

## ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВАРІАТИВНОСТІ НАВЧАННЯ (НА ПРИКЛАДІ РОБОТИ З СІМ'ЯМИ ДОШКІЛЬНИКІВ)

Найважливіша риса сучасного навчання – підготовка фахівців, здатних активно засвоювати ситуації соціальних змін, тобто варіативність навчання.

Мета цієї статті є визначення науково-методичних підходів до ефективної організації педагогічної практики майбутніх фахівців дошкільної освіти та їх підготовки до взаємодії з сім'ями дошкільників.

Реалізуючи ідеї варіативності навчання, в основу методики роботи зі студентами були покладені принципи нового педагогічного мислення (деякі аспекти гуманізації освіти), що відрізняються від традиційних підходів до організації навчального процесу. А саме:

- принцип діалогізації, що полягає в обміні інформацією, у рольовій соціальній взаємодії та в міжособистісному спілкуванні, забезпечуючи рівність партнерів, емоційну відкритість і довіру;
- принцип проб лематизації, - стимулювання тенденції до інтелектуального зросту, створення умов для самостійного пошуку рішень, навчання студентів вибудови пізнавальних завдань;
- принцип персоналізації, - відмовлення від гіпертрофованої рольової взаємодії, включення особистісного досвіду, вміння проектувати педагогічну взаємодію;
- принцип індивідуалізації, - орієнтація на специфічність інтересів і здібностей кожного, хто навчається; порівняння успіхів і досягнень з його колишніми досягненнями, а не зі стандартом; розвиток творчих можливостей майбутнього педагога.

Основними завданнями психолого-педагогічних практик є:

- формування системи професійних знань, умінь, навичок, необхідних вихователю для виконання своїх функцій;
- оволодіння способами і тактикою спілкування, що забезпечують установалення особистісно-орієнтованої взаємодії з дитиною, її батьками, колегами, методистом і завідувачкою дошкільного закладу освіти;
- формування творчої професійної позиції в освітньому процесі ДНЗ;
- розвиток вміння вибирати педагогічні технології, адекватні пріоритетним завданням виховання на відповідному віковому шаблі й індивідуальним особливостям дошкільника;
- формування Я-концепції майбутнього педагога;
- формування культури педагогічної діяльності (культури мови, культури педагогічного спілкування, культури зовнішнього вигляду);
- розвиток у студентів педагогічної рефлексії і потреби самопізнання та самовдосконалення;
- оволодіння засобами і методами діагностики особистості й діяльності педагога та дітей раннього й дошкільного віку.

Відомо, що педагогічна практика виконує наступні функції:

- *навчальну* (актуалізація, поглиблення і розширення теоретичних знань, їхнє застосування в рішенні конкретних педагогічних задач, формування педагогічних умінь і навичок взаємодії з дітьми з неблагополучних родин);
- *розвивальну* (розвиток пізнавальної і творчої активності майбутніх педагогів, розвиток педагогічного мислення);
- *виховну* (формування соціально активної особистості педагога, наукового світогляду, стійкого інтересу і любові до професії).
- *діагностичну* (перевірка рівня професійної спрямованості майбутніх педагогів, ступеня професійної підготовленості та придатності до педагогічної діяльності взагалі, і до взаємодії з неблагополучними родинами, зокрема).

Відзначимо деякі позиції в розглянутому аспекті. Так, на 1-му курсі навчально-ознайомча практика здійснювалася після вивчення предметів " Вступ до фаху", "Загальна педагогіка", "Загальна психологія". Завдання практики: знайомство з дошкільними закладами освіти міста й області, основними формами і методами навчально-виховної роботи і взаємодії з дітьми та їхніми родинами. У кінці практики проводиться конференція за підсумками педагогічної практики.

На 2-му курсі навчальна практика проводиться після вивчення курсів "Загальна педагогіка", "Дошкільна педагогіка", "Дитяча психологія" та ін. Задача практики: знайомство з дітьми раннього дошкільного віку та їх батьками, спостереження за організацією взаємодії педагога з дітьми в таких групах, проведення відповідної навчально-виховної та методичної роботи.

На 3-му курсі навчально-виробнича практика проходить після вивчення курсів приватних методик дошкільної освіти. Поряд з викладанням навчальних дисциплін, однією з задач практики стає: включення студентів у процес взаємодії з дітьми, у тому числі з дітьми з неблагополучних родин. Студенти знайомляться з основними формами і методами роботи з дітьми та їх родинами.

На 4-му курсі практика має активно-діяльнісний характер і планується за різними напрямками. У межах роботи з дітьми з різних сімей студенти знайомляться з документацією, методами і технологіями педагогічної допомоги, корекції, адаптації дітей у соціальному середовищі, зокрема, дітей з неповних і неблагополучних сімей.

Переддипломна практика на 5-му курсі є завершальним етапом по відпрацюванню надбаних навичок і умінь професійної діяльності відповідно до наукових, індивідуально-професійних інтересів. У цей період практики, як показують наші спостереження, більш яскраво виявляються професійно-обумовлені якості особистості, що одержали розвиток у період навчання: теоретичні і практичні знання й вміння, професійно-ціннісні орієнтації, готовність особистості до взаємодії з дітьми та їх батьками.

З огляду на зазначений нами зміст професійної підготовки студентів до взаємодії з дітьми та їх родинами, ми доповнили задачі програми педагогічної практики. У контексті нашого дослідження педагогічна практика виконувала наступні завдання:

- формування і розвиток у майбутніх фахівців професійно-значущих комунікативних умінь і особистісних якостей;
- пізнання закономірностей і принципів професійної взаємодії з родинами дошкільників;
- оволодіння способами встановлення взаємин з батьками вихованців;
- з'ясування творчого, дослідницького підходу до власної комунікативної діяльності;
- аналіз досвіду взаємодії та формування в студентів оптимального стилю взаємодії з різними типами родин.

Педагогічна практика була організована за двома напрямками:

- по-перше, були виявлені оптимальні умови і прийоми, що стимулюють застосування студентами психолого-педагогічної теорії у своїй практичній діяльності;
- по-друге, визначили форми і методи, що забезпечують ефективність озброєння студентів практичними вміннями.

Виходячи з того, що формування будь-яких умінь можливе тільки в діяльності, тому в завдання практики ставили включення студентів у найбільш придатні для цього види роботи. Однак, для більш цілеспрямованого включення студентів у практичну діяльність ми завважили за необхідне надати студентам систему завдань, у ході виконання яких вони включалися в різні види діяльності, що сприяють формуванню певних умінь і навичок, необхідних для взаємодії з різними типами родин.

Поряд з обов'язковими розділами, програма педагогічної практики містила розділ, що складається самими студентами індивідуально. Пропонований нами зміст такого розділу був зразковим, тому такий розділ конкретизувався самими студентами і міг бути розширеним. Включення того чи іншого пункту в програму коротко аргументувалося студентами. Результати виконання додаткового розділу за підсумками практики оформлялося окремо і подавалося разом з іншими документами.

Студентам усіх навчальних курсів нами була запропонована парціальна програма педагогічної практики за темою взаємодії з родинами взагалі і неблагополучними зокрема. Студентам були рекомендовані наступні форми роботи з родиною:

Навчальна практика (2 курс):

- спостереження за взаємодією дітей з батьками;
- спостереження за способами включення вихователя у спілкування з батьками і дітьми;
- підготовка матеріалів для бесіди з батьками.

Педагогічна практика (3 курс):

- вивчення типів сімей, особливо неблагополучних, відповідно до наукових чи навчальних інтересів;
- використання нових форм роботи з родиною відповідно до власних інтересів і програми професійного розвитку;
- підготовка матеріалом і проведення бесід з батьками;
- участь у методичних семінарах педагогів із проблем сім'ї (підготовка доповідей, представлення матеріалу).

Методична практика (4 курс):

- проведення консультацій для вихователів і батьків (указати теми);
- підготовка і проведення педагогічної ради (указати тему);

- підготовка і проведення семінарів для вихователів, батьківських зборів.

### Педагогічна практика в дошкільному навчальному закладі (Парціальна програма)

Завдання для студентів

Тема: «Педагогічна взаємодія дошкільного навчального закладу з сім'єю»

Мета: формування в студентів уявлень про пріоритетну роль сім'ї у формуванні особистості дошкільника, удосконалення соціально-психологічної культури майбутніх педагогів дошкільної освіти.

#### Методичні рекомендації для студентів

1. Ознайомтеся з особливостями педагогічної взаємодії ДНЗ з родиною і проаналізуйте план і форми роботи з батьками з погляду виконання принципів взаємодії. А саме:

- довірчість стосунків; цей принцип припускає забезпечення віри батьків у професійну компетентність, тактовність і доброзичливість вихователя, його вміння зрозуміти і допомогти вирішити проблеми сімейного виховання;

- особистісна зацікавленість батьків. Визначаючи цей принцип, ми виходимо з постулату педагогічної діяльності, відповідно до якого «нікого ні до чого не можна примусити навчитися, людина повинна сама захотіти саме цього і саме в мене навчитися», тобто у своїй педагогічній освіті батьки повинні побачити особистісний сенс, що допоможе їм правильно будувати загальну і спільну діяльність з дитиною, зробити педагогічну позицію адекватною, гнучкою, рухливою і прогностичною;

- підхід до батьків не як до об'єктів виховання, а як до активних суб'єктів процесу взаємодії; по-перше, визначаючи зміст, форми роботи з батьками, необхідно виходити з того факту, що саме останні для нас є соціальними замовниками; по-друге, вони для нас не учні, а партнери, й ми їм допомагаємо, а не вчимо виховувати їхніх власних дітей, й те, що ми їм пропонуємо, повинно бути цікавим і корисним;

- твердження їхньої самоцінності; тільки ті батьки котрі поважають себе, можуть виховати здорову і вільну особистість. Цей принцип, по-перше припускає прояв граничної поваги до кожного батька, визнання його індивідуальності і неповторності, права на помилку; по-друге, відмовлення від суддівської позиції стосовно них, надання їм підтримки; по-третє, створення умов, за яких батьки зможуть максимально і найбільш плідно виявити свої позитивні якості та здібності;

- емансипація батьків; цей принцип припускає, по-перше, звільнення батьків від колишніх поглядів, настанов на виховання і саму дитину як на нетямущу маля, якому треба постійно підказувати, допомагати, поведінкою, якого треба керувати; по-друге, пробудження їхнього бажання краще пізнати самих себе, що в остаточному підсумку допоможе їм краще зрозуміти своїх дітей.

2. Підготуйте рекламу книг для батьків і вихователів і проведіть їхню презентацію на батьківських зборах і методичній нараді педагогічного колективу дошкільного навчального закладу.

Змістове доповнення практики полягає в тому, що поряд з інваріантними розділами, програма включає додаткові, варіантні розділи, сформовані самими студентами, що ґрунтувалися на наших рекомендаціях. Це, як нам уявляється, дало можливість студентам надбати перший педагогічний досвід не в умовах твердого регламенту (змістовного і методичного), а з урахуванням їхніх власних професійно спрямованих інтересів, прихильностей і можливостей.

Отже, у нашому експериментальному дослідженні були присутні й інтерактивне, і діалогічне спілкування. Результат показав, що при такому сполученні досягається велика ефективність у підготовці фахівців до взаємодії з сім'ями дошкільників.

#### ЛІТЕРАТУРА

- 1.Жаровцева Т.Г. Семейна педагогіка: Навч. прогр. курсу. – Одеса: ПНЦ АПН України - СВД М.П.Черкасов, 2005. – 58 с.
- 2.Исмаилова А.Г. Стиль педагогического общения воспитателя детского сада // Вопросы психологии. – 2000. - №5. – С. 65-72.
- 3.Комаровский Л.В. Роль педагогической практики в удосконаленні професійної підготовки молодих фахівців / У кн.: Психолого-педагогічні питання організації навчально-виховного процесу. - Томськ: Б.і., 1981.
- 4.Котырло В.К., Ладывир С.А. Детский сад и семья. – К.: Рад. школа, 1988. – 205 с.
- 5.Максимов В.Г. Формування професійного інтересу в студентів педагогічних вузів у процесі педагогічної практики. – Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1976. – 198 с.
- 6.Разборова Л.И. Психологические особенности формирования готовности студентов педвуза к работе в дошкольных учреждениях. – Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1979. – 161 с.
- 7.Сайко Н.О. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вихователів до соціалізації дітей дошкільного віку: Автореф. дис. ...канд. пед.наук.- К., 2004. – 19 с.

Подано до редакції 29.10.08

#### РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются методические подходы, лежащие в основе подготовки студентов к работе с семьями дошкольников.

#### SUMMARY

The article discloses some methodic approaches which form the basis for training students for interaction with families of pre-schoolers.

С.А. Іванченко

## СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА СИСТЕМИ ІНТЕГРАТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Підготовка компетентного економіста, який відповідає вимогам сьогодення, має якості, знання та вміння, необхідні для конкурентоспроможності та життєздатності, неможлива без побудови відповідної системи економічної освіти. Адже, на думку Л. І. Нічуговської, існуюча практика підготовки економістів зменшує можливості майбутніх спеціалістів у розв'язуванні прикладних задач, аналізі проблемних ситуацій і в прийнятті оптимального рішення в умовах невизначеності; у використанні структурно-логічного аналізу з метою виявлення найбільш суттєвих факторів економічного, фінансового, виробничого, управлінського ризику; у дослідженні об'єктів з позицій системного аналізу [1] тощо.

Для підвищення якості навчання фахівців галузі економіки та фінансів пропонуємо створити *систему інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів* (надалі СІПП МЕ), яка інтегрує існуючі вітчизняні та закордонні концепції навчання економістів, конкретизувавши її до інструментального рівня, послідовно охоплюючи всі основні компоненти та етапи процесу професійної підготовки: її цілі, мотивацію, зміст, види, методи, засоби та форми навчання. Саме інтегративна система сприяє вихованню ерудованої людини, яка має цілісний світогляд, систематизовані знання та нетрадиційно підходить до розв'язання проблем.

*Систему інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів* ми визначаємо як динамічну, цілеспрямовану, нерівноважну, відкриту, нелінійну систему, яка може бути як керованою, так і самоорганізуючою; відповідно до попиту сучасного ринку праці, здатну мобільно реагувати на зміни в політичній, економічній та соціальній ситуації, на зміни в освіті, передбачати перспективний розвиток спеціальності.

Метою статті є відтворення структури системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів, загальна характеристика її складових та факторів, що на неї впливають.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що СІПП МЕ виступає частиною системи вищої професійної освіти й розвивається під впливом провідних світових тенденцій, соціально-економічних, суспільно-політичних та культурних змін в Україні, тенденцій у розвитку соціальної та економічної політики, економічної науки, педагогіки, психології. Система інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів динамічна. Її динамічність зумовлена зв'язком із системою

загальної освіти.

СПП МЕ включає: мету, підходи, принципи, зовнішні фактори, навчально-виховне середовище, що складається з трьох рівнів (інтеграційного, стратегічно-тактичного та тактично-оперативного), які наповнені відповідним змістом і побудовані на основі синергетичного, компетентнісного, особистісно орієнтованого та ітераційного підходів; результат та систему зворотних зв'язків. Структуру системи подано на рис. 1.

З позиції синергетичного підходу системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів, що включає сумісні види діяльності викладача (навчання, виховання, розвиток) та студента (учіння, самовиховання, саморозвиток), надається відмінна риса – неперервна взаємодія її компонентів, яка обумовлює її „самостійний рух“, тобто розвиток, понад те, такий розвиток має бути спрямованим. Але говорити, а тим більше реалізовувати спрямований розвиток можна лише тоді, коли задані мета, необхідні можливості (засоби) та, коли можливо передбачити результати діяльності.

Ціллю сучасної професійної підготовки з позиції синергетичного підходу може виступати формування особистості, яка саморозвивається як у професійному, так і в соціальному напрямках. О.А. Булавенко вважає, що для досягнення максимально можливого результату освіти необхідна повна відповідність мотиву до цілей того, хто навчається, – основний меті педагогічної системи: створенню організованого, навмисного і цілеспрямованого впливу на формування особистості із заданими якостями [2]. У нашому дослідженні така ціль трансформується у мету функціонування системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів – формування компетентності економіста як професіонала та людини, яка розглядається з трьох різних позицій: як соціальне замовлення, як освітня мета та як повсякденна реалізація (див. рис. 1). При цьому зміст професійної підготовки потребує нових принципів структурування, які відображують системно-цілісну єдність людини й світу, та спиратись більшою мірою на інтеграцію.

Зауважимо, що таке визначення цілі відповідає також особистісно орієнтованому та компетентнісному підходам до побудови пропонованої системи.

Слід також зазначити необхідність ефективності системи інтегративної професійної підготовки, яка забезпечується такими рисами: зрозумілість для всіх, хто навчається, роботодавців та постачальників освітніх послуг; підкріплення гарантією якості; здатність до внутрішнього та зовнішнього контролю; здатність до виявлення та виправлення помилок; урахування інтересів постачальників та мети кінцевих споживачів; сумісність із системами професійної підготовки економістів інших країн.

Система інтегративної професійної підготовки є відкритою системою, отже, вона взаємодіє із зовнішнім середовищем: зазнає на собі його вплив та сама впливає на нього. О. М. Дахін пропонує розглянути відкритість системи освіти у двох аспектах: внутрішньому (гнучке використання в процесі навчання та виховання всіх існуючих педагогічних систем, технологій, моделей, жодна з яких не може претендувати на абсолютну завершеність) та зовнішньому (швидке реагування освітньої системи на плінні соціально-економічні та соціокультурні умови, своєчасне виконання соціального запиту суспільства та широким виходом у світовий освітній простір), а саму систему освіти – як компонент єдиного соціально-економічного та культурного простору [3]. Таким чином, внутрішня відкритість системи забезпечить нам засоби досягнення мети за рахунок мирного співіснування різних педагогічних концепцій при професійній підготовці економістів, а зовнішня відкритість дозволить здійснювати взаємний вплив системи та соціально-економічного середовища, а також вплив світового інформаційного простору.

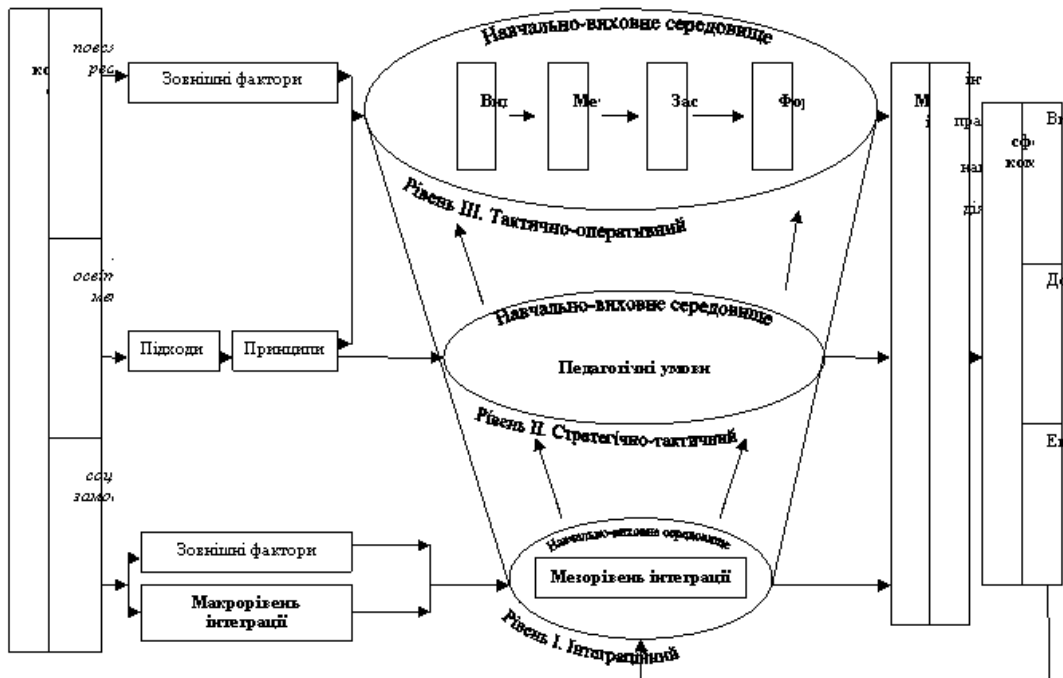


Рис. 1. Загальна структура системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів

При цьому, взаємовплив буде тим благотворнішим, чим повніше в системі буде використано інформацію, яку постачають ринок освітніх послуг та ринок праці, з одного боку, та чим вище затребуваність спеціалістів, продюкваних зазначеною системою, роботодавцями, з іншого. Зауважимо, що основною метою професійної освіти є підготовка кваліфікованого спеціаліста, здатного до ефективної професійної праці за спеціальністю та конкурентоспроможного на ринку праці. У зв'язку з цим, якість підготовки випускника необхідно розглядати в контексті соціального замовлення на освіту.

Отже, важливим завданням при створенні СПП МЕ є інтеграція вимог ринку праці та пропозицій ринку освітніх послуг до критеріїв відбору студентів до вищих навчальних закладів, які готують фахівців галузі економіки та фінансів, у межах міста, регіону, країни, а також слід урахувувати вплив, який здійснює на систему професійної підготовки економістів інтеграція України у європейський економічний та освітній простір.

Таким чином, нами виокремлено *зовнішні фактори*, які впливають на названу систему, а саме: на світовий інформаційний простір; ринок праці; ринок освітніх послуг; критерії відбору студентів; інтеграцію України в європейський економічний та освітній простір.

Розглянемо кожний з цих факторів докладніше.

Розвиток ринку праці, динаміка змін на ньому значною мірою залежать від сукупності соціально-економічних, психолого-педагогічних, управлінських, зовнішніх і внутрішніх чинників [4].

Досить тривожним, на думку Н. Г. Ничкало, є й те, що майже кожен п'ятий працівник з вищою освітою обіймає посаду, яка не відповідає рівневі й профілю його освіти, а кожний третій – зайнятий на роботах, що не потребують такого рівня освіти. Масмо визнати, що результатом гонити багатьох навчальних закладів недержавної форми власності (приватних), а також і державних на платних (комерційних) засадах стало значне зростання кількості фахівців з економіки та права: за п'ять років (2000–2005) цей показник зріс у півтора рази [4].

Багатоаспектність ринку праці зумовлює звернення до ключових категорій ринкової економіки. Це такі: економічна активність населення; попит та працевлаштування робочої сили; зайнятість працівників та її характеристики; динаміка руху за видами економічної діяльності; безробіття, неповна зайнятість; професійна підготовка й підвищення кваліфікації; неперервна професійна освіта як світова тенденція й провідна умова державної політики. У змісті кожного з цих понять, тісно пов'язаних з поняттям „ринок праці“, інтегруються ознаки сукупності чинників економічних, соціальних, психолого-педагогічних, андрагогічних, правових, прогностичних. У цьому контексті об'єктивно постає питання взаємозв'язку ринку праці і педагогіки праці [4].

Приймаючи на роботу тих чи інших спеціалістів, роботодавець оцінює не тільки загальний обсяг знань, які отримав студент, але і його здатність швидко орієнтуватись у предметній галузі, швидко адаптувати свої знання, навички та вміння до інформаційного середовища, що змінюється, швидко засвоювати нові можливості, які відкриваються завдяки інноваційним змінам, що відбуваються в галузі техніки та технологій. Отже, при побудові системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів треба враховувати, що ті, хто навчається, мають не тільки опанувати зміст тієї чи іншої професійної діяльності, а

й засвоїти технології її виконання на робочому місці.

Загальна думка роботодавців, за опитуванням журналу „Елітний персонал” [5, С. 310], свідчить, що освітні заклади не приділяють достатньої уваги розвитку особистісних якостей випускників відповідно до „ринкових” потреб. Потенціальний співробітник економічної сфери має виходити із стін вищого навчального закладу з документом, який характеризує його як професійні, так і особистісні якості. Проаналізувавши такий документ, обидві зацікавлені сторони (випускник та той, хто наймає) можуть добитися спільної мети: ефективно задіяти вчорашнього випускника у трудовому процесі комерційної фірми, державної установи, банку тощо з максимальною користю для обох сторін. Отже, при побудові системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів треба враховувати, що ті, хто навчається, мають набути певних особистісних якостей, що дозволять їм більш ефективно здійснювати професійну та соціальну діяльність.

Світова економічна спільнота в усі часи керувалась принципом „попит-пропозиція”. Саме попит ринку на спеціалістів із чітким переліком компетенцій має формувати вимоги освітніх стандартів. Багаторічні дискусії педагогів та роботодавців показують, що традиційний опис результатів навчання не дозволяє повною мірою визначити рівень якості підготовки того, хто навчається. На практиці часто спостерігається невідповідність оцінок у дипломі та фактичних компетенцій молодого спеціаліста: за однакових умов (вік, освіта, середній бал диплома, посада тощо), одні фахівці добиваються видатних успіхів, а інші, навпаки, виказують явну невідповідність посаді, яку займають.

Таким чином, диплом ВНЗ з різних причин не надає роботодавцеві гарантії того, що кандидат дійсно опанував усіма вміннями та навичками, які зазначені у додатку. Особливо це стосується фахівців економічної сфери, адже підготовку спеціалістів сфери економіки та фінансів здійснюють майже всі вищі навчальні заклади (а не тільки спеціалізовані) та виконують це на зовсім різних рівнях.

Для розв’язання цієї проблеми та спрощення потреб ринку праці з пропозицією освітньої системи та, відповідно, підвищення якості освіти економістів, доцільно модернізувати зміст навчальних програм на основі компетенцій, які висувають роботодавці. Тобто, зіставляючи перелік компетенцій, необхідних спеціалісту в конкретній предметній галузі (модель спеціаліста), з переліком компетенцій випускника ВНЗ, які плануються, за спеціальністю в тій самій предметній галузі (модель випускника), система освіти буде здатна цілеспрямовано готувати спеціалістів, які задовольняють вимогам ринку праці. Перевага буде в тих навчальних закладах, які першими зреагують на зазначені вимоги ринку праці, тим самим наповнивши ринок освітніх послуг.

В межах системи інтегративної професійної підготовки ми гарантуємо тим, хто навчається, отримання знань, практичних умінь, навичок та досвіду діяльності, важливих як з точки зору процесів навчання та виховання самих по собі, так і з точки зору затребуваності випускників як фахівців на ринку праці.

Таким чином, ми доходимо висновку про необхідність врахування при підготовці економістів попиту ринку праці та пропозиції ринку освітніх послуг. Але слід уникати й крайнощів. В. І. Байденко зауважує, що компетенції та результати не можуть формуватися без викладачів, роботодавців, студентів, випускників, але пріоритет має залишатися за академічними колами. В протилежному випадку, можна опинитися у полоні ринку, вульгарних тенденцій лібералізму, неолібералізму та глобалізму („академічного капіталізму”) [6].

Ми підходимо до ще одного важливого питання: чи зможемо ми гарантувати якісну підготовку фахівця галузі економіки та фінансів, згідно вимог стандартів, компетенцій, бажань роботодавців та самих майбутніх спеціалістів, якщо на вході отримуємо абітурієнтів без відповідних задатків? Причому високі бали за профільними предметами не гарантують якостей, необхідних для опанування спеціальностями в економічній галузі.

За нових правил прийому ми не можемо перевірити в абітурієнтів навіть його знання та вміння розв’язувати задачі, покладаючись тільки на результати зовнішнього тестування. Годі й казати про перевірку професійних схильностей абітурієнта, його пізнавальних, вольових моральних та інших якостей, які дійсно потрібні майбутнім фахівцям економічного профілю. От і виникає на виході парадоксальна ситуація, за якої ринку праці ніби заповнений дипломами спеціалістами, але їх компетентність знаходиться на досить низькому рівні і не в змозі задовольнити потреби суспільства в фахівцях сфери економіки та фінансів.

У таких умовах необхідно обов’язково передбачити проведення тестування щодо наявності схильностей до економічного фаху при прийомі до вищих навчальних закладів за зазначеним напрямом навчання.

Отже, *критерії відбору студентів* повинні мати такий вигляд: попередній рівень освіти; наявність сертифікатів зовнішнього тестування з математики та української мови; додаткові вступні випробування професійної спрямованості.

Тільки відповідність абітурієнта зазначеним критеріям може гарантувати студенту (який виступає «замовником-продукта») отримання потрібної для здійснення професійної діяльності компетентності економіста в результаті навчання, роботодавцю сфери економіки та фінансів (який виступає в якості «замовником-споживачем») – отримання компетентного спеціаліста, відповідного потребам міжнародного ринку праці, а навчальному закладу (який виступає «постачальником-виконавцем») – репутацію на ринку освітніх послуг, як гарант затребуваності та конкурентоспроможності на ринку праці підготованих ним випускників-економістів.

На сучасному етапі функціонування вищої освіти в Україні, при збереженні досягнень і традицій української вищої школи, ґрунтується на інтеграції системи вищої освіти у європейську і світову систему вищої освіти [7].

Вступ до європейської системи ґрунтується на взаємозв’язку між вищою освітою і соціально-економічною системою в цілому, оскільки сприйнятливості освітнього середовища до сучасних ідей і тенденцій модернізації робить вищу освіту суттєвим важелем загального розвитку суспільства [8].

Найпотужніший вплив на систему інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів має інтеграція України у європейський економічний та освітній простір. Якщо вища освіта ефективно і динамічно взаємодіє з іншими соціальними підсистемами, наприклад, із промисловістю або економікою, то їхній вплив на швидкість і рівень навчання у вищій освіті підсилюється. Така ситуація сприяє розвитку мобільності, здатності знайти роботу і конкурентоспроможності, а також впровадженню більш гнучких і ефективних структур, тобто в кінцевому підсумку зближенню з європейським простором вищої освіти [8].

Особливо цей вплив відчувається на тактично-оперативному рівні, адже в умовах інтеграції та створення єдиного освітнього простору більш підходящими є системи, які не залежать від форми навчання та особливостей національних освітніх систем різних країн, легко адаптуються до нових форм та технологій освітнього процесу.

Концепція європейського простору вищої освіти передбачає зосередження уваги саме на тих компонентах освіти і виховання нового покоління випускників, які найбільш потрібні з погляду соціальних змін [8]. Згідно з цією концепцією нами сформовано компетентність економіста, що є результатом функціонування системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів.

Для досягнення мети система інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів повинна мати певні можливості – засоби досягнення цілі. А засоби, ресурси, необхідні для забезпечення формування компетентності економіста як професіонала та людини, дає нам навчально-виховне середовище, побудоване на ґрунті мезорівня інтеграції, під впливом зовнішніх факторів та макрорівня інтеграції з урахуванням певної підсистеми принципів.

Навчально-виховне середовище системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів є освітнім середовищем. Отже, за дослідженням З.Н. Курлянд [9], є складовою частиною соціального середовища, в якому розвивається і формується людина. Це середовище являє собою комплекс умов, зовнішніх сил та стимулів, які впливають на індивіда (Р. Баркер) [9].

Як було зазначено раніше, навчально-виховне середовище являє собою просторову фігуру, в якій ми виділяємо три рівні, котрі є перетинами, обумовленими впливом зовнішніх факторів, а весь інший об’єм заповнено зв’язками між відповідними перетинами.

I рівень (інтеграційний): створюється внаслідок перетину навчально-виховного середовища з глобальними інтеграційними процесами та зовнішніми факторами („світовий інформаційний простір”, „ринок праці”, „ринок освітніх послуг” та „критерії відбору студентів”) шляхом інтеграції (див. рис. 2) і містить макрорівень, який забезпечує зовнішню інтеграцію СПП МЕ. Види інтеграції з макрорівня входять до навчально-виховного середовища системи і стають підґрунтям мезорівня, процес переходу створює внутрішню інтеграцію системи. Види інтеграції з мезорівня забезпечує зовнішню інтеграцію індивіда та переходять у мікрорівень. Процес переходу створює внутрішню інтеграцію індивіда, що приводить через інтеграцію знань, практичних умінь, навичок та досвіду діяльності до формування відповідного рівня компетентності економіста.

II рівень (стратегічно-тактичний): створюється внаслідок перетину навчально-виховного середовища з принципами побудови системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів, які є наслідком синергетичного, компетентнісного, особистісно-орієнтованого та ітераційного підходів на ґрунті спеціально визначених принципів. Підсистема принципів (стратегічна складова СПП МЕ) входить до навчально-виховного середовища перетворюючись на педагогічні умови (I тактична складова). Реалізація педагогічних умов забезпечить інтеграцію знань, практичних умінь, навичок та досвіду діяльності, отже сформованість відповідного рівня компетентності економіста.

III рівень (тактично-оперативний): створюється внаслідок перетину навчально-виховного середовища з зовнішнім фактором „інтеграція України у європейський економічний та освітній простір” та підсистемою принципів шляхом наповнення конкретними видами (II тактична складова), методами, засобами та формами навчання, які забезпечують інтеграцію знань, практичних умінь, навичок та досвіду діяльності (тобто є вихід на мікрорівень інтеграції), що призведе до формування відповідного рівня компетентності економіста.

Все навчально-виховне середовище пронизано ідеями розуміння студента як самоцінності, створення умов для самоорганізації, самореалізації та творчого розвитку особистості молодшої людини як вищої сили розвитку суспільства та країни в традиціях етнополітичної держави, що складає основу формування системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів та певною мірою дозволяє забезпечити розв’язання глобальних проблем людства. При цьому одним з важливіших факторів розвитку зазначеної системи є активність, ініціатива та самоорганізація особистості студента, що в результаті забезпечує сформованість компетентності економіста як професіонала та людини.

Свідомість того, хто навчається, є провідним фактором інтеграції в професійній підготовці, де інтегрується не зміст як такий, а послідовно інтегруються знання та свідомість.

Важливу роль при цьому відіграє потенційно активне середовище, яке не може з власної ініціативи вступити у взаємодію з людиною, але людина, вступивши у таку взаємодію, одержує реакцію, відповідну характерові середовища. Так здійснюється процес „входження” студента в середовище, яким керує педагог і який підпорядковується законам структури і функціонування середовища [10].

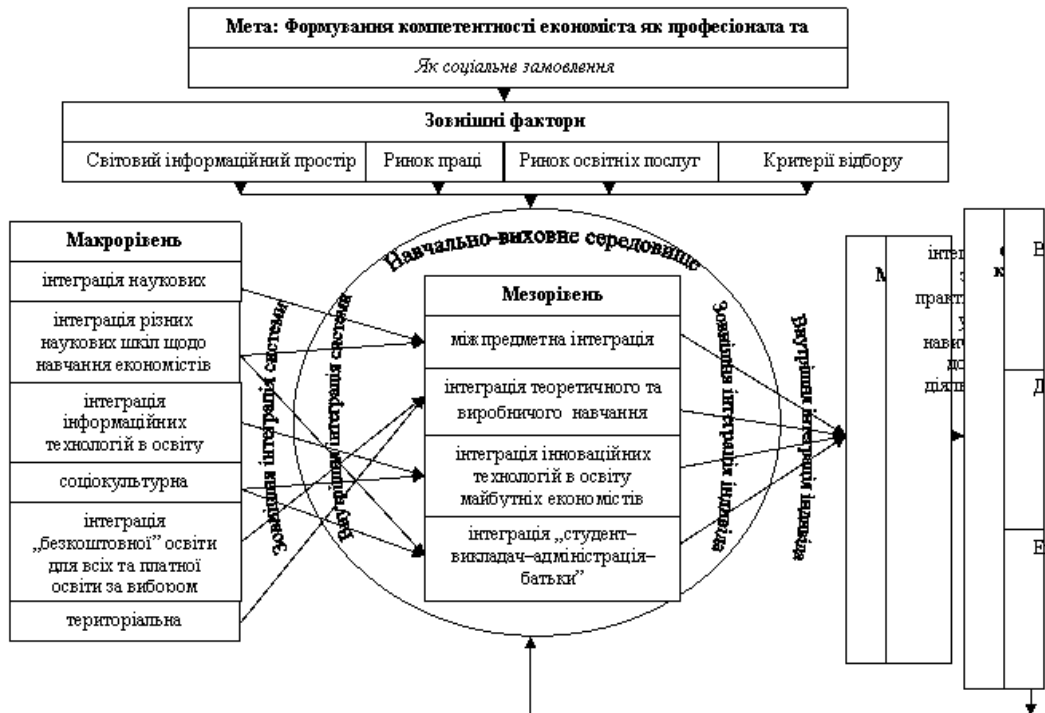


Рис. 2. Структура системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів (рівень I)

Потенційно активне навчально-виховне середовище у системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів оперує можливостями для активної взаємодії зі студентами. Але, на думку В. Бураяка, середовище, яке активно впливає на особистість студента, може придушувати активність і самостійність і тим самим знижувати ефективність професійної підготовки [10]. Однак, автор зауважує, що зазначене протиріччя може зняти викладач за умови вмілого управління процесом. Оже діяльність викладачів та тьюторів із забезпечення інтеграції знань, практичних умінь, навичок та досвіду діяльності може розглядатись як інтеграційний механізм.

Але не слід забувати, що з позицій синергетичного підходу природно розглядати студента як систему, здатну до самоорганізації та розвитку, рефлексії та навчання. Самоорганізація виявляється у самоузгодженому функціонуванні системи – студента як суб'єкта навчання, за рахунок її прямих та зворотних зв'язків із навчально-виховним середовищем системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів, яке в свою чергу саморозвивається (наша система динамічна, відкрита, нерівноважена, отже, ці властивості має і будь-яка її підсистема, зокрема навчально-виховне середовище).

Перед системою інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів стоїть завдання випустити професійно мобільного, здатного адаптуватись до змін зовнішнього середовища економіста, який має здатність до цілеспрямованого пошуку, ухвалення рішень та самоорганізації.

Ще раз звернемо увагу на те, що всі перетини навчально-виховного середовища мають вихід на мікрорівень (тобто на індивіда), що призводить через інтеграцію знань, практичних умінь, навичок та досвіду діяльності до формування відповідного рівня компетентності економіста. Адже знання породжуються в культурі та науці, відтворюється воно у навчанні (різноманітними дидактичними засобами), а використовується в соціальній практиці. Використання та застосування знань у продуктивній формі – основа для формування компетенцій. Оже, інтеграція знань, практичних умінь, навичок та досвіду діяльності призводить до формування компетентності економіста, яка є існуванням знань, вмінь та навичок у вигляді професійних та соціальних практик. Сформованість компетентності економіста може бути діагностованою на трьох рівнях.

Саме тут постає питання діагностики сформованості компетентності економіста. Однак компетентність економіста як складена та об'ємна якість практично не піддається прямому діагностуванню в ході випробувань у формі предметних або навіть міждисциплінарних іспитів. Разом з тим окремі її компоненти, у першу чергу пов'язані із знаннями та окремими професійними вміннями, можуть бути діагностовані. Особливі труднощі в оцінці компетентності випускника визиває та обставина, що для цього потрібно мати дані про успіх (або неуспіх) діяльності у професійній сфері, з якою він зазвичай ще не стикався. Компетентність економіста ми використовуємо як мірило оцінки випускника, заздалегідь визначивши помилку, пов'язану з досвідом професійної діяльності.

Таким чином, нами відтворено структуру системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів, виявлено фактори, які на неї впливають, окреслено проблеми діагностування компетентності економіста.

Подаальші розвідки вбачаємо, по-перше, у формулюванні підсистем принципів створення СІПІ МЕ; по-друге, у розробці педагогічних умов формування компетентності економіста в СІПІ МЕ; по-третє, у визначенні видів, методів, засобів та форм навчання; по-четверте, у створенні діагностичних методик щодо визначення рівня сформованості компетентності економіста.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Нічуговська Л. І. Науково-методичні основи математичної освіти студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів : Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти” / Л.І. Нічуговська. — К., 2005. — 36 с.
2. Булавенко О. А. Проектирование содержания и технологии непрерывного экономического образования в профессиональных учебных заведениях: Автореф. дис. на соискание научн. степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования” / О. А. Булавенко — Брянск, 2007. — 42 с.
3. Дахин А. Н. Игры детские + мысли взрослые = педагогика серьезная. — Режим доступа: <http://www.npstoik.ru/vio/inside.php>.
4. Ничкало Н. Г. Развитие професійної освіти і навчання в контексті європейської інтеграції / Н. Г. Ничкало // Педагогіка і психологія. — 2008. — № 1(58). — С. 57 - 69.
5. Глобализация образования: компетенции и системы кредитов / Под общей редакцией профессора Ю. Б. Рубина. — М.: ООО „Маркет ДС Корпорейшин”, 2005. — 490 с.
6. Байденко В. И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант): Материалы ко второму заседанию методологического семинара. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 21 с.
7. Табачник Д. Стан та перспективи розвитку освіти в Україні у контексті євроінтеграції // Вища школа. — 2004. — № 4.— С. 3-21.
8. Малица М. Входження країн Чорноморського регіону до європейського простору вищої освіти // Вища школа. — 2005. — № 5.— С.35-58.
9. Курлянд З. Н. Виховне середовище ВНЗ – чинник творчого розвитку майбутнього вчителя // Революція в освіті: глобалізація та індивідуалізація – погляд у майбутнє: збірник матеріалів міжнародної конференції. — Одеса, 2007. — С. 74-81.

## РЕЗЮМЕ

В статті представлені определение и структура системы интегративной профессиональной системы подготовки будущих экономистов, а также факторы, влияющие на нее, обозначены проблемы диагностики компетентности экономиста.

## SUMMARY

The article presents the definition and structure of the system of integrative professional training of future economists, as well as factors influencing it; reveals some problems of diagnosing economists' competence.

