовності студентів до роботи з підлітками нетипової поведінки.

Ряд аспектів готовності випускників до педагогічної діяльності розглядається в роботах Н.В. Кузьміної та її послідовників [1]. Так, цілісна характеристика цього поняття та визначення сутності психологочної підготовленості до педагогічної діяльності подані в роботі Л.Г. Ахтарієвої. Вона розглядає сукупність таких психологічних якостей особистості, які визначають структуру знань, вмінь та навичок; направленість та мотивацію, загальну обдарованість та педагогічні здібності; деякі особливості нервової системи, темпераменту, характеру; емоційні характеристики особистості, що виявляються у ситуаціях фрустрації [3].

Готовність до педагогічної діяльності як своєрідний психічний стан, який характеризується впевненістю у своїх силах, оптимальним рівнем емоційного збудження, усвідомленням мотивації, прагненням досягти окресленої мети, отримала визначення в роботі Г.А. Томілової [3].

Проблему формування особистості учителя, питання практичної підготовки до педагогічної діяльності, а саме до роботи з підлітками девіантної поведінки, ми дослідили, посилаючись на праці О.А. Абдуліної, І.І. Кобиляцького, В.П. Кривошеєва, А.В. Маринкевич, І.Т. Огороднікова, А.І. Піскунова, Н.В. Прозорової, В.А. Сластьоніна. Серед українських дослідників у контексті нашої проблеми особлива увага приділялася роботам Т.А. Андрошок, С.В. Кононенко, В.І. Терещенко, де розкривалися проблеми підготовки студентів ВНЗ до роботи з підлітками девіантної поведінки,

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Абдулина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Бондар В.І. Теорія методів навчання – основа комплексного підходу до аналізу методичної системи вчителя // Радянська школа. – 1977. – № 1. – С. 17-26.
3. Бондар В.І. Теоретичні основи і технологія навчально-виховного процесу на уроці (дидактичний аспект). – К.: КДП, 1993. – 29 с.
4. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Видав. центр "Просвіта", 2000. – 368 с.
5. Падалка О.С., Нісімчук А.С., Смолюк І.О., Шпак О.Т. Педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Вид-во "Українська енциклопедія", 1995. – 252 с.
6. Сизон В. Інноваційна педагогіка // Освіта. – 2004. – 25 лютого – 3 березня.
7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад.шк., 1979. – Т.5. – 496 с.

**АННОТАЦІЯ**

*В статье освещается проблема технологического подхода к формированию коммуникативной компетентности по русскому языку у будущих учителей начального звена образования как составной профессиональной подготовки, в частности, уточняется недостаточно разработанные в дидактическом и методическом аспектах понятия технологии, образовательная и педагогическая технология, методика обучения.*

**SUMMARY**

*This article highlights the problems of the technological approach to the communicative competence on Russian language among the future teachers of the primary education as a part of professional preparation, especially it specifies the following notions: technology, education and pedagogical technologies, methodic of education.*

УДК 378.14: 371.13: 159.922.763

**Л.В.-В. Вейландс**Одеський національний  
університет

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ ДО РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

*У статті розглядається проблема підготовки студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки. Автор наголошує на забезпеченні усвідомлення студентами сутності та складності проблеми подолання схильності підлітків до девіантної поведінки, необхідності комплексу корекційно-виховної роботи, організації тренінгових занять контекстного характеру.*

Історичний аналіз становлення педагогічної науки свідчить, що потреби у соціально-педагогічних послугах значно зростають у перехідні, кризові періоди розвитку суспільства. Реалізація педагогічних послуг у наших умовах потребує врахування ряду специфічних, соціально-економічних та гуманітарних особливостей сучасного етапу розвитку держави. Однією з

урахування його під час організації навчально-виховного процесу, пізнання і усвідомлення вчителем власного рівня творчої педагогічної діяльності.

Процесуальний компонент передбачає формування у вчителя умінь організації навчально-виховного процесу з урахуванням психолого-педагогічних чинників, що впливають на ефективність розвитку творчих можливостей учнів. Саме в цьому полягає сутність теоретичної моделі педагогічної творчості вчителя. Її когнітивний, діагностичний і процесуальний компоненти взаємопов'язані між собою і виступають основою підготовки майбутніх учителів до формування творчої особистості учня.

Реалізація теоретичної моделі педагогічної творчості під час психолого-педагогічної підготовки вчителів потребує розкриття змісту кожного компонента і змістоутворюючих його частин, оскільки при традиційній психолого-педагогічній підготовці на заняттях з психології, педагогіки, методики виховної роботи, основ педагогічної майстерності студентами усвідомлюється тільки частина того предметного змісту, який входить у модель педагогічної творчості вчителя.

У процесі експериментального дослідження нами розроблені тренінгові заняття для студентів 2-го курсу Одеського національного університету ім. І.І. Мечникова з формування основ педагогічної творчості в рамках вивчення курсу „Основи педагогічної майстерності”. Процес розробки включав такі етапи: теоретико-методологічне обґрунтування основних дефініцій процесу формування творчої особистості майбутнього вчителя, розробку методик оцінювання творчих можливостей і рівня творчої педагогічної діяльності майбутнього вчителя, виявлення психолого-педагогічних чинників, що впливають на ефективність розвитку творчих можливостей особистості. Розглянемо тренінгове заняття на прикладі теми „Творчість і творчі здібності в педагогічній діяльності”.

**Вправа 1.** „Не хочу хвалитися, але я вмію ...”*Мета:* розвивати уяву, вміння короткої самопрезентації

*Хід вправи:* усі учасники тренінгового заняття сідають у коло, по черзі кожний називає своє ім'я (справжнє або придумане) та говорить фразу, яка починається зі слів: „Не хочу хвалитися, але я вмію ...” (реальне або нереальне). Вправа продовжується до тих пір, поки не будуть задіяні всі учасники.

За розміночною вправою іде основна частина, яка містить базові теоретичні інформаційні повідомлення, вправи статичного та дінамічного характеру. В їх основі – театральна педагогіка, проблемні питання для групової дискусії, мозкового штурму, різноманітні опитувальники, робота з роздатковим матеріалом. Інформаційний матеріал і практичні завдання

обов'язково завершуються обговоренням і самозвітом учасників тренінгу про свої відчуття та думки.

Так, у ході запропонованої теми подається інформаційне повідомлення „Творчість та творчі здібності педагога”, в якому розкривається сутність терміна „творчість”, якості творчої особистості та особливості формування творчих здібностей вчителя.

Після інформаційного повідомлення є доцільним проведення круглого столу з метою обговорення сутності основних понять.

#### **Вправа 3. „Подія на картині”**

*Xід вправи:* викладач бере репродукцію будь-якої картини і дає подивитися всім студентам по колу. Після того, як вона побувала у кожного 2-3 рази, її відкладають.

Пригадуючи репродукцію, студенти повинні знайти в загальній розмові та визначити такі моменти:

- зміст картини;
- її сюжет;
- фабулу;
- основну подію;
- певні людські дії, з яких складається та проявляється сюжетна лінія;
- характери людей, їхні біографії та зміни біографій під впливом зображенії події.

#### **Вправа 4. „Зібрати картину”**

*Xід вправи:* викладач (тренер) розкладає на столі розрізані частини будь-якої репродукції і кожному студенту дає в руки певну частину, пропонує їм уважно роздивитися частину репродукції, здогадатися, що може бути зображене поруч. Далі студенти об'єднуються в групу і намагаються спільно з'єднати повне зображення.

Після проведення вправ проводиться обговорення.

#### **Вправа 5. „Шлях із закритими очима”**

*Xід вправи:* тренер пропонує одному із студентів пройти через всю кімнату до свого місця із закритими очима і сісти на стілець. Усі інші спостерігають за цим шляхом. Але, поки ще очі відкриті, студент повинен уважно розглядіти свій майбутній шлях і уявити, що він уже кроє. Теж саме здійснюється із закритими очима – подумки долається увесь шлях. Студент визначає: скільки кроків потрібно зробити. Потім відбувається порівняння – чи правильним був розрахунок.

Така вправа не є спортивною, потрібно звертати увагу студентів на те, щоб вони не намагалися пройти цей шлях як найшвидше. Її мета – розвинення усвідомленого внутрішнього бачення. Після впевненого виконання вправи, коли зрозуміло, що студент діє не механічно,

до основних технологій розвитку професійної компетенції майбутнього вчителя входить докорінна перебудова змісту психолого-педагогічної підготовки, відповідна організація теоретичних і практичних занять із виробленням вмінь і навичок майбутньої професійної діяльності, підготовка й конструювання основ професійно-педагогічного спілкування, розвиток комунікативної компетентності майбутнього педагога.

Для нашого дослідження необхідно уточнити поняття "традиційне навчання" і "освітня технологія". Для цього слід визначити суть поняття "методика навчання". Методика – це сукупність педагогічних правил, прийомів, засобів, за допомогою яких відбувається передача досвіду від одного покоління до іншого. В методіці немає прив'язки до конкретних особистостей, їх потреб, мотивів, умов, оскільки вона служить освітнім цілям держави. Методика навчання різним предметам складається на основі різних освітніх парадигм. Так, російський учений В. Безрукова визначає шість таких парадигм: досвідно-практичну, догматичну, пояснюально-ілюстративну, адаптивну, розвивальну та культурологічну, хоча більшість учителів, які сформувалися в умовах радянської школи, і сьогодні використовують пояснюально-ілюстративне навчання.

Освітні технології – це практична реалізація зближення теорії з практикою. Технології – це адаптація методики до конкретних умов, конкретних студентів, їхніх потреб, мотивів тощо. Тому про ефективність навчально-освітніх технологій можна говорити лише в контексті конкретних студентів, учителів, викладачів. Методики більш стійкі, ніж технології. Технології багаторізонтальні в рамках однієї методики. Ось чому в умовах сучасної освіти існують сотні різних технологій, описаних і рекомендованих до використання.

Майбутньому вчителеві необхідно розібратися в розмаїтті технологій, розвинути свій технологічний потенціал і побороти в собі авторитаризм, формально-логічну інтелектуальність, невизнання творчого потенціалу дитинства, відсутність емпатійності. Натомість учитель своєю професійною діяльністю повинен забезпечувати соціальну сензитивність, самовдосконалення через глибоке знання педагогічної спадщини, через засвоєння механізмів створення нових технологій, використання банку технологій з досвіду кращих учителів та формування своєї індивідуальної технології навчання учнів.

Педагогічні технології є об'єктивним процесом еволюції освіти; сучасна педагогічна реальність не може бути монотехнологічною; жодна технологія в наших умовах не є універсальною; кожен педагог – творець технологій. Перспективним напрямом, на наш погляд, є розробка конкретних технологій формування комунікативної компетентності з російської мови у майбутнього вчителя початкових класів.

вдосконалення людської діяльності, підвищення її результативності (в розумінні гарантії ціледосягання), інтенсивності, інструментальності, технічної озброєності. Технологія в будь-якій сфері – це діяльність, яка максимально відбиває об'єктивні закони певної предметної сфери і тому забезпечує найбільшу для даних умов відповідність результату діяльності попередньо поставленим цілям [4].

Як напрямок педагогічні технології від часу свого виникнення (50 рр. ХХ століття) прагнули підвищення ефективності освітнього процесу, гарантування досягнення студентами, учнями запланованих позитивних результатів навчання. Предметом технології навчання, як відомо, є конструювання вузівського чи шкільного навчання.

Поняття "педагогічна технологія" в сучасній педагогіці використовується досить широко, хоча в оцінці педагогічної технології немає однозначного визначення: одні вчені традиційно тлумачать її лише як модний напрямок, інші стурбовані станом, в якому перебуває освіта, і вбачають у технології панацею від усіх бід, треті вважають, що технологізація є об'єктивним процесом еволюції освіти, який зможе вирішити нові завдання.

Як основні характеристики (критерії) технології освіти дослідники виділяють її системність, концептуальність, науковість, інтегративність, гарантованість результату, відтворюваність, ефективність, якість навчання, його мотивованість, новизну, алгоритмічність, інформаційність, оптимальність, можливість тиражування та перенесення в нові умови тощо.

