

**ББК 74  
Н 34**

**Наукові записки** Тернопільського національного педагогічного університету.  
Серія: Педагогіка. – 2005. – №7. – 154 с.

*Випуск підготовлено за участю науковців Академії педагогічних наук України*

*Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського національного  
педагогічного університету імені Володимира Гнатюка  
від 25 жовтня 2005 року (протокол № 3)*

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

**Микола Ващуленко** — доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України

**Анатолій Вихрущ** — доктор педагогічних наук, професор

**Людмила Вознюк** — доктор педагогічних наук, професор

**Володимир Кравець** — доктор педагогічних наук, професор, член-кор. АПН України

**Василь Мадзігон** — доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України

**Володимир Мельничайко** — доктор педагогічних наук, професор

**Григорій Терещук** — доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент

АПН України (головний редактор)

**Михайло Фіцула** — доктор педагогічних наук, професор

**Анатолій Фурман** — доктор психологічних наук, професор

**Богдан Шиян** — доктор педагогічних наук, професор

**Богуслав П'єтулевич** — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

**Мирослав Фрейман** — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

**Станіслава Фрейман** — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

**Літературний редактор:** кандидат філологічних наук, доцент Леся Вашків

**Комп'ютерна верстка:** Ольга Габрель

**ББК 74  
Н 34**

©Тернопільський національний  
педагогічний університет, 2005

ДЛЯ НОТАТОК

# ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

Микола ГАГАРІН

## ЕМОЦІЙНО-ПОЧУТТЕВИЙ ФЕНОМЕН ВИХОВНОГО ВПЛИВУ ФОЛЬКЛОРУ НА ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНИХ ПОЧУТТІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Проблема виховання морально-естетичних почуттів у педагогічному аспекті широко репрезентована у спадщині видатних педагогів та діячів освіти (А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, В. Шацька, С. Шацький та ін.). Важливі питання теорії та методики формування естетичних почуттів підростаючого покоління висвітлюються у працях В. Бутенка, Є. Святковського, Л. Коваль, В. Передерія, Т. Цвєлих, І. Шевченко, А. Щерби та ін.

Особливо значущими для подальшого розвитку теорії виховання морально-естетичних почуттів є ідеї К. Ушинського про сутність і особливості формування у дітей духовності високого порядку. Видатний педагог прийшов до висновку, що генетично перше місце в психіці дитини займають почуття, які виникають під впливом різних потреб; що ці почуття ускладнюються свідомими уявленнями і потім, перетворюючись в бажання, реалізуються у вчинках.

Формування морально-естетичних почуттів слід починати в молодшому шкільному віці. У працях психологів та педагогів (І. Бех, Л. Божович, Т. Будняк, Н. Вітковська, В. Галузинський, І. Гончаров, К. Гуревич, В. Ільїн, О. Ковалев, В. Крутецький, В. Кузін, Л. Кузнецова, В. Паламарчук, Ю. Сокольников та ін.) молодший шкільний вік характеризується як етап важливих змін у житті дитини, коли найактивніше можуть розвиватися соціально значущі якості особистості, це період підвищеної емоційності, вразливості.

Цікаві ідеї про морально-естетичне виховання дітей на засадах народної педагогіки, українського фольклору представлені у роботах С. Бабишина, Г. Довженок, Н. Сивачук, В. Скуратівського, М. Сявавко та ін.

Аналіз педагогічної літератури і педагогічного досвіду показав, що у навчально-виховному процесі недостатньо використовуються виховні можливості фольклору. Чітко простежується невідповідність між теоретичною розробкою питань морально-естетичного виховання (зокрема, виховання почуттів) засобами фольклору і нагальною потребою його введення у практику навчальних закладів. Це зумовлено тим, що в науковій педагогіці упродовж десятиліть, на жаль, суттєво ігнорувалися виховні традиції і національні звичаї українського народу. Лише загальний підйом інтересу до національної школи сприяв посиленню уваги і до цієї сторони морально-естетичного виховання.

Але говорити про належне висвітлення цього питання сьогодні не доводиться. Проблема оптимального використання творів фольклору в справі виховання морально-естетичних почуттів продовжує залишатися актуальною й нині, вона потребує подальшого опрацювання, оскільки вже виконана робота стосувалась або загальних проблем морально-естетичного виховання дітей та підлітків, або фрагментів із системи морально-естетичного виховання, чи методики роботи по вивченню творів фольклору та пізнавально-виховної значущості народної творчості в цілому і кожного жанру зокрема. Головна увага зосереджувалась, як правило, на необхідності прилучення учнів до фольклору як духовної скарбниці народу.

*Мета статті* — вивчення феномена виховного впливу засобів фольклору на становлення та формування морально-естетичних почуттів, а саме: визначення найбільш придатних з виховного погляду жанрів українського фольклору як впливової дісво виховної субстанції формування почуттів, власне, сутнісний зміст фольклору та дослідження особливостей його впливу на емоційно-почуттєву сферу молодшого школяра.

## ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

Методологічні питання виховання морально–естетичних почуттів розроблені у працях філософів (І. Зязюн, М. Каган, М. Кіященко, В. Кудін, Л. Левчук, І. Ляшенко, В. Скательщиков, Л. Столович та ін.). На думку вчених, компоненти морально–естетичного виховання — почуття, оцінки, ідеали, сприймання, судження, потреби, творчий потенціал — визначаються розумовою, моральною, емоційною, духовною діяльністю людини і зумовлюють значні зміни її світосприймання, переконань, поведінки, перетворюють особистість у суб’єкт морально–естетичної діяльності, сприяють розвитку її творчих сил та здібностей відповідно до об’єктивних законів розвитку краси.

Фольклор — це своєрідне джерело вивчення суспільної думки, світогляду, зрештою психології народу в педагогічно насычений і різноманітній формі. Він (фольклор) має магічну “чарівну” силу, спроможну через види і жанри всотуватись у внутрішній світ дитини, “будити” почуття, змінювати характер і мотиви її діяльності. Саме вихованням почуттів, емоційних переживань визначається виховна функція фольклору. Сила впливу творів фольклору полягає в афективних елементах: вони діють не стільки доказами, скільки навіюванням. Таким чином, фольклор не тільки інформує, він повчає, оцінює, наставляє, тобто в ньому завжди наявна емоційна оцінка герой. Фольклор не вчить безпосередньо норм і правил морально–естетичної культури, а організовує їх силою естетичного почуття, котре домінує над складовими духовного світу особистості і не дозволяє будь–якій з них відділитися від безпосереднього буття індивіда. Фольклор містить у собі й “молекули” моральності, однак народ досягає успіху не тим, що “одягнув” все це в образі і надав йому живучості, а тим, що певною мірою здійснив “художнє дослідження” людського буття.

Фольклор не може не виховувати, а отже — не використовуватися в цілях виховання, але говорити про фольклор як підручник життя в прямому значенні слова не можна, оскільки він здатний лише викликати сумнів, зародити думку, запропонувати вибір життєвої поведінки. Власне, фольклор служить не стільки засобом пізнання, повчання, скільки організовує ідеї, емоції та почуття. Саме в емоційному впливі на психіку людини полягає морально–естетичне виховне значення фольклору. То ж варто розглянути ці аспекти більш детально.

Особливу магічну силу мають колискові пісні. Колискова — це пісня, що має чітко окреслену тематику та функцію, з нею мама звертається до дитини, і в більшості колискових увага акцентується на думках та почуттях матері. Власне чуттєвий зв’язок, що з дня народження існує між матір’ю та дитиною, дістає вірне відбиття у зворушливо щиріх і безпосередніх колисанках. Почуття любові, ніжності, бажання бачити свое дитя щасливим, гарним, розумним, здоровим матір вкладає у невибагливі рядки і простеньку мелодію, організовану ритмом гайдання колиски. Вони (колискові) призначенні тільки для одного слухача — дитини і мають тільки одного виконавця — матір або близьку людину. Колискові пісні, що належать до найдавніших жанрів народної пісенної творчості, позначені високим поетичним світосприйняттям і мелодійністю звучання. Їх розучування вводить дітей у світ глибоких материнських почуттів і яскравих образів, сюжети прості й зрозумілі дітям. Реальні котик, голуби, ластівочки та фантастичні Сонко і Дрімота в колискових піснях діють як люди, що цілком відповідає чуттєвому дитячому первісному світосприйняттю. До життедайних фольклорних джерел, що дарують радість дорослим і дітям, належить українська народна казка. Казка — це своєрідний сплав реальності й уяви, життевого досвіду і мрій народу. У народних казках немає відкрито і конкретно проголошених моральних норм, теоретично осмислених принципів. Не даючи визначенів понять “добро” і “ зло”, казка представляє їх у предметно–образній, художній формі. Про ці поняття можна скласти враження на основі поведінки персонажів, змісту ситуацій та вчинків, рис характеру герой. Ця властивість казки є тим методологічним ключем, котрий допомагає вибрати вірний напрям морального аналізу твору. Їх ідейний зміст відтворюється уявлення в художніх образах різних типів взаємовідносин між людьми.

Казки з етично–моральною основою сприяють виробленню у дітей розуміння моральної цінності вчинку, суспільних відносин, закріплюють у свідомості визначення про те, що таке “добре” і що таке “погано”. Переслідуючи соціальне зло, доляючи життєві перешкоди, розвінчуючи сили, спрямовані проти добра, справедливості, казки кличуть до якісної видозміни світу через людяність.

## ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

Виключно вагоме значення у процесі виховання морально-естетичних почуттів належить дитячому фольклорові як невід'ємній частині народної педагогіки. Він сприяв розвиткові розумових здібностей, фізичному здоров'ю та моральному становленню особистості, збагачував дітей знаннями про навколошній світ, вчив доброти й милосердя, співчуття й самоствердження. Дитячий фольклор охоплює словесну творчість дорослих для дітей (колискові пісні, пестушки, потішки, забавлянки, небилиці, казки про тварин, чарівні казки, бувальщини, билиші), творчість дорослих, яка з часом перейшла в дитячий репертуар (заклички, примовки, приспівки, ігрові пісні), і дитячу творчість у прямому розумінні цього слова (скормовки, дражнилки, прозивалки).

Виняткова роль у вихованні гуманних почуттів належить народним іграм та розвагам. Вони (ігри) мають свою національну принадлежність та багатовікову історію. окремі ігри створюють цілі сюжетні діїства, своєрідні дитячі вистави просто неба, серед природи. Діалоги дійових осіб сповнені поетичними, зокрема й віршованими текстами, багатими народнопоетичними звертаннями. У цьому театрі немає сторонніх глядачів — усім учасникам відведена посильна роль. Чимало кращих зразків ігор та розваг пережили віки, захоплюючи не одне покоління своєю природністю і практичністю. Це вільний натхнений витвір самої дитячої природи... Ще Ж.Ж.Руссо свого часу відзначав, що у дітей своя власна манера бачити, думати й відчувати. Ця здатність дитини відчувати світ по-своєму знайшла оптимальне втілення в народних іграх та розвагах.

Разом з мовою та в контексті всього фольклорного фонду розвивалася українська пареміографія, тобто цикл найкоротших жанрів, які в образній формі відображали найістотніші сторони явищ природи, суспільства і родинних взаємин. До пареміографічного фонду українського народу належать приказки та прислів'я, загадки, народні прикмети, каламбури та ін.

Прислів'я та приказки — короткі влучні вислови, в яких виражено повчальний досвід народу. Вони тісно пов'язані зі щоденним життям і побутом людини. Різкої межі між прислів'ями та приказками не існує, тому їх розглядають як один жанр. Різниця між ними полягає хіба в тому, що приказки будуються як одночленні речення, а прислів'я є більш розгорнутішими. Народні прислів'я як згустки людських поглядів на сутність особистості та її розвиток є вагомим виховуючим фактором. У них гармонійно поєднується мовленнєва досконалість думки і почуття, що й визначає їх перетворювальну дієвість. Народна приказка, як і прислів'я, виявляє народну мудрість. Вона узагальнює, синтезує живий досвід народу. Виховна сила прислів'їв та приказок полягає в афективних елементах: вони діють не стільки доказами, скільки навіюванням.

Виникненню позитивних емоцій сприяють й народні загадки. Загадки — це стислі поетичні запитання, де у прихованій формі одні предмети чи явища зображаються через інші завдяки спорідненості, подібності їхній властивостей, часом ледь помітних. Умінню відгадувати загадки в давні часи надавалося дуже великого значення — воно було мірилом мудрості й розуму, адже у ході розгадування дитина виконує ряд мислительних операцій: аналіз, синтез, порівняння, доведення, узагальнення. Цікава вигадка і несподівана відгадка викликає позитивні емоції та відчуття.

Величезний масив усної народної творчості становлять народні оповідання — образні оповіді та розповіді про різноманітні події та випадки із життя, що ведуться здебільшого від імені першої особи, учасника або очевидця цих подій. Теоретично людина пам'ятає все, що хоч раз потрапило у поле її свідомості, однак на практиці, в житті, з плином часу “непотрібні” елементи забиваються, пам'ять фіксує лише напружені, хвилюючі моменти. Специфіка народних оповідань полягає у їх безпосередній емоційній дії, адже оповідач веде мову з позиції власних переживань, власного психологічного стану. То ж не дивно, що невід'ємною рисою поетики народних оповідань є особлива довірливість інтонації, емоційно чуттєва експресія, моральний максималізм, невіддільність оповідача та аудиторії, які виступають, власне, “співавтором” оповідання.

Могутнім та дієвим засобом становлення, формування та розвитку високоморальної, естетично-спрямованої особистості, врешті-решт домінуючим чинником пробудження Людського в Людині є народна музика. Вона виявляє саме душу народну. “Оскільки в народній пісні відбивається почуття народних мас, то можна сказати, що через неї ми безпосередньо

розвівляємо з давніми поколіннями не тільки історичних, а й перед історичними часів”, — вважає Г. Ващенко [1, 120]. Хоч би про що йшлося у пісні, вона завжди зворушує ширістю й безпосередністю, апелює до співпереживання. У народних піснях поєднано напругу думки і почуття, виражену у слові й мелодії, — остання підносить на вищий щабель емоційний вплив пісні. Нескладна мелодія і ритмічна організація тексту сприяють запам'ятовуванню і відтворенню; на відміну від інших фольклорних жанрів, виконання пісні не вимагає ні особливої ситуації, ні спеціальної аудиторії: пісню можна співати тільки “для себе”.

Будучи засвоеною, пісня допомагає виявити настрої і почуття співака навіть тоді, коли його власна ситуація тільки віддалено нагадує відтворену в пісні. Саме в цьому полягає ефективність виховання музикою — вражаючи емоційне, вона (музика) викликає множину асоціацій, “приводить” душу до стану емоціонального резонансу з музичним символом. А неоднозначність трактування змісту дає широкі можливості до узагальнень, дозволяє виконавцю “припасувати” пісню до власних вражень та стремлінь, тим більше що законами фольклорної піснетворчості допускаються деякі заміни конкретних реалій. Це визначає особливу позицію як слухача, так і виконавця: тут слухач є потенційним виконавцем, бо він (слухач) сприймає пісню не тільки заради естетичної насолоди, але і з думкою про можливість її відтворення у своїй інтерпретації.

Пародна педагогіка завжди покладає на музику, як і на мистецтво взагалі, вслики надії саме з виховного погляду. Перші музичні враження сприймаються та засвоюються дитиною на інтуїтивно-чуттєвому рівні. Дітям дошкільного віку та учнями початкових класів притаманне синтетичне, асоціативне сприймання — проникнення у поетичний світ народних мелодій забезпечує засвоєння дітьми характерної для українського народу образно-емоційної та музично-інтонаційної системи. Все коло герой, образів, почуттів, з якими діти зустрічаються в народних піснях, впливає на формування їх духовного світу саме в моральному плані.

У процесі сприйняття музики та ідентифікації почуттів діти вчаться усвідомлювати свої естетичні переживання, співпереживати — і на основі цього моделювати свою діяльність. Активізація емоційної сфери дитини під впливом музики сприятиме виникненню й вияву високоморальних почуттів, бо почуття людей, як і психічні явища та музичні інтонації, будучи специфічною формою їх матеріалізації, мають спільній життєвий зміст, а музичне мистецтво концентрує в собі емоційний досвід попередніх поколінь.

З метою з’ясувати якість та глибину знань молодших школярів про український фольклор та ставлення до нього нами було проведено діагностування 715 учнів Черкаської та Вінницької областей.

Як правило, учні з високим рівнем знань про український фольклор висловлювали стійке позитивне ставлення до нього та бажання поглиблювати свої знання, а учні з низьким рівнем знань не прагнули до опрацювання фольклорних творів. Це дало нам можливість зробити висновок про пряму залежність між рівнем обізнаності школярів з фольклором та ставленням до нього. Відповідно, вивчення кращих зразків фольклору є не лише діевим засобом виховання морально-естетичних почуттів, але й стимулює активне вивчення українського фольклору.

Так, наприклад, ряд учнів з високим рівнем знань про український фольклор, відповідаючи на питання анкети “Назви свою улюблену українську народну пісню”, “Назвіть українську народну казку, котра вам найбільше до вподоби” і т.д., прохали дозволу назвати три, чотири і більше творів. Вони виявляли готовність одразу ж розповісти улюблену казку, проспівати народну пісню та, здебільшого, з дитячою безпосередністю відповідали “Так” на питання “Чи вважаєте ви себе знавцем українського фольклору?” та “Чи потрібно вивчати український фольклор?”

Визначені на основі варіантів відповідей учнів рівні обізнаності школярів з українським фольклором і ставлення до нього подані у таблиці 1.

## ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

*Таблиця 1.*

*Розподіл учнів за рівнем знань про український фольклор та ставленням до нього*

Клас	Кількість учнів, статт	Рівні знань школярів про український фольклор та ставлення до нього						
		низький, негативне		середній, нейтральне		високий, позитивне		
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	
1	Х.	68	17	25	36	52,94	15	22,06
	Д.	106	35	33,02	57	53,77	14	13,21
	Р.	174	52	29,89	93	53,45	29	16,67
2	Х.	93	29	31,18	45	48,39	19	20,43
	Д.	108	31	28,70	61	56,48	16	14,81
	Р.	201	60	29,85	106	52,74	35	17,41
3	Х.	82	28	34,15	38	46,34	16	19,51
	Д.	111	29	26,13	58	52,25	24	21,62
	Р.	193	57	29,53	96	49,74	40	20,72
4	Х.	84	26	30,95	41	48,81	17	20,24
	Д.	63	11	17,46	31	49,21	21	33,33
	Р.	147	37	25,17	72	48,98	38	25,85
Всього		715	206	28,81	367	51,33	142	19,86

Проведене дослідження дало змогу зробити висновки про те, що в процесі виховання морально–естетичних почуттів (зокрема молодших школярів) на засадах українського фольклору варто, передусім, акцентувати увагу на емоційності, здатності творів фольклору проникати в психіку людини, здійснювати вплив на чуттєву сферу і через неї — на погляди, переконання, на духовний світ людини, на її практичну діяльність. Краці зразки фольклору, котрим властива висока моральність, емоційність, яскрава образність, доступність є оптимальним засобом виховання морально–естетичних почуттів учнів початкової ланки освіти. Тому важливим завданням педагогіки є використання народної мудрості в інтересах вирішення сучасних проблем гуманізації й олюднення навчально–виховного процесу. Отож, не викликає сумнівів перспектива подальших розвідок у даному напрямі. Зокрема, потребує вивчення й узагальнення проблема впровадження краціх зразків українського фольклору у процес виховання морально–естетичних почуттів молодших школярів та інтеграція різних навчальних предметів.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Вашенко Г. Виховний ідеал. — Полтава: Полтавський вісник, 1994. — С.120.
2. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка. — К.: ІЗМН, 1997. — 232 с.
3. Ушинський К.Д. Про народність у громадському вихованні //Вибрані педагогічні твори: в 2–х Т. — К., 1983.

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Юлія БАРДАШЕВСЬКА

### ХАРАКТЕРИСТИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ АБО ДОЗВІЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Проблема підготовки вчителя до організації виховної діяльності з учнями у час дозвілля та забезпечення його відповідними вміннями та навичками займає значне місце в психолого-педагогічній літературі. Увага до цієї проблеми з боку науковців і педагогів-практиків визначається тим, що педагогічна діяльність учителя, за словами А. Макаренка, є переважно діяльністю організатора.

Автори фундаментальних праць з підготовки вчителя в системі вищої педагогічної освіти, формування особистості педагога-вихователя (Ф. Гоноболін, І. Зязюн, А. Капська, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, С. Сисоєва, А. Щербаков та ін.) відзначають важливість організаторських умінь у діяльності учителя, необхідність пошуку шляхів і засобів їхнього формування, а також вказують на недостатню розробку цієї проблеми, особливо щодо виховання у позанавчальний час.

За словами І. Зязюна, “суспільству потрібна не будь-яка діяльність, а висококваліфікована, доцільна, особистісно орієнтована. Так само, як суспільству необхідна не просто людська індивідуальність, а творча особистість, яка здатна ставити і вирішувати соціально-значущі завдання” [1, 65].

Студентові педагогічного ВНЗ не вистачає практичної підготовки, а оволодіння молодим спеціалістом прикладною стороною професії відкладається на період адаптації молодого спеціаліста в школі. Коли людина, яка отримала диплом з відмінними оцінками, опиняється перед класом, вона, забувши свою теоретичну підготовку, починає “відкривати” для себе певні правила виховання на основі буденного критерію — “аби діти були слухняними”.

Аналіз навчальних планів і програм педагогічного ВНЗ свідчить, що спеціального курсу з підготовки студентів до організації дозвільної діяльності учнів не заплановано. Деякі знання, вміння та навички студенти одержують під час проходження педагогічної практики в оздоровчих таборах і в школі. Шкода, але в останні роки кількість годин на так звану активну педагогічну практику значно зменшилась, учителям шкіл не здійснюється оплата за керівництво студентами-практикантами. Все це негативно впливає на якість професійної підготовки майбутніх учителів, особливо з виховної роботи.

Аналіз науково-педагогічної літератури з теорії та практики виховної роботи зарубіжних та вітчизняних авторів свідчить про те, що, незважаючи на значну кількість підручників і посібників для вищих навчальних педагогічних закладів, питанням підготовки студентів до організації дозвільної діяльності старшокласників приділено недостатньо уваги. Хоча розглядаються загальні принципи та функції виховної діяльності, ознайомлюються студенти з методами та формами роботи у різних напрямах виховання, проте не акцентується увага на організації дозвілля учнівської молоді.

*Метою статі* є пошуки шляхів ефективної підготовки майбутніх учителів до організації дозвільної діяльності старшокласників у педагогічному ВНЗ.

У навчальному посібнику “Теорія і методика виховної роботи” В. Кукушина (2002 р.) багато уваги приділяється гуманістичному напряму виховання, докладно розписані методичні прийоми виховання. Проте їхнє викладення підпорядковано ідеї естетичного, екологічного, релігійного та морального виховання переважно на базі позанавчальних освітніх заходів та діяльності гуртків. Позанавчальна робота описана лише на прикладах розвивальних та навчальних форм: пошукових експедицій, теоретичних краєзнавчих гуртків, тематичних

вечорів, олімпіад тощо. Що ж до розважального боку буття старшокласників та підготовки майбутнього вчителя до його організації, то в посібнику про це не зазначається [2].

Навчальний посібник Н. Щуркової (2005 р.) з позицій прикладної педагогіки розкриває організаційні основи виховного процесу, виявляє професійні вимоги до педагога як суб'єкта виховання, вказує на способи вивчення виховного результату та пропонує педагогу критерії оцінювання професійної діяльності. Ця праця може бути вдалим практичним помічником у перших професійних кроках молодого фахівця. Натомість питанням спеціальної підготовки майбутнього педагога до організації дозвілової діяльності старшокласників у посібнику уваги не приділяється; в центрі уваги автора — переважно молодші школярі і підлітки [7].

У “Практикумі з курсу “Теорія виховання”, складеному О. Матвієнко, вміщено лише одну тему “Організаційні форми виховної роботи. Позакласна й позашкільна виховна робота” (тема № 10), в якій пропонуються загальні теоретичні питання про: завдання, зміст і основні напрями позакласної виховної роботи з молодшими школярами; форми й методи позакласної виховної роботи; позашкільну виховну роботу і методи її здійснення; взаємозв’язок позакласної та позашкільної виховної роботи. Подано також вправи, що містять завдання з обговорення ситуацій, підготовки сценаріїв, розв’язання педагогічних задач, тестових завдань тощо [3, 149–162].

Зрозуміло, що на одному чи двох практичних заняттях неможливо ознайомити студентів з усіма видами організації дозвільної діяльності. Крім того, для підготовки студентів до роботи зі старшокласниками необхідно навчатися особливих форм та методів.

Інтерес викликають запропоновані П. Щербанем навчально–педагогічні ігри, у яких описано методику проведення ігор розважального характеру з учнями під час педагогічної практики студентів у школах. Ale це лише одна з багатьох форм організації дозвілля. Автор наводить також перелік навчально–педагогічних ігор до розділу “Теорія виховання” і описує їхній зміст та методику проведення. Це, наприклад, ігри на такі теми: “Мистецтво ведення бесіди”, “Моральне виховання учнів”, “Виховання бережливості” тощо [6, 80–101; 192–201]. Запропоновані ігри не передбачають розвитку дозвільної діяльності та підготовки до неї майбутніх учителів. Жодна з ігор цього розділу не навчає студентів форм, прийомів, засобів організації дозвілової діяльності старшокласників.

У спеціальній літературі, присвячений окремим напрямкам підготовки студентів до виховної роботи, часом порушується питання про дозвільну діяльність, але надто лаконічно. Наприклад, у посібнику І. Холковської “Організація діяльності класного керівника” подано перелік “форм дозвільного спілкування”, але без опису методики навчання цим форм [5, 178–180].

Перелік та аналіз теоретичних джерел можна було б продовжити, але усі вони характеризуються нерозробленістю практичних рекомендацій для організації дозвільної сфери життя учнівської молоді, яка потребує особливих способів і засобів керування та проведення.

Тому останнім часом активізувалася науково–дослідна робота в цьому напрямі, з’явилися дисертаційні дослідження, пов’язані з організацією дозвілля дітей та юнацтва (Е. Цибуля, В. Салко, Т. Черніговець, О. Бездверна–Хомерікі, Ю. Пелех, К. Байша, Л. Просандеєва, О. Чулanova, Р. Петронговський, Г. Єскіна, А. Вірковський, Ю. Завалевський, В. Тернопільська, І. Кравченко, Л. Устименко, Е. Лаврентьєва, О. Терехова, О. Рассказова).