З.І. Ікуніна

### ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКІ ВІДНОСИНИ ЯК СУКУПНІСТЬ ВЗАЄМНИХ ПОЗИЦІЙ, НАСТАНОВ ДІТЕЙ ТА ЇХНІХ БАТЬКІВ СТОСОВНО ОДИН ДО ОДНОГО

Сучасні психолого-педагогічні дослідження показують, що найскладнішою і важкою є проблема встановлення оптимальних стосунків у родині між батьками та дітьми в їхні шкільні роки.

Період молодшого шкільного дитинства – це період, коли психічний і соціальний світ дитини помітно розширюється. Якщо до цього все життя дитини проходило головним чином у сім'ї, то з моменту вступу до школи перед нею відкривається більш широкий світ, який складається з однокласників, учителів та інших дорослих і дітей, що проживають по сусідству. Розширення світу дитини відбувається безперервно, хоча і не рівномірно, прискорюючись такими важливими для неї подіями, як вступ до першого класу, вступ до різних клубів, відвідування позакласних занять тощо.

Діти молодшого шкільного віку починають більш чітко і повно усвідомлювати конфлікти та напружену обстановку у власних сім'ях. Багато дітей стають свідками сімейних конфліктів у своїй сім'ї або в сім'ях сусідів. Зростаюча спільність дітей з однолітками суттєво впливає на уявлення дітей про себе і своє місце в суспільстві. Більш широкий життєвий досвід відкриває дітям складності сімейних і дружніх взаємовідносин, а також вчить такої поведінки, якої від них чекає суспільство. Крім того, такий досвід готує ґрунт для розвитку в дітей моральних суджень. Виховання дитини залежить від досвіду спілкування з батьками. Порушення виховання в сім'ї пов'язане з тим, як батьки відносяться до дитини. У конфліктних сім'ях натягнуті відносини між дітьми та батьками призводять до порушення розвитку особистості дитини.

Об'єктом дослідження є дитячо-батьківські відносини як сукупність взаємних позицій, установок дітей та їх батьків по відношенню один до одного.

Предмет дослідження – особливості дитячо-батьківських відносин у молодшому шкільному віці.

Мета дослідження – вивчення особливостей дитячо-батьківських відносин на етапі молодшого шкільного віку.

Гіпотеза дослідження. Навчальна діяльність молодшого школяра виступає опосередкованим фактором дитячо-батьківських відносин: рівень шкільної успішності дитини визначає домінуючі батьківські установки, що, в свою чергу, формує відповідне ставлення дитини до батьків.

Завдання дослідження полягали у вивченні стилів батьківського ставлення до дітей та особливостей ставлення дітей молодшого шкільного віку до батьків і розробці системи роботи з батьками дітей молодшого шкільного віку.

Дослідження проводилося на базі загальноосвітньої школи № 5 м. Слов'янська Донецької обл.

У ході проведеного теоретичного та практичного дослідження були вивчені психологічні аспекти сімейного виховання, розглянуті найпоширеніші теорії сімейного виховання, визначені особливості взаємовідносин молодших школярів з батьками, однолітками та іншими дорослими, а також динаміка батьківського ставлення до дитини.

У період навчання в початковій школі змінюється характер взаємодії «батьки – дитина». Діти не так прямо виражають своє невдоволення діями батьків, а батьки тепер вже менш занепокоєні привчанням дітей до самостійності та дотримання ними розпорядку дня; їх більше турбують навчальні навички і досягнення дитини. У молодшому шкільному віці поведінка дітей вимагає меншого, хоча і більш тонкого контролю; однак батьківський контроль зберігає свою важливість. Дослідники відзначають, наприклад, що хлопчики, знаходячись під постійним наглядом батьків, вчаться краще тих, хто позбавлений подібної уваги [1].

Яку батьківську поведінку можна вважати оптимальною? У різні часи думки з цього приводу розрізнялись. Сучасні дослідження вказують на єдину важливу мету дій батьків – сприяти зростанню саморегулюючої поведінки у своїх дітей. Дисциплінарні міри, засновані на авторитеті батьків, більш ефективні для розвитку саморегуляції у дітей, ніж авторитарні методи насадження дисципліни. Коли батьки звертаються до словесних аргументів і пропозицій, дитина схильна домовлятися з ними, замість того, щоб виказувати відкрити неслухняність. Аргументи батьків звичайно торкаються просоціальної поведінки і дотримання соціальних правил. У батьків, пояснюючих своїм дітям можливі наслідки їхніх дій для інших людей, діти, як правило, мають більшу популярність і володіють інтерналізованими моральними нормами. І навпаки, коли батьки обирають силові методи соціалізації, їхні діти з великими зусиллями розвивають інтерналізовані норми та механізми контролю [1].

Таким чином, у взаємовідносинах дітей з батьками необхідне глибоке розуміння внутрішнього світу дітей, урахування психологічних особливостей, уміння передбачити, яка міра впливу може бути успішною для розвитку особистості дитини, здійснення індивідуального підходу. Молодший школяр емоційний, мислить конкретно, намагаючись наблизити сприйняте до реальної дійсності.

Тривалість батьківського впливу визначається міцністю та розумністю їхніх відносин з дитиною, встановлених у період молодшого шкільного віку. У деяких випадках вклад батьків у сумісне регулювання поведінки пригнічує волю дітей, в інших – сприяє збільшенню їх автономії в межах таких відносин. Крім того, взаємодія з батьками дозволяє дітям вправляти і вдосконалювати соціальні навички, які потім стають дуже корисними при взаємодії з однолітками.

Вище розглянута взаємодія у повних сім'ях, але є ще одна категорія сімей – це відсутність одного з членів сім'ї, так звана неповна сім'я. Розглянемо взаємодію з дитиною у випадку, коли дитину виховує одна мати. Відсутність батька знижує як соціальний, так і економічний статус сім'ї. Жінки, що очолюють такі сім'ї нерідко відрізняються психологічною нерівноваженістю внаслідок постійного напруження у безперервній боротьбі за виживання. Багато з них страждають від депресії і невротичної тривожності, що заважає їм стати уважними та турботливими матерями [4].

Зростаючи в таких сім'ях діти можуть зазнавати різного роду труднощі, які відбиваються як на їх психічній зрілості, так і на розумовому розвитку.

У проведених в останні часи дослідженнях робились спроби визначити форми поведінки, які б допомогли розірвати замкнуте коло депресії та безвідності, характерні для неповних сімей. Результати цих досліджень показали, що якщо працюючі матері у неповних сім'ях мали роботу, яка їм подобається, то їхні діти відрізнялись більш високим рівнем самоповаги і більш сильним почуттям сімейної єдності і солідарності у порівнянні з дітьми, матері яких не працювали [1].

Проводяться також дослідження для вияву характерних для неповних сімей факторів, що негативно впливають на відношення дітей до себе і на їх відношення з матерями. Тобто економічні труднощі відбиваються на психологічному стані матері, впливаючи на її здатність ефективно виконувати свої материнські обов'язки і підтримувати добрі відносини з дітьми. У час безробіття у матерів, які підлягали спостереженню були виявлені симптоми депресії і в цей час вони особливо часто карали своїх дітей. У свою чергу, у дітей, яких частіше карали, сильніше проявлялись ознаки депресії та когнітивного дистресу. Однак, коли діти надавали великого значення тому, що їхні сім'ї підлягають суворим економічним випробуванням, вони проявляли ознаки більшої тривожності, більшого когнітивного дистресу і меншої самоповаги, ніж діти, що не усвідомлюють гіркоти і болю низького існування.

Що ж може розірвати це замкнуте коло економічних труднощів депресивного стану самостійних матерів та психологічних наслідків цього для їхніх дітей? Коли матері усвідомлювали, що можуть отримати суттєву допомогу у вигляді яких-небудь товарів або послуг, - наприклад, коли вони знали, що хтось з боку допоможе їхнім сім'ям, якщо вони захворіють – симптоми депресії проявлялися менше, вони краще себе почували у ролі матерів та рідше карали своїх дітей.

Згідно з цими результатами така інструментальна підтримка допомагає зберегти душевне здоров'я матерів, дозволяючи їм почувати себе менш самотніми і більш здатними контролювати обставини. І як наслідок цього, вони рідше карають дітей.

На жаль, та соціальна підтримка, яку частіш за все готові надати родичі та друзі, не завжди є ефективною. У нещодавно проведених дослідженнях вивчали дисциплінарні, способи вирішення проблем і взаємовідносини в сім'ях, де сумісно проживають бабусі, матері й діти. Тут, при так вибудованій системі підтримки, спостерігалася складна взаємодія як корисних, так і тих, що приводять до конфліктів методів виховання, що використовувалися матерями і бабусями. Вплив такого сумісного проживання на батьківську поведінку був, переважно, позитивним, коли вік молодих матерів не досягав двадцяти років. Що стосується матері більш зрілого віку, ефективність виховання була вищою, коли вони не проживали сумісно зі старшим поколінням своєї сім'ї. Крім того, бабусі, "що приходять", надають більш ефективну допомогу і підтримку у вихованні, ніж бабусі, що живуть у цих же сім'ях [1].

У неповній сім'ї може виникнути з самого початку наступна трудність: візьмемо варіант, коли з дитиною залишається матір. Зрозуміло, що самотня мати більш зайнята, ніж матір у повній сім'ї. А можливо, що самотня мати більш зайнята своїми особистими проблемами? Така мати менше займається дитиною, іноді навіть перестає піклуватися про неї. У житті бувають і протилежні випадки. Деякі матері з переляку від того, що вони мало піклуються про дитину, від загостреного усвідомлення своєї відповідальності за неї або від дуже сильної прихильності до "того єдиного, що в неї лишилося", перенасичують дитину враженнями, всіляко намагаючись прискорити її розвиток [3].

Деякі діти, яких виховала тільки мати і вони знаходились переважно в жіночому середовищі, бувають нестримно радісними і збудженими, коли контактують з чоловіками. Це не пов'язано з швидким виникненням почуття любові, а відбувається за іншою причиною: у спілкуванні з чоловіком дитина відкриває для себе новий, невідомий їй до цієї пори світ.

Виховання дитини в неповній сім'ї має свій зворотній бік. Якщо батьківські обов'язки самотній матері ніхто не ускладнює і не псує, отже й ніхто її не поправляє. Якщо довколишні люди не втручаються у виховання її дитини, значить вони й не допомагають. Вона дійсно одна займається вихованням. Легке прищеплення різних навичок дитині ще не говорить про те, що вони сформовані правильно і корисно. У зв'язку з цим впливає велика небезпека: одномірність виховання. Там, де про виховання дитини не ведуться дискусії, там, де не прийнято радитись та ділитися своєю тривою, це немає з ким поміркувати про цілі та цінності виховання, там дійсно може відбутися серйозне порушення виховного процесу. Бо прищеплення навичок – навіть самих корисних – ще не є сутністю виховання. Дитина повинна вміти цілеспрямовано керувати своїми бажаннями, цікавитися всім, що відбувається навколо неї, повинна вміти орієнтуватися в нових незвичних для неї умовах. І тому так необхідно вчитися [3].

Конкретні поради, чіткі рекомендації до організації життя в неповних дати майже неможливо, бо це справа, насамперед, самої самотньої матері чи самотнього батька. Однак, своєчасне усвідомлення всіх труднощів та безпеки для виховання дитини, які можуть виникнути у випадку ізоляції від друзів, близьких людей і навіть родичів, можливо, дасть додаткові стимули для самовиховання, щоб уникнути самотності.

Виховання дитини в неповній сім'ї – це також звичайне нормальне виховання. Тільки воно здійснюється в більш скрутних умовах, тому надзвичайно розумно вчиняє самотня мати чи батько, кутрі виховують дитину, коли обмірковують, розуміють ситуацію та шукають правильні шляхи для визначення перешкод, щоб уникнути небезпеки. Необхідно усвідомити, що джерелом багатьох труднощів є сам вихователь, тому він і повинен їх ліквідувати. І це зрозуміло. Наприклад, самотня мати гостро переживає свої життєві обставини, обмірковує їх та передає дитині у вигляді своїх побажань, вимог, виховних методів тощо. Вона усвідомлює атмосферу дому, яку дитина вбирає всією своєю сутністю, зберігаючи її протягом усього свого життя [1].

Здійснений нами аналіз психологічної літератури дозволив виділити оптимальні батьківські позиції, при яких складаються найбільш сприятливі умови для розвитку особистості дитини, а також розглянути деякі аспекти відносин між батьками і дітьми у молодшому шкільному віці. Особливе місце в проблемі дитячо-батьківських відносин займає проблема впливу неповної сім'ї на дитячу психіку, що знаходиться на стадії формування.

На формуючому етапі експериментального дослідження нами широко використовувалося індивідуальне консультування батьків, яке містило у собі кілька етапів [2, 3]. На кожному етапі реалізувалися власні завдання і використовувалися відповідні прийоми.

Завдання першого етапу – створити довірчі, відверті відносини з батьками, особливо з тими, хто заперечує можливість і необхідність співробітництва. Із цією метою застосовувалася така форма індивідуального консультування, як бесіда. У ході короткої первинної бесіди виключалися пряма або непряма критика дій батьків, сумніви в їхній педагогічній компетентності. Зауважимо, що це доречно лише в тактовній формі після аналізу сукупності відомостей про дитину, у тому числі результатів її обстеження. При перших же зустрічах будь-який натяк на несхвалення дій батьків може спровокувати в них сильні захисні реакції і закрити шлях для відвертого обговорення всіх проблем, що наявні в дитині.

Другий етап проводиться за підсумками всебічного обстеження дитини. Він мав також кілька цілей: детальний аналіз загального стану психічного розвитку і особистісних особливостей дитини, а також характеру, ступеня і причин виявлених труднощів, обережно обговорювалися перспективи розвитку та навчання дитини, а увага батьків зосереджувалася на їхніх можливостях надання допомоги дитині; роз'яснення конкретних заходів цієї допомоги із урахуванням специфіки розвитку дитини, пояснення необхідності участі батьків у загальній системі психолого-педагогічної підтримки; обговорення проблем батьків, їхні відношення до труднощів, наявних у поведінці, спілкуванні або навчанні дитини; планування наступних зустрічей з метою виявлення динаміки просування дитини в умовах впливу різнопланових факторів.

На третьому етапі проводилася корекційна робота, змінювалися завдання консультування, які припускали формування в батьків педагогічної компетентності через розширення кола їхніх психолого-педагогічних знань і уявлень; залучення до конкретних корекційних заходів з їхньою дитиною як активних учасників цього процесу.

Найбільш ефективними формами індивідуального впливу на цьому етапі були: спільне обговорення з батьками ходу і результатів корекційної роботи; аналіз причин незначного просування в розвитку окремих сторін психічної діяльності і спільне вироблення рекомендацій щодо подолання негативних тенденцій у розвитку дитини тощо.

Для того щоб взаємодія із сім'єю була результативною, ми вивчали сім'ї й на цій підставі планували свою діяльність, будували модель взаємодії із сім'єю. Основними методами вивчення сім'ї були: спостереження, бесіда, тестування, анкетування, діагностика, ділові ігри, аналіз дитячих малюнків, розповідей про сім'ю. І вже після отриманих у результаті досліджень даних ми здійснювали необхідну роботу з батьками.

Які ж форми керівництва сімейним вихованням ми використовували в практичній діяльності?

1. Загальношкільні та класні батьківські збори, у тому числі з психологічних проблем.
2. Науково-практичні конференції, що дозволяють знайомити з новинками в педагогічній і психологічній літературі.
3. Відвідування сімей.
4. Психолого-педагогічні консультації для батьків.
5. Індивідуальні співбесіди.
6. Індивідуальні форми роботи із самоосвіти.
7. Психологічний лекторій для різних категорій сімей.
8. Практикуми - ділові ігри.

Зупинимося детальніше на проведенні названих форм роботи з батьками.

Ефективність батьківських зборів прямо залежить від рівня підготовки педагога або психолога до їх організації та від правильної оцінки місця і ролі пропонованої теми в цілісній структурі психолого-педагогічної роботи.

Кожні батьківські збори необхідно завершувати конкретними рекомендаціями, які зрозумілі людям з різним рівнем батьківської мотивації та реально ними здійснені.

На батьківських зборах доцільно наводити конкретні приклади з життя дітей класу. Але слід урахувати, що негативний факт повідомляється завжди без зазначення прізвища дитини та реальних учасників подій. Участь у зборах лікарів, учених і практиків підвищує їхню значимість для батьків, а систематичність проведення виробляє звичку їх відвідувати. Час і місце проведення зборів мають бути чітко обговорені. Наприклад, перша п'ятниця кожного місяця. А тематика сформульована на спеціальному стенді, присвяченому роботі з батьками.

На батьківських зборах ми активно використовували тренінгові вправи та заняття [5].

Отже, успішність роботи шкільного практичного психолога та вчителів з батьками учнів молодших класів залежить від вибору форм та методів роботи. Практика доводить, що найбільш ефективним є поєднання індивідуальних (консультації) та групових (семінари, практикуми, тренінги) форм роботи.

Таким чином, проведене дослідження представляє нові результати, що дозволяють розширити дані про вікові особливості дитячо-батьківських відносин, які складаються в молодшому шкільному віці, ступінь їх благополуччя, про зв'язки між батьківськими типами та особистісними, комунікативними особливостями, а також особливостями поведінки молодших школярів, що формуються у межах даного вікового періоду.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Дорослі й діти: формування емоційних стосунків / Діти державної опіки: проблеми, розвиток, підтримка. Навчальний посібник за заг. ред. М.Боришевського, Г.Бевз. – К., 2005.
2. Марінухіна О.Е., Замазій Б.О. Порадник практичного психолога. – Харків, 2007.

3. Турішцева Л.В. Робота шкільного психолога з батьками. Навчально-методичний посібник для вчителя. – Харків, 2007.  
4. Шаргородська С. Насилля в сім'ї: види, наслідки, шляхи подолання // Соціальний педагог. – 2007. – № 2(2). – С.14-16.  
5. Шишалова Л.І. Партнерська взаємодія з дитиною. Тренінгові заняття з батьками // Дошкільний навчальний заклад. – 2007. – № 1 (07).

Подано до редакції 28.07.08

## РЕЗЮМЕ

У статті розглядаються особливості дитячо-батьківських відносин на етапі молодшого шкільного віку. Автор зупиняється на характеристиці стосунків у різних за складом сім'ях та пропонує систему роботи практичного психолога з батьками молодших школярів.

## SUMMARY

The article analyses some features of relations between parents and children of junior school age. The author characterises relations in different families and offers the system of work of practical psychologist with the parents of such children.

*І.А. Княжева*

## СПАДЩИНА К.Д.УШИНСЬКОГО В СУЧАСНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Особливості сучасних соціокультурних, економіко-політичних умов життя потребують глибокого вивчення і широкого використання в процесі модернізації освіти педагогічної спадщини вітчизняних учених, зокрема прогресивних ідей наукової теорії К.Д. Ушинського.

В період, коли реальність і перспективи розвитку суспільства пов'язуються з освітою, яка розглядається як важливий фактор, що забезпечує становлення економічно розвинутої, демократичної країни, представляється важливим і своєчасним збагачення змісту педагогічної освіти шляхом звернення до вітчизняної педагогічної культури, використання її надбань і духовних ресурсів.

Гуманістична освітня парадигма, яка виражається в повазі до особистості, урахуванні її внутрішнього потенціалу, визнанні необхідності розвитку її ціннісних орієнтацій, здійсненні особистісно-орієнтованої педагогіки через встановлення суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин між педагогом і вихованцями в процесі їх індивідуального зростання і самодостатності, актуалізує ідеї антропоцентризму, гуманізму, що домінують у педагогічній спадщині К.Д. Ушинського.

Антропологізм як особливий спосіб аналізу проблем людини з погляду діалектики її внутрішнього і зовнішнього світу в конкретному освітньому контексті, що відкриває найбільш повноцінний комплекс характеристик людського буття [1], у педагогічній теорії К.Д. Ушинського проявляється в зосередженні уваги на осмисленні природи людини, її внутрішнього світу, на закономірних зв'язках цього світу з усіма зовнішніми впливами.

Цінність антропології К.Д. Ушинського [6] полягає в поєднанні психологічного і філософського підходу до людини. Він писав: «Бажав би від душі, щоб в основу розподілення предметів в програму наших загальноосвітніх шкіл увійшов психологічний закон розвитку душі людської» [5:178] Саме К.Д. Ушинський, якого по праву називають засновником педагогічної антропології, тісно пов'язав педагогіку як науку із біологічною природою людини. З одного боку, вчений прагнув підвести психологічну основу під систему педагогічних знань, а з іншого до психологічних знань вчений підходив з точки зору їхнього використання у педагогічній діяльності. Так він доводив зв'язок розумових процесів із почуттєвим пізнанням, з матеріальними та духовними потребами особистості. У пошуках відповідей на неминучі запитання душі, людина виходить за межі чуттєвих даних. У мисленні розкривається те, чого людина не може представити собі, але може зрозуміти та закріпити за допомогою слова.

У «Педагогічній антропології» К.Д. Ушинського людина розглядається як головне Боже створіння, фізична істота, що має безсмертну душу, створену для добра. Зв'язок душі і тіла, за висловом К.Д. Ушинського, є «величною тайною створіння». Виховання повинно спрямовуватись на виправлення, гармонізацію людської душі: розуму, почуттів і волі. Життя свідомості має бути проникнуте світлом шляхетних почуттів, які живлять розумову діяльність, надають істинність знанням, бо саме почуття проявляють природну сутність людини.

Педагогічна антропологія є наукою про людину, вона необхідна, щоб наповнювати теорію і практику орієнтирами для обліку закономірної різноманітності її особистих властивостей. Педагогічна антропологія допомагає одержати прості та діяльні способи індивідуалізації освіти, пропонує можливість застосування наукового знання на практиці, бо теорія може підказати практику, власне в яких ситуаціях, при якому поєднанні один і той же метод шкідливий, в яких – корисний, в яких – нейтральний. Вона допомагає зрозуміти, як олюднюється особистість, як члени суспільства різного віку впливають один на одного, на скільки піддається вихованню дитина на різних етапах життя. Вона допомагає визначити «хвороби душі» і знайти шляхи для їх подолання.

І.П. Аносов [1] підкреслює, що саме антропологізм К.Д. Ушинського максимально наближається до гуманістичного принципу організації навчання і виховання відповідно до законів становлення і розвитку особистості. Необхідність реалізації антропологічного підходу в сучасній освіті посилюється завданнями її гуманізації, що має спиратись на методологічні й аксіологічні основи антропологізму. На це звертають увагу відомі дослідники проблеми розвитку особистості й гуманістичного навчання та виховання (В. Андрущенко, Г. Балл, І. Бех, В. Бондар, І. Зязюн, В. Кремень, В. Кузь, В. Луговий, С. Максименко, О. Мороз, Н. Нічкало, О. Сухомлинська, А. Хуторський, М. Ярмаченко та ін.)

Великого значення надавав К.Д. Ушинський підготовці освіченого, зацікавленого в саморозвитку і самовихованні педагога, запропонував розгорнуту наукову теорію підготовки педагога на базі семінарів та організації педагогічних факультетів при університетах, висунувши основну вимогу єдності навчання і виховання: навчання має сенс у педагогічному процесі тільки як спосіб виховання. Ним визначені такі завдання педагогічних факультетів: досягнення студентами наук, які б давали можливість вивчати людину у «спеціальному руслі виховання», підготовка педагогів з різнобічною освітою, які володіють різноманітними, точними знаннями тих наук, які вони збираються викладати, а також спеціальними педагогічними знаннями, що мають допомогти майбутньому педагогу ясно і чітко визначити для себе мету виховання і навчання, допоможуть здійснювати розумовий і особистісний розвиток вихованців.

Крім теоретичних знань, підкреслював К.Д. Ушинський [6], необхідні і практичні уміння і навички, що допоможуть урахувати педагогу внутрішній потенціал вихованця в процесі його особистісного зростання, створювати умови, в яких він мав би можливість відкривати в собі якості суб'єкта. Наступним завданням педагогічних факультетів видатний педагог вважав прищеплення потреби в самовдосконаленні. «Учитель вчить до тих пір, доки вчиться сам», – зауважував К.Д. Ушинський. [5:301] Він зауважував, що людям, які беруть участь в процесі виховання, необхідно пригадати власне дитинство, з яким у кожної особи пов'язано багато різноманітних спогадів і емоцій. На думку К.Д. Ушинського «...ні в чому так не розкривається істинна людина, як у своїх почуттях». [Т.6:117]

Принцип гуманізму – один із фундаментальних принципів педагогічної теорії К.Д. Ушинського [6], який проявлявся і у визнанні численних можливостей людини, які педагоги мають підтримати і розвинути, створивши для цього необхідні умови. Він писав: «Коли бачиш нескінченну кількість знань, що вже поступили для оволодіння ними до людського розуму, знаєш, як тепер багато здається зрозумілим для сучасного дитя, що здавалося недосяжним і незрозумілим навіть великим мудрецам давнього світу, чи можемо ми брати на себе право передбачати, що може пізнати людина, а чого не може?» [Т.8:590]

Принцип гуманізму утверджує високе суспільне визнання людини, її гідності, цінності як особистості, право на свободу і вияв своїх здібностей, гармонізацію відносин між людиною і суспільством, людиною і природою тощо. У навчальному процесі впровадження цього принципу передбачає перехід від монологу педагога до його діалогу з вихованцем, рівноправне доброзичливе спілкування всіх його учасників, максимальне врахування можливостей і природних задатків дитини, визнання її гідності, створення умов для самопізнання й самореалізації кожного індивіда.

Підкреслюючи суспільне значення педагогічної професії, К.Д. Ушинський [6] писав: «Суспільне виховання зовсім не така мала справа, щоб не заслужила особливого факультету. Якщо ми до сих пір, готуючи технологів, агрономів, інженерів, архітекторів, медиків, філологів, математиків, не готували вихователів, то не повинні дивуватися, що справа виховання іде погано і що моральний стан сучасного суспільства далеко не відповідає його чудовим біржам, дорогам, фабрикам, його науці, торгівлі і промисловості» [Т.8:11]. Далі у передмові до книги «Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології» вчений чітко формулює мету педагогічного факультету: «Цією метою було б вивчення людини у всіх проявах її природи із спеціальним додатком до мистецтва виховання. Практичне значення такого педагогічного, або взагалі антропологічного, факультету було б велике. Педагогів чисельно потрібно не менше, а навіть більше, ніж медиків, і якщо медикам ми довіряємо наше здоров'я, то вихователям довіряємо моральність і розум дітей наших, довіряємо їм душу, а разом із тим і майбутнє нашої вітчизни.» [Т.8:23].



Доводячи, що педагогіка не лише наука, а й мистецтво, К.Д.Ушинський [6] наполегливо наголошував на необхідності ретельної професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів, і стверджував, що «мистецтво виховання має ту особливість, що майже всім воно здається справою відомою і зрозумілою, а деяким навіть справою легкою, - і тим вона здається зрозуміліше і легше, чим менше людина з ним знайома, теоретично чи практично. Майже всі визнають, що виховання вимагає терпіння: деякі думають, що для нього потрібна вроджена здібність і вміння, навик; але дуже небагато людей дійшли переконання, що, крім терпіння, вродженої зібності і уміння, потрібні ще і спеціальні знання...» [Т.8:11]. Формування професіонала-педагога – багатомірний і багаточинний процес.

К.Д. Ушинський часто писав про велич і благородство професії педагога, його величезне значення у суспільному розвитку і великій відповідальності за свою працю. Він вважав, що особистий приклад педагога – це той луч сонця для вихованця, що формується, і розвивається, який нічим не можливо замінити. У вихованні все має будуватися на особистості педагога, бо живим джерелом виховної сили є тільки людська особистість.

Серед високих вимог щодо особистості педагога К.Д.Ушинський [6] особливо підкреслював щирість і чистоту душі. Він писав: «...Вічно не старіюче дитинство душі є глибина основа істинного самовиховання людини і виховання дітей. Лише той, хто зберіг у собі можливість кожну хвилину стати обличчям до обличчя із своєю власною душею, не відокремлюючись від неї ніякими забобонами, ніякою звичкою...», лише той здатний йти по дорозі самовдосконалення і вести по ній інших. Як самовиховання людини, так і виховання дитя, - не зовнішня поліровка, і істинне, проникаюче в душу виховання, - ґрунтується на цій цільності, повній прозорості і беззавідній ширості душі», - і додавав, що «щирість викликається лише щирістю; ось чому не лише у вихованця, а й у вихователя повна щирість душі є єдиною міцною заставою справжнього, а не примарного успіху виховання...» [Т.3:9]

Взагалі, аналіз наукових творів К.Д. Ушинського [6], дає змогу стверджувати, що думка про значимість особистості педагога у здійсненні його професійних обов'язків проходить червоною ниткою через усю його творчість. «Вплив особистості вихователя на юну душу має таку виховну силу, яку неможливо замінити ні посібниками або підручниками, ні моральними сентенціями, ні системою покарань і похвал», - підкреслював видатний педагог. [Т.1:142]

Для того, щоб бути педагогом, недостатньо одного потягу до педагогічної діяльності, потрібно мати терпіння, здібності, навички до виховання, спеціальні знання. Мало засвоїти правила і настанови, що викладені у підручниках, потрібно зрозуміти людську природу і душу, з яких ці правила і настанови виходять. Дійсно, сьогодні майже всі згодні із тим, що основне завдання педагога – не стільки вчити, скільки актуалізувати мотивацію тих, хто навчається, стимулювати їх до загального і професійного розвитку і саморозвитку.

Найголовнішим з усіх прагнень людини К.Д.Ушинський вважав прагнення до усвідомлення діяльності. Це прагнення повинно особливо культивуватись у процесі виховання. Можна сказати, що ним розроблена власна теорія діяльності та виховання людини, як її суб'єкта. Ця теорія знайшла вираження в обґрунтуванні положення про розвивальний характер навчання та моральне значення праці. Діяльність, вважає учений, є життя, що не задовольняється простим існуванням, а розвиває фізичні, розумові та моральні сили, необхідні для формування діяльності.

К.Д.Ушинський [6] ставив високі вимоги до педагога, визначав якості, які мають бути йому притаманні і підкреслював, що «лише особистість може впливати на розвиток і визначення особистості, лише характером може виховати характер.» [Т.2:64]

Переконання педагога теж мають величезне значення, адже, як доводив К.Д. Ушинський [6], - «головна дорога людського виховання є переконання, а на переконання можливо діяти лише переконанням. Будь-яка програма викладання, всяка метода виховання, якою би хорошою вона не була, якщо не перейшла у переконання вихователя, залишається мертвою літерою, що не має ніякої сили ... Вихователь ніколи не може бути сліпим виконавцем інструкції: не зігріта теплою його особистістю переконання, вона не буде мати ніякої сили.» [Т.2:28]

К.Д.Ушинський [6] підкреслював, що педагогічні переконання тісно пов'язані із філософськими і етичними поглядами і визнавав, що їх не можливо приховати від вихованців: «як би далеко не заховав вихователь чи наставник свої глибокі моральні переконання, але якщо вони в ньому є, то вони викажуться, може бути, непомітно для нього самого ... в тому впливі, який осягнуть на душі дітей, і будуть діяти тим сильніше, чим більше приховані.» [Т.8:21]

У своїх чисельних висловах про високу і шляхетну місію педагога, К.Д.Ушинський [6] неодноразово застерігав його від небезпечної хвороби – рутини, він писав: «Викладач, усамітнений у своїй тихій, одноманітній діяльності, спостерігаючи, що ні суспільство, ні література ... не займається його скромною працею, повинен мати ... незвично багато моральної енергії, щоб не заснути під заколисуюче журчання одноманітного вчительського життя ... Новий вихователь, може бути, із найкращими побажаннями почав робити свою справу, але він скоро помічає, що поза класом їм ніхто не займається і ... скоро починає задовольнятися механічною рутинною, одного разу створеною, часто помилковою, і майже завжди однобачною.» [Т.2:29-30] Педагогічна діяльність, продовжує далі К.Д. Ушинський [6], «може бути, більше ніж будь-яка інша, потребує постійної уваги; а між тим вона більше, ніж будь-яка інша діяльність, позбавлена поглядів суспільства, результати її виявляються не скоро і помічаються не багатьма, досить рідко і самим вихователем; одноманітність же її здатна припрати розум і привчити його до неспівдого» [Т.2:31]

Усім відомий вислів видатного педагога про необхідність для справжнього педагога «пізнати людину в усіх відношеннях». Що ж це означає? К.Д. Ушинський [6] вказував, що потрібно знати «...яка вона є у дійсності, з усіма її слабкостями й у всій її величч, з усіма її повсякденними, дрібними потребами та з усіма її великими духовними вимогами. Вихователь повинен знати людину в родині, у суспільстві, серед народу, серед людства і наодинці зі своєю совістю; в усі вікові періоди, в усіх класах, в усіх положеннях, в радості і смутку, у величч і приниженні ... Він повинен знати спонукальні причини самих брудних і самих високих діянь, історію зародження злочинних і великих думок, історію розвитку всілякої пристрасті і всякого характеру. Лише тоді буде він в змозі почерпати в самій природі засоби виховного впливу, - а засоби ці величезні!» [Т.8:35-36].

К.Д.Ушинський [6] звертав увагу на те, що вихованці відрізняються між собою за розумовими здібностями, за темпом засвоєння нового матеріалу, особливостями пам'яті, фізичним розвитком, емоційною чутливістю, характером, тощо. Ці особливості, як індивідуальні, так і вікові, педагог має знати і враховувати їх в своїй роботі, бо «якщо вихователь не враховує в процесі навчання вікових та індивідуальних особливостей своїх вихованців, він може нашкодити їм. Не одна талановита, але нервова і вразлива дитина стала тупою і ледачою саме тому, що в ній передчасно підірвана впевненість у своїх силах, так необхідна людині в будь-якій справі» [Т. 8:392]

Педагог підкреслював складність розумової праці, до якої потрібно привчати поступово, щоб не позбавити людину інтересу до неї. Але в той же час, К.Д. Ушинський, звертаючи увагу педагогів на необхідність зробити розумову працю максимально цікавою для дитини, застерігав від небезпеки перетворити її на забаву.

Дуже актуально звучать сьогодні і ідеї К.Д. Ушинського [6] щодо єдності педагогічного процесу. «При бесідах з учнями потрібно постійно мати на увазі дві мети і не захоплюватися ні однією з них настільки, щоб позабутися про іншу.

Перша мета, формальна, полягає у розвитку розумових здібностей учня, його спостережливості, пам'яті, уяви, фантазії і розуму.

Друга мета ..., реальна, так же важлива, як і перша... Для досягнення цієї мети перш за все необхідний розумний вибір предметів для спостережень, уявлень і роздумів.» [Т.2:500-501]

«Потрібно постійно пам'ятати, - радив К.Д. Ушинський [6], - що слід передати учню не лише ті чи інші знання, а й розвинути в ньому бажання і здатність самостійно, без учителя, добувати нові знання. Ця здатність ... повинна залишитися з учнем і тоді, коли вчитель його залишить, і дати учневі засіб добувати корисні знання не лише з книг, а й з предметів навколо нього, із життєвих подій, з історії власної його душі. Маючи таку розумову силу, що добуває повсюди корисну їжу, людина буде вчитися все життя...» [Т. 2:501]

Але для того, щоб навчити учня мислити, підкреслює К.Д.Ушинський, педагог сам повинен вміти мислити. «Не вміти добре виражати свої думки – недолік, - говорив К.Д. Ушинський [6], - але не мати самостійних думок – ще більший недолік; самостійні думки витікають лише із самостійно надбаних знань» [Т.8:35]

Проблема змісту освіти є актуальною не лише в наші часи. Вона хвилювала і К.Д.Ушинського [6]. Він писав: «Ми валимо у дитячу голову всілякий, ні до чого не годний мотлох, з яким людина не знає, що робити, тоді як найосвіченіші люди не знають того, що необхідно було би їм знати і за незнання чого вони часто розплачуються дорогою ціною. Давно пора серйозно подумати про те, щоб залишити в наших школах і наших підручниках лише те, що дійсно необхідно і корисно для людини, і викинути все те, що тримається лише по рутині і вивчається для того, щоб бути потім позабути...» [Т.10:436-437]

К.Д. Ушинський [6] дуже цінував високу культуру, знання і творчу ініціативу вчителя. Він, підкреслюючи значення методичних розробок і посібників, застерігав від сліпого і бездумного їх використання, вимагав від педагогів особистої творчості і постійних пошуків : «Дидактика не може мати і претензії перерахувати всі правила і прийоми викладання. Вона лише вказує на головні правила і на найбільш видатні прийоми. Практичне ж застосування їх нескінченно різноманітне і залежить від самого наставника. Ніяка дидактика і ніякий підручник не може замінити наставника: вони лише полегшують працю» [Т.7:337]

Прикладом педагога-професіонала вважав таку людину (К.Д.Ушинський [6] наводив конкретний приклад – швейцарського педагога Мюллера), яка «вже досягла тієї педагогічної висоти, коли всяка метода зникає в особистості педагога і коли з цієї особистості з'являється, кожного разу зовсім самостійний, той прийом, який потрібен у даному випадку. Такий високий педагог творить вже методу, а не керується нею; він досягнув вже джерела всіх метод – глибоко усвідомленої основи педагогічної ідеї» [Т.8:245]

Дійсно, дидактика К.Д. Ушинського [6] демократична і гуманна, емпірична за своїми гносеологічними передумовами, антропоцентрична за філософськими переконаннями, бо враховувала об'єктивні закономірності розвитку людської психіки. У психологічній концепції видатного педагога проблема розуму, чи інтелекту вирішується у тісному зв'язку з його пошуками національної системи навчання, що забезпечує наступність між її ступенями, взаємозв'язок між усіма елементами розумового, фізичного та морального виховання. Процес навчання він розглядав як психологічно складний і такий, що має певні взаємопов'язані етапи. Головні з них – наочне навчання, усвідомлення, закріплення, запам'ятовування, практичне застосування. Він пише: «Як

неможливо починати будувати піраміду з верхівки, а потрібно починати з фундаменту, точно так і вивчення науки має починатися з фундаменту, з первинних спостережень і утворення первинних суджень, із вивчення тих фактів, на яких основана пірамідална система науки.» [Т.8:601]

На завершення підкреслимо, що теоретичний і практичний фонд педагогічної спадщини К.Д. Ушинського прогресивний і актуальний, заслуговує на глибоке і різнобічне вивчення, аналіз і широке використання у практиці професійної підготовки майбутніх педагогів.

Педагогічні ідеї К.Д.Ушинського, представлені в курсах загальної, дошкільної педагогіки, історії педагогіки та ін. доповнюють і актуалізують сучасні підходи у вихованні і розвитку майбутнього професіонала, розкривають внутрішні процеси його особистісного зростання, сприяють освоєнню цінностей вітчизняної педагогічної культури.

Аналіз педагогічної спадщини К.Д.Ушинського дає змогу не лише виокремити основні вимоги і завдання щодо професійної підготовки майбутніх педагогів, але й використати їх для наступної корекції освітнього процесу в досягненні мети особистісного розвитку і професійного становлення майбутнього педагога у сучасному вищому навчальному закладі.

## ЛІТЕРАТУРА

1. *Аносов І.П.* Антропологізм як чинник гуманізації освіти (теоретико-концептуальні основи) : автореф. дис. на здобуття наук. Ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» /І.П. Аносов; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2004. – 38 с.
2. О педагогическом наследии К.Д. Ушинского: Сб. статей, под общей ред. проф. Б.Петровича. – К.-Одесса: Вища школа, 1980. – 93 с.
3. Психологічна спадщина К.Д. Ушинського /За ред. Г.С. Костопа. – К.: Радянська школа, 1963. – С.151-165.
4. *Романовський А.К., Барсуک І.Я.* Жизнь во имя будущего. Очерк научно-педагогической и литературно - публицистической деятельности К.Д. Ушинского / Под ред. В.И. Войтко. – К.: Радянська школа, 1974. – 119 с.
5. *Ушинский К.Д.* Руководство к «Родному слову» /Избр.пед. соч. – Т.6. – С. 178-301.
6. *Ушинский К.Д.* Собрание сочинений: В 11т. - М., – Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948-1952.

Подано до редакції 23.09.08

## РЕЗЮМЕ

В статье проведен анализ педагогического наследия К.Д.Ушинского с точки зрения использования в профессиональной подготовке современных педагогов, реализации гуманной общекультурной направленности содержания образования.

## SUMMARY

The article suggests some analysis of K.D. Ushinsky's pedagogical heritage in the light of its use within the system of professional training of modern pedagogues, of realization of humane cultural bias of educational contents.

*О.І. Кондрицька*

## АКСІОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ МОДЕЛІ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Гуманізація сучасної освіти виступає стратегічною метою її реформування, а запровадження зазначеної філософської концепції пов'язують з проєктуванням особистісно орієнтованого освітньо-виховного процесу. Відповідно, виникає потреба в формуванні у майбутніх педагогів гуманістичних цінностей, як необхідної передумови успіху в професійній діяльності та гуманізації вітчизняної системи освіти. Це зумовлює використання особистісно орієнтованих технологій у підготовці майбутніх фахівців, переосмислення стратегій й цінностей професійної педагогічної освіти.

Перспектива оновлення освіти пов'язується провідними науковцями філософії, психології, педагогіки (І.Бех, І.Зязюн, О.Савченко, О.Сухомлинська та ін.), передусім, із запровадженням принципу гуманізму, який набув пріоритетного статусу у світовій і вітчизняній освітній політиці та задекларований як фундаментальний в таких документах як-от: «Національна доктрина розвитку освіти: Україна ХІ ст.», «Національна програма виховання дітей та учнівської молоді», Законі України «Про освіту» та ін.