Таке різноманіття характеристик вимагає визначення узагальненої інваріантної ознаки технології, яка відображала б її сутність. У ролі такої ознаки виступає законовідповідність технології. Педагогічна технологія – це педагогічна діяльність, яка максимально реалізує закони навчання, виховання та розвитку особистості і тому забезпечує їх кінцеві результати. Критерію законовідповідності повинні відповісти всі провідні ознаки технології навчання [4]. Таким чином, педагогічна технологія поєднує в собі впорядковану сукупність дій, операцій.

На думку більшості науковців і вчителів, найбільш точним є розуміння технології як проекту не системи освіти, а процесу, який здійснюється в певній системі. Тобто педагогічна технологія у вигляді певних дидактичних моделей пропонує проект навчального процесу, який зумовлює зміст, методи, форми навчально-пізнавальної діяльності учнів. Низька результативність педагогічних технологій викликана низькою інноваційною кваліфікацією вчителів: одні не готові до нововведень методично, інші – психологічно. Вища школа, на жаль, залишається зорієнтованою на засвоєння наукових істин з підручників, посібників у межах стандартизованих планів, програм [6].

підраховуючи кількість кроків, а активно використовує внутрішнє бачення, вправу ускладнюють – на шляху встановлюється одна чи дві перешкоди.

Після обговорення попередньої вправи подається інформаційне повідомлення „Творчі здібності вчителя. Їх структура та діагностика”.

Творча активність – провідна інтегративна якість творчої особистості вчителя і водночас його творчої діяльності. Вона включає в себе весь комплекс творчих здібностей. Під час оцінки та самооцінки рівня творчої активності і окремих творчих здібностей необхідно використовувати комплекс діагностичних засобів, які допомагають визначити основні параметри здібностей і одночасно стимулювати їхній розвиток [5, 29].

#### Вправа 6 . „Пригадай обличчя”

*Хід вправи:* викладач пропонує пригадати знайому людину – її обличчя, рухи, манери, жести. Яка риса характеру пригадується першою? Які рухи та жести в тих чи інших обставинах її життя підтверджують уявлення, що виникли? Подумки незнайома людина ставиться в незвичні для неї обставини та уявляються її дії. Уявя не обмежується, можна відправляти знайому людину в джунглі Африки, Північний полюс, бачити її правопорушником правил дорожнього руху. Настанок слід пригадати, які в неї очі – форма, колір, як вона радіє, горює?

Наступний етап педагогічного тренінгу – підбиття підсумків заняття, висловлювання учасників по черзі про свої відчуття та враження щодо виконаної роботи, побажання викладачу (тренеру). Тут можна запропонувати вправу „Емоційний ланцюжок”.

Останнім етапом проведення тренінгу є прощання. Це своєрідна ритуальна дія, яка може мати різні форми проведення.

У дослідженні взяли участь 68 студентів 2-го та 3-го курсів історичного факультету Одеського національного університету ім. І.І. Мечникова. Завданнями нашого дослідження було:

- діагностування розвитку творчих здібностей майбутніх учителів до початку тренінгового циклу з курсу „Основи педагогічної майстерності” та після нього;

- уточнення впливу тренінгових занять щодо ефективного формування творчих здібностей студентів у контрольних та експериментальних групах;

- підготовка майбутніх учителів до проходження педагогічної практики та застосування отриманих знань у роботі з учнями загальноосвітніх шкіл.

Отримані результати діагностування після проходження тренінгового циклу допоможуть нам визначити можливості використання тренінгів для перепідготовки фахівців, удосконалення професійно значущих вмінь та навичок.

Для діагностування нами було використано такі процедури:

1. Методика багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттела.

Після проведення тестування ми отримали дані про розвиток таких особистісних якостей, як навички спілкування, рівень розвитку інтелекту, асоціативність мислення, емоційна чутливість, розвиток самоорганізації та самоконтролю, самокритичність та ін.

2. Методика діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту у спілкуванні В.В. Бойко. Проведення такої процедури дало можливість отримати інформацію про наявність у майбутнього вчителя однієї з трьох можливих стратегій у спілкуванні: доброзичливість та відвертість, економія емоційних та інтелектуальних ресурсів, агресивність.

3. Методика діагностики комунікативної установки В.В. Бойко. Такий матеріал дозволив нам виділити майбутніх учителів з низьким рівнем адаптації до процесу спонтанного спілкування; студентів, які є нетерплячими до фізичного та психологічного дискомфорту, і внаслідок цього агресивно реагують на протилежну думку; майбутніх фахівців, різких в оцінюванні інших; студентів відвертих та добре адаптованих до спілкування з представниками різних типів темпераменту.

4. Методика діагностики оцінки самоконтролю у спілкуванні М. Снайдера. Така процедура допомогла нам діагностувати бар'єри педагогічної діяльності, виявити здібності майбутніх учителів до саморозвитку, творчі здібності та фактори, які стимулюють навчання та саморозвиток.

Підібраний психодіагностичний комплекс було складено нами так, щоб він міг відображати рівень розвитку творчих можливостей і був підтверджений вправами у тренінговому циклі „Основи педагогічної майстерності”.

Після проведення циклу тренінгових занять з курсу „Основи педагогічної майстерності” ми отримали такі дані (таблиця 1).

Як свідчить проведене дослідження, у вивченні курсу „Основи педагогічної майстерності” важливим є те, що використання тренінгових технологій забезпечує особистісний розвиток студентів на рівні емпатійного розуміння, ціннісного та змістового сприймання навчального матеріалу. Змістовна характеристика таких занять стимулює у майбутніх учителів здатність проявляти творче ставлення до наукових досягнень, певних результатів діяльності людини, творів мистецтва тощо. Найбільш яскраво це виявляється в процесі діалогу, тобто під час виконання таких завдань, які сприяють виявленню саморозуміння, самопізнання, самооцінки.

Своєрідним ядром і джерельною базою здатності вчителя до творчості є його духовність, індивідуальний характер засвоєння суспільного досвіду. Таке розуміння вмотивовано тим, що в основі будь-якої діяльності лежать потреби, джерела яких беруть початки з відповідних суспільних потреб.

У рамках вивчення питання професійної підготовки дидакти Н. Бібік, В. Бондар, О. Савченко, А. Хуторський та ін. виявили педагогічні передумови формування професійної компетентності фахівців початкової ланки освіти [2], методисти І. Гудзик, М. Вашуленко, О. Хорошковська визначили методичні засади розвитку комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

Проблема мовленнєвої діяльності майбутнього вчителя початкових класів у процесі засвоєння шкільного курсу російської мови з методикою викладання як одного з важливих компонентів професійної підготовки цілісно ще не вивчена. Зокрема, теорія і технологія розвитку комунікативної компетентності майбутніх учителів з російської мови до цього часу залишається ще не розробленою. Студенти педагогічних закладів обмежуються традиційною парадигмою пояснівально-ілюстративного навчання під час вивчення курсу мови, що не дає можливості в майбутній професійній діяльності по-справжньому розвинути креативну особистість учня, занижує кінцеві результати оволодіння мовою як засобом спілкування.

Прагнення педагогів до надійності, результативності навчально-виховного процесу привело до необхідності обґрунтuvання різноманітних педагогічних технологій.

Масове запровадження педагогічних технологій відноситься до початку 60-х років ХХ ст. У зарубіжній науці цей процес пов'язаний з іменами Б. Блума, Д. Брунера, Г. Грейса, Дж. Керола, В. Коскарлі, Д. Хамбліна та ін. В українській теорії та практиці освіти технологічний підхід розвивали А.М. Алексюк, В.І. Бондар, Я.І. Бурлака, В.І. Лозова, І.П. Підласий, А.В. Фурман; у Росії – Ю.К. Бабанський, В.П. Безпалько, П.Я. Гальперін, М.В. Кларин, Л.Н. Ланда, А.Г. Ривін, Н.Ф. Тализіна, Н.Є. Щуркова та ін. З'являються роботи, присвячені технологічним аспектам вищої освіти, у тому числі педагогічної (В.І. Андреєв, С.І. Архангельський, В.І. Бондар, Я.І. Бурлака, І.С. Дмитрик, М.М. Левіна, Н.Д. Никандров, О.Й. Околелов, В.В. Сериков, І.П. Підласий, В.О. Сластьонін, А.І. Уман, А.В. Фурман та ін.).

Метою нашої публікації є уточнення недостатньо розроблених, на нашу думку, в дидактичному та методичному аспектах понять "технологія", "освітня технологія", "педагогічна технологія", "методика навчання".

У другій половині ХХ століття поняття технології міцно увійшло в суспільну свідомість. Технологічність стає домінуючою характеристикою діяльності людини, означає переход на якісно новий ступінь ефективності, оптимальності, науковемності. Технологія – не данина моді, а стиль сучасного науково-практичного мислення. Поняття технології відбуває спрямованість прикладних досліджень, у тому числі й педагогічних, на радикальне

Л.Я. Бірюк

Національний педагогічний університет

## ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ У МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті висвітлюється проблема технологічного підходу до формування комунікативної компетентності з російської мови у майбутніх учителів початкової ланки освіти як складової професійної підготовки, зокрема, уточнюються недостатньо розроблені в дидактичному та методичному аспектах поняття "технологія", "освітня технологія", "педагогічна технологія", "методика навчання".

Головне завдання модернізації освіти – забезпечити належну якість на основі збереження фундаментальності та відповідності актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства і держави. Оновлення змісту освіти на сучасному етапі розвитку вітчизняної вищої школи обумовлює трансформацію її технологій.

Протягом останнього десятиліття в методології шкільної освіти послідовно утвіржується цінність особистісного розвитку людини, зосередженість навчально-виховного процесу на необхідності формування мислячої, творчої, активної особистості. У зв'язку з цим особливого значення набуває проблема підготовки майбутніх учителів, які зможуть успішно працювати в нових умовах. Мова йде не лише про підготовку вчителів-предметників для різних типів шкіл, а й про підготовку вчителів початкової ланки освіти, адже головна теза педагогіки – "лише особистість може виховати особистість" – залишається актуальною.

Теоретичні й методичні аспекти професійної підготовки вчителя є постійним об'єктом дослідження в педагогіці (О.О. Абдуліна, Ю.К. Бабанський, Б.А. Грицюк, Н.Ф. Білокур, О.Г. Мороз, А.І. Піскунов, Р.П. Скульський, В.А. Сластьоніта ін). Науковці неодноразово наголошували на необхідності формування у студентів передумов, психологічних установок, розвитку здібностей та якостей особистості, необхідних для повноцінної професійної діяльності. Головним недоліком у підготовці випускників педагогічних закладів, як відзначає О.О. Абдуліна, є розрив між теоретичними знаннями та навичками їх практичного застосування. Це призводить до недостатньо свідомого і творчого використання способів роботи, до невміння знаходити оптимальні шляхи вдосконалення навчально-виховного процесу, зокрема, й під час вивчення мови [1]. За твердженням В.О. Сухомлинського, вчитель початкових класів – "це передусім словесник" [7].

### III. Творча самореалізація особистості у вищій школі

161

Через розвиток творчої особистості культивується „особистісний пласт” творчого ставлення до себе, до педагогічної діяльності.

| N<br>n/n | Показники<br>діагностичних процедур                              | Студенти<br>експериментальної<br>Групи |        | Студенти<br>контрольної<br>групи |        |
|----------|--|--|--------|----------------------------------|--------|
|          |  | 2 курс                                 | 3 курс | 2 курс                           | 3 курс |
| 1.       | Творче вирішення педагогічних ситуацій                           | 41,2%                                  | 35,1%  | 23,4%                            | 11%    |
| 2.       | Сформовані навички інтерпретування емоційних станів              | 31%                                    | 23%    | 14%                              | 16%    |
| 3.       | Розвинена перцепція, емпатія                                     | 71%                                    | 21%    | 9%                               | 11%    |
| 4.       | Педагогічний артистизм, емоційна стійкість                       | 65%                                    | 71%    | 22%                              | 12%    |
| 5.       | Емоційна врівноваженість, чутливість, інтуїція                   | 82%                                    | 79%    | 9%                               | 5%     |
| 6.       | Розвинена уява, емоційність мови, виявлення творчого самопочуття | 68%                                    | 59%    | 14%                              | 19%    |
| 7.       | Здатність до прогнозування, моделювання ситуацій діяльності      | 57%                                    | 61%    | 24%                              | 32%    |
| 8.       | Вміння коректувати процес педагогічної взаємодії                 | 81%                                    | 78%    | 41%                              | 26%    |
| 9.       | Подолання визначених особистісних професійних проблем            | 91%                                    | 79%    | 4%                               | 6%     |

Проведене дослідження свідчить, що за умов використання у навчально-виховному процесі вищої школи тренінгових занять з формування педагогічної творчості, методів пізнавально-творчої діяльності, тестові заміри ставлення студентів до навчання показують зростання гуманістичної спрямованості їх особистості та творчого ставлення до різних видів діяльності. Необхідно також підкреслити, що показниками ефективності використання циклу тренінгових занять відповідної тематики є високі показники професійної компетентності – вирішення широкого кола проблем психолого-педагогічної спрямованості, можливість репродукувати на високому професійному рівні професійні знання, вміння та навички.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань, 1998. – 240 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989. – 192 с.
3. Коротяев Б.И. Учение – процесс творческий: кн. для учителя. – 2-е изд. – М., 1989. – 159 с.
4. Лазарев М.О. Методи творчої діяльності в сучасній освіті // Педагогічні науки: Зб. наук. праць. – Суми, 2002. – С. 58-64
5. Лазарев М.О. Основи педагогічної творчості: посіб. для студентів. – Суми, 1995. – 214 с.