У цьому ж напрямі здійснюються і наш науковий пошук найбільш ефективної системи підготовки майбутніх вчителів до організації дозвільної діяльності старшокласників на базі традиційних та інноваційних методів, форм і видів практичної роботи у цій сфері.

Виходячи з того, що особистість старшокласника формується не лише в навчальній та трудовій діяльності, але й у дозвільній, необхідно навчити майбутніх педагогів формувати у школярів під час дозвілля суспільно важливі цінності, вагомі життєві перспективи і скеровувати дозвільну діяльність молоді на більш високий пізнавально–розвивальний рівень. Тому, вивчивши стан готовності студентів педагогічного ВНЗ до організації дозвілової діяльності старшокласників, можна виявити недоліки і розробити методичні рекомендації щодо формування необхідних умінь та навичок у цій сфері діяльності педагога.

Навчальний процес у педагогічному університеті організований таким чином, щоб забезпечити студентів міцними знаннями та стійкими вміннями й навичками.

Педагогічні вміння — це сукупність різноманітних дій учителя, які насамперед співвідносяться з функціями педагогічної діяльності, значною мірою виявляють індивідуально–

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

---

психологічні особливості вчителя та свідчать про його предметно–професійну компетенцію [4, 242–243].

У межах нашого дослідження виокремлено такі педагогічні вміння, які є базовими та універсальними. Відштовхуючись від теоретичних обґрунтувань педагогічних умінь, за основу взято ті їх групи, які мають безпосереднє відношення до підготовки майбутнього вчителя у галузі дозвільної діяльності, а саме:

- 1) уміння в процесі постановки педагогічного завдання орієнтуватися на учня як активного учасника виховного процесу;
- 2) уміння обирати оптимальне педагогічне рішення у складних умовах, гнучко перебудовувати педагогічну мету та завдання відповідно до зміни педагогічної ситуації;
- 3) уміння використовувати психолого–педагогічні знання у плануванні та організації виховного процесу;
- 4) уміння враховувати вікові та психологічні особливості старшокласників, а також їхнє матеріальне та соціальне становище;
- 5) уміння розширювати поле для самоорганізації школярів, працювати як з обдарованими дітьми, так і з пересічними й відчуженими, будуючи для них індивідуальні програми;
- 6) уміння самоаналізу, бачення своїх слабких та сильних сторін, оцінювання свого індивідуального стилю, хронометражу та регулювання процесу й результатів своєї праці;
- 7) уміння володіти прийомами розв'язання комунікативних задач і створення умов сприятливого психологічного клімату під час спілкування;
- 8) уміння інтерпретувати внутрішній стан виховника за нюансами поведінки, через засоби невербального спілкування (міміку, жести, кінесику);
- 9) уміння володіти прийомами риторики для досягнення ефективності в переконанні та пробудження інтересу у школяра, виступати публічно, володіти театральною педагогікою;
- 10) уміння використовувати демократичний стиль керівництва, оволодіння засобами попередження конфліктів та дотримання принципу толерантності;
- 11) уміння керувати своїм емоційним станом, надавати йому конструктивний, а не руйнівний характер, з гумором ставитись до окремих аспектів педагогічної ситуації, не помічати деяких негативних моментів у спілкуванні з учнями, не боятися зворотного зв'язку;
- 12) уміння дотримуватись стійкої професійної позиції педагога, вірити у майбутнє та працювати на майбутнє школи й окремого вихованця;
- 13) уміння опановувати еталони педагогічної майстерності, здійснювати творчий пошук, використовувати інноваційні технології виховання;
- 14) уміння оцінювати вихованість школярів, розпізнавати узгодженість моральних норм і переконань, створювати умови для стимуляції нерозвинених чи слаборозвинених рис особистості окремих виховників.

Узагальнюючи перераховані вміння, якими повинен володіти майбутній класний керівник, за напрямами, об'єднаємо їх у три основні групи: перша група — це уміння, що відносяться до *діагностично–аналітичного компоненту педагогічної діяльності* (1;4;6;8;13;16); друга група — до *конструктивно–проектного компоненту* (2;3;5;15). Третя група вмінь входить до *комунікативно–організаційного компоненту* (7;9;10;11).

Уміння всіх груп взаємопов'язані між собою. Так, наприклад, не можна навчити студентів умінь планування, якщо вони не будуть уміти вивчати особистість школяра, діагностувати його позицію в колективі. Без складання реального конкретного плану вони не зможуть організувати змістовну дозвільну діяльність старшокласників.

Отже, уміння першої — третьої груп становлять собою систему вмінь організації виховної роботи, в тому числі й під час дозвілля.

Нами було проведено анкетування студентів старших курсів Вінницького державного педагогічного університету (всього 300 чол.), які вже виконали програми активних педагогічних практик, і зроблено аналіз підготовки студентів до організації дозвільної діяльності старшокласників.

Ми сформулювали 14 основних необхідних для практичної діяльності вмінь, з якими обов'язково стикаються студенти–практиканти. Респондентам було запропоновано перелік прикладних педагогічних умінь, які вони повинні були розташувати у порядку значущості. Це

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

було перше завдання. Рейтинг кожного з умінь ми вирахували, розділивши кількість позитивних відповідей на загальну кількість відповідей. Іншим завданням було поставити собі оцінку за кожне окрім уміння за дванадцятибальною системою. Отриманий рейтинг педагогічних умінь за оцінкою майбутніх педагогів наведено у таблиці.

*Таблиця 1.*

*Рейтинг педагогічних умінь за оцінкою майбутніх педагогів*

<b>№</b>	<b>Уміння</b>	<b>Коефіцієнт значимості</b>	<b>Самооцінка розвитку уміння</b>
1	Уміння ставити конкретні виховні задачі при організації дозвілля	0,78	6 балів
2	Уміння спланувати розвивально–пізнавальну дозвіллеві діяльність	0,98	7 балів
3	Уміння визначити рівень вихованості учня	0,97	9 балів
4	Уміння створювати сприятливий психологічний клімат у колективі	0,84	5 балів
5	Уміння скласти методичну розробку основних форм виховної роботи	0,92	10 балів
6	Уміння оцінювати особисту роль педагога, створювати свій образ	0,75	10 балів
7	Уміння визначити місце особистості у колективі	0,69	8 балів
8	Уміння знаходити цікаві, нестандартні форми проведення дозвілля	0,89	9 балів
9	Уміння швидко орієнтуватись і перебудовуватись	0,68	4 бали
10	Уміння озброювати учнів способами виконання завдань	0,74	6 балів
11	Уміння переконувати, доводити, підtrzymувати увагу та зацікавленість	0,90	8 балів
12	Уміння залигти всіх, без винятку, старшокласників у цікаву справу	0,92	7 балів
13	Уміння проводити основні форми позакласної виховної роботи	0,93	11 балів
14	Уміння помічати за зовнішніми ознаками зміну емоційного стану та настрою вихованців і скоригувати їх	0,99	6 балів

Аналіз змісту таблиці свідчить, що студенти загалом правильно встановлюють рейтинг педагогічних умінь, розуміючи їхню значимість у практичній діяльності, але разом з тим самооцінка розвитку вмінь, зазвичай, завищена.

Методисти й учителі, які оцінюють роботу студентів–практикантів, зазвичай трохи завищують оцінку за проведений виховний захід, щоб підтримати студента і стимулювати його подальшу роботу. У студента ж складається хибне уявлення про легкість педагогічної праці.

Реальна оцінка переважної більшості студентів з усіх умінь, на авторитетну думку викладачів педагогічного ВНЗ, нижча на 2–3 бали.

Наши спостереження за роботою студентів під час неперервної практики, анкетування та бесіди з ними дозволили визначити причини недостатньої сформованості в них умінь та павичок організації дозвіллєвої діяльності старшокласників. Перерахуємо найважливіші з них:

а) у навчальних планах та програмах з педагогічних дисциплін спеціально не виділено окремо годин на підготовку майбутніх учителів до організації дозвільної діяльності старшокласників; у курсі педагогічної майстерності, практичних заняттях з підготовки до практики у літніх оздоровчих таборах, а також під час активної педагогічної практики у школах зазначена тема розглядається лише фрагментарно;

б) методисти, організатори з виховної роботи, класні керівники орієнтують студентів на підготовку різного роду масових заходів, що проводяться за стандартизованими сценаріями, без урахування запитів та потреб сучасної шкільної молоді; нав'язують свої плани виховної роботи, не враховуючи можливості практиканта його педагогічного потенціалу;

в) студенти, зазвичай, переважно здійснюють виконавчу функцію і не орієнтовані на самостійну організаційну діяльність, що не забезпечує їхній професійний ріст;

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

---

г) у процесі організації студентами дозвільної діяльності старшокласників відчувається брак знань з методики виховної роботи, психології, загальної ерудиції, що гальмує процес формування вмінь;

г) відсутність у частини студентів настанови на творчий підхід до організації дозвільної діяльності старшокласників, орієнтація на пасивні традиційні форми виховної роботи, уникання активних форм і побоювання зворотного зв'язку;

д) низький рівень самооцінки студентів, відсутність аналізу сильних та слабких сторін своєї педагогічної діяльності, удавана простота майбутньої професії;

е) низький або недостатній рівень комунікативної компетенції значної частини студентів, що ускладнює процес налагодження контакту з учнівською молоддю та управління колективом.

Подолання зазначених недоліків формування педагогічних умінь майбутніх педагогів вимагає не лише спеціальної теоретичної та прикладної підготовки з організації дозвільної діяльності старшокласників, а й урахування індивідуальних особливостей студентів, їхньої педагогічної спрямованості, що виявляється у ставленні майбутнього вчителя до професійних обов'язків.

Отже, ми з'ясували, що рівень підготовки студентів педагогічного ВНЗ до організації дозвільної діяльності старшокласників низький, оволодіння вміннями діагностично-аналітичного, конструктивно-проективного та комунікативно-організаційного компонентів педагогічної діяльності у сфері дозвілля потребує окремої підготовки і практичного засвоєння. Тому у процесі викладання педагогічних дисциплін в університеті повинні бути передбачені спеціальні теми лекцій та практичних занять, окремі спецкурси та практикуми з визначеної теми з обов'язковим посиленням практичної спрямованості навчання.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. — К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. — 302 с.
2. Кукушин В.С. Теория и методика воспитательной работы: Учебное пособие. — Ростов н-Д: Издательский центр “МарГ”, 2002. — 320 с.
3. Матвієнко О.В. Практикум з курсу “Теорія виховання”. — К.: Стилос, 2001. — 256 с.
4. Современный словарь по педагогике /Сост. Рапацевич Е.С. — Мн.: “Современное слово”, 2001. — 928 с.
5. Холковська І.Л. Організація діяльності класного керівника. — Вінниця: ВДПУ ім. М.Коцюбинського, 2005. — 194 с.
6. Щербань П.М. Павчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: Павч.посіб. — К.: Вища школа, 2004. — 207 с.: іл.
7. Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания: Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2005. — 366 с.

Олександр ЯЦІЙ

### ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ФАКТОР ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ

Технологізація освіти вимагає від вищої школи обґрунтованого використання ігривих технологій в системі підготовки майбутнього вчителя до виховної роботи. Сучасний учитель традиційно зорієнтований на вербалні методи виховання, моралізаторство не використовує всіх можливостей педагогічних технологій і, в першу чергу, ігривих.

Нагальна потребою сьогодення є застосування у вищій школі особистісно-орієнтованих технологій навчання та виховання. До таких технологій відносяться дидактичні та виховні ігри.

Особливості ігривих технологій та шляхи їх застосування у навчальному процесі вищої школи розкрито в роботах, зокрема, Н. Анікеєвої, Н. Басової, А. Вербицького, Л. Загрекової,

Д. Ельконіна, Л. Кондрашової, М. Левиної, В. Ніколіної, В. Петрусинського, О. Пехоти, С. Полякова, Є. Руцького, Н. Щуркової та ін.

Учені розглядають гру як важливий фактор оптимізації професійної підготовки майбутнього вчителя, підкреслюють її мотивувальні та стимулюючі функції; вказують на вплив ігрових технологій у розвитку різних професійних якостей та умінь. Але не достатньо розкрито виховний потенціал ігрових технологій [2; 5; 8; 10].

Включення гри у навчально–виховний процес підвищує активність студентів, їх зацікавленість, створює позитивне ставлення до предмету. Під час використання ігор у курсах “Педагогіка”, “Виховні технології” ми розглядали гру як творчий процес діяльності.

Зважаючи на актуальність означененої проблеми, *метою нашого дослідження* ми визначили виявлення специфічних особливостей ігрових (виховних) технологій як фактора розвитку професійно значущих якостей майбутніх учителів (перш за все такої інтеграційної якості як технологічна підготовка майбутнього вчителя до виховання) і обґрунтування на цій основі педагогічних умов їх застосування в процесі фахової підготовки майбутніх учителів.

У процесі дослідження передбачено розв’язання таких завдань:

- 1) обґрунтувати необхідність технологічної підготовки майбутнього вчителя до виховної роботи, систему професійно необхідних якостей вихователя, теоретичні засади для їх розвитку [12];
- 2) проаналізувати особливості ігрових технологій і визначити їх навчально–виховний потенціал для розвитку професійно значущих (виховних) якостей майбутнього педагога;
- 3) визначити педагогічні умови впровадження ігрових технологій в процес фахової підготовки майбутнього вчителя.

У процесі розробки занять із використанням ігрових технологій ми дотримувалися таких принципів: системності, професійної спрямованості, практичності та ін.

Ігрова технологія як система містить складові компоненти:

- мотиваційний (формування позитивної мотивації до виховної роботи, усвідомлення значущості виховної діяльності, вирішення певних проблемних професійних ситуацій);
- орієнтаційно–ціннісний (ігрова технологія дозволяє сформувати стійкі морально–естетичні критерії та орієнтації, позитивні ціннісні установки до виховної роботи, актуалізує підготовку до пізнавальної діяльності під час вивчення виховних проблем у курсах “Педагогіка”, “Виховні технології”);
- цільовий (ігрова технологія здатна чітко визначити мету виховання та навчання майбутніх учителів як суб’єктів виховних взаємодій);
- змістово–операцийний (ігрова технологія дозволяє ефективно використовувати інтеграційні знання з курсів “Педагогіка”, “Психологія”, “Виховні технології”, “Основи педагогіки та психології”, “Методика виховання” та ін.);
- оцінний (гра дозволяє зіставити результати з її метою).

Алгоритмізація дій, наявність чітко встановлених вимог до гри дає змогу спільну навчально–виховну діяльність викладача та студентів спрямовувати в руслі виховної підготовки майбутнього вчителя.

Розглядаючи роль ігрової технології під час підготовки вчителя як суб’єкта виховних взаємодій, слід також відзначити, що гра може стати інструментом формування взаємостосунків між викладачем та студентами, студентами та студентами (які у подальшій роботі можна перенести на систему “учитель — учень”, “учень — учень”, “учитель — учитель”).

Ігри класифікуються за різними ознаками. У нашому дослідженні ми розділили наявні види ігор за принципом рольової діяльності та правилами їх проведення: ігри за правилами та творчі ігри.

У іграх за правилами роль регламентована вимогами, виконання яких складає їх зміст. Їх можна використовувати на першому етапі навчання з метою закріплення та діагностиування якості засвоєного теоретичного матеріалу, формування практичних павичок та умінь.

До творчих належать різні ігри, головною особливістю яких є роль та створена модель поведінки на базі особистісного досвіду. Вони будується на ініціативі та більш наасичені

емоційними компонентами, містять багато можливостей для обміну досвідом та цінностями. Творчі ігри допомагають на новому етапі навчально–виховного процесу осмислити отримані знання з теорії виховання, продіагностувати виховні навички та вміння, сформувати індивідуальний стиль спілкування, оволодіти технологією виховання та технікою професійного самоаналізу, сформувати активну свідому моральну позицію.

Ефективність використання означеніх типів ігор залежить від реалізації певних умов. По–перше, ці умови пов’язані з формуванням системи взаємовідносин та ієрархією цінностей, покладених в основу використання ігривих технологій, мотивами діяльності. По–друге, забезпечення прояву ініціативи з боку студентів на засадах діалогічності, толерантності, взаємоповаги, вимогливості та взаємодопомоги. Третя умова — варіативність ігривих ситуацій як фактор, що стимулює активність студентів під час вирішення виховних проблем у ході гри, необхідність використання додаткового матеріалу та ін. Четверта умова — включення кожного учасника у процес самореалізації в ході гри, формування потреби само актуалізації. П’ята умова — формування системи знань щодо виховних (ігривих) технологій на основі моделювання ігор, їх колективного аналізу, участі та управлінні ходом гри.

Порівняльний аналіз професійно значущих якостей учителя, виокремлених у наукових дослідженнях, засвідчує їх надзвичайну змістовну та кількісну різноманітність. Ми вважаємо, що необхідно визначити провідні професійно значущі якості, інтегративні за змістом, які можуть виступити показниками сформованості професійної компетентності (зрілості) — це соціальна компетентність (як основа професійної компетентності), гуманність, креативність, цілеспрямованість, технологічна готовність до виховної діяльності, технологічна готовність до навчальної діяльності, психічне та фізичне здоров’я, усталена потреба в професійному самовдосконаленні.

Видлення інтеграційних за сутністю якостей дозволить змоделювати оптимальну систему їх розвитку в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя.

Аналіз специфики виховної діяльності показує, що чишиками її продуктивності виступає сформованість у вчителя таких якостей, як соціальна компетентність, гуманність, креативність, цілеспрямованість, технологічна готовність до виховної діяльності, технологічна готовність до навчальної діяльності, психічне та фізичне здоров’я, усталена потреба у професійному самовдосконаленні та самоаналізі.

Ці якості мають чітке змістовне та функціональне значення, тому компенсиуються іншими якостями незначною мірою.

Соціальна компетентність у певному значенні є аурою виховної діяльності, гуманність визначає спрямованість діяльності вчителя, технологічна підготовка до виховання і креативність забезпечують оптимальний характер здійснення виховної діяльності, цілеспрямованість та професійний самоаналіз інтегрують реальні можливості вчителя на досягнення запланованої виховної мети. Ці якості взаємопов’язані і саме їх система забезпечує ефективність виховної діяльності.

Схарактеризуємо деякі з названих якостей. Під виховною компетентністю розуміють можливості учителя (вихователя) ефективно розв’язувати різноманітні виховні питання завдяки наявності системи фахових знань, умінь, навичок.

Гуманність визначають як якість особистості, що характеризується ставленням до людини як до найвищої цінності. Гуманність визначає загальну спрямованість діяльності учителя, передбачає високий рівень духовності. Виявляється в людяності, відповідальності, чуйності, жертовності, повазі до дітей, оптимізмі.

Креативність визначають як здатність породжувати нові, оригінальні ідеї. Вона проявляється в нестандартних підходах до навколошньої дійсності, дивергентному мисленні. Креативність виявляється в діяльності, мисленні, спілкуванні. Вчені розглядають її як складне особистісне утворення, якому притаманні певні риси. Особистість, яка проявляє діалектичне мислення, інтуїцію, незалежність у судженнях, толерантність, оригінальність, можна назвати креативною.

Технологічну підготовку вчителя до виховання ми розуміємо як 3–рівневу структуру, основними компонентами якої виступають:

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

1. Когнітивний компонент, що характеризується наявністю в педагога системи знань стосовно можливостей виховних технологій, особливостей їх використання, теорії та методики виховання.

2. Мотиваційний компонент, що вимагає у вчителя позитивного ставлення до проблем виховання, морального ідеалу.

3. Операційно–технологічний компонент, що характеризується наявністю в учителя конкретних умінь і навичок та певного досвіду використання виховних технологій.

Підготовка майбутнього педагога має формуватися в процесі навчання у вищому навчальному закладі. Сьогодні нами впроваджується програма нового спецкурсу з теорії та технології виховання — ‘Виховні технології’, в якому інтенсивно використовуються ігри. Створюється програма з курсу ‘Педагогіка’ з використанням ігрових технологій. Організовується проходження педагогічної практики студентів з обов’язковим використанням набутих знань та умінь.

Використання інтерактивних ігрових технологій забезпечує кожній дитині й дорослому власну траєкторію саморозвитку, розвиток творчого потенціалу школяра, стимулює самовиховання учнів, удосконалює його здібності до комунікативних дій.

Виховні (ігрові) технології надають можливість учителю досягати виховну мету, застосовувати окрім виді роботи і будь-який їхній набір, тобто просктувати виховне середовище.

Використання ігрових технологій пов’язано і з певними труднощами. Саме від характеру відносин залежить ступінь виховного впливу на студента. Тому використання цих технологій потребує зосередженості уваги до всіх факторів, які впливають на відносини в навчально–виховному процесі; морально–комунікативної інтеграції всіх впливів.

Гра багатофункціональна, а, отже, й багатоцільова діяльність, яка передбачає особистісне залучення її учасників. Колективний характер ігри є підґрунтям для діалогізації, між особистісної взаємодії, гуманізації стосунків між студентами, студентами та викладачем. Подолання представлених таким способом протиріч переживається студентами як особистісна проблема, що актуалізує потребу у професійному самовдосконаленні.

У процесі гри студенти набувають виховного досвіду, у них формується ціннісна основа виховної діяльності. Змагання, імпровізація, емоційна насиченість розвивають психологічну пластичність.

Нами була розроблена система навчально–виховних ігор та здійснено їх апробацію в процесі фахової підготовки майбутніх учителів. Розробляючи ігрові технології, ми виходили з того, що вони мають забезпечити розвиток технологічної готовності до виховної роботи, а також актуалізувати потребу в професійному самовихованні, стимулювати процес оволодіння теорією та технологією виховання, діагностикою вихованості учнів, створити умови для розвитку певних умінь і навичок.

Реалізація цих вихідних положень зумовила застосування різних видів ігор: планування виховної роботи, створення та захист авторських проектів шкіл, аналіз конкретних виховних ситуацій, рольові ігри, аналіз педагогічних конфліктів, ігрове моделювання, ділові ігри (батьківські збори, виховна година, педрада) тощо.

Впровадження ігрових технологій з метою формування технологічної підготовки до виховної діяльності показало, що доцільно використовувати різні види ігор у такій послідовності: інструктаж, моделювання (виховний проект), аналіз виховних ситуацій, розігрування ролей, ділова гра, колективний (інколи індивідуальний) аналіз.

Результати дослідження засвідчують, що ігрові технології є важливим чинником розвитку технологічної підготовки майбутніх учителів до виховання учнів, фактором системи професійно необхідних якостей. Їх використання в навчально–виховному процесі дозволило стимулювати самостійні пізнавальні дії студентів, спрямовані на досягнення високого рівня технологічної підготовки учасників ігри.

Таким чином, ігрові технології стимулювали інтерес до виховання учнів, до практичного оволодіння виховними технологіями, сприяли розвитку креативності, набуттю досвіду планування, аналізу, самоаналізу виховної діяльності, прийняттю оптимальних рішень у професійно важливих ситуаціях. Педагогічними умовами, що забезпечують розвиток

професійно необхідних якостей майбутніх учителів засобами ігрових технологій, є проблемне моделювання ігрових ситуацій з урахуванням виховного спрямування майбутньої діяльності, створення в навчальному процесі атмосфери співтворчості, використання різноманітних ігор із дотриманням їх технічних етапів.

У подальшому досліджені передбачається виявлення чинників, які сприяють формуванню технологічної підготовки майбутніх учителів до виховної діяльності.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Асташова Н. А. Учитель: проблема выбора и формирования ценностей. — Изд–во НПО “МОДЭК”, 2000. — 272 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості. У 2 кн.: Кн. 1: Особистісно–орієнтований підхід: теоретико–технологічні засади. — К.: Либідь, 2003. — 280 с.
3. Вербицький А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. — М.: Высшая школа, 1999. — 223 с.
4. Дурай–Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Автореф. дис... докт. пед. наук. — М., 1983. — 38 с.
5. Закрекова Л. В., Николина В. В. Теория и технология обучения. — М.: Высшая школа, 2004. — 157 с.
6. Євтух М. Б., Сердюк О. П. Педагогічна технологія проектування навчальних занять у вищій школі // Теоретичні питання освіти та виховання: Зб. наук. пр. — Вип.. 17 / За заг. ред. акад.. АПН України М. Б. Євнуха. — К.: Видав. центр КДЛУ, 2001. — С. 3–11.
7. Кондаршова Л. В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте. — Київ, Одесса: Вища школа, 1988. — 160 с.
8. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. — М.: Академия, 2001. — 272 с.
9. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. — М.: Академия, 2004. — 320 с.
10. Освітні технології: Навч.–метод. посібн. / за заг. ред. О. М. Пехоти. — К: А. С. К., 2001. — 256 с.
11. Решетников П. Е. Нетрадиціональная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера: Кн. для преподават. высш. и средн. пед. учебн. заведений. — М.: ВЛАДОС, 2000. 304 с.
12. Яцій О. М. Теоретико–методичні засади підготовки майбутніх учителів до виховної роботи: технологічний аспект // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім.. К. Д. Ушинського. — 2005. — № 5–6. — С. 161–172.

Степан МАМРИЧ

### ШЛЯХИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Останнім часом ми стаємо свідками загострення проблеми теоретичної підготовки майбутнього вчителя, яка вимагає здійснення певних реформ у викладанні базових дисциплін. Перетворення особистості студента у вчителя–професіонала, спроможного вирішувати все різноманіття завдань, пов’язаних із навчанням, вихованням і розвитком школярів є одним із головних завдань педагогічного процесу підготовки викладача. У зв’язку з цим покращення фахової підготовки викладача потребує не лише нових, більш ефективних шляхів організації навчально–виховного процесу в педагогічних закладах, а й перегляду структури та змісту предметної підготовки студентів, підняття її на технологічний рівень викладання і навчання.

Різноманітні дослідження підтверджують, що студенти з високим показником успішності з фундаментальних дисциплін відрізняються від інших готовністю брати на себе відповідальність за свої успіхи й невдачі, намаганням ставити перед собою мету і досягати її. Це, беззаперечно, підтверджує значну роль теоретичної підготовки в професійній діяльності педагога. Водночас, такий студент у майбутньому буде спрямований на неперервний професійний розвиток, самовдосконалення, розкриття внутрішнього потенціалу, творчість.

Викладач завтрашнього дня — це фахівець, що володіє системою технологій, засобів і методів, необхідних для того, щоб підготувати учнів до життя в суспільстві, де основною формою діяльності є отримання, обробка, зберігання і доставка інформації. Тому одна із

найважливіших задач при підготовці викладача — навчити його сучасних технологій пошуку, зберігання й обробки інформації. Технічний прогрес привів до істотного збільшення числа джерел інформації, доступних кожному, а зміна обсягу, структури і змісту інформації відбувається в шаленому темпі.