У вивченні проблеми цінностей здобуто значний досвід завдяки доробку видатних вчених минулого і сучасності в галузі: філософії, соціології, етики, культурології, психології та педагогіки. Серед них такі як: Т.Ахаян, Л.Архангельський, В.Вільденбанд, О. Газман, О.Здравомислов, М.Казакін, І.Кант, Н. Кирилова, Л. Косова, Н.Лапін, Т.Мальховська, Н. Наумова, Л.Ніколаєва, В.Отрут, І.Попова, Г.Ріккерт, М.Рокич, С.Рубінштейн, І.Фролов, Л.Фролович, В.Тугаринов, Ш.Шварц, Я. Щепанський та ін. Надбання дослідників сприяло виокремленню самостійної науки – аксіології, яку розглядають як вчення про цінності, теорію цінностей.

Запровадження в науковий обгій терміна «цінність» пов'язано з ім'ям І.Канта, який використовував його для позначення загальних нормативів моралі [3]. У більш вузькому значенні прийнято розглядати цінності як духовні ідеї, як загальноприйняті уявлення до яких повинна прагнути людина; як засади для визначення моральних принципів людини [3].

Слід зазначити, що в західному людознавстві та аксіології простежується два основні підходи до проблеми цінностей: натуралістичний і антинатуралістичний. Відповідно до першого (Г.Беккер, К. Клахон, Р.Лінтон, Т.Парсонс, Р.Перрі та ін.) під цінністю слід розуміти все те, що сприяє ефективному функціонуванню «людської природи», що сприяє розвитку біопсихічних здібностей індивіда, задоволення його інтересів, розвитку потенційних задатків. У вітчизняній філософії і соціології зазначена проблема починає досліджуватися на початку 60-х років ХХ ст. в роботах О.Дробітького, В.Тугаринова та ін.

У психологічній літературі можна виділити три основні підходи до розуміння природи цінностей: думка, уявлення, переконання (В. Брожик, О.Ручка, В.Schloeder); різновид або аналог соціальних настанов (відносин) чи інтересів (В.Отрут, Морріс, Шпрапгер); потреба й мотив, що підкреслює їх реальну спонукальну, стимулюючу силу (Ф.Василіук, Г.Дилігенський, Б.Додонов, Ю.Жуков, А.Маслов).

В педагогіці цінності досліджуються в контексті виховання й емоційного розвитку індивіда його навчання і світоглядного становлення, як основа змісту навчально-виховного процесу.

Проаналізувавши вищезазначені тлумачення і визначення цінностей, визначимо три універсальні форми існування цінностей: *суспільні ідеали* – вироблені суспільною свідомістю і присутні в ньому узагальнені уявлення про досконалість у різних сферах суспільного життя; *предметне втілення* цих ідеалів у діяльності чи здобутках конкретних людей; *мотиваційні структури* особистості («моделі належного»), які спонукають її до предметного втілення у своїй поведінці і діяльності суспільних ціннісних ідеалів. Відповідно, функції цінностей різноманітні: вони є орієнтиром життя людини, тому потрібні для підтримки соціального порядку, діють як механізм соціального контролю, втілюються у ситуативній поведінці і спричиняють виникнення норм та орієнтирів людського життя [7].

На думку Б.Ананьєва, В.Отрута, М.Рокича, цінності, виступаючи центральним особистісним утворенням, забезпечують свідоме ставлення людини до соціальної дійсності, а тому визначають широку мотивацію її поведінки та впливають на всі сторони діяльності. Саме, через сталу систему цінностей відбувається суб'єктивізація відносин зі світом та ефективне включення особистості у сферу багатогранної взаємодії з ними. Усвідомлені цінності й норми

поведінки проявляються у взаємовідносинах людини з довкіллям, у процесі її адаптації та інтеграції зі соціумом.

Формування особистісної ціннісної структури індивіда є найважливішим чинником процесу соціалізації, а тому особистісним цінностям властива висока усвідомленість, вони виявляються в свідомості у вигляді ціннісних орієнтацій і виступають важливим механізмом соціальної регуляції взаємовідносин суб'єктивного довкілля і поведінки окремого індивіда (Л.Кольберг, П.Якобсон).

Тому оволодіння системою цінностей в індивідуальній інтерпретації забезпечує виділення орієнтаційних принципів та настанов, які визначають спрямованість діяльності особистості. Тільки визнані цінності спроможні виконувати свою найважливішу функцію – бути орієнтиром поведінки.

Ціннісні орієнтації – основні форми функціонування цінностей, які в сучасному розумінні розглядаються як пріоритет або навпаки відмова від окремих сенсів; як життєвоутворюючі засади; готовність-неготовність вести себе відповідно до них... Ціннісні орієнтації, надають загальну спрямованість інтересам і прагненням особистості; встановлюють ієрархію індивідуальних схильностей та зразків; утворюють цільову та мотиваційну програми; визначають рівень домагань й престижних уподобань; формують уявлення про необхідне й виділяють механізми селекції за критеріями вагомості; з'ясовують ступінь готовності й рішучості (через вольові компоненти) до реалізації власного «проекту» життя» [3].

Цінності і норми – це переважно соціологічні поняття, які набувають психологічного сенсу у зв'язку з аналізом мотивів і вчинків окремої особистості, а їх педагогічний зміст розкривається через визначення мети виховання в межах окремої культури.

Відповідно до поглядів сучасних науковців (Б.Ананьєв, Н.Асташова, І.Бех, Р.Захарченко, Б.Лихачов, О.Савченко, В.Семиченко, С.Труманський, В.Тюріна, Л.Хомич, Р.Хмелюк, О.Сухомлінський та ін.) системоутворюючим для ціннісних орієнтацій у сучасній виховній діяльності виступає принцип гуманізму – абсолютний пріоритет цінностей людського життя, визнання права людини на унікальне існування й вільний розвиток.

Досліджуючи процес формування гуманістичної ціннісно-орієнтаційної сфери особистості, вчені (Б.Скіннер, З.Фрейд, К.Роджерс) простежили взаємозалежність і зв'язок особистісних та суспільних чинників, обґрунтували культурно-історичну парадигму її розвитку, відповідно до якої людина не лише знаходиться у соціокультурному оточенні, а використовує його як будівельний матеріал для саморозвитку. Відповідно, культура і суспільство – це не лише життєве середовище людини, а й матеріал для індивідуально-особистісного оформлення особи, завдяки його присвоєнню й перетворенню у власне надбання, в елементи внутрішньої організації особистості.

У теоретико-експериментальних пошуках особливостей процесу виховання особистості вітчизняний науковець І.Бех виходить з того, що особистістю стають під впливом життєвої історії. Тобто, тільки завдяки неперервному розвитку та вдосконаленню особистість набуває свого реального змісту й значення. А тому науковець вважає, що поняття особистості утримує три плани існування людини: її минуле – теперішнє – майбутнє. Системоутворювальним чинником цієї тріади має виступати майбутнє, з яким пов'язаний цільовий детермінізм як загальний механізм функціонування особистості. Тому під особистістю вчений розуміє людину автора вільної дії, тобто такої, яка не залежить від безпосередньо сприйнятої ситуації, а дії, спрямованої на майбутнє [2].

Слід зазначити, що формування ціннісних орієнтацій особистості здійснюється на основі таких методологічних засад, як: культурологічна, що забезпечує змістовний бік педагогічного процесу системою найвищих ціннісних відносин, які виявляються і перевіряються на практиці (В.Губенко, І.Ванюк, П.Ігнатенко, М.Каган, Л.Ломаяк, Н.Малько та ін.); діяльнісний підхід акцентує увагу на активній позиції кожного вихованця, як передумови формування особистості майбутнього фахівця (І.Бех, Л.Виготський, О.Леонтьєв, В.Сластьонін, О.Савченко, В.Семиченко, Л.Хомич, Р.Хмелюк та ін.); системний підхід забезпечує послідовність, організованість та результативність виховного впливу (Н.Асташова, О.Бодальов, Л.Божович, Ю.Жуков, О.Зотова, Б.Крутова та ін.); особистісний підхід визначає специфіку педагогічної освіти як особливості сфери соціально-педагогічної практики суспільства, крізь призму якої відбувається реалізація індивідуальних особливостей особистості, смислових утворень, цінностей (Б.Ананьєв, А.Асмолов, Н.Кічук, О.Пехота, С.Рубінштейн та ін.); феліксологічна позиція спрямовує виховну взаємодію на забезпечення щастя дитини в її реальному житті, формування навичок бути щасливою на цій землі (Р.Берне, У.Глассер, Д.Левітес та ін.).

Проблема формування системи ціннісних орієнтацій особистості є предметом пильної уваги дослідників різних наукових галузей. Однак не зважаючи на цю відмінність, більшість з них висловлюють думку про визначальну роль освіти й виховання в опануванні особистістю системи цінностей. До того, науковці доводять, що найбільша ефективність в навчанні та вихованні спостерігається в тих навчальних закладах, де колектив викладачів приділяє увагу засвоєнню найважливіших цінностей життя: особистісне щастя, успіх, вміння приймати правильне рішення, почуття особистісної відповідальності за свою долю, прагнення слугувати суспільству, терпимість по відношенню до інших людей, повага до співдружності всіх людей на Землі, висловлювати власну думку.

Особливого значення для розвитку ціннісних орієнтацій особистості набувають студентські роки, оскільки саме цей період є сенситивним для формування аксіологічної сфери людини, як особливої системи, яка впливає на її спрямованість та активну соціальну позицію, а також обумовлює належну продуктивність професійного майбутнього. Наявність певних інтересів у студентів є сприятливою передумовою їхньої майбутньої професійної діяльності, розвитку здібностей, успішного навчання та самореалізації у подальшому професійному житті.

У психології розроблена цілісна система уявлень про мотиваційну та ціннісно-орієнтаційну сфери професійної діяльності. Так, на думку М.Маркової орієнтація на профдіяльність передбачає такі структурні елементи: професійне покликання – потяг до певної професії, який спирається на знання про її призначення; професійні наміри – усвідомлене ставлення до певного виду профдіяльності; ціннісні орієнтації у професійній діяльності – вироблені суспільством і прийняті особистістю підстави для оцінки призначення її праці, обрання системи цінностей, правил фахової етики; мотиви професійної діяльності, внутрішні спонукання, котрі визначають спрямованість активності людини у її професійній поведінці в цілому й орієнтують на різні сторони фахового діяння; професійні домагання – прагнення досягти результату, деякого рівня професійної компетентності, який визначає сама людина, знаючи свої попередні досягнення; професійні очікування – уявні сподівання про свої можливі успіхи, відносини з колегами та ін. [18, с. 24].

Разом з тим, зрозуміло, що ціннісні орієнтації, які впливають на професійну діяльність, не однакові на різних стадіях професіоналізації. Так, на стадії вибору професії формується інтерес до змісту майбутньої діяльності, прийняття її значущості, відбувається усвідомлення фахового покликання, виникає прагнення увійти у певну професійну спільноту і зреалізувати власні домагання. На стадії професійного навчання розгортається адаптація як пристосування особистості до професії, відбувається уточнення своїх професійних домагань, проходить прийняття ролі професіонала. На стадії практичного оволодіння професією поглиблюється адаптація, корегуються професійні мотиви і цілі, стають стабільними установки щодо оволодіння високими нормами і зразками фахової майстерності, виникає відчуття самореалізації особистості у праці. На стадії розквіту профдіяльності зміцнюються мотиви індивідуального внеску до фаху і в професійну творчість, стабілізується перевага конструктивного мотивування, що орієнтує людину на створення нового в даній галузі діяльності. На стадії відходу від професії спостерігається тенденція до самореалізації особистості в нових формах діяльності, з'являються специфічні ціннісні настанови [6].

Спеціально виділяючи аксіологічні орієнтири вчителя в системі ціннісної педагогічної сфери, вчені (І.Бартечева, О.Біла, Т.Осіпова та ін.) особливого значення надають професійно-педагогічним цінностям учителя, серед яких такі, як: інформаційні, комунікативні, гуманістичні, прогностичні, діагностичні, аналітико-оцінні, дослідницькі цінності.

Процес оволодіння особистістю професійно-педагогічними цінностями проходить ряд послідовних етапів: орієнтація в педагогічній дійсності й набуття професійних знань, умінь, навичок; використання набутих знань на практиці; створення власних професійно-педагогічних цінностей.

Світлоглядна позиція, відображаючи систему активних відносин вчителя у професійній діяльності та її основну цінність – дитину, визначає професійну спрямованість фахівця. Що представляє сукупність домінуючих у внутрішньому світі людини соціальних настанов і цінностей, яка визначає головну лінію її поведінки, діяльності, спілкування і навчання.

Провідні науковці (В.Аганісян, С.Годнік, Г.Єрмакова, Е.Карпова, З.Курлянд, Л.Суринова, Р.Хмелюк та ін.) розглядають професійно-педагогічну спрямованість як наявність глибокого, стійкого інтересу до педагогічної діяльності, потреби займатися нею, що виявляється у прагненні до професійного розвитку, вдосконаленні; усвідомлення високої соціальної та особистісної значущості, професійна готовність до педагогічної діяльності, педагогічної творчості; а також, як провідна професійна властивість особистості, що дозволяє вчителю проникати в закономірну природу педагогічних явищ і процесів, адекватно орієнтуватися у виникаючих ситуаціях, передбачати цілеспрямовані способи впливу на духовний світ вихованців. Наголошуючи, що професійно-педагогічна спрямованість формується в процесі спеціальної підготовки, вчені акцентують увагу на тому, що вона, за своєю суттю, виражається в усвідомленні професії вчителя, стійкому позитивному ставленні до неї, схильності до спілкування й роботи з дітьми.

Психологічні й педагогічні аспекти підготовки майбутнього вчителя у ВНЗ формують у структурі особистості професійні ціннісні орієнтації та професійно-педагогічні цінності, які виступають базовими у професійному становленні майбутнього фахівця, відображаючи внутрішню готовність людини до виконання певної дії, спрямованої на задоволення потреб і інтересів, а тому визначають стратегічні моделі його поведінки.

Розмірковуючи про найсприятливіші виховні моделі для формування особистості, І.Бех визначає, що лише особистісно орієнтованому вихованню під силу досягнення особистісно розвивальної мети, оскільки воно спрямоване на усвідомлення вихованцем себе як особистості, на його вільне й відповідальне самовираження. А цього не можливо досягнути без поважливого, доброзичливого ставлення до дитини значущих до неї дорослих.

На погляд дослідника, стратегія побудови виховного процесу в площині особистісного підходу мусить визначатися науковим розумінням внутрішніх закономірностей розвитку особистості в онтогенезі. Однак, особистісно орієнтований виховний процес будується не лише на врахуванні індивідуальних особливостей вихованців, а на послідовному завжди і в усьому ставленні до них як до особистостей, як до відповідальних і свідомих суб'єктів діяльності. Оскільки феномен індивідуальності фіксує насамперед факт неповторності, автономності, суверенності індивіда, усвідомлення себе самостійним. Психологічною основою унікальності індивіда є те, що він виступає суб'єктом психологічної діяльності. В умовах виховання як спрямованого і керovanого процесу засвоєння особистістю суспільними ціннісними ястями, індивідуальність проявляється, зокрема, в індивідуально неповторних прийомах, способах оволодіння суспільно виробленими цінностями і нормами [2, с. 59].

Проаналізувавши погляди науковців (Ш.Амонашвілі, І.Бех, І.Бондаревська, О.Газман, В.Сериков, І.Якиманська та ін.) щодо сутності особистісно орієнтованого виховання виокремимо його базові цінності.

По-перше: особистісно орієнтоване виховання – це утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети.

По-друге – виховні ситуації, які створюються в межах зазначеної моделі виховання, мають забезпечити розвиток такого рівня свідомості, який би спонукав дитину до самопізнання та самоактивності з тим, щоб вона стала творцем власного духовно багатого життя.

По-третє – особистісно орієнтована виховна взаємодія передбачає конструктивне використання природної дитячої потреби, заохочення розвитку позитивних задатків і прагнень.

По-четверте, така модель взаємодії передбачає культивування ситуацій, у яких стосунки з дітьми будуються на врахуванні їхньої гідності і права дитини бути особистісно, яке реалізується завдяки забезпеченню можливості дитині висловлювати свої думки, впливати на судження дорослих стосовно неї. А тому здійснення особистісно орієнтованого виховання вимагає моделювання ситуації вільної, творчої співпраці – що є альтернативою педагогіці заходів. Використання механізму виховання, що розрахований на максимальне залучення всіх компонентів структури особистості (свідомості, емоцій, волі) в соціальний та міжособистісний взаємодії.

По-п'яте, залучення вихованця до процесу становлення і формування самого себе. Співпраця в єдиному емоційно-чуттєвому діапазоні, який запобігає психічному напруженню. Особистісно орієнтоване виховання мусить забезпечувати можливість самостійного прийняття рішення і поведіння відповідно з ним. Розширення свідомості вихованця як дієвого виховного чинника.

Для здійснення зазначеної моделі виховання, педагогу необхідні наступні професійні важливі вміння та навички, а саме:

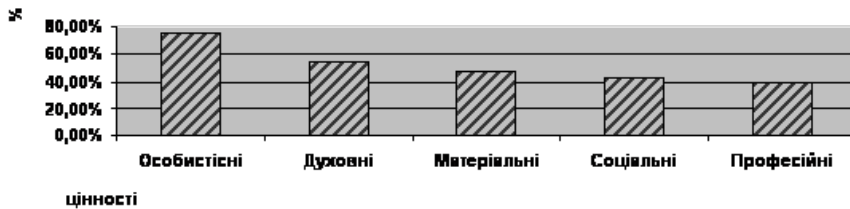
- соціальний інтелект – здатність розуміти стан інших людей і передбачити розвиток різних соціальних ситуацій, вміння обирати найдієвіші форми ділового і міжособистісного спілкування;
- навички визнання – це передусім право дитини бути самою собою, індивідуальністю яка має свою позицію щодо тих чи інших явищ, ситуацій, проблем. Вимога визнання дитини ґрунтується на вірі в її можливості, а значить у самовдосконалення, на розуміння безмежності пізнання людини навіть коли вона зовсім мала. Таке ставлення націлює педагога на активізацію особистісних переживань;

- вміння «приймати» вихованця, що визначається як спосіб міжособистісних стосунків заснованих на безумовному позитивному ставленні до дитини незалежно від того, тішить вона дорослих у даний момент чи ні. Прийняття – це не позитивна оцінка, а визнання того, що інший має право бути таким, який він є. Педагог приймаючи дитину, приймає її недоліки не оцінюючи їх, він просто знає, що вони існують [2, с. 62].

Готовність педагога до повного прийняття дитини зводиться до таких кроків: дозволу бути їй такою, якою вона є; уваги до її почуттів, думок і готовності їх почути; готовності до підтримки вихованця, при цьому залишаючись самим собою, розуміючи, що цінності й системи поглядів можуть не збігатися; готовності до підтримки вихованця, готовності ділитися власними цінностями і поглядами, сприяючи можливості розуміння себе вихованцем, поваги до позиції вихованця, віри в його сили й можливості; готовності до відкриття й прийняття нового професійного й життєвого досвіду.

Відповідно до зазначеного, стає зрозумілим, що педагог-вихователю який працює за особистісно орієнтованою моделлю виховання має набути розгалужену систему гуманістичних цінностей як передумову розвитку професійної гуманістичної спрямованості.

Так, на базі Ізмайльського державного гуманітарного університету було здійснено локальне вивчення ціннісних орієнтацій студентів, під час якого були отримані такі результати. Користуючись адаптованою методикою М.Рокіча, ми досліджували пріоритетні цінності майбутніх педагогів. Термінальні цінності ми розділили за такими групами соціальні, духовні, матеріальні, професійні та особистісні й з'ясували, що найціннішими для респондентів є ідеали особистісного характеру, друге місце посіли прагнення духовного розвитку, далі матеріальні та соціальні орієнтири, на останньому місці розташувалися професійні жадання. Отримані результати проілюстровано у діаграмі 1.

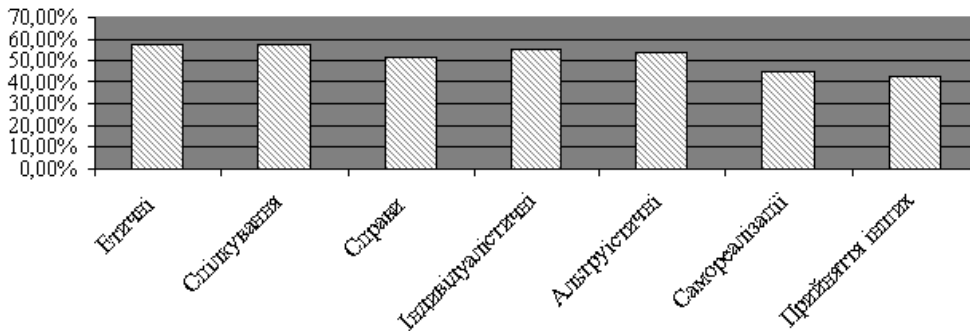


Діаграма 1. Пріоритет термінальних цінностей студентів педагогічних університетів

Інструментальні цінності ми розподілили на такі групи як: цінності спілкування, етичні, справи, індивідуалістичні, альтруїстичні, самореалізації, прийняття інших. Виявилось, що чіткої градації між ними не простежується, але все ж таки, пріоритетними для респондентів є цінності спілкування, етичні, альтруїстичні, індивідуалістичні та справи. Проілюструємо результати у діаграмі 2.

Було, також вивчено мотиви вступу до ВНЗ, серед пріоритетних студенти назвали бажання отримати вищу освіту – 43%, любов до дітей – 22%, тестування показало, що респонденти добре обізнані з професійними вимогами – 33%, але 14,5% зізналися що не збираються працювати вчителем.

Основним мотивом навчання у сучасних студентів виступає бажання мати гарні знання – 41%; успіх у професійній діяльності опитувані пов'язують з особистісними якостями – 33,5%, з професійними знаннями – 24%. Професійно необхідними якостями педагога досліджувані серед інших, в більшості випадків, назвали фундаментальні професійні знання – 49%, гуманність – 33,7%, демократичність – 25% вчителя. Пріоритетною моделлю виховної взаємодії респонденти називають гуманістично особистісно орієнтовану, а провідним завданням навчально-виховного процесу вважають особистісний розвиток над опануванням певного об'єму навчального матеріалу.



Діаграма 2. Пріоритет інструментальних цінностей студентів педагогічних університетів

Проведене дослідження показало, що загалом майбутні педагоги зорієнтовані на запровадження особистісно орієнтованої моделі взаємодії, але ці цінності випадають в якості цінностей-гасел, що стосується безпосередньої практичної дійсності, то тут ще превалюють адміністративні моделі керування. Тобто, можна зробити висновок, що цінності особистісно орієнтованої моделі виховання в більшості випадків не є особистісно усвідомленими, а тому не виконують ролі регулятора професійної поведінки.

Це вимагає більш пильної уваги науковців, освітян до проблеми формування істинних, актуальних цінностей гуманістичного виховання у майбутніх педагогів. Зумовлює переорієнтацію та пошук нових, більш ефективних в умовах гуманізації освіти організаційно-методичних засад професійної підготовки, удосконаленню форм, методів, засобів відповідно до їх гуманістичної орієнтації.

## ЛІТЕРАТУРА

- 1.Бех І.Д. Гуманістична спрямованість виховного процесу і становлення особистості (теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді). – Збірник наукових праць. – К: Ві Ра Інсайт, 2001. – Кн. 1. – 339 с.
- 2.Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Навч.-метод. видання. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
- 3.Всемирная энциклопедия: Философия / Сост. А.А. Грицанов. – М.: Минск, 2001. – С. 1199.
- 4.Гончаренко С. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997.
- 5.Дем'янчук Т. Виховний процес у вищому закладі освіти. – К., 2003. – 227 с.
6. Осипова Т.Ю., Бартенєва І.О., Біла О.О. та ін. Виховна робота зі студентською молоддю: Навч. посіб. /За заг. ред. Т.Ю. Осипової. – Одеса: Фенікс, 2006. – 288 с.
- 7.Павліченко А. Ціннісні орієнтації в системі становлення особистості // Психологія і суспільство. – 2005. – № 4. – С. 98 – 120.

## РЕЗЮМЕ

В статье рассмотрены основные подходы к определению понятия «ценности», с точки зрения различных наук, обозначены приоритетные характеристики личностно ориентированной модели воспитания, изучен уровень сформированности обозначенных ценностей у современных студентов педагогических университетов.

## SUMMARY

The article suggests some main approaches to defining the concept of value by different sciences; ascertains some priority features of the personality oriented model of education; analyses the level of formation of the values of modern students of pedagogical universities.

*В.В. Корнечук*

## ВПЛИВ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ НА ФОРМУВАННЯ ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ

Аналіз проблеми впливу системи сучасної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах на формування їхньої професійної надійності виявив необхідність у спеціальному діагностувальному апараті щодо її оцінювання. Експериментальним шляхом було встановлено, що надійність діяльності фахівців соціономічної сфери залежить від багатьох особистісних характеристик професіонала, а саме: стратегій і моделей поведінки подолання; рівня суб'єктивного контролю; здатності до самоуправління; гнучкості мислення; прагнення до ризику та рівня мотивації досягнення цілі і успіху; мотивації до запобігання невдач; сили процесів збудження, гальмування, рухливості нервових процесів; рівня самоактуалізації; професійних умінь, організаційних якостей, інтелектуальних характеристики, ставлення до людей, загальної трудової активності тощо. Діагностування кожної з перелічених факторних ознак відбувалося за загальновідомими методиками: “Стратегії і моделі поведінки подолання” [5], “Дослідження суб'єктивного контролю” [4], “Здатність до самоуправління” [3], “Гнучкість мислення” [5], “Визначення прагнення до ризику та рівня мотивації досягнення цілі й успіху” [5], методика діагностування особистості на мотивацію до запобігання невдач Т.Елерса [3], тест Стреляя [6], “Оцінка рівня самоактуалізації” [5], “Експертна оцінка при формуванні кадрового резерву” [5] тощо.

Було з'ясовано, що ці факторні ознаки не однаково впливають на прояв професійної надійності, про що свідчить розроблена нами математична модель:  $Y = 0,315 + 0,062 \cdot X_1 + 0,07 \cdot X_2 + 0,07 \cdot X_3 + 0,009 \cdot X_4 + 0,145 \cdot X_5 + 0,114 \cdot X_6 + 0,064 \cdot X_7 + 0,092 \cdot X_{10} + 0,068 \cdot X_{13}$ .

Отже, найбільший внесок у результативність  $Y$  (професійної надійності) має  $X_5$ , що відповідає стратегіям і моделям поведінки подолання, оскільки параметр  $\beta_5 = 0,145$ . Дещо менше впливає  $X_6$  – рівень суб'єктивного контролю:  $\beta_6 = 0,114$ . Суттєвий вплив на результативну ознаку має також факторна ознака  $X_{10}$  – здатність до самоуправління, якій відповідає значення параметра  $\beta_{10} = 0,092$ . Однаково впливають на прояв професійної надійності прагнення до ризику та рівень мотивації досягнення цілі і успіху (факторна ознака  $X_2$ ), а також гнучкість мислення (факторна ознака  $X_3$ ), для яких  $\beta_2 = \beta_3 = 0,07$ . Майже однаковий, але менший вплив, мають  $X_{13}$  – мотивація на запобігання невдач ( $\beta_{13} = 0,068$ ),  $X_7$  – сила процесів збудження, гальмування і рухливість нервових процесів ( $\beta_7 = 0,064$ ) та  $X_1$  – рівень самоактуалізації ( $\beta_1 = 0,064$ ). Найменший вплив має  $X_4$ , що відображає результати діагностування за методикою “Експертна оцінка кадрового резерву”:  $\beta_4 = 0,009$ .

Було виявлено кількісні інтервали зміння кожної факторної ознаки за пасивною, потенційною та активною зонами прояву для спеціалістів соціономічної сфери, а також зони прояву самої надійності. Так, активна зона – область професійної надійності, – припадає на інтервал від 0,7788 до 1,0091. Значення  $Y$ , що знаходяться в межах від 0,7002 до 0,7788, вказують на потенційну зону прояву надійності. Значення  $Y$  в межах від 0,315 до 0,7002 вказують пасивну зону і свідчать про відсутність прояву професійної надійності.

Діагностування студентів за дев'ятьма переліченими факторними ознаками, обчислення значень результативної ознаки – надійності професійної діяльності, виявлення зон прояву факторних ознак і самої професійної надійності, – було покладено в основу констатувального експерименту.

В експериментальній роботі були задіяні студенти інституту бізнесу, економіки та інформаційних технологій Одеського національного політехнічного університету (спеціальності: “Економіка підприємства”, “Маркетинг”, “Менеджмент організацій”, “Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності”, – 200 осіб); Одеського регіонального інституту державного управління Національної академії державного управління при Президенті України (спеціальності “Менеджмент організацій”, “Управління проектами”, “Державне управління”, – 181 особа); Чернівецького національного університету імені Ю.Федьковича (спеціальності: “Соціальна педагогіка”, “Психологія”, “Початкове навчання”, “Менеджмент організацій”, – 153 особи); Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (спеціальності: “Дошкільне виховання. Дефектологія. Логопедія”, “Дошкільне виховання. Іноземна мова та література (англійська)”, – 38 осіб); Донецького державного університету управління (спеціальності: “Менеджмент організацій (менеджмент у виробничій сфері)”, “Менеджмент організацій (менеджмент у невиробничій сфері)”, “Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності”, “Управління зовнішньоекономічною діяльністю в умовах європейської інтеграції” і “Адміністрування в бізнесі”, – 318 осіб). Експеримент проводився на 4-5 курсах, де відбувалась підготовка майбутніх фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями “Спеціаліст”, “Магістр”. Загальна база дослідження становила 990 осіб.

Результати діагностування надійності професійної діяльності за зонами її прояву представлено в табл. 1.

З наведених даних видно, що з 990 продіагностованих студентів лише 21 (2,12%) потрапив до зони активного прояву, тобто засвідчив надійність професійної діяльності. У 395 студентів (39,9%) надійність професійної діяльності знаходилась у потенційній зоні і у 574 студентів (57,98%) – в пасивній, тобто фактично відсутня.

Для студентів, які виявили надійність в активній зоні прояву, було характерно: рівень самоактуалізації, сила процесів збудження, гальмування, рухливість нервових процесів переважно знаходиться в потенційній зоні прояву; прагнення до ризику та рівень мотивації досягнення цілі і успіху у всіх студентів знаходився в активній зоні; мотивація до запобігання невдач, гнучкість мислення, рівень суб'єктивного контролю, здатність до самоуправління, а також стратегії і моделі поведінки подолання розподілилися за потенційною і активною зонами; професійні вміння, організаційні якості, інтелектуальні характеристики, ставлення до людей, загальна трудова активність зосередилися переважно в активній зоні.

Таблиця 1

Результати констатувального етапу експерименту щодо виявлення прояву надійності професійної діяльності студентів

Зона прояву професійної надійності	Кількість студентів	
	(осіб)	(%)
Пасивна	574	57,98
Потенційна	395	39,90
Активна	21	2,12
Загальна кількість	990	100%

Такі результати ще раз доводять наше припущення, що для того, щоб у певного спеціаліста була виявлена професійна надійність, не обов'язково, щоб відповідні йому значення всіх факторних ознак попадали до активної зони. Низькі значення одних ознак компенсуються більш високими значеннями інших, що у сумі забезпечує необхідну величину результативної ознаки  $Y$  в межах від 0,7788 до 1,0091 і свідчить про професійну надійність спеціаліста.

Студенти, які виявили надійність у потенційній зоні прояву, характеризуються: пасивною і потенційною зонами прояву самоактуалізації і здатності до самоуправління; потенційною зоною прояву прагнення до ризику та рівня мотивації досягнення цілі і успіху, рівня суб'єктивного контролю, сили процесів збудження, гальмування, рухливості нервових процесів, а також стратегій і моделей поведінки подолання; активною зоною прояву гнучкості мислення; переважно пасивною зоною прояву професійних умінь, організаційних якостей, інтелектуальних характеристик, ставлення до людей, загальної трудової активності; активною зоною прояву мотивації до запобігання невдач.

Для студентів, які виявили надійність у пасивній зоні прояву, було характерно: рівень самоактуалізації, а також сила процесів збудження, гальмування, рухливість нервових процесів розподілилися за пасивною та потенційною зонами; прагнення до ризику та рівень мотивації досягнення цілі і успіху, рівень суб'єктивного контролю, а також професійні вміння, організаційні якості, інтелектуальні характеристики, ставлення до людей, загальна трудова активність, - знаходились переважно в пасивній зоні; здатність до самоуправління у всіх студентів знаходилася в пасивній зоні; стратегії і моделі поведінки подолання – переважно в потенційній зоні; мотивація до запобігання невдач розподілилася за потенційною і активною зонами; гнучкість мислення переважно знаходилася в активній зоні.

Наступний етап експериментальної роботи полягав в організації формувального експерименту, для чого студенти були розподілені на контрольні та експериментальні групи. Враховуючи, що ефективність процесу формування надійності професійної діяльності майбутніх фахівців залежить, насамперед, від усвідомленої потреби в професійному самовдосконаленні, то такий розподіл відбувався на засадах добровільності. Студентам був запропонований спеціальний практикум “Проблема професійної надійності сучасних фахівців соціономічної сфери діяльності”. При цьому було повідомлено, що спецпрактикум є факультативним, проводиться в позанавчальний час і спрямований на підвищення професіоналізму. Зі студентів, що за власним бажанням взяли участь у спецпрактикумі, було створено експериментальні групи. Загалом до експериментальних груп увійшли 496 студенти, інші 494 студенти були включені до складу контрольних груп.

Оскільки розподіл студентів за експериментальними і контрольними групами відбувався на засадах добровільності, необхідно було провести додатковий поєдинний аналіз результатів діагностування прояву надійності їхньої професійної діяльності і з'ясувати однорідність складу цих груп.

Так, результати контрольної етапу щодо визначення прояву надійності професійної діяльності в студентів експериментальних (Е) і контрольних (К) груп представлено таблицею 2 (результати не представлено для кожної групи кожного ВНЗ окремо, щоб забезпечити наочність інформації).

Таблиця 2

Розподіл результатів констатувального етапу експерименту щодо виявлення прояву надійності професійної діяльності студентів контрольних і експериментальних груп

Зона прояву професійної надійності	Кількість студентів	
	Е	К
Пасивна	56,65%	57,89%
Потенційна	41,33%	39,88%
Активна	2,02%	2,23%

Серед студентів експериментальних груп (див. таблицю 2) у 281 особи (56,65%) не виявлено надійності професійної діяльності. У студентів контрольних груп відповідна кількість складає 286 осіб (57,89%). Останнє вказує на відсутність у цих студентів необхідних особистісних якостей, що забезпечують професійну надійність спеціаліста, або на їх неактуалізованість.

У потенційній зоні прояву виявлено 205 студентів (41,33%) експериментальних і 197 (39,88%) – контрольних груп. Це свідчить про недостатню сформованість у спеціалістів певних пізнавальних психічних процесів, типологічних особливостей, недостатню професійну мотивацію, емоційно-особистісну дезадаптацію, або про їх недостатню актуалізацію, що обумовлює потребу й доцільність їх подальшого цілеспрямованого розвитку і формування.

Професійну надійність (активна зона) зафіксовано у 10 студентів (2,02%) експериментальних груп і 11 (2,23%) – контрольних.

З таблиці 2 видно, що експериментальні і контрольні групи студентів засвідчили на констатувальному етапі експериментальної роботи майже однакові результати. Це дало нам підставу для припущення, що вказані групи належать одній сукупності студентів, тобто різниця у сформованості їхньої професійної надійності не є статистично значимою.

Отже, ми сформулювали статистичну гіпотезу про належність медіан сукупностей значень результатів діагностування у групах студентів однієї генеральної сукупності, тобто  $H_0: Md_E = Md_K$ . Вибір гіпотези про рівність саме медіан сукупностей даних обумовлений тим, що закон їх розподілу не є нормальним. В такому випадку медіана є найбільш усталеною і коректною оцінкою центральної тенденції. Перевірка гіпотези  $H_0$  здійснювалася за медіанним критерієм для двох вибірок різного розміру [2].

Зауважимо, що всі методи статистичної обробки результатів експерименту, що застосовувалися, непараметричні, оскільки отримані експериментальні дані не підпорядковуються нормальному закону розподілу. Розрахунки проводились із застосуванням програмного продукту Excel за допомогою практичного посібника [2]. Критичні значення статистичних критеріїв були знайдені за статистичними таблицями [7].

Для перевірки сформульованої статистичної гіпотези було обчислено медіану для об'єднаної вибірки за формулою:

$$Md = X_{Md} + \frac{h \left( \frac{n}{2} - m_x^{max} \right)}{m_m}, \text{ де } n = \sum_{i=1}^k n_i - \text{загальна кількість студентів, що брали участь в експерименті;}$$

$n_i$  – кількість студентів  $i$ -тої групи;

$k$  – кількість груп;

$X_{Md}$  – фактична нижня границя медіанного інтервалу;

$h$  – ширина медіанного інтервалу;

$m_x^{max}$  – частота, що набула до початку медіанного інтервалу;

$m_m$  – частота в медіанному інтервалі [1].

Медіанний критерій був розрахований за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(L_i - K_i)^2}{K_i},$$

де  $L_i$  – кількість більших за медіану значень  $i$ -тої сукупності даних, що спостерігається;

$$K_i - \text{кількість більших за медіану значень } i\text{-тої сукупності даних, що очікується, } K_i = \frac{n_i \sum_{j=1}^k L_j}{n} \quad [1].$$

Розраховане значення медіанного критерію порівнювалося з критичним значенням розподілу  $\chi_{табл}^2$ , взятим з рівнем значимості  $\alpha = 0,05$  та ступенем свободи  $(k-1)$ .

Розрахунки показали: для результатів діагностування прояву професійної надійності студентів експериментальних і контрольних груп на констатувальному етапі дослідження значення медіанного критерію –  $\chi^2 = 0,049$ . Враховуючи, що  $\chi_{табл}^2 = 3,84$ , статистична гіпотеза  $H_0$  приймається на рівні значимості  $\alpha = 0,05$ . Отже, різниця між результатами діагностування студентів експериментальних і контрольних груп не є статистично значимою. Відтак, на початку формувального експерименту студенти експериментальних і контрольних груп суттєво не відрізнялися за проявом професійної надійності.

Наприкінці формувального експерименту відбулось повторне діагностування прояву надійності у студентів експериментальних і контрольних груп, що проводилося за такими самими процедурами і показниками, як і на його початку. Так, в експериментальних групах 45 студентів (9,07%) залишились у пасивній зоні прояву професійної надійності, 253 студенти (51,01%) виявили професійну надійність у потенційній зоні прояву, а 198 студентів (39,92%) – в активній зоні. Щодо контрольних груп, то 237 осіб (47,398%) не виявили надійності в професійній діяльності, тобто були в пасивній зоні, у 243 осіб (49,19%) було зафіксовано її прояв у потенційній зоні, а в 14 (2,83%) – в активній зоні.

Динаміка змін, що відбулася в експериментальних і контрольних групах з констатувального до прикінцевого зрізу (%) відображено в таблиці 3.

Динаміка змін прояву надійності професійної діяльності студентів до і після дослідно-експериментальної роботи (%)

Зона прояву професійної надійності	ЕГ до і після дослідно-експериментальної роботи		КГ До і після дослідно-експериментальної роботи	
Пасивна	56,65%	9,07%	57,89%	47,98%
Потенційна	41,33%	51,01%	39,88%	49,19%
Активна	2,02%	39,92%	2,23%	2,83%

Як бачимо, надійність професійної діяльності в активній зоні прояву в студентів експериментальних груп зростає з 2,02% до 39,92%; у студентів контрольних груп - з 2,23% до 2,83%. Прояв професійної надійності в потенційній зоні в експериментальних групах підвищився від 41,33% до 51,01%, а в контрольних - від 39,88% до 49,19%. Надійність професійної діяльності в пасивній зоні прояву в студентів експериментальних груп зменшилася з 56,65% до 9,07%, тоді як у студентів контрольних груп - з 57,89% до 47,98%.

Порівняння відсоткових результатів діагностування надійності професійної діяльності студентів на констатувальному і контрольному етапах експерименту, що наведені в таблиці 3, показало значні позитивні зміни в експериментальних групах на відміну від контрольних, де прояв професійної надійності змінився не суттєво.

Отже, значних позитивних змін в експериментальних групах було досягнуто за рахунок суттєвого збільшення кількості студентів із проявом надійності в професійній діяльності, тобто в активній зоні. Щодо потенційної зони, то кількість студентів-соціономів збільшилася не так суттєво. Останнє свідчить про можливість і необхідність подальшого формування їхньої професійної надійності шляхом самовдосконалення, що забезпечить перехід до активного прояву надійності.

Щоб з'ясувати, наскільки суттєві зміни відбулися в експериментальних групах і не суттєві – в контрольних, знов був задіяний математичний апарат. Отже, подальшим кроком експериментальної роботи стала статистична обробка отриманих на констатувальному і контрольному етапах кількісних результатів оцінювання прояву професійної надійності майбутніх фахівців соціономічної сфери з метою перевірки статистичної значимості позитивних зрушень у цьому процесі.

Було здійснено перевірку таких статистичних гіпотез: різниця у проявах професійної надійності студентів експериментальних і контрольних груп не є статистично значимою; зміни в проявах надійності професійної діяльності студентів означених груп не є статистично значимими.