6. Сборник методик для диагностики педагогических способностей, умений, качеств, интересов личности, психологических состояний. – Одесса: Пед.ин-тим. К.Д. Ушинского, 1991.
7. Тряпицяна А.П. Организация творческой учебно-познавательной деятельности школьников: учеб.пособ. – Л., 1989. – 92 с.
8. Эсаулов А.Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов: науч.-метод. пособие. – М., 1982. – 223 с.

### АННОТАЦІЯ

*В статье рассматриваются методические основы формирования педагогического творчества будущих учителей при помощи тренинговых технологий. Эти возможности автор рассматривает на примере тренингового занятия „Творчество и творческие способности в педагогической деятельности” в рамках изучения курса „Основы педагогического мастерства” в классическом университете.*

### SUMMARY

*The article deals with the methodical basis of pedagogical creativity forming of future teachers by assistance of the trainings technologies. These opportunities the author serve as an example of the training exercise „The creativity and the creative abilities in the pedagogical activity” in limits of the study the course „The basis of the pedagogical skill” at the classical university.*

УДК 378.147: 371.132: 37.032

Н.М. Проценко

Кіровоградський державний  
педагогічний університет

## ТЕОРЕТИЧНЕ МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ОСНОВА ЇХ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

*У статті порушується проблема формування теоретичного мислення у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. З точки зору діяльнісного підходу професіоналізм визначається як умова та міра самореалізації особистості в професійній діяльності.*

Система вищої освіти – одна з основних форм спеціалізації особистості, вона забезпечує “фундаментальну наукову, загальнокультурну, практичну підготовку фахівців, що визначають темпи і рівень науково-технічного та соціального прогресу, сприяють утвердженню гуманістичних ідеалів, норм співжиття, формування інтелектуального потенціалу нації як найвищої цінності суспільства” [2, 16].

Глибокий аналіз підходів до навчання у ХХ столітті зробив В.В. Давидов, який зазначав: “Подальше удосконалення навчання, доведення його до відповідності з науково-технічними дослідженнями століття передбачає зміну типу мислення, яке проектується системою навчання. Новою моделлю повинно бути діалектичне, теоретичне мислення” [1].

створювати психологічну атмосферу, яка сприяє розвитку особистості кожного учня; в умінні добре орієнтуватися в емоційних станах і взаємостосунках особистості і колективу.

Студенти контрольної групи показали обмежені уявлення про емоційну культуру і потрактували її як доброзичливе ставлення до особистості учня, уміння стримувати свої негативні емоції, розуміти емоційний стан дитини.

Аналіз відповідей студентів експериментальної групи на заліку зі спецкурсу “Основи формування емоційної культури майбутніх учителів” засвідчив, що вони відрізнялись знаннями закономірностей розвитку емоційної сфери особистості, надавали більш глибокі, розгорнуті характеристики особливостей розвитку особистості учня в молодшому шкільному, підлітковому та юнацькому віці, обґруntовували вибір методів емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності.

Отже, студенти експериментальної групи відзначалися значними змінами у розвитку когнітивного компонента емоційної культури, що виражається в усвідомленості, логічності, послідовності, цілісності знань з проблеми емоційної культури.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Абдулина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания. – М.: Просвещение, 1989. – 189 с.
3. Колот С.А. Психологические механизмы и условия формирования культуры эмоций студентов высших технических заведений образования. – Дис. ... канд. псих. наук. – Одесса, 1999. – 307 с.
4. Рибалка В.В. Формування професійних якостей фахівця в системі неперервної професійної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Видавництво “Віпол”, 2000. – 636 с.
5. Greenspan P. Emotions and Reasons. – N.Y.: Routledge, 1988. – Pp. 21-22.
6. Passmore J. On Teaching to be Critical // Education and the Development of Reason. – London: Routledge and Kegan Paul, 1972. – Pp. 414-420.

### АННОТАЦІЯ

*В статье раскрыто и обосновано содержание когнитивного компонента эмоциональной культуры учителя, определены критерии и изучена динамика его развития в процессе формирования эмоциональной культуры будущих учителей.*

### SUMMARY

*In this article the author reveals and substantiates the content of self-regulating component of teacher's emotional culture, determines its criterions and investigates the dynamics of its development during the formation of future teacher's emotional culture.*

Таблиця

## Рівні сформованості емоційної культури студентів (%)

| Рівні     | Констатуючий етап |             | Прикінцевий етап |             |
|-----------|-------------------|-------------|------------------|-------------|
|           | Контр. група      | Експ. група | Контр. група     | Експ. група |
| Високий   | 10,9              | 15,4        | 15,2             | 27,3        |
| Достатній | 28,3              | 29,2        | 32,6             | 36,3        |
| Середній  | 26,1              | 23,2        | 23,9             | 18,2        |
| Низький   | 34,7              | 32,2        | 28,3             | 18,2        |

За даними таблиці, позитивні зміни відбулися в обох групах, однак у студентів експериментальної групи емоційна культура досягла значно вищих рівнів розвитку.

Зміни у структурі емоційної культури торкнулися перш за все когнітивного компонента. На початку формуючого експерименту студентам обох груп було запропоновано розкрити зміст таких 15 основоположних понять як емоційна культура, альтруїзм, почуття, емпатія та інші. Одержані результати засвідчили, що 58,7 % студентів контрольної групи і 56,8 % студентів експериментальної групи дали загалом правильну відповідь менше, ніж на половину запитань. Якісний аналіз одержаних результатів показав, що студенти обох груп зазнавали аналогічні утруднення під час виконання цього завдання: не могли пояснити значення таких понять як емпатія, рефлексія; поверхово давали визначення таких термінів як емоційна культура, альтруїзм, емоційна регуляція навчально-пізнавальної діяльності.

Аналіз відповідей студентів, отриманих методом "поняттєвий словник", на прикінцевому етапі дослідження засвідчив, що студенти експериментальної групи глибоко засвоїли такі поняття, як емоційна культура, емоційна регуляція навчально-пізнавальної діяльності, саморегуляція емоційних станів, добре знають особливості розвитку емоційної сфери школяра в кожному віковому періоді, закономірності розвитку емоційної сфери особистості, добре уявляють роль емоцій у розвитку особистості. Відповіді студентів контрольної групи, як і на початковому етапі дослідження, мали поверховий характер.

Особливо докладно студенти експериментальної групи розкривали зміст емоційної культури як професійно значущої якості особистості. Вони зазначали, що емоційна культура вчителя припускає перш за все ставлення до кожного учня як до неповторної і самоцінної особистості; виявляється у повазі до почуттів учнів, в умінні розуміти їх емоційні стани, переживати разом невдачі і радіти їх успіхам, створювати на уроках атмосферу довіри, розкутості; в умінні керувати власними емоційними станами; в умінні

Україна прагне ввійти в європейський економічний простір, де усталілися високі стандарти щодо освіти та фаховості. Це означає, що школярі та студенти повинні засвоювати новітні технології, розвивати гнучкість і критичність мислення, вільно розмовляти щонайменше двома європейськими мовами тощо. Майбутній фахівець має відігравати провідну у формуванні демократичного, цивілізованого суспільства. Для цього потрібно якісно підвищити рівень шкільної та вищої освіти. Розв'язати це завдання можна за умови сформованості в учителів високого рівня теоретичного мислення, яке забезпечується у процесі професійної підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах. Мета нашої статті – розкрити деякі підходи до формування теоретичного мислення майбутніх учителів.

М. Макміллан з британської наукової школи пропонує розрізняти наукове та теоретичне мислення для того, щоб допомогти студенту вирішувати проблеми: наукового мислення – спостереження, узгодження, припущення, передбачення, вимірювання, використання чисел, пояснення дат, експерименту, гіпотези, формулювання моделей; теоретичного мислення – розуміння формування процесу, його основи, вирішення проблеми та наукове дослідження думки [3].

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів в останні роки посилилась роль теоретичних знань: було введено значний обсяг наукових понять, принципів, закономірностей. Рівень оволодіння знаннями тісно пов'язаний з уміннями здійснювати аналітико-синтетичну діяльність, проводити порівняння, зіставлення, узагальнення, конкретизацію, що є операціями теоретичного мислення. Сфера такого пізнання – це вивчення предмета чи явища шляхом розпізнавання його суті, знаходження внутрішніх зв'язків та зовнішніх відношень. Це, у свою чергу, сприяє глибокому тлумаченню та поясненню явищ, що вивчаються, звільняє час для самостійної роботи студентів, відбуваються істотні зміни в поняттєво-термінологічному апараті, уводяться нові розділи і теми.

Основою формування теоретичного мислення майбутніх учителів у процесі професійної підготовки є такі критерії: 1) відповідність навчання теоретичному мисленню, напрямам діяльності кваліфікованих спеціалістів, сучасному рівню науково-технічного прогресу; 2) виховна та професійно-орієнтаційна спрямованість теоретичного мислення (виховна мета заняття повинна відповідати завданням формування творчої особистості); 3) відповідність змісту професійного навчання і суспільно-корисний характер під час формування теоретичного мислення; 4) міжпредметна та внутрішньопредметна скоригованість змісту теоретичного навчання; 5) співвідносність обсягу теоретичного навчання

і часу, який відводиться на його формування; б) посилність завдань на всіх етапах і стадіях формування теоретичного мислення. Вважаємо, що практично неможливо врахувати усі критерії, тому необхідно, щоб майбутні вчителі орієнтувалися на основні з них.

Ми визначили розвиток теоретичного мислення майбутніх учителів за такими рівнями: низький, достатній, високий.

Низький рівень теоретичного мислення – учитель здійснює свою педагогічну діяльність на основі традиційних, уже відомих форм роботи, не має особистісної позиції; тут виявляється низький рівень теоретичного мислення: відсутність творчої уяви, широти кругозору та комунікативності.

Достатній рівень теоретичного мислення виявляється, коли вчитель посилається на власний досвід, має достатній рівень творчої уяви, здатність пристосовувати інформацію до нової ситуації, може побудувати припущення, вміє взяти ініціативу; його мислення стає креативним (тобто мислення, яке допомагає висловлювати незвичайні ідеї, нетрадиційно мислити, швидко розв'язувати проблемні ситуації) та більш гнучким.

Високий рівень теоретичного мислення – це найвищий ступінь мислення. Учитель здатен вирішувати будь-яку проблему на принципово нових засадах, що характеризуються новизною, оригінальністю та високою результативністю мислення. При цьому впроваджуються пошукові методи навчання і здатність до перетворень інформації та пристосування теоретичного мислення до нових умов; уміння взяти ініціативу; високий прояв творчої уяви, креативного мислення, комунікативності, гнучкості теоретичного мислення, широти кругозору.