Підготовку сучасного викладача може здійснити лише та система, яка формуватиме людську особистість, здатну змінювати світове середовище на засадах конкурентоспроможності. Студентові потрібно усвідомити необхідність навчатися все життя, що тісно пов’язано з професійною мобільністю викладача. Мобільність викладача — це здатність до нового, системного мислення, розуміння взаємозв’язків у суспільному розвитку. Вона передбачає швидку орієнтацію у системі нової інформації, здатність її критично осмислювати і втілювати у практиці найактуальніше, найбільш значуще.

*Мета статті* — показати можливі шляхи організації підготовки майбутнього викладача до здійснення інноваційної діяльності в умовах вищого технічного навчального закладу.

Ефективна творча діяльність викладача в умовах сучасного світу забезпечується розвитком комплексу його особистісних рис, які, у свою чергу, сприяють розвиткові учнів; гармонійне поєднання традиційних та інноваційних компонентів у структурі педагогічної майстерності як динамічної системи зумовлює її зорієнтованість на формування особистості викладача ХХІ ст.; подальший розвиток вітчизняної концепції педагогічної майстерності — інтеграційно-значущого складника професійно-педагогічної підготовки майбутнього викладача — може уявлятися як симбіоз національних історичних витоків та інноваційних змін у європейському та світовому освітньому просторі. Таке поєднання, за умови ефективного і виваженого практичного втілення, допоможе гідно відповісти на виклик, кинутий справі підготовки викладача — зберегти ідентичність власної системи і забезпечити її осучаснення через сприйняття інноваційних змін.

На сучасному етапі реконструкції підготовки викладачів необхідно використовувати нові стратегію й тактику підготовки викладачів. У кожного з науковців є свої погляди з цього приводу. Зрозуміло, усі вони не можуть бути однозначно схвалені, однак є такі елементи, з якими важко не погодитися.

До таких елементів можна віднести:

- врахування індивідуального підходу до викладача і кожного студента;
- розуміння суцінності поняття “професійність педагога”;
- комплексний підхід до якості навчання й рівня зворотного зв’язку;
- створення типології навчальних програм за видами досвіду;
- формулювання рівнів творчої педагогічної діяльності;
- урахування впливу інформаційного простору;
- визначення готовності до впровадження інновацій;
- забезпечення належного рівня стимулування діяльності.

У працях багатьох науковців трапляється поняття “професійність педагога”. Підсумовуючи відомості з різних джерел, робимо висновок, що це поняття акумулює такі аспекти його діяльності:

- педагог — це консультант. Від майбутнього викладача вимагається організація навчальної діяльності, розвитку аналітичних здібностей, умінь пізнавальної діяльності;
- педагог — це вихователь, який виховує певні риси характеру в учнів, волю, звички і смаки, прививати в учнів звичку думати, аналізувати;
- педагог — це людина, яка уміє трансформувати державну мету в педагогічну. Від педагога вимагається система послідовних дій, спрямованих на досягнення мети освіти, які висуваються сучасним суспільством.

Ми поділяємо думку М. Пашенко [4] про те, що основними напрямами діяльності педагога для набуття професійності є:

1. *Конструктивна діяльність* — вибір інформації, яка повідомляється студентам; проектування діяльності студентів і методів контролю знань.
2. *Організаційна діяльність* — організація передачі інформації студентам, своєї діяльності на лекціях і заняттях, діяльності студентів і контролю знань.

3. *Комуникативна діяльність* — встановлення правильних взаємовідносин з колективом студентів, створення доброзичливого психологічного настрою.

4. *Гностична діяльність* — вивчення способів дії на людей, знання психологічних і вікових особливостей цих людей, уміння оцінювати власну діяльність і вносити в неї відповідні корективи.

Провідними цінностями різних типів педагогічної культури виступають різні види досвіду: когнітивний, діяльний і емоційно-ціннісний. Відповідно до цього можна виокремити такі типи програм підготовки, що пропонуються різними педагогами:

1) **інформаційно-когнітивного типу.** Засновані на технології вивчення предмету як наукової дисципліни і включають змістовні блоки, що припускають освоєння студентами провідних понять, теорій, законів та інших елементів знання. Їх охочіше використовують педагоги, які дотримуються науково-технократичної парадигми. Центральною цінністю тут є інформація, знання і засвоєння матеріалу ведеться в логіці знання: хай навіть саме знання буде не новим, але пропонується новий аспект його розгляду, нове поєднання відомих понять або фактів;

2) **поведінкового типу.** Вони орієнтовані на традиції імітаційного моделювання, досвіду діяльності і виділяють життєво важливі для людини уміння, необхідні для ухвалення рішень в тих або інших соціально-рольових позиціях. Зміст, що вивчається, виступає при цьому як засіб для освоєння позицій і відносин. Такі програми в більшій мірі відповідають цінностям гуманітарної парадигми, оскільки орієнтовані на формування досвіду діяльності.

3) **соціально-рольового типу.** Вони спрямовані на створення умов для освоєння деяких наперед спроектованих і визначуваних програмою соціальних ролей. Визначення їх може бути різним, але набір завжди відображає прагнення розробників допомогти освоїти рольові позиції в структурі тих суспільних і людських відносин, “вихід” на які пов’язаний з галуззю знання і виробленням власної позиції, засвоєння ним досвіду емоційно-ціннісних відносин.

Для окреслення необхідного рівня фахової підготовки викладачів вищої школи доцільним є врахування класифікації *творчої педагогічної діяльності* С. Сисоєвої [5], у якій розрізняють такі чотири рівні: репродуктивний, раціоналізаторський, конструкторський, новаторський.

*Репродуктивний рівень* передбачає діяльність викладача на основі відомих методик, рекомендацій, досвіду, відбір тих, які найбільше відповідають конкретним умовам праці, рівням розвитку творчих можливостей учнів.

*Раціоналізаторський рівень* передбачає внесення вчителем коректив у свою роботу, удосконалення, модернізацію існуючих рекомендацій, методик, досвіду відповідно до завдань реформування освіти на основі аналізу власного досвіду, конкретних умов своєї педагогічної діяльності, творчих можливостей учнів.

*Конструкторському рівню* відповідає діяльність викладача з *конструювання* власного варіанту вирішення педагогічної проблеми набутого досвіду, самоаналізу своєї діяльності і знань творчих можливостей учнівського колективу, але з використанням відомих методик, рекомендацій тощо.

*Новаторський рівень* передбачає, що вчитель вирішує педагогічні проблеми на *принципово нових засадах*, які відрізняються оригінальністю, високою резульвативністю.

На формування особистості майбутнього педагога має великий вплив інформаційний простір, у якому він перебуває. Дія інформаційного процесу здійснюється на чотирох рівнях: цільова спрямованість, суб’єкт, завдання, стратегія [6]. Заданий стратегічний алгоритм являє собою послідовність кроків — головних елементів поведінки, які ґрунтуються на знаннях, що існують, і напрямках прийняття рішення. Викладач, який використовує знання з психології і вивчає пізнавальний бік студента, розгортає інтегровану діяльність своєї свідомості, в якій сконцентровані три рівні зменшення пізнавальної невідповідності: задоволення потреби у знаннях, досягнення повноти знань та досвіду. Якщо ці рівні є визначальними, то навчання описується моделлю, яка пов’язана зі структурними елементами пізнання й функціонуванням інформаційних процесів.

Реалізація певного кроку потребує виконання ряду конкретних завдань, кожне з яких може супроводжуватися здійсненням одного або кількох педагогічних прийомів. Педагогічні

прийоми можуть сприяти або не сприяти реалізації стратегічного алгоритму. Процеси сприяння чи несприяння виникають незалежно один від одного і взаємно виключаються.

Для розвитку пізнавальної та професійної діяльності, творчого самовираження майбутніх педагогів доцільно використовувати завдання, що спонукають до багатоваріантних рішень. Рекомендації створення творчої обстановки у процесі навчання відображені в монографії М. Кларіна [2]: усувати внутрішні перепони творчими проявами; приділяти увагу роботі підсвідомості; утримуватися від оцінок; показувати студентам можливості використання метафор і аналогій для творчого пошуку; відшукування нових асоціацій та зв'язків; підтримувати жвавість уяви, яка є підґрунтям творчого мислення; розвивати сприйнятливість, підвищувати чутливість, обсяг і насиченість сприйняття всього оточуючого; допомагати студентам відчувати сенс, визначати загальну спрямованість їх творчої діяльності.

У світовій педагогіці виокремлюють поняття, тісно пов'язані з використанням гри з навчальною метою: моделювання, імітація, змагання. Як головні способи ігрового моделювання педагогічної діяльності в умовах вузівської підготовки майбутніх педагогів визначають мікромоделювання, реалізацію педагогічних ситуацій, професійні й ділові ігри, соціально-психологічний тренінг, психодраму, дидактичні спектаклі тощо. Ігрове моделювання містить різні форми творчого пошуку: “мозковий штурм”, дискусії, метод синектики (об’єднання різноманітних елементів). В умовах ігрового моделювання відбувається перехід навчальної діяльності в навчально-творчу, оскільки створені умови сприяють використанню потенційних можливостей студентів, їх творчих здібностей.

Необхідно зазначити, що інноваційна педагогічна діяльність, пов’язана з відмовою від відомих штампів, стереотипів у навчанні, вихованні й розвитку особистості учня, виходить за межі чинних нормативів, створює нові нормативи особистісно-творчої, індивідуально спрямованої діяльності викладача, розробляє педагогічні технології, які реалізуються в цій діяльності. Процес формування підготовки до впровадження інновацій та досягнення студентами певного рівня здійснюється протягом усього періоду навчання у вищій школі й у своєму розвитку проходить кілька етапів [3].

На підготовчому етапі студенти засвоюють базові психолого-педагогічні знання, окрім з яких є складниками когнітивного компонента підготовки й основою професійної діяльності педагога. На цьому ж етапі відбувається початкове формування окремих складників операційного компонента готовності, які пов’язані з умінням діагностувати, проектувати, прогнозувати.

У процесі навчально-тренувального етапу здійснюється підготовка студентів до використання нових технологій навчання і виховання. Створюються умови для формування у студентів складових мотиваційного компонента готовності, відбувається опанування знаннями, які безпосередньо стосуються інноваційної діяльності; паралельно відпрацьовуються необхідні професійні уміння, що є обов’язковими й необхідними у процесі впровадження нових технологій різних рівнів складності.

Практичний етап підготовки студентів пов’язаний із подальшим удосконаленням елементів операційного компонента підготовки, що здійснюється в процесі самостійного використання інновацій та апробації студентами їх змістово-структурних варіантів під час педагогічних практик.

Грунтovний аналіз проблеми готовності студентів до майбутньої педагогічної діяльності дає змогу визначити й окремі аспекти їх підготовки до реалізації інновацій. Такими аспектами, зокрема, можна вважати: розуміння важливості нових освітніх технологій, активне вивчення педагогічних інновацій, творче проектування педагогічної діяльності. Доречно також зауважити, що для цього студенти повинні використати наявні психологічні, педагогічні та технологічні знання, частково провівши їх інтегрування.

За рівнем готовності студентів до використання педагогічних інновацій їх можна поділити на 4 групи:

а) 1-а група (“байдужі”) — студенти не можуть чітко визначити необхідність і доцільність використання освітніх інновацій, окреслити їх сутність, а до їх упровадження підходять формально;

б) 2-а група (“засікавлені”) — поверхне розуміють зміст нових педагогічних технологій, мало орієнтовані на творчий пошук у навчально–виховному процесі й впровадженні сучасних педагогічних систем, здатні репродукувати елементи наявних методичних розробок;

в) 3-а група (“реалізатори”) — виявляють активний інтерес до інноваційних технологій і досить чітко усвідомлюють необхідність їх упровадження, спираються на базові психолого–педагогічні знання та технології організації активної навчально–пізнавальної діяльності, прагнуть до самостійного застосування освітніх технологій;

г) 4-а група (“експериментатори”) — ініціативні з творчим підходом до впровадження нових педагогічних технологій, самостійно проектують варіанти навчальної та виховної діяльності, володіють умінням прогнозувати можливі результати діяльності після використання певної технології.

Для ефективної підготовки викладача мають значення особливості його індивідуальності, особливості сприйняття інформаційних потоків з навколошнього середовища. При отриманні, обробці та реалізації інформації відзначимо шість етапів, які сформульовані у монографії Д. Юдіна: отримання інформації; відбір інформації; обробка інформації; прийняття рішення; виконання рішення; контроль за виконаною дією [7].

Від уміння викладача оперативно й раціонально опрацьовувати вхідну інформацію залежать багаж його наукових знань; елементи педагогічної майстерності; зворотній зв’язок, який дає можливість обирати оптимальний варіант підвищення якості професійних та педагогічних знань. Процедура вибору рішення містить такі елементи: стан початкових даних, варіанти рішення та їх наслідки, зовнішні фактори суб’єктивного й об’єктивного характеру. Складність проблеми полягає в тому, що рішення можуть бути інваріантними. Повинна бути розроблена система рішень педагогічного характеру з відповідними критеріями. Критерії забезпечать еволюцію вдосконалення якості професійних та педагогічних знань.

Одним із реальних шляхів підготовки студентів до здійснення інноваційної діяльності, с використанням групи нетрадиційних прийомів емоційно–інтелектуального стимулування, яка розроблена І. Дичківською [1]. Ця група включає:

1. Пізнавально–євристичні прийоми стимулування пізнавальної активності побудовані на організації інтелектуальної діяльності у певному зв’язку з аналізом і синтезом явищ. Означені прийоми розраховані на інтелектуальний пошук.

2. Інтегративні прийоми активізують студентів, орієнтують їх на самостійне розв’язання завдань. Ці прийоми включають роботу з різними моделями (кросвордами, лабіrintами, ребусами, криптограмами тощо).

3. Сугестивні прийоми впливу засновані на проникненні у психічну сферу людини. В основі означених прийомів лежить педагогічне навіювання і релаксація, самонавіювання, самонастроювання.

4. Прийоми, які створюють оптимістичну перспективу, засновані на пробудженні інтересу до пізнавальної діяльності. Забезпечують глибокі потреби у набутті знань.

5. Педагогічні прийоми самореалізації особистості в ситуаціях успіху реалізуються через формування адекватної самооцінки, створення інформативних умов і матеріально просторового середовища студента для власного самовираження.

Наведені у цій публікації матеріали підтверджують думку про значні ресурси в аспекті підготовки майбутніх викладачів до здійснення інноваційної діяльності. З цієї проблеми є праці багатьох науковців, які ми намагалися подати з погляду системного підходу. Для повної реалізації названих ресурсів не вистачає лише одного — експериментального випробування і ґрунтовного аналізу його результатів, які б довели ефективність методик підготовки майбутніх викладачів до реалізації інновацій в галузі освіти. Тому одним із наступних завдань із проблеми дослідження є розробка програми і методики такого експерименту, підбір відповідної експериментальної бази і почергова реалізація усіх етапів експериментальної роботи.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Дичківська І.М. Формування інтелектуальних мотивів професійної діяльності майбутніх педагогів у контексті інноваційного навчання // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики

- навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. / Редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. — Київ–Вінниця: ДОВ Вінниця, 2003. — С. 327–331.
2. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. — М., 1994. — 222 с.
  3. Коберник О. Формування у студентів готовності до впровадження інноваційних педагогічних технологій // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2002. — №4. — С. 104–110.
  4. Пащенко М. Деякі інноваційні технології розвитку творчої особистості вчителя // Педагог професійної школи: Зб. наук. праць. — 2002. — Вип.ІІ. — С. 126–130.
  5. Педагогічні технології: наука — практиці: Навчально–методичний щорічник / О.І.Кульчицька, С.О.Сисоєва, Я.В.Цехмістер / За ред. С.О.Сисоєвої. — К.: ВІПОЛ. — Вип. 1. — 281 с.
  6. Системный подход к психофизиологической проблеме // Под ред. В. Б. Швыркова. — М.: Наука, 1982. — 229 с.
  7. Юдин Д. Б. Вычислительные методы теории принятия решений. — М.: Наука, 1989. — 317 с.

Галина ВОРОНКА

**СХЕМА АКУМУЛЮВАННЯ І ТРАНСФЕРТУ КРЕДИТІВ (САТК):  
АКРЕДИТАЦІЯ НАВЧАЛЬНИХ КУРСІВ, ЗАРАХУВАННЯ АКРЕДИТОВАНИХ  
НАВЧАЛЬНИХ КУРСІВ**

Модульне структурування гетерогенних за конструкцією навчальних програм (дисципліни “ядрові”, елективні), організація періодичної атестації знань та вмінь студентів за системою кредитних одиниць, впровадження тьюторської системи контролю знань, запровадження множинності режимів вивчення академічних програм; пропозиція варіантних навчальних програм з правом вибору елективних модульних курсів, диференційованих завдань з правом вибору об'єктів дослідження у структурі програм, апробація асимільованих фундаментальних знань і тестування розвинутих професійних умінь студентів бакалаврату, слухачів магістратури — характерні особливості реалізації додипломних і післядипломних навчальних програм у системі вищих навчальних закладів у Канаді та Великобританії. Застосування схеми акумулювання і трансферту обліково–зalікових одиниць один із принципів ефективної організації навчального процесу у системі університетів у Канаді та Великобританії.

Принципи кредитно–модульної організації навчального процесу досліджено авторами науково–педагогічних публікацій: розкрито сутність принципів кредитно–модульної технології навчання у філософсько–педагогічному плані (гуманізації, гуманітаризації, демократизації, кредитності, модульності, індивідуалізації, диференціації, інтеграції) [5]; досліджено принципи функціонування “системи кредитних годин” у взаємозв’язку з “системою детермінування аудиторного навантаження” у вищих навчальних закладах університетського типу у США (загальний обсяг до дипломних і післядипломних програм вимірюється у кредитних годинах, у середньому відповідно 116–120, 70–75) [3]; визначено принципи відношення “системи аудиторного навантаження” і “системи кредитних годин” у закладах вищої освіти у США (1 кр. = 15 год. аудиторного контактного часу, 3 кр. = 45 год.) [4]; розкрито значення впровадження кредитно–модульної системи, аналогічної Європейській кредитно–трансферній системі (ЄКТС), до навчального процесу у закладах вищої освіти в Україні (кредитно–модульна трансформація не може бути обмежена впровадженням інноваційної системи оцінювання знань, кредитно–модульної шкали оцінок; трансформації підлягатиме весь комплекс навчально–методичної роботи всього вищого навчального закладу — необхідні будуть адаптація навчальних програм і планів, що існують відповідно до умов ЄКТС; створення накопичувально–зalікової кредитної системи для спеціальностей, що існують у вищій школі в Україні; на законодавчу рівні внесення змін до нормативно–методичних документів; огляд переліку напрямів і академічних професійних спеціалізацій; затвердження нових положень про організацію навчального процесу; видача додатків до дипломів загальноєвропейського зразка) [1, 60]; визначено завдання проблемні питання, у реформуванні системи вищої освіти в Україні у зв’язку з впровадженням системи академічних кредитів, аналогічної ЄКТС (наявність у країнах ЄС, ВНЗ у країнах ЄС, внаслідок автономії,

специфічних кредитних систем; урахування усіх академічних досягнень студентів, не тільки обсягу навчального навантаження, у структурі акумулюванальної кредитної системи) умова нарахування кредитів — вимога введення до навчального навантаження 50% самостійної роботи студентів; (у Європейських університетах — відмінні схеми кредитних систем, інтеграції в єдину КТС немає; завдання у реформуванні системи вищої освіти в Україні — напрацювання адекватних до загальноєвропейських принципів побудови навчального процесу) [2, 36–37].

*Мета статті* — дослідження принципів функціонування схеми акумулювання і трансферту кредитних балів у методологічно-педагогічному плані: загальності, наступності, всеохоплюваності, ситуаційності, перспективності, стимулювання, стабілізації, тривалості ідентичності, систематизації; у відношенні до використання емпіричних педагогічних матеріалів — фрагментів навчальних програм рівнів бакалаврату і магістратури у вищих навчальних закладах у Канаді та Великобританії.

Функціонування системи вищої післядипломної освіти в Канаді, Великобританії здійснюється за схемою акумулювання і трансферту кредитів (CATK), принципами акредитації навчальних курсів, зарахування акредитованих навчальних курсів. Основний принцип застосування схеми полягає в тому, що кредитні бали (КБ) нагромаджують, набуваючи проміжної кваліфікації, навчаючись і займаючись науковою діяльністю у цілях здобуття наукового ступеня.

Вивчення модульних курсів, написання дисертаційного дослідження в університетах Канади оцінюють у формі нарахування кредитно-заликових одиниць: 1-им кредитним балом оцінюють відвідування 3–ох годин лекційних або семінарських занять у тиждень протягом 2–ох семестрів; кожний з семестрів структурується з 13–ти навчальних тижнів (у нарахуванні кредитних балів при оцінюванні вивченого академічного курсу, крім тривалості (к–ть годин), враховують обсяг опрацьованого програмового матеріалу, складність виконаних практичних завдань; кредитні бали являють собою не одномірні, а багатомірні (дво-, тримірні) елементи синтетичні, структуровано сполучні, узагальнено-комплексні одиниці; кількість кредитних балів, якою оцінюють вивчення академічного курсу, визначається методичною комісією департаменту (факультету, академічного підрозділу) університету, в якому запропонований курс). Оцінювання обсягу здобутих знань у формі залікових балів полягає в оцінюванні регулярного відвідування лекційних занять, активної участі у проведенні семінарських занять, написанні есе (курсовых робіт), виконанні лабораторних, студійних робіт, складанні тестів, іспитів.

Семестровий курс оцінюють, зазвичай, у 3–6 кредитних балів у системі північноамериканської освітньої моделі. Модульні курси з великою кількістю аудиторних занять можуть бути оціненими меншою кількістю кредитних балів ніж ті, що складаються з мінімальної кількості аудиторних занять, у яких передбачено виконання більшого обсягу позааудиторних завдань.

Академічні курси в університетах Канади тривають протягом семестру (згідно з теоретичними принципами методології викладання — ефективні інтенсивні курси: короткотермінові, з екстенсивним щоденним навантаженням). Двосеместрові (річні) курси реалізують, якщо у цьому — академічна потреба (історичний характер програмового матеріалу, різнорівневі за складністю модульні курси). Реалізують велику кількість півсеместрових курсів з великим тижневим навантаженням. Тривалість модульних курсів (лімітований термін), кількість годин академічного навантаження (20 годин аудиторного навантаження, у 2–3 рази більша кількість годин позааудиторної самостійної роботи) — фактори інтенсифікації навчально-освітнього процесу.

Викладемо інформаційний зміст, розглянемо атрибутивні характеристики модульних курсів — елементів у структурі додипломних економічних програм (організаційні форми, темпоральні характеристики, модульну еквівалентність):

### Економіка 020. Вступ до економіки

Зміст: Проблема дефіциту ресурсів: наслідки, економічний вибір; вартість, спеціалізація, обмін; пропозиція та попит; економічні пріоритети підприємств і організацій; конкуренція і монополія; ринки мінеральних ресурсів; державна політика; розподіл доходів; національний

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

дохід; сукупна пропозиція і сукупний попит; інфляція, безробіття, процентні ставки; грошовий обіг; банківські установи; платіжний баланс; обмінний курс.

3 лекційні години, 1.0 модульний курс.

Економіка 116 а/б. Економічна історія Канади I

Зміст: Економічний розвиток Канади; розвиток індустріального суспільства, виробництво “національних” товарів; розвиток постіндустріального суспільства; значення, параметри економічного зростання; основне товарне виробництво, розвиток с/г у центральній частині Канади; політика в галузі торгівлі у період до 1867 р.; збільшення кількості населення.

Антиреквізит/и: Економіка 341 F/G, Економіка 342 F/G.

Пререквізит/и: Економіка 020.

3 лекційні години, 0.5 модульного курсу.

Економіка 117 а/б. Економічна історія Канади II

Зміст: Економічний розвиток Канади в період із середини 19 ст.; мобілізаційний капітал; історичні аспекти розвитку інвестиційного процесу, розвиток транспортної системи та інвестиції в інфраструктуру; “пшеничний бум” і просування на захід; історичний огляд формування канадського бізнес-циклу.

Антиреквізит/и: Економіка 342 F/G.

Пререквізит/и: Економіка 020.

3 лекційні години, 0.5 модульного курсу

Економіка 141 а/б. Принципи математичної економіки I

Зміст: Вступ до математичної економіки; застосування лінійної алгебри; диференціальне обчислення; техніка інтенсивної оптимізації у моделюванні процесу прийняття рішень фізичними особами-економічними агентами; аналіз процесу прийняття рішень споживачами щодо купівлі на ринку (фінансування ринку); селекція оптимальних виробничих планів бізнес-організаціями.

Антиреквізит/и: Економіка 210 а/б.

Пререквізит/и: Економіка 020; Математика 030; Математичний аналіз 050 а/б, 051 а/б, 081 а/б; Лінійна алгебра 040 а/б.

3 лекційні години, 1 година тьюторського консультування, 0.5 модульного курсу

Економіка 368 а/б. Політична економія I

Зміст: Функції демократичних інституцій; бюрократія, диктатура.

Антиреквізит/и: Політичні науки 369.

Пререквізит/и: Економіка 150 а/б, Економіка 260 а/б, Політичні науки 020Е..

2 лекційні години, 0.5 модульного курсу

Економіка 388 а/б. Прикладна економетрія I

Зміст: Використання комп’ютерних програм у цілях визначення параметрів статичних лінійних моделей.

Пререквізит/и: Економіка 223 а/б.

2 лекційні години, 1 година лабораторних вправ, 0.5 модульного курсу

Економіка 389 а/б. Прикладна економетрія II

Зміст: Динамічні моделі; моделі рівнянь кратних величин.

Пререквізит/и: Економіка 388 а/б.

1 лекційна година, 2 години лабораторних вправ, 0.5 модульного курсу

Економіка 400Е, Економічна політика (семінар)

Зміст: Аналіз економічної політики, розгляд питань.

Пререквізит/и: Економіка 223 а/б, Економіка 320 а/б, Економіка 382 а/б.

2 години семінарських занять, 1.0 модульний курс

(“Економіка” (БН), університет провінції Онтаріо) [12];

Бізнес і середовище 559 Н(3–О)

Селективні теми

Вивчення селективних тем розвитку бізнесу, охорони середовища.

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

---

Курс може бути продубльованим з метою нагромадження кредитних балів.