Отже, було сформульовано статистичні гіпотези:

$H_0^1: Md'_e = Md'_k$  – медіани сукупностей значень результатів діагностування в експериментальних і контрольних групах студентів після дослідно-експериментальної роботи належать одній генеральній сукупності;

$H_0^2: Md'_e = Md'_e$  – медіани сукупностей значень результатів діагностування в експериментальних групах студентів до і після дослідно-експериментальної роботи належать одній генеральній сукупності;

$H_0^3: Md'_k = Md'_k$  – медіани сукупностей значень результатів діагностування в контрольних групах студентів до і після дослідно-експериментальної роботи належать одній генеральній сукупності;

Перевірка статистичних гіпотез  $H_0^1, \dots, H_0^3$  здійснювалася за медіанним критерієм [2]. За результатами розрахунків, гіпотезу  $H_0^1$  було відхилено, оскільки розраховане значення медіанного критерію  $\chi^2$  дорівнювало 72,312. Так, різниця між результатами діагностування студентів контрольних і експериментальних груп була статистично значимою на рівні  $\alpha = 0,05$ .

Гіпотезу  $H_0^2$  було відхилено, оскільки розраховані значення медіанного критерію  $\chi^2$  в експериментальних групах дорівнювало 107,085. Різниця між проявом професійної надійності студентів до і після експериментальної роботи була статистично значимою на рівні  $\alpha = 0,001$ .

Гіпотези  $H_0^3$  було прийнято на рівні значимості  $\alpha = 0,05$ , оскільки розраховане значення медіанного критерію  $\chi^2$  у контрольних групах дорівнювало 3,6. Так, різниця між цими проявами до і після дослідно-експериментальної роботи не була статистично значимою, що підтвердило неефективність чільної системи фахової підготовки студентів, що не забезпечує достовірних позитивних зрушень у формуванні їхньої професійної надійності.

Відтак, статистичний аналіз експериментальних даних підтвердив суттєву різницю в експериментальних і контрольних групах наприкінці формувального експерименту; суттєві зрушення в експериментальних і незначні в контрольних групах до і після експериментальної роботи.

Проведений аналіз результатів діагностування дозволив дійти висновку, що сучасна професійна підготовка майбутніх спеціалістів соціономічної сфери діяльності не забезпечує належного прояву їхньої професійної надійності. Педагогічний експеримент засвідчив доцільність упровадження у процес фахової підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери діяльності спеціального практикуму "Проблема професійної надійності сучасних фахівців соціономічної сфери діяльності", спрямованого на формування їх професійної надійності.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гласс Дж., Стенлі Дж. Статистические методы в педагогике и психологии: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1976. – 495 с.
2. Лапач С.Н., Чубенко А.В., Бабич П.Н. Статистика в науке и бизнесе. – К.: МОРИОН, 2002. – 640 с.
3. Основы психологии: Практикум / Ред.-сост. Л.Д.Столяренко. Изд-е 4-е., доп. и переработ. – Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 2003. – 704 с.
4. Пашукова Т.І., Допіра А.І., Дьяконов Г.В. Практикум із загальної психології / За ред. Т.І. Пашукової. – К.: Т-во "Знання", КОО, 2000. – 204 с.
5. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности: учеб. пособие / Под ред. Г.С.Никифорова, М.А.Дмитриевой, В.М.Снеткова. – СПб.: Речь, 2003. – 448 с.
6. Психологические тесты / Под ред. А.А. Карелина: В 2 т. – М.: Гуманит. Изд. центр Владос, 2003. – Т.1. – 312 с.
7. Суходольский Г.В. Основы математической статистики для психологов. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1972. – 429 с.

Подано до редакції 12.09.08

## РЕЗЮМЕ

В статье предлагается сравнительный анализ результатов педагогического эксперимента по формированию профессиональной надежности специалистов социономической сферы деятельности.

## РЕЗЮМЕ

У статті пропонується порівняльний аналіз результатів педагогічного експерименту з формування професійної надійності фахівців соціономічної сфери діяльності.

## SUMMARY

The article suggests a comparative analysis of some results of pedagogical experiment on forming professional reliability of specialists in socionomic sphere.

**Ключевые слова:** надежность профессиональной деятельности; социономическая сфера деятельности.

**Ключові слова:** надійність професійної діяльності, соціономічна сфера діяльності.

**Keywords:** reliability of professional activity, socionomic sphere of activity.

## РОЗВИТОК УЧИЛИЩ, ГІМНАЗІЙ ТА ШКІЛ У ХІХ - НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ В АКЕРМАНІ

Досліджуючи систему освіти та культурно-політичні умови розвитку педагогічної думки і шкільництва в Білгороді-Дністровському, не можна не звернути увагу на їх регіональні особливості. Розвиток освіти і педагогіки в Білгороді-Дністровському завжди зазнавав великого впливу з боку культурних умов, національних традицій та політичної спрямованості інших країн, під владою яких знаходився даний регіон.

Так, за часів влади Російської імперії (1806-1917 рр.) в Акермані (колишня назва Білгорода-Дністровського), як і по всій Росії освіта здійснювалась на дуже низькому рівні. Основний частині населення вона була недоступною. Доказом малоосвіченості тодішнього вищого класу, який проживав в Акермані, може бути факт, - тривалий час не було можливості замінити посади особами із місцевих дворян, які, як зазначається в журналі міністерства внутрішніх справ у 1851 році, «... по прежнему, весьма бедному состоянию своему, не могли приобрести ни нужных сведений, ни составить себе нравственных правил, долженствующих руководствовать истинно благородного человека» [1].

Унаслідок цього, усвідомлення про освіту духовенства, уряд звернув увагу й на освіту світських верств населення: у 1828 році відкрито перше повітове училище в Акермані. Цього ж таки року Вірменське товариство за свій рахунок відкрило школу в Акермані. А в 1839 році було засновано приходське училище.

У 1858-1859 навчальному році в Акермані існував один навчальний заклад, який знаходився у відомстві міністерства народної освіти, - повітове училище, в якому навчалось 53 учня чоловічої статі і викладало 8 викладачів чоловічої статі [2, с. 397-399].

Повітове училище - підвищена початкова школа, друга (після приходського училища) ступінь освіти в Росії в ХІХ столітті. Згідно зі Статутом 1828 року спадкоємний зв'язок повітового училища з гімназією було ліквідовано. Вони були перетворені на трикласні й, головним чином, призначалися для дітей купців, ремісників та інших міських жителів. З цього часу в повітових училищах викладалися Закон Божий, священна та церковна історія, російська мова, арифметика, геометрія до стереометрії включно (без доведень), географія, російська та загальна історія, чистописання, креслення та малювання. У 1872 році повітові училища були перетворені у міські училища [3, т. 4, с. 345].

Повітове училище розподіляється на 3 класи. В кожному класі курс навчання продовжується один рік, тобто загальний курс навчання - 3 роки. В Акерманському повітовому училищі викладалось виноградне садівництво та виноробство, крім тих предметів, які викладалися взагалі в повітових училищах Російської імперії. Повітові училища утримувалися за рахунок сум, одержаних з казначейства з 10% капіталу Бессарабської області, згідно зі штатами, затвердженими 1 березня 1850 року і зміненими 17 квітня 1859 року.

В повітових училищах найбільшу кількість вихованців складають діти міщан тих міст, де знаходяться ці училища; за ними йдуть діти небагатих чиновників, які навчаються більше для того, щоб одержати атестат для призначення на службу, потім - діти дворян; найменшу, не рахуючи дітей іноземців, складають діти духовенства.

У 1857 році Акерманське повітове училище знаходилось у такому стані: загальне число учнів - 48; діти дворян - 2; діти чиновників - 9; дітей осіб духовного зв'язання немає; різночинців - 3; дітей купців - 3; солдатських дітей немає; діти міщан - 31; дітей іноземців немає. Протягом року вибуло - 21; після закінчення вибуло - 11; звільнено до закінчення курсу - 10; протягом року вступило 32 [2, с. 409-411].

Приходське училище, засноване в 1839 році, в 1858-1859 навчальному році мало 56 учнів чоловічої статі і одного викладача чоловічої статі [2, с. 398-400].

Приходські училища (приходська школа) - навчальні заклади для початкового навчання існували при церковних приходах. Приходські училища виникли в країнах Західної Європи на початку середніх віків. Вони були основним типом початкової школи і розміщувалися в будинках служителів церков або церковних сторожках. Діти навчалися за богослужбовими книгами читання і письма, іноді рахунку і церковного співу. З часом коло освіти було розширене, але характерним для таких шкіл були низький рівень і різко виражена релігійна спрямованість навчання. Приходські училища по наш час існують у багатьох капіталістичних країнах. Вони знаходяться під контролем церкви і є основними місцями релігійного виховання дітей.

За Статутом 1804 року, були створені приходські училища з однорічним строком навчання. Вони мали можливість відкриватися в містах і селах на кошти прихожан, знаходилися у безпосередньому підпорядкуванні приходських священників і поміщиків, а також повітових училищ. Приймались до них діти "всякого состояния" "без разбору пола и лет". Згідно з Положенням 1864 року, приходські училища стали одним із типів початкових народних училищ. Приходські училища, які знаходилися під віданням Синоду, з цього часу офіційно почали найменуватися церковноприходськими. Приходські училища існували до 1917 року [3, т. 4, с. 345].

Для вивчення вірменської грамоти було створено в місті вірменське училище, яке утримувалося з 1854 року пожертвуваннями п'яти купців 3-ї гільдії, вірмено-григоріанського віросповідання [2, с. 412].

У кінці ХІХ - на початку ХХ століття спостерігається швидкий розвиток народної освіти. Якщо заглянути в деякі документи, то можна побачити, що в цей період відкривається багато навчальних закладів, серед яких є й приватні: чотирикласне приватне жіноче училище III розряду з курсом прогімназії міністерства народної освіти А.Л. Христин (відкрито 27 вересня 1910 року); приватне училище III розряду для дітей чоловічої і жіночої статі М.Я. Навроцької (засноване в 1907 році); приватне училище III розряду Б.Д. Кафан (засноване в 1894 році); приватне єврейське жіноче училище Б. Шварцмана. Відкриваються також приходські училища: двокласне "Жуковське" чоловіче приходське училище (засноване в 1897 році); "Пушкінське" двокласне жіноче приходське училище, а також Німецьке церковноприходське училище (засноване в 1907 році). У 1879 році було засноване єврейське громадське чоловіче училище "Талмуд-тора" [4, с. 86-88].

Талмуд-тора - (від стародавньоєврейської «талмуд» - навчання, вивчення, і «тора» - вчення, закон; п'яти-книжжя) - релігійне єврейське училище для сиріт та дітей бідняків. Талмуд-тори були засновані в ХІ столітті в Римі та інших містах і повністю знаходилися під контролем релігійних громад і равнів. Навчання в них було безкоштовним. Кошти на утримання училищ давали релігійні громади та особливі товариства. В Талмуд-торах діти навчалися стародавньоєврейської мови, вивчали Біблію і Талмуд. По досягненні 14 років найбільш здібні учні вступали до вищого духовного училища як для хлопчиків, так і для дівчат. У деяких Талмуд-торах починаючи з 80-х років ХІХ століття, почали викладатися російська мова, арифметика, географія, а також давалися елементарні відомості з інших світських наук. Навчання в основному мало вузькорелігійний характер [3, т. 4, с. 208].

Крім училищ, існували також жіночі школи, на рівні повітових училищ, які ще називалися жіночими пансіонами. Школа, яка утримувалася вдовою капітана Терезією Зайцевою, розміщувалася в її приватному будинку і складалася з одного класу, в якому крім самої Зайцевої викладали вчителі із місцевих училищ та священники. Школа заснована 25 жовтня 1852 року. У 1859 році в ній навчалось 23 дівчат, в тому числі: дочок дворян - 9; купців - 8; міщан - 2; різночинців - 4.

Друга школа, яка утримувалася жінкою вчителя Акерманського приходського училища, губерньського секретаря, Євдокією Моїсеєвою, заснована 25 травня 1858 року, розміщувалася в кам'яному одноповерховому будинку, який наймався у полковника Томачинського. Школа складалася з одного класу. Викладали в школі священник та дві вчительки, а також власниця школи. У 1859 році в школі навчалось 14 учениць, з них дочок дворян - 3; чиновників - 8; духовного зв'язання - 1; купців - 2 [2, с. 422-423].

В Акерманському повіті та в самому Акермані існувало 11 хедерів, у тому числі первісних - 9 і другорядних - 2 [2, с. 402]. Хедер - це єврейська релігійна (конфесійна) початкова школа для хлопчиків. Виникла у середніх віках і збереглась до нового часу (в деяких країнах, наприклад, у Туреччині і до наших часів). У дореволюційній Росії за Положенням 1853 року існували приватні платні та громадські безплатні хедери. Навчання в хедерах зводилось до засвоєння обрядів, молитв і релігійних заповідей, читанню та тлумаченню Біблії і Талмуда. На початку ХХ століття з'явилися так звані "зразкові", реформовані хедери, де крім релігії, навчали російської мови та арифметики [3, т. 4, с. 573].

У досліджуваній історичній період в Акермані існували чоловіча та жіноча гімназії. Історія виникнення чоловічої гімназії бере початок з чоловічої прогімназії, яка була закладена в місті 1 червня 1879 року. До її складу входили 4 класи з підготовчим. Пізніше, внаслідок розпорядження міністра народної освіти від 14 березня 1883 року, прогімназія в 1883-1884 роках була перетворена на 6-річну, а потім, пропозицією Управляючого Міністерством народної освіти від 29 червня 1902 року на повну гімназію, яку розмістили в приватному будинку [5, с. 139].

Гімназія знаходилася у зручному приміщенні з великими й світлими класними кімнатами. Будинок гімназії повністю відповідав своєму призначенню. У 1909-1910 навчальному році в гімназії було 8 основних класів та 1 підготовчий. Через те, що при гімназії не було ні пансіонів, ні ґуртожитків, то зусиллями директора та попечителів були організовані учнівські квартири. Для успішного навчання при гімназії була створена велика бібліотека та кабінет наочних посібників. В бібліотеці була вся необхідна література для навчання, у кабінеті учнівських посібників знаходилися таблиці та ілюстрації, необхідні для проведення уроків [5, с. 139-140].

До 1 січня 1910 року в гімназії було 288 учнів, які розподілялись по класах: підготовчий - 29 учнів; 1-й - 34; 2-й - 30; 3-й - 40; 4-й - 43; 5-й - 31; 6-й - 35; 7-й - 24; 8-й - 22. Також учні розподілялись по віросповіданнях: на православних - 189; римо-католиків - 6; вірмено-григоріанців - 22; інших християн - 31; іудейів - 40. Учні розподілялись ще й за майновим станом: нащадків дворян - 3; синів почесних громадян та купців 17; синів міщан та цехових -



129; селян — 2 [5, с. 145-146].

У гімназії вивчали такі предмети: Закон Божий, російська мова, латинська, німецька, французька мови, природознавство, математика, фізика, космографія, філософська пропедевтика, законодавство, історія, малювання, чистописання, грецька мова та гігієна (дані 1908/1909 навчального року) [5, с. 146-147].

Велика увага приділялась виховній роботі. В учнів виховували патріотизм, повагу до рідної історії та культури. Значну роль у вихованні молоді відіграло впровадження у виховний процес основ християнської моральності, виховання любові до порядку та поваги до законності [5, с. 142-143].

При гімназії існувала педагогічна рада. У 1909 році відбулося 32 її засідання, на яких вирішувалися питання: про розподіл навчальних предметів між викладачами, успішності та поведінки учнів тощо. Існував також господарський комітет. Було 74 його засідання, на яких складались фінансові кошториси на 1910 рік, вирішувалися питання про ремонт будинків, завідування церквою, яка знаходилась на території гімназії. Проходили й засідання батьківських зборів для виборів членів батьківського комітету. Вирішувалися питання про влаштування в гімназії платного вокально-літературного вечора для батьків, а також про здешевлення гарячих сніданків у буфеті [5, с. 143-144].

Велике значення в гімназії приділялось здоров'ю. Гімназія навчала майбутніх державних службовців, і, оскільки державі потрібні здорові люди, за станом здоров'я учнів слідував лікар, який відвідував гімназію кожного дня на великій перерві. Оплядав учнів також і зубний лікар. Для оздоровлення учнів у гімназії була введена гімнастика [5, с. 153-154].

Існувала в Акермані й жіноча освіта. До 1864 року в Акермані була тільки одна школа, де дівчата могли одержати освіту — це пансіон пані Ольги Фон-Фогт. До нього могли вступити лише доньки привілейованих осіб, бідні такої можливості не мали. З великим трудом вдалося Ользі Фон-Фогт домогтися виділення міськими органами влади 200 рублів на рік для відкриття школи з одним класом для дівчат з бідних сімей. Коли пізніше з міського бюджету виділили додатково 145 рублів, то була відкрита двокласна школа. Генеральний директор початкових шкіл Бессарабії пан Івановський доповідав, що ця школа стала в ряд передових. Бюджет школи поповнювався за рахунок відрахувань земства, плати за пансіон та за рахунок пожертвувань куратора школи Русова.

Наказом від 11 листопада 1872 року №5457 дозволялось перейменувати двокласну початкову школу в жіночу гімназію. Урочисте відкриття жіночої гімназії з трьома класами відбулось 12 грудня 1872 року. Гімназії було присвоєно почесне ім'я генерал-губернатора Павла Коцебу з нагоди десятиріччя його правління в губернії. З кожним наступним роком додавалось по одному класу. У 1902 році був відкритий останній, 8-й клас зі спеціальним курсом педагогіки для підготовки майбутніх сільських, міських та домашніх учителів з правом на пенсію. Статистичні таблиці наводять різноманітні дані, включаючи належність гімназисток до різних конфесій [6, с. 2].

Учениці розподілялися в гімназії по класах підготовчий — 86 учениць, 1-й — 40, 2-й — 40, 3-й — 41, 4-й — 40, 5-й — 43, 6-й — 32, 7-й — 35, 8-й — 20. У 1909-1910 навчальному році закінчили і переведені 91,3%, тобто 296 учениць. У зв'язку з багатонаціональністю регіону гімназистки розподілялися по віросповіданнях: на православних (168 учениць), римо-католиків (2 учениці), лютеранського (8), вірмено-григоріанського (14 учениць), іудейського (135), дочок розкольників не було. Хоча гімназія формально вважалась безкласовою, але учениці розподілялись і за майновим станом: нащадків дворян — 10 учениць, дітей особистих дворян і чиновників — 60, духовного звання — 19, дочок почесних громадян та купців — 16, дочок міщан та цехових 194 учениці, дочок селян та поселян — 58 учениць [7, с. 161-162].

Позитивним є те, що гімназії були безкласові й, поряд з дворянами, освіту мали можливість отримати також діти селян. У процесі довготривалого і складного розвитку гімназій розроблялись і впроваджувались нові методи навчання. Завдяки наполегливій роботі передового вчителства підвищувався рівень роботи навчальних закладів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. История министерства внутренних дел // Журнал министерства внутренних дел. — 1859. — №10.
2. Матеріали для географії і статистики Росии, собранные офицерами генерального штаба. Бессарабская область / Составил капитан генерального штаба А. Зашукь. — СПб, 1862.
3. Педагогическая энциклопедия / Под ред. И.А. Каирова, Ф.Н. Петрова. — М., 1968.
4. Адресь-календарь г. Аккермана и его уезда. — Аккермань: Типо-Литография И.М. Гринштейна, 1911.
5. Драгош. Отчет о состоянии Аккерманской мужской гимназии. — Аккермань, 1909. — Т.1.
6. Степанова С. Женское образование в Аккермане // Советское Приднестровье. — 10.XII.1994. — С. 2.
7. Отчет о состоянии Аккерманской женской гимназии. — Аккермань, 1909.

Подано до редакції 27.07.08

## РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается развитие училищ, гимназий и школ в Аккермане в XIX – в начале XX века. На основе архивных данных Белгород-Днестровского краеведческого музея представлен количественный состав учащихся учебных заведений, описан их социальный статус, условия обучения, исследована история основания и развития учебных заведений.

## SUMMARY

The article dissects development of schools, vocational schools and gymnasias in Akkerman in the XIX - beginning of the XX century. On the basis of archive data of Belgorod-Dnestrrovsky regional museum it presents quantitative composition of pupils of such educational institutions; describes their social status, condition of education; explores the history of founding and development of the institutions.

З.Н. Курлянд

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Актуальність проблеми, що розглядається, пов'язана з нагальною потребою підвищення якості навчання майбутніх фахівців вищої ланки освіти задля успішної інтеграції в реалії сьогодення, яка підвищує вимоги до професійної підготовки, оцінюючи не здобуті знання, а здатність виконувати певні професійні функції, швидко реагувати на нестандартні, нештатні ситуації, брати відповідальність за прийняті рішення на себе тощо. Розв'язання цієї проблеми в процесі фахової підготовки у ВНЗ, пов'язано з розробкою і впровадженням ідей компетентісно-орієнтованого підходу до змісту професійної освіти і визначенням психолого-педагогічних умов, що сприяють формуванню професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу статті почнемо з визначення того, що ми будемо розуміти під поняттям "психолого-педагогічні умови формування професійно-педагогічної компетентності" (ППК) - це зовнішні та внутрішні обставини, які впливають на методи і форми організації навчально-виховного процесу в педагогічному ВНЗ. Вони спрямовані на формування складових ІІ К(педагогічний аспект) і продукують суб'єктивні особистісні зміни в майбутніх учителів унаслідок привласнення ними складових ППК (психологічний аспект).

Аналіз сучасних досліджень педагогів та психологів з проблеми професійно-педагогічної компетентності сучасного вчителя (В.А.Дольф, В.А.Антинової, Б.Бермуса, А. Дахіна, Н. Кузьміної, А. Маркової, М. Міпіної та ін.) і власний досвід дозволили виокремити такі психолого-педагогічні умови, що сприяють формуванню ППК майбутніх учителів: створення позитивної мотиваційної настанови на педагогічну діяльність у просторі креативно-професійного середовища вищого педагогічного навчального закладу; професійно-педагогічна спрямованість оновленого змісту, форм і методів фахової підготовки майбутніх учителів; створення науково-методичного забезпечення організації навчально-виховного процесу, що відображає динаміку реалізації власної освітньої траєкторії кожного студента. Розглянемо більш докладно колену із зазначених умов.

1. Створення позитивної мотиваційної настанови на педагогічну діяльність в просторі креативно-професійного середовища вищого педагогічного навчального закладу.

Мотиви, пов'язані з трудовою діяльністю людини, насамперед визначаються мотивами вибору професії. Вибір професії - достатньо складний і довгий

мотиваційний процес, оскільки правильний вибір професії багато в чому визначає задоволеність людини своїм життям. З іншого боку, вибір професії впливає не лише на власні інтереси та здібності індивіда, але й на потреби суспільства, вимоги ринку праці, матеріальні фактори, тобто потреби суспільства, які людина має усвідомити і привласнити шляхом виховання в неї почуттів обов'язку; відповідальності не тільки перед собою, але й перед близькими і рідними, а також перед суспільством. На думку С. Ільїна, вимоги суспільства до кожного свого члена виступають у ролі мотиваційних завдань, які після прийняття особистістю стають довгостроковими мотиваційними настановами [1, с. 33], які можуть у подальшому активізуватися й перетворюватися на мотиви поведінки і діяльності. Мотиваційна настанова виникає у зв'язку з тим, що якась потреба не може бути задоволеною з якихось причин проте залишається необхідною та усвідомленою. Мотиваційна пограба - це завдання для себе, яке є запланованим. Але відстрочене за часом, воно втілюється в довгостроковий намір, який викликає внутрішню пошукову активність, породжує спонукання до пошуку конкретної мети, яку реально можливо досягти й, у свою чергу, викликає зовнішню пошукову активність. При цьому в ролі довгострокової мотиваційної постанови може виступати тільки усталене домінування потреби чи інтересу, які й формують стрижневу лінію життя. Важливою властивістю мотиваційної постанови є те, що вона залишається в довгостроковій пам'яті, а отже може постійно підкріплюватися і багаторазово використовуватися та складати основу спрямованості особистості, яка відображає тенденції поведінки і діяльності людини та стає вектором поведінки людини (А. Ухтомський).

Слід зазначити, що не всі студенти педагогічних ВНЗ мають усталену орієнтацію на оволодіння педагогічною професією. Водночас вже на другому курсі студенти демонструють інтерес до педагогіки (за методикою "Карта інтересів") [2, с.11] котрий, на жаль, у цей період має поки що теоретичний аспект, оскільки до практичної педагогічної діяльності студенти залучаються лише наприкінці III курсу.

Численні дослідження свідчать, що успішність навчання залежить не лише від природних здібностей, а здебільшого від розвитку навчальної мотивації, мотиваційної постанови на педагогічну діяльність. За певних обставин, зокрема при наявності високої зацікавленості особистості до педагогічної діяльності, вмикаються так звані "компенсаторні механізми" [3, с.190]. Недостатній рівень розвитку педагогічних здібностей заміщується при цьому розвитком мотиваційної сфери (зацікавленість до предмета, пізнавальний інтерес, професійно-практичний мотив тощо). Натомість, навіть високий рівень розвитку педагогічних здібностей не в змозі привести до значних успіхів у навчанні, у професійно-педагогічній діяльності.

А. Гебос виокремив чинники, то сприяють формуванню в студентів позитивного мотиву до навчання, до майбутньої професійної діяльності:

- усвідомлення найближчих і кінцевих цілей навчання;
- усвідомлення теоретичної і практичної значущості знань, що засвоюються;
- емоційна форма викладання навчального матеріалу;
- показ "перспективних ліній" у розвитку наукових понять;
- професійна спрямованість навчальної діяльності;
- забезпечення студентів завданнями, які створюють проблемні ситуації в структурі навчальної діяльності;
- наявність допитливості та "пізнавального психологічного клімату" в студентській навчальній групі [1, с.266].

Відтак, у "сильних" і "слабких" студентів відмінності спостерігаються переважно не за інтелектуальним показником, а за ступенем розвитку професійно-педагогічної мотивації, тобто фактор мотивації для успішного навчання має більшу питому вагу, ніж фактор інтелекту.

Усвідомлення високої значущості мотиваційного чинника спонукало визначення принципу мотиваційного забезпечення процесу у вищій школі, оскільки сила мотиву навчання й високою обраною педагогічної спеціальності на старших курсах поступово знижується [1, с.268].

Водночас, опитування студентів старших курсів педагогічних ВНЗ свідчить, що більшість майбутніх учителів визнають творчий зміст майбутньої професійної діяльності і налаштовані на здобуття основ педагогічної майстерності ще під час навчання у ВНЗ. Однак, творчі стимули, творча діяльність може формуватися лише у творчому середовищі, у зв'язку з чим ми зазначаємо, що створення позитивної мотиваційної постанови на педагогічну діяльність (психологічний аспект) може відбуватися лише у просторі креативно-професійного середовища (КПС) вищого педагогічного навчального закладу (ВПС).

Креативно-професійне середовище ВПС орієнтується на такі вихідні принципи, як: професіоналізм, інформаційна насиченість, демократизація й екологізація. Принцип професіоналізму вимагає досягнення майбутніми вчителями професійної компетентності, професійної усталеності, майстерності та високих моральних якостей. Це досягається шляхом максимального насичення цього середовища такими навчально-виховними заходами, які повсякденно налаштовують студентів на педагогічну діяльність, залучають їх до цієї діяльності й викликають інтерес до неї.

Принцип інформаційної насиченості креативно-професійного середовища передбачає наявність ефективних методик трансляції та обробки, відбору знань в умовах інформаційної "зливи", стрімкого старіння знань з одного боку та їх оновлення – з іншого. Також цей принцип вимагає доцільного дозування найбільш значущої інформації, яка відповідає сучасному рівневі розвитку науки і техніки, що чергується з короткотривалим відпочинком, переключенням на інші види діяльності; наявності та активного використання сучасних технічних засобів навчання і контролю, ШП, системи Інтернет тощо і, головне, формування в майбутніх учителів потреби в одержанні та привласненні інформації як за спеціальністю, так і загальноосвітнього напрямку.

Принцип демократизації КПС передбачає широке застосування студентського самоврядування, співробітництва, залучення майбутніх учителів до розв'язання всіх важливих проблем педагогічного ВНЗ. Також цей принцип передбачає наявність варіативних програм навчання, надання студентській молоді можливості залучатися до науково-дослідної роботи, переходити до планування індивідуальних планів навчання, здійснювати самоконтроль, усвідомлювати необхідність постійної самоосвіти, що забезпечує здатність до самовираження й самоактуалізації. Реалізація принципу демократизації виховного простору забезпечує атмосферу свободи, волі у ВНЗ.

Принцип екологізації КПС передбачає відповідність виховання до вікових особливостей студентської молоді, прилучення майбутніх учителів до світового культурного простору, розвиток їхньої екологічної свідомості. Водночас реалізація цього принципу потребує збереження фізичного і психологічного здоров'я майбутнього вчителя, усвідомлення ним природи як найвищої національної та загальнолюдської цінності. Згідно з цим принципом учитель повинен мати глобальне планетарне мислення, сприяти розвитку здібностей своїх вихованців і самому бути здатним до творчості.

Принципи інформаційної насиченості і демократизації виховання створюють, на думку А. Морозова і Д. Чонилевського, таке середовище, яке дозволяє формувати креативність, розвивати її. За їхніми даними, навіть при мінімальному прояві творчих здібностей у такому середовищі продукується позитивна динаміка креативності.

Креативність, як самостійне психічне утворення в інтелектуальній сфері індивіда, інтегрується в спектр його індивідуальних відмінностей і залежно від ступеня вираженості проектує відповідний творчий результат. Залежність оцінок креативності від КПС ВНЗ дозволяє, впливаючи на цей простір, формувати креативність, розвивати її. Відтак, створене за вищезазначеними принципами креативно-професійне середовище сприяє творчому розвитку майбутнього фахівця.

У свою чергу КПС впливає на методи і форми організації навчально-виховного процесу в педагогічному ВНЗ (педагогічний аспект) і може розглядатися як одна з умов формування ППК майбутніх учителів.

Реалізація цієї умови передбачає усвідомлення студентами значущості педагогічної діяльності шляхом написання та обговорення творів про особливості особистості сучасного вчителя, створення моделі такої особистості, знайомство з досвідом сучасних учителів – новаторів, учителів – переможців обласного туру "Кращий учитель року", узагальнення досвіду вчителів вищої категорії, вчителів в-методистів під час педагогічної практики тощо.

Другою педагогічною умовою було визначено забезпечення професійно-педагогічної спрямованості оновленого змісту, форм і методів фахової підготовки майбутніх учителів.

Оновлення змісту, форм і методів фахової підготовки передусім пов'язане з тим, що рівень сучасної освіти та її зміст відстає від того потоку інформації, яка поступає до майбутнього фахівця з різних джерел: ЗМІ (телебачення, радіо, преса), книги, мережа Інтернет тощо. При цьому більша частина цієї інформації здобувається ще під час навчання студента у ВНЗ. Відтак, зміст освіти стає ключовою складовою тієї чи іншої компетентності майбутнього вчителя має відповідати динамічним змінам сьогодення і бути спрямованим на здобуття професій но-педагогічної компетентності студента педагогічного ВНЗ. Зважаючи на це ми доходимо висновку, що зміст освіти у ВНЗ повинен оновлюватися в рамках реалізації принципу інтегративності та метапредметних основ процесу навчання. Принцип інтегративності передбачає інтеграцію наукових знань, практичних умінь і навичок, інтеграцію нових інформаційних та педагогічних технологій в освіту майбутніх учителів. Принцип метапредметних основ процесу навчання передбачає наявність у змісті навчання фундаментальних метапредметних (теїа з грецької - той, що стоїть за чимось) об'єктів, на основі яких шляхом умовиводів, міркувань, логічних конструкцій можна виводити «похідні» знання.

Як зазначає С. Іванченко [4, с. 30], у процесі навчання у ВНЗ студенти набувають професійних компетенцій. Натомість професійна компетентність фахівця розвивається і виявляється вже в ході реальної діяльності в обраній галузі виробництва. Отже, компетентність відносно до компетенцій виступає як інтегративне поняття, що характеризує людину як суб'єкта, який у практичній діяльності (у нашому випадку - педагогічній діяльності) реалізує компетенції, якими він володіє.

Професійно-педагогічну компетентність забезпечують такі види інтеграції:

- інтеграція наукових знань з педагогіки і психології;
- інтеграція Інноваційних технологій в освіту майбутніх учителів.

У сучасному світі зміни змісту освіти відбуваються в напрямі його гуманітаризації та гуманізації, стосовно педагогічної освіти це має проявлятися у професійно - педагогічній спрямованості всіх предметів фахової підготовки.

Водночас, у змісті освіти для кожного студента має враховуватися принцип особистісного цілепокладання, згідно з яким освіта кожного студента має

відбуватися з урахуванням його власних навчальних цілей. Унаслідок цього відбувається власне освітнє зростання студента, що складається із внутрішніх і зовнішніх освітніх продуктів навчальної діяльності, які відображають як зовнішні прояви (ідея, реферат, наукова стаття, педагогічний плакат і таке інше), так і внутрішні (зміна мотивів, зміцнення волі тощо).

Зміни в змісті освіти потребують відповідних змін у методах і формах роботи зі студентами.

На зміну авторитарним методам викладання приходять методи демократичні - діалог, диспут, "круглий стіл", методи розв'язання творчих задач, "мозкового штурму", метод вільних асоціацій тощо.

Зміна батареї методів викладання автоматично призводить до появи нових організаційних форм навчання, в основу яких покладені інтерактивні технології навчання. Реалізація інтерактивних технологій передбачає взаємодію всіх учасників процесу навчання, унаслідок чого до колективної навчально-пізнавальної діяльності залучається кожний студент, який не може залишитися пасивним, оскільки має прилюдно звітувати про свій внесок у цю діяльність,

Резюмуючи вищезазначене, можна стверджувати, що забезпечення професійно-педагогічної спрямованості оновленого змісту, форм і методів фахової підготовки – це психолого-педагогічна умова формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів, оскільки впливає на формування складових цієї компетентності в основному за рахунок принципів інтеграції, метапредметних основ навчання і гуманізації (педагогічний аспект) і викликає внутрішні зміни в особистості майбутнього вчителя внаслідок створення ним власних освітніх продуктів (психологічний аспект).

Реалізація цієї умови передбачала введення в навчальні курси з педагогічних дисциплін питань пов'язаних із технологізацією навчально-виховного процесу, використання інтерактивних технологій в сукупності з відповідними активними методами навчання і виховання, застосування прийомів та засобів фасилітативних впливів на особистість студентів.

Наступна психолого-педагогічна умова створення науково-методичного забезпечення організації навчально-виховного процесу, що відображає динаміку реалізації власної освітньої траєкторії кожного студенту. Під науково методичним забезпеченням розуміють забезпечення системи освіти чи в нашому випадку системи навчання в педагогічному ВНЗ методологічними, дидактичними і методичними розробками, що відповідають сучасним вимогам педагогічної науки і практики.

Методологічні підходи до формування ППК, які визначають стратегію і тактику її формування в майбутніх учителів такі:

- *антропологічний* згідно з яким педагогічний процес має створювати умови для розвитку кожного студента, урахує психофізіологічні і духовно-моральні особливості майбутнього вчителя, а це, у свою чергу, потребує визначення його власної освітньої траєкторії;

- *аксіологічний*, що передбачає ствердження цінностей людського життя, формування системи педагогічних цінностей, які стають орієнтирами його соціальної і професійної активності, спрямованої на досягнення гуманістичних цілей;

- *синергетичний*, завдяки якому формування ППК розглядається як процес розгортання і розвитку складної системи, що протікає як самоорганізація під впливом соціальних політичних і особистісних вимог до ППК учителя. Перелік компетенцій, що належать до цієї компетентності, не може бути нав'язаним ззовні і має відповідати потребам сучасної вищої школи й системи шкільної освіти, а з іншого боку - задовольняти професійні, пізнавальні, моральні потреби майбутнього вчителя;

- *культурологічний підхід* у системі вищої освіти передбачає знайомство і осмислення досвіду інших країн щодо проєктування змісту вищої освіти та її модернізації. Головний напрям модернізації згідно з принципом культурологічності полягає в розкритті гуманістичної сутності професійно-педагогічної освіти, в єдності процесуальних і змістових сторін освітнього процесу, інтеграції гуманітарних, природничо-наукових і спеціальних дисциплін у змісті педагогічної освіти [5, с.5-8].

Сукупність цих методологічних основ визначає дидактичні основи реалізації оновленого змісту підготовки майбутніх учителів відповідно до формування їхньої професійно-педагогічної компетентності, що втілюється в технологіях, методах і формах організації навчання.

Провідною технологією сучасної вищої освіти, у відповідності з приєднанням України до Болонської угоди, стає технологія модульного навчання, а точніше трансферно-модульного навчання. Модульна побудова курсу має цілу низку переваг, забезпечуючи інтенсифікацію навчального процесу шляхом:

- забезпечення методичного узгодження всіх видів навчального процесу, як усередині кожного модуля, так і між окремими модулями;
- ефективного контролю за засвоєнням студентами знань, умінь і навичок;
- реальною можливістю реалізації диференційованого навчання;
- міжпредметної інтеграції;
- створення нового підходу для розробки ефективного методичного навчання;
- можливість впровадження інших сучасних технологій у межах модульного навчання.

Наступна технологія, яка спрямовується на реалізацію оновленого змісту підготовки майбутніх учителів для формування їхньої професійно-педагогічної компетентності – це:

- особистісно орієнтована технологія навчання, що передбачає визнання викладачем унікальності та самоцінності кожного студента і спілкування з ним на практичних засадах з позиції діалогу і толерантності;

- визнання кожним студентом і викладачем унікальності та самоцінності будь-якого "іншого", надання можливості навчатися відповідно до власних освітніх потреб, за власною освітньою траєкторією;

- створення кожним учасником навчально-виховного процесу власного освітнього продукту, який зіставляється з культурно-історичними досягненнями й оцінюється відповідно до поставленої для кожного студента мети та характеризується особистісним зростанням майбутнього фахівця.

Вимогам реалізації оновленого змісту підготовки майбутніх педагогів також відповідають інтерактивні технології та інформаційно-комунікативні технології, які достатньо тісно перетинаються.

Інтерактивні технології передбачають здійснення навчального процесу шляхом активної постійної взаємодії студентів і викладачів у різноманітних формах (колективних, групових, парних тощо). Інтерактивні технології вибудовуються на принципах рівності, взаємоповаги, співпраці, співтворчості та рефлексії. Вони містять у собі чітко спланований результат навчання, окремі інтерактивні методи і прийоми, які стимулюють процес пізнання, чітку покрокову, поетапну реалізацію і реалізує природне прагнення людини (особливо молоді) до спілкування й обміну інформацією.

Інформаційно-комунікативні технології також вибудовуються на інтерактивній основі, але широко застосовують можливості комп'ютерів, мережі Інтернет для обробки, передачі, обміну інформації комп'ютерного моделювання навчальних ситуацій, науково-дослідної роботи, презентації здобутих знань тощо. У межах цієї технології, як у "матрьошці" стає можливим реалізацію модульної особистісно орієнтованої та інтерактивної технології.

Реалізація кожної технології покріплюється методичними розробками лекцій, семінарів, практичних занять, кінцеві продукти яких відображають особистісне зростання студентів. Отже, зазначені обставини можна розглядати як психолого-педагогічні умови формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів, оскільки вони відповідають нашому визначенню цих умов.

Практична реалізація визначених умов відбувалася шляхом створення студентами власних портфоліо, який відображає творчі надбання майбутніх учителів у різноманітних формах (педагогічних творах, кросвордах, педагогічних плакатах, сценаріях виховних заходів, розробках нестандартних уроків, доповідях, рефератах, презентаціях тощо).

Також застосовувалися розробки кейс-вимірювань, які передбачали створення, аналіз різноманітних педагогічних ситуацій і задач та їх розв'язання як на семінарських заняттях, так і під час педагогічної практики. Також кейс-вимірювання були складовою частиною іспитів з педагогічних дисциплін, які давали змогу оцінити не лише рівень педагогічних знань, але й рівень розвитку педагогічного мислення.

Велику цікавість у студентів викликало використання рефлексивних есе, які підводили підсумки лекції або семінарських занять. У процесі їх написання студенти, підбивали підсумки цих занять, визначали, що вони знали нового, висловлювали побажання щодо подальших напрямів поглиблення, розгалуження інформації з тим, що розглядалися.

Отже, можна стверджувати, що психолого-педагогічні умови формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів це - створення позитивної мотиваційної настанови на педагогічну діяльність у просторі креативно-професійного середовища вищого педагогічного навчального закладу; професійно-педагогічна спрямованість оновленого змісту, форм і методів фахової підготовки майбутніх учителів; створення науково-методичного забезпечення організації навчально-виховного процесу, що відображає динаміку реалізації власної освітньої траєкторії кожного студента.

Подальші розробки в цьому напрямі ми вбачаємо у створенні комплексу науково-методичних розробок щодо застосування модульної, інтерактивної, особистісно орієнтованої та інформаційно-комунікативної технології навчання у вищих педагогічних навчальних закладах.

## ЛІТЕРАТУРА

1. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. - СПб: изд. «Питер», 2000. - 512 с.
2. *Курлянд З. Н.* Становлення позитивної Я-концепції майбутнього вчителя. – Одеса: ПНУ АПН України М.П. Черкасов, 2005. – 163 с.
3. *Бордовская Н. В., Реан А. А.* Педагогика. – СПб.: изд. «Питер», 2000 - 304с.
4. *Иванченко С. А.* Методика оцінювання компетентності економіста в системі інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів: навчально-методичний посібник для студентів і викладачів ВНЗ. – Одеса: "Поліграф", 2008 - 130с.

5. Курлянд З.Н. Основні підходи до формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів // Виховання і культура. – Одеса. - №3-4. С. 5-8.
6. Педагогические технологии / под общ. Редакцией В. С. Кукушина. – М.: ИКЦ «МарТ» - Ростов н/д изд. Центр «МарТ», 2006. – 336 с.

Подано до редакції 17.11.08

## РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются психолого-педагогические условия формирования профессионально-педагогической компетентности будущих учителей. Дается определение понятия психолого-педагогических условий формирования данной компетентности.