Теоретичне мислення студентів тісно пов'язане з практикою, що збагачує досвід самостійного вирішення чисельних завдань студентами. Наприклад, студент одержує знання і думає, що він усе зрозумів, а коли треба вирішити завдання, тобто застосувати знання, виявляється, що знань немає, завдання не розв'язується. Отже, студент отримав не знання, не вміє їх використовувати в реальному житті, а просто ознайомився з інформацією. Проте студенти під час навчання повинні робити набагато більше, аніж просто сприймати інформацію, записувати її. Вони повинні обговорювати проблему, вирішувати її, застосовувати нові знання та навички на практиці, тому що критерієм мислення є перевірка істинності на практиці. Отже, діалектичне мислення можна розглядати як діалогічне мислення (мислення в межах більш ніж однієї перспективи), яке потрібно для того, щоб посилити або послабити опозитивну точку зору. При діалектичному мисленні співрозмовники мають дві чи більше точки зору, спілкуючись один з одним. Діалектика, діалектичне мислення – це не тільки філософська категорія, це дійсна логіка дійсного людського

ролі емоцій у формуванні мотивів навчально-пізнавальної діяльності і т. ін. до змісту курсів “Педагогіка”, “Методика виховної діяльності”, “Основи педагогічної майстерності”, тематики курсових і дипломних робіт, педагогічних олімпіад.

У ході експериментальної роботи значне місце відводилося спецкурсу “Основи формування емоційної культури майбутніх учителів”. В основу курсу покладено результати наукових досліджень П.В. Симонова, О.О. Бодальова, О.Я. Чебикіна, В.А. Семиченко, П.М. Якобсона, А.М. Лутошкіна, Р.І. Хмелюк та ін. Спецкурс складався з двох частин. Перша частина – лекційна (обсяг 12 годин), спрямована на оволодіння студентами системою знань щодо теоретичних зasad емоційної культури і шляхів її формування, специфічних емоцій навчальної діяльності, методів емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності учнів, методів саморегуляції емоційних станів. Друга частина – практична (12 занять), спрямована як на закріплення і поглиблення теоретичних знань, так і на безпосереднє формування у студентів практичних умінь і навичок емоційної культури.

Для систематизації і закріплення набутих студентами теоретичних знань нами розроблені і впроваджені у навчально-виховний процес завдання творчого характеру таких типів: відповіді на запитання, роздуми над якими сприяють розумінню ролі емоцій у житті людини; розв'язання завдань щодо оцінки способів поведінки із включенням в їх умови помилкових “підказок”; колективний аналіз різних варіантів самостійного розв'язання проблемних ситуацій, обговорення помилкових суджень повсякденного характеру.

Студенти також проводили самодослідження власної емоційної сфери. Це сприяло одержанню: нової інформації про себе як майбутніх учителів, свої перспективи зростання і характер обмежень; переосмисленню уявлень про свій образ “Я”; побудові нового типу стосунків із самим собою і оточуючими.

У процесі експериментальної роботи було проведено три зрази щодо визначення рівня сформованості емоційної культури (перший з них – констатуючий, другий – проміжний) після закінчення спецкурсу і спрямовано на визначення динаміки розвитку емоційної культури студентів. Третій зраз – прикінцевий – було здійснено з метою визначення рівневої сформованості емоційної культури студентів експериментальної та контрольної груп. Порівняльні результати рівнів сформованості емоційної культури на констатуючому і прикінцевому етапах формуючого експерименту подано в таблиці.

в) знання основ дидактики співтворчості: поняття про дидактику співтворчості; цілісний процес навчання; основні його типи, вибір ефективного; роль емоцій у процесі навчання; роль емоцій у розвитку пізнавальних інтересів та мотивів навчально-пізнавальної діяльності; методи навчання, які сприяють емоційній регуляції навчально-пізнавальної діяльності учнів; рефлексивне керування пізнавальною діяльністю учнів; емоційний потенціал сучасних технологій навчання.

Крім цього, ми вважаємо, що необхідним елементом когнітивного компонента є знання студентами особливостей своєї емоційної сфери, оскільки постійний інтерес до власних емоцій і зацікавленість в них є початковими умовами того, щоб “не ставати жертвою власних емоцій” [3]. За даними Дж. Пассмора [6], більшість людей уявляє емоції як невдале втручання в їхнє раціональне життя. Між тим емоції виконують важливу роль в людському житті й ігнорувати їх в поведінці та діяльності небажано. Необхідно досліджувати власні емоції, щоб усвідомити їх причини і наслідки адекватності прояву. Це досягається як шляхом розуміння важливості самодослідження особливостей власної емоційної сфери, так і розумінням того, що воно покращує власне життя [5].

Показником когнітивного компонента емоційної культури, на нашу думку, можна вважати тезаурус особистості – активно діючий поняттєвий запас.

Розвиток означеного компонента ми досліджували в процесі апробації дидактичної моделі організації процесу формування емоційної культури майбутніх учителів. У формуючому експерименті брали участь 90 студентів факультету романо-германської філології Одеського національного університету ім. І.І. Мечникова. Сутність його полягала в тому, що необхідно реалізувати таку систему організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка б стимулювала розвиток у них ознак прояву кожного з компонентів емоційної культури. Це передбачалося досягти шляхом формування у майбутніх учителів глибини і системності знань щодо сутності і структури емоційної культури, дієвості практичних умінь, стійкого інтересу до проблеми емоційної культури. Комплексна організація діяльності студентів передбачала поєднання навчально-пізнавальної, практичної і самостійної діяльності студентів з урахуванням динаміки розвитку емоційної культури на етапах виникнення, становлення, зрілості і перетворення.

Розширення і поглиблення педагогічних знань майбутніх учителів, що є основою когнітивного компонента емоційної культури, здійснювалось шляхом уведення додаткового матеріалу щодо особливостей розвитку емоційної сфери учнів у кожному віковому періоді, шляхів впливу на неї,

мислення, яка виховується і формується з дитинства. Діалектично мисляча людина може заздалегідь – наодинці з собою – зважувати всі “за” та “проти”, не чекаючи, доки на ці “проти” не вкажуть йому опоненти. Вона завчасно враховує всі “проти”, їх цінність та вагу і готове контрапротиви.

Тому діалектичність мислення треба розвивати через діалоги, дискусії, ігрові ситуації тощо. Виникає питання про доцільність використання не одного, а декількох видів мислення: діалектичного, системного, логічного, креативного, критичного, творчого, що є компонентами теоретичного мислення. Посилення практичної спрямованості змісту і процесу навчання вимагає від студентів не тільки засвоєння ними суми знань, а й формування умінь їх використовувати під час розв’язання конкретних пізнавальних, практичних та побутових завдань.

У студентів потрібно формувати вміння слухати, повідомляти свою точку зору, аргументовано відстоювати її, дискутувати. Усе це розвиває самостійність, критичність мислення, переконливість, вміння відстоювати свою позицію. У зв’язку з цим ефективними методами роботи зі студентами будуть: проведення дискусій, ігор-інсценувань професійного напрямку, проблемних методів роботи з майбутніми вчителями.

Зміст дискусії полягає в обміні поглядами з конкретної проблеми. Дискусія допомагає студентам упорядкувати та закріпити вивчений матеріал, а викладачу – не тільки визначити рівень підготовки студентів та індивідуальні особливості кожного з них у групі як майбутнього вчителя-фахівця, але і його характер, напрямок мислення, його темперамент тощо. Викладач виправляє помилки студентів у поведінці та спілкуванні (неуважність до співбесідника, бурхливість характеру і т.п.). Дискусію потрібно готувати заздалегідь. Вона неможлива, якщо у студентів не сформовано вміння виражати свої думки, вона стає незмістовою, безпредметною, а якщо відсутні навички поведінки під час проведення дискусії, то перетворюється навіть у сварку. Тому треба дотримуватися деяких вимог до дискусії:

- дискусію проводять зі студентами, якщо вони мають достатньо інформації з проблеми дискутування;
- основою дискусії повинні стати альтернативні підходи, протилежні точці зору з даної проблеми;
- кожний учасник дискусії повинен аргументовано довести власну думку, використовуючи докази.

Необхідно пам’ятати, що дискусія – це пошук істини, а не сварка, кожен з тих, хто дискутує, об’єднаний прагненням до істини.

Гра-інсценування використовується для створення ситуацій, які моделюють реальність, а студенти повинні знайти вихід, практичне вирішення проблеми. Цей метод сприяє обміркуванню практичної значущості теоретичного матеріалу, формуванню пізнавальних інтересів студентів-фахівців, реалізації їх творчого потенціалу, активної життєвої позиції. Ми рекомендуємо проводити таку гру за схемою: опрацювати конкретну ситуацію для розвитку ігрових сюжетів; сформулювати правила гри; скласти короткий ігровий сценарій з опрацьованої теми (або декількох тем, пов'язаних між собою спільною ідеєю).

Розкривають творче мислення студентів, активізують їх пізнавальну активність проблемні методи навчання, сутність яких полягає в діалектичному сприйманні вивченого матеріалу, тобто засвоєння інформації студентами-фахівцями йде шляхом вирішення протиріччя між поняттями, підходами, елементами через аналіз, порівняння, узагальнення. Ці методи мають однакову структуру, характерну для наукового дослідження – створення проблемної ситуації, формулювання обраної проблеми, формування гіпотез, вибір гіпотези, перевірка її, аналіз результатів. Тут підтверджується справедливість аксіоми діалектики, згідно з якою саме протиріччя є рушійною силою, стимулом будь-якого розвитку. Коли у складі наукового знання виникає протиріччя (одні починають говорити одне, а інші – інше), тільки тоді з'являється необхідність глибше і конкретніше розглядати сам предмет. Протиріччя тут чітко визначає, що готове знання, зафіковане в загальноприйнятих “положеннях”, у конкретному випадку виявляється недостатнім для однозначного вирішення проблеми. Таке мислення може служити основою для досить суперечливих висновків, кожний з яких правильний по-своєму і чітко обґрунтований. При використанні таких методів необхідно враховувати, що вони потребують великих часових затрат, серйозної попередньої підготовки, їх можна використовувати за наявності знань з даної проблеми, вміння викладача імпровізувати.

Теоретичне мислення є джерелом творчої фантазії вчителів щодо вибору способів оптимального розв'язання педагогічної проблеми, об'єктивної самооцінки власних розумових дій під час пошуку істини. Перебороти формалізм і догматизм у педагогічній роботі дозволяє індивідуальний підхід.

Отже, у процесі експериментальної роботи раціональне поєднання емпіричного і теоретичного рівнів пізнання сприяло формуванню теоретичного мислення, надало можливість використати набуті знання для вирішення нових проблем та застосування їх на практиці.

у діяльності людини; поняття гуманістичного вчення та гуманістичної моралі [2, 46].

Система загальнопедагогічних знань створює основу для опанування вчителем механізмами професійної діяльності, її змістовними й операційними компонентами. Деякі види знань безпосередньо включаються в педагогічну діяльність, інші – опосередковано. Як зазначає О.А. Абдуліна, у структурі загальнопедагогічних знань можна виділити ряд елементів: 1) знання фундаментальних ідей, концепцій, законів і закономірностей розвитку педагогічних явищ; 2) знання провідних педагогічних теорій, основних категорій і понять; 3) знання основоположних педагогічних фактів; 4) прикладні знання із загальної методики навчання і виховання школярів [1, 72].

Традиційно систему педагогічних знань розглядають як єдність чотирьох підсистем: знання основ методології педагогіки; знання основ дидактики; знання основ теорії виховання; знання основ школознавства.

Для розвитку емоційної культури як професійно значущої якості особистості вчителя необхідно внести зміни у зміст психолого-педагогічних дисциплін, які б орієнтували майбутніх учителів на організацію своєї діяльності на принципах гуманної педагогіки, врахування ролі емоцій у педагогічному процесі. При виділенні основних педагогічних знань, що сприяють гуманізації навчально-виховного процесу, формуванню уявлень про роль емоцій у процесі розвитку особистості, навчанні та вихованні учнів, ми спирались на роботи Ш.О. Амонашвілі, Е.В. Бондаревської, В.О. Семіченко та інших, в яких відображені теоретичні передумови гуманної педагогічної взаємодії, а також на дані констатуючого експерименту, що дозволило виявити особливості прояву емоційної культури в учителів і студентів. Із загальної суми педагогічних знань ми виділяємо такі:

а) методологічні знання: філософські вчення про гуманістичне виховання, загальнолюдські гуманістичні цінності у розвитку особистості; місце емоційної сфери у структурі особистості; загальні принципи вивчення педагогічних явищ, закономірностей навчання і виховання; принципи формування емоційної культури;

б) знання основ гуманістичного виховання: цілі, завдання і принципи гуманістичного виховання; зміст гуманістичного виховання; роль емоцій у процесі виховання; врахування індивідуальних і вікових особливостей розвитку емоційної сфери особистості у процесі гуманістичного виховання; умови і шляхи створення емоційного благополуччя для розвитку особистості; знання методів саморегуляції емоційних станів;

особистості фахівця, запропонованих В.В. Рибалко [4], ми визначили емоційну культуру вчителя як інтегративну якість, яка набула ціннісної спрямованості, системності, цілісності, здатності до самоуправління і саморегуляції; дозволяє адекватно усвідомлювати власні переживання і переживання вихованців і тим самим функціонально забезпечує розвиток особистості вчителя, відповідність його поведінки особистісним і професійним потребам; ефективність педагогічної діяльності.