Бізнес і середовище 789 Н(3S–O)

Семінар I: Бізнес і середовище

Опрацювання наукової літератури з питань розвитку бізнесу, взаємовпливу бізнесу і середовища.

Може бути продубльованим з метою нагромадження кредитних балів.

Бізнес і середовище 797 Н(3S–O)

Семінар II: Бізнес і середовище

Може бути продубльованим у цілях нагромадження кредитних балів.

(“Бізнес і середовище” (БН), університет у м. Калгарі) [6];

Ділове адміністрування 300. Стратегічний аналіз

Зміст: Адміністрування в організації бізнесу; політика стратегічного розвитку; розгляд питань у сфері топ–менеджменту, загального менеджменту.

1.0 модульний курс

Ділове адміністрування 402 q. Управління процесом комунікації

Зміст: Інтерв’ю, групові проекти, конфліктні ситуації, мотивація праці; комунікація у медіасередовищі, зв’язки з громадськістю.

0.25 модульного курсу

(“Ділове адміністрування” (БН), університет провінції Онтаріо) [11];

Антреprенерство та інновації 559 Н(3–O)

Спеціальні питання

Вивчення селективних питань заснування, розвитку колективного підприємства.

Практичне застосування теорії, принципів; аналіз конкретних ситуацій, реальних можливостей.

Курс може бути продубльованим з метою нагромадження кредитних балів.

(“Антреprенерство та інновації” (БН), університет у м. Калгарі) [8, 2].

Індексація модульних курсів у канадських академічних програмах — екс-плікативна, літерні позначення використовують з метою ідентифікації термінів тривалості курсів, специфічності завдань у курсах, академічного статусу курсів:

a (1st term half-course) — півмодульний курс (1–ий семестр)

b (2nd term half-course) — півмодульний курс (2–ий семестр)

a/b (1st and/or 2nd term half-course) — півмодульний курс (1–ий і/або 2–ий семестр/и)

F (1st term essay half-course) — півмодульний курс із написанням курсової роботи (1–ий семестр)

G (2nd term essay half-course) — півмодульний курс із написанням есе (2–ий семестр)

F/G (1st and/or 2nd term essay half-course) — півмодульний курс із написанням есе (1–ий і/або 2–ий семестр/и)

E (essay full course) — модульний курс із написанням есе

q (quarter-course) — чвертьмодульний курс

S (Subsidiary Course) — субсидійний (додатковий) курс

O (Optional Course) — оптативний (рекомендований) курс.

Нумерація модульних курсів у канадських академічних програмах використовується для позначення темпоральних характеристик, академічного статусу курсів:

001–099 — базові курси 1–го року вивчення програми

100–199 — базові курси 2–го та 3–го років вивчення програми

200–299 — ускладнені курси 2–го року вивчення програми

300–399 — ускладнені курси 3–го року вивчення програми

400–499 — ускладнені курси 4–го року вивчення програми

001–019 — вступні (доуніверситетські) курси, що можуть бути зарахованими у вивчені академічної програми.

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

У деяких з університетів Канади, крім кредитно–залікового оцінювання, практикують, особливо на ступені післядипломної освіти, специфічно університетське оцінювання у виконанні академічних завдань, здійсненні програм наукових досліджень (Карлтонський університет: 12–балльна шкала, використання системи оцінювання у вигляді літерної та процентної індексації:

“A+” — 12 балів — 90–100%; “A” — 11 балів — 85–89%; “A–” — 10 балів — 80–84%;

“B+” — 9 балів — 77–79%; “B” — 8 балів — 73–76%; “B–” — 7 балів — 70–72%;

Слухачі, що здійснюють наукове дослідження за програмою докторських студій, повинні щонайменше отримати “B–” у реалізації кожного модульного курсу, який може бути зарахованим для здобуття наукового ступеня; необхідний рівень “500–600” у зарахуванні всіх курсів для здобуття докторського ступеня; написання дисертації оцінюють 5–ма кредитними одиницями, що становить половину всієї кількості балів, які нараховують у реалізації докторської програми — 10–ти кредитних одиниць).

У системі вищої освіти Канади, яка характеризується демократичністю та відкритістю, нарахування, акумуляція балів — мета в одновекторно–спрямованому функціонуванні адміністрації вищого навчального закладу та діяльності студентів. З метою аудиту модульних курсів (студентська ревізія; визначення студентами необхідності вивчення курсу) адміністрацією дозволяється вільне відвідування курсів кожної з навчальних програм, оцінених 1–єю кредитною одиницею. Студенти стаціонарної форми навчання не оплачують відвідування “ревізованих” курсів. В умовах спільнотного викладання післядипломних програм викладачі університетів Канади, дозволяють студентам одночасно або почергово акумулювати кредитні бали у декількох університетах (спільні або “кооперативні” програми, реалізовані викладачами Карлтонського і Отавського університетів; студентам Карлтонського університету дозволено акумулювання 2–ох кредитів в Отавському університеті).

Якщо студентами приймається рішення припинити вивчення програми, розрахунок кредитних балів (нарахування балів за вивчені курси) буде зроблено “pro rata” — на пропорційній основі [7, 54–69].

Для того, щоб одержати післядипломний сертифікат (ПС) в одній зі шкіл бізнесу у Великобританії, слід вивчити 4 модульні курси, акумулювати 60 балів (величини “к–ть навч. Годин”, “к–ть кредит. Балів” — ідентичні, 1 навч.год.=1 кредит. балу); щоб отримати другий диплом (Д II) — вивчити 8 модульних курсів, акумулювати 120 балів; щоб здобути ступінь магістра (СМ) — вивчити 8 модульних курсів, акумулювати 180 балів; написати дисертаційне дослідження, акумулювати 60 балів; загальна кількість балів, акумульованих у вивченні магістерської програми, — 240.

Викладемо номенклатурний перелік, розглянемо атрибутивні характеристики модульних курсів (академічний статус, еквівалентність у кредитних балах), інкорпорованих до структури післядипломної економічної програми (недисертаційний, екзаменаційний варіант):

20–балльні регламентовані модулі програми — 1. Прикладна мікроекономіка, 2. Аналіз соціальної політики; вибіркові — 3. Вступ до економетрії/ 4. Економетричні методи дослідження/ 5. Кількісний аналіз;

10–балльні рекомендовані модулі програми — 1. Прикладний загальний еквілібріум, 2. Прикладна мікроеконометрія, 3. Аналіз затрат–прибутків, 4. Визначення ефективності економічного проекту, 5. Оборонна економіка, 6. Експериментальна економіка, 7. Фінансування та інвестиції, 8. Фінансові ринки, 9. Теорія ігор: економічне застосування, 10. Управління охороною здоров’я, 11. Промислова економіка, 12. Промислова політика, 13. Міжнародна макроекономіка, 14. Економіка трудових ресурсів: макроекономічний аспект, 15. Економіка трудових ресурсів: мікроекономічний аспект, 16. Макроекономічна теорія, 17. Науковий проект, 18. Державне фінансування, 19. Управління держсектором, 20. Економіка держсектора: мікроекономічний аспект, 21. Бюджетний процес (податки, видатки), 22. Теорія фінансів; (рекомендований максимум: 40 кредит. балів). (“Аналіз соціально–економічної політики” (МН), відділ економіки та економічних наук університету в Йорку) [9, 6–7].

Загальні, раціональні ідеї, на яких засновано схему, полягають у тому, що зараховують усі види реалізованої навчальної діяльності, у всіх типах навчальних закладів (коледжах,

університетах, школах післядипломної, професійної освіти), у будь-який період професійної діяльності.

Кредитними балами можуть бути оцінені: рівень попередньо здобутої кваліфікації, рівень наявної професійної кваліфікації (на основі подання пакета або “портфеля” документів (ПД): звітів, розробок, раціонізацій, проектів); реалізовані курси професійного навчання на робочих місцях, освітні та тренувальні курси за місцем праці, курси підвищення або зміни кваліфікації; курси професійного удосконалення; короткотермінові практичні курси; теоретично-методологічні курси, прослухані в університетах; курси професійного зростання, відвідані у центрах передового виробничого досвіду; курси персонального розвитку, розвитку кар'єри, виробничого стажування.

В адміністрації, викладачів, студентів шкіл післядипломної освіти — спільне академічне завдання, професійно зумовлене прагнення: не дублювати курсів у викладанні й вивченні навчальних програм, зарахувати прослухані курси, увести вивчені курси до обраної або індивідуально побудованої навчальної программи.

Якщо слухачі обирають не вивчення інтегрованої академічної програми, а відвідування декількох модульних курсів з метою підвищення кваліфікаційного рівня, вони одержать кредитний сертифікат (КС) — посвідчення з переліком вивчених модульних курсів, підрахованою кількістю балів, зазначеним рівнем здобутої кваліфікації. За умови використання схеми акумулювання і трансферту кредитів, необов'язкове вивчення всієї програми, здобуття наукового ступеня — кредитні бали будуть нараховані і обліковані за будь-який вивчений курс [13, 3–7].

На ступені післядипломної освіти можливо, таким чином, навчатись для себе, для задоволення; через особисті, професійні потреби; для модернізації знань, оцінки власного інтелектуального потенціалу; впродовж короткого терміну, вивчати окремі модульні курси або їх частини; вступати на навчання і закінчувати навчальний курс у будь-який період навчального року, на будь-якому рівні післядипломної програми; приймати рішення щодо того, скільки вивчати, в якому темпі; навчатись можна па перспективу, нагромаджуючи бали, зберігаючи вже отриманий кредитний сертифікат, щоб використати його в майбутньому для здобуття бажаної кваліфікації [10, 43–45].

Важливо, що схема акумулювання і трансферту кредитів — національна і транснаціональна. Навчальний процес можна зупинити, перервати, і продовжити або відновити в будь-якому закладі вищої освіти на території Канади, США, Великобританії, континентальної Європи. Вивчений модульний курс, оцінений кредитними балами, не буде втрачено, буде продовжено в північноамериканській або західноєвропейській кредитно-трансфертичних системах (КТС) (60 брит. кредит. балів = 15 ам. кредит. балам, 60 брит. кредит. балів = 30 европ. кредит. балам).

CATK — механізм реалізації концепції неперервної професійної освіти. Використання схеми нагромадження і переносу кредитних балів сприяє розвитку у транснаціональному масштабі системи неперервної професійної освіти.

Перспективи подальших наукових досліджень полягатимуть у здійсненні порівняльного аналізу застосування педагогічних константних, експрес-технологій оцінювання асимільованих спеціальних знань, розвинутих професійних умінь (заміна екзаменаційного опитування тестуванням, розробкою проектів, написанням магістерських робіт; практикування самоперевірки, взаємоперевірки студентами контрольних робіт) у вищих навчальних закладах економічного профілю в Україні, США, Канаді, Великобританії.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Згурівський М. Основні завдання вищої освіти України щодо реалізації принципів Болонського процесу та забезпечення вимог сфери праці// Вища школа. — 2004. — №5–6. — С. 54–61.
2. Кремень В. Модернізація вищої школи України в контексті принципів Болонської декларації// Вища школа. — 2004. — №5–6. — С. 32–39.
3. Марков А. Как учат экономистов в университетах США// Экономические науки. — 1991. — №1. — С. 104–110.
4. Романовський О. Особливості організації вищої освіти в США// Освіта і управління. — 1999. — №2. — С. 160–171.

5. Сікорський П. Принципи кредитно–модульної технології навчання// Вища школа. — 2004. — №4. — С. 69–76.
6. Business and Environment Courses (BSEN). The University of Calgary, 2004. 4 p.
7. Carleton University Graduate Calendar 2002/2003. Carleton University, 2003. 102 p.
8. Entrepreneurship and Innovation Courses (ENTI). The University of Calgary, 2004. 4 p.
9. M. Sc. in Economic and Social Policy Analysis (ESPA). Introduction to Graduate Studies 1999/2000. The University of York Department of Economics and Related Studies. 64 p.
10. Rules, Regulations & Policies. A Student Guide. The University of Greenwich, 1998–99. 115 p.
11. Undergraduate Course Information: Business Administration. The University of Western Ontario, Academic Calendar 2004. 10 p.
12. Undergraduate Course Information: Economics. The University of Western Ontario, Academic Calendar 2004. 14 p.
13. University Regulations. Oxford Brookes University, 1999. 19 p.

Ольга ПІНАЄВА

## ВПРОВАДЖЕННЯ КРЕДИТНО–МОДУЛЬНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ПРИ ВИКЛАДАННІ СПЕЦДИСЦИПЛІНИ “МАТЕРІАЛИ ШВЕЙНОГО ВИРОБНИЦТВА”

Розвиток системи освіти вимагає від педагогічної науки й практики вивчення і впровадження нових методів навчання і виховання дітей. За своїм змістом, формами і методами освіта не є незмінним, закостенілим феноменом, адже вона весь час реагує на нові суспільні реалії, враховує тенденції, перспективи розвитку людства. Нині створюється нова педагогіка, характерною ознакою якої є інноваційність — здатність до оновлення, відкритість новому.

На сучасному етапі все очевидніше стає те, що традиційна освіта, орієнтована на передавання знань, умінь і навичок, не встигає за темпами їх нарощування. Подолання кризи сучасної освіти можливе завдяки формуванню принципово нової системи, найзначущою особливістю якої є співіснування двох стратегій організації навчання — традиційної та інноваційної. Інноваційне навчання орієнтоване на формування готовності особистості до динамічних змін за рахунок розвитку здібностей до творчості, різноманітних форм мислення, а також здатності до співробітництва з іншими людьми.

Кредитно–модульною технологією навчання в системі освіти займалися відомі науковці Т. Алексєенко, Р. Гуревич, В. Пекельна, Л. Романишина, А. Сікорський, В. Сушанко, Н. Батраченко, І. Козловська, М. Сказкіна, Н. Шахмаєва [1; 3]. Перед педагогічною наукою і практикою постає завдання розробити, обґрунтувати та впроваджувати нові, у тому числі кредитно–модульні технології навчання, в які були б реалізовані сучасні концепції розвитку освіти, як і передбачає Болонський процес.

Ідея кредитно–модульної технології навчання не є зовсім новою; її елементи певною мірою присутні в інших, відомих формах і методах навчання. Організація навчально–виховного процесу досліджувалася в різноманітних системах професійного навчання. Поза увагою дослідників навчального процесу залишилась розробка і впровадження кредитно–модульної технології в процес викладання дисциплін спеціалізації “Основи швейного виробництва” у поєднанні з різnorівневим рейтинговим контролем знань.

Тому *метою нашої статті* є методично обґрунтувати педагогічні умови впровадження кредитно–модульної технології у процесі викладання дисципліни “Матеріали швейного виробництва”.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інноваційна педагогічна діяльність може здійснюватися як у традиційних навчальних закладах, так і в закладах нового типу. У традиційних та інноваційних закладах вона здебільшого здійснюється емпіричним шляхом, тобто шляхом проб і помилок. У закладах нового типу інноваційна діяльність виконує стабілізаційну і попукузову функції, які відображають різні і взаємопов’язані рівні педагогічної діяльності у процесі її взаєморозвитку — репродуктивний і продуктивний. У закладах освіти, які працюють за моделлю особистісно–орієнтованої освіти, можливо вирішувати освітні завдання, використовуючи технології, навіть частково, що належать до парадигми

маніпулятивної педагогіки. Вона позитивно впливає на розвиток особистості, але потребує спеціальних умов для навчання і виховання — малої укомплектованості студентами, збільшення кількості підготовлених і кваліфікованих викладачів, зростання їх енциклопедичної обізнаності, додаткового дидактичного матеріалу.

Оптимальними для розв'язання сучасних освітніх завдань ми вважаємо парадигми педагогіки підтримки та інформаційно-комп'ютерної. Вони потребують спеціальної структуризації змісту, а до змісту — добору форм, засобів його реалізації. Завдання особистісно-орієнтованої освіти будуть вирішуватися за умови, коли управління навчальним закладом, а також весь навчально-виховний процес здійснюватиметься на однакових засадах особистісно-орієнтованого підходу. Навчальна технологія — поняття близьке, але нетотожне поняттю педагогічна технологія. Вона розкриває шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах відповідного навчального предмета, теми, питання; потребує спеціальної організації навчального змісту, адекватних йому форм і методів навчання. Але й можливі такі варіанти: до форм навчання добираються зміст і методи навчання або до методів — форми і структурується зміст навчання.

Впровадження кредитно-модульної системи у вищих навчальних закладах потребує фундаментальних розробок. Вона не може функціонувати тільки за рахунок розроблених модулів та їх дидактичного забезпечення. Викладачі визначають недостатність своєї теоретичної підготовки з питань теорії та практики у підготовці студентів за кредитно-модульною технологією навчання, зокрема при вивченні дисциплін спеціалізації “Основи швейного виробництва”. Підготовка та впровадження в навчальний процес кредитно-модульної технології навчання — справа нелегка для педагога, тому що організувати управління з питань вивчення відповідної дисципліни може тільки він, керуючись власним досвідом та досконало знаючи особливості дисципліни, яку він викладає, пристосувати загальні принципи управління навчанням до своєї дисципліни.

Участь студентів в управлінні навчанням робить усю систему управління гігучкішою, здатною чутливо реагувати на різноманітні ситуації, що дає змогу об'єкту управління бути в постійній динаміці, в прагненні до кращого кінцевого результату, — стверджує В. Пікельна [4].

Кредитно-модульна система навчання сприяє оволодінню кількома спеціальностями, (в нашому випадку це — “Основи швейного і харчового виробництва”), підвищує мобільність змісту навчання завдяки заміні застарілого навчального матеріалу новим, сучасним. Вона є перспективною формою навчання і гарантує якість підготовки студентів, може скоротити термін навчання, зменшує витрати на підготовку фахівців, а саме:

- кредитно-модульна технологія навчання підвищує інтерес і зацікавленість студентів процесом навчання та набуттям професії вчителя трудового навчання;
- використання кредитно-модульної технології навчання підвищує кількісний та якісний результат засвоєння студентами спеціальних дисциплін і в цілому набуття освітньо-кваліфікійного рівня — бакалавр.

Кредитно-модульне навчання включає в себе дидактичні системи з акцентом на використання кредитів і модулів в процесі суб'єкт — суб'єктної взаємодії викладача й студентів. Таке навчання активно впроваджується в усіх системах освіти та забезпечує більш успішну, стосовно традиційного навчання, підготовку фахівців. Ефективність використання кредитно-модульної технології навчання суттєво залежить від змісту та ступеня підготовленості до цієї роботи викладацького складу навчальних закладів. За умов різних підходів до організації такого навчання в поєднанні з рейтинговим контролем у різних педагогічних системах підвищуються показники професійного навчання в середньому на 25–35%. При цьому скорочується час на навчання, стійко формується самостійність і творчість у практичній діяльності студентів. Але збільшується загальне навантаження на викладачів, які будуть працювати за вимогами цієї технології навчання; хоча скорочується їх аудиторне навантаження. Поняття кредитно-модульної технології вміщує: загальну організацію процесу навчання та модульну програму. Вони розкривають цілі, зміст і діяльність студентів з оволодіння діяльнісними і змістовими модулями.

Використання кредитно-модульної технології в професійній підготовці вчителя трудового навчання забезпечує: орієнтацію навчального процесу на самостійну пошуково-

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

творчу пізнавальну діяльність, диференціацію та індивідуалізацію за темпами засвоєння матеріалу, методами різнопрограмного оволодіння матеріалом, методами контролю і самоконтролю, перехід до суб'єкт — суб'єктного навчання. Реалізація названих умов стимулює внутрішню та зовнішню активність студентів, їхню самостійну творчу діяльність, формує в них глибокі дійові знання, розвиває на їхній основі уміння та навички професійної діяльності. Основу технології модульно-розвиваючого навчання становлять ідеї модульно-розвиваючого процесу і цілісного функціонального циклу навчального модуля. Навчально-модульний процес у пропонованій концептуальній схемі обґрунттовується як найпрогресивніша форма процесу соціалізації особистості. Суть останнього полягає в оволодінні студентом соціально-культурним досвідом на рівні знань, норм і цінностей, який дає змогу йому формуватися і самореалізуватися як творчій особистості.

Отже, модульно-розвиваючий процес реалізується через логічні й психолого-дидактичні зв'язки навчальних модулів, кожний з яких характеризує мікроетап психосоціального розвитку студента. Природно, що до дидактичної структури навчального модуля входять полісуб'єктивна активність — діяльність, змістовий і формальний модулі, цільовий і технологічний, процесуальний і результативний модулі.

Функціонування навчального модуля — від установочно-мотиваційного модуля до контрольно-рефлексивного — має двофазний характер. Перша фаза — це первинні; сприйняття, відкриття і осмислення конкретного змістового модуля, друга — вдосконалення умінь і навичок, норм діяльності способів узагальнюючої і рефлексивної поведінки. Кожна фаза містить по три процесуальні модулі, які в логічній єдиноті становлять повний функціональний цикл навчального модуля. Він відзначається:

- довершеною послідовністю шести етапів функціонування, що, характеризуються взаємопереходами, все-таки догматично не слідують один за одним;
- насиченістю кожного етапу відповідним психолого-дидактичним змістом, в якому процеси розвитку, функціонування й управління модульно-розвиваючого процесу взаємозумовлені;
- функціональною цілісністю модульно-розвиваючого процесу, що досягається лише при переході від першої фази розвитку навчального модуля до другої, від інформаційно-пізнавальних засобів діяльності до нормативно-регуляційних і ціннісно-естетичних;
- відносною незалежністю етапів цілісного функціонального циклу навчального модуля одного від іншого, що свідчить про гнучкість і динамічність модульної системи організації навчання, постійний розвиток її у просторі й часі;
- спрямованою циклічністю у функціонуванні навчальних модулів, детермінованою генезисом процесів соціалізації особистості вчителя і учня, коли пройдені раніше навчальні модулі та їхні етапи є умовою повноцінного функціонування наступних, а отже, передумовою реалізації потенціалу кожного.

Реалізація модульно-розвиваючого навчання в експериментальному режимі стала можливою, на технологічному рівні організації навчання завдяки визначеню психолого-педагогічного змісту етапів повного функціонального циклу навчального модуля. Саме цей зміст, моделюючи розвиваючу взаємодію викладача і студента, задає нормативні параметри перебігу конкретної педагогічної діяльності в умовах пропонованої системи навчання. Він визначає реальне поле вибору викладача завдань, змісту, форм, технологій, методів і прийомів розвиваючої активності студентів на кожному етапі навчального модуля, а в підсумку забезпечує прогресивне психосоціальне зростання кожного.

Далі представлена навчальна програма (фрагмент), розроблена за вимогами кредитно-модульної системи (1 кредит — 36 годин) дисципліни спеціалізації “Матеріали швейного виробництва”.

Таблиця 1.

Навчальна програма дисципліни “Матеріали швейного виробництва”

Курс: підготовка бакалаврів	Напрям, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчального курсу
-----------------------------	--	----------------------------------

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

<p>Кількість кредитів, відповідних ECTS: 1,5 Модулів: 3 (аудиторна робота, самостійна робота, ІНДЗ )  Змістових модулів: 4 Загальна кількість годин — 54 Тижневих годин — 2</p>	<p>0101. Педагогічна освіта  6.010103. Педагогіка і методика середньої освіти. Трудове навчання  Бакалавр</p>	<p>Обов'язковий. Семестр — 3 Лекції (теоретична підготовка) — 18 год.; Лабораторні — 18 год.; Самостійна робота — 8 год.; Індивідуальне науково–дослідне завдання — 10 год. Вид контролю — залік</p>
---	---	--

### ПРОГРАМА

Змістовий модуль 1. Будова та властивості волокон, виробництво тканин.

Тема 1–2. Вступ. Волокнисті матеріали, їх властивості.

Навчальний предмет і його місце в системі професійної підготовки вчителів трудового навчання. Зв'язок курсу з іншими предметами професійної підготовки вчителів праці. Структура курсу, характеристика його розділів, форми навчання. Значення текстильної промисловості. Вимоги до одягу (гігієнічні, естетичні, економічні, технічні).

Поняття про волокнисті матеріали. Класифікація волокон. Бавовна і льон: їх властивості, первинна обробка, будова, хімічний склад. Вовна і шовк: їх властивості, первинна обробка, будова, хімічний склад. Синтетичні і мінеральні волокна: їх властивості, первинна обробка, будова, хімічний склад.

Тема 3. Технологія виробництва тканин.

Прядіння і ткацтво. Поняття про пряжку. Характеристика процесу прядіння. Класифікація пряжі. Якісні показники пряжі. Властивості пряжі, дефекти пряжі. Процес утворення тканин на ткацькому верстаті, його характеристика. Обладнання ткацького верстата. Ткацькі дефекти. Види бавовни. Загальні відомості про фарбування і нанесення малюнка на тканини. Види малюнків на тканинах. Заключна обробка тканин.

*Таблиця 2.*

### Заліковий кредит 1

Тема	Модуль 1				Модуль 2	Модуль 3		
	Лекції (год.)		Лабораторні заняття (год.)					
	год.	теми	год.	теми				
<b>Змістовий модуль 1. Будова та властивості волокон, виробництво тканин</b>								
1–2. Вступ. Волокнисті матеріали, їх властивості	4	1–2	2	№ 1	1	Опрацювання наукової літератури та опанування методики дослідження–2		
3. Технологія виробництва тканин	2	3	2	№ 2	1			

*Таблиця 2.*

### Розподіл балів, що присвоюються студентам Заліковий кредит № 1

Модуль I (поточне тестування)										Модуль II (самостійна робота)	Модуль III (індивідуальне навчально–дослідне завдання)	Підсумковий тест	Сума							
T 1	T 2	Змістовий модуль I		T 3	T 4	Змістовий модуль II		T 5	T 6	Змістовий модуль III		T 7	Змістовий модуль IV		T 8	T 9	T 10	Змістовий модуль V		
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	14	26	10	100

Відтак технологічний модуль — процес функціонування і розвитку навчального модуля, який визначає ланцюг переходів від одного міні-модуля до іншого за допомогою повної характеристики психолого-педагогічних засобів, можливих способів їх застосування та фіксації самого факту переходу від одного стану модульно-розвиваючого процесу до іншого. У функціонуванні навчального модуля важливе значення мають також цільовий, процесуальний, результативний, тестовий і графічний модулі.