## SUMMARY

The article presents some results of the research on the problem of professional competence of future teachers; determines some psychological conditions of its introduction into educational process.

*Р.Ю. Мартинова*

## ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ОСВІТНИХ І ПРАКТИЧНИХ ЦІЛЕЙ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СЕРЕДНІХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Відповідно до вимог програми з іноземних мов і базового рівня володіння цим предметом учні мають опанувати певний фонетичний, лексичний і граматичний матеріал (тобто мовний), який співвідноситься з освітніми цілями навчання. Застосування ж цього матеріалу практично, тобто при читанні, говорінні та письмі, співвідноситься з практичними цілями навчання.

Практичні цілі навчання, будучи домінуючими за своєю значущістю, поправу посідають першу сходинку в усіх програмах з іноземних мов, де визначаються інші цілі навчання: освітні, розвивальні, виховні. Цілком виправдано, що реалізація будь-яких цілей відбувається заради досягнення вмінь практичного користування іноземною мовою.

Натомість будучи домінуючою за своєю значущістю, практична ціль навчання не може бути першою в структурі процесу навчання. Так, щоб говорити, читати і писати іноземною мовою необхідно, насамперед, знати і вміти застосовувати ті складові, з яких це усне чи письмове мовлення складається, а саме: слова, фрази, граматичні конструкції – і при цьому фонетично правильно озвучувати їх, а потім на основі цих знань і вмінь розвивати свої мовленнєві можливості.

**Отже, освітні цілі навчання мають бути основою для розвитку відповідних практичних цілей.**

Але цей висновок сам по собі лише зумовлює послідовність у висуненні освітніх і практичних цілей навчання, однак не вирішує всієї проблеми їх взаємозв'язку для адаптації процесу навчання до реальних можливостей більшості учнів приймати в ньому участь з максимальною користю для себе. Справа в тому, що загальні цілі навчання про які йдеться вище, не забезпечують дидактичну послідовність кожного навчального кроку на шляху набуття знань, навичок та вмінь використання кожної частини навчального матеріалу в іншомовному мовленні, що удосконалюється поступово.

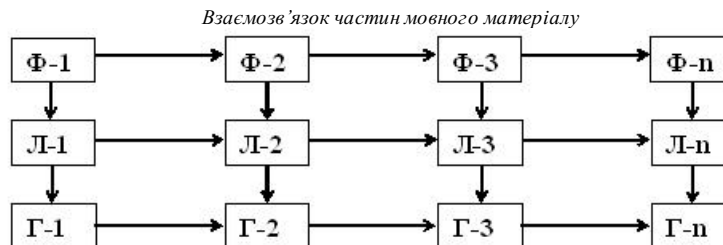
Саме тому спробуємо визначити форму взаємозв'язку не загальних, а конкретних освітніх і практичних цілей навчання іноземних мов і об'єднати їх в спільний початковий процес.

Отже, конкретні цілі навчання фонетики, лексики та граматики передбачають розподіл кожного названого виду мовного матеріалу на невеликі взаємопов'язані між собою частини таким чином, щоб кожна наступна поєднувалася з попередньою за змістом і за лінгвістичними характеристиками, а також сприяла поступовому збільшенню мовленнєвих можливостей учнів.

Проте взаємопов'язаними мають бути не лише частини мовних явищ одного змісту, а й частини мовних явищ усіх трьох змістів, тобто перша частина фонетичного матеріалу повинна бути такою, що застосовується у першій частині лексичного матеріалу, який, у свою чергу, пов'язується з першою частиною граматичного матеріалу. Такий зв'язок між собою повинні мати другі, треті та *n*-ні частини фонетичного, лексичного і граматичного матеріалу. Якщо цю умову буде виконано, то кожна перша, друга, третя та *n*-на частина фонетичних, лексичних і граматичних явищ зможуть забезпечити їхнє застосування в тренувальній передмовленнєвій практиці. Наприклад, якщо частина фонетичного матеріалу передбачатиме вивчення артикуляції звуків [D], [z], [x], то доцільно вивчати слова, що включають ці звуки: *this* [DIs], *that* [Dxt], *is* [Iz] і відповідно граматику, що передбачає вживання цих слів: *This is a cat and that's a dog*. У цьому разі, відповідно до попередньої частини фонетичного матеріалу, наступна може полягати в опрацюванні звуків [w], [O], [Fq], які у нових словах: *what* [wOt], *where* [wFq], *there* [DEq] містять і попередні звуки; а самі ці слова передбачають вивчення такої нової граматики, яка пов'язана з попередньою: *What's this? And what's that? – This is a hat and that's a dress. Where is the hat and where is the dress? – The dress is in the wardrobe and the hat is also somewhere there.*

Таким чином, при вивченні мовного матеріалу всі частини, на які він поділений, мають бути пов'язані між собою як усередині одного лінгвістичного напрямку, так і всередині різних, але відповідних одному порядковому номеру, напрямків. Взаємозв'язок частин мовного матеріалу, а саме: фонетичних – Ф-1, Ф-2, Ф-3, Ф-*n*, лексичних – Л-1, Л-2, Л-3, Л-*n* і граматичних – Г-1, Г-2, Г-3, Г-*n* представлений у схемі 1.

Схема 1



Таким чином, з самого початку навчання іноземної мови кожна частина навчального матеріалу, що включає фонетичні та лексичні явища, має вивчатися з трьома конкретними освітніми цілями, успішна реалізація яких дасть змогу забезпечити мінімальну передмовленнєву діяльність і створити передумови для введення подальшої мовної інформації. З урахуванням загальнодидактичної форми взаємозв'язку будь-яких конкретних цілей навчання (незалежно від їхньої кількості) взаємозв'язок конкретних освітніх (фонетичних, лексичних і граматичних) цілей навчання іноземних мов на перших заняттях може мати такий вигляд (схема 2).

Схема 2

Взаємозв'язок цілей навчання фонетики, лексики та граматики на перших уроках іноземної мови



Такий взаємозв'язок конкретних освітніх цілей навчання є можливим лише на перших (п'ятьох–десятьох) заняттях, коли обсяг фонетичного, лексичного і граматичного матеріалу є дуже малим і коли (через це) не можна втратити жодної з його частин. Скажімо, якщо вивчаються звуки [b], [l], [g], [d], [O], [p], [n] і відповідно слова *big, dog, bed, pen, pin, on, in*, то на цьому самому занятті слід дати граматичні правила вживання невизначеного артикля, прикметників і прийменників перед обчислювальними іменниками, інакше ці слова практично не можна буде вживати навіть у найпростіших словосполученнях.

У міру вивчення мовного матеріалу в учнів розширюються можливості варіювати ним, тобто поєднувати нові слова чи граматичні явища з раніше вивченим матеріалом. Крім того, у результаті постійного тренування пам'яті на запам'ятовування іншомовного матеріалу в учнів розвивається здатність засвоювати за той самий час великі обсяги інформації. Це дає змогу інтенсифікувати навчальний процес і в одну частину навчального матеріалу включати більше фонетичних правил, а отже, і більше слів, що, у свою чергу, вимагає більш тривалого їхнього тренування з дедалі зростаючою кількістю раніше вивчених мовних явищ. Тому одна частина матеріалу може включати лише вивчення лексики на основі відповідної фонетики; а інша – лише вивчення граматики на основі вивченої лексики. Вивчення граматики також вимагає великої кількості часу не лише тому, що поступово збільшується обсяг граматичних явищ, які вводяться, а ще й тому, що нове може поєднуватися з дедалі більшою кількістю раніше вивченого.

Отже, чергування в навчанні лексичного і граматичного матеріалу вимагає перегляду комплектації його складових, а отже, і цілей навчання. Якщо перша частина навчального матеріалу є лексичною, заснованою на артикуляції нових звуків, то має бути три цілі її опанування: 1) навчитися вимовляти нові звуки; 2) навчитися читати, писати і вимовляти нові слова; 3) навчитися вживати ці слова у поєднанні з раніше вивченою лексикою і граматику. Якщо друга частина навчального матеріалу є граматичною, заснованою на лексиці попередніх занять, то має бути дві цілі оволодіння нею: 1) зрозуміти новий граматичний матеріал і навчитися його відтворювати іноземною мовою; 2) навчитися вживати нові граматичні явища у поєднанні з раніше вивченою лексикою і граматику.

При цьому слід пам'ятати, що:

1) мета навчання однієї *частини фонетичного матеріалу* має не лише передбачати постановку і реалізацію наступної за нею мети навчання лексики (Ф-1 Л-1), а й бути основою для постановки і реалізації мети опанування другої частини фонетичного матеріалу (Ф-1 ... Ф-2);

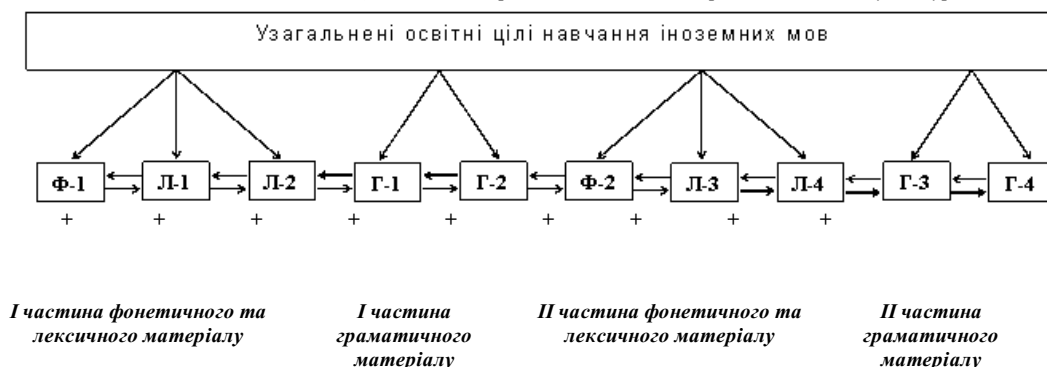
2) цілі навчання однієї *частини лексичного матеріалу* мають не лише передбачати постановку і реалізацію наступної за ними мети навчання граматики (Л-1 Л-2 Г-1), а й бути основою для постановки і реалізації цілей освоєння другої частини лексичного матеріалу (Л-1 Л-2 ... Л-3 Л-4);

3) цілі навчання однієї *частини граматичного матеріалу* мають не лише передбачати постановку і реалізацію наступної за ними мети навчання фонетики (Г-1 Г-2 Ф), а й бути основою для постановки і реалізації цілей оволодіння іншою частиною граматичного матеріалу (Г-1 Г-2 ... Г-3 Г-4).

З огляду на викладене, а також дидактично зумовлену форму взаємозв'язку конкретних цілей навчання, представимо схематично (схема 3) взаємозв'язок фонетичних, лексичних і граматичних цілей навчання на наступних (після п'ятого-десятого) уроках іноземних мов.

Схема 3

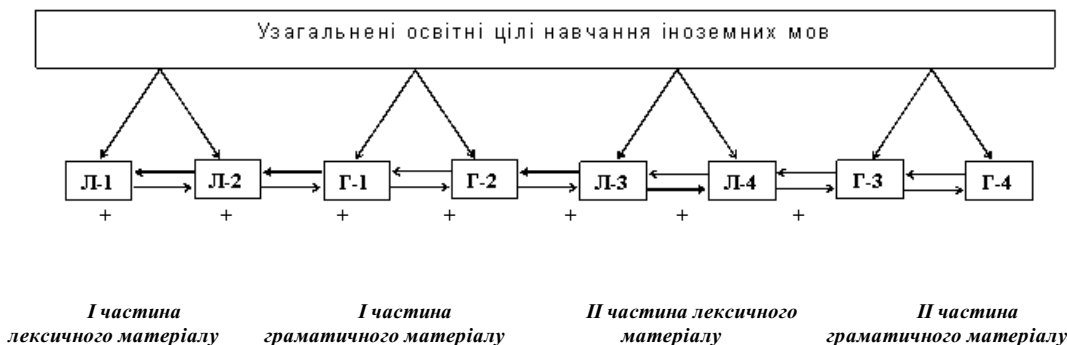
*Взаємозв'язок цілей навчання фонетики, лексики та граматики на наступних уроках іноземної мови*



Такий взаємозв'язок освітніх конкретних цілей навчання іноземних мов також є не постійним, а лише прийнятним доти, доки добір лексики залежатиме від фонетики і навпаки. Скажімо, коли вивчаються предмети шкільного побуту, несправомірним є введення слова «blackboard», якщо ще не вивчалось правило читання буквосполучення «ar» і відповідно звук [R]; слід вводити лише ті слова, які складаються з вивчених звуків. Коли вивчення артикуляції всіх іноземних звуків закінчується (на це сьогодні відводиться приблизно один рік навчання) і завершується вивчення правил читання відповідних їм букв і буквосполучень, припиняється залежність добору лексики від фонетики. Тоді лексичні частини навчального матеріалу формуються на основі тематичних ознак.

Схема 4

*Взаємозв'язок конкретних освітніх цілей навчання лексики і граматики в постфонетичний період*



Починаючи з цього періоду навчання іноземних мов (назвемо його постфонетичним <sup>II</sup>), потрібно ставити дві вищезначені цілі навчання лексики і дві вищезначені цілі навчання граматики. Взаємозв'язок цілей навчання лексики і граматики в постфонетичний період відображено у схемі 4.

Цей період навчання (і його конкретні освітні цілі) триватиме доти, доки учні не засвоють усю запрограмовану лексику і граматику і не навчатимуться

вдосконалювати свої практичні уміння не завдяки **цілеспрямованому розширенню словникового запасу і розвитку граматичної компетентності**, а завдяки лише мовленнєвій практиці і нагромадженню досвіду вивчення іншомовних явищ. Оскільки такий період самостійного доучування бажаного обсягу матеріалу не включено до курсу обов'язкового навчання, на проблемах його організації поки що не зупинятимемося.

Тому останню форму взаємозв'язку конкретних цілей засвоєння мовного матеріалу, зображену на схемі 4, можна взяти за основу і вважати остаточною.

Проте ця схема взаємозв'язку конкретних освітніх цілей опанування мовного матеріалу, так само як і попередня (схема 3), сама по собі не є відображенням процесу навчання іноземних мов, головна мета якого – розвинути в учнів практичні вміння користуватися ними. Досягнення цієї узагальненої практичної мети навчання сприятиме реалізації конкретних практичних цілей навчання, а їх у свою чергу можна досягнути за умови успішної реалізації відповідних їм освітніх цілей. Наприклад, щоб розв'язати конкретне практичне завдання опису зовнішності людини засобами іноземної мови, необхідно знати ці засоби і вміння оперувати ними. Іншими словами, чим краще будуть засвоєні слова і вирази з теми «Зовнішність» і граматичні способи поєднання цих слів у речення, тим легше і якісніше учень опише зовнішність.

Якщо після кожної вивченої дози мовного матеріалу не ставитиметься і не реалізовуватиметься практична мета його застосування, а відбуватиметься перехід до вивчення наступної дози мовного матеріалу, як це зображено у схемі 4 і 5, то існує велика небезпека виникнення в учнів думки про те, що іноземна мова – це не такий самий засіб спілкування, як рідна мова, а щось таке, що потрібно лише для того, аби знати, як знайомі поняття звучать і пишуться іншою мовою.

Тому кожна частина мовного матеріалу має бути опрацьована до рівня її можливого вживання в мові абсолютною більшістю учнів.

Для цього кожна частина матеріалу має бути, з одного боку, достатньою для організації на її основі хоча б мінімальної мовленнєвої практики, а з другого – доступною за обсягом і лінгвістичними характеристиками для її засвоєння більшістю учнів за певний час. Цій умові можуть не відповідати дози мовного матеріалу лише перших (п'ятьох-десятьох) уроків, коли нагромадження лінгвістичної інформації відбувається повільно. Але і на цих уроках матеріал слід застосовувати в різних словосполученнях, які через кілька занять вже можуть бути частинами речень, а речення – матеріалом зв'язних висловлювань. На всіх наступних лексичних і граматичних заняттях, після досягнення мовних цілей навчання, слід ставити і реалізовувати практичні цілі навчання. Щодо лексики – це навчання учнів застосовувати всі слова і вирази кожної лексичної дози матеріалу в різних видах мовленнєвої діяльності, якими є читання, говоріння (монологічне, діалогічне), аудіювання і письмо. Щодо граматики – це навчання учнів також застосовувати кожне граматичне явище кожної граматичної дози у всіх видах мовленнєвої діяльності.

Наприклад, якщо на лексичному занятті вивчається десять слів і виразів за темою «Спорт»: *to go in for sport, to take part in the competitions, to win the game, to loose the game, healthy, strong, a stadium, a swimming-pool, a coachman, a champion*, то після реалізації конкретних освітніх цілей, що зумовили можливість ізольованого відтворення кожної з названих лексем, а потім у поєднанні одне з одним і з раніше вивченою лексикою і граматику на рівні окремих чи кількох пов'язаних речень, слід висунути кілька практичних цілей опанування цього матеріалу, зокрема навчити учнів: 1) читати і переказувати тексти, де всі ці слова і вирази будуть мати місце; 2) розповідати про почуті з вуст учителя спортивні події, вживаючи всю вивчену лексику (аудіювання); 3) писати (скажімо, у вигляді листа другу) – письмове монологічне мовлення) про певні спортивні події, які нещодавно відбулися в їхній школі, і при цьому вжити у своїй розповіді всю вивчену лексику; 4) розповідати (усне монологічне мовлення) про будь-яку спортивну подію, під час опису якої абсолютно всі названі слова мають бути вжиті; 5) розпитувати одне одного про спортивні події, щоб у мовленні прозвучали хоча б по одному разу всі вивчені лексеми (діалогічне мовлення).

Зрозуміло, що таке багатобачне застосування в мовленні лексичного матеріалу потребуватиме певного часу, але це, як свідчить багаторічна практика, матиме гарантовану користь, адже практично всі учні опанують практичні іншомовні вміння у повному обсязі.

Такі самі конкретні практичні цілі навчання ставляться після реалізації цілей навчання кожної дози граматичного матеріалу. Скажімо, змістом однієї дози граматичного матеріалу є такі граматичні явища: 1) ступені порівняння односкладових прикметників, що закінчуються на: *y (easy – easier – easiest); e (nice – nicer – nicest); nruolosni (long – longer – longest)*; 2) ступені порівняння прикметників (*interesting – more interesting – most interesting*); 3) ступені порівняння прикметників, що утворюються не за правилами (*good – better – best*); 4) вживання артиклів перед прикметниками в різних ступенях порівняння.

Після реалізації конкретних освітніх цілей, які зумовили утворення всіх зазначених форм прикметників в окремих словах, а потім уживання прикметників у ступенях порівняння в окремих реченнях і в поєднанні цих речень з іншими, що включають раніше вивчений граматичний матеріал, випливають такі практичні цілі опанування учнями цього матеріалу: 1) читання і переказ текстів, у яких порівнюються будь-які предмети і при цьому вживаються всі

граматичні явища цієї дози матеріалу [2]; 2) опис різних пір року, зовнішності різних людей у їхньому порівнянні шляхом переказу почутих від учителя описів (аудіювання); 3) письмове описання (у вигляді листа другу) будинків на різних вулицях, визначних пам'яток у різних містах і порівняння їх (письмове монологічне мовлення); 4) усне описання різних предметів, іграшок, картин, вулиць, шкіл в їхньому порівнянні (усне монологічне мовлення); 5) розпитування одне одного про людей, з якими їм хотілося б познайомитися, про міста, в яких їм хотілося б побувати з порівнянням їх (діалогічне мовлення).

Цілком очевидно, що практичних цілей навчання однієї дози навчального іншомовного матеріалу також має бути кілька. Названо п'ять, але їх може бути більше, зокрема навчити учнів передавати зміст почутої бесіди однокласників (навчання аудіюванню діалогічного мовлення) чи листуватися іноземною мовою (навчання письмового діалогічного мовлення) та ін. Проте слід враховувати, що практичних цілей навчання в одній дозі мовного матеріалу не може бути менше чотирьох, які відповідають чотирьом видам мовленнєвої діяльності.

Постає запитання, чи існує певна послідовність у постановці та реалізації практичних цілей навчання? У прикладах продемонстровано шлях від навчання учнів читання і переказу тексту з усіма мовними явищами, що опрацьовуються, до переказу прослуханого тексту, що включає іншомовний мовний матеріал, а від нього до самостійного письмового, а потім і усного висловлювання з обов'язковим уживанням лексики чи граматики і, врешті-решт, до бесіди на різні теми, але з обов'язковим уживанням навчального мовного матеріалу.

Така послідовність у постановці та реалізації конкретних практичних цілей навчання зумовлюється тим, що рецептивна діяльність є значно простішою за репродуктивну і тим більше за продуктивну.

Підрецептивною діяльністю у психології прийнято розуміти сприймання готової інформації, до того, чим більше органів чуттів бере участь у її сприйманні, тим легше і точніше вона сприймається. Сприймання інформації означає її осмислення. Осмислення сприйнятого – це усвідомлення предмета, що відображається [4, 236]. Тому рецептивна діяльність вважається достатньо пасивною для учнів і не дуже складною. Вона не вимагає детального викладу сприйнятого; адекватна поведінка сприйнятому вважається нормальним і правильним відображенням закодованого за допомогою сполучення літер (сприймання друкованої інформації) чи сполучення звуків (сприймання інформації на слух) змісту. Більш детальна перевірка сприйнятого може здійснюватися за допомогою репродуктивної діяльності, що визначається як «діяльність виконавчого характеру за готовою інструкцією, тобто відтворення готових знань» [2, 285]. Ця діяльність є складнішою за сприймання, оскільки передбачає активне вербальне викладення, а не лише поведінкове відображення сприйнятого. Проте репродукція не вимагає від учня будь-яких перетворень змісту чи форми сприйнятого, хоча готує їх до такої роботи. Адже чим більше людина читає, осмислює, аналізує, відтворює і порівнює прочитане, тим імовірнішою стане поява у неї власних думок, тим ближчою буде для неї самостійна творча діяльність, яку прийнято визначати як «продуктивну». Продуктивна діяльність співвідноситься з творчістю, зі створенням нових матеріальних і духовних цінностей [2]. Для учнів продуктивна діяльність полягає в оригінальному розв'язуванні задач, написанні рефератів з актуальних проблем різних дисциплін, творів, доповідей, навчальних текстів за певними параметрами, тобто всього того, що передбачає створення власного змісту і вибір форми його викладення.

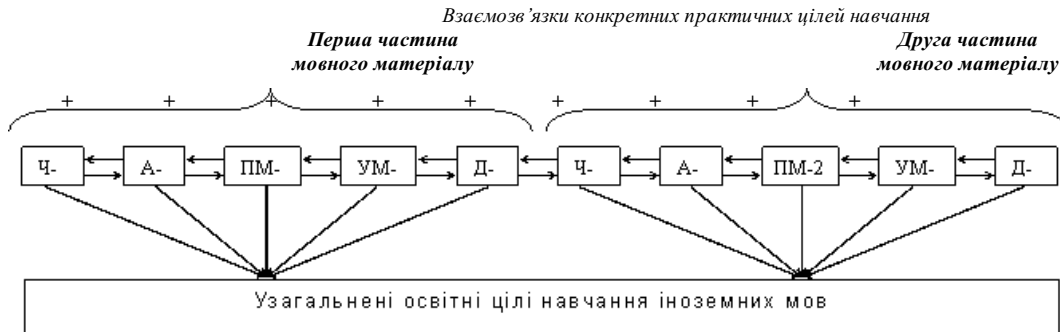
Звернімося до наших прикладів. Перша практична мета полягає у формуванні вмінь прочитати і зрозуміти текст, що включає нові мовні явища (рецептивна діяльність), а також переказати прочитане (репродуктивна діяльність на основі почутого змісту і форми його викладення). Цей процес є на порядок складнішим від попереднього, оскільки зоровий канал надходження інформації у більшості людей розвинений більше, ніж слуховий [5, 123]. Друга практична мета полягає в опануванні вмінь почути і зрозуміти текст, який містить нові мовленнєві вміння (рецептивна діяльність), а також переказати почуте (репродуктивна діяльність на основі слухового каналу надходження інформації). Цей процес на порядок складніший від попереднього, оскільки зоровий канал надходження інформації, як зазначалося, у більшості людей є розвиненішим, ніж слуховий [там же, 123]. Третя практична мета полягає у виробленні вмінь написати свою розповідь на задану тему з певним граматичним завданням (підготовка продуктивна діяльність). Учень самостійно створює зміст (фабулу) і обирає засіб для його викладення. Але оскільки це здійснюється письмово, у нього є час на обмірковування своїх творчих дій. Четверта практична мета полягає в досягненні вміння висловитися на задану тему з певним граматичним завданням. При цьому якесь із них створюється спонтанно і так само спонтанно оформляється засобами мови, що вивчається (частково підготовлена продуктивна діяльність). П'ята практична мета полягає у становленні вміння вести непередбачену бесіду одне з одним на задану тему з виконанням певного мовного завдання. Під час бесіди учням доводиться сприймати на слух інформацію (ускладнений вид рецепції) і одразу – адекватно до неї – знаходити відповідь і форму її викладення (непередбачена продуктивна діяльність).

Як видно з наведених прикладів, досягнення кожної наступної мети є можливим лише за умови успішної реалізації попередньої. Отже, конкретні практичні цілі навчання пов'язані між собою так само, як і освітні, що їх обґрунтовують.

Якщо першу практичну мету формування вмінь читання позначити літерою (Ч), другу – вмінь аудіювання (А), третю – вмінь письмового монологічного мовлення (ПМ), четверту – вмінь усного монологічного мовлення (УМ) і п'яту – вмінь діалогічного мовлення (Д), а також врахуємо форму взаємозв'язку будь-яких конкретних цілей навчання, то матимемо таке зображення взаємозв'язку практичних цілей навчання частин навчального матеріалу, яке подано у схемі 5.

Із схеми видно, що: 1) мета навчання читанню однієї частини мовного матеріалу не лише передбачає постановку і реалізацію наступної за нею мети навчання аудіюванню (А-1→А-1), а є також основою для постановки і реалізації мети навчання читанню іншої частини мовного матеріалу (А-1 ... А-2); 2) мета навчання аудіюванню однієї частини мовного матеріалу не лише передбачає постановку і реалізацію наступної мети навчання письмового монологічного мовлення (А-1→ПМ-1), а є також основою для постановки і реалізації мети навчання аудіюванню іншої частини мовного матеріалу (А-2 ... А-3); 3) мета навчання письмового монологічного мовлення однієї частини мовного матеріалу не лише передбачає постановку і реалізацію наступної мети навчання усного монологічного мовлення (ПМ-1→УМ-1), а є також основою для постановки і реалізації мети навчання письмового монологічного мовлення іншої частини мовного матеріалу (ПМ-1... ПМ-2); 4) мета навчання усного монологічного мовлення однієї частини мовного матеріалу не лише передбачає постановку і реалізацію наступної мети навчання діалогічного мовлення (УМ-1→Д-1), а є також основою для постановки і реалізації мети навчання усного монологічного мовлення іншої частини мовного матеріалу (УМ-1 ... УМ-2); 4) мета навчання діалогічного мовлення однієї частини мовного матеріалу не лише передбачає постановку і реалізацію наступної мети навчання читанню (Д-1 →Ч-2), а є також основою для постановки і реалізації мети навчання діалогічного мовлення іншої частини мовного матеріалу.

Схема 5



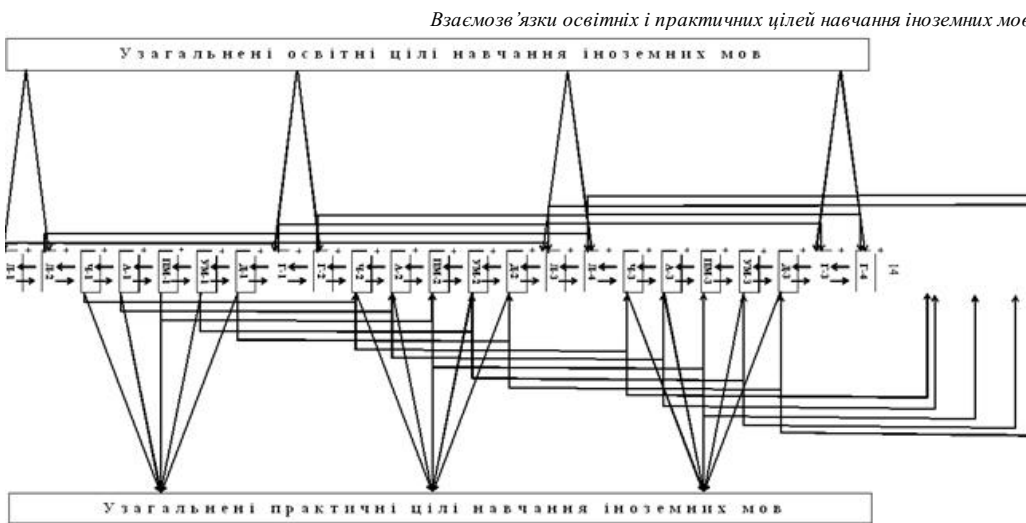
Проте практичних цілей навчання, якими б взаємопов'язаними вони не були, можна досягти лише після успішної реалізації відповідних освітніх цілей, оскільки «навчання іншомовного мовлення починається з усвідомлення мови і системного оволодіння нею, а завершується – спонтанним мовленням» [1, 234]. Тому схема 5 (так само, як і схеми 3 і 4) не відображає послідовності навчального процесу, а є лише демонстрацією форми взаємозв'язку конкретних цілей навчання предмета «Іноземна мова».

А тепер об'єднаймо конкретні освітні цілі навчання з конкретними практичними цілями навчання таким чином, щоб вони відображали послідовний розвиток процесу навчання іноземних мов: від реалізації конкретних освітніх цілей навчання першої частини лексичного матеріалу до постановки і реалізації перших конкретних практичних цілей навчання застосовувати цей лексичний матеріал у читанні, аудіюванні, письмовому та усному монологічному і діалогічному мовленні; а від них до постановки і реалізації конкретних освітніх цілей навчання першої частини граматичного матеріалу, що, у свою чергу, створюватиме передумови для постановки і реалізації других конкретних практичних цілей навчання застосовувати цей граматичний матеріал у читанні, аудіюванні, письмовому та усному монологічному і діалогічному мовленні. Потім реалізацію цілей навчання другої частини лексичного матеріалу буде замінено постановкою і реалізацією третіх практичних цілей навчання застосовувати цей лексичний матеріал у всіх видах мовленнєвої діяльності. При цьому слід пам'ятати, що реалізація кожної конкретної мети повинна не лише створювати умови для реалізації наступної, а й має бути зв'язана з кожною подібною постійно наростаючим потенціалом. Взаємозв'язок освітніх і практичних цілей навчання іноземних мов представлено у схемі 6.

Цей процес взаємопов'язаної реалізації конкретних освітніх і практичних цілей навчання перебуває в постійному прогресивному русі від незнання слів і граматики до їхнього знання і від невміння їх вживати в усному і письмовому мовленні до уміння це робити невимушено і правильно. Цей рух зумовлений подоланням суперечності між бажанням людини дедалі більше висловлювати свої думки засобами іноземної мови і незнанням цих засобів, так само як і невмінням оперувати ними на практиці.

Розроблена нами форма взаємопов'язаної реалізації освітніх і практичних цілей навчання іноземних мов через реалізацію відповідних конкретних цілей навчання створюватиме передумови для системного, послідовного засвоєння і мовного матеріалу і способів оперування ним у всіх видах мовленнєвої діяльності.

Схема 6



#### ЛІТЕРАТУРА

1. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка // Избранные психологические исследования. – М., 1956. – 519 с.
2. *Гончаренко С. У.* Український педагогічний словник. – К., 1997. – 376 с.
3. *Мартинюк Р. Ю.* Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: [Монографія]. – К.: Вища шк., 2004. – 454 с.
4. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. – СПб., 1999. – 720 с.
5. *Шьянас В. И.* Очерки по лингводидактике. – Вильнюс, 1976. – 211 с.

## МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО СОЦІОЛОГА У ПРОЦЕСІ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ

Вивчення літератури вітчизняних і зарубіжних авторів дозволяє зробити висновок, що властивий сучасному розвитку цивілізації динамізм, нарощування її культурного потенціалу, мінливість змісту професійної праці соціологів вимагають забезпечити формування фахівця нового типу, здатного не тільки обслуговувати наявні виробничі й соціальні технології, але й бути активним суб'єктом інноваційної діяльності, як у межах своєї держави, так і в умовах євроінтеграції. Якщо розглядати сучасні вимоги до змісту й структури професійної освіти майбутніх соціологів, то першою з них є вимога такої побудови цієї системи, за якої оптимально поєднуються вимоги світової, європейської й національної освітньої системи та реальні можливості певного регіону країни й вищого навчального закладу.

Друга вимога до структури професійної освіти полягає у визначенні обґрунтованого співвідношення загальноосвітньої й професійної підготовки. Ця вимога виникла через цілий ряд причин. По-перше, унаслідок того, що у світовій освітній системі професійна підготовка набула самостійної соціальної цінності. По-друге, з'явилася необхідність значно підняти загальнокультурний рівень фахівця. По-третє, посилення загальноосвітньої підготовки не може відбутися за рахунок професійної, оскільки до компетентності фахівця постійно ставлять усе більш серйозні вимоги. У цих умовах вихід з явної суперечності потрібно, ймовірно, шукати у взаємопроникненні змісту загальноосвітньої й професійної підготовки, на що робить акцент контекстне навчання. Фундаментальність змісту освіти, його узагальненість та абстрактність відкривають величезні, дотепер ще не реалізовані можливості вирішення цієї проблеми за рахунок широко відомого в психології механізму перенесення.

Із досвіду відомо два варіанти освітньої й професійної підготовки: послідовна та паралельна. Вони мають право на існування, але в кожного є свої плюси і мінуси. Вибір того або іншого варіанта може визначитися співвідношенням у тій чи іншій спеціальності змістовних і операційних компонентів професійної діяльності. Можлива однорівнева й багаторівнева побудова того чи іншого етапу безперервної професійної освіти. Останнім часом, якщо для цього є всі необхідні умови, перевага віддається багаторівневій підготовці, що забезпечує широкий та усвідомлений вибір спеціальностей і спеціалізацій, які створюють реальні можливості конкурсного відбору для отримання освіти і кваліфікації на подальших ступенях, що дозволяють забезпечити дієву спадкоємність і відкритість усієї системи освіти.

Структура сучасної вітчизняної соціологічної освіти повинна відповідати і третій вимозі, на підставі якої слід різко змінити співвідношення між аудиторними заняттями й самостійною роботою студентів, збільшити кількість курсів за вибором, істотно підвищити питому вагу практичних і лабораторних занять. Дану вимогу, як вказує Т.Зуйкова, приймають усі практики вищої школи, проте далеко не всі можуть її реалізувати, оскільки необхідна велика попередня робота багатьох кваліфікованих науково-методичних колективів і створення відповідних навчально-методичних матеріалів, розширення й удосконалення матеріальної бази вищих навчальних закладів для того, щоб ця вимога стала реальністю.

У процесі підготовки майбутніх соціологів повинна бути реалізована четверта вимога, що передбачає поєднання цілей і задач соціального замовлення на фахівця й сучасну орієнтацію на особистість як основну цінність суспільства. Подібна вимога якнайповніше може розв'язуватися на рівні певного регіону й вищого навчального закладу.

У зв'язку з цим головна вимога, яка повинна бути поставлена до змісту вищої соціологічної освіти, – це посилення його фундаментальності. Саме фундаментальність освіти є основою компетентності й мобільності фахівця. Тільки здобувши фундаментальну освіту, майбутній соціолог як фахівець має нагоду успішно займатися подальшою самоосвітою, свідомо перебудовувати свою професійну діяльність, відповідати різноманітним запитам, які ставить до нього суспільство. Тільки фундаментальність соціологічної освіти створить реальну можливість наповнити програму підготовки майбутнього соціолога змістом, який забезпечує відповідність вимогам, що ставлять до фахівця на даному етапі.

Дійсна орієнтація на особистість як соціальну цінність суспільства припускає подальшу гуманізацію соціологічної освіти, яка не зводиться тільки до введення в її зміст нових гуманітарних навчальних дисциплін, а разом із цим припускає як диференціацію їх змісту відповідно до запитів особистості, так і варіативність та відкритість системи освіти, що дійсно дозволяє зробити особистість майбутнього соціолога справжньою цінністю.

Оскільки в психолого-педагогічній і соціологічній літературі ми, на жаль, не знайшли праць, спеціально присвячених висвітленню питань щодо формування професійних якостей майбутніх соціологів, то це зажадало створення авторської моделі організації названого процесу з урахуванням дидактичних ресурсів і можливостей контекстного навчання. Розробка моделі формування професійних якостей майбутнього соціолога в процесі контекстного навчання викликала необхідність здійснення двох основних видів діяльності – інформаційно-аналітичної й конструктивно-проектувальної.

Перший вид діяльності – інформаційно-аналітичний – був спрямований на вивчення, аналіз та узагальнення передового педагогічного досвіду щодо шляхів і засобів модернізації вищої соціологічної освіти, яка відбувається у вітчизняних та зарубіжних вищих навчальних закладах за допомогою:

- виокремлення названої педагогічної системи з соціокультурного і освітнього середовища як відносно самостійної й специфічної;
- подання її у вигляді цілісної системи, утвореної з сукупності певних елементів і їх функцій;
- послідовного обстеження особливостей кожного з елементів цієї системи;
- синтезу одержаних знань щодо визначення реального стану проблеми формування професійних якостей майбутнього соціолога й альтернатив її конструктивного розв'язання тощо.

Другий вид діяльності щодо розробки моделі формування професійних якостей майбутнього соціолога – конструктивно-проектувальний – вимагав трансформації одержаної інформації в структуру завдань із практичного втілення в процес вищої соціологічної освіти технології контекстного навчання. Це передбачало передусім урахування досить широкої спеціалізації професійної діяльності майбутнього соціолога в межах існуючої ступеневі освіти (зокрема, здобуття ним академічних звань бакалавра, спеціаліста та магістра соціології), а саме: як практичного соціолога, як викладача соціологічних (суспільних) дисциплін і як соціолога-науковця. Крім того, оскільки досвід використання засобів контекстного навчання в професійній підготовці майбутніх соціологів у систематизованому та узагальненому вигляді до цього часу не відображений у науково-педагогічній літературі, то конструктивно-проектувальний вид діяльності, що здійснювався нами, передбачав таке:

- визначення основних структурних одиниць і складових елементів моделі формування професійних якостей майбутнього соціолога;
- встановлення їх ієрархічного співвідношення;
- виявлення сукупності зв'язків між цими елементами й характеру їхньої взаємодії;
- схематизацію форм, методів і засобів контекстного навчання щодо процесу формування професійних якостей майбутнього соціолога.

У результаті, дотримуючись ідей дидактики вищої школи щодо цілісності навчально-виховного процесу (Л.Кондрашова, В.Радул, Р.Хмелюк та ін.), у розробленій нами авторській моделі формування професійних якостей майбутнього соціолога в процесі контекстного навчання було представлено як механізм функціонування цілісної педагогічної системи, що має певні взаємозв'язані елементи (цільовий, мотиваційно-стимульований, змістовий, операційно-технологічний, результативний), які створюють стійку єдність. При її створенні ми спиралися на логіку функціонування педагогічної системи, яка знайшла відзеркалення в роботах В.Симонова [4] і О.Цюкур [5] із педагогічного менеджменту. Це означало, що в нашому досвіді теорія контекстного навчання, започаткована А.Вербицьким, дістала свій подальший розвиток за рахунок її збагачення ідеями педагогічного менеджменту щодо розуміння позиції і ролі:

- викладача як менеджера соціологічної освіти (за рахунок доповнення його професійних функцій як маркетолога, який вивчає попит на соціологічну освіту на ринку освітніх послуг; підприємця, що здійснює пошук педагогічних інновацій у соціологічній освіті; діагноста, що проводить моніторинг якості процесу організації та кінцевих результатів соціологічної освіти);

- студента як менеджера самоосвітнього процесу (за рахунок опанування провідними функціями самоменеджменту).

Основою й системоутворюючим елементом моделі контекстного навчання є мета, яка зумовлює функціонування цільового компонента як певної педагогічної системи, спрямованої на формування професійних якостей майбутнього соціолога. При цьому зазначена мета, передбачаючи використання форм, методів і засобів контекстного навчання, була конкретизована за допомогою постановки наступних завдань, а саме:

- оволодіння майбутніми соціологами теоретичними знаннями, що дають цілісне уявлення про зміст, структуру й функції майбутньої професійної діяльності;

- засвоєння студентами способів професійного мислення й дій, необхідних для успішного виконання завдань майбутньої професійної діяльності;
- актуалізація в них потреби в самопізнанні, самовизначенні й самовихованні як майбутніх професіоналів;
- набуття як предметно-професійного, так і соціального досвіду, зокрема щодо прийняття індивідуальних і спільних рішень;
- стимулювання пізнавальної мотивації, забезпечення умов появи професійної мотивації;

Другим – мотиваційно-стимульованим – елементом моделі контекстного навчання як особливої педагогічної системи вважаємо механізм педагогічної взаємодії викладача й студента як суб'єкта власного професійно-особистісного розвитку, а не як «об'єкта педагогічного впливу». При цьому ми, спираючись на трактування категорії «контекст», дане А. Вербицьким, моделювали позицію майбутнього соціолога, що функціонує в полі контекстного навчання як таку,



яка б забезпечувала рівень його належної мотивації щодо здобуття соціологічної освіти шляхом особистого включення в процеси пізнання й оволодіння професійною діяльністю [1, с. 102]. Це припускало засвоєння майбутнім соціологом змісту професійної освіти не шляхом використання механізму передачі йому навчальної інформації в готовому для запам'ятовування вигляді, а через його власну інтелектуальну, пошукову, емоційно-вольову, мовленнєву й творчу активність, спрямовану на предмети та явища навколишнього світу й соціальної дійсності.