Ми розглядаємо емоційну культуру як професійно значущу якість особистості вчителя. Структура якості особистості є багатокомпонентною і включає знання, потреби, мотиви, почуття, вчинки. У процесі дослідження нами виділено такі компоненти емоційної культури: мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-поведінковий, саморегулюючий, емоційно-почуттєвий.

Розглянемо докладніше когнітивний компонент емоційної культури вчителя. Отримання освіти, на думку С.О. Колот, сприяє формуванню емоційної культури. Емоції можуть бути невідповідними тоді, коли вони частково викликані ірраціональними знаннями. Поповнення знань зменшує вірогідність виникнення подібних ситуацій, а отже, і вірогідність неадекватного прояву емоцій [3].

Крім цього, отримання освіти може допомогти попередити емоційну незрілість. Це пояснюється тим, що набуття освіти потребує від особистості збільшення когнітивної складності, пов'язаної з існуванням певної системи знань. Крім того, поняття складності може бути пов'язане з традиціями і нормами, властивими тій чи іншій культурі, і тоді воно є важливою передумовою для переживань більшості емоцій. Якщо зростання особистісної когнітивної складності невід'ємно пов'язане зі збільшенням складності емоцій індивіда, то, як правило, здобуваючи освіту, індивід починає переживати більш складні емоції [3]. Тобто, когнітивна концептуальна складність збільшує емоційну складність.

Виділимо елементи когнітивного компонента емоційної культури вчителя. До них ми відносимо систему гуманітарних знань, які надають цілісне уявлення про людину, характер впливу емоцій на діяльність, міжособистісну взаємодію, сутність емоційної культури, розкривають роль емоційної сфери у розвитку особистості.

У розвитку емоційної культури як професійно значущої якості особистості вчителя важливе значення має засвоєння основних ідей і понять гуманізму, до яких відносяться: людина – вища цінність, міра всіх речей; ідея духовної свободи людини; ідея розвитку особистості у процесі набуття освіти; ідея гармонійного поєднання особистісних та суспільних інтересів

## ЛІТЕРАТУРА

- Давидов В.В. Виды обобщения и обучения. – М., 1972. – 423 с.
- Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття). – К., 1992.
- Macmillan Mc. Grow Hill Publishing Company, Earths Ecosystems, 1993.

## АННОТАЦІЯ

Статья касается вопроса формирования творческого мышления в процессе профессиональной подготовки будущих учителей. С точки зрения деятельностиного подхода профессионализм определяется как условие и мера самореализации личности в профессиональной деятельности.

## SUMMARY

The article deals with the question of theoretical thinking in the process of future teachers' professional training. From the point of view of activity approach professional standards are defined as condition and measure of personal self-realization in this professional activity.

УДК37.03(09)

**Л.С. Рибалко**

Харківський національний  
педагогічний університет

## ІДЕЇ А.С. МАКАРЕНКА ПРО САМОРЕАЛІЗАЦІЮ ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІКИ СТУДЕНТАМИ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Автором з'ясовується історичний аспект дослідження розвитку ідеї самореалізації на прикладі вивчення педагогічної спадщини А.С. Макаренка. Обґрунтовується необхідність і шляхи реалізації ідей відомого українського педагога про самореалізацію особистості у процесі підготовки майбутнього педагога.

Проблема самореалізації особистості є актуальну в професійній підготовці майбутнього педагога, бо сучасне суспільство потребує позитивних змін, які безпосередньо залежать від активності, мобільності, здатності реалізовувати власний творчий потенціал, а школа і ВНЗ є тим осередком, що готове таку молодь. Набуття досвіду професійної самореалізації потребує вивчення майбутніми педагогами спадщини відомих педагогів. Педагогічна спадщина А.С. Макаренка, а саме питання розвитку особистості й організації дитячого колективу, вивчалася багатьма дослідниками [6]. Але ідеї самореалізації особистості потребують більш глибокого аналізу та впровадження у практику професійної підготовки майбутніх педагогів. Метою нашого дослідження є вивчення педагогічної спадщини А.С. Макаренка з питань самореалізації особистості, а завданнями – аналіз ідей самореалізації відомого педагога та реалізація їх у процесі вивчення педагогіки студентами вищих навчальних закладів.

Ідея самореалізації цілісної, гармонійної особистості, “борця з ініціативою” А.С. Макаренка близька за сутністю до концепції самореалізації особистості в системі обґрунтування цінностей і цілей освіти В.С. Гершунського, який розглядає людську особистість як цілісність, “її якості і характеристики не можна формувати “частинами”, тому тезис про “всебічний розвиток” – явна гіпербола, благостиве побажання, не більше того” [1, 4]. Антон Семенович у листі до М.М. Котельникова писав: “Мені думається, ми ще дуже далекі від права розкладати людину і тим більше робити звідси будь-які практичні висновки. Навпаки, ми повинні прагнути до оволодіння синтезом, цілою, нерозкладеною людиною і навчитися організовувати виховання так, щоб наші досягнення характеризувались досконалістю системи даної особистості в цілому” [4, 449]. Цінним є те, що відомий педагог визнавав і враховував індивідуальність кожної дитини в педагогічній діяльності, “хоч би якою цільною уявлялася нам людина в порядку широкого абстрагування, все ж люди до певної міри є дуже різносортним матеріалом для виховання і “продукт”, який ми випускаємо, неодмінно буде теж різноманітний” [3, 416].

На думку А.С. Макаренка і Б.С. Гершунського, сенсом життя кожної людини є її повноцінна життєва самореалізація, яка спрямована на внесення користі у власне життя, життя інших людей, суспільства, людської цивілізації в цілому та внесок у збагачення матеріальних і духовних цінностей світу внаслідок реалізації індивідуальних здібностей, знань, умінь, навичок, моральних і світоглядних поглядів. Повноцінна самореалізація особистості можлива лише тоді, коли людина свідомо й глибоко вірить у мету, індивідуальне, неповторне призначення, розуміє сенс життя і має надію на продовження власного “Я”, усвідомлює власні здібності, інтереси, життєві переваги, мотиви діяльності й поведінки; відчуває себе частиною природи, людської спільноти, здатна до дружньої взаємодії з іншими людьми; володіє знаннями, уміннями, навичками, творчими здібностями; здатна до цілеспрямованих й ефективних вольових зусиль.

Б.С. Гершунський окреслює етапи досягнення мети самореалізації, а саме: формування усвідомленої віри в повноцінну самореалізацію, системне вивчення індивідуальних здібностей, пізнавальних інтересів і мотивів поведінки, визначення індивідуальної “освітньої траекторії”, здійснення контролю і корекції на основі чітких критеріїв, ефективності освіти та виховання особистості.

Як свідчить аналіз педагогічної спадщини А.С. Макаренка, цілями виховання є розкриття внутрішнього потенціалу, власного “Я”, включення

## IV. ЕВРИСТИЧНЕ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

УДК:378.937+378.14+174

І.П. Анненкова

Одеський національний університет

### КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ

*У статті розкрито і обґрунтовано зміст когнітивного компонента емоційної культури вчителя, визначено критерії та досліджено динаміку його розвитку в процесі формування емоційної культури майбутніх учителів.*

Модернізація сучасної системи освіти, перенесення акцентів із системи знань на особистість вихованця, розвиток його духовних і моральних здібностей потребують високої професійної і загальної культури майбутніх педагогів. На необхідності створення умов для формування професійної культури вчителя наголошується у Національній доктрині розвитку освіти України ХХІ столітті. Важливо складовою професійної культури вчителя є емоційна культура.

В останні десятиріччя увагу вчених все більше привертає проблема емоційної культури особистості (Б.І. Додонов, Л.В. Кондрашова, Л.М. Сбітнева, Л.Е. Соколова, В.О. Сухомлинський, О.Я. Чебикін та ін.). Проте лише незначна кількість робіт присвячена проблемі формування емоційної культури молоді у процесі навчання у вищому навчальному закладі. Так, психологічні механізми і умови формування культури емоцій студентів вищих технічних закладів освіти розглядалися у дисертаційному дослідженні С.А. Колот, формування емоційної культури майбутніх учителів музики у дослідженні І.В. Могилей, проблема формування емоційності педагогічної діяльності майбутніх учителів – Л.М. Страхова.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми емоційної культури засвідчив, що питання про сутність емоційної культури як професійно значущої якості особистості вчителя до сьогодні не вивчалося, недостатньо розкриті особливості формування означеної якості у студентів у процесі підготовки у ВНЗ із позицій сучасних концепцій виховання, не піддавались спеціальному дослідженю закономірності розвитку емоційної культури як професійно значущої якості особистості вчителя.

Метою нашої статті є дослідження розвитку когнітивного компонента у процесі формування емоційної культури майбутнього вчителя.

На основі філософського, психологічного і педагогічного аналізу понять “емоції”, “культура”, а також системних зasad структурування

завдання, оцінка можливостей досягнення кінцевого результату більш оптимальними творчими шляхами та внесення корекції, доведення раціональності рішення творчого завдання та оцінка об'єктивної та суб'єктивної значущості творчого продукту.

Таким чином, аналіз наукової літератури дозволив розглянути взаємозв'язок розвитку особистості та творчості на основі внутрішньо значущих прагнень і зовнішніх впливів. Доведено, що творчість є вищою формою інтелектуальної діяльності людини, яка полягає у виробництві чогось нового, оригінального. Становлення особистості і є творчий акт, внесення у світ нового, унікального, що раніше не існувало. Встановлено, що активність особистості, її адекватна реакція на зовнішній вплив, саморух і саморозвиток у мінливих умовах – це є прояв особливостей і можливостей творчої особистості. На основі цього розроблено етапи та методи активізації творчого потенціалу майбутнього вчителя.

Розглянуті положення не вичерпують усіх питань даної проблеми, важливість і актуальність якої визначає необхідність її подальших досліджень щодо сформованості професійно-творчого саморозвитку усіх суб'єктів навчально-виховного процесу в педагогічних закладах освіти.

## ЛІТЕРАТУРА

- Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995. – 448 с.
- Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 308 с.
- Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М., 1997. – 336 с.
- Стефановская Т.А. Педагогика: наука и искусство. – М., 1998. – 368 с.
- Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности. – М., 1997. – 224 с.
- Философский энциклопедический словарь. – М., 1989. – 815 с.

## АННОТАЦІЯ

*На основе анализа философской и психологической-педагогической литературы определена сущность творческой личности как структурно-процессуальная характеристика личности и как способность личности к творческому саморазвитию. Доказано, что активизация творческого потенциала – основная цель развития личности будущего педагога. Разработаны и обоснованы этапы активизации творческого потенциала личности и представлены к каждому этапу способы их реализации.*

## SUMMARY

*Based on the analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature, the essence of a creative personality has been defined both as a structural characteristic and as a person's ability to creative self-development. It has been proved that stimulating personal creativity is the chief purpose of a future teacher's personal development. Stages of stimulating a person's creative potential have been developed. Methods of their realization have been introduced to each of them.*

в діяльність, реалізація індивідуальних здібностей, нахилів, бажань. А створена і впроваджена ним в життя програма “людської особи” є орієнтиром у досягненні мети. Актуальними у вихованні сучасної молоді є такі його думки: “Я під цілями виховання розумію програму людини, програму людського характеру, причому в поняття характеру я включаю весь зміст особистості, тобто і характер зовнішніх проявів, і внутрішньої переконаності, і політичне виховання, і знання, всю картину людської особи; я вважаю, що ми, педагоги, повинні мати таку програму людської особи, до якої ми повинні прагнути” [3, 105]. Цікавим є те, що програма “людської особи” передбачала виявлення індивідуальних здібностей, розвиток особистісних якостей, організацію педагогічно правильної взаємодії вихователя з вихованцями. Вона була і загальною “стандартною”, і індивідуальною. Стандарт припускає в тім, що кожна людина повинна бути сміливою, мужньою, чесною, працьовитим патріотом. А як же підійти до таких “ніжних особливостей людини” як талант? Чи має право педагог втрутатися в розвиток характеру і спрямовувати його, а може пасивно йти за ним? Антон Семенович вважав, що майбутньому педагогові необхідно навчитися впливати на іншу людину, “робити таку ломку”, яка передбачає тактовне втручання в життя іншої людини, приносить користь, наповнює зміст життя.