Цільовий модуль — це завершена систематизація психолого-дидактичного змісту цілісного функціонального навчального модуля, що визначається проблемно-модульною програмою, організаційно реалізується як ієархія міні-модулів, процесуально втілюється як ланцюг інноваційних педагогічних технологій і результативно окреслює розвивальний потенціал навчально-виховного процесу. Іншими словами, цільовий модуль передбачає формування розвиваючого, тобто досягнення відносно завершеного етапу психосоціального розвитку особистості, що характеризується виникненням системно-якісних новоутворень у внутрішньому світі студента, істотним зростанням його соціальних можливостей і духовної досконалості та емпірично визначається індивідуально можливим для нього зануренням в освітньоорганізований фрагмент соціально-культурного досвіду.

Процесуальний модуль — конкретний перебіг розвиваючої взаємодії вчителя і студентів під час повноцінного функціонування навчального модуля, яке передбачає поступальне проходження ними проблемно-предметної та ціннісно-регулятивної фаз оволодіння загальнолюдським досвідом і забезпечує оптимальне психосоціальне зростання їхнього потенціалу.

Результативний модуль — це фіксація приросту психосоціального і навчального потенціалу викладача і студентів на основних етапах розвитку модульного процесу в результаті проходження ними повного функціонального циклу навчального модуля та проблемно-модульної навчальної програми в цілому. Природно, що в системі модульно-розвиваючого навчання використовуються прогресивні моделі об'єктивного оцінювання праці викладача і студентів — нормативно-систематична, рейтингова, критеріальна і т.п., що ґрунтуються переважно на результатах дидактичного і психологічного тестування. Тестовий модуль відіграє одну з головних ролей у здійсненні та об'єктивному оцінюванні модульно-розвиваючого процесу. Отже, тестовий модуль — це сукупність короткочасних навчальних або психологічних завдань для виявлення темпів зростання соціалізації особистості як індивідуальності.

Створюючи розвивальні міні-підручники, важливо проектувати систему графічних модулів. Графічний модуль — це комплексне, структуроване відображення змістового модуля за допомогою графічних засобів. Навколо цього модуля системного означення набуває зміст модульно-розвиваючого процесу, який композиційно об'єднує його функціонування, раціоналізує суб'єктивну активність викладача і студентів.

Перспективи розвитку кредитно-модульної системи навчання значні. По-перше, продовжується інтенсивна теоретична розробка цієї системи, у тому числі питань її наукового проектування. Так, із позицій інноваційності здійснено докладну порівняльну характеристику модульно-розвиваючої в аспектах мети і завдань, змісту і форм, технологій і результатів навчання, змістовою окреслено поняттєво-термінологічне поле цього типу навчання, концептуально конкретизовано ідею цілісного модульно-розвиваючого процесу у вигляді ієархії інноваційних педагогічних технологій та ін. По-друге, організована грунтовна практична перевірка кредитно-модульної системи в умовах фундаментального соціально-психологічного експерименту в галузі освіти. Це дало змогу визначити передумови ефективного впровадження цієї системи в масову педагогічну практику закладів освіти.

Впровадження на ринок технологій кредитно-модульного навчання буде здійснюватися такими шляхами:

1. Вдосконалення навчально-планувальної, програмної документації та навчальної літератури для підготовки студентів за спеціальністю “Трудове навчання. Основи швейного і харчового виробництва”.

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

---

2. Використання результатів науково–дослідної роботи в дисертаційних, магістерських дослідженнях, у дипломних роботах студентів.

3. Організацією та участю членів творчого колективу в науково–практических конференціях, семінарах, нарадах, курсах підвищення кваліфікації педагогів у післядипломній освіті.

4. Участю розробок членів творчого колективу у тематичних виставках із питань кредитно–модульного навчання та використання сучасних технологій навчання в навчальному процесі.

5. Ліцензуванням розроблених програмно–педагогічних засобів.

Напрямки наступних досліджень стосуються пошуку шляхів розв'язання проблеми кредитно–модульної технології на нашу думку, такі:

1. Подальший розвиток теоретико–методологічні та науково–методичні засади створення та використання кредитно–модульних технологій навчання для дисциплін спеціалізації “Основи швейного виробництва і харчового виробництва”.

2. Адаптувати програми кредитно–модульної технології вивчення спеціальних дисциплін на засадах використання модулів–кредитів трудових навичок, що вміщують інтенсивні методики й технології навчання щодо удосконалення організації праці.

Результати цієї роботи будуть застосовуватися під час підготовки навчальних програм, підручників і навчальних посібників, дистанційних курсів, методичних рекомендацій тощо для використання в період навчання майбутніх учителів, викладачів, майстрів виробничого навчання.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бабін І., Жирська Г. Особливості організації навчання на основі системного дидактичного модуля // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 3–4. — ч. 1. — С. 105.
2. Сметанський М. Методичні засади активізації навчально–пізнавальної діяльності студентів // Шлях освіти. — 2000. — № 4. — С. 9–14.

Оксана КРИВОШЕЄВА

### ВЕРБАЛЬНО–ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙСТРІВ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ

Формування професійно–етичних якостей — важлива складова виховання та підготовки майбутніх майстрів виробничого навчання до майбутньої професійної діяльності. Цілеспрямоване, систематичне формування професійно–етичних якостей не тільки впливає на моральну свідомість педагога, сприяє переведенню етичних знань у особисті переконання, підвищує розуміння їхньої суспільної значущості, а й створює необхідну морально–психологічну атмосферу та стимулює високоморальні вчинки, регулюючи поведінку майстрів виробничого навчання.

Значний внесок в розробку теоретичних і практичних питань педагогічної моралі, вивчення рівня етичної свідомості вчителя, пошук шляхів вдосконалення етичних відносин в педагогічному колективі був внесений такими вченими, як Я. Котигер, В. Малахов, Е. Гришин, І. Писаренко, В. Чернокозова, І. Чернокозов та ін. Водночас проблема формування професійної етики інженерно–педагогічних працівників професійно–технічних навчальних закладів, зокрема майстрів виробничого навчання, залишається практично недослідженою.

*Метою статті* є висвітлення теоретичних засад професійної етики педагога та обґрунтування авторської моделі формування професійної етики майстра виробничого навчання, а саме вербально–функціональної моделі.

Теоретичною основою формування професійної етики майстрів виробничого навчання є розгляд структури моральної якості особистості, підсистемами якої виступають моральна свідомість (знання, почуття) та моральна поведінка (мотиви, воля, уміння і звички діяльності). Моральна діяльність майстрів виробничого навчання є результатом рівня сформованості моральної свідомості майстрів виробничого навчання.

Педагогічна мораль слугує вибором і етичною мотивацією поведінки майстрів виробничого навчання у конкретних ситуаціях. Етична діяльність педагога, як і будь-яка духовна діяльність, має відносну самостійність, тісно пов'язана з іншими видами діяльності і може реалізовуватися в різних предметних формах: етична освіта, організація етичного досвіду, етичне самовиховання. Наприклад, у процесі етичної освіти учнів педагог проводить їх ознайомлення з основними проблемами моралі, критеріями моральної оцінки, розкриває можливості свободи вибору етичного вчинку і міру відповідальності особистості за свою поведінку і т.д.

Якісно новий етап в розвитку етики і питань педагогічної моралі пов'язаний з доробком В. Сухомлинського. Ним неодноразово підкреслювалося, що вчення — це передусім живі людські відносини між педагогом і дітьми.

На наш погляд, основними шляхами формування професійної етики майстрів виробничого навчання є: висвітлення сутності професійної етики педагога у спеціальних курсах в процесі навчання, перепідготовки та самоосвіти фахівців; упровадження моделі формування професійної етики майстрів виробничого навчання; розробка етикету та етичного кодексу майстрів виробничого навчання тощо.

Не менш важливими є і дотримання умов формування професійної етики [1], таких як *ідеологічна* (розуміння необхідності формування моральної свідомості), *психологічна* (врахування вікових особливостей і рівня їх морального розвитку та, виходячи з цього, вибір найбільш ефективного засобу формування моральної свідомості), *факторна* (врахування мікро-, мазо- та макрофакторів, які впливають на суб'єкти етичної взаємодії, створення відповідного морального середовища), *інструментальна* (підбір таких засобів, методів і прийомів виховної роботи, які забезпечують емоційне переживання особистістю процесу набуття моральних знань, їх усвідомлення і закріplення).

Пропонована нами вербално-функціональна модель має дві характерні особливості. По-перше, вона будеться як словесний опис процесу формування професійної етики майстрів виробничого навчання, а по-друге, будучи моделлю функціональною, відображає послідовно етапи такого формування.

На **першому етапі** розробляються теоретичні концептуальні засади формування професійної етики майстрів виробничого навчання, а саме:

1. Формування професійної етики майстрів виробничого навчання розуміємо як процес цілеспрямованого й організованого осягнення ними якостей моральної свідомості та поведінки.

2. Моральна діяльність майстрів виробничого навчання є результатом рівня сформованості моральної свідомості майстрів виробничого навчання; визначає моральні відносини майстрів виробничого навчання з учнями, колегами, партнерами, батьками учнів та іншими людьми; визначається такими чинниками, як рівень загальної та професійної освіти, стаж роботи, мотиви вибору професії, характерні риси спеціальності тощо.

3. Моральні відносини майстрів виробничого навчання з учнями, колегами, партнерами, батьками учнів регулюють його моральну діяльність і проявляються у формі вимог до майстрів виробничого навчання (моральна норма, обов'язок, відповідальність, совість тощо).

4. Моральна свідомість майстрів виробничого навчання у вигляді уявлень і понять відображає реальні відношення і регулює моральний бік його діяльності.

5. Аспектність формування професійної етики майстрів виробничого навчання передбачає урахування рівня випускника, його професійний розвиток та профілактику професійного вигорання.

6. Залежність сформованості професійної етики від індивідуальних рис майстрів виробничого навчання

7. Комплексенс урахування чинників впливу на рівень професійної етики майстрів виробничого навчання

На **другому етапі** розробляються загальні критерії формування професійної етики майстрів виробничого навчання, а саме: усвідомлення етичних цінностей; критичного перегляду моральної поведінки; морального професійного вигорання; наявності моральних установок; наявності моральних переконань; відносин до суспільства, професії, праці, колег, учнів, батьків, себе; розуміння доцільності етичних норм; морально-педагогічного звичаю;

значущість норми у конкретній ситуації; ієархії моральних зasad; комплексу етично-психологічних якостей. Особливе місце займає комплексний (інтегральний) критерій уявлень про моральні цінності, який містить уявлення про совість, свободу дії, повагу, обов'язок тощо.

На третьому етапі на основі конкретних критеріїв формуються морально-етичні якості майстрів виробничого навчання, а саме: вимогливість, моральна відповідальність, добро і зло, етична компетентність, справедливість, честь і гідність, моральний вчинок, моральні мотиви моральний аспект спілкування, педагогічний такт, толерантність тощо.

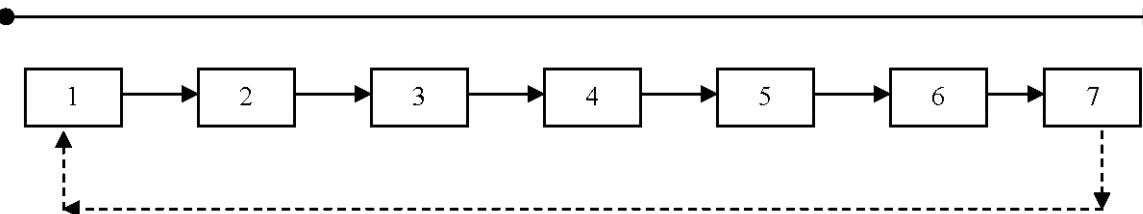
На четвертому етапі пропонується спеціальний курс “Професійна етика майстрів виробничого навчання”. До основних завдань курсу “Педагогічна етика майстрів виробничого навчання” належить підняття рівня морально-педагогічної підготовки майстрів виробничого навчання, оздобити їх знаннями, користуючись якими, суперечності у навчально-виховному процесі ними можуть бути вирішені більш ефективно. Вивчення педагогічної етики дає матеріал, необхідний для аналізу педагогічного процесу як процесу етичних відносин між його учасниками.

В основу курсу покладено розробки класичних курсів професійної етики, а зокрема такі теми, як “Етичне регулювання професійної діяльності майстрів виробничого навчання”, “Етично-педагогічна норма як відображення і форма регулювання суперечностей в педагогічній дії”, “Педагогічна мораль як нормативна система”, “Педагогічна мораль як компонент суспільної свідомості”, “Педагогічна мораль як індивідуальна свідомість”, “Педагогічна мораль як вибір і етична мотивація поведінки педагога в конкретній ситуації”, “Особливості професійної діяльності майстрів виробничого навчання в контексті етичних поглядів”, “Етичний аспект взаємовідносин майстрів виробничого навчання з учнями, батьками, колегами, суспільством”, “Саморозвиток майстрів виробничого навчання”, “Етично-педагогічна поведінка майстрів виробничого навчання як практичне втілення моралі в реальному навчально-виробничому процесі”, “Педагогічний такт як форма функціонування педагогічної моралі” тощо.

На п'ятому етапі формується етикет майстрів виробничого навчання. Практично в усьому світі етикет став нормою, неодмінною умовою життєвого успіху, фактором, який визначає чи успіх, чи, навпаки, провал діяльності не тільки окремої людини, але часом і цілої корпорації. На навчання гарним манерам і консультації з питань етикету за кордоном витрачаються сотні мільйонів доларів. Протягом багатьох століть людство виробило перелік норм поведінки, які сприяють взаєморозумінню. Вони регламентують взаємини в суспільстві, їх називають етикетом чи правилами гарного тону. За таких умов педагог, особистість якого є інструментом формування і розвитку особистості учня, повинен перш за все бути людиною вихованою. Він живе в постійному спілкуванні з колегами, керівництвом, учнями, батьками, і від того, як він виглядає, тримається, як поводиться вдома, на роботі, у суспільстві, залежить його настрій, а отже, і його здоров'я, трудові успіхи, атмосфера на роботі при спілкуванні з учнями та колегами, і у сім'ї [3, 558]. Мудрість етикету полягає в тому, що опанувати навичками красивої поведінки можна лише при наявності бажання бути добре вихованою людиною [5, 7].

На шостому етапі розробляється “Етичний кодекс майстра виробничого навчання”. Кодекс професійної етики визначає сукупність етичних вимог, що витікають з принципів і норм педагогічної моралі, і регулює його поведінку і систему відносин в процесі педагогічної діяльності. Однією з основ кодексу професійної етики майстра виробничого навчання є встановлення основних вимог, які визначають відношення майстра виробничого навчання до самого себе, до педагогічної праці, до учнівського і педагогічного колективів тощо [2]. Кодекс честі майстра виробничого навчання: етичні норми та добри манери у педагогічній діяльності.

На сьомому етапі розробляється методика та організація дослідно-експериментальної роботи, в ході якої не тільки апробуються результати дослідження, але й вносяться корективи у теоретичні та методичні розробки, удосконалюється процес формування професійної етики майстрів виробничого навчання, що дозволяє “замкнути” модель (рис. 1) та повернутися на перший етап на вищому рівні.



*Рис.1. Схематичне представлення вербально–функціональної моделі*

Можна зробити такі висновки. Формування професійної етики не зводиться до засвоєння норм і правил моралі. Воно спрямоване на формування моральної поведінки, відповідних моральних відносин, до вироблення таких моральних якостей як гідність, відповіальність, честь, скромність, громадська співпраця, милосердя тощо. Завдання формування професійної етики майстрів виробничого навчання полягають у розвитку моральної свідомості, формуванні моральних почуттів і переконань; вироблені звичок моральної поведінки тощо. Процесуально механізми переведення моральних норм і принципів у внутрішнє надбання особистості відбувається шляхом формування певної якості, що припускає етапність і розглядається через концепцію усвідомлено–емоційного засвоєння моральності.

До подальших напрямів дослідження відносимо розробку критеріїв сформованості професійної етики майстрів виробничого навчання.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. К., Поташник М. М. Оптимизация педагогического процесса. — К.: Радянська школа, 1984. — 286 с.
2. Нравственные аспекты отношений учителя с родителями учащихся // [http://www.km.ru/education/ref\\_s how\\_frame.asp](http://www.km.ru/education/ref_s how_frame.asp) 8.
3. Титаренко І.О Формування етичних відносин між вчителями в системі методичної роботи школи // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Збірник наукових праць / За редакцією І.А.Зязюна та Н.Г.Ничкало. — Київ, 2003. — С.556–562.
4. Хоружа Л. Розвиток етичної компетентності майбутнього вчителя як багатофакторний процес // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2003. — №5. — С.42–52.
5. Шеломенцев В.Н. Этикет и культура общения: Учеб. пособие. — Киев: ООО “Обериг”, 1995. — 352 с.

Мирон ВАЧЕВСЬКИЙ

#### УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ПРОЦЕСОМ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАРКЕТОЛОГІВ

Ринкова економіка висунула нові умови організації процесу навчання у загальноосвітніх навчальних закладах та формування високих професійних компетенцій у випускників ВНЗ. Репродуктивний метод навчання не задовольняє сьогодення. Суспільству необхідні випускники з творчим мисленням, вмінням орієнтуватися у конкурентному середовищі. Фундамент економічної освіти і розвитку творчих здібностей дає загальноосвітня школа, де, крім загальноосвітніх знань школа виховує учнівську молодь, надає їй у процесі навчання набір відповідних функцій, які формують особистість до вибору професії та орієнтації у трудовій діяльності ринкової системи [1].

Загальноосвітня підготовка молоді нині вимагає від учителя–педагога бути творцем, використовувати новітні технології у навчальному процесі, відповідати за наслідки своєї педагогічної діяльності щодо прищеплення у молоді творчого мислення, збагачення її знаннями.

Варто відзначити роботу професорів О.Вишневського та М.Чепіль [2], у якій автори стверджують, що специфічною особливістю сучасної педагогіки є те, що вона не є науковою самодостатньою, зосередженою на собі самій, як це характерно для наук “точних, природознавчих”. Як і медицина чи наука управління, педагогіка працює не на себе, а на удосконалення потрібної для суспільства форми діяльності.

Як і будь–яка інша наука, педагогіка презентує віковий досвід, нагромаджений багатьма поколіннями, втілений у певних принципах, правилах, закономірностях та законах Наукові записки. Серія: Педагогіка. — 2005. — №7.

педагогічної діяльності. Вважаємо за необхідне наголосити, що назва “педагогіка” походить від грецьких слів “пайдес” — діти, “аго” — веду, що означає “уміння вести дітей”. Педагогіка навчає, як треба розвивати здібності дитини, щоби з неї зробити справді освічену й чесну людину, здатну адаптуватися до нинішніх умов ринкової економіки.

Педагогіка вимагає використання нових технологій у процесі навчання і це не є даниною моді, а стилем сучасного науково-практичного мислення, системи освіти України, як відзначає В.Лутай [8].

**Система освіти в Україні** — це різні види навчальних закладів, що забезпечують у державі відповідний рівень знань та набуття професійних кваліфікацій. Вважаємо за доцільне відзначити, що нині діють навчальні заклади, які забезпечують загальнодержавний рівень знань, а саме: материнська (родинна) школа, дошкільні установи, початкова школа, середня загальноосвітня школа, спецшколи, гімназії, ліцеї, коледжі, професійні навчальні заклади, технікуми, ВНЗ (інститути, університети, академії, вищі училища).

Беззастережно можна стверджувати, що в інститутах, університетах, консерваторіях, академіях, вищих училищах намагаються давати той рівень професійних компетенцій, яких вимагає конкурентний ринок праці у сучасних умовах. ВНЗ перебувають у сфері реформування і відповідної перебудови навчального процесу. ВНЗ в Україні готують бакалаврів (4 роки навчання), спеціалістів (5 років навчання) та магістрів 5–6 років. ВНЗ проводять підготовку кандидатів і докторів наук для педагогічної діяльності.

Усі заклади освіти в Україні керуються Конституцією України та Законодавством про освіту. Відповідно до Статті 53 Конституції України кожен має право на освіту. Повна загальна середня освіта є обов’язковою. Держава забезпечує доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти, різних форм навчання; надання державних стипендій та пільг учням і студентам. Громадяни мають право безоплатно здобути вищу освіту в державних і комунальних навчальних закладах па конкурсній основі [7].

Проведені нами дослідження дають підставу сказати, що окремі аспекти розвитку освіти в Україні, її сучасний стан та фінансування, види, кількість навчальних закладів, випуск спеціалістів, готових до праці в умовах ринкової економіки, вимагають постійного удосконалення.

**Освіта** — основа інтелектуального, культурного, духовного та соціально-економічного розвитку суспільства і держави [3; 4; 5; 6].

Одним із найважливіших чинників, що забезпечує не тільки гідне існування, а й стабільний розвиток галузі, є відповідний рівень її фінансування. За роки незалежності країни рівень державних витрат на освіту у відсотках до ВВП коливався у межах 3,6 — 5,4%, а у 2000 році становив 4,1%. Бюджет на 2005 рік передбачає на освіту виділення коштів у сумі 6, 294 млрд. грн. На забезпечення дітей безоплатними підручниками виділено 94, 8 млн. грн. Okremo, виділено кошти в рамках програми довгострокових пільгових кредитів на здобуття освіти і в межах країни, сума незначна — 13, 5 млн. грн.

Таким чином “Національна доктрина розвитку освіти” без належних коштів не може бути успішною. У поточному навчальному році в Україні працює 22,2 тис. шкіл, ліцеїв, гімназій, в яких навчається 6601,2 тис. учнів. Протягом останніх 6 років мережа зазначених закладів скоротилася на 61 (0,3%), а чисельність учнів — на 541 тис. (7,6%). При цьому тільки за останній рік учнів стало менше на 163 тис., або на 2,5%. Зменшення кількості закладів зумовлене, насамперед, закриттям державних вечірніх (змінних) шкіл, а чисельності учнів — змінами в демографічній ситуації країни.

Навчальний процес забезпечують 568 тис. вчителів. Зменшення кількості шкіл та учнів поряд з іншими факторами відповідним чином вплинуло на чисельність викладацького складу. Порівняно з 1995/1996 навчальним роком чисельність вчителів у цей час скоротилася майже на 28 тис., а протягом 2003/2004 навчального року — на 8,6 тис. (1,5%). На кожного вчителя зараз припадає в середньому по 15 учнів, а у недержавних закладах — по 6. Суттєво відрізняється також завантаженість учителів міських та сільських шкіл — відповідно 16 та 9 учнів на одного вчителя.

Заслуговує на увагу факт, що в країні стабільно зростає кількість недержавних загальноосвітніх навчальних закладів та чисельність учнів у них. За останні 6 років мережа зазначених закладів збільшилась з 74 до 256 одиниць (у 3,5 раза).

До позитивних змін слід віднести зменшення кількості учнів, які навчаються у другу зміну з 1 млн. (15%) у 1990/91 навчальному році до 442 тис. (7%) у поточному. Проте основною причиною поліпшення зазначеного показника важко назвати існуючі темпи будівництва шкіл. Протягом 2000 року введено в експлуатацію загальноосвітніх навчальних закладів на 15,4 тис. учнівських місць, що у 3,5 раза менше, ніж у 1995 .

Потужним чинником формування у підростаючого покоління патріотизму та суспільної свідомості є рідна мова. У навчальному процесі дедалі більше використовується державна українська мова, нею зараз навчається 71,7% школярів проти 58,3% шість років тому. Проте громадянам, які належать до національних меншин, відповідно до Закону України "Про освіту" гарантується право на навчання рідною мовою чи вивчення рідної мови у державних і комунальних навчальних закладах або через національні культурні товариства.

Серед факторів, які негативно впливають на навчальний процес, слід назвати недостатню забезпеченість сучасними підручниками та наочними приладдями, а також низький рівень комп'ютеризації, оскільки школи здебільшого оснащені морально і фізично застарілими комп'ютерами або (особливо в сільській місцевості) взагалі їх не мають. Основною причиною такого стану справ є недостатнє фінансування державних навчальних закладів.

За даними МОН, на 1 вересня 2003 року на обліку перебувало 6937, тис. дітей і підлітків від 6 до 18 років, з них 2408,4 тис. — у сільській місцевості. Переважна більшість (6825,7 тис., або 98,4%) навчається з метою здобуття повної загальної середньої освіти, у тому числі 90,8% — у загальноосвітніх навчальних закладах усіх ступенів, 4,2% — у професійно-технічних навчальних закладах, 3,4% — на основних відділеннях вищих навчальних закладах.

Наявність ефективної системи підготовки нових працівників, які відповідали б сучасним вимогам ринкової економіки, є обов'язковою умовою економічної стабільності суспільства.

Підготовку кваліфікованих робітників у поточному навчальному році здійснюють 963 професійно-технічні заклади, у яких здобувають професію 507 тис. осіб. За останні роки число зазначених закладів і чисельність учнів у них зменшилося в основному за рахунок ліквідації або реорганізації закладів, які втратили соціально-економічну перспективу. Іншим чинником цього зменшення є менші потреби підприємств у новій робочій силі та збільшенням числа учнів старших класів, що продовжують навчання у школі.

У 2003 році ринок праці поповнило 275 тис. кваліфікованих працівників — випускників ПТНЗ, з них 223 тис. (81%), за інформацією навчальних закладів, працевлаштовано. Досить велику частку випускників ПТНЗ складають 3,2 тис. сирот та 1,4 тис. осіб з функціональними обмеженнями. Із загальної кількості випускників ПТНЗ 18,3 тис. (6,6%) продовжили навчання у вищих навчальних закладах.

Усього ж у 983 вищих навчальних закладах усіх рівнів акредитації нині навчається 2109 тис. студентів, що на 9% більше, ніж у попередньому році. Привертає до себе увагу стабільне збільшення кількості недержавних ВНЗ — із 111 у 2002/2003 навчальному році до 171 у поточному. Кількість студентів, які навчаються у недержавних вищих навчальних закладах, порівняно невелика, але поступово збільшується — за останні 6 років з 4,6% до 9,4%. У 812 державних ВНЗ навчається 1911 тис. студентів.

Чоловіки і жінки в Україні мають рівний доступ до вищої освіти. Серед студентів вищих навчальних закладів жінок більше і цей показник складає 53%.

У 2003/2004 навчальному році до вищих навчальних закладів усіх рівнів акредитації було прийнято 588 тис. осіб, що на 10% більше, ніж у попередньому році. При цьому прийом до закладів I-II рівня акредитації збільшився на 6%, а до закладів III-IV рівнів акредитації — на 12%.