Вдаючись до психологічної інтерпретації суті позиції й ролі студента як майбутнього соціолога в процесі контекстного навчання, ми передусім моделювали його статус як суб'єкта професійної діяльності (зокрема, квазіпрофесійної й навчально-професійної діяльності). Студент повинен самостійно планувати, організувати й спрямовувати свою діяльність з урахуванням особистісних інтересів та потреб як енергетичних джерел діяльності (за О.Леонтьєвим [2]). Крім того, це означало, що в процесі професійної діяльності майбутній соціолог формується як майбутній професіонал. Таким чином, розглядаючи суб'єктність діяльності майбутнього соціолога як одну з її основних характеристик, ми, тим самим, орієнтувалися на дотримання принципу єдності свідомості й діяльності (за С.Рубінштейном [3]), суть якого вбачали в тому, що:

- по-перше, психічна діяльність формується не просто в процесі практичної, матеріальної діяльності, але з неї;
- по-друге, психічною діяльністю вважають не тільки предмети (уявлення, поняття), але й ідеальні дії, операції, оскільки первинним для образів є зовнішні предмети, а для нових психічних дій – зовнішні матеріальні дії суб'єкта.

Вкажемо, що опанування певного навчального предмета як процес засвоєння діяльності, які змінюють одна одну, у контекстному навчанні підкоряється ряду вимог: семіотичних, що ставлять до організації текстової інформації; психолого-педагогічних, які відображають закономірності засвоєння знань; наукових, що втілюють фундаментальні основи навчального предмета; професійних, які відображають модель фахівця. У роботі з майбутніми соціологами по формуванню в них професійних якостей особистості ми прогнозували реалізувати дві найважливіші характеристики:

- з одного боку, при засвоєнні кожної навчальної дисципліни із самого початку поставити студента як суб'єкта навчання й майбутньої професійної праці в діяльну позицію, предмет якої поступово перетворюється з суто навчального в практично професійний;
- з іншого боку, перетворити вимоги, що йдуть від професійної діяльності майбутнього соціолога, на системоутворюючі, тобто такі, які б слугували контекстним принципом побудови й розгортання не тільки окремих навчальних дисциплін, але й змісту всієї соціологічної освіти, що здійснюється у вищому навчальному закладі.

При цьому ми виходили з положень О.М. Леонтьєва про те, що, по-перше, діяльність студента повинна бути адекватною, тобто повинна відтворювати в собі риси тієї діяльності професіонала-соціолога, яка «кристалізована, акумульована в даному предметі або явищі, точніше, у системах, які вони утворюють» [2, с.421]; а по-друге, тільки за допомогою активної «упередженої» діяльності здійснюється привласнення соціального досвіду, розвиток психічних функцій і здібностей людини, а також формування професійних якостей, систем відносин з об'єктивним світом, з іншими людьми і з самим собою.

Ми усвідомлювали, що майбутні соціологи в умовах контекстного навчання не тільки вчаться, щоб здобути знання, а й проявляють особисту активність, яка забезпечує формування необхідних інтелектуальних, комунікативних, фахових, творчих і духовних якостей особистості фахівця. У зв'язку з цим ми, дотримуючись ідей О.Цокур [5] про самоменеджмент діяльності студента, розглядали позицію майбутнього соціолога в процесі контекстного навчання як таку, що створює можливості для реалізації його ролі як менеджера власного професійно-особистісного розвитку й саморозвитку.

Моделюючи програму дій викладача вищої соціологічної школи як суб'єкта контекстного навчання, який організовує спільну діяльність зі студентом і керує її розгортанням, ми, спираючись на ідеї В.Симонова [4] та О.Цокур [5], убачали суть його професійної ролі у взаємодії зі студентами – майбутніми соціологами як менеджера навчально-пізнавального процесу, що здійснює ряд функцій, починаючи від маркетингових досліджень ринку освітніх послуг і ринку соціологічної праці, пошуку педагогічних інновацій і закінчуючи моніторингом якості соціологічної освіти.

Моделюючи зміст соціологічної освіти майбутніх соціологів, чим забезпечувалася дія змістового компонента контекстного навчання, ми, зважаючи на загальноприйнятій державний освітній стандарт, мали намір за його допомогою створити в студентів цілісне уявлення про майбутню професію. У цьому ми наслідували ідеї А.Вербицького, який підкреслював, що пізнавальна діяльність студента повинна бути адекватною його майбутній професійній діяльності, тобто повинна відтворювати в собі риси тієї діяльності, яка після закінчення вищого навчального закладу буде його професійною діяльністю [1, с. 20].

Розглядаючи способи реалізації соціологічної освіти як четвертий обов'язковий елемент системи професійної підготовки майбутніх соціологів, вибудованої на концептуальній основі контекстного навчання, – операційно-технологічний, ми, услід за А.Вербицьким, виділили три базові форми діяльності, а також деякі перехідні від однієї базової форми до іншої. До базових форм організації діяльності майбутніх соціологів у межах авторської моделі організації професійної підготовки, спрямованої на формування професійних якостей особистості, було віднесено:

- навчальну діяльність академічного типу з провідною роллю інформаційної лекції й семінару;
- квазіпрофесійну діяльність (аналіз конкретних ситуацій, імітаційні, ділові ігри);
- навчально-професійну діяльність (науково-дослідна робота студентів, виробнича й педагогічна практика, реальне курсове та дипломне проектування) [1, с. 130].

Важливе місце в процесі формування професійних якостей майбутніх соціологів передбачалося відвести методам контекстного навчання. У своїй моделі ми дотримувалися класифікації методів залежно від характеру організації (ступеня пізнавальної самостійності, активності й творчості) пізнавальної діяльності студентів: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, метод проблемного викладу, частково-пошуковий і дослідницький.

Вкажемо, що результатом упровадження вищеописаної моделі контекстного навчання повинен був стати досить високий рівень сформованості професійних якостей майбутніх соціологів як основний критерій оцінки якості соціологічної освіти й досконалості їхньої особистості в реалізації основних професійних функцій. Саме це складало суть п'ятого – результативного – компонента контекстного навчання, в основу якого було покладено адаптовану автором методика діагностики рівнів сформованості професійних якостей майбутніх соціологів.

Таким чином, розроблена нами модель, що передбачала використання дидактичних ресурсів і можливостей контекстного навчання для формування професійних якостей майбутніх соціологів, згідно з висунутою гіпотезою, повинна була значно інтенсифікувати процес навчання.

## ЛІТЕРАТУРА

1. *Вербицкий А.А.* Контекстное обучение: формирование мотивации // Высшее образование в России. – 1998. – № 1. – С. 101-107.
2. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1981. – 584 с.
3. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
4. *Симонов В.* Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в области управления образовательным процессом: Учебн. пос. – М.: Роспедагенство, 1997. – 264 с.
5. *Цокур О.С.* Категория педагогического сознания в теории и практике профессиональной подготовки учителя: дис. ... доктора пед. наук.: 13.00.01; 13.00.04 / Цокур Ольга Степановна. – Одесса, 1998. – 520 с.

Подано до редакції 28.09.08

## РЕЗЮМЕ

У статті запропонована авторська модель формування професійних якостей майбутнього соціолога у процесі контекстного навчання під час здобуття вищої освіти

## SUMMARY

The article presents an original model of forming professional features of a future sociologist within the context study process at university.

*Т.В. Міхова*

## СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ПРОДУКТИВНИЙ СПОСІБ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ»

Пошук шляхів і засобів, що дозволяють розкрити творчий потенціал особистості в процесі освіти, сьогодні набуває особливої важливості. Актуальним залишається питання створення в процесі навчання умов, які сприяють розкриттю творчих здібностей особистості, особливо формуванню в неї готовності до вільного продукування ідеї і реалізації їх у кінцевому продукті діяльності.

Будь-яке дослідження вимагає уточнення сутності тих понять, якими воно буде описуватися і з'ясуватися. Наше дослідження має найменш визначене поняття «продуктивний спосіб образотворчої діяльності».

Тож є необхідність передусім визначити й обґрунтувати сутність поняття «продуктивний спосіб образотворчої діяльності».

Звертаючись до аналізу сутності цього поняття, ми встановили, що діяльність як феномен стала досліджуватися в німецькій класичній філософії XVIII в., і розглядалася як деяка спонтанна активність свідомості, яка «не тільки не зжута нормами логіки, але й, навпаки, сама є створюючою основою для всяких норм». Діяльність розумілася як основа і вихідний пункт функціонування й розвитку людської свідомості [5, с.35].

Сучасні філософи пов'язують проблему діяльності з осмисленням проблеми людини і привертають увагу до характеристик діяльності через діалектику суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних відносин. У найбільш розповсюдженому визначенні діяльність розуміється «як специфічна людська форма ставлення до світу, зміст якого складає його доцільну зміну і перетворення в інтересах людей» [16, с.382].

Найчастіше діяльність визначається через активність. При цьому активність розуміється як загальна властивість матерії, що пов'язана з рухом, як способом буття матерії і взаємодії матеріальних об'єктів. У залежності від форм руху матерії (механічної, фізичної, хімічної, біологічної, соціальної) розрізняють і форми активності. В.І. Кремяньський, характеризуючи типи активності, пише: «Активність – це дія (чи сукупність дій) того чи іншого предмета (явища), зумовлена причинами, що носять внутрішній характер. Отже, це не просто рух (зміна, дія), а саморух» [7, с.91]. Іншу точку зору висловлює С.Л.Рубінштейн, який писав з цього приводу: «У психології багато говорять про психічну діяльність, ототожнюючи діяльність і активність. Ми розрізняємо ці поняття. Мислення як процес – це дія нас активність, а не діяльність» [16, с.148].

Сучасні дослідження спираються на той факт, що людина вже за своєю природою активна, оскільки діє і творить незалежно від того, яким видом праці вона займається. Без активності, що виражається у формі діяльності, неможливе розкриття духовного життя людини, його розуму, почуттів, сили уяви. З цього випливає висновок, що діяльність – категорія соціальна, і розглядати її можливо на різних рівнях. Головне, що визначає діяльність – це взаємодія людини (чи групи людей) і світу, у процесі якого людина свідомо і цілеспрямовано змінює світ і самого себе. «Для того, щоб привласнити речовину природи у формі, придатній для власного життя, людина приводить у дію належні їй тілу природні сили: руки і ноги, голову, пальці. Впливаючи за допомогою цього руху на зовнішню природу і змінюючи її, вона в той же час змінює свою власну природу. Вона розвиває сили що дримають у неї, і підкоряє гру цих сил своїй власній владі» [12, с. 34].

Дьомін М.В., визначаючи сутність діяльності, підкреслює, що тваринам властива лише життєдіяльність, що визначається як біологічне пристосування організму до вимог навколишнього середовища. Для людини притаманне свідоме виокремлення себе з природи, пізнання її закономірностей і усвідомлений вплив на неї. Людина як особистість ставить перед собою певну мету, усвідомлює свої мотиви, що спонукають її до прояву активності як діяльності. Людська діяльність спрямована на створення необхідних предметів і тому є утворюючою. Творчачи в процесі діяльності предметний світ культури, людина разом з тим утворює суспільні відносини, суспільне середовище і самого себе як особистість, як свідому соціальну істоту [4, с.11]. З цього випливає висновок, що найбільш важливими та суттєвими характеристиками людської діяльності є її цілеспрямованість і продуктивність.

Сьогодні багато філософів визнають, що діяльність людини формувалася на основі біологічної поведінки. Однак з появою свідомості і цілепокладання поведінка перетворюється на діяльність. Інстинкти витісняються свідомістю і вся активність людини стає діяльністю, за винятком, безумовно-рефлекторних рухів. [9, с.53] Таким чином, активність набуває своєї якості, а саме якості діяльності з моменту включення в процес життєдіяльності людської свідомості. Діяльнісне ставлення до навколишнього середовища притаманне лише людині і відноситься до такого рівня організації її життя, за якого сам спосіб його існування регулюється й направляється свідомістю.

Одне з принципів положень вітчизняної психології – це закон єдності свідомості і діяльності [Л.С. Виготський, П.Я.Гальперін, О.В.Запорожець, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн, А.О.Смірнов, Б.М. Теплов та ін.] Воно відображає суть наукових уявлень про механізми змін природи людини в процесі розвитку її матеріальної і духовної діяльності. Згідно з цими уявленнями кожен психічний процес, включений у ту чи іншу теоретичну чи практичну діяльність, може бути настільки складний, що виступає як особлива психічна діяльність, спрямована на досягнення визначеної мети, визначеними мотивами і здійснювана різними способами чи прийомами, тому діяльність полягає в мотиваційному досягненні свідомо поставленої мети пізнання чи перетворення об'єкта. І її структурними складовими є – мета, мотив, способи, умови і результат.

Таким чином, аналіз поняття діяльності, дозволяє зробити висновок, що діяльність: визначається через активність суб'єкта в навколишній дійсності; опосередкована його усвідомлюваними відносинами і зв'язками в предметній дійсності; має цілеспрямований і перетворювальний характер; реалізується в процесі взаємодії з навколишньою дійсністю, впливом на об'єкт і задовольняє потреби суб'єкта.

Єдиний у своїй сутності феномен діяльності, реально існує в різних формах. Як видно з результатів досліджень, різноманітність цих форм залежить від змісту і структури діяльності, від її мотивів, цілей і засобів здійснення. Так, перш за все розрізняють три види діяльності, що змінюють одна одну і співіснують протягом усього життєвого шляху людини – це гра, навчання і праця, що розрізняються за кінцевими результатами (продуктом діяльності), особливостями організації, і мотивації. Однак основним видом діяльності людини є праця. Кінцевий результат праці – створення суспільно значимого продукту.

Види діяльності не існують ізольовано. Вони взаємодіють, доповнюють один одного. При цьому кожна діяльність набуває головного значення у формуванні нових психологічних процесів і властивостей особистості індивіда в певний період його розвитку.

Крім розподілу діяльності за видами, у філософії та психології прийнято розрізняти її за характером, як діяльність продуктивну та репродуктивну.

Л.С.Виготський з цього приводу пише: «Якщо глянути на поведінку людини, на всю її діяльність, легко побачити, що в цій діяльності можливо розрізнити два основних види вчинків. Перший – відтворювальний чи репродуктивний – пов'язаний з нашою пам'яттю. Його сутність полягає в тому, що людина повторює створювані раніше вироблені прийоми поведінки, або відтворює сліди від колишніх вражень. Другий – діяльність комбінуюча, або творча, результатом якої є не відтворення колишніх у її досвіді вражень чи дій, а створення нових образів або дій». [1, с.3] Як бачимо, під продуктивною діяльністю автор розуміє діяльність, процес якої закінчується створенням нового, оригінального продукту. Слід зазначити й те, що продуктивну діяльність Л.С.Виготський називає «творчою».

Аналізуючи праці вчених, можна виділити три основних підходи до розуміння репродуктивної діяльності та її відносин з продуктивною діяльністю.

Перший підхід розглядає репродуктивну діяльність як нетворчу працю, що протистоїть творчій, і являє собою відтворення дій, норм поведінки та діяльності за готовим зразком [1]. Відповідно до другого підходу, репродуктивна діяльність – найважливіший момент і умова творчої діяльності. У рамках третього підходу репродуктивна і продуктивна діяльність розглядаються як дві взаємозалежні сторони будь-якої творчості.

Овчинников В.Ф. відзначає, що відношення «репродуктивне – продуктивне» онтологічно пов'язане з основним протиріччям розвитку матерії – відтворенням і зміною. Згідно з думкою цього автора, людська діяльність у цілому, у діалектичній єдності всіх своїх сторін виступає силою, що відтворює і змінює об'єктивні та суб'єктивні умови суспільного буття [10]. З цього випливає висновок, що репродуктивна діяльність – це відтворююча характеристика діяльності, а продуктивна – змінювальна. Збігаючись у своїй діяльній сутності, вони виконують різну функцію у взаємодії особистості з навколишнім світом. І як наслідок, мають різний ефект у зміні самого суб'єкта діяльності.

Аналіз джерел щодо проблеми стосовно репродуктивної і продуктивної діяльності показує, що багато авторів встановлюють взаємозв'язок між продуктивною діяльністю і творчістю. Відомо, що під творчістю розуміється діяльність, що породжує щось нове і відрізняється неповторністю та оригінальністю. Творчість (у вузькому розумінні) – це одержання результату, якому притаманний певно визначений ступінь новизни, тобто створення того, чого до цього ще не було. Творча діяльність при такому її розумінні протиставляється репродуктивній діяльності, що повторює те, яке вже було і є. Важливо, що творчість специфічна лише для людини, тому що завжди передбачає творця – суб'єкта творчої діяльності.

Однак, як відзначає Яценко Л.В., одні автори вважають творчий процес непізнаваними і некерованими, обумовленими іраціональними силами, натненням та інсайтом (осаянням). Інші допускають повну формалізацію, алгоритмізацію і, зрештою, автоматизацію пошукових процедур у цілому. Ці крайності, як справедливо підкреслює автор, обумовлені тим, що ігнорується діалектика творчого процесу, взаємодії протилежностей – продуктивної і репродуктивної сторін, властивим усім видам діяльності [20].

Творчість, як принципово нова, пов'язана з інтуїцією, фантазією, уявою, але опосередкована через репродуктивний компонент. З цього приводу А.М.Коршунов пише: «Діяльність первісного суспільства – початковий етап становлення творчого відношення до світу. Діяльність тут ще мало диференційована, духовні види творчості знаходяться в зародковому стані. Але вже на даній стадії людина виступає істотою творчою тією мірою в якій вона виділяється з природи, в якій розвивається специфічно людське ставлення до навколишнього світу. Прояв творчих моментів у діяльності виражається у формуванні специфічно людських мотивів діяльності, здібностей до цілепокладання, людських потреб» [6, с.11].

Я.О.Пономарьов ставить питання більш широко і розкриває творчість як «необхідну умову розвитку матерії, утворення її нових форм, разом з виникненням якої змінюються й самі форми творчості». [13, с.14]. Реальним джерелом руху вважає процес взаємодії суб'єкта з об'єктом, який включений у пізнавальну діяльність. Як один із продуктів творчої діяльності виникає нове знання [14, с.43].

Пізнання, на основі якого реалізується діяльність, здійснюється в єдності репродуктивного і продуктивного. У цьому полягає подібність пізнавальної діяльності до матеріально-практичної: не тільки в практиці, але й у пізнанні відбувається як відтворення, повторення знання суб'єкта про об'єкт діяльності, так і його перетворення. Репродуктивне в пізнанні відноситься до повторюваного відтворення об'єкта у відносно стійкій формі. Однак репродуктивне – лише одна

сторона пізнавального відображення, інша полягає у творчо перетворювальній тенденції продуктивності. Ця тенденція виражається у відображенні об'єкта в нових властивостях і формах існування, що приводить до нового знання, нових образів дійсності [6, с.22].

Виходячи з розуміння пізнання в процесі діяльності як єдності репродуктивно відтворювальної і продуктивно перетворювальної функції, творчість не просто пов'язується з відображенням, але і є його органічним проявом, тією стороною відображення, що супроводжує появу нових пізнавальних образів.

Розкриваючи зв'язок репродуктивного і продуктивного у пізнавальній діяльності, слід зазначити, що будь-якому відкриттю передують інтенсивне продумування, перебір різних варіантів можливого рішення проблеми. Вирішуючи творче завдання, наша свідомість начебто опирається на певну схему, що забезпечує відносно стійку цілісність образу. Чим більше інформації надходить від об'єкта в результаті пізнавальної діяльності, тим більш рухливим і динамічним стає образ, тим більш перетворюється старе під тиском можливих нових варіантів рішення проблеми. Таким чином, продуктивне, як результат, може виникати й у процесі репродуктивного за самим характером пізнавального акту. Нове у творчості, пов'язане не тільки з якісно новою визначеністю, але й з істотним перетворенням старого. Саме цим визначається момент наступності як умови перетворення нетворчого акта на творчий. Відрізняючися між собою характером і ступенем новизни, продуктивне і репродуктивне можуть розглядатися як принципово подібні, хоча й не тотожні види пізнавальної діяльності.

Єдність продуктивної і репродуктивної функцій у свідомій діяльності виявляється в їхній взаємодії. Рано чи пізно втрачається продуктивний характер пізнавального відображення, перетворюючись на репродуктивне, а разом з тим з'являються нові його форми як моменти спрямованості до творчості більш високого рівня.

Отже, відтворення і творчість, репродуктивно-відтворюючі і продуктивно-творчі функції свідомості в діяльності являють собою діалектичну єдність і розрізняються лише у відносному плані. Їхня відносність виявляється в моментах взаємозумовленості, взаємодії. Разом з тим вони показують протилежні форми пізнавального відображення, проявом тенденції стійкості і змінюваності об'єктів. Репродуктивна діяльність – це діяльність, що відтворює вже відомі зразки взаємодії суб'єкта й об'єкта і не має на меті створення в цій взаємодії чого-небудь нового. Продуктивна діяльність – це в основі своїй перетворююча діяльність, метою якої є знаходження суб'єктом у взаємодії з об'єктом нових граней, нових форм, способів існування останнього, тобто створення того, чого ще не було раніш. Як бачимо, репродуктивна і продуктивна діяльність розрізняються по своїх мотивах і кінцевих результатах. Але фактично ця різниця відтворюється в способах діяльності [1].

Найбільш розповсюджене визначення свідчить, що спосіб – це система дій, що застосовується при виконанні якої-небудь роботи, чи при здійсненні чого-небудь. Спосіб – є усвідомленою організаційною цілеспрямованістю дій суб'єкта діяльності, що забезпечує досягнення деякого результату. Згідно до К.К.Платоновим: «Спосіб діяльності – це компонент динамічної структури діяльності, сукупність прийомів і методів діяльності, що забезпечують її результат» [12, с.140]. Аналогічного погляду дотримуються, Дьомін М.В. [4], Нікіфоров О.Л. [9, та інші. На їхню думку, продуктивність діяльності залежить саме від її способів. Іншими словами, спосіб продуктивної діяльності складає головну структурну ознаку (складову частину, елемент) продуктивної діяльності.

Для того щоб визначити специфіку продуктивного способу діяльності, звернемося до його джерела, а саме до його суб'єкта.

Відомо, що будь-яка діяльність передбачає наявність суб'єкта. Саме внутрішній світ суб'єкта знаходить своє вираження в реальних формах втілення об'єктного (предметного) змісту діяльності. Уже з-поза своєї належності суб'єктові діяльності твір зумовлено неповторністю, унікальністю психічних можливостей, особистісних переваг та індивідуального життєвого досвіду суб'єкта. Свідомість суб'єкта діяльності, у цьому випадку, виконує роль системоутворюючого фактора, що пов'язує всі рівні забезпечення діяльності єдиною і визначає загальний характер взаємодії елементів, що входять до її структури. Саме вона виступає детермінантою змін у діяльності, внутрішньою, сутнісною передумовою її розвитку. Але, як підкреслюють О.Л.Нікіфоров [9], С.Л.Рубінштейн [16] саме свідомість визначає зміст тієї задачі, на рішення якої мають бути спрямовані зусилля суб'єкта, відтворювані у формі певної діяльності. Вочевидь, що для тих випадків, коли задача полягає у відтворенні вже відомих продуктів діяльності, суб'єкт репродує процес його створення за відомими зразками.

У випадку, коли задача полягає у створенні нового продукту, тобто того, котре допіру немає свого відображення у відомих зразках, для суб'єкта виникає проблема не тільки у усвідомленні того, що має бути відтворено у продукті – результаті діяльності як нове, але й те, яким чином, якими засобами діяльності це нове може бути об'єктивовано. На відміну від рішення задачі на відтворення відомого за допомогою репродуктивної діяльності, де усвідомленню і психічному забезпеченню з боку суб'єкта підлягає якомога краще копіювання, повторення вже об'єктивованих за своїм змістом і послідовністю дій створення продукту – результату, рішення задачі на створення нового вимагає від суб'єкта: по-перше, усвідомлення того, що він хоче відтворити в продукті своєї діяльності як нове, тобто власної ідеї нового продукту; по-друге – усвідомлення засобів, за допомогою яких це нове може бути відтворено у продукті діяльності; по-третє – винайдення і усвідомлення змісту й послідовності дій з певно визначеними засобами, які приведуть до створення замисленого нового продукту. Звідси випливає таке визначення: продуктивний спосіб діяльності – це особлива система усвідомлених дій суб'єкта, певним чином упорядкована за змістом і послідовністю, сукупність прийомів і засобів її здійснення, що спрямовані на досягнення результату, який визначається оригінальністю і новизною.

Продуктивний спосіб діяльності характеризується особистісною підтримкою, суб'єктивною емоційністю і усвідомленою раціональністю, що складає внутрішню мотивацію суб'єкта діяльності й опосередковане нею. Суб'єкт продуктивної діяльності завжди виявляє себе в тому, яким чином він приходить до результату: чи через зміну самого себе, засвоєну схему діяльності, або через цілепокладання ствердження власного бачення предмета і способу його перетворення, утворюючи тим самим новий унікальний зразок діяльності.

З урахуванням цього загального визначення продуктивний спосіб образотворчої діяльності ми розуміємо як особливу систему усвідомлених і певним чином упорядкованих дій суб'єкта, що спрямована на досягнення нового, оригінального результату у відтворенні навколишнього світу засобами образотворчого мистецтва. Отже показником наявності продуктивного способу в образотворчій діяльності суб'єкта є його усталена спрямованість на відображення в результатах діяльності власного бачення світу, логіки і засобів рішення тієї чи іншої задачі. Рівень володіння цим способом образотворчої діяльності визначається мірою відображення його у свідомості суб'єкта. Натомість володіння цим засобом може здійснюватися: на інтуїтивному рівні; на рівні усвідомленого копіювання (або репродукції) вже відомих зразків способів образотворчої діяльності; на рівні усвідомленого і цілеспрямованого створення власної системи дій та їх послідовності, спрямованої на реалізацію власного, оригінального задуму продукту образотворчої діяльності.

## ЛІТЕРАТУРА

1. *Выготский Л.С.* Психология развития как феномен культуры. – М.: 1996. – 512 с.
2. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 422 с.
3. *Давыдова Г.О.* Творчество и диалектика. – М.: Наука, - 1976. – 175 с.
4. *Делмин М.В.* Природа деятельности. – М.: Изд-во МГУ, - 1984. – 168 с.
5. *Касавин И.Т.* Деятельность и рациональность. / В кн. Деятельность: теории, методология, проблемы. – М.: Изд-во полит. литературы., 1990.
6. *Коршунов А.М.* Отражение, познание, творчество. / В кн.: Творчество и социальное познание. / Под ред. С.С. Гольденрихта. – М.: МГУ, 1982. – 256 с.
7. *Кремьянский В.И.* Методические проблемы системного подхода к информации. – М.: Наука, 1977. – 228 с.
8. *Леонтьев А.Н.* Проблема деятельности в психологии. / Вопросы философии. – 1972. - №9, – С. 104.
9. *Никифоров А.Л.* Деятельность, поведение, творчество. / В кн.: Деятельность: методология, проблемы. – М.: Изд-во полит. лит.-ры., 1990. – 366 с.
10. *Овчинников В.Ф.* Репродуктивная и продуктивная деятельность как фактор творческого развития. – М.: Высшая школа, - 1984. – 87 с.
11. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. Изд. 18. Под общей ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: 1986. – 797 с.
12. *Платонов К.К.* Проблемы способностей. – М.: Изд-во Наука, 1972. – 311 с.
13. *Пономарев Я.А.* Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 304 с.
14. *Пономарев Я.А.* Психология творчества и педагогика. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.
15. *Ротенберг В.С.* Мозг. Обучение. Здоровье. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с.
16. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. В 2 т. / АПН СССР. – М.: Педагогика, -1989.
17. Советский энциклопедический словарь. / Гл. ред. А.М. Прохоров; - изд. 4-е – М.: Сов. Энциклопедия, 1987. – 1600 с.
18. *Суходольский Г.В.* Основы психологической теории деятельности. – Л.: ЛГУ, 1988. – 166 с.
19. *Шадрин В.Д.* Психология деятельности и способности человека. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
20. *Яценко Л.В.* Методологические проблемы управления творческой деятельностью. / В сб.: Актуальные проблемы творчества в свете решений XXVI съезда КПСС. – М.: 1982. – 218 с.

Подано до редакції 22.10.08

## РЕЗЮМЕ

Исследование посвящено определению сущности понятия «продуктивный способ изобразительной деятельности» и рассматривается как система осознанных и упорядоченных действий субъекта, направленных на достижение нового, оригинального результата в воссоздании окружающей

## SUMMARY

The article specifies the essence of the concept "productive method in fine arts activity". It is considered to be a special system of personal conscious and regulated actions directed at new, original results in reconstruction of surrounding reality by means of fine arts.

*О.В. Оганезова – Григоренко*

### АНАЛІЗ СКЛАДОВИХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ПРОЦЕСІ ВИХОВАННЯ ВОКАЛІСТА-ВИКОНАВЦЯ

Спираючись на дослідження відомих учених та педагогів у галузі музичного мистецтва та вокального виконавства (Ю. Барсова, Л. Дмитрієва, Б. Кременштейна, І. Назаренка), треба зазначити, що процес навчання – явище живе, воно протікає в річці безлічі впливів зовнішнього середовища, соціальних умов, сімейного устрою тощо. Кожен студент має ті чи інші – найрізноманітніші – вроджені якості, різну нервову організацію, різну індивідуальну сприйнятливості, специфічний характер, відрізняється від інших мотивацією до професійної діяльності – також різною і за змістом, і за силою.

Безпосередній ефект навчання, тобто набуття навичок, знань, умінь, а також досягнутий на даному відрізку часу рівень розвитку особистості, «є певною рівнодіючою, відкоригованою безліччю впливів і зіткнень» [3, с.51].

Особливу складність у процесі навчання вокаліста становить те, що професію цю неможливо опанувати, маючи у своєму розпорядженні лише теоретичні знання. Ця професійна підготовка вимагає насамперед практичного вміння і навичок, переданих від педагога до студента в індивідуальному порядку, так би мовити, «з рук у руки». У цьому контексті особливу складність становить мінливість і постійна взаємодія всіх компонентів навчання, що, зрештою, обумовлює й динамічність процесу навчання в цілому.

Мета статті й відповідні завдання: представити результати аналізу складових процесу навчання вокаліста-виконавця; розглянути особливості взаємодії учасників педагогічного процесу; виявити значення особистості педагога і ментальної спрямованості особистості студента для ефективного процесу взаємодії.

«Становлення особистості в ході навчання не можна вважати однозначним, і рівень розвитку студента в кожен певний момент не піддається точному виміру» [3, с.51].

Це надзвичайно ускладнює можливість навчання і контролю за педагогічним процесом, але разом з тим змушує розробляти нові й шліфувати старі методи, активно використовувати педагогічний експеримент, вивчати психологію його учасників – педагога і студента.

У вокальній школі зазвичай взаємодіють два напрями: виконавський і педагогічний, причому перший – виконавський – завжди є більш «революційним» порівняно з другим – педагогічним. Будь-який, найновіший педагогічний метод виростає на базі узагальнення виконавських традицій: сам педагог, котрий залишив сцену, передає свій досвід, що є досвідом уже минулих років. Новий напрямок у музиці ставить перед виконавцем нові завдання, народжує нове ставлення до матеріалу, що виконується, і нерідко, згодом, приводить до нових педагогічних методів [1, с.4]. На наш погляд, найбільш продуктивними і креативними в педагогічній діяльності є педагоги, які ведуть активну виконавську діяльність. Вони успішні і визнані у своєму професійному середовищі. Вони найбільш чуйно сприймають виклики часу, найшвидше на них реагують, тому що є професіоналами, котрі перебувають в самій гущавині внутрішньокорпоративної професійної конкуренції.

Нові музично-естетичні принципи, на наш погляд, виникають на базі вже відомих і визнаних шкіл, як наприклад, серед вокальних шкіл – італійська вокальна школа; але додають риси, забарвлені національним колоритом, насамперед ментальними якостями і властивостями народу, а також мовою, що несе в собі певну мелодію і фонетичні властивості, притаманні саме йому. По суті, саме ці «перебудови» і приводять до зародження самостійного виконавського стилю і педагогічного напрямку [1, с.4].

Досвідчений педагог може за манерою і характером звуку визначити національну (мається на увазі – мовну групу) належність виконавця. З огляду на транснаціональний надментальний характер музики, а також реалії часу, такі як глобальне стирання національних меж, і пов'язані з цим широкі можливості для професійної реалізації, для високопрофесійного вокаліста-виконавця мовні бар'єри не повинні бути перешкодою для творчого зростання. Маються на увазі не лише власне лінгвістичні знання й уміння, але і здатність переконливого виконання музики різних стилів, напрямків. З огляду на ці проблеми, вважаємо обов'язковим виконання вокальних творів мовою оригіналу, тому що створена композитором музична лінія, вокальна фраза безпосередньо і завжди пов'язані з лінгвістичними особливостями, з мовленнєвою мелодикою даної конкретної мови.

Зупиняючись на ментальних джерелах музичної виконавської творчості, слід зазначити, що поділ вокальних шкіл на російську, німецьку, італійську, французьку, у наш час, в умовах тотальної глобалізації всіх сторін життя вже не має того значення, котре надавалося цьому поділові в минулі століття. Обумовлено це насамперед «зникненням» культурних кордонів, легкістю й доступністю інформативних джерел, а також простотою і реальністю як близьких, так і досить далеких географічних пересувань. Виконавець має можливість слухати, дивитися і навіть брати участь у професійних діях у різних точках Землі, спілкуючись з різними за національністю, а отже і за ментальністю, людьми, стикаючись із різними виконавськими ідеалами і традиціями, а також спостерігати їх зіткнення чи змішування.

Кожна нація відрізняється своєрідною історією виникнення і розвитку, зв'язаними з багатьма факторами. Кожна нація має свою мову, котра є основою національного мелосу, який відбиває психологічні особливості й темперамент даної нації. Саме тому вокальні школи мають такий національний розподіл, але розбіжності ці зв'язані не з технічною стороною звуковедення, а з виконавськими особливостями, обумовленими мовними розходженнями, так званою «музикою мовлення (мови)».

У сучасних умовах дуже правильною є вимога до студентів виконувати музичний матеріал мовою оригіналу. Це дає можливість відчути і розвинути в студента стильове поняття і чуття.

Заради справедливості варто сказати, що для музикантів усього світу існує тільки одна знакова система – нотна. У співака завдання складніше і, одночасно, цікавіше, тому що в нього в арсеналі професійних засобів є дві мови – ноти і слово. У зв'язку з цим у вокалістів виховуються «трансментальні» якості (термін запропонований професором О. М. Олексюк), тобто спираючись на мовну національну ментальність, у якій вони народилися і виростили, вивчаючи і виконуючи твори іншими мовами (мовами оригіналу), і користуючись трансментальною знаковою системою – нотами, вокаліст практично оснащений всім арсеналом засобів для найвищої і зрозумілої будь-якому куточку планети творчості. «В музиці, особливо вокальній, ресурси виразності нескінченні», – вважав М.І. Глінка.

Основним моментом у утворенні вокальних навичок є створення внутрішнього «регулювального» образу, уявлення про звук, що слід реалізувати» [2, с. 247].

В створенні цього уявлення беруть участь дуже багато факторів. У самого студента є ідеал звучання свого голосу, до якого він звик, а також ідеал, до якого він прагне. У кожного є улюблені виконавці, творчість яких для студента є зразком для наслідування. Але ці «ідеали» не завжди відповідають фізіологічним особливостям вокального апарату студента. З початку навчання педагог часто користується методом показу. Це досить ефективний спосіб вивчання в студента потрібного і правильного ідеалу звучання, але, на нашу думку, цей же спосіб несе в собі небезпеку втрати справжнього, дійсного тембру звуку, властивого саме цьому студенту, саме цій людській особистості. Часто на академічних концертах можна почути, як студенти «співають голосами своїх педагогів», абсолютно точно переймаючи їхню "звукові барви", їхню манеру співу (мова йде не про загальноприйнятті позиції в навчанні – низький подих, округлий звук тощо, а про характерні риси, обумовлені побудою вокального апарату викладача). На це слід зважати тому, що побудова вокального апарату, його сполучення з конституційними особливостями фізіологічної будови кожного індивіда є так само унікальною, як і малюнок на долоні. Іншими словами, варто культивувати в студентів смак і звичку саме до «свого звучання». Одним з ефективних способів, на наш погляд, є перемикаючи уваги студента на виконання певного музичного й акторського завдання. Навчаючись виконувати, студент одночасно формує свій виконавський апарат, тому що спирається на свої думки, на свої почуття, на свій інтелектуальний багаж, нарешті, на свій ментальний досвід.

Одна з найбільш цікавих проблем – проблема протиріччя навчання.

«Якщо розглядати в єдності дії педагога, відповідну реакцію учня і вплив середовища, то в цьому безупинному потоці можна знайти безліч конфронтуючих і протиборчих сил, що створюють у сукупності ті умови, в яких відбувається розвиток учня» [3, с.51].

Протиріччя в процесі навчання не є явищем негативним (не мають на увазі протиріччя, викликані поганою організацією процесу навчання, низькою кваліфікацією педагогів, несумлінністю студентів). Суперечливість – явище, притаманне діалектичному розвитку. Як і в будь-якому життєвому явищі, при

навчання просування відбувається не всупереч, а завдяки наявності протиріч, котрі і є рушійними силами, джерелом розвитку. Найчастіше необхідно використовувати протиріччя в педагогічній практиці свідомо.

«Протиріччя виникають постійно у всіх формах навчання і розвитку завдяки складності і багатокомпонентності самого процесу навчання. Це і протиріччя між учителем і учнем, викликані тим, що зіштовхуються два покоління, дві особистості, два рівні знань, дві волі» [3, с.52].

Навчаючися, дізнаючися про нове, студент одержує уявлення про те, що «це так» чи «це повинно бути так». Подібна формула для більшості людей означає: «так, а не інакше».

У такий спосіб виділяються дві проблеми:

- 1) Пізнання людиною істини повертає думку в суворо визначеному напрямку, тим самим визначається сфера рішення.
- 2) Особистість педагога, його професійний рівень, його пристрасті стають визначальними в окресленні тієї самої сфери рішень.

Методичні розробки майже всіх предметів навчального плану переслідують чітко поставлену мету: дати студенту в руки метод роботи, навчити вирішувати завдання технічного і творчого характеру, властиві даній сфері діяльності. Завдяки такій організації і дисципліні розумової праці включається мислення студента, практична методика подібних регламентацій змушує студентів «ворушити мізками». Разом з тим подібного роду організованість мислення має подвійний характер. Адаже отримані знання й уміння не тільки допомагають вирішити навчальні завдання, організувати мислення, але і схематизують його. Таким чином, студент одержує найбільш зручні стереотипи мислення: «тільки так, а інакше не може бути» – диктують ці схеми.

Людське мислення, поряд із прагненням до накопичення знань, відзначається помітною інерційністю. Якщо людина щось знає чи вміє, вона схильна користуватися знаннями, відкритими іншими, звично, не замислюючись глибоко, не намагаючись знайти нових способів рішень. Щось перевірене і відпрацьоване, а щось – і свідомо нездійсненне й абсурдне.

Необхідний значний творчий потенціал, здатність до руйнування традицій, тобто інерції в мисленні, в умінні, у прагненнях. А база для розвитку творчих здібностей студента створюється, на наш погляд, саме завдяки вмінню педагога використовувати діалектику процесу навчання і закріплення вмінь.

Як не дивно, але саме у творчій професії, у професії музиканта і співака явно вимальовується мислення “за трафаретом”. Це пов'язано з тим, що в процесі навчання власне вокалу значну роль відіграє фізичне тренування, пошук прийому, навіть можна сказати, набуття і закріплення умовного рефлексу – правильного (в технічному розумінні) співу. Щоб успішно впоратися з музичними завданнями і побороти технічні труднощі, апарат співака повинен мати вокальний навик, доведений до автоматизму, тобто повинен бути вироблений «динамічний стереотип», що є фізіологічною основою формування навички” [3, с.63].

«Трафаретності» процесу навчання сприяє також певною мірою замкнутість системи, так звана «субкультура», до якої належать класичні музиканти. «Елітарність» класичного мистецтва, як це не парадоксально, обмежує його потенційні можливості розвитку, перетворення і моделювання.

У зв'язку з вищесказаним, педагог, його професійний авторитет, його розуміння, бачення творчого процесу, нарешті, його особистісна позиція стають визначальними не тільки в процесі навчання, але і в успішності професійного зростання студента. Особистість педагога є відправною позицією у вихованні розуміння основ професії, іншими словами, вихованні професійного менталітету вокаліста – музиканта, вокаліста – виконавця.

Студента веде у клас інтерес до музики і співу, схильність займатися саме цим, а не чимось іншим. К.С.Станіславський, розповідаючи про людей «акторського складу», мав на увазі спрямованість особистості займатися цим видом діяльності. Наявність стійкого, глибокого інтересу – запорука успіху. Для успіху в діяльності важлива стійкість інтересу, свого роду одержимість, що характерна для найбільш успішних діячів мистецтва [2, с.334].

«Найкращий співак у світі в той же самий час є своїм власним учнем і своїм власним учителем...», «Спів вимагає завзятої старанності, вимагає від учня уміння вчитися розумово, якщо він не може цього зробити, користуючись голосом. Завдяки постійній безупинній праці молода людина майже завжди здатна перемогти всі перешкоди і навіть перемогти недоліки, що вийшли в неї з молоком...» - П'єтро Тозі (1647-1727), «Opinion» [4, с.40].