Ідея самореалізації особистості в колективі А.С. Макаренка є актуальну у підготовці майбутнього педагога. Сенсом життя для Антона Семеновича стало створення дитячого колективу “важких” дітей, умов для самореалізації кожного комунара. Він називає це гідним методом, “який, будучи загальним і єдиним, в той самий час дає можливість кожній окремій особі розвивати свої здібності, зберігати свою індивідуальність, іти вперед по лініях своїх нахилів” [3, 417].

У Харківському національному педагогічному університеті ім. Г.С. Сковороди вивчаються ідеї А.С. Макаренка про самореалізацію особистості та реалізуються у процесі викладання педагогіки, ними пронизані теми розділу “Теорія виховання” (що викладаються у III семестрі), а саме: “Сутність процесу виховання”; “Принципи виховання: принцип гуманізму, принцип індивідуального виховання”, “Методи виховання. Метод виховання свідомості. Метод організації діяльності”, “Зміст виховної діяльності: моральне виховання, громадське (та за вибором, що відображає специфіку фахової підготовки, наприклад, студенти факультету фізичної культури вивчають фізичне виховання)”, “Сім'я і учень”, “Колектив. Дитячі громадські організації”, “Робота класного керівника”. Зміст тем розкривається на лекціях, семінарсько-практичних заняттях, у процесі виконання самостійної роботи, що передбачає опрацювання передшоджерел,

написання рефератів, курсових робіт, виконання індивідуального навчально-дослідного завдання в контексті Болонського процесу. Наведемо приклад організації семінарсько-практичного заняття з теми “Колектив. Дитячі громадські організації” зі студентами факультету фізичної культури (всього 96 чол.), метою якого є формування уявлень про дитячий колектив, шляхи його згуртування, а завданнями – аналіз педагогічної спадщини А.С. Макаренка з питань створення дитячого колективу, визначення сутності поняття “колектив” у майбутніх педагогів, його функцій, видів, структури, динаміки розвитку, обґрунтування необхідності введення учнівського самоврядування, розробка шляхів згуртування дитячого колективу. Відповідно до мети і завдань з визначеної теми студентам пропонується підготуватися за планом та законспектувати літературу [1-7]: 1. Сутність поняття “колектив”, роль колективу в самореалізації дитини. 2. Види, структура, динаміка розвитку дитячого колективу. 3. Шляхи й умови самореалізації дитини в колективі. 4. Самоврядування яквища дієва форма самореалізації дитини в колективі. 5. Дитячі, молодіжні громадські організації.

До ознайомлення зі змістом та після вивчення даної теми студентам було запропоновано відповісти на анкетні запитання закритого типу, а також на запитання соціометричного методу. Запитання до анкети: 1. Чи є “бригада” прикладом колективу за одноіменним популярним серед молоді фільмом? 2. Виділити суттєві ознаки колективу. 3. Чи хотіли б Ви стати лідером колективу? 4. Які шляхи згуртування студентського колективу Вам відомі? Завдання до соціометричного методу: З ким Ви зі своїх одногрупників хотіли б: а) готуватися до студентської наукової конференції; б) відпочивати на дискотеці; в) бачити вчителем власної дитини; г) взяти у “розвідку” в особистінопрофесійних справах (вибирати не більше 2 чол.).

Як свідчать результати анкетування, проведеного напередодні вивчення теми “Колектив. Дитячі громадські організації”, більшість студентів (83,5%) вважають, що “бригада” за одноіменним популярним серед молоді фільмом є колективом; до суттєвих ознак колективу відносять товариську дружбу (47 %), наявність одної мети, інтересів, але без пояснень щодо предмета спрямованості (31 %), взаємовідносини у формі “ладити між собою” (22 %); більшість студентів виражают невпевненість у прагненні стати лідером та перекидають лідерство на старосту групи (71,5 %); серед шляхів згуртування студентського колективу переважають виховні заходи, у тому числі й конкурс педагогічної майстерності, який щорічно проводиться на факультетському та університетському рівнях (51 %), навчання (31 %); стосунки на рівні захоплення спортом, музикою (19 %).

висновок, що загальноприйняті визначення творчості включає поняття новизни і оригінальності створеного продукту та його суспільне значення. Творчість як вища форма людської діяльності виступає також складовою педагогічного процесу. Тому стосовно процесу навчання творчість слід визначити як форму діяльності людини, яка направлена на створення якісно нових для неї цінностей, що мають суспільне значення, тобто важливі для формування особистості як суспільного суб’єкта.

Науковцями доведено, що творчість пов’язана із дивергентним мисленням, тобто таким підходом до об’єктів діяльності, який потребує нового бачення цього об’єкта або можливостей його застосування в нових умовах, отже, – нового підходу до відомого.

Нові ситуації, до яких не можна застосовувати універсальні схеми, вимагають активізації творчості. Ми пропонуємо таку схему способів активізації творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя.

I етап – розвиток загальноінтелектуальних здібностей:

а) узагальнені когнітивні схеми; б) мовні узагальнення; в) узагальнені способи дій з об’єктами.

На першому етапі застосовуються інтелектуальні тести, софізми, логічні завдання, вправи творчо-комунікативного характеру, створення проектів, логічних схем, самоаналіз власних проектів, відповіді.

II етап – мотиваційно-діагностичний:

а) збудження-інтерес; б) стимуляція; в) діагностика.

На другому етапі використовується аналіз рівня спрямованості творчого розвитку, виявлення ступеня виразності якостей і здібностей та психологічної готовності до творчої діяльності. Використання творчих завдань, проблемних методів, професійнозначущих матеріалів дозволяє активізувати мотиви особистісного професійно-творчого розвитку.

III етап – процесуально-творчий:

а) “відкриття”; б) словотворчість; в) продуктивна діяльність.

На третьому етапі – збільшення питомої ваги творчих завдань і вправ, підвищення пріоритету рефлексивно-творчих форм роботи, створення ситуацій дослідження проблеми, ігри-вправи на розвиток асоціативності мислення, логіки, здатності до емпатії, проблемні вправи, які потребують нетрадиційного розв’язання ситуації, евристики, навчально-дослідницькі завдання.

IV етап – аналітико-рефлексивний:

а) самодіагностика; б) рефлексія; в) самокорекція.

Четвертий етап передбачає циклічно-повторювальні на більш високому рівні елементи самоаналізу творчих досягнень особистості з урахуванням індивідуальних особливостей студента. Способи: самоаналіз логіки побудови своїх дій, оцінка адекватності мети та кінцевого продукту творчого

- творчість як винахідництво, мета якого – вирішувати завдання, яке поставлено визначеною ситуацією (Дьюї);

- творчість як ірраціональний початок свободи, екстатичний прорив природної необхідності та розумної доцільності (М.О. Бердяєв, Т. Смисл);

- творчість як інтелектуальне споглядання (М. Гартман, Я. Гуссерль, Уайтхед, Александер);

- творчість як діяльність людини, яка перетворює природний та соціальний світ відповідно до цілей та потреб людини та людства на основі об'єктивних законів дійсності (марксизм).

Як бачимо, від античності до сучасності все більше посилюється твердження: творчість – це механізм продуктивного розвитку, рух від нижчого до вищого, вищий прояв загального закону матеріального світу. Підкреслимо, гранично широкий підхід до проблеми творчості розкриває найбільш загальні її характеристики, що дуже важливо і для розуміння конкретних її проявів, тому що різноманітні функції різних творчих продуктів іноді уявляються нам сутністями ознаками самої творчості. Незмінною характеристикою творчості є новизна, тобто виникнення того, чого раніше не було як у сфері пізнання світу (нове знання), так і в сфері практичної діяльності. Але слід наголосити на існуючих двох крайностях у тлумаченні поняття “творчість”: творчість як найбільш яскравий прояв людської діяльності або розчин творчості у будь-якому руху від нижчого до вищого, коли все нове стосовно вихідної стадії процесу розглядається як творчість. Тому необхідно відзначити відносно самостійні характеристики творчості:

- як механізм і характеристика риса продуктивного розвитку матеріального світу, де активність матерії є її атрибутивною властивістю;

- як родова характеристика людської діяльності, як сукупна активність індивідів у різних сферах. У даному аспекті творчість – умова існування виду *homo sapiens*, тому що “його нормальним станом є те, що відповідає його свідомості та повинно бути створено самим собою” (Ф. Енгельс). Тут творчість – синонім людської діяльності, яка проходить в об'єктивній системі відношень, і тому суб'єктивні характеристики творчої активності (натхнення, осяння, геніальність, талант і т.п.) у даному підході до проблеми – другорядні і несуттєві;

- як механізм продуктивного розвитку в конкретному виді діяльності, те, що породжує її продукт. Тут між діяльністю і творчістю немає зворотної залежності: будь-яка творчість є діяльністю, але не всяка діяльність – творчість.

Ми надаємо перевагу визначення С.Л. Рубінштейна, відповідно до якого творчість – це діяльність, “яка утворює щось нове, оригінальне, котре входить не тільки в історію розвитку самого творця, але в історію розвитку науки, мистецтва і т.п.”. Аналізуючи роботи з проблем творчості, ми зробили

На семінарсько-практичних заняттях з педагогіки група студентів поділяється на дві мікрогрупи за їх бажанням, призначається ведучий, експерт, які готуються попередньо з викладачем. Студентам мікргруп пропонуються завдання для обговорення, визначається час для відповіді та бали, за якими оцінюється робота мікргруп ю окремого студента. Наведемо приклади комплексних педагогічних завдань, які пропонуються мікргрупам.

Завдання 1. Наведене визначення стосується колективу чи групи?

“– це є цілеспрямований комплекс осіб, організованих, що мають органи ... А там, де є організація ..., там є органи ..., там є організація уповноважених осіб, довірених ..., і питання про ставлення товариша до товариша – це не питання дружби, не питання любові, не питання суспільства, а це питання відповідальної залежності” [3, 192].

“– це людська спільнота, яка віділяється у соціальному цілому на основі певної ознаки (класової приналежності, наявності або характеру сумісної діяльності, рівня розвитку міжособистісних відносин, особливостей організації тощо)” [5, 114].

Чим колектив відрізняється від групи людей? Скільки чоловік було в загоні комунарів? У групі чи в колективі дитина може максимально реалізувати власні здібності? Яка спільна мета об'єднувала комунарів? Які стосунки були між членами комуни? Яку позицію займав вихователь? Чи був він лідером, авторитетом? Чи можна віднести дисципліну і режим до засобів самореалізації особистості дитини?

Завдання 2. “Мій загін за останні 7-8 років складався неодмінно з найстарших, найбільш досвідчених, політично-розвинутих і грамотних комсомольців та з найменших моїх комунарів, включаючи деяких дітей середнього віку” [3, 401]. Схарактеризувати сильні й слабкі сторони первинного колективу А.С. Макаренка.

На чолі кожного загону в комуні ім. Ф.Е. Дзержинського був командир – людина віддана інтересам закладу, ударник на виробництві, кваліфікований, тактовний, енергійний, розпорядливий, уважний до молодших, чесний. Висувався на посаду за призначенням педагогічної ради, виробничого управління, комсомольської організації і радою командирів або обирається на загальних зборах. Чи можна командира загону вважати лідером? Чи враховувалося його побажання стати лідером? На який термін він обирається? Які функції виконував?

Завдання 3. “Що таке паралельна педагогічна дія? Ми маємо справу тільки з загоном, а не з особою. Таке офіційне формулювання. По суті, це є форма впливу саме на особу, але формулювання йде паралельно суті.

Насправді, ми маємо справу з особою, але стверджуємо, що до особи нам немає ніякого діла” [3, 153].

“Але в деяких випадках я дозволяв собі змінити фронтальну атаку і зайнятись обхідним рухом. Це тоді, коли проти особи був обурений увесь колектив. Тоді бити людину фронтально не можна, вона залишиться без захисту. Колектив проти неї, я проти неї, і людина може зламатися” [3, 171-181].