Випуск фахівців різного рівня вищими навчальними закладами країни щороку збільшується: у 1995 році — 339 тис., 2000 — 422 тис., 2001 — 460 тис. Із загальної кількості осіб, підготовлених вищими навчальними закладами із відповідним рівнем професійних компетенцій, 455 тис. отримали вищу освіту, з них 1,6 тис. кваліфікацію магістра, 188 тис. — спеціаліста, 88 тис. — бакалавра, 163 тис. — молодшого спеціаліста. Крім того, майже 5 тис. осіб отримали робітничу професію. Порівняно з 1995 роком питома вага фахівців з кваліфікаційним рівнем магістра та бакалавра відчутно збільшилась (магістрів з 0,03% до 3,6%, бакалаврів — з 0,3% до 19%), а спеціалістів та молодших спеціалістів зменшилась відповідно з 43% до 41% та з 56% до 36%.

Серед випускників ВНЗ найбільш вагомі групи складають фахівці із галузей знань “економіка, комерція та підприємництво” (30% у ВНЗ III–IV рівнів акредитації, 29% — I–II рівнів) та “інженерів” (відповідно 26% та 28%). За темпами зростання випуску фахівців особливо виділяються економічні та юридичні спеціальності.

Здійснення навчального процесу забезпечує викладацький склад, загальна чисельність якого (включаючи сумісників та осіб, які зараховані не на повну ставку) становить 169 тис. осіб. Серед професорсько–викладацького персоналу 7,3 тис. докторів наук та 40,3 тис. кандидатів наук. Учене звання професора мають 7 тис. (8%) викладачів, доцента — 30,2 тис. (35,3%).

Середньомісячна заробітна плата працівників, зайнятих у галузі освіти, склала в 2000 році 156 грн., що у 1,5 раза нижче, ніж середньомісячна заробітна плата працівників, зайнятих в інших галузях економіки [9]. Нині середня заробітна плата складає не нижче 500 — 600 грн. і постійно збільшується.

Для становлення державності України, процесів формування національно–державного інтелектуального потенціалу молодого демократичного суспільства особливого значення набуває не тільки суспільно–політична орієнтація молоді, а й її пізнавально–інтелектуальна діяльність. Інтелектуальна праця — це не лише спосіб реалізації інтелектуального потенціалу особистості чи творчого колективу, а й суспільно значима діяльність, що, як і кожна праця, має вартість. Саме тому на міжнародному ринку інтелектуальної ідеї, винаходи, промислові зразки і раціоналізаторські пропозиції оцінюються дуже високо.

Наведений приклад переконує у необхідності впровадження, розвитку і вивчення у школах курсу патентознавства, а у ВНЗ інтелектуальної власності України. Ця проблема в ринковій системі господарювання є актуальні і вимагає широкого вивчення інтелектуальної власності як окремої науки у ВНЗ, підготовки молоді до творчої трудової діяльності із розвитком та відродженням наукового потенціалу країни. До інтелектуальної власності, необхідно готувати молодь в процесі навчання в школах, ліцеях, гімназіях, коледжах чи інших навчальних закладах економічного профілю.

Україна, яка в давні часи мала добре філософсько–соціологічні, історичні традиції у розвитку науки, тепер виходить зі стану соціально–політичної амнезії. Темпи цього виходу та реальні результати стануть відчутними лише тоді, коли молода генерація формуватиметься за високими принципами загальнолюдської моралі, оцінивши і засвоївши набутки своїх попередників, піде далі та вийде на передові світові рубежі науки. Треба, щоб, як і в давні часи, прагнення до волі і освіти поєднувалися. Саме в цьому запорука успіху національного відродження і державного зміцнення. Сучасна демократія ще більше, ніж у давні часи, має опиратися на вольові якості українців та інтелектуально–пізнавальну активність молоді. Українська наука повинна зайняти гідне місце у світі, працюючи над питаннями сьогодення і проектуючи прийдешнє.

Урядові структури країни у наш скрутний та злиденний час мають не лише зберегти фундаментальну науку, а й закласти підвалини для нових галузей, у яких Україна відчуватиме потребу. Без активізації технічної творчості, підготовки молоді для ринкової системи господарювання, формування високих професійних компетенцій у випускників ВНЗ, та збагачення інтелектуального потенціалу суспільства неможливий вихід зі складної економічної ситуації, у якій нині перебуває Україна. Це особливо помітно тепер, коли вщухають політичні пристрасті, і ми впритул підходимо до будівничих, інтелектуальних, а також моральних зусиль громадян України. Інтелектуальна еліта має взяти на себе відповідальність за долю України, а отже, і один із найважливіших моментів цієї відповідальності — інтелектуалізація суспільства, виховання молодої інтелігенції, здатної зробити Україну висококультурною державою, гідною волелюбності свого народу.

У наш час ні в кого не викликає сумніву необхідність економічної освіти та підготовки молоді до ринкової системи господарювання. Також не стоять питання доцільності підготовки кадрів як менеджерів освіти, так і вчителів економічних дисциплін. Відповідь однозначна — вони потрібні із високим рівнем професійних компетенцій.

На переконання, економічне навчання учнівської молоді не повинно завершуватися у школі, люди повинні вчитися економіки все своє подальше життя, а ті випускники, які під час навчання в загальноосвітніх закладах виявили хист і добрі знання з основ економіки, повинні

одержати скерування у виці навчальні заклади для продовження навчання. Адже лише вони повинні повною мірою замінити нинішнє покоління “ринковиків”, вчителів та викладачів не лише з позиції спадковості поколінь, а й для того, щоб позбутися самим і очистити економічну науку від стереотипів та наслідків планової, командно-директивної економіки.

Нами встановлено, що нинішній інформаційний простір вимагає від молоді здатність пристосовуватися до нових умов. Така здатність ґрунтуються на знаннях інформації та економіки, тих дисциплін, які вимагає майбутня професія, або розвиток творчого інтелектуального потенціалу.

Здатність людини до творчості, накопичення високих професійних компетенцій у процесі навчання стає вагомою з погляду умов ринку, сучасного виробництва, тих завдань, які виникають у процесі трудової діяльності і для вирішення яких школа чи ВНЗ не може дати готових рецептів. Це дає нам основу стверджувати, що соціальне життя індивіда може бути сьогодні повноцінним лише за умови, якщо в нього із шкільної партії розвинута здатність творчо мислити, вміти взаємодіяти з навколошнім середовищем, накопичувати відповідний рівень професійних компетенцій. Глибокі знання в цьому напрямку може давати неперервна освіта, спрямована на формування високого рівня професійних компетенцій.

Основною засадою нової системи освіти і економічного виховання учнівської молоді є поєднання навчання із формуванням професійних компетенцій, індивідуальною суспільно-корисною, продуктивною працею чи громадською діяльністю. Тому сутність економічного навчання та формування у молоді професійних компетенцій — це формування у неї готовності до самостійного життя та праці для забезпечення свого добробуту і добробуту суспільства.

Розглядаючи місце економічної освіти та формування професійних компетенцій у системі загальної освіти учнівської молоді, слід наголосити, що вони будуть мати більш вагомий ефект при умові одночасного вивчення інтелектуальної власності, маркетингу, інформації, економіки, які є важливою складовою частиною процесу перетворення всіх сфер життя суспільства і, перш за все, радикальної економічної реформи в нинішніх умовах ринкової економіки, подолання відчутних негараздів і швидкого розвитку виробництва та створення матеріальних благ.

Поступовий і неухильний розвиток суспільства до вершин прогресу, актуалізує проблему економічної освіти підростаючого покоління, збагачення знаннями, професійними компетенціями, які необхідні в нинішніх умовах господарської діяльності і в першу чергу знаннями економіки, інформатики, а для створення конкурентоспроможної продукції знаннями з інтелектуальної власності.

**Висновки.** Першочерговим та невідкладним завданням закладів освіти для формування високих професійних компетенцій у випускника навчального закладу є створення конструктивного варіанту вивчення тих дисциплін, які відповідають вимогам часу і, насамперед, вимогам ринкової економіки, в умовах якої зростає роль таких соціальних цінностей, як знання, компетентність, професіоналізм, вміння створювати нове, прогресивне, що формує в кінцевому результаті особистість, готову до різних видів економічної діяльності.

Усе це в умовах ринкової економіки висуває на передній план не лише проблему освіти, на основі якої формується національна еліта, а й необхідність активізувати роль педагогічних кадрів у формуванні і розвитку інноваційно-інтелектуальних процесах. Це в свою чергу вимагає вивчення, крім економічних дисциплін, психолога — соціальних напрямків розвитку різних нововведень (нових форм виробництва, системи освіти, духовного продукту, інформації та ринку маркетингу, видів послуг), що сприяє підготовці молоді із високим рівнем професійних компетенцій як національної еліти, здатної вирішувати складні сучасні проблеми розвитку суспільства.

Освіта та новітні технології підготовки та формування професійних компетенцій у молоді до ринку повинні враховувати не тільки фактор розвитку у сфері економіки, а й соціальний та екологічний. Тут слід звертати увагу насамперед на інформаційний простір, духовно-інтелектуальний, національно-інноваційний та інші соціогуманістичні компоненти розвитку особистості, які без творчого пошуку, інтелектуального мислення та інших життєво необхідних інноваційних циклів не зможуть бути вершиною еліти та генератором розвитку суспільства і свого особистого становлення в конкурентному середовищі сьогодення.

Отже, вирішення питання ефективності формування професійних компетенцій випускника навчального закладу залежить від знання самої структури компетентності. До неї ми відносимо принцип єдності навчання, інноваційних технологій навчання, дій, пов'язаних із запланованими результатами та практичною діяльністю учителя, спрямованого на формування високого рівня професійних компетенцій, розвиток інтересу, схильності до знань професійних інтересів, вищих соціальних потреб, самовираження та прояву здібностей і ділових якостей.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Вачевський М.В. Економічне виховання як основа формування готовності до самостійної трудової діяльності // Актуальні проблеми економіки. — 2002. — №4. — С. 47–52.
2. Вишневський О.І., Чепіль М.І. Теоретичні основи педагогіки. — Дрогобич: “Відродження”. — 1997. — 142 с.
3. Закон України “Про освіту”. — 23 травня 1991 р. — №1060–ХІІ.
4. Закон України “Про освіту” // Голос України. — 1996. — 25 квітня.
5. Закон України “Про вищу освіту”. — 17 січня 2002 р. — №2984–ІІ.
6. Закон України “Про наукову і науково–технічну діяльність”. — 13 грудня 1991 р. — №1977–ХІІ.
7. Конституція України — К., 1997.
8. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти. — К.: Центр “Мегістр –S”. — 1996. — 256 с.
9. Статистичний бюллетень. Державний комітет статистики України. — К., 2001. — С.209–215.

Елеонора ЯЦЕНКО

### МЕХАНІЗМ ІНТЕРАКТИВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ В ЕКОНОМІЧНОМУ ВУЗІ

Реформування сучасної системи вищої освіти здійснюється шляхом докорінної зміни її орієнтацій. Традиційна школа спрямовує свої зусилля на об'єкт примусового засвоєння наукових знань та досвіду людства — студента, організовуючи процес засвоєння ним знань, умінь і навичок. Вища школа нового типу, на відміну від цього, акцентує увагу на розвитку особистості як суб'єкта засвоєння нових знань, творця вмінь, норм і цінностей майбутнього професіонала, культурну та духовну особу.

Тому сьогодні виникла зацікавленість в якісно новій, особистісно орієнтованій підготовці фахівців різних галузей, зокрема, економічної. Основним механізмом, який спричинює саморозвиток базових та професійних рис характеру, інтелекту, досвіду, здатності до спілкування, психофізичних властивостей тощо є професійно організована педагогічна комунікація викладача у системі педагогічного впливу загалом. Саме тому постала проблема у розробці теоретико–методологічного та практично–методичного інструментарію діяльнісних моделей комунікації викладача економічного вузу.

*Мета статті* — розкрити зміст і витоки поняття “інтерактивний педагогічний вплив” через педагогічну комунікацію за особистісно орієнтованої підготовки майбутніх професіоналів в сфері економіки; виокремити значущість засад діалогічної взаємодії викладача і студента у побудові навчально–виховного процесу; виявити необхідність у дії моделей педагогічної комунікації, які спричиняють розвиток комунікативних норм та цінностей, знань і вмінь майбутнього економіста загалом; забезпечують становлення духовності професіонала, сприяють самовдосконаленню особистості.

Авторська ідея — у пізнанні зазначененої науково–практичної проблеми обґрунтуванню підлягає механізм інтерактивного педагогічного впливу викладача економічного вузу, який функціонує у системі особистісно орієнтованої системи підготовки фахівців через педагогічну комунікацію. Методологічні засади зазначененої системи неодноразово трактувались провідними вченими вітчизняної педагогіки і психології: В. Рибалкою, Н. Побірченко, Є. Помиткіним, І. Бехом, Н. Ничкало, П. Перепелицею, Г. Баллом, О. Киричуком [1; 2; 3; 4; 5; 6]. У результаті нами запропоновані нові шляхи творення особистості професіонала–економіста за особистісно орієнтованої системи підготовки у вузі.

У статті здійснюється аналіз знань, навичок і норм комунікативної культури майбутніх економістів; розглядається подальша можливість створення моделей комунікації педагога

економічного вузу завдяки механізму інтерактивного педагогічного впливу викладача на розвиток здатності до спілкування, професійних якостей, досвіду, інтелекту, сенсоутворень студентів; прогнозуються шляхи подальшого самовдосконалення фахівців економічного закладу вищої освіти.

Інтерактивний вплив в сучасній педагогіці слід розглядати як процес безпосереднього або опосередкованого взаємопливу суб'єктів навчально–виховного процесу, що породжує їхню взаємоспричиненість та взаємозв'язок.

В процесі інтерактивного впливу у вищому навчальному закладі відбувається двостороння взаємодія викладача і студента. Це є процесом і результатом зміни індивідом поведінки іншої людини, її установок, намірів, уявлень, оцінок. Механізмом цілеспрямованого впливу є переконання і навіювання, нецілеспрямованого зараження і наслідування [7, 53].

Взаємодія в широкому розумінні слова — філософська категорія, що охоплює процеси впливу об'єктів або суб'єктів один на одного, їхню взаємозміну, спільний зв'язок соціальних явищ як на рівні суспільства в цілому так і на рівні функціонування його окремих груп та індивідів [4, 31]. На думку вченого О. Киричука, такий вплив є цілеспрямований і спричинює “послідовну реалізацію цілей виховання, навчання, стимулування активності та індивідуального розвитку тих, на кого спрямовано вплив, постійне коригування цих процесів у рамках вирішення навчально–виховних завдань як проміжних цілій, підпорядкованих кінцевій меті” [4, 32]. Кінцевою метою виховання, навчання, педагогічного стимулування активності студента, зазначає науковець, є переведення її у самовиховання, самонавчання, самостійне створення власних життєвих програм.

Аналіз інтерактивного педагогічного впливу націлює на увагу до дій, які чинять суб'єкти навчально–виховної діяльності по відношенню один до одного, до інших. Предметом дослідження виступають ті дії, які виникають у кожної сторони у відповідь на пропозицію другої і є феноменами встановлення взаємності між учасниками педагогічного процесу.

Отже, інтерактивний вплив педагога є інструментально–технологічною стороною впливу загалом; взаємодією учасників, котра спрямована на координацію, розуміння та узгодження цілей наставника та вихованця.

Педагогічний вплив у навчально–виховному процесі здійснюється через різноманітні акти взаємопливів, одним із яких є психолого–педагогічна ситуація, за якої ця взаємодія відбувається. Конкретна ситуація виступає джерелом мотивів інтерактивного діяння викладача і студентів, вона задає норми, за яких відбувається взаємоплив. Водночас ставлення до студента як до засобу досягнення власних цілей, так само, як ставлення до себе як до засобу задоволення потреб викладача, робить зв'язок між суб'єктами навчально–виховної діяльності функціональним, тимчасовим [4, 33].

Дуже часто особистості вибудовують власні позиції, котрі дозволяють їм досягти власних цілей у заданій ситуації. Співвідношення позиції “прибудови до позицій один одного” або перевірка їх на міцність — є одним із важливих аспектів міжособистісної взаємодії.

До форм організації інтерактивного впливу у вузі можна віднести і позанавчальне спілкування, ритуали і традиції, спільну діяльність, ділові та рольові ігри, довірливе спілкування між викладачем і студентом.

Педагогічний вплив за особистісно орієнтованої системи вищої освіти чиниться на ролі, позиції навчально–виховної взаємодії та формування міжособистісного простору загалом. Розуміння змістового наповнення такого впливу спричинює потребу в спеціальному конструюванні, формуванні простору взаємодії, організацію всіх її елементів в певному порядку.

Просторові характеристики взаємодії поділяють на вертикальні і горизонтальні [5, 107]. Перші знаходять своє відображення в уявленнях про взаємне розташування партнерів, їх позицій (прибудов).

Викладач або студент, який прагне до зверхності у навчально–виховному процесі, займає позицію “домінування”. Така форма поведінки може виявлятися через повчання, осуд по відношенню до іншого, зауваження, звинувачення. Позиція “пристосування” проявляється через прохання, вибачення, пошук самовиправдання, форми демонстрації залежності і підлегlostі. Позиція “рівності” сторін визначає відповідні вербалльні і невербалльні форми

поведінки: відкритість у висловлюваннях, обґрунтовані переконання, конструктивну критику, взаємопереживання.

Другі дають інформацію про використання партнером бар'єрів, які є завадами на шляху до зближення учасників педагогічного впливу. За особистісно орієнтованої підготовки фахівців у вищому навчальному закладі часто мають місце бар'єри діалогічної взаємодії. До них належать: а) ситуативні – це відокремленість партнерів у просторі, режимні перепони, технічні труднощі реалізації спілкування, шкідливий вплив фізичного і соціального середовища, ситуаційна гострота конфлікту; б) контркомунікативні бар'єри, які виявляються в упередженості, недовірі, егоцентризмі, нігілізмі, антигуманістичному світогляді і світовідчутті, індивідуалізмі, відсутності мотивації до спілкування тощо; в) тезаурусні бар'єри спричинені низьким рівнем культурного та інтелектуального розвитку, нечіткістю в усвідомленні власних цілей, функцій і ролей в колективі і суспільстві, невмінні цілеспрямовано користуватись невербальними засобами спілкування [4, 46]. Одним із різновидів бар'єрів є інтеракційні, наявність котрих свідчить про відсутність комунікативних навичок, нездатність планувати та організовувати індивідуальну чи колективну взаємодію [3, 22].

Інтерактивний педагогічний вплив ґрунтуються на нормах і правилах, котрі регулюють дії партнерів навчально–виховної діяльності. Інструментарієм такого виду впливу слугують сценарії взаємодіяння–стандартні послідовності дій в тих чи інших звичних ситуаціях. Більшість соціальних дій, в які ми втягнуті, мають форму запланованих послідовностей, в яких все є відрегульованим і прогнозованим. Сценарії фіксують моделі досвіду й допомагають автоматично виконувати послідовні дії [5, 111]. В процесі навчання у вузі знання типових сценаріїв слугує вземорозумінню між викладачем і студентом, особистістю і студентським загалом, а їх відсутність призводить до конфлікту. У сценаріях впливу особливого значення надають правилам участі в них — відповідним соціальним ролям, статусам, позиціям .

Власне тому, на нашу думку, впливова комунікація викладача вузу економічного спрямування за особистісно орієнтованої системи підготовки відбувається на чотирьох рівнях. На першому враховується його інструментальність в процесі обслуговування під час педагогічного впливу. Другий рівень ґрунтуються на цілеспрямованому розвитку в процесі комунікації окремих психічних процесів. Третій розкриває вплив дій цілеспрямованого педагогічного спілкування на саморозвиток і самоактуалізацію студентів. На цьому рівні впливової взаємодії закладено феномен соціалізації. Норми, соціальні характеристики налагодження контактів, наслідування загальнолюдського культурного досвіду та духовних й національних цінностей загалом містяться на четвертому рівні проектування інтерактивного педагогічного впливу у ВНЗ, зокрема, економічного профілю.

В сучасних навчальних закладах вищої освіти помічено низький рівень знань, вмінь, норм та навиків щодо адекватного вибору позиції при спілкуванні, поведінкового етикету, етичних норм під час процесу спілкування тощо. Не завжди змістом педагогічної комунікації є особистісно орієнтоване спілкування, яке ґрунтуються на максимальному розкритті можливостей як педагога, так і студента, повазі та розумінні, взаємодопомозі та ємпатійному ставленні, емоційному та інтелектуальному поштовху до саморозвитку. Педагог вищого навчального закладу повинен бути взірцем для наслідування норм етики та етикету, моральних принципів та інтелектуальних досягнень.

Сьогодні постало питання про перехід вищої освіти на якісно нові теоретико–методологічні та практично–методичні засади педагогічної комунікації та професійної підготовки загалом. Це стосується усіх без винятку вищих навчальних закладів, особливе місце серед яких займають вузи, в яких навчаються майбутні економісти.

Дослідження, проведене на базі Тернопільського державного економічного університету серед студентів другого курсу інституту “Облік і аудит”, дало змогу виявити рівень їхньої комунікативної культури, а саме: а) дотримання студентами норм спілкування; б) звичні позиції при спілкуванні; в) використання норм етикету під час спілкування; г) основні фактори формування комунікативної культури сучасного студента економічного вузу.

Аналіз результатів анкетування доводить, що справді дотримуються норм спілкування лише 20 студентів із 100 опитаних (табл.1).

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

*Таблиця 1.*

### *Дотримання норм спілкування*

<b>Варіанти відповідей</b>	<b>Кількість відповідей</b>	<b>%</b>	<b>Загальна кількість відповідей</b>	<b>Жінки</b>	<b>Чоловіки</b>	<b>Не відповіло</b>
Так	20	20,4		11	7	
Ні	15	15,3		9	10	
Власний варіант відповіді	63	64,3		39	24	2
Загальна кількість	98	100	98	59	41	2

Розширена інтерпретація свідчить про недостатньо сформований рівень мотивації до набування комунікативної культури у майбутнього економіста. Загалом відповіді були такими: “це прикрашає мовлення” (1%), “це мені подобається” (1%), “це свідчить про високий розвиток” (9,1%), “це сприяє розумінню” (2%), “це допомагає висловити думки і почуття” (1%), ”це сприяє формуванню успіху і поваги” (1%). Не дотримуються норм культури 15 студентів із 100 опитаних, причому із них 9 жінок і 10 чоловіків. Аргументували студенти це так: “я їх не знаю” (4%), “це непотрібно” (2%), “так спілкуються мої однолітки” (3%), “не звик дотримуватися” (2%), “їх ніхто не дотримується” (2%), “під час хвилювання норми втрачаються” (1%). Власні варіанти відповідей були наступні: “інколи намагаюсь, хоча не завжди виходить” (29,6%), “тільки у вузі і з старшими” (8,2%), “залежно від настрою, ситуації” (7%), “залежно від середовища спілкування” (9,1%), “розмовляю, як хочу” (1%).

Аналізуючи варіанти відповідей щодо позицій при спілкуванні, було виявлено, що пріоритетними для студентів економічного вузу є позиція співпраці, рівності при спілкуванні (табл.2).

*Таблиця 2.*

### *Позиції при спілкуванні*

<b>Варіанти відповіді</b>	<b>Кількість відповідей за варіантами</b>	<b>%</b>	<b>Загальна кількість відповідей</b>	<b>Жінки</b>	<b>Чоловіки</b>	<b>Не відповіло</b>
Надаю перевагу домінуванню	10	10,9	92	6	6	8
Надаю перевагу пристосуванню	6	6,5		3	3	
Надаю перевагу співпраці	76	82,6		50	24	
Загальна кількість	92	100	92	59	33	8

Домінуюча кількість студентів, а саме 82,6% із 100 опитаних усвідомлюють необхідність у спілкуванні на засадах рівності та співпраці. Дослідження виявило, що саме жіноча стать студентського загалу (59 чол.) займає у власній комунікативній спрямованості таку позицію, а кількість осіб чоловічої статі становить 27 чоловік. Надають перевагу домінуванню над партнером лише 10,9% опитаних, з них 6 жінок та 6 чоловіків. Позицію пристосування займають зазвичай 6,5% респондентів, а саме: 3 жінки та 3 чоловіки.

Інтерпретація результатів запропонованого питання анкети про використання норм етикету під час спілкування є такою: використовує їх 26,1% студентів із 100 опитаних, з них 15 жінок та 4 чоловіків. Не використовує — 5,4%, (3 жінки та 1 чоловік). Власний варіант відповіді подало 68,5 % студентів скономічного вузу, серед котрих 26 жінок та 24 чоловіків (табл. 3).

*Таблиця 3.*

### *Використання норм етикету під час спілкування*

<b>Варіанти відповідей</b>	<b>Кількість однакових вибраних відповідей</b>	<b>%</b>	<b>Загальна кількість</b>	<b>Жінки</b>	<b>Чоловіки</b>	<b>Не відповіло</b>
Наукові записки. Серія: Педагогіка. — 2005. — №7.						

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

			<b>відповідей</b>			
Так, використовую	19	26,1	73	15	4	7
Ні, не використовую	4	5,4		3	3	
Власний варіант відповіді	50	68,5		26	24	
Загальна кількість	73	100	73	44	31	7

Трактування змісту поняття “норми етикету” під час спілкування та їх використання студентами вузу є різним: 7,1% опитаних вважають, що нормативними слід вважати слова “дякую, вибачте, перепрошую, дозвольте, шановний, будь-ласка”; 4,2% респондентів не використовують слів-паразитів та намагаються бути ввічливими; 1,4% не вживають іншомовних слів; 4,2% думають, що потрібно тільки вміти слухати співбесідника і відповідати на його запитання; 1,4% використовують норми ввічливості, привітання, вибачення, ведення дискусії, вміння слухати, членко поводитись; 2,9% не вживають вульгарних слів, поводяться гідно, поважають співрозмовника; 1,4% зрозуміло висловлюються, уважні при розмові; не перебивають; використовують їх у манері спілкування; вважають, що до них належить ввічливість і стриманість. Не використовують норми етикету під час спілкування 2,9% опитаних. Варіантами відповіді “ні” є: “тому що не подобається” (1,4%); “все залежить від ситуації, співрозмовника і настрою” (1,4%).

Власними варіантами відповіді виокремлено: “використовую лише з незнайомими людьми, старшими за віком” (4,2%); “інколи” (18,5%); “інколи і лише ті, які знаю” (7,1%); “намагаюсь, та це залежить від співрозмовника” (7,1%); “намагаюсь” (15,7%); “толовне—вислухати” (1,4%); “використовую залежно від ситуації” (5,7%); “пристосовуюсь до норм етикету” (1,4%).