«...Співак винахідливий, хоча б і посередній, заслуговує більшої поваги, ніж вокаліст більш умійлий, але без власної уяви...» - це також П'єтро Тозі [4, с.41].  
«...Слід слухати голос серця...воно виправляє вади природи, тому що пом'якшує грубий голос, поліпшує посередній і вдосконалює гарний. ...Коли серце співає, ви не можете брехати, й істина набуває великої сили переконливості...»

Перший вокаліст у світі вчиться завжди; він вчиться настільки, щоб підтримати свою репутацію, якої він досяг» - зазначив П'єтро Тозі [4, с.44].

Внутрішній світ прийнято поділяти на пізнавальну, емоційну і волюву сфери. Пізнання починається з відчуття – найпростішого психічного процесу, що відбиває в нашій свідомості окремі властивості явищ і предметів. На основі різних відчуттів предмети і явища сприймаються свідомістю у вигляді цілісного образу. У сприйнятті бере участь мислення, виділяючи потрібні частини, зіставляючи, порівнюючи сприймане з минулим досвідом. У процесі діяльності розвиваються спеціалізовані сприйняття, почуття звуку, почуття опори, почуття стилю, смак тощо.

Творча діяльність ніколи не автоматизується, подібно до її технічних компонентів. Творча діяльність завжди припускає збирання матеріалу, – підготовчий період для творчості, велика праця і як її результат – натхнення – особливо активний стан організму, цілком зануреного у творчість. Велику роль у творчій діяльності відіграє світогляд людини, що визначає спрямованість творчості [2, с.345].

Підбиваючи підсумки сказаному, варто припустити, що сценічний досвід і висока конкурентоздатність у професійному корпоративному середовищі є однією з умов успішності в процесі педагогічної взаємодії при підготовці вокалістів-виконавців у ВНЗ мистецтва. Про це йтиметься і в наших подальших дослідженнях.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Барсов Ю.А. Вокально-исполнительские и педагогические принципы М.И. Глинки. – Ленинград: Издательство «Музыка», 1968. – 65 с.
2. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики. – М.: Издательство «Музыка», 1968. – 642 с.
3. Кременштейн Б. К вопросу о противоречиях как источнике развития в процессе обучения музыканта-исполнителя// Вопросы музыкальной педагогики/ Вып. 7, Сост. В.И.Руденко. - М.: Издательство «Музыка», 1986.
4. Назаренко И.К. Искусство пения. Хрестоматия, Изд-е второе, перераб. и доп. – М.: Государственное музыкальное издательство, 1963. – 512 с.

Подано до редакції 30.09.08

## РЕЗЮМЕ

В статті представлені результати аналізу складових навчального процесу вокаліста - виконавця; розглянуто особливості взаємодії учасників педагогічного процесу; виявлено значення особистості педагога та ментальної спрямованості студента для ефективного навчального процесу.

## РЕЗЮМЕ

В статье представлены результаты анализа составляющих процесса обучения вокалиста – исполнителя; рассмотрены особенности взаимодействия участников педагогического процесса; выявлено значение личности педагога и ментальной направленности личности студента для эффективного процесса обучения.

## SUMMARY

The article presents constituents of the process of teaching vocalist - performer; analyses some features of cooperation between participants of pedagogical process; ascertains the meaning of teacher's personality and student's mental direction for effective educational process.

Л.С. Петухова

В умовах високих темпів науково-технічного прогресу, інформатизації всіх сфер життєдіяльності людини актуалізується проблема реформування системи освіти у відповідності з вимогами світових стандартів на основі використання ІКТ.

Інформаційна парадигма передбачає принципово нові функції освіти і роль педагогічних кадрів у розвитку суспільства. Замість трансляції готових знань, що реалізуються традиційними технологіями, сучасна освіта має носити випереджувальний характер, готувати майбутнього фахівця до самостійного оволодіння необхідною інформацією та формувати вміння її застосувати в умовах швидких соціально-економічних змін. Зміщення акцентів з обслуговувальних функцій на функції творчальної, значно підвищує вимоги до рівня підготовки педагогічних працівників, їхніх особистісних і професійних якостей. Йдеться про компетентнісний підхід до відтворення педагогічного потенціалу, в основу якого покладено новий погляд на формування особистості, спроможної вести ефективне життя в сучасних умовах.

Ключовими дефініціями проблеми нашого дослідження є такі, що знайшли своє відображення у змісті статті. Вимоги до професійно-особистісних компетенцій, які повинні бути сформовані у сучасних фахівців різних галузей, особливо у зв'язку зі вступом у Болонський процес, широко аналізуються на різних рівнях. Проблеми ІКТ знайшли певне висвітлення в педагогічній науковій літературі (А.К. Маркова, Л.М. Мігіна, Н.Х. Насирова, Л.А. Петровська, О.І. Пометун, А.В. Тряпцін, А.В. Хуторський). Переважна більшість досліджень присвячені професійним компетентностям школярів та вчителів ЗОШ. Що стосується вищих навчальних закладів, то ця проблема фактично залишається відкритою. Разом з тим формування ІКТ в майбутніх вчителів вимагає чіткого розуміння як цього поняття, так і його складників. У зв'язку з цим **метою** нашої статті є аналіз ключових понять, їх різних формулювань, а також висвітлення рівнів діагностики інформаційних компетентностей майбутніх вчителів початкової школи.

Поняття «компетенція» й «компетентність» трактуються в сучасній науці багатьма авторами в різних значеннях і модифікаціях. Як трактує тлумачний словник іноземних слів, «компетентний» в одному зі значень – це той, хто володіє достатніми знаннями в конкретній галузі, добре обізнаний, кваліфікований, тобто відповідає вимогам, придатний до певної діяльності. Компетенції – відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня або студента, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат. Результатом набуття компетенцій є компетентність, яка на відміну від компетенцій передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності [1: 409].

А.В. Хуторський пропонує також розвести поняття «компетенція» і «компетентність», використовувати їх паралельно, але вкладати в них різний смисл [8]. На його думку, компетенція – це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, які є заданими до відповідного кола предметів і процесів та необхідними для якісної продуктивної дії по відношенню до них. А компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмета діяльності. Іншими словами, компетентність, слід розуміти як задану вимогу, норму освітньої підготовки особистості, а компетентність – як реально сформовані її особистісні якості та мінімальний досвід діяльності.

Виходячи з того, що компетентність є складним утворенням, більшість дослідників виокремлюють у цьому педагогічному явищі певні напрями чи групи: загальні (для всіх предметів), міжпредметні (для циклу предметів або освітніх областей) і предметні (для кожного навчального предмета) [9].

Дещо інший підхід до класифікації компетенцій пропонується А.В. Тряпціним [7], де виокремлено компетенції:

- ключові – загальні компетенції, які є необхідними для соціально-продуктивної діяльності;
- базові – у певній професійній галузі;
- спеціальні – для виконання конкретної дії, розв'язання конкретної проблеми чи професійної задачі.

Умовно виділяються три етапи становлення і розвитку ключових компетентностей в освіті: перший етап – (1960-1970 р. р.) характеризується введенням понять компетенція, компетентність; другий етап – (1970-1990 р.р.) відзначився розробками змісту понять, компонентів, видів компетентностей (Дж. Равен). Активно досліджується проблема в Україні і Росії. Компетентність трактується як інтегративна якість особистості (Н.В. Кузьміна). Третій етап (1990 р. – сьогодні) продовжуються дослідження (А.К. Маркова, О.І. Пометун, Л.А. Петровська, Л.М. Мігіна, А.В. Хуторський та інші) [3 :451-453].

Певний інтерес являють для нас ключові типи фундаментальних компетентностей, пропонувані німецькими педагогами [2 : 32-33]:

- інтелектуальні знання (навчання упродовж усього життя); знання, які можна застосовувати (ситуаційний досвід, розв'язання складних ситуацій тощо);
- навчальна компетентність (уміння вчитися);
- методологічні компетентності (застосування багатоваріантних конструкцій, мовна компетентність, опанування інформаційними технологіями);
- соціальні компетентності (соціальне єднання, здатність розв'язувати конфлікти, співпраця, робота в команді тощо);
- ціннісні орієнтації (соціальні, демократичні та індивідуальні цінності).

До різновидів ключових компетентностей має відношення така типізація: соціальна, громадянська, зберігаюча здоров'я, навчальна, загальнокультурна, підприємницька, а також компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій [3 :454-455]. Компетентність з ІКТ передбачає здатність студента орієнтуватися в інформаційному просторі, володіти й оперувати інформацією відповідно до потреб ринку праці.

У контексті формування професійної компетентності майбутнього вчителя доцільно виділити наступні групи компетентностей:

- соціальна;
- полікультурна;
- комунікативна;
- саморозвитку й самоосвіти;
- продуктивної творчої діяльності;
- інформаційна.

Педагоги Австрії визначають наступні компетентності: предметна, особистісна, соціальна, методологічна [5 :9].

Змістове наповнення професійної компетентності вчителя визначається кваліфікаційною характеристикою, що являє собою нормативну модель компетентності педагога, трансформовану в науково обґрунтований склад професійних знань, умінь і навичок.

Актуальним є також питання управління фаховою підготовкою спеціалістів під час формування професійної компетентності, яка для учителя характеризується процесом прийняття педагогічних рішень. Це актуалізує проблему розвитку в майбутнього фахівця здатності бачити протиріччя, що виникають в освітньому процесі, самостійно ставити конкретні педагогічні цілі й завдання і знаходити способи їхнього розв'язування, а також аналізувати й оцінювати отримані результати. Звідси виникає проблема визначення місця інформаційної складової в структурі загальної професійної компетентності, її ролі і значення в забезпеченні найбільш оптимального функціонування професійної діяльності спеціаліста. На нашу думку, серед ключових професійних компетентностей майбутнього фахівця дуже важливою є компетентність з ІКТ, яка у деяких авторів за змістом ідентична інформаційній компетентності.

Інформаційна компетентність учителя, за Н.Х. Насировою, є особливий тип організації теоретичних і методичних предметно-спеціальних знань, що дозволяє приймати ефективні рішення в професійно-педагогічній діяльності в умовах сучасної інноваційної політики .

Компетентність у сфері інформаційних та комунікаційних технологій включена до переліку ключових компетентностей, визначений науковцями міжнародної спільноти на Лісабонській конференції 2001 року, що співпадає з баченням українських науковців.

Однією з п'яти ключових компетентностей прийнятих Радою Європи, що мають бути сформовані у європейської молоді є компетентності, пов'язані з поглибленням інформатизації суспільства; опанування цими технологіями, розуміння їх застосування, слабких і сильних сторін, способи критичних суджень усталенні до інформації, що поширюється масмедійними засобами та рекламою.

Професійна науково-пошукова складова компетентності сучасного вчителя полягає в здатності вільно орієнтуватися у стрімкому потоці наукової інформації, розумінні нових педагогічних технологій і авторських шкіл, умінні аналізувати альтернативні й варіативні програми, використовувати прогресивний педагогічний досвід, вести особистий науковий пошук.

Більш розповсюдженою, як показує теорія і практика, є визначення інформаційних компетенцій. Але, на нашу думку, не можуть існувати компетенції в галузі інформації. Останні дослідження підтверджують, що кожний вчитель повинен бути підготовлений до використання ІКТ у своїй професійній діяльності [6]. Для вчителя початкової школи це розробка функціональної структури комп'ютерного середовища для підтримки навчального процесу, використання програмного забезпечення, мультимедійних технологій, Інтернету тощо. Все це спонукало нас вважати ідентичним компетенціям з ІКТ – компетенції в галузі інформатики. Вони є складовими структури професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, що розглядаються нами як системний обсяг знань, умінь та навичок набуття, перетворення, передачі та використання інформації у різних галузях людської діяльності для якісного виконання професійних функцій.

Як засвідчують результати нашого дослідження, інформатичні компетентності є відкритою системою, так як на їх розвиток і функціонування впливає комплекс зовнішніх і внутрішніх чинників. Інформатичні компетентності є відкритою динамічною системою, що само організується. Для їх розвитку, згідно із законами синергетики, дію позитивних чинників необхідно підсилити і залучити всі ресурси самоорганізації (ціннісні установки, загальнокультурний і фаховий рівень підготовки, його особистісні потреби і інтереси, якості та ін.).

Інформатичні компетентності учителя початкових класів нами розуміються як особливий тип організації теоретичних і методичних предметно-спеціальних знань, що дозволяють приймати ефективні рішення в професійно-педагогічній діяльності в умовах сучасної інноваційної політики.

Водночас аналіз складових інформатичних компетентностей майбутнього вчителя початкових класів свідчать про те, що вони не зводяться до знань й умінь організації педагогічного дослідження і роботи з комп'ютером, але й передбачають необхідну обізнаність в сфері дидактики й теорії виховання. При цьому ці компетентності не вичерпують вузькопрофесійними рамками. Рівноправними сьогодні виступають такі змістовні компоненти інформатичних компетентностей вчителя, як креативність мислення, здатність до аналізу, потреба в самовдосконаленні. Тобто вони акумулюють в собі інтеграцію досвіду, теоретичних знань, практичних умінь і значущих для педагога особистісних якостей.

На сьогодні накопичено достатній досвід і значний фактичний матеріал традиційної системи підготовки вчителів. Однак зазначена система вже недостатньо узгоджується з новою парадигмою й доктриною розвитку освіти України в XXI столітті, зокрема в частині використання нових інформаційних технологій для інтенсифікації процесу навчання, розвитку творчого мислення студентів, формування інформатичної компетентності.

Інформатична компетентність передбачає цілісне формування мотиваційного компоненту (потреба й інтерес до одержання знань, умінь і навичок); сукупності знань, що відбивають систему сучасного інформаційного суспільства; знань, що становлять інформативну основу пошукової пізнавальної діяльності; способів й дій, що визначають операційну основу пошукової пізнавальної діяльності; досвіду пошукової діяльності в сфері створення програмного забезпечення й технічних ресурсів та відносин «людина-комп'ютер».

За результатами дослідження нами визначені рівні сформованості інформатичних компетентностей (ознайомлювальний, базовий, репродуктивно-пошуковий, продуктивний).

**Ознайомлювальний** рівень інформатичних компетентностей передбачає, що студент має певні уявлення про інформаційні процеси, що відбуваються у суспільстві, може розкрити загальні закономірності інформаційних процесів у природі, суспільстві, технічних системах, розуміє основні поняття і принципи у сфері ІКТ такі, як операційна система, прикладні програми (може навести приклади), комп'ютерна мережа, електронна пошта і т. ін.

**Базовий** рівень передбачає систематизацію знань та елементарні навички роботи на комп'ютері, володіння основними прийомами виконання необхідних операцій хоча б в одному програмному продукті. Цей рівень є необхідним для ефективного побудови навчального процесу в університеті на базі ІКТ. Уже на цьому рівні студент має виробити вміння визначати мету діяльності, планувати діяльність для досягнення результату, оцінювати отриманий результат, аналізувати, виділяти головне, моделювати певні явища, переносити засвоєні знання і вміння в нову ситуацію.

На **репродуктивно-пошуковому** рівні студент може за цілком визначеним завданням або за зразком самостійно виконати завдання щодо використання ІКТ у подальшій професійній діяльності. Цей рівень вимагає навичок застосування ІКТ у навчальному і науковому процесах, навичок самостійного методичного опрацювання професійно-орієнтованого матеріалу (трансформація, структуризація і психологічно грамотне перетворення наукового знання в навчальний матеріал і його моделювання).

**Продуктивний** (творчий) рівень передбачає самостійне використання інформаційних технологій у професійній діяльності. Тобто, випускник університету, який починає працювати у школі може на основі вихідної ситуації спланувати можливі варіанти використання ІКТ у навчальному процесі, розробити проект, розробити всі необхідні складові уроку, викласти необхідну інформацію на шкільний сайт, створити презентацію, розробити дидактичні й методичні матеріали, визначити та створювати програмно-педагогічні засоби, які можна педагогічно доцільно використовувати в процесі вивчення визначеної теми, та використання знанієвого тезаурусу в інших галузях.

Вважаємо, що в сучасній теорії і практиці підготовки вчителя початкових класів відсутні вимоги до нормування інформатичної компетентності. В зв'язку з Болонським процесом та реалізацією нової освітньої парадигми особливої актуальності набуває *стандартизований* підхід до інформатичної підготовки, який забезпечує використання одержаних знань і навичок з ІКТ відповідно до міжнародних стандартів, незалежних систем сертифікації. Тому, на нашу думку, було б доцільно проводити стандартизацію інформатичної підготовки вчителя у тому числі й початкових класів, що забезпечується системою підготовки відповідно до вимог стандарту. Необхідною нам вбачається проведення роботи з МОН (освітньо-кваліфікаційні характеристики), а також через громадські комітети, систему підвищення кваліфікації педагогічних кадрів та інші щодо визнання навчальними закладами міжнародних систем сертифікації.

**Стандартизований** рівень інформатичної компетентності – це рівень, на якому знання і вміння студента використовувати інформаційно-комунікаційні технології відповідають міжнародним стандартам, незалежним системам сертифікації. Прикладами таких систем є стандарт ECDC, система сертифікації Microsoft.

Сертифікат міжнародного зразка є гарантією наявності у фахівця певного набору знань, умінь і навичок, що вигідно вирізняє його на ринку праці і підвищує конкурентоспроможність.

На основі аналізу наукової літератури та досвіду нами були визначені критерії, їх показники, рівні сформованості інформатичних компетентностей, що знайшли відображення у таблиці 1. Визначення рівнів сформованості інформатичних компетентностей доцільно здійснювати за наступними критеріями:

- оволодіння знаннями в галузі інформаційно-комунікаційних технологій;
- сформованість умінь робот із найпоширенішими офісними додатками та комп'ютерній мережі та здатність використовувати ІКТ у професійній діяльності;
- сформованість мотивації до використання ІКТ для подальшої самоосвіти та в професійній діяльності, зокрема в навчальному процесі;
- рівень рефлексії.

Таблиця 1

*Рівні і критерії оцінювання інформатичної компетентності та методи дослідження*

Критерій оцінювання	Об'єм знань	Практичні уміння	Сформованість мотивації	Рефлексія
Методи дослідження Рівні	Методи комплексного контролю, опитування, тестування, оцінювання р е ф е р а т і в , дискусії, педагогічне спостереження	Виконання практичних, творчих, самостійних робіт; аналіз результатів діяльності студента, метод реєстрування.	педагогічне спостереження, анкетування, бесіди	Метод колізій, педагогічне спостереження, анкетування, бесіди, аналіз результатів діяльності студента.
<b>Ознайомлювальний</b>	Має певні уявлення про інформаційні процеси, що відбуваються у суспільстві, розуміє основні поняття і принципи у сфері інформаційно-комунікаційних технологій такі, як комп'ютер, апаратне та програмне забезпечення, операційна система, прикладні програми (може навести приклади), комп'ютерна мережа, електронна пошта і т. ін.	В м і є самостійно включити і виключити комп'ютер, запустити програму та завершити її роботу, виконувати найпростіші налаштування операційної системи, створювати файли і папки.	Проявляє зацікавленість в освоєнні нового потужного інструментарію, усвідомлює потенціал ІКТ	Вміє визначити мету діяльності, оцінювати отриманий результат
<b>Базовий</b>	У с в і д о м л ю є вплив інформаційно-комунікаційних технологій на освіту, знає що таке педагогічні програмні засоби, їх класифікацію, розуміє напрями в яких учитель може використовувати ІКТ у професійній діяльності, підходи, що склалися до використання ІКТ у навчальному процесі.	Має навички роботи на комп'ютері, володіння основними прийомами виконання необхідних операцій хоча б в одному програмному продукті (надрукувати і відформатувати текст, створити презентацію), володіє н а в и ч к а м и пошуку інформації та електронного листування	Усвідомлює необхідність оволодіння певним обсягом знань, умінь і навичок для продуктивної педагогічної діяльності середовищі, насиченому засобами ІКТ	Вміє визначити мету діяльності, планувати діяльність для досягнення результату, оцінювати отриманий результат, аналізувати, виділяти головне, моделювати певні явища, переносити засвоєні знання і вміння в нову ситуацію

<b>Стандартизований</b>	Знання студента щодо інформаційно-комунікаційних технологій відповідають міжнародним стандартам, незалежним системам сертифікації	Вміня студента використовувати інформаційно-комунікаційні технології відповідають міжнародним стандартам, незалежним системам сертифікації	Має бажання підтвердити свою кваліфікацію користувача проходженням незалежного тестування і отримати сертифікат міжнародного зв'язку	Вміє визначати мету діяльності, планувати діяльність для досягнення результату, оцінювати отриманий результат
<b>Репродуктивно-пошуковий</b>	Знає методи педагогічних досліджень, принципи і методи перебудови педагогічної діяльності, принципи аналізу педагогічних явищ і процесів, показники і критерії їх оцінки, позитивні і негативні аспекти застосування ІКТ в навчальному процесі, санітарно-гігієнічні норми роботи з ПК для різних вікових категорій, можливу структуру уроку з використанням ІКТ.	По чітко визначеному завданню або за зразком може самостійно виконати завдання щодо використання ІКТ у подальшій професійній діяльності, в науковому процесі, має навички самостійного методичного опрацювання професійно-орієнтованого матеріалу (трансформація, структуризація психологічно грамотне перетворення наукового знання в навчальний матеріал і його моделювання), вміє самостійно виявляти і аналізувати проблеми педагогічної теорії і практики	задоволення від процесу вирішення, інтерес до змісту предмета, потяг долати труднощі, наявність пізнавального інтересу, творча активність	Роботи студентів характеризуються репродуктивністю, структура не має чіткості, інформація не має чіткості; інформація не систематизована, логіка викладу нестійка, не зроблені відповідні висновки
<b>Продуктивний</b>	Знає ефективні методи пошуку, опрацювання, зберігання, передавання наукової інформації, науково-методичні підходи до використання ІКТ в освіті, основні поняття в галузі інформатики, вимоги до педагогічних програмних засобів, особливості використання ІКТ у початковій освіті.	Уміє самостійно оцінити вихідну ситуацію (версію операційної системи, версії прикладних програм, наявність або відсутність таких факторів як комп'ютерна мережа, Інтернет, відеопроєктор) спланувати можливі варіанти використання ІКТ у навчальному процесі, розробити проєкт, розробити всі необхідні складові, викласти необхідну інформацію на шкільний сайт, створити презентацію, розробити дидактичні й методичні матеріали, визначити програмно-педагогічні засоби, які можна педагогічно доцільно використовувати у процесі вивчення визначеної теми, володіє методами наукових досліджень.	Має стійке бажання поповнювати свої знання про дидактичні та методичні особливості використання сучасних засобів ІКТ, активне їх застосування для майбутнього професійного росту, позитивне ставлення до використання засобів ІКТ, активність, відповідальність, бажання вести творчий пошук та проводити педагогічне дослідження.	Вміє аналізувати, виокремлювати головне, співставляти, групувати, критично оцінювати власні результати, здатність до корекції, осмислення своїх дій, самоаналіз, співставлення особистісних обґрунтувань, використання оптимальних засобів шляхом перегляду умов чи зміни методики дослідження. Роботи студентів характеризуються логічністю побудови, оригінальністю задуму, глибоким аналізом наукової літератури, чітким викладом авторської позиції, системою доказів.

Узагальнення результатів нашого дослідження дозволяє зробити наступні висновки.

Ефективне формування інформатичних компетентностей здійснюється тільки в науково обґрунтованому інформаційно-комунікаційному педагогічному середовищі, що відповідає вимогам сучасної освітньої парадигми в межах реалізації трисуб'єктної дидактичної моделі, має ґрунтуватися на принципах особистісно орієнтованого навчання і включає:

- реалізацію сучасної дидактичної моделі підготовки вчителя початкових класів;
- адаптацію змісту професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи у відповідність до сучасних вимог;
- раціональне поєднання традиційних і інноваційних методів як основ сучасної дидактичної моделі;
- раціональне поєднання традиційних і комп'ютерних технологій навчання та активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- посилення мотивації та інтересу студентів до набуття знань на засадах гуманізації та гуманітаризації навчальних дисциплін;
- забезпечення інтенсивного набуття професійних умінь і навичок та розвитку творчого педагогічного мислення студентів;
- залучення їх до продуктивної науково-дослідної роботи; використання засобів гіпертекстових, мультимедійних і дистанційних технологій, як платформи побудови сучасної комп'ютерно-орієнтованої педагогічної системи навчання;
- індивідуальних особливостей і устремлень студентів, орієнтованих на індивідуальні освітні програми;



- систематичний контроль і оперативний контроль і корекцію результатів навчальної діяльності студентів.

Зростання соціальної ролі вчителя початкових класів з нетрадиційним творчим мисленням, з високим рівнем спрямованості на реалізацію свого творчого потенціалу, здатного до критичного осмислення педагогічної теорії і практики, розвинутої потреби і вміння пошукової професійної діяльності та самовдосконалення зумовлює необхідність дослідження процесу формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів молодших класів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. Наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Хрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Оварчук О. Компетентності, як ключ до оновлення змісту освіти// Стратегія реформування освіти України. – К.: «КІ.С.», 2003. – С. 13-41
3. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін.; за ред. З.Н. Курлянд. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2007. – 495 с.
4. Петухова Л.С., Співаковський О.В. До питання про трисуб'єктну дидактику. / Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2007. – №5. – С. 7-9.
5. Раков С.А. Математична освіта і компетентісний підхід з використанням ІКТ: Монографія. – Х.: Факт, 2005. – 360 с.
6. Смирнова-Трибульська Е.Н. Основы формирования информатических компетентностей учителей в области дистанционного обучения: Монография. – Херсон: Айлант, 2007. – 704 с.
7. Тряпицын А.В. Интеграционные процессы в высшем образовании. [Online]. Доступ HTTP: [http://www.prof.ms.u.ru/publ/oms\\_k2/055.htm](http://www.prof.ms.u.ru/publ/oms_k2/055.htm)
8. Хуторський А.В. Ключові компетенції й освітні стандарти // Відділення філософії освіти й теоретичної педагогіки РАО, Центр "Ейдос", 23.04.02 р. Режим доступу: [www.eidos.ru/news/compet.htm](http://www.eidos.ru/news/compet.htm)
9. Хуторський А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-64.

Подано до редакції 05.09.08

## РЕЗЮМЕ

У статті розкриваються сутнісні характеристики поняття інформатичні компетентності та рівні оцінки їх сформованості у майбутніх учителів початкових класів.

## РЕЗЮМЕ

В статье раскрываются существенные характеристики понятия информационные компетентности и уровни оценки их сформированности в будущих учителях начальных классов.

## SUMMARY

The article reveals some essential features of the concept of informative competences and the levels of estimating their formation at future teachers of primary school.

**Ключові слова:** компетенція, компетентність, інформаційна компетентність, інформатичні компетентності.

**Ключевые слова:** компетенция, компетентность, информационная компетентность, информатические компетентности.

**Keywords:** competence, informational competence, informative competences.

А. Семенова

## ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОДУКТИВНОЇ МОДЕЛІ РЕФЛЕКСІЇ ЯК МЕХАНІЗМА ЗМІНИ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПАРАДИГМИ

Важливою рисою пізнавальної діяльності є *самостійне перенесення* знань та вмінь до обставин нової ситуації, нестандартний підхід, уникнення готових шаблонів. Адже, якщо людину постійно привчати засвоювати обсяг відповідних знань та навичок у готовому вигляді, через деякий час вона стане не тільки нездатною проявити особисті творчі здібності, але взагалі не зможе їх розвивати. На думку Б. Нікітіна [4] і багатьох інших педагогів-практиків, для цього найбільш ефективним є *діяльнісний підхід*, який *принципово відрізняється* від звичного всім показу, розповіді, пояснення, повторення, інакше кажучи – гностичного підходу (традиційного навчання).

У діяльнісному підході *управління* розглядається як система, що містить не окремі її функції „стимул – реакція”, а навчально-пізнавальну діяльність загалом. Головна позиція такого підходу полягає в тому, що об'єктом управлінської діяльності є не особистість чи колектив, а процеси, які опосередковано впливають на людину, коли особистість сама має право вибору поведінкового реагування, що впливає на особистісний чи соціальний результат [1]. Під час пошуку рішення людина здійснює вибір серед різних альтернатив і мимовільних асоціацій. Оскільки асоціації сильно залежать від індивідуальних і соціальних штампів та стереотипів, виникає потреба свідомо звільнити останні з-під жорсткого контролю шаблонного мислення, добиваючись зняття так званих психологічних бар'єрів [2].

Як доведено в численних дослідженнях (О. Анісімов, В. Орлов, Н. Кузьміна, Г. Сухобська та ін.), рефлексія у роботі педагогів є необхідною умовою успішності професійної діяльності. У педагогічному аспекті *рефлексія* розуміється як переосмислення стереотипів особистого педагогічного досвіду, поведінки, спілкування; механізм усвідомлення засобів діяльності, породження інновацій у різних сферах професійної діяльності. Ми вважаємо, що за допомогою групового аналізу рефлексії суб'єктів освітнього простору можливе цілеспрямоване оцінювання педагогічної парадигми, як системи з її основними діяльними та особистісними компонентами (особистісно-професійними парадигмами інших). У роботах Н. Алексеева, А. Субетто та ін. обґрунтовуються методологічні принципи рефлексії, що дозволяють досягнути суті *механізмів зміни особистісно-професійної парадигми* шляхом подолання пізнавально-психологічних бар'єрів за допомогою рефлексії.

У роботі Г. Шедровицького, надрукованої ще в 1974 році „Комунікація, діяльність, рефлексія”, наведено „Схему виходу рефлексії”, яка, на нашу думку, є досить актуальною й в аспекті механізмів зміни особистісно-професійних парадигм (рис. 1).

Ось яке пояснення (у скороченому вигляді – А.С.) до цієї схеми наводить автор: „Уявимо, що якийсь індивід здійснює діяльність, яка задана його цілями (або завданням), засобами, і припустимо, що з тих або інших причин вона йому не вдається, тобто – або він одержує не той продукт, який хотів, або не може знайти потрібний матеріал, або взагалі не може здійснити необхідні дії. Найпростішим буде випадок, коли він сам (або хтось інший) вже здійснювали діяльність, направлену на досягнення схожої мети в схожих умовах, і отже, є зразки такої діяльності. Тоді відповідь буде простим *описом* відповідних елементів, відносин і зв'язків цієї діяльності, лише переведеним у форму *вказівки* або *розпорядження* до відтворення її копії. Складнішим виявляється випадок, коли діяльність, яку потрібно здійснити, ще ніколи ніким не виконувалася і, отже, немає її зразків, які могли б бути описані в методичних положеннях чи накопичені досвідом. Але відповідь все одно необхідно надати. Відтак, створюється вже опис не просто діяльності, яка відбувалася раніше, а *проект* або *план майбутньої діяльності*.”

Однак, скільки б новою і відмінною від усіх колишніх не була проєктована діяльність, сам її проєкт або план може бути вироблений тільки на основі аналізу та усвідомлення вже виконаних раніше дій та одержаних продуктів. Важливо підкреслити, що в усіх випадках, щоб одержати опис уже проведених дій, *ізолюваний індивід* (особистість, яка обмежена власною сталою парадигмою – А.С.), повинен вийти за межі своєї колишньої позиції та перейти в нову позицію – зовнішню, як по відношенню до колишніх, вже виконаних дій, так і у відношенні до майбутньої, проєктованої діяльності.

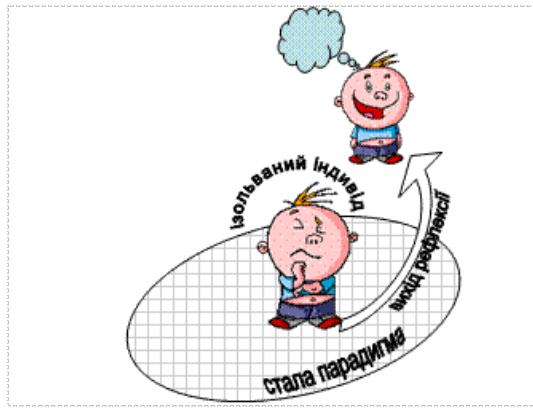


Рис. 1. Схема „виходу рефлексії” (механізм зміни парадигми)

Це і буде **виходом рефлексії**: нова позиція особистості, що характеризується „позицією рефлексії”, а знання, в такій позиції, є „знаннями рефлексії”, оскільки вони спираються на ті, що були одержані у вихідній позиції. Схема виходу рефлексії є першою абстрактною модельною характеристикою рефлексії в цілому (характеристикою подолання пізнавально-психологічних бар’єрів – А.С.). Вихід рефлексії, що виступає як статичний еквівалент (за Г. Щедровицьким [8]), дозволяє відмовитися від принципу „ізолюваного загального індивіда” і розглядати рефлексію між суб’єктами освітнього середовища безпосередньо як *вид кооперації* суб’єктів і, відповідно, як вид взаємодії різних парадигм.

Тож завданням статті стало: охарактеризувати продуктивну модель рефлексії як механізм зміни особистісно-професійної парадигми.

Сутність рефлексії полягає не в тому, що той або інший суб’єкт вийшов за межі власної парадигми („з себе” чи „за себе”), а в тому, що багатоканальна взаємодія суб’єктів, створюючи все більш складні взаємозв’язки, які засновані на **принципі поглинання рефлексії**, збагачує процес професійної підготовки. Разом з тим, існує можливість „вихід рефлексії” окремого ізолюваного індивіда розглядати тим же самим способом як *рефлексію* між двома „діяльними позиціями” суб’єкта.

На нашу думку, **механізм рефлексії** ґрунтується на соціальній подвійності: на взаємодії суб’єкта-виконавця і суб’єкта-контролера, що дозволяє особі *критично* визначити відношення до своєї виконавської діяльності. Використання моделювання в педагогіці дозволяє створити моделі професійно-орієнтованої ситуативної багатоканальної взаємодії (продуктивні моделі рефлексії), які надають можливості не тільки усвідомити, але і змінити, при необхідності, особистісно-професійну парадигму майбутнього вчителя. Проте, ми вважаємо, що педагогічна рефлексія як механізм соціальної корекції самозміни і саморозвитку дорослої людини, включеної в освітню діяльність, не всесильна. Складність цієї задачі в тому, що будь-яке подолання, злам розумових, як і будь-яких інших *стереотипів*, пов’язане для людини з негативними емоціями.

Дослідженню впливу стереотипів у професійній педагогічній діяльності присвячені праці І. Сергєєва [6] та ін. Аналіз робіт дозволяє стверджувати, що найбільш часто у професійній діяльності викладача мають місце такі негативні **стереотипи**:

- збіднення уваги про аудиторію тих, хто навчається, за рахунок примітивної типологізації та дії стереотипів групового сприйняття;
- акцент у педагогічному спілкуванні на поведінці слухачів, а не на їхній діяльності, що до того ж є конфліктогеном;
- схильність до однозначних, раз і назавжди сформульованих визначень (як у психолого-педагогічному, методичному, так і в предметно-змістовому плані);
- намагання зберегти звичний (іноді з часів власного навчання) підхід до викладання матеріалу і діяльності в цілому;
- орієнтація в педагогічній діяльності на змістовий аспект, на обсяг матеріалу, а не на структуру і способи діяльності;
- прагнення вибудувати весь навчальний процес за схемою: викладання → сприйняття → відтворення → закріплення (при цьому такі види діяльності тих, хто навчається, як: пошукова, дослідницька, проєктна, творча не враховуються);
- домінування на лабораторних, практичних, семінарських заняттях активності викладача, який прагне, в черговий раз, викласти навчальний матеріал;
- прагнення звертатися з питаннями переважно до тих учнів, які знаходяться безпосередньо перед викладачем;
- прагнення реалізувати методичні рекомендації, не вдаючись у логіку їх обґрунтування;
- гіпертрофія функції контролю в навчанні – контроль розглядається як єдиний спосіб активізації діяльності (цей стереотип зачасти також спостерігається в освітній-управлінській, що розглядають внутрішній контроль як головний засіб управління освітнім закладом і підтримки рівня педагогічної діяльності);
- „Ореол” та ін.

Відтак, звичність, типовість ситуації провокує дію стереотипу. Антитезою стереотипу в педагогічній діяльності [5, 7] є:

- *ейдетична редукція* – звільнення явища, його сутності від усіх інших та минулих суджень і оцінок, будь-яких стереотипів та настановлень, міфів і упереджень, соціальних ідеологій, що нав’язані ззовні й відвертають людину від власного творчого мислення та є спокусою розчинення в громадській свідомості (безпосередній, неупереджений погляд на речі, явища);
- гнучкість (варіативність) мислення, поведінки;
- емпатія – здібність до розуміння емоційного стану іншої людини у формі співчуття; розуміння й відчуження психічного стану партнера, співпереживання, єднання з думками і проникнення до емоційної сфери партнера, бажання допомогти;
- критичність мислення – здатність ставити нові, повні значення питання, виробляти різноманітні, підкріплюючи аргументи, ухвалювати незалежні продумані рішення; уміння використовувати когнітивні техніки або стратегії, які збільшують вірогідність отримання бажаного кінцевого результату.

В аспекті нашого дослідження, відходом від стереотипу, **механізмом зміни парадигми** є подолання пізнавально-психологічного бар’єру. Зауважимо, що для успішного подолання бар’єрів, спочатку необхідним є усвідомлення їх наявності. При пошуку шляхів вирішення проблеми, настає такий момент, коли теорії стають не в змозі пояснити нові явища. Суб’єкт підходить до такого моменту, коли він вимушений визнати, що, або нові факти які не вписуються в стару парадигму є „неправильними”, або парадигма є неефективною. Це примушує усвідомити необхідність у новій особистісній парадигмі.

Педагогічна практика доводить, що не відчувають у навчанні труднощів ті діти, які вже до школи мали високий рівень розвитку. Це твердження загалом екстраполюється також на шкільний та студентський вік. Наочно можливі „розриви” між знаннями та навичками, що проявляються при вирішенні педагогічних ситуацій показано на схемі (рис. 2.). Розуміння якої дає уявлення про емоційний стан суб’єкта щодо вирішення професійно-педагогічних завдань, подолання пізнавально-психологічних бар’єрів, поведінці, відносинах особистості.

В аспекті нашого дослідження, **групи механізмів зміни особистісно-професійної парадигми** – сукупність засобів, методів, послідовність станів, процесів, властивостей, які забезпечують функціонування складної відкритої системи; доцільні організаційно-педагогічні поетапні дії, пов’язані з перенесенням ідей (моделі) про успішне функціонування особистісно-професійної парадигми в освітній простір, що обумовлюють потребу у багатоканальній взаємодії між суб’єктами простору та визначають як саму можливість побудови нової парадигми, так і ефективність трансформації простору.

Ми вважаємо, що означені механізми також пояснюють ефективність внутрішньої трансформації освітнього простору, від якої залежить розуміння суті застосування системи парадигмального моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів. Зустріч з іншими людьми, із співтовариствами, що існують у межах іншої парадигми, має велику цінність, перш за все тому, що вона дає шанс зрозуміти, розпізнати власні парадигми.

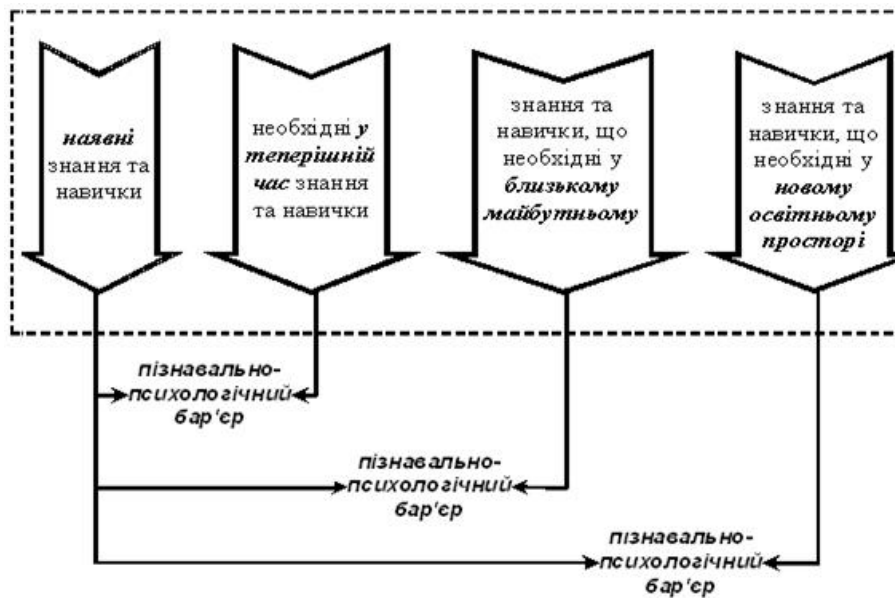


Рис. 2. Можливі „розриви” між знаннями та навичками, що проявляються при вирішенні педагогічних ситуацій

Крім того, під час рішення педагогічної ситуації виявляється „рівень можливостей функціонування особистісно-професійної парадигми” – усвідомлюється пізнавально-психологічний бар’єр, який може гальмувати зацікавленість у ефективному вирішенні: у першому випадку бар’єр може виявитися примітивним, а в другому – складним, і студент не зможе вирішити завдання, що викличе у нього невпевненість у своїх силах. При цьому, рішення педагогічної ситуації припускає фіксацію знання про об’єкт у певній формі. Активність пізнавальної діяльності при використанні педагогічних моделей-ситуацій полягає не тільки в тому, що створюється модель (образ) об’єкта, що не існує, але і в тому, що створення такої моделі відповідає цілям професійної підготовки майбутніх учителів. Для цього, на нашу думку, доцільно використовувати наступні групи механізмів:

– „аналіз через синтез” – виявлення властивостей об’єкту через встановлення його взаємозв’язків з іншими. В процесі прогностичного вирішення педагогічного завдання необхідно проводити розчленовування його на декілька частин: що відомо, що треба знайти (аналіз), а потім результати дослідження даних питань об’єднуються в єдині (синтез);

– „асоціативність” – викладач спрямовує процес рішення, закликаючи до почергового використання асоціацій (аналогій) – це стимулює генерацію ідей і поширює свободу самостійного пошуку. Один з методів цієї групи – метод колективної творчої діяльності – синектика, запропонований Г. Драйдером та Дж. Вос у книзі „Революція в навчанні” [3];

– „взаємодія інтуїтивного та логічного” – конкретна інтеграція логічних та інтуїтивних прийомів у вирішенні завдань. Наприклад: детальне обґрунтування схвалюваних рішень; швидке ухвалення рішень з подальшим детальним (розгорненим) обґрунтуванням; швидке ухвалення рішень з менш детальним (згорнутим) обґрунтуванням;

– „евристичні прийоми” – переформулювання вимог завдання, блокування складових, розгляд крайніх випадків та ін;

– прийоми і техніки фасилітаційного спілкування, до яких можна віднести вербальні методи непрямого управління [5]: 1) пошана і позитивне ставлення до студента як особистості, здібної до самозміни і саморозвитку; 2) прояв педагогічного такту, заснованого на довірі без потурання, простоті спілкування, дії без придушення самостійності, гуморі без насмішки; 3) створення ситуацій успіху, авансування похвали, прийом „дзеркало відносин”, оптимістичні прогнози про можливості та здібності тих, кого навчають та ін.