На якій стадії розвитку колективу можна застосовувати ці два методи?

**Завдання 4.** Традиція рапортувати. “Звичайно, можна було б і просто одержувати звіт хлопчика, але я вважаю, що їх дуже захоплює деяка законність цього звіту. Законність така: командир для складання звіту повинен прийти у формі, а не в спецодязі, не в тому одязі, в якому він може пробігати цілий день. Під час звіту, коли командир віддає рапорт, він повинен салютувати, і я не маю права приймати рапорт сидячи, і всі присутні повинні салютувати” [3, 116].

“За традицією прапороносець та асистенти прапора обиралися загальними зборами з найкращих і найдостойніших комунарів і обиралися “довічно”, як говорили, тобто доти, доки ти живеш в комуні. Прапороносця не можна було покарати, вони мали окрему кімнату, зайкий парадний костюм, і коли прапороносець стояв з прапором, до нього не можна було звертатися на “ти” [3, 117].

Які якості комунара виховували ці традиції? Чи актуальні вони сьогодні?

**Завдання 5.** “Головним органом самоуправління є загальні збори всіх вихованців дитячого закладу. Їх треба збирати в період організації і проривів у роботі закладу або в колективі, не рідше одного разу на шестиidenку, в інший час – не рідше двох раз на місяць” [3, 16].

Які питання розглядалися на загальних зборах комунарів? Які питання Ви б хотіли обговорити на загальних факультетських зборах, у групі (навести 4-5 прикладів питань)? Скласти зміст запрошення на збори.

“У комуні Ф.Е. Дзержинського основою для постійного утворення активу був поділ вихованців на кандидатів і членів комуни. Перших називали вихованцями, другі мали звання комунара. Звання комунара присвоювалось постановою ради командирів, затверджувалося загальними зборами, і тут же затверженному урочисто вручався значок комунара” [3, 31]. Чи хотіли б Ви стати кращим студентом навчального року? Що потрібно для цього зробити? Намалювати емблему “Лідер групи”.

Домашнє завдання перевіряється у вигляді фрагмента “з’їзду делегатів” дитячих, молодіжних, громадських організацій (2-3 чол.), які підготували лозунг, девіз, емблему [7]. Презентується зміст програми, а

пошуків творчих рішень. Внутрішній світ людини сильніше впливає на поведінку, ніж зовнішні стимули оточення. Тому слід приділяти цьому увагу не менше, ніж зовнішнім умовам життя. Визнаючи унікальність особистості, необхідно з глибокою повагою ставитися до індивідуальної позиції людини.

Представники вітчизняної гуманістичної школи на цій основі розробляють проблеми творчої самореалізації, вважаючи, що “прагнення до неї є однією з провідних рушійних сил розвинутої особистості, що спонукає і направляє її діяльність” [4, 156]. Важливо, що усі дослідники, підкреслюючи важливість особистісних факторів, вважають, що чим вище рівень творчості особистості, тим сильніше “внутрішня” мотивація творчості.

Слід відзначити, що стратегічною метою будь-якої людської діяльності є усування невідповідності між вимогами, які обумовлені основами існування особистості, та наявним станом справ, які пов’язані з цими умовами. Треба зауважити, що зростання та розвиток особистості є також обов’язковими внутрішніми умовами існування людини. Цим умовам відповідають потреби пізнання.

Творча діяльність людини є вищою формою активності і самостійної діяльності, яка оцінюється за її соціальну значущість та оригінальність.

Філософський аналіз дефініції “творчість” дозволив психологам та педагогам визначити специфіку творчості як природної людської вищої форми діяльності, яка з об’єктивної точки зору визначається її кінцевим продуктом, а з суб’єктивної точки зору – самим процесом творчості.

Філософія розглядає поняття “творчість” як “діяльність, яка народжується якісно нове, яке ніколи раніше не існувало на основі реорганізації досвіду, який уже є, та формування нових комбінацій знань, вмінь, продуктів” [6]. Філософи різних часів по-своєму досліджували питання про сутність творчості, а саме:

- творчість пов’язувалася зі сферою кінцевого буття, що минає і змінюється ( антична філософія);
- творчість як вчення про Ерос, як прагнення людини до досягнення вищого (“розумного”) споглядання світу (Платон);
- творчість як Бог, вільно утворюючий світ (середньовічна філософія);
- творчість насамперед як художня творчість, сутність якої у творчому спогляданні ( епоха Відродження);
- творча діяльність як продуктивна здібність уяви (І. Кант);
- творчість як вища форма людської діяльності (Шеллінг);
- творчість як безперервне народження нового складає сутність життя (Бергсон);

Л. Я. Дорфман, І. Кант, М. Кузанський, В. С. Мерлін, М. Монтень, Сократ, Л. Фейербах, А. Шопенгауер) звільнили особистість від зовнішнього впливу та звернули увагу на її внутрішні характеристики, підкреслюючи в першу чергу індивідуальну неповторність і унікальність особистості.

Ідея індивідуального підходу до розвитку особистості має давню історію в педагогіці України. Видатний український філософ і педагог Григорій Сковорода у своїй концепції “Сродної праці” звертав увагу саме на індивідуальну духовну природу кожної людини. Він вважав, що зробити людину щасливою та корисною суспільству можна тільки розкривши її специфічні природні здатності.

Цю тезу Г. Сковороди було розвинуто його послідовником – видатним українським філософом і педагогом XIX століття Памфілом Юркевичем.

У вітчизняній педагогіці на початку ХХ століття нам важливо виділити антропологічно-гуманістичний напрям (П. П. Блонський, К. Н. Вентцель, П. Ф. Каптерев, М. М. Рубінштейн та ін.), в основі якого – віра в сили і можливості творчої особистості й уважне ставлення до її інтересів, потреб і мотивів у процесі її освіти і розвитку. П. П. Блонський визначає основою навчального процесу діяльність саме того, кого навчають, ”поступовий саморозвиток його за допомогою вчителя, який дає для цього саморозвитку матеріал” [4, 121]. Педагогічний вплив повинен стимулювати природний процес саморозвитку людини, регулювати зовнішні і внутрішні фактори, звільняючи й активізуючи творчі сили на шляху до вершини самореалізації – вільної творчої і професійної діяльності. А педагогу П. Ф. Каптерев призначає роль “служителя процесу саморозвитку”, в той час як сучасне виховання й освіта “нерідко являють собою запеклу боротьбу природного творчого саморозвитку людини” [4, 120].

С. І. Гессен звертав увагу на внутрішній потенціал самозміні особистості, абстрагуючись від уроджених властивостей і зовнішніх умов існування: “особистість людини... є справа рук самої людини, продукт його самовиховання... Особистість ніколи не буває сформованою, але завжди твориться, вона не є пасивна річ, але творчий процес...” [1, 73].

Аналізуючи роботи з проблем розвитку особистості, написані філософами, психологами та педагогами О. Г. Асмоловим, М. М. Берулавою, С. В. Бондаревською, І. Л. Вахнянською, Б. В. Зейгарником, А. Маслоу, С. Д. Смирновим, Є. М. Шияновим, ми зробили висновок, що особистість являє собою унікальну і неповторну цілісність, у природі якої закладені потенції до безупинного саморозвитку. І тому треба аналізувати її цілі, устремління, уявлення про майбутнє, а не тільки вивчати її статичний миттєвий стан. Сам спосіб існування особистості є процесом постановки і досягнення все нових і більш складних цілей, що спонукає її до постійних

крашою є та, до реалізації якої залучено більше студентів. Оцінюється якість підготовленої емблеми 2 балами, девізу – 2 б., лозунгу – 2 б., змісту програми – 5 б., експерт підраховує бали, визначає переможців, конкретним “делегатам” додається 0,5 б. за лідерство, активність, новизну думки, творчість, що покращує рейтинг “делегатського корпусу”.

Проведене повторне анкетування показало, що погляди студентів змінилися: “бригаду” вони віднесли до антисоціального угруповання, суттєвими ознаками колективу назвали суспільно значущу мету (67 %), взаємо-відповідальність (20 %), спільну корисну працю (13 %), до шляхів згуртування дитячого колективу додалася гра, а під час роботи в мікргрупах вони проявляли лідерські якості та поверталися до прочитання першоджерел.

Таким чином, ідеї А. С. Макаренка про самореалізацію особистості потребують подальшого розвитку в професійній підготовці майбутнього педагога.

## ЛІТЕРАТУРА

- Гершунский Б.С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 3-7.
- Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання: Навч. посіб. / В.І. Лозова, Г.В. Троцко. – 2-е вид., випр. і доп. – Харків: “ОВС”, 2002. – С. 174-197.
- Макаренко А.С. Твори. В 7 Т. – Т. 5 / А.С. Макаренко. – К.: Рад. шк., 1954. – 209 с.
- Макаренко А.С. Сочинения. В 7 Т. – Т. 7 / А.С. Макаренко. – М., 1958. – 449 с.
- Основы психологических знаний / Автор-составитель Г.В. Щекин. – К., 2001. – С. 114.
- Творческое наследие А.С. Макаренка и современная школа / Под ред. Н.Е. Лазарева. – Сумы, 1988. – С. 73-114.
- Троцко Г.В. Українські дитячі та молодіжні громадські організації / Г.В. Троцко, І.М. Трубавіна, Т.М. Хлебникова. – Х.: ХДПУ, 1999. – 2006 с.

## АННОТАЦІЯ

Автором изучается исторический аспект исследования развития идеи самореализации на примере изучения педагогического наследия А.С. Макаренка. Обосновывается необходимость и пути реализации идей известного украинского педагога о самореализации личности в процессе подготовки будущего педагога.

## SUMMARY

The author studies historical aspect of research of development of idea of self-realization on an example of study of a pedagogical heritage A.S. Makarenko. The necessity and ways of realization of ideas of the known Ukrainian teacher about self-realization of the person is proved during preparation of the future teacher.

**I.В. Середа**  
Миколаївський державний університет

## АКТИВІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ САМОВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У даній статті автором аналізується проблема активізації самовиховання студентів університету. Розглядаються різні підходи до визначення понять “активність” і “активізація”. Дається визначення поняття “активізація процесу самовиховання студентів гуманітарних факультетів університету” та окреслюються шляхи розв’язання даної проблеми.

Розкриття сутності процесу активізації самовиховання студентів гуманітарних факультетів університету потребує наукового визначення його складових. Поняття “активізація” є похідним від поняття “активність”. Як наукова категорія поняття “активність” досліджується в різних аспектах філософською, соціологічною, психологічною та педагогічною науками. Аналіз енциклопедичних та наукових джерел з проблеми активності людини [3, 38, 10] дозволив зробити висновок про те, що більшістю вчених-теоретиків різних наук поняття “активність” визначається через “діяльність”. Проте взаємозв’язок між цими поняттями сучасними науковцями розкривається по-різному.

Активність особистості може розглядатись також як система стосунків, спрямованих на: а) засвоєння, збагачення елементарних загальнолюдських способів існування в мікро- і макросередовищі (засвоєння трудових дій і творчість усіх суспільних норм поведінки); б) творення світу речей та дій (репродуктивне і творче); в) формування взаємин у макросередовищі і творення свого внутрішнього світу; г) участь у регуляції перетворення макросередовища; г) самотворення, самоствердження, саморегуляція [7, 12].

Активність особистості розглядається і як здатність людини до свідомої трудової і соціальної діяльності, міра цілеспрямованого, планомірного перетворення нею навколоїшнього середовища й самої себе на основі засвоєння багатьох матеріальної і духовної культури. Інтегральною характеристикою активності особистості виступає при цьому активна життєва позиція людини, яка виявляється в принциповості, послідовному відстоюванні своїх поглядів, ініціативності, діловитості, психологічній настроєності на діяльність [3, 21].

У структурі активності особистості важливу роль відіграють її домагання, більш узагальнений, глобальний механізм особистості, ніж її

**В.Е. Чернякова**  
Харківський національний  
педагогічний університет

## АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

На основі аналізу психолого-педагогічної та філософської літератури визначена сутність творчої особистості як певна структурно-процесуальна характеристика особистості і як якість особистості до творчого саморозвитку. Доведено, що активізація творчого потенціалу є стрижневою метою особистісного розвитку майбутнього вчителя. Розроблено і обґрунтовано етапи активізації творчого потенціалу особистості та представлено до кожного етапу методи їх реалізації.