Основними факторами формування комунікативної культури студенти економічного вузу вважають: 1) середовище спілкування (25,5%, з них — 30 жінок та 22 чоловіків); 2) освіту і навчання (19,6% опитаних, 32 жінки та 8 чоловіків); 3) виховання в сім’ї (15,7%, а саме: 20 жінок та 11 чоловіків); 4) самовиховання (13,6%, з них — 12 жінок та 15 чоловіків); 5) рівень освіченості (7,8% респондентів: 10 жінок та 4 чоловіків); 6) соціальне середовище (2,4% студентів, 2 жінки та 2 чоловіків); 7) знання норм культури спілкування (2,4%, серед них — 4 жінки та 1 чоловік); 8) професійну діяльність (2,4% чоловіків); 9) місце проживання (1,9%, з них — 1 жінка та 3 чоловіків); 10) інтелект (1,9% опитаних, 3 жінки та 1 чоловік) (табл. 4).

*Таблиця 4.*

### *Основні фактори формування комунікативної культури*

<b>Фактори впливу</b>	<b>Кількість однакових вибраних відповідей</b>	<b>%</b>	<b>Загальна кількість відповідей</b>	<b>Жінки</b>	<b>Чоловіки</b>
Середовище спілкування	52	25,5	204	30	22
Освіта і навчання	40	19,6		32	8
Виховання в сім’ї	31	15,1		20	11
Самовиховання	27	13,2		12	15
Рівень освіченості	16	7,8		10	4
Соціальне середовище	5	2,4		2	3
Знання норм культури спілкування	5	2,4		4	1
Професійна діяльність	5	2,4		0	5
Місце проживання	4	1,9		1	3
Інтелект	4	1,9		3	1
Читання літератури	3	1,5		3	0
Засоби масової інформації	1	0,5		1	0

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Потреба у самореалізації	4	1,9		4	0
Адекватна самооцінка	2	1		1	1
Час	1	1		1	1
Мотивація до навчання	1	1		1	1
<i>Загальна кількість</i>	<i>204</i>	<i>100</i>	<i>204</i>	<i>59</i>	<i>41</i>

Не ввійшли у десятку основних: читання літератури (1,5%); засоби масової інформації (0,5%); адекватна самооцінка (1%); час (1%); мотивація до навчання (1%).

Отже, якісний аналіз інтерпретації анкети свідчить про:

- низький рівень мотивації до набування комунікативної культури студентів економічного вузу, котрий спостерігається у осіб чоловічої статі, аніж у жіночої;
- усвідомлення і визнання домінуючою більшістю студентського загалу рівності позиції під час спілкування, відкритості і довіри;
- дефіцит знань і вмінь володіння комунікативною культурою та навичок її використання;
- недостатньо сформований розвиток мотиваційної сфери студентства до професійної самореалізації, саморозвитку, самотворення, інтелектуальну спроможність.

**Висновки.** Проблема педагогічного впливу через комунікацію в вітчизняній педагогіці професійно висвітлюється переважно в експериментальному, емпіричному та практичному аспектах пізнання природи цього явища. Вона відкриває широкі можливості для подальших розвідок у проведенні результативних теоретичного та методологічного пошукувань, здійснення педагогічного конструювання моделей впливу педагога, методичної та тренінгової роботи в сучасній педагогічній практиці.

Механізм інтерактивного педагогічного впливу базується на концепції особистісно орієнтованої професійної підготовки, яка виходить із принципів “гуманізації освіти, духовності професіонала, психологізації навчально-виховного процесу, особистісного підходу, наступності, одностії соціалізації та індивідуалізації, в процесі розвитку особистості, суспільно-особистісного прагматизму і партнерства” [6, 380].

Організація педагогічної комунікації у сучасному вузі покликана забезпечити здатність до спілкування, ведення дискусій, бесіди, діалогу, мистецького використання прийомів емпатійного слухання, виступу з науковим повідомленням, до об'єктивного сприймання та розуміння іншої людини, подолання власних стереотипів ставлення, позитивного впливу на співрозмовника, коректного та толерантного відношення до партнера.

Педагогу необхідно значної уваги надати розвитку спрямованості особистості майбутнього професіонала, його інтелектуальних, духовних, естетичних потреб, бажання до засвоєння нових знань, прагнень до їх поглиблення, узагальнення та систематизації, пізнавального інтересу до нових фактів, закономірностей.

Педагогічна комунікація у економічному вузі в першу чергу впливає на самосвідомість майбутніх економістів, спричинює сенсоутворення щодо партнерської поведінки, вчинків особистості в сучасних ринкових умовах.

Особистісно орієнтована підготовка фахівців в галузі економіки ґрунтуються на формуванні базових професійних якостей, рис характеру, досвіду, інтелекту, а саме: гуманності, відповідальності, чесності, інтелектуальності, емпатійності, пунктуальності, цілеспрямованості, здатності до і творчості, духовності тощо.

Отже, вища школа нового типу намагається робити акцент на розвитку особистості як суб'єкта засвоєння, використання і творення культурно-історичних цінностей, серед яких найвищою цінністю постає сама людина, її духовний, творчий, особистісний потенціал. Така орієнтація забезпечує принципово нові можливості культурного і духовного зростання як суспільства, так і майбутнього фахівця.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Наук.-метод. Посібник / Ін-т змісту і методів навчання. — К., 1998. — 204 с.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання — нова освітня філософія // Педагогіка толерантності. — 2001. — №1. — С.16–19.

3. Діалогізація дидактичного процесу: гуманістична перспектива. — К.: “Правда Ярославичів”, 1998. — 64 с.
4. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Кн. для вчителя / В.В.Андрієвська, Г.О.Балл, А.Г.Волинець та ін. / За ред. Г.О.Балла, О.В.Киричука, Р.М.Шамелашвілі. — ІЗМП, 1997. — 136 с.
5. Куницина В.Н., Казаринова Н.В., Погольша, В.М. Межличностное общение. Учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2002. — 544 с.
6. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді: Науково-методичний збірник / За ред. В.В.Рибалки; автори: Г.О.Балл, М.В.Бастун, А.В.Вихруш, В.І.Гордієнко, Д.Ф.Крюкова, Л.В.Никоненко, В.І.Панченко, ІІ.С.Перепелиця, Н.А.Побірченко, Е.О.Поміткін, В.В.Рибалка. — Київ, Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. — 388 с.
7. Психология.Словарь / Под общ.ред.А.В.Петровского. — 2-е изд., испр.и доп. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.

Людмила РОМАНИШИНА,  
Сергій ПСЬОЛ, Віктор ПОЛЮК

## ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОСТІ ПРИ ВИВЧЕННІ КОНСТРУКЦІЇ ТЕХНІЧНИХ СИСТЕМ ШАХОМ ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНОЇ АПАРАТУРИ

Сума відомих людству знань подвоюється кожні 5–7 років [1] і спостерігається тенденція до прискорення темпів отримання нової інформації. Для ефективного застосування цієї інформації в процесі практичної діяльності сучасні спеціалісти повинні володіти великим обсягом знань у конкретній галузі. Набуття певного початкового рівня кваліфікації здійснюється під час навчання у вищих навчальних закладах. Саме в цей період закладаються теоретичні основи та набуваються початкові навички майбутньої професійної діяльності. Від якості отриманої освіти багато в чому залежить уся майбутня професійна діяльність молодого спеціаліста, його спроможність виконувати свої професійні обов'язки.

Кваліфікація спеціаліста набуває критичного значення у силових структурах, де від правильних дій керівників та їх підлеглих залежить не стільки отриманий прибуток, скільки безпека держави, захист національних інтересів, а в багатьох випадках — життя людей. У зв'язку із цим питання підвищення якості освіти у вищих навчальних закладах силових структур набуває особливого значення.

Однією з необхідних умов якісного вивчення дисциплін інженерного циклу є наочність викладання, оскільки оптичний канал людського мозку має найбільшу пропускну здатність [2]. Традиційні прийоми забезпечення наочності ґрунтуються на показі і демонстрації матеріальної частини, плакатів, макетів, слайдів, кіно- та відеофільмів тощо [3]. Перерахованим способом притаманні суттєві недоліки, які розкрито нижче.

*Метою цієї роботи* є викладення способу підвищення наочності передачі навчального матеріалу при вивченні будови автомобільної та бойової техніки. Запропонований спосіб ґрунтуються на застосуванні сучасних комп’ютерних технологій.

### 1. Психолого-педагогічні основи запропонованого способу.

Одним із основних принципів навчання є наочність. Реалізація цього принципу забезпечує слухачам якісне засвоєння знань. Ефективність наочного навчання зумовлено особливостями психологічних процесів людського мозку. Понад 80% інформації людина отримує через зорові відчуття. Відоме прислів'я “краще один раз побачити, ніж сім раз почути” може бути ілюстрацією цього факту. Саме зоровий образ дозволяє швидко та ефективно сприйняти і засвоїти нові знання.

У навчальному процесі Національної академії Державної прикордонної служби України одними зі складних для засвоєння дисциплін інженерного напрямку є “Автомобільна підготовка і експлуатація автомобільної техніки”, “Автомобільні двигуни”, “Автомобілі”, “Електронне та електричне обладнання”, “Автомобільна та бронетанкова підготовка”, інші. При вивченні цих дисциплін виникає необхідність засвоєння будови і принципу дії складних

технічних систем. Це можливо лише на основі розуміння взаємозв'язків між елементами цих систем, їх взаємодії та взаємного впливу.

Наявні наочні посібники та технічні засоби навчання не можуть забезпечити необхідної наочності викладання матеріалу.

Заняття з використанням наочної матеріальної частини не призводять до бажаного результату внаслідок фізичної неможливості забезпечення всіх слухачів необхідними вузлами й агрегатами і показу викладачем більшості дрібних складників елементів досліджуваних вузлів автомобіля. Крім того, в більшості випадків неможливо побачити внутрішню будову приладів без їх розбирання або руйнування.

Плакатна база дозволяє вивчати будову вузлів і агрегатів, але плакати мають такі недоліки: неможливість огляду для слухачів, які знаходяться на значній віддалі від плакатної стійки (сидять за останніми столами); неможливість демонстрації роботи системи в динаміці.

Технічні засоби навчання (“Лектор-2000”, “Лектор-600” та інші оптичні проектори) частково вирішують питання достатньої величини зображень, але потребують наявності готових діапозитивних матеріалів (слайдів, плівок тощо). Готові демонстраційні матеріали або не випускаються промисловістю, або є дорогими і не закупляються навчальними закладами. Частково проблема вирішується шляхом виготовлення слайдів силами науково-педагогічного складу та курсантами. Але цей процес трудомісткий і не може повною мірою забезпечити демонстрацію конструкції та роботи вузлів і систем автомобіля.

Навчальні кіно- та відеоматеріали потребують значного часу на їх виготовлення. Ці матеріали не можуть бути оперативно змінені й адаптовані для конкретного заняття.

На основі викладених фактів для підвищення наочності викладання навчального матеріалу запропоновано застосувати комплект мультимедійної апаратури у складі проектора та WEB-камери, приєднаних до персонального комп’ютера.

2. Застосування WEB-камери та мультимедійного проектора для підвищення наочності викладання.

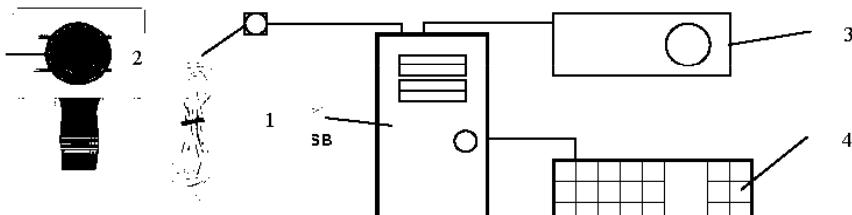


Рис. 1. Загальний вигляд WEB-камери.

Рис. 2. Структурна схема запропонованої системи

WEB-камера (рис.1) — це мініатюрна цифрова відеокамера, призначена для формування цифрового зображення з метою його передачі через комп’ютерну мережу (Інтернет, інtranет, локальна мережа), а також на магнітних та оптичних носіях. WEB-камери застосовуються лише в комплексі з персональним комп’ютером (ПК). Ці камери мають невелику вартість, малі за габаритами і прості в застосуванні.

Нами запропоновано застосовувати WEB-камеру для формування цифрового зображення з метою його демонстрації на проекційному екрані з допомогою мультимедійного проектора. У цьому випадку реалізується можливість отримання збільшеного до розмірів проекційного екрану зображення будь-яких предметів. У першу чергу — це дрібні деталі приладів, вузлів і агрегатів складних технічних систем.

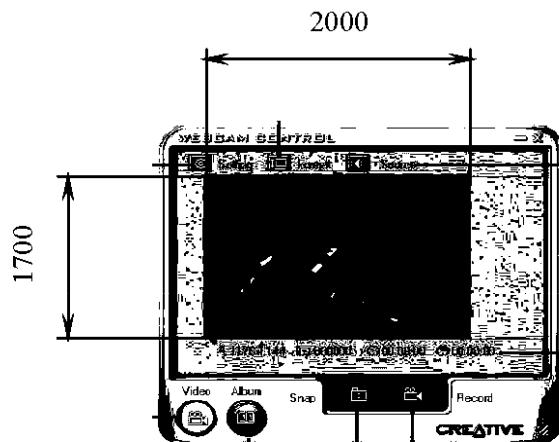
Для реалізації запропонованого способу необхідно наступний комплект апаратури (рис. 2): персональний комп’ютер (системний блок 1 з клавіатурою 4); WEB- камера 2; мультимедійний проектор 3.

Вказаною апаратурою обладнаний, наприклад, один із навчальних класів кафедри автомобільної та бойової техніки і спостерігається тенденція до такого технічного обладнання інших аудиторій Академії.

Для дообладнання ПК з проектором WEB-камерою достатньо виконати нескладну інсталяцію програмного забезпечення і драйверів відеокамери на ПК. Вже після цього система готова до застосування.

Для забезпечення зручності роботи викладача виготовлено предметний столик, штатив для камери та систему безтіньового освітлення предметного стола.

Експериментальні дослідження функціональних можливостей системи дозволили зробити висновок про можливість і доцільність застосування запропонованої системи в навчальному процесі. При виконанні експериментальних досліджень відпрацьовано такі способи застосування системи:



*Рис.3.Приклад зображення на проекційному екрані*

1) демонстрація на екрані збільшеного в 300–500 разів статичного зображення (рис. 3) елементів вузлів і агрегатів автомобілів. Ця функція дозволяє пояснити конструкцію будь-якого пристроя або вузла. Передбачається можливість зміни взаємного положення об'єкту і камери з метою показу вузла у всіх необхідних ракурсах;

2) демонстрація взаємодії елементів об'єкту в режимі реального часу. Ця функція не доступна жодному з технічних засобів навчання, що існують;

3) демонстрація завчасно підготовлених статичних цифрових зображень. Ця функція дозволяє викладачеві завчасно підготувати необхідні матеріали напередодні заняття, не обмежуючи коротко час підготовки матеріалу й одночасно обираючи оптимальні ракурси, забезпечуючи максимальну якість зображення. При цьому викладач має можливість урахувати специфіку проведення кожного конкретного заняття. Необхідні акценти відеоматеріалів визначаються з урахуванням рівня підготовки конкретної навчальної групи;

4) демонстрація завчасно підготовлених динамічних цифрових зображень (відеороликів). Ця функція має такі ж переваги, як і попередня.

Таким чином запропонований спосіб застосування відеоматеріалів надає значні переваги при викладенні навчального матеріалу.

Ефект від впровадження полягає у значному підвищенні якості засвоєння навчального матеріалу слухачами, раціоналізації та інтенсифікації навчальної діяльності викладачів і курсантів. У кінцевому підсумку впровадження пропозиції підвищує рівень професійної підготовки фахівців для Державної прикордонної служби України, що призведе до якіснішого виконання особовим складом покладених па службу обов'язків. Вказаній ефект не може бути оцінено в цифровому вираженні через відсутність відповідних показників.

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Таким чином, розроблений спосіб забезпечує підвищення якості навчального процесу шляхом забезпечення наочності викладання навчального матеріалу. Цей спосіб ґрунтуються на застосуванні мініаторної цифрової відеокамери в комплекті із мультимедійним проектором та персональним комп'ютером.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Зелінська Г.О. Маркетингові дослідження освітньої складової людського капіталу в сучасних умовах розвитку економіки Івано–Франківського регіону // Нові технології навчання. Науково–методичний збірник. — К., 2003. — С. 76–79.
2. Беспалько В.П. Программированное обучение (дидактические основы). — М.: Высшая школа, 1970. — 300 с.
3. Соловов А.В. Дидактика и технология электронного обучения в системе КАДИС // Индустрия образования. — М., 2002. — №6. — С. 54–64.

Тетяна КАТКОВА,  
Григорій ТЕРЕЩУК

## ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦЯ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

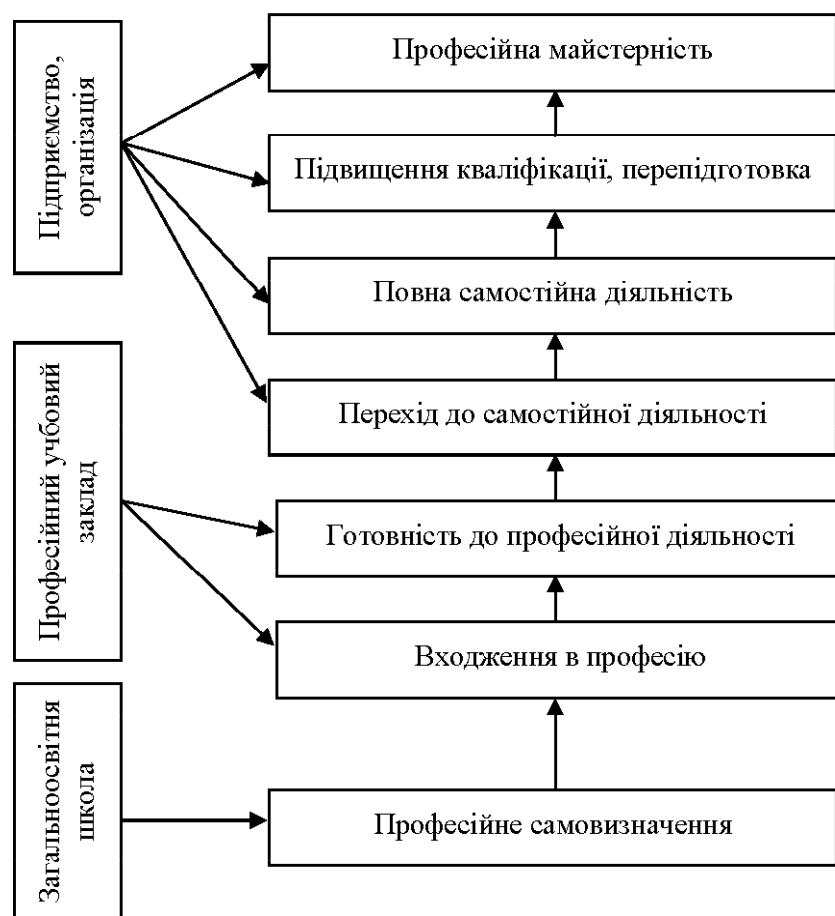
Під професійним становленням фахівця ми розуміємо поетапний і тривалий процес його входження в професію. Цей процес має стадіальний характер, традиційними компонентами якого є: загальна середня, професійна (технічна, середня — спеціальна, вища) освіта, самостійна професійна діяльність, підвищення кваліфікації і перепідготовка. Кінцевою метою і результатом професійного становлення особистості є її професійна майстерність (рис.1).

Таким чином, професійне становлення фахівця є складним, багатоступінчастим процесом. Перехід від однієї стадії до іншої супроводжується кризами.

Рис. 1. Етапи професійного становлення фахівця

Під кризами професійного становлення особистості ми розуміємо нетривалі за часом періоди (до року) кардинальної перебудови професійної свідомості, діяльності та поведінки особистості, зміни вектора його розвитку [1]. Ці кризи призводять до переорієнтації на нові завдання, корекції і ревізії соціально–професійної позиції, підготовляють зміну способів виконання діяльності, до зміни взаємин з оточуючими людьми, а в окремих випадках — до зміни професії [2, 194].

У таблиці 1 представлена типологія криз професійного становлення, фактори, що детермінують їхнього, а також можливі способи їх подолання.



Таблиця 1.

## Кризи професійного становлення

Кризи	Фактори, що детермінують кризу	Способи подолання кризи
Криза навчально–професійної орієнтації на стадії професійного становлення.	Неможливість реалізувати свої професійні наміри. Вибір професії без врахування своїх індивідуально–психологічних особливостей і психофізіологічних властивостей. Ситуативний вибір професійного навчального закладу	Психологічно компетентне професійне консультування. Корекція професійних планів.
Криза професійного вибору на стадії	Труднощі професійної адаптації. Освоєння нової провідної діяльності. Розбіжність	Активізація навчально–пізнавальної діяльності.

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

професійної освіти.  Криза професійного росту на стадії самостійної професійної діяльності.	професійних чекань і реальної дійсності. Незадоволення професійною освітою і професійною підготовкою. Зміна соціально–економічних умов життя. Незадоволеність можливостями займаної посади і своїм професійним ростом, соціально–професійним статусом.	Зміна мотивів навчально–професійної діяльності в процесі реалізації програми професійної адаптації студентів. Підвищення соціально–професійної активності та кваліфікації. Вироблення індивідуального способу діяльності. Зміна місця роботи, виду діяльності.
---	--	--

Розглянемо особливості професійного становлення фахівця на кожному з цих етапів.

Для будь–якої людини на певному етапі її життєвого шляху існує системотворчий фактор, який дозволяє розглядати її як цілісну особистість, яка розвивається. Таким системотворчим фактором для випускника школи є самовизначення.

Самовизначення є важлива проблема для людини протягом життя, але для випускника воно виступає центром його життєвої ситуації, тому що практично міняється позиція школяра — випускника від позиції “відомого” (дорослими, учителями, батьками) до позиції суб’єкта власної життедіяльності. Йому необхідні відповідні якості, здатність організувати своє життя, вибрати свій власний життєвий напрямок, організувати життя як ціле.

Самовизначення випускника обумовлене, з одного боку, об’єктивними вимогами суспільства, а з іншого — віковими особливостями його психічного розвитку. Основна вимога суспільства, пропонована випускнику — здійснити свій життєвий вибір (у тому числі і професійний).

Крім об’єктивної необхідності, вибір життєвого і професійного шляхів детерміновані також внутрішньою логікою самого психічного розвитку й існування. Ця потреба, що представляє, на думку вчених, закономірний результат особистісного розвитку, пов’язана з потребою в самореалізації себе в соціально значимій діяльності, у занятті визначеної соціальної позиції.

Провідна роль у професійному самовизначенні школярів належить факультетам довузівської підготовки (ФДП) абитурієнтів вищих навчальних закладів, структурно–функціональна модель можливого варіанта такого факультету наведена на рисунку 2.

Головними напрямками діяльності факультету є: профорієнтаційна робота, підготовка і добір молоді, що має відповідні нахили до економічної діяльності, організація методичної і практичної допомоги, допомога учням шкіл і інших навчальних закладів у самостійному оволодінні економічними поняттями, головними ідеями, технологією підготовки до вступу у вуз. Структура факультету припускає: блок маркетингу; дидактико методичний центр; діагностичний блок; блок управління. Завданням служби маркетингу є інформаційне забезпечення (вивчення потреби в економічних кадрах у певному регіоні, області, державі в цілому); визначення більш перспективних спеціальностей; аналіз демографічної ситуації, її основних тенденцій; ступінь впливу соціально–економічних і інших факторів на розвиток освіти і кадової політики; пошук найбільш перспективних джерел фінансування; одержання інформації про можливості партнерів і конкурентів і т.д.



*Рис. 2. Модель варіанта факультету довузівської підготовки*

Дидактико-методичний центр забезпечує якісний навчально-виховний процес з контингентами слухачів факультету, впроваджує в практику роботи відповідні навчальні програми і плани, проводить оптимальне поєднання методів і прийомів навчання, пошук більш відповідних форм організації пізнавального процесу, забезпечує факультет підготовленими фахівцями з професорсько-викладацького складу інституту.

У функції блоку діагностики входить вивчення і добір учнів загальноосвітніх шкіл до навчання на факультеті. Тут проводиться широкий спектр заходів щодо вивчення психофізіологічних якостей потенційних абітурієнтів у навчальний заклад. Крім загального розвитку, визначаються нахили до економічної діяльності, ступінь усвідомленості вибору майбутньої професії, рівень інформованості про зміст, особливості праці фахівця, мотиваційно-ціннісні установки, наявність організаторських здібностей, а також стан здоров'я. Отримана інформація доповнюється даними анкетного опитування, бесід, вивчення відповідної документації, а потім проходить відповідну машинну обробку. Її результати передаються в приймальну комісію, де разом з іншими даними про абітурієнта формується відповідне рішення про рекомендацію або не рекомендацію до вступу на факультет довузівської підготовки.

Модель підготовки фахівця економічного профілю у вищому навчальному закладі представлена на рисунку 3. Дано модель включає дві сфери: сферу професійної підготовки і сферу формування особистості майбутнього фахівця.

Оскільки на початку будь-якої нової діяльності завжди знаходиться мотив, потреба в цій діяльності, ми розробили семінар для викладачів факультету з проблем активізації пізнавальної діяльності студентів. Нижче представлені окремі таблиці, матеріали яких обговорювалися в процесі проведення зазначеного семінару (табл. 2, табл. 3).