Щодо висновків з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Результатом такої діяльності є одержана суб’єктами інформація про механізми подолання бар’єрів в освітньому просторі вищого навчального педагогічного навчального закладу, що допомагає: здійснити орієнтацію власних позицій при побудові та корекції індивідуальних освітніх маршрутів; сформулювати ці позиції; реалізувати завдання свого індивідуального освітнього маршруту. Разом з тим, ми вважаємо, що зміст продуктивної моделі рефлексії формує новий зміст системи професійної підготовки в цілому, оскільки змінюються: організаційні форми та методи обміну педагогічним досвідом, форми та методи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; форми і зміст взаємодії між викладачами і студентами; уявлення про місце і час проходження навчання – змінюється освітнє середовище; сутність освітніх і виховних завдань, які повинні вирішувати педагоги і сутність навчальних завдань, які повинні вирішувати студенти.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Вишнякова Н. Ф. Креативная акмеология. Психология высшего образования : монография в 2-х т. / Вишнякова Наталья Фёдоровна. — [изд. 2-е, доп. и перераб.]. — Мн.: Дзбор, 1999. Т. 1 : Психология развития творческой личности взрослого человека. — 1999. — 198 с.
2. Грановская Р.М. Элементы практической психологии / Р. М. Грановская. — Л.: ЛГУ, 1988. — 565 с.
3. Драйден Г. Революция в навчанні / Гордон Драйден, Джаннет Вос ; пер. з англ. М. Олійник. — Львів: Літопис, 2005. — 542 с.
4. Никитин Б. П. Ступеньки творчества или развивающие игры / Б. П. Никитин. — М.: Просвещение, 1990. — 160 с.
5. Основы психологии и педагогики : навч. посіб. / [А. В. Семенова, Т. Ю. Осипова, Р. С. Гуріц, А. М. Ващенко] ; за ред. А. В. Семеновой. — [2-е вид., випр. і доп.]. — К.: Знання, 2007. — 341 с.
6. Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности : учеб. пос. / И.С. Сергеев. — СПб.: Питер, 2004. — 316 с.
7. Тягло О. В. Критичне мислення – сучасна освітня інновація / О. В. Тягло // Вісник Національного університету внутрішніх справ : спецвипуск. — Харків, 2002. — С. 29—35.
8. Щедровицкий Г. П. Коммуникация, деятельность, рефлексия: исследование рече-мыслительной деятельности / Г.П. Щедровицкий. — Алма-Ата: [б. и.], 1974. — 380 с. — Режим доступа : <http://v2.circle.ru/archive/online/pg74i/print>.

Подано до редакції 18.09.08

## РЕЗЮМЕ

У статті характеризується продуктивна модель рефлексії як механізм зміни особистісно-професійної парадигми, пізнавальні бар’єри розглядаються як можливі „розриви” між знаннями та навичками, що проявляються при вирішенні педагогічних ситуацій

## РЕЗЮМЕ

В статье характеризуется продуктивная модель рефлексии как механизм изменения личностно-профессиональной парадигмы, познавательные барьеры рассматриваются как проявляющиеся при решении педагогических ситуаций возможные „разрывы” между знаниями и навыками.

## SUMMARY

The article characterises the productive model of reflection as a mechanism of changing personal and professional paradigm; considers cognitive barriers to be possible disparity between knowledge and skills which emerge when solving pedagogical situations.

**Ключові слова:** вихід рефлексії, пізнавальний бар'єр, особистісно-професійна парадигма учителя.

**Ключевые слова:** выход рефлексии, познавательный барьер, личностно-профессиональная парадигма учителя

**Keywords:** output of reflection, cognitive barrier, personal and professional paradigm of teacher.

*О.І. Смакула*

## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ

Особливості сучасного розвитку українського суспільства, зміни, що в ньому відбулися і відбуваються, породили чимало труднощів і проблем, які вимагають свого постійного розв'язання, а це, у свою чергу, пред'являє кожній людині більш високі вимоги, ніж це було раніше. Тому проблема самовизначення особистості все більше привертає увагу вчених педагогів та психологів. Так Л.В.Сохань, розглядаючи сутність життєтворчості людини, стверджує, що вона «передбачає самовизначення особистості, набуття нею якості, необхідних для самостійної і творчої побудови свого життя» [3].

Процес самовизначення складає основний зміст розвитку особистості. Формування професійної спрямованості утворює основний зміст самовизначення.

Цілком імовірно, що перша необхідна умова формування професійної спрямованості полягає у виникненні вибірково-позитивного ставлення людини до професії або до окремих її аспектів. У цьому сенсі йдеться про виникнення суб'єктивного ставлення, а не про ті об'єктивні зв'язки, які можуть мати місце між людиною і професією (у тому числі її відображенням у мистецтві, літературі, змісті програмного навчального матеріалу і тощо). Зародження суб'єктивного ставлення і розуміється, визначається об'єктивними стосунками, що склалися. Але останні можуть не отримувати особистісної значущості, викликати вибірково-позитивне або негативне ставлення до окремих сторін діяльності.

Уважаємо, що вибірково-позитивне ставлення людини до професії не розкриває всього психологічного змісту її професійної спрямованості. Поняття «ставлення до професії» саме по собі психологічно відображає лише напрямок активності і вказує на її об'єкт. Основу позитивного ставлення різних студентів до однієї й тієї ж професії можуть утворювати різні потреби й прагнення. Тільки шляхом аналізу системи мотивів, що лежать в основі суб'єктивного ставлення, можна визначити його реальний психологічний зміст.

Під вивченням професійної спрямованості ми розуміємо сукупність різноманітних мотивів та переваг у професії. Вибіркове ставлення до професії частіше всього починається з виникнення особистісних мотивів, пов'язаних з окремими сторонами змісту певної діяльності, з процесом діяльності або з якими-небудь зовнішніми атрибутами професії. При конкретних умовах більшість факторів, що пов'язані з професією, можуть стати значущими для людини: її творчі можливості, перспективи професійного зросту, престиж професії, її суспільна значущість, матеріальні, гігієнічні та інші умови праці, її відповідність звичкам, особливостям характеру тощо. Це свідчить про те, що професійна спрямованість полягає у широкому колі потреб, інтересів, ідеалів, ставлень людини. Чим ширша професійна спрямованість, тим більш багатосторонній зміст має для людини вибір даного виду діяльності, тим різноманітніше задоволення, яке можна отримати від реалізації даного наміру.

Таким чином, одна з форм розвитку професійної спрямованості полягає в збагаченні її мотивів, переході від окремого мотиву до більш розвинутої системи мотивів.

Професійна спрямованість великої групи людей може включати однакові мотиви але й мати відмінності. Це обумовлено тим, що система мотивів завжди передбачає їх певну організацію та структуру. Однакові мотиви можуть бути по-різному організовані, знаходитися в різноманітних відношеннях підпорядкування. Особливо важливо те, що різними можуть бути провідні мотиви.

Мотив, органічно пов'язаний зі змістом або процесом діяльності, забезпечує ту невпинну увагу, цікавість до неї, які призводять до розвитку відповідних здібностей. Цей мотив спонукає людину оцінювати себе, свої знання, вміння й моральні якості у світлі вимог даної діяльності. Тим самим цей мотив перетворюється на важливішу психологічну умову самовиховання.

Отже, нам здається психологічно виправданим і обґрунтованим розрізнення мотивів, органічно пов'язаних зі змістом діяльності, що виконуються. У першому випадку людина працює заради тієї справи, якою зайнята. Саме виникнення суттєвих мотивів свідчить про те, що дана діяльність отримала безпосередню особистісну значущість для людини.

Суттєвим критерієм правильного вибору професії є відповідність схильностей й здібностей людини тим вимогам, які дана професія ставить перед нею. Поза сумнівом, така відповідність буде тим більшою, чим більше узгодженість між схильністю й здібностями молоді людини.

Принципове рішення основних аспектів даної проблеми міститься у дослідженнях здібностей А.М. Матюшина, В.М.М'ясищева, Б.М.Теплова. Найважливіші положення даної проблеми, що обґрунтовані ними, полягають у наступному: здібності неможливо розглядати як внутрішні можливості людини, що приховані до деякого часу, бо вони завжди є похідними від взаємозв'язків людини та умов її життя і діяльності [1].

Висновки про діяльність зазвичай роблять за здібностями людини. Найсуттєвіше полягає у тому, що в діяльності здібності не тільки виявляються, але й створюються. Виходячи з цього й вирішується питання про відношення між схильностями та здібностями. Становлячи собою вибірково ставлення до діяльності, схильність до неї призводить до збудження та мобілізації прихованих сил людини, допомагає викриттю і формуванню її здібностей та значною мірою визначає її професійний напрямок.

Таким чином, розвиток здібностей до діяльності студентів не може проходити поза схильністю, а схильність неминує призводить до розвитку здібностей. У зв'язку з цим стверджується положення про відповідність здібностей та схильності.

Різнманітні форми взаємозв'язку схильностей залишалися прихованими, як нам здається, тому що дослідження даного питання проводились переважно у зв'язку з вивченням здібностей. У складній єдності спрямованості і здібностей підкреслюється передусім роль спрямованості як основної умови формування здібностей. Більш складним і разом з тим менш розробленим є питання про залежність формування самих схильностей від якісної своєрідності задатків і здібностей людини.

Як відомо, для високоєфективної діяльності необхідно: 1) розвиток змісту мотивів даної діяльності, що забезпечує позитивне ставлення до неї; 2) сила та стійкість мотивів; 3) ієрархічна структурованість мотивів.

Було б неправильним тлумачити ставлення до професії тільки на основі проявів активності та вибіркової з боку студента. Ми вважаємо, що ставлення до професії визначається взаємодією суб'єкта (студент) і об'єкту (професія). Ця взаємодія визначається тим, які почуття, образи, думки, стани виникають у свідомості людини під впливом об'єкту, об'єктивних вимог, які професія ставить перед нею. До числа останніх належать вимоги, що ставляться деякими професіями до окремих психофізіологічних особливостей людини. Показником психофізіологічних особливостей людини є її нервова система, її властивості.

Кожна професія висуває особливі вимоги до швидкості й ритму виконання дій, уміння швидко переключатися з одного виду діяльності на інший, рівня витривалості до дії різноманітних подразників, емоційної стійкості до них, тобто до динаміки протікання психічних процесів, що виражаються в особливостях нервової системи, які практично не піддаються змінам і є стійкими якостями, що визначають індивідуальність студента [2].

Вибір професії можна вважати виправданим лише в тому випадку, якщо активність особистості приведе до такого взаємовідношення між особистістю й працею, за якого буде успішно проходити подальший розвиток творчих і моральних сил людини. Відповідність провідного мотиву основному змісту вибраної професії не є єдиною передумовою можливості знайти у цій діяльності своє покликання. Багато буде залежати й від характерологічних особливостей людини, від якісної своєрідності та рівня її здібностей. Але в цьому взаємозв'язку професійної спрямованості, рис характеру і здібностей провідна роль належить провідному мотиву.

Ця позиція викликає особливе зацікавлення, тому що дозволяє зрозуміти одну з основних психологічних передумов вибіркового ставлення до професії. Зустріч з діяльністю, для якої у студента є специфічні дані, може актуалізувати психічні особливості, що підвищують реактивність, у ставленні до всього, що стосується даної діяльності. Остання стає більш привабливою для людини, сильніше впливає на різні сторони її психічної діяльності.

Елементарні психічні особливості, з яких можуть складатися спеціальні здібності до більшої частини інших видів діяльності, зазвичай виникають пізніше, оскільки у більшій мірі є похідними від умов життя й діяльності людини.

Конкретизуємо нашу думку на прикладі педагогічної діяльності. Нерідко вже у окремих групах викладачі помічають «педагогічність» окремих студентів. На ранньому етапі все це зазвичай ще не є свідомою професійно-педагогічною спрямованістю. За суттю справи, це своєрідна вибірковість і реактивність стосовно елементарної специфіки педагогічної діяльності. Більш ретельне спостереження дозволяє виявити у таких студентів ряд індивідуальних особливостей у протіканні психічних процесів. До їх числа, у першу чергу, слід віднести спостережливість, розвинуту яву, почуття такту, зрозумілість і чіткість мови,

організаторські дані. Ці індивідуальні особливості своїм розвитком попередньо не зобов'язані саме педагогічній діяльності самих студентів. Але разом з цим, ці дані дозволяють прогнозувати бажаність вибору педагогічної професії й обумовлюють відповідну вибірковість. Тільки у своїй сумісності ці дані у процесі педагогічної праці стають педагогічними здібностями.

Ми розглянули ту форму взаємозв'язку між професійною спрямованістю і здібностями, при якій виникнення схильності до професії відбувається у зв'язку з даними людини. Схильність у цьому випадку є потребою в реалізації своєї здатності.

Нерідко професійна спрямованість на діяльність може проходити й під визначаючим впливом системи цінностей молодої людини («я хочу приймати участь у вихованні людини – буду вчителем», «хочу допомогти хворим людям – стану лікарем»).

Тільки при виникненні єдності схильності й здібностей можна прогнозувати можливість для студентської молоді знайти у вибраній нею професії своє призвання.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Матюшин А.М., Мясичев В.Н. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. – 1989. – №6.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М., 1986.
3. Сохань Л.В. Психология і педагогіка життєтворчості: навчально-методичний посібник. – К., 1996.

Подано до редакції 3.11.08

## РЕЗЮМЕ

Формирование профессиональной направленности является основным содержанием самоопределения личности в студенческие годы. Рассматриваются вопросы полноты, уровня направленности, мотивов предпочтений профессии. Доказывается, что одной из форм развития профессиональной направленности является обогащение ее мотивов.

## РЕЗЮМЕ

Формування професійної спрямованості є основним змістом самовизначення особистості в студентські роки. Розглядаються питання повноти, рівня спрямованості, мотивів переваг професії. Доводиться, що однією з форм розвитку професійної спрямованості є збагачення її мотивів.

## SUMMARY

Forming professional orientation is the basic contents of personal self-determination in student's years. The article analyses the issues on plenitude, level of orientation, motives of professional preferences. It is proved that one of the forms of development of professional orientation is enriching in its motives.

**Ключевые слова:** профессиональная направленность, мотив, уровень направленности.

**Ключові слова:** професійна спрямованість, мотив, рівень спрямованості.

**Keywords:** professional orientation, motive, the level of orientation.

А.А. Ткачук

## ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЕ

Качественные преобразования всех сторон жизнедеятельности, в том числе и духовной, требуют переосмысления места и роли процесса воспитания как необходимого фактора, движения общества по пути его демократизации и гуманизации. В данном направлении усилилась работа ученых по разработке новых концепций воспитания, в основу которых положены идеи развивающейся воспитательной системы (Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, В.А. Караковский, И.А. Зимняя); культурологический подход к воспитанию (Е.В. Бондаревская, В.В. Краевский, Н. Б. Крылова); педагогические концепции воспитания (А.И. Шемшурин, Н.Е. Щуркова); воспитание в контексте поликультурности (В.И. Борисенков, Ю.С. Давыдов, З.А. Малькова, Л.А. Супрунова).

В концепциях ученых и в педагогической практике главной задачей современного воспитания является развитие человека с гуманистическим миропониманием, способного ориентироваться в сложной социокультурной ситуации, опираясь на общечеловеческие ценности, на все богатство мировой и национальной культуры. В связи с этим возникла потребность в поликультурном воспитании с целью регулирования этнокультурных отношений и стабилизации межэтнического сотрудничества.

Общая цель поликультурного воспитания конкретизируется путем обращения к национальным корням и индивидуальным особенностям личности, к национальной культуре. Реализация этой цели вызвала необходимость обращения исследователей к новым для педагогики понятиям – поликультурное ментальное пространство воспитания, понимая при этом культурные традиции норм поведения, национального образа жизни и видения мира личностью в социальной среде.

В педагогической науке, в трудах отечественных и зарубежных ученых накоплен определенный опыт, позволяющий высветить обоснованные предпосылки для исследования проблематики проектирования воспитательного процесса в поликультурной школе отдельного региона, с учетом национальных традиций, этнокультурных особенностей каждого народа, проживающего на данной территории.

Рассматривая Приднестровский регион в качестве объекта исследования заметим, что он представляет собой характерную мозаику народов (более 38 представителей разных национальных особенностей: молдаван – 32%, русских – 28%, украинцев – 24%, гагаузов, болгар, евреев и других народов – 16%).

О развитии культур этих народов, проживающих на территории региона в наше время говорят действующие центры национального этногенеза: общества молдавской, русской, украинской, европейской, белорусской, болгарской, гагаузской культуры, молодежная ассоциация славян. Общеобразовательные школы Приднестровья – это объективно существующие поликультурные системы. Структурными компонентами являются: многонациональный коллектив учащихся, многокультурный состав педагогического коллектива, кросс-культурный характер педагогического процесса и поликультурная социальная среда, где осуществляется процесс освоения школьниками разнообразных культурных ценностей населения этого края народов посредством внедрения принципов культуросообразности, билингвального образования (на основе трех официальных языков: молдавского, русского, украинского).

Базовыми понятиями в проектировании воспитательного процесса в поликультурной школе являются: культура, ученик этнокультурного фактора, культурологический подход, принцип культуросообразности, личностно-ориентированный подход. Наполнение поликультурным содержанием указанных понятий позволяет создать условия для воспитания человека, понимающего и принимающего духовный мир других народов, толерантно относящегося к ним, сознающего и свою принадлежность к определенному этносу, конфессии.

Для разработки содержания проекта воспитательного процесса в 2006-2007 гг. за основу нами были взяты *принципы диалога культур и личностно-ориентированного педагогического взаимодействия*. Обосновывается это тем, что проблемы поликультурности и полиментальности требуют проектирования на уровне регионов нового содержания воспитания, адаптированного к поликультурному образовательному пространству с различным языковым, культурным и духовным полиэтническим составом учащихся. Разработанный нами проект воспитательного процесса в поликультурной школе включает: базисный план воспитательной работы; внеклассную воспитательную работу (кружки культуроведческие, художественная самодеятельность, национальные театры куклы, юношеские выставки, национальные клубы); внешкольную воспитательную работу (экскурсии, походы, народные празднества, встречи, соревнования).

Проект, цель и задачи воспитательного процесса реализовались по блокам содержания поликультурного процесса в соответствии с функциями технологий, компонентами личности учащихся. При этом содержание блока было представлено по классам, что обеспечивало личностно-ориентированный, дифференцированный подход по их реализации:

- **1-4 классы** – беседа «Дом, в котором я живу», «Комната народных сказок и легенд»; экскурсии по родному краю;
- **5-7 классы** – национальные игры; праздники: «День весны», «Лимба ноастрэ» («Родной язык»), «Мэрцишор» («Символ веры»), «Шезэтоаре ла буника» («Посиделки у бабушки»), «Весна в песнях и стихах поэтов разных народов», «Эксперсии в соседнее село»; поход по местам боевой славы;
- **8-11 классы** – «День весны в стихах и песнях нашего региона»; интегрированный поликультурный творческий вечер «Поэзия о любви», экскурсии по селам региона, «Праздник села, города», «Храм» («День освящения церкви у разных народов»), Клуб международных встреч «Толерантность молодежи».

Для выполнения проекта целенаправленного воспитательного процесса в поликультурной школе использовались как общепедагогические методы, так и специфические. К ним относятся: убеждение-разъяснение, демонстрация положительных примеров и модели поведения; создание проблемных ситуаций и ситуаций успеха, анализ конфликтов, моделей, стилей поведения, принятие решений, демократический диалог, соревнование; педагогический менеджмент, ролевые и деловые игры, педагогическое управление лидером и культивирование его авторитета; использование средств массовой коммуникации, методики коллективных творческих дел, традиций, ритуалов, атрибутов и символики, средств народной педагогики.

Практическую направленность перечисленных технологий, ориентированных на непосредственное взаимодействие личности с членами других групп в процессе воспитания обеспечивает тренинг как нетрадиционная форма культурной идентификации. Программа тренинга включала выработку навыков и как индивид умений налаживать межличностные контакты в новом для учащихся поликультурном окружении, как он может овладеть ценностями, нормами, ролевыми структурами иной культуры.

Основное содержание нашего проекта поликультурного воспитания составила организованная система освоения законов природы и совокупности общественных отношений, построенных с учетом эталонов содержания и проявления культурных и сущностных сил человека. Критериями отбора этого содержания выступает методологическая основа отдельных систем и подсистем поликультурного педагогического процесса. На выходе получаем предназначенной для планирования организации воспитательного процесса программный документ, включающий тематический перспективный план, план-конспект воспитательных дел, индивидуальные учебно-методические комплексы, авторские проекты, программы поликультурного воспитания с учетом возможных местных условий социально-экономических, региональных, школьных, материально-технических, кадровых и др.

В ходе эксперимента совершенствовались разнообразие формы воспитательного процесса в поликультурной школе: творческие вечера (интегрированные), праздники «Золотая осень в произведениях писателей различных культур», «Праздник села», «Национальные игры», театрализованные представления, демонстрация национальных костюмов, кружки «Юный краевед», «Эстафета многокультурных традиций», «Национальная кухня», «Клуб толерантного воспитания учащихся», «Родительский университет как условие обогащения поликультурного пространства в микрорайоне».

В процессе проведенного нами исследования выявлено, что в настоящее время педагогическая наука не располагает достаточными средствами для выявления особенностей проектирования целостного педагогического процесса в поликультурной начальной школе, поскольку он предусматривает создание реальных педагогических систем, программ, технологий, где идеи поликультурного образования будут отражать цели, структуру и функциональное обеспечение всего педагогического процесса отдельно взятого поликультурного региона, школы, а иногда и класса. Поэтому мы пришли к выводу о том, что целесообразно проектировать содержание педагогического процесса, опираясь на конкретный социальный заказ, местные (школьные и региональные) условия.

Анкетный опрос показал, что не все учителя еще владеют методикой проектирования содержания учебно-воспитательных программ, тематических и поурочных планов-конспектов, некоторые затрудняются в вопросах определения содержания поликультурного процесса. К сожалению, встречаются и такие педагоги, которые негативно относятся к поликультурному интегрированному образованию, опасаясь усиления националистических настроений в среде учащихся.

Научно-исследовательская работа кафедры по проблеме «Основные направления подготовки учителя начальных классов поликультурной школы» определяет дальнейшее развитие отдельных аспектов проектирования, в частности: поликультурного содержания естественнонаучных и гуманитарных дисциплин в начальной школе; поликультурного этического воспитания младших школьников; поликультурного содержания эстетического воспитания в начальных классах; содержания курса «Методика преподавания языков в поликультурной школе; учебных планов, программ, концептуальных моделей, учебников, учебно-методических пособий для поликультурного педагогического процесса в начальной школе.

Особенно следует обратить внимание на взаимосвязь кафедры ПМНО с учителями начальных классов в школах региона с целью совершенствования подготовки будущего поликультурного педагога. Главную роль в этой работе следует отдавать педагогической практике, в процессе которой формируется творческое и практическое мышление будущего учителя, приобретает педагогический опыт и происходит освоение и совершенствование инструментария профессиональной поликультурной педагогической деятельности.

В этой связи целесообразно: ввести непрерывную педагогическую практику с первого курса в базовых поликультурных школах университета, приглашать лучших учителей начальных классов для ведения практических и лабораторных работ со студентами по педагогике и методике преподавания. Необходимо также преподавателям университета проводить практические и лабораторные занятия непосредственно в классе совместно с учителем, усилить поликультурную педагогическую направленность внеаудиторных мероприятий и досуга студентов, вовлекать студентов в научно-исследовательскую работу по педагогическим проблемам поликультурного образования. Все это является основой реальной подготовки учителей начальных классов для работы в поликультурной региональной образовательной среде.

Создание перспективных методологий и технологий воспитательного процесса сопряжено с проблемой овладения педагогом проектными умениями и навыками как основы собственного творчества в инновационной педагогической деятельности. Решить данный вопрос можно при условии внедрения элементов проектирования в рамках спецсеминаров, спецкурсов, мастер-классов, творческих мастерских для учителей разных специальностей, где исследуют и проверяют на практике действенность теоретических идей поликультурного воспитания, пропагандируют эти идеи среди учителей своей школы и школ региона, апробируемые в отдельных регионах цикл лекций «Проблемы развития культуры народов нашего края», беседы «Красота человеческого общения»; дискуссия «Роль культуры общения в жизнедеятельности многонационального коллектива»; деловая игра «Выбор форм общения с людьми разных национальностей», литературные чтения «Раздумья о Родине», «Моя Республика», круглый стол «Разговор о традициях разных народов», диспут «Необходимо ли знать историю своего народа?», викторина «Знаешь ли ты обычаи соседних народов», технологии-тренинги «Клуб толерантности молодежи», «Школа хороших манер», «Клуб международных встреч», «Кружки народных творчеств», лектории педагогических знаний для родителей «Нравственное воспитание в разнонациональной семье», встречи «За семейным столом», «Культурные проблемы смешанного брака».

Задачи университетов – подготовить поликультурного учителя, способного работать в поликультурной школе и полиэтнической социальной среде, ориентированного не выделять, не демонстрировать приоритет, преимущество культуры одного народа над культурой других. Выпячивание родной культуры раздражает представителей другой культуры, вызывает негативные чувства национализма, шовинизма, ненависти, что в результате усиливает межнациональную рознь.

Современные педагогические реалии требуют, с одной стороны, учета в образовании этнокультурного фактора, с другой – создание условий для познания культуры других народов, воспитание толерантных отношений между людьми, принадлежащими к различным этносам, конфессиям, расам. Проблема педагога – как воспитать человека-гражданина мира, не утрачивая связи со своими корнями, как научить жить вместе, жить в поликультурном мире, как, уважая свои ценности, в то же время уважать ценности других народов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Данилюк А.Я.* Глобализация и современное поликультурное образование // Славянская педагогическая культура, 2006, № 5.
2. *Бондаревская Е.В., Карпова Н.К.* Становление и развитие национальной школы в России // Национальная школа. – Ростов-н/Д., 2000, № 1, с.78-79.
3. *Гукаленко О.В.* Поликультурное образование: теория и практика. Монография. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2003.
4. *Джурицкий А.Н.* Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития // Педагогика. – 2002. – № 10, с.93-96.
5. Концепция национальной политики Российской Федерации / Национальный – в значении относящийся к народу, этносу, т.е. этнонациональный, А.Моисеев, С.Косаревский // Народное образование, № 1, 2007, с. 253-266.
6. *Филонов Г.Н.* Воспитание и демократия // Педагогика, № 8, 2006, с.3-10.

## ПОШУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Актуальність розпочатого дослідження пов'язана із входженням української вищої освіти в Європейський освітній простір. Це є важливою і багато в чому вирішальною складовою загального процесу європейської інтеграції України. Приєднання України до загальноєвропейської акції під назвою "Болонський процес", спрямованої на створення спільного європейського простору вищої освіти буде потужним поштовхом до позитивних змін у системі вищої освіти України, зокрема в таких сферах, як автономія університетів, прозорість систем вступу та оцінювання, моніторинг якості освіти, мобільність студентів тощо.

З метою пристосування освітньої діяльності до динаміки сучасного життя європейська реформа впроваджує гнучку систему навчальних кредитів, надає можливість зарахування та накопичення в загальному освітньому здобутку людини не лише її попередніх знань, але й практичного досвіду в певній галузі, а система безперервної освіти доповнюється можливістю навчатися впродовж усього життя, у власному темпі, відповідно до індивідуальних потреб і можливостей людини. Навчання стає багатодисциплінарним, ураховує необхідність оволодіння щонайменше однією іноземною мовою, новітніми інформаційними технологіями і т. ін.

Запропоновані цією реформою нові напрями освітньої діяльності мають для української освіти певне значення, це нові принципи органічного поєднання навчання і науково-дослідної роботи в університетських закладах. Очікуване посилення пошукової, творчої діяльності викладачів і студентів сприятиме постійному оновленню освіти, яка адаптуватиметься до останніх досягнень науки, а також активному залученню студентів до самостійної професійної орієнтованої діяльності в межах розробки індивідуального проекту під керівництвом викладача-дослідника [5].

Одним із основних напрямів реформування освіти є спрямування студента на самостійну науково-дослідницьку діяльність з використанням інформаційно-комунікативних технологій.

Мета статті полягає у визначенні шляхів формування вмінь до здійснення науково-дослідницької діяльності та використання ІКТ. З огляду на це необхідно вирішити проблему залучення студентів до пошуково-дослідницької діяльності з використанням інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) у процесі навчання студентів молодших курсів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про важливість розгляду зазначеної проблеми. Різні аспекти науково-дослідницької роботи були предметом досліджень Л.Г. Квіткіна [3], В.М. Шейко [7] та ін. Також важливість впровадження ІКТ та переваги цього розглядали О.О. Андреев [1; 2], В.М. Арефьев [4], В.Ф. Шолохович, В.Н. та ін. [1,2,4]

Наукова діяльність розглядається науковцями (М.М. Кушнарєнко, В.М. Шейко) як інтелектуальна творча діяльність, спрямована на здобуття і використання нових знань. Вона існує в різних видах:

- науково-дослідницька діяльність;
- науково-організаційна діяльність;
- науково-інформаційна діяльність;
- науково-педагогічна діяльність;
- науково-допоміжна діяльність і т. ін. [7, с.16].

До цього переліку ми можемо додати пошуково-дослідницьку діяльність, що за характером найбільш схожа з науково-дослідницькою.

Для науково-дослідницької діяльності вищих навчальних закладів характерними є єдність цілей і напрямів навчальної, наукової і виховної роботи, тісна взаємодія всіх форм і методів наукової роботи студентів, що реалізуються в навчальному процесі та в позанавчальний час. Це забезпечує їхню участь у науковій діяльності протягом усього періоду навчання [7, с.17].

Науково-дослідницька діяльність студентів може бути найбільш ефективним засобом підготовки якісно нових спеціалістів у вищій школі. Вона максимально розвиває творче мислення, індивідуальні якості, дослідницькі навички студентів, дозволяє здійснювати підготовку ініціативних спеціалістів, розвиває наукову інтуїцію, глибину мислення, творчий підхід до сприйняття знань та практичне використання їх для вирішення організаційних, технічних і прикладних задач та наукових проблем, а також виховувати у студентів уміння працювати в колективі [3, с.36].

Натомість використання науково-дослідницької діяльності на молодших курсах не є доцільним, головною причиною цього є недостатня кількість знань, умінь, навичок для здійснення наукової роботи.

З метою виявлення рівнів готовності студентів до дослідницької діяльності, в ході пілотажного дослідження нами було проведено анкетування серед студентів гуманітарного профілю Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського, що навчалися за спеціальністю «Іноземна мова» у кількості 112 студентів.

Під готовністю до дослідницької діяльності ми розуміємо комплекс якостей людини необхідних для здійснення такої діяльності. У розробленій нами анкеті, на основі досліджень Н.М. Ставринової, кількісна характеристика рівнів готовності визначалася за допомогою шкали від 1 до 5. За допомогою анкетних питань визначалися такі якості-компоненти, як: когнітивний компонент, мотиваційний, орієнтовний, технологічний.

*Когнітивний* компонент готовності – це сукупність знань та понять, котрі необхідні педагогу, щоб ставити та вирішувати дослідницькі задачі у своїй професійній діяльності [6; с. 55].

*Мотиваційний* компонент готовності – це сенс, який дослідницька діяльність має не взагалі, а для кожної людини. Якщо для особистості вона не має сенсу, цінності, тобто участь у ній не сприймається людиною як значуща, приваблива для себе, то це означає не готовність її до цієї діяльності з точки зору ціннісної орієнтації [6; с.56].

*Орієнтовний* компонент готовності – це сукупність вмінь, що забезпечують виявлення потреб у знаннях, та побудова образу того, як воно може бути отримано в існуючих умовах. Орієнтовні дії передують виконанню дослідницьких дій, визначаючи їх склад, цілі, методи та терміни. [6; с. 57]

*Технологічний* або операційний компонент готовності до дослідницької діяльності – це сукупність вмінь людини виконувати дослідницькі дії, які необхідні для вирішення дослідницьких задач у педагогічній діяльності.

Застосовуючи згадану методіку, ми отримали такі результати: несформований рівень мають – 10% досліджуваних; низький рівень – 55%; середній рівень – 30%; високий рівень – 5%. Результати проведеного анкетування засвідчили низький рівень сформованості готовності до дослідницької діяльності, що вказує на недостатньо розвинені якісні компоненти, що необхідні для повноцінного здійснення дослідницької діяльності. Водночас, слід наголосити на важливості дослідницької діяльності для становлення майбутнього фахівця.

Ми вважаємо, що головною метою вищого навчального закладу є створення таких умов навчання, щоб перехід від навчання до професійної діяльності відбувався якнайшвидше. На нашу думку, в загальному уявленні процес переходу від навчання до професійної діяльності відбувається в такий спосіб:

- 1) у процесі навчально-пізнавальної діяльності, - засвоєння теоретичних знань, набуття практичних навичок, формування практичних умінь;
- 2) у процесі професійної діяльності, - застосування теоретичних знань на практиці; застосування набутих навичок та вмінь; формування нових, пов'язаних із удосконаленням професійної діяльності; самоосвіта.

Проте, існує ще один етап між навчально-пізнавальною та професійною діяльністю. Справа в тому, що для повноцінного входження в процес професійної діяльності, для молодого фахівця потрібен деякий час. Це час або етап адаптації, на якому спеціаліст має адаптуватися до умов праці, де він зустрічається з недостатньою кількістю знань, здобутих під час навчання. Зазначимо, що це неминує явище, тому що наука не стоїть на місці, а отже молодий фахівець змушений займатися самостійним пошуком. Саме тому підготовку до майбутньої професійної діяльності слід розпочинати з перших днів навчання.

Ми вважаємо, що на молодших курсах найкращим буде не залучення студентів до науково-дослідницької діяльності, яка потребує наявності базових знань у науковій сфері ведення дослідження, а залучення їх до пошуково-дослідницької діяльності, як перехідного етапу до більш складної діяльності.

На нашу думку, пошуково-дослідницька діяльність – це ефективний засіб підготовки студентів гуманітарного профілю до здійснення наукової роботи. Вона розвиває творче мислення, дослідні навички, глибину мислення, ініціативність та вмотивує їх до участі в науковому дослідженні.

Така діяльність характеризується об'єктивністю, доказовістю, точністю, включає оволодіння методами наукового пізнання, прийомами самостійного пошуку, дослідження й аналізу нового матеріалу.

Основними завданнями пошуково-дослідницької діяльності студентів є :

- оволодіння навичками та вміннями проведення самостійних досліджень;
- навчання самостійної роботи з різноманітними джерелами інформації;
- оволодіння творчим підходом до вирішення наукових, практичних та інших завдань;
- прискорене професійне становлення спеціаліста.

Пошуково-дослідницька діяльність як засіб професійної підготовки:

- підвищує засвоєння навчального матеріалу;
- оптимально готує до майбутньої професійної діяльності;
- підвищує мотивацію до наукових досліджень;
- забезпечує перехід від репродуктивної навчально-пізнавальної діяльності до творчої самостійної роботи.

Також, урахувавши тенденції до інформатизації освіти, для підвищення ефективності здійснення пошуково-дослідницької діяльності необхідно використовувати інформаційно-комунікаційні технології.

Науково доведено (О.О.Андреев), що інформатизація освіти є однією з найважливіших умов успішного розвитку процесів інформатизації суспільства, оскільки саме у сфері освіти готуються та виховуються ті люди, які не тільки формують нове інформаційне середовище суспільства, але й мають жити та працювати в цьому середовищі [1, с.54].

Під інформаційними-комунікативними технологіями розуміють сукупність способів та технічних засобів збору, організації, зберігання, обробки, передачі та подання інформації, розширення знання людини та розвиток її можливості з управління технічними та соціальними процесами [2, с.53].

Інформаційно-комунікативні технології за своїми дидактичними якостями активно впливають на всі компоненти системи навчання: цілі, зміст, методи та організаційні форми навчання, і дозволяють ставити та вирішувати значно більш складні та надзвичайно актуальні завдання педагогіки. Це завдання розвитку людини, її інтелектуального, творчого потенціалу, аналітичного, критичного мислення, самостійності у здобутті знань, під час праці з різними джерелами інформації тощо [2, с.54].

Комп'ютерні технології (КТ) є часткою інформаційно-комунікативних і забезпечують збір, обробку, зберігання та передачу інформації за допомогою ЕОМ. Основу сучасних (КТ) складають три технологічні досягнення: можливість зберігати інформацію на машинних носіях, розвиток засобу зв'язку та автоматизації обробки інформації за допомогою комп'ютера.

Практично КТ реалізуються використанням програмно-технічних комплексів, що складаються з персональних комп'ютерів або робочої станції з необхідним набором периферійних пристроїв, включених у локальні і глобальні обчислювальні мережі, обладнаних необхідним програмним забезпеченням. Використання зазначених елементів збільшує рівень автоматизації як наукових досліджень, так і навчальних процесів, що слугує підставою їх удосконалення.

КТ збільшують рівень ефективності роботи в науці та освіті за рахунок таких факторів, як-от:

1. Спрощення і прискорення процесів обробки, передачі, подання та зберігання інформації.
2. Збільшення обсягу корисної інформації з накопиченням типових рішень та узагальненням досвіду наукових розробок.
3. Забезпечення глибини, точності та якості задач, що вирішуються.
4. Можливість аналізу значної кількості варіантів синтезу об'єктів і прийняття рішень.
5. Скорочення термінів розробки, трудомісткості вартості науково-дослідницької роботи за умов покращення роботи спеціаліста [4, с.5].
6. Спрощення, скорочення часу для обробки результатів та аналізу дослідження.

Враховуючи зазначене, ми дійшли висновку, що поєднання пошуково-дослідницької діяльності та інформаційно-комунікаційних технологій - це потужний засіб для підвищення ефективності навчання в умовах Європейської інтеграції. Використання ІКТ у пошуково-дослідницькій діяльності скорочує час на дослідження завдяки можливості зберігання, пошуку, редагування, подання інформації. Також упродовж дослідження студенти вдосконалюють навички роботи із КТ, поглиблюють уміння пошуку, аналізу необхідної інформації.

Слід зазначити, що використання ІКТ студентами гуманітарного профілю у пошуково-дослідницькій діяльності є досить слабким, це пов'язано насамперед з іншою спрямованістю навчання на цих факультетах, але в сучасному світі інформатизації ІКТ стає необхідною складовою висококласного фахівця.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо в розробці та впровадженні в навчальний процес спекурсу „Пошуково-дослідницька діяльність з використанням ІКТ” і з'ясування його впливу на якість пошуково-дослідницької діяльності майбутніх фахівців гуманітарного профілю.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс – М.: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264 с.ил.
2. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. – М.: Издательство МЭСИ, 1999. – 196 с.
3. Квиткина Л.Г. Научное творчество студентов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 108 с.
4. Компьютерные технологии в науке и образовании. Методические указания к практическим занятиям / Сост. В.Н. Арефьев. – Ульяновск: Ул-ГТУ, 2001. – 42 с.
5. Освітній портал // Лідія Скворцова, Юрій Заворотнев "Болонський процес: історія і перспективи розвитку" - режим доступу до статті: [http:// www.osvita.org.ua/bologna/vprov/articles/10.html](http://www.osvita.org.ua/bologna/vprov/articles/10.html)
6. Ставринова Н.Н. Лазарев В.С. Критерии и уровни готовности будущего педагога к исследовательской деятельности // Педагогика. – 2006., - Т. 4180, №2 – С. 51-59
7. Шейко В.М., Кушнарченко Н.М. Организация та методика науково- дослідницької діяльності. Підручник для студентів вузів. – 3-тє вид., стереотип. – К.: Знання-Прес, 2003. - 295с.

Подано до редакції 28.08.08

## РЕЗЮМЕ

В данной статье рассматривается проблема организации поисково-исследовательской деятельности студентов гуманитарного профиля с использованием информационно-коммуникационных технологий в условиях европейской интеграции.

## SUMMARY

The article analyses the problem of organizing research activity of students in Humanities via using informational and communication technologies in terms of European integration.

[1] Постфонетичний період навчання іноземних мов зовсім не виключає роботу з артикуляції звуків і вдосконалення вимовних навичок. Він відрізняється від попереднього тільки тим, що введення звуків і правил їхнього читання вже завершено.

[2] Ця граматична умова висуватиметься до всіх подальших практичних цілей оволодіння граматичним матеріалом.