Підготовка підростаючого покоління, здатного успішно самостійно оволодівати знаннями і удосконалювати свою особистість, належить до найважливіших завдань психолого-педагогічної науки. Проблема формування творчої особистості вчителя актуальна протягом кількох сторіч, але й до сьогодні залишається відкритою. Не викликає сумніву те, що творчий потенціал є найціннішим ресурсом духовного зростання й матеріального розвитку людства.

Як вважає А.К. Маркова, “становлення професіонала – один із аспектів у розвитку особистості... В цілому, особистісний простір ширше професійного, особистісне лежить в основі професійного, особистісне визначає початок, хід і завершення професійного” [2, 64, 66].

Переосмислюють поняття “творча особистість” у світі гуманістичного підходу: Б.Г. Ананьев, П.І. Божович, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн (розвиток особистості в процесі діяльності); В.І. Андреєв, Д.Б. Богоявленська, В.І. Загвязинський, В.С. Ільїн, І.Я. Лerner, М.О. Лазарев, В.І. Муляр, С.О. Смирнов (розвиток творчої особистості в нових умовах освітнього процесу). Це свідчить про актуальність дослідження розвитку творчої особистості майбутнього вчителя, тому метою статті є теоретичне обґрунтування сутності понять “особистість”, “творчість” і педагогічних умов активізації творчого потенціалу майбутнього вчителя.

У сучасній науковій літературі виділяють два основних напрями досліджень поняття “особистість”, які поділяють за принципом пріоритетності внутрішнього чи зовнішнього в людині. Загальною ідеєю теорії “зовнішнього” напряму (Аристотель, Ф. Бекон, Л.С. Виготський, Г. Гегель, К.А. Гельвецій, А.М. Леонтьєв, К. Маркс, С.Л. Рубінштейн, Ж.-Ж. Руссо) є суспільно-історична і соціальна детермінація поведінки особистості. Представники “внутрішнього” напряму (Марк Аврелій,

– відповідному педагогічному супроводі самовиховання студентів університету.

На нашу думку, дисципліни психолого-педагогічного циклу мають бути спрямовані на формування культури самовиховання студента, надавати йому необхідні знання і вміння, підвищувати мотивацію самовихованої діяльності. Інтегрувати ці знання, вміння і навички повинна спеціально розроблений спецкурс. Проте ці умови не зможуть активізувати процес самовиховання студентів, якщо в університеті не буде створено спеціальне виховне середовище, спрямоване на самовиховання, самовдосконалення і самореалізацію особистості майбутнього фахівця, не будуть використані можливості інституту кураторства, позааудиторних форм виховної роботи (гуртків, клубів, студій тощо).

### ЛІТЕРАТУРА

1. Абульх.-Слав. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – С. 77.
2. Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации. – М., 1994. – С. 130-131.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – С. 38.
4. Деркач О.О. Активізація пізнавальної діяльності школярів на початковому етапі гри на структуро-смичних інструментах. Дис. канд. пед. наук. – К., 2003.
5. Коган В.З. Понятие “активность личности” как категория социальной психологии // Некоторые проблемы личности. – М.: Ин-т филос. АН СССР, 1971. – С. 129.
6. Койчева Т.І. Підготовка майбутнього учителя гуманітарних спеціальностей як тьютора для системи дистанційної освіти: Дис. канд. пед. наук. – К., 2003. – С. 61.
7. Краснощок І.П. Особистісна самореалізація майбутнього вчителя у навчально-виховному середовищі педагогічного університету: Дис. канд. пед. наук. – Кіровоград, 2002.
8. Лозова В.І. Пізнавальна активність школярів – Х.: Основа, 1990. – 88 с.
9. Ройко Л.Л. Активізація пізнавальної діяльності слухачів підготовчих відділень, зорієнтованих на здобуття педагогічної професії. Дис. канд. пед. наук. – Луцьк, 1998.
10. Філософський енциклопедичний словник / Ред.- сост.: Е.Ф. Губський, Г.В. Кораблєва, В.А. Лутченко. – М.: ИНФРА-М, 1997. – 575 с.

### АННОТАЦІЯ

*В данной статье автором анализируется проблема активизации самовоспитания студентов университета. Рассматриваются разные подходы к определению понятий “активность” и “активизация”. Даётся определение понятия “активизация процесса самовоспитания студентов гуманитарных факультетов университета”, а также определяются пути решения данной проблемы.*

### SUMMARY

*The problem of the intensification of students' self-upbringing at the university is analysed in the given article. The different approaches to the definition of concept-“activity” and “intensification” are considered here. The definition of the notion “the intensification of the process of students' upbringing at the humanitarian departments of the university” is given in this article. The ways of solution of the given problem are also defined.*

мотиви. Це є особистісне вираження потреб [1, 226]. Рівень домагань безпосередньо пов'язаний з образом “Я” та самооцінкою. Домагання виражаютъ ставлення людини до світу, людей, життя на основі того чи іншого ставлення до себе. В цілому “Я-концепція” людини в узагальненому вигляді – сукупність домагань особистості: її вимог, сподівань від життя, власних намірів, прагнень, цілей і вимог до самої себе. Однак у житті часто трапляється, що людина, яка цілком усвідомлює свої здібності, може знизити свої домагання, свою потребу в самореалізації через невисоку мотивацію досягнень, брак сили волі, наполегливості. Тому важливо, на наш погляд, створити для студента такі умови, в яких він би міг визначити і усвідомити свою “Я-концепцію”, підвищити мотивацію, розвинути вольові якості.

Не менш важливо, щоб молода людина побудувала активну, продуктивну життєву стратегію, тобто спосіб власного життя, його структурування, організацію, з одного боку, та обмірковування, оцінювання – з іншого. Адже для кожної особистості відповідно до її індивідуальності характерна своя, неповторна життєва стратегія. Найбільш продуктивною, на наш погляд, стратегією є *самовдосконалення* – така життєва стратегія, коли людина здійснює пошук найбільш адекватних своїм можливостям шляхів їх реалізації, втілення в життя [1, 262].

І.К. Краснощок розглядає таку форму активності особистості, як *самотворення* [7, 14], що здійснюється через самопізнання і саморегуляцію, формування суб'єктом себе як особистості, яка самореалізується. Суб'єкт як свідома істота, творець об'єктивного, предметного і соціального світу здатний на вибір, оцінку, самооцінку, саморегуляцію, самореалізацію, на формування свого суб'єктивного світу. Під *суб'єктом* науковець розуміє індивіда, що має потенційну можливість (“статі”), здійснювати перетворювально-творчу діяльність [7, 20].

Отже, активність особистості розглядається науковцями через її діяльність або ж через систему стосунків особистості. При цьому в структурі активності виділяються: ціннісні орієнтації, мотиви, потреби, цілі. Але джерела активності особистості визначаються науковцями по-різному.

У психології та педагогіці проблема активності особистості розглядається в рамках “Я-концепції” (Р. Бернс, Е. Еріксон), проблеми людського “Я” і самосвідомості особистості (І.В. Дубровіна, І.С. Кон, К. Роджерс, В.В. Столінта ін.), саморегуляції діяльності (М.Й. Борищевський, О.А. Конопкін, Ю.А. Миславський), самовизначення особистості (Є.А. Климов, І.Д. Чечель), самовиховання особистості (О.І. Кочетов, Л.І. Рувинський). Розроблено ряд підходів і концепцій, які розглядають активність особистості з позицій життєтворчості. Це концепція життєвих прагнень (Ш. Бюлер), тематичної структурализації життя (К. Левін), теорія

особистості як суб'єкта життя (С.Л. Рубінштейн), концепція саморозвитку особистості (Г.С. Костюк), життєвої програми особистості (Л.В. Сохань, І.О. Мартинюк, Н.І. Соболєва), стратегії життя (К.О. Абульханова-Славська) та ін.

На нашу думку, активність особистості щодо самовиховання доцільно розглядати з позицій життєтворення (самотворення) та самореалізації особистості.

Поняття “активізація” в більшості наукових досліджень [4; 9] аналізується через поняття “активність” і окремо не визначається.

В українському педагогічному словнику наукова категорія “активізація” розглядається стосовно процесу навчання і визначається як удосконалення методів і організаційних форм навчально-пізнавальної роботи учнів, яке забезпечує активну й самостійну теоретичну і практичну діяльність школярів у всіх ланках навчального процесу [3, 21].

Таким чином, проаналізувавши різні підходи до поняття “активність особистості” та похідного від нього поняття “активізація”, ми можемо зробити висновок, що активізацію того чи іншого процесу можна розглядати як систему умов, які забезпечують активність особистості у цьому процесі.

Відповідно до проблеми нашого дослідження викликають інтерес дослідження активності особистості студента. Під активністю особистості студента розуміють єдність зовнішніх і внутрішніх тенденцій його особистості. Активність життєвої особистості студента університету виступає як результат взаємодії об'єктивного процесу визначення “іншими” й суб'єктивного внутрішнього процесу самореалізації. Активність особистості студента містить у собі також удосконалення своїх можливостей, здібностей, стримування своїх тимчасових потреб, бажань [7, 34].

Специфічною рисою активності студентів педагогічних ВЗО І.К. Краснощок визначає усвідомлену педагогічну спрямованість особистості, яка виявляється в розумінні соціальної значущості праці вчителя, в суспільно цінних мотивах його вибору, в наявності інтересу, нахилів і здібностей до педагогічної праці, які реалізуються у посильній практичній діяльності уже в студентські роки [7, 35].

У визначенні джерел активізації самовиховання слід виходити з того, що соціальне оточення, виховання теж можуть прискорювати або гальмувати цей процес. І.С. Костюк у праці “Про роль спадковості, середовища і виховання у психічному розвитку дитини” підкреслює, що “правильне розуміння психічного розвитку людини як саморуху не має нічого спільного з віталістичними, ідеалістичними спекуляціями її активності. Воно не суперечить виховній зумовленості цього розвитку, а... необхідно припускати”.

Тільки при цій зумовленості й може існувати духовне зростання особистості дитини, її самодіяльність і розвиток” [2, 130-131].

Було б педагогічно недоцільним чекати моменту, коли в людини виникає потреба у самовихованні. Ми поділяємо думку В.О. Сластьоніна, що там, де є виховання, враховуються рушійні сили розвитку, вікові та індивідуальні особливості людини, використовуються позитивні впливи суспільного та природного середовища, послаблюються негативні та несприятливі впливи зовнішнього середовища, досягається єдність та узгодженість усіх соціальних інститутів – особистість раніше виявляє здатність до самовиховання.

Для усвідомлення необхідності та особливостей педагогічного супроводу самовиховання студентів на сучасному етапі значний інтерес викликає тьюторська система. На думку Т.І. Койчевої, тьютор – це професіонал найвищого рівня, який водночас є організатором навчання студента, його вихователем, керівником та контролером. Це викладач, який виконує одночасно функції координатора, здійснює підтримку та супровід навчально-виховної діяльності кожного студента [6, 61]. Дана система розкриває нові, нетрадиційні форми взаємодії викладачів і студентів, дозволяє розширити можливості створення між ними суб'єкт-суб'єктних стосунків за умови наявності у викладача (тьютора) необхідних індивідуальних і особистісних якостей та необхідних умінь.

Самовиховання особистості майбутнього студента гуманітарного факультету, на наш погляд, не доцільно розглядати лише як професійне самовиховання. Адже кінцевою метою самовиховання є формування цілісної, гармонійно розвиненої особистості. Тому активізація самовиховання майбутнього фахівця повинна охоплювати обидві його сутнісні складові – і особистісну, і професійну.

Таким чином, розглянувши сучасні підходи науковців до проблеми активності й активізації, до самовиховання студентів, ми можемо визначити поняття “активізація самовиховання студентів гуманітарних факультетів університету” як систему умов, спрямованих на підвищення мотивації самовиховання; удосконалення змісту, методів та організаційних форм діяльності студентів з самовиховання; набуття студентами практичного досвіду самовиховання та формування в них інтеграційної готовності до самовиховання, які забезпечують активність особистості у цьому процесі.

Шляхи реалізації цих умов ми бачимо у:

- використанні можливостей психологічно-педагогічних дисциплін;
- створенні спецкурсу з основ самовиховання;
- доцільно організованому виховному процесі університету;
- використанні можливостей позааудиторних форм роботи;