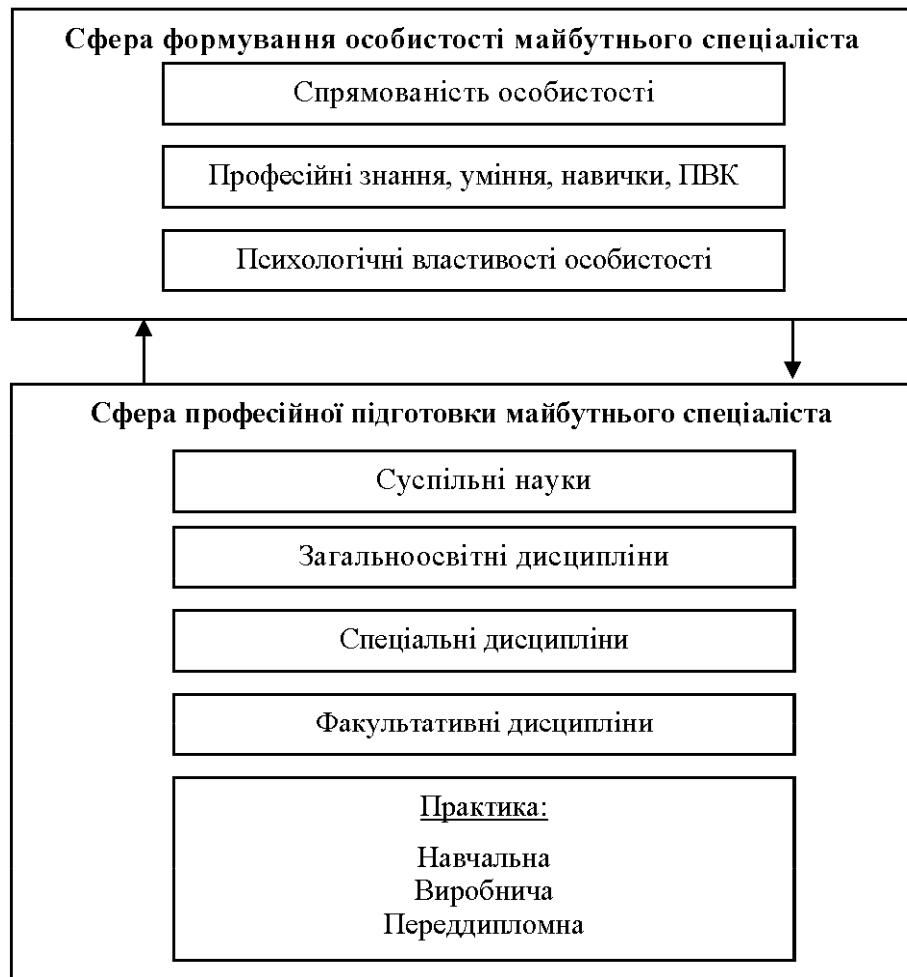


Рис. 3. Модель підготовки спеціаліста економічного профілю

Таблиця 2.

*Прийоми діяльності викладача з представлення інформації  
і створення орієнтованої основи на заняттях*

Непродуктивні прийоми	Продуктивні прийоми
<ul style="list-style-type: none"> <li>повідомляється тільки тема лекції, заняття, мета і завдання не ставляться або ставляться не чітко;</li> <li>видача готової інструкції;</li> <li>план заняття не повідомляється;</li> <li>план повідомляється, але викладач його не наслідує;</li> <li>отримані результати не обговорюються або обговорюються насіпі;</li> <li>наприкінці висновки не робляться або робляться після дзвоника;</li> <li>часте повторення сказаного одними і тими ж словами;</li> <li>безупинний монолог;</li> <li>відповіді на запитання нечітки, запитання залишаються без відповіді;</li> <li>одноманітність способів представлення інформації;</li> <li>невикористання або одноманітність засобів наочності;</li> <li>надмірна деталізація інформації.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>чітко ставиться мета і завдання;</li> <li>обговорення плану діяльності;</li> <li>повідомляється тема і план заняття;</li> <li>кількість вузлових запитань, обговорюваних на занятті, не більше трохи;</li> <li>докладний аналіз результатів;</li> <li>обов'язкові висновки наприкінці заняття, узагальнення, виділення головного;</li> <li>використання матеріалів з інших джерел;</li> <li>матеріал не повторює підручник;</li> <li>наявність чіткої позиції викладача;</li> <li>вільне володіння матеріалом (відповіді на запитання, відсутність прихильності до конспекту);</li> <li>інформація представляється мовою слів, формул, образів;</li> <li>розмаїтість засобів наочності;</li> <li>згортання, ущільнення інформації.</li> </ul>

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

*Таблиця 3.*

### *Діяльність викладача по активізації пізнавальної діяльності студентів на занятті*

<b>Непродуктивно</b>	<b>Продуктивно</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• проблемна ситуація ставиться, але вирішується самим викладачем;</li> <li>• викладач миттєво сам відповідає на поставлене активізуюче запитання;</li> <li>• прийоми пізнавальної діяльності не підкреслюються і не усвідомлюються викладачем;</li> <li>• даються тільки самі загальні рекомендації (“працювати”, “бути уважним”, перелічуються номери задач і завдань;</li> <li>• відсутність прийомів активізації діяльності або невміле їх використання;</li> <li>• часті паузи в чеканні тиші;</li> <li>• активність викладача перевищує учнівську;</li> <li>• одноманітність способів активізації пізнавальної діяльності;</li> <li>• діяльність носить репродуктивний характер;</li> <li>• активно працює один учень біля дошки або сам викладач.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• проблемна ситуація ставиться і зважується разом з учнями;</li> <li>• питання, що активізує, призводить до діалогу, дискусії;</li> <li>• підкреслюються прийоми пізнавальної діяльності;</li> <li>• аналіз конкретних ситуацій, ігрові ситуації, змагання;</li> <li>• підкреслюється важливість інформації для життя, професії, розвитку;</li> <li>• організація групової і парної роботи;</li> <li>• цілеспрямована помилка;</li> <li>• міркування вголос;</li> <li>• виступ учнів з доповідями;</li> <li>• вдала пауза, що дає час на роздуми;</li> <li>• активність учнів перевищує активність викладача;</li> <li>• розмаїтість методів активізації діяльності;</li> <li>• використання навчальних і контролюючих програм, робота з ЕОМ;</li> <li>• стимулювання завдання питань учнями;</li> <li>• активно працює більшість.</li> </ul>

Логічним продовженням навчального процесу є позааудиторна робота студентів. Основою для вибору напрямків цієї роботи є аналіз основних напрямків професійної діяльності майбутніх фахівців з вищою освітою сфери підприємницької діяльності (табл. 4).

*Таблиця 4.*

### *Напрямки професійної діяльності фахівця сфери підприємництва*

<b>№ п/п</b>	<b>Зміст праці</b>	<b>Професії</b>			
		Маркето лог	Мене джер	Підпри ємець	Еконо міст
1.	Вивчення і прогнозування попиту на товари і послуги	+			
2.	Спостереження змін податкової, цінової і митної політики держави	+			
3.	Організація виробництва або ж комерційної діяльності		+		
4.	Організація зовнішньоторговельних операцій		+		
5.	Проведення маркетингових досліджень з вивчення ситуації на ринку товарів і послуг, попиту і конкуренції		+		
6.	Організація власної справи			+	
7.	Керування бізнесом			+	
8.	Обробка інформації про економічні явища			+	
9.	Аналіз ходу і результатів економічної діяльності				+
10.	Прогнозування, перспективне і поточне планування				+

На основі вивчення змісту праці майбутнього фахівця економічного профілю ми розробили програму “Школа лідера”, яка розрахована на 2 роки (перший рік — 36 годин,

другий — 34 години). У її основу закладені ідеї гуманної педагогіки, безперервної освіти і концепція Культури, що затверджує свій предмет у всіх сферах людської діяльності. Дана програма покликана:

- сформувати в студентів комунікативні навички, уміння діяти спільно (командою) при вирішенні поставлених завдань;
- виховати прагнення до самопізнання, самовдосконалення (культура мислення і почуттів), самоосвіти і самовиховання;
- створити умови, простір Культури для творчої самореалізації слухачів “Школи лідера”;
- допомогти опанувати навичками менеджера — лідера відповідно до критеріїв прекрасного і морального;
- виробити уміння діяти самостійно в стандартній і нестандартній ситуаціях, виявляти ініціативу в дії (творча активність);
- через розробку творчих авторських проектів у рамках студентського самоврядування навчити слухачів “Школи лідера” застосовувати на практиці отримані знання й уміння по організації роботи органів студентського самоврядування.

Провідними в “Школі лідера” є активні методи навчання (АМО), які забезпечують:

- активність навіть у тих студентів, що, як правило, віддають перевагу мовчанню;
- розкриття студентами своїх здібностей, що сприяє формуванню в них впевненості в собі;
- комфортність навчання для студентів, оскільки вони перестають боятися негативної оцінки;
- удосконалення комунікативних навичок студентів, оскільки АМО дозволяє їм більше висловлюватися;
- формування відчуття професіонала в студентів вже у вузівській аудиторії;
- розвиток у студентів ряду важливих здібностей (до спільногоприйняття рішень, до творчого професійного мислення й ін.);
- розвиток мислення, не просто відтворюючи засвоєні знання, але і використовуючи їх у практично-орієнтованій діяльності, заличення студентів до вирішення проблем, максимально наближених до професійних.

Наступний етап є складним і суперечливим. Він пов’язаний з особливістю адаптивних процесів.

Адаптація — неминучий етап становлення фахівця при переході від одного виду діяльності (навчального) до іншого (професійного), навіть у випадку максимально високого рівня підготовки у вузі. На цьому етапі основне навантаження приходиться на відпрацювання й освоєння сугубо спеціальних функцій, що складають ядро професії. Процес адаптації, як показують дослідження, здійснюється двома шляхами. Перший шлях, який має найбільш широке поширення, зводиться до того, що на початку формується неповна структура діяльності, яка далі, протягом багатьох років, удосконалиться (чи не удосконалиться) до повної за допомогою додавання нових аспектів. Рідше зустрічається інший шлях, який характеризується тим, що молодий фахівець відразу починає здійснювати професійну діяльність у досить повній формі, по всіх параметрах подібної діяльності, яку демонструють більш досвідчені фахівці, з різницею тільки в масштабі, тобто межах предмета діяльності. Підкреслимо, що обидва шляхи формуються стихійно, так як діяльність за цілеспрямованим “доведенням” випускника вузу ніхто спеціально не займається.

Дослідження показують, що випускник вищого навчального закладу досягає професійної майстерності, переборовши кілька етапів. Перший з них — етап адаптації (адаптаційний фахівець), протягом якого молодий фахівець опановує новою для нього діяльністю. На цьому етапі для нього змінюється практично все: тип його діяльності (від навчання він переходить до роботи), орієнтації, відповідальність, тип відносин з людьми. Він повинен з нових позицій опанувати способами і методами практичної діяльності, засвоїти систему норм і правил, що існують у його професійному середовищі, систему цінностей, що стосується роботи і людей і т.д.

Другий етап (стабілізація) характеризується прагненням фахівця до здійснення діяльності в незмінних, тобто стандартизованих, прийнятніх формах. Цей етап є вкрай важливим, тому що отут закріплюється все те, що було засвоєно раніше. Отут з’являється можливість для прояву

високої майстерності, тому що цей етап допускає вільне володіння професійними засобами, чіткість, віртуозність у використанні методів роботи.

Факторами, що сприяють вибору подальшого шляху — до перетворюючого діяльності (третій етап) чи до зупинки на етапі стабілізації, служать специфічні особливості суб'єкта становлення, соціально–професійної групи, їхня психологічна і соціальна активність, сформованість їх професійного мислення і самосвідомості.

І стабілізована і перетворююча форми професійної діяльності так само закономірно існують у суспільстві. Проте, на етапах інтенсивного розвитку суспільство особливо зацікавлене в діяльності перетворюючого типу, тому що він служить джерелом розвитку своєї професійної сфери, зв'язаних з нею суміжних областей і, у кінцевому рахунку, є джерелом розвитку людської діяльності взагалі. Інноваційна форма діяльності є вищою формою розвитку професійної діяльності в сучасних умовах. Її основними характеристиками є розмаїтість, багатокомпетентність, більш висока інтенсивність, акцентована установка фахівця на новизну і перетворення, пильну увагу до питань практичного впровадження нового, висока інтенсивність професійних контактів, широта виходу в суміжні сфери знання, висока оцінка своєї роботи як однієї з головних цінностей життя, прагнення до самостійності, безстраху відповідальності.

Ефективному проходженню цих етапів сприяє розроблена нами програма адаптації. Нижче наведений фрагмент розробленої нами моделі адаптації студентів, що стосується початку періоду навчання у вищому навчальному закладі [3].

### **Соціально–професійна адаптація студентів**

#### **1 семестр. 1 етап.**

Первинне структурне формування колективу студентської групи. Відносини між членами групи поверхневі. Неформальні групи нестійкі. Пошук загальних ідеалів, цінностей, відносин. Потреба в спілкуванні велика. Зв'язки в основному на рівні групи і курсу.

Вивчення вимог професії до особистості. Знайомство зі змістом і формами професійної підготовки. Знайомство зі змістом і етапами адаптації. Самооцінка професійних якостей, співвідношення їх з вимогами професії. Розробка програми професійної самоосвіти і самовиховання.

#### **2 семестр. II етап.**

Об'єднання групи з елементами внутрішньої диференціації. Знижується гострота адаптації до вузу. Об'єднання неформальних груп. Формування традицій. Поява загальних етических норм, цінностей, орієнтацій, відносин, розширення зв'язків на факультетському рівні.

Вивчення спеціальної літератури, моделей діяльності видатних представників професії. Знайомство зі сферою народного господарства. Пророблення елементів структури професійної діяльності. Самооцінка й оцінка професійної придатності, коректування програми професійної самоосвіти і самовиховання.

#### **3–4 семестр. III етап.**

Чітка внутрішня диференціація, пошук крапок внутрішнього зіткнення. Остаточне закріплення неформальних груп. Завершується налагодження й оформлення відносин. Колектив здатний дати об'єктивну оцінку студенту. Рівень колективного функціонування. Оформлення традицій. Зв'язок на факультетському рівні і вихід на інститутський. Завершення формування активу і пасиву групи.

Вивчення спеціальної літератури, аналіз практики. Вивчення робіт, що стали методологічними в даній сфері господарства. Коректування програм професійної самоосвіти і виховання на основах самооцінки професійних умінь і навичок. Залучення до навчально–дослідницької роботи студентів за фахом. Лабораторне засвоєння методів практичної роботи зі спеціальністю.

#### **5–6 семестри. IV етап.**

Стабільна структурна оформленість, завершення відносин, що відбулися. Визначається місце колективу групи на факультеті й у вузі. Виникають соціально–професійні зв'язки на інститутському рівні, починається вихід за межі інституту. Актив залучається до управління суспільною діяльністю на факультеті й у загальноінститутському масштабі.

Формування професійних умінь і навичок. Оволодіння методами спілкування (комунікації). Теоретичне і частково практичне засвоєння структурних компонентів діяльності.

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Остаточне становлення професійної спрямованості. Залучення до науково–дослідної роботи студентів за фахом. Коректування програми професійної самоосвіти і виховання.

Розробка програми адаптації для кожного студента вимагає визначення критеріїв і якісних характеристик рівнів. Реалізація такої програми сприяє входженню в професію ще на етапі навчання в інституті (табл. 5). Таблиця 5 дає уявлення про хід процесу професійної адаптації студентів до і після експерименту.

З таблиці видно, що серед студентів усіх курсів значною мірою збільшилася кількість вивчаючих літературу з метою ознайомлення з досвідом представників обраних ними професій: у першокурсників — з 28,6% до 61,2%; у другокурсників — з 24,2% до 56,4%; у третьокурсників — з 25,0% до 61,7%.

*Таблиця 5.*

*Розподіл студентів за ступенями оволодіння елементами професійної адаптації (у %)*

Відношення студентів	Етапи	Курси		
		1	2	3
Вивчення робіт, досвіду представників професії	до експерименту після експерименту	28,6 61,2	24,2 56,4	25,0 61,7
Наукова праця, пов'язана з обраною спеціальністю	до експерименту після експерименту	44,1 45,1	55,7 57,0	50,2 55,4
Розробка власної програми професійного самовиховання	до експерименту після експерименту	40,2 50,3	46,0 57,3	58,1 65,6
Регулярна самооцінка своїх професійних знань, ПВК	до експерименту після експерименту	62,5 58,6	36,3 64,7	37,0 66,0
Середнє значення	до експерименту після експерименту	43,8 53,8	40,5 58,8	42,6 62,2

Спостерігається визначений, хоча і незначний, приріст кількості студентів, що займаються науковою працею, пов'язаною з обраною професією (табл.5). У першокурсників такий приріст складав 1,0%, у другокурсників — 2,7%, у третьокурсників — 5,2%.

Аналогічні дані зафіксовані відносно розробки студентами власної програми професійного самовиховання: у першокурсників приріст складав 9,9%, у другокласників — 11,3%, у третьокурсників — 7,5%.

Самооцінка своїх професійних знань, ПВК у першокурсників у результаті експериментальної роботи стала менш регулярною, що ми пояснююмо складністю оперування ними обсягом представленої інформації.

Аналіз адаптаційних тенденцій у залежності від статі студентів показав, що важливі зміни відбулися в юнаків і дівчат — студентів першого курсу — стосовно вивчення спеціальних дисциплін, досвіду представників професії ("приріст" відповідно складає в дівчат — 28%, у юнаків — 36%), до регулярної самооцінки своїх професійних знань, умінь, якостей, порівнянню їх з вимогами професії (31% і 40%). Значно меншою мірою зафіксовані зміни щодо наукової праці, пов'язаної з обраною спеціальністю (у юнаків — на 11%, у дівчат — на 9%), розробки власної програми професійної самоосвіти (16% і 10% відповідно). Розрахунки коефіцієнта рангової кореляції за формулою:

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n^2 (n-1)} \quad (1)$$

показав наявність позитивного зв'язку ( $\rho = 0,75$ ) у професійній адаптації юнаків і дівчин.

Подальший аналіз показав, що до третього курсу в юнаків і дівчин спостерігається уповільнення темпу професійної адаптації. Про це свідчить той факт, що показники практично всіх параметрів цього виду адаптації збільшилися завдяки формуючому експерименту в цілому на всіх курсах. Але таке збільшення має тенденцію знижуватися від 1 курсу до третього. Так, кількість студентів, що беруть участь у науковій праці, серед юнаків першого курсу збільшилася на 11%, а третього — на 8%. Серед дівчат ці показники характеризуються відповідно 9% і 2%.

Наведені дані не цілком розкривають досліджувану проблему, тому що її дослідження продовжується як автором, так і іншими вченими, і вони свідчать, що багато чого в даному напрямку залишається невивченим і не вирішеним.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Зеер Э.Ф. Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. — 1987/ — Т.1. — №6. — С.35–44.
2. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Стратегии преодоления кризисов профессионального становления личности педагога // Мир психологии. — 2002. — №4. — С.194–203.
3. Каткова Т.І. Соціально–професійна адаптація студентів вищих навчальних закладів економічного профілю. — Запоріжжя: Прем'єр, 2004. — 136 с.

Ольга СЕЛІВАНОВА

### АНАЛІЗ СТАНУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ–ДІВЧАТ В УМОВАХ НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

У структурі та функціях сучасних армій існують загальні положення, що розкривають об'єктивну необхідність служби жінок у Збройних Силах (ЗС) і підкреслють гуманістичний зміст такої діяльності в сучасних умовах [1, 8].

У нашій країні та країнах близького зарубіжжя (особливо в Росії) цим питанням почали займатися з початку 90-х років такі представники військової та громадської наукової думки, як І. Грязнов, А. Катковський, В. Киричук, Н. Коршевер, Р. Кузіна, Ю. Лізунов, С. Цуциєв, Л. Терентьев, В. Меснянкін, Е. Кіра, В. Беженар, О. Піддубний, Е. Понуждаєв, Н. Головицький, С. Риков, Г. Силасте, О. Смирнов, Є. Ільїн, О. Шалепа та ін.

*Мета статті* — проаналізувати десятирічний досвід професійної підготовки курсантів–дівчат у Національній академії Державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького (НАДПСУ) та її сучасний стан.

За останні десять років (1994–2004рр.), з того часу, як в НАДПСУ почали приймати курсантів–дівчат, було накопичено статистичний матеріал, який дозволив виявити низку суперечностей в існуючій системі формування професійної готовності курсантів–дівчат до майбутньої професійної діяльності, а саме між:

- необхідністю збереження репродуктивного здоров'я курсантів–дівчат та організацією повсякденної службової діяльності у процесі навчання;
- існуючою системою професійної підготовки та рівнем психологічної готовності до роботи з курсантами жіночої статі командирів та викладачів чоловічої статі;
- психофізіологічними особливостями майбутніх офіцерів жіночої статі і організацією їх службової діяльності;
- змістом психологічно–педагогічної підготовки та необхідністю формування готовності курсантів–дівчат до службової діяльності у різностатевих колективах.

Починаючи з 1996 року, інтерес до професії офіцера поступово зростає через можливість отримати стабільну роботу, заробіток та вдало вийти заміж. Останній чинник є майже головним для великої кількості дівчат — вихідців із сільської місцевості. На нього звернули увагу 56,6% опитаних курсантів–дівчат I-го курсу 2001–2002 років вступу до НАДПСУ.

Така ситуація виникла на фоні загальних змін у країні та під впливом індивідуалістичних життєвих позицій, що переважають тепер у суспільстві. Також було проведено дослідження мотивів вступу дівчат до Національної академії Державної прикордонної служби України та подальшої служби після її закінчення. Вони свідчать, що сьогодні на перше місце вийшли матеріальні потреби, саме вони визначають міру зацікавленості курсантів–дівчат у майбутній професійній діяльності. Тому що під час анкетування курсантів–дівчат, які вступили до Національної академії Державної прикордонної служби України у 2001–2002 рр., виявився ще один мотив: “Матеріальна незалежність від родини та майбутнього чоловіка”. Його визначили 58% та 62% опитаних, 84% з яких були вихідцями із сімей службовців та військовослужбовців. Відповіді таких курсантів дівчат свідчать про їхні стійкі фахові наміри. Але така тенденція є

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

характерною для декількох останніх вступних років. Дівчата 1994 року вступу відрізнялися більш патріотичним ставленням до майбутньої діяльності, цікавились самим процесом служби на кордоні (особистий досвід).

Ми також звернули увагу на аналіз соціально–демографічних характеристик дівчат, що вступали до НАДПСУ (табл. 1), тому що це, на нашу думку, є однією з передумов процесу формування готовності до військово–професійної діяльності. Починаючи з 1998 року, спостерігалось збільшення кількості осіб, які є вихідцями із сільської місцевості і не мають навіть приблизного уявлення про майбутній фах. Через це виникають певні труднощі під час навчання та при розподілі посад для подальшої служби. Таки умови, безперечно, впливають на якість процесу формування готовності до військово–професійної діяльності.

*Таблиця 1.*

*Соціально–демографічні характеристики дівчат, що вступали до НАДПСУ*

Рік Кількість	1994	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
	18	54	48	49	49	8	13	64
Соціальне походження (%)								
Із селян	5,56	22,22	22,92	24,49	26,53	—	30,76	31,25
Із робітників	16,67	25,93	20,83	20,41	24,49	—	23,08	20,31
Із службовців	33,33	29,63	29,17	28,57	28,57	100	23,08	29,62
Із військовослужбовців	44,44	22,22	27,08	26,53	20,41	—	23,08	18,75

У НАДПСУ ми зіткнулися із ситуацією, коли деякі командири ігнорували необхідність врахування особливостей жіночої психофізіології під час здійснення службової діяльності в період навчання. У результаті цього багато підлеглих курсантів–дівчат відчували на службі почуття тривоги і дискомфорту тому, що їм досить складно адаптуватися у військовому середовищі, як у соціально–психологічному, так і в професійному плані, а особливо до специфічності армійських взаємовідносин. У таких випадках для розв'язання виникаючих проблем у командування виникає необхідність ротації офіцерів з урахуванням особливостей служби в підрозділах, де є курсанти жіночої статі [2, 194–199].

Хоча жінки, які проходять військову службу і стикаються з певними труднощами при адаптації до нових для себе умов, та їхні адаптаційні характеристики виявилися нижчими за чоловіків, проте в жінок вони відповідають нормі і не є протипоказанням щодо їх військової служби [6].

Проведене опитування серед представників науково–педагогічного складу, які викладають в супутніх жіночих, чоловічих або змішаних групах, показало, що викладачі–жінки менш емоційні при проведенні занять та однаково спокійно викладають як в жіночих, чоловічих, так і в змішаних групах.

У свою чергу, викладачі–чоловіки проводять заняття більш емоційно, проте наявність в групі хоча б одного курсанта жіночої статі стас для них стримуючим фактором. Тобто, викладач коректніше подає навчальний матеріал. Особливо це стосується викладачів–офіцерів.

Виходячи з європейської моделі організації навчання (навчання здійснюється у різностатевих колективах, школах і т. ін.), одностатеві групи курсантів–дівчат будуть краще опановувати технократичну та природно–наукову спрямованість. У них, в середньому, набагато вища, ніж в групах курсантів чоловічої статі, швидкість сприйняття інформації. Курсанти жіночої статі краще виконують завдання не нові, а типові або шаблонні, які вимагають наполегливості, уваги, точності, терплячості. Вони, також, краще опановують дисципліни, які викладають жінки, тому що першим легше ідентифікувати себе з останніми. Не можна виключати й те, що методи викладання жінок більше відповідають потребам курсантів–дівчат, ніж чоловіків [4, 301–302].

Більш того, професійна готовність до прикордонної служби характеризується способами впливу майбутнього офіцера–прикордонника на підлеглих і формами реагування на їх поведінку. У професійній готовності до прикордонної служби виявляються управлінські здібності і професійна компетентність офіцера–прикордонника, її мотиви і ціннісні орієнтації, особливості характеру й інтелекту, загальна культура, моральність, професійний тант [5, 37].

Від професійної готовності офіцерів–прикордонників до прикордонної служби значною мірою залежать їх стосунки з підлеглими [3], морально–психологічний мікроклімат у прикордонних підрозділах, а також ефективність виконання службових обов'язків.

Способ спілкування та стиль взаємовідносин з підлеглими залежить від особистих якостей офіцера, проте не можна відкидати й природи людей, особливо чоловіків, тому що жінки, за традиційним стереотипом, займали тільки підлегле становище у родині та в суспільстві, вони легше адаптуються до вимог командирів груп за рахунок уміння розшифровувати емоції оточуючих. Тому особливих нарікань на курсантів–дівчат у командирів щодо їхньої недисциплінованості, навчання та прирікань з офіцерами майже немає.

Що ж стосується взаємовідносин: офіцер жіночої статі — підлеглий (курсант) чоловічої статі, то в цьому випадку такі зв'язки складніші. Особистий досвід та аналіз проведеного опитування серед офіцерів–жінок показав, що сприйняття таких офіцерів курсантами чоловічої статі відбувається через:

- генетично закладене бажання чоловіків в усьому бути першими;
- суспільні стереотипи щодо більш низького соціального статусу жінок;
- стосунки між батьками в родині;
- зростаючу фемінізованість силових та правоохоронних структур;
- приховане бажання не мати кваліфікованої суперниці у кар'єрному просуванні по службових сходинках та не бути нижчим за посадою.

Для покращення свого становища в суто чоловічому оточенні офіцери жіночої статі змушенні щодня доводити свою кваліфікованість та обізнаність у справі.

Крім того, існує парадоксальне явище у взаємовідносинах з офіцерами чоловічої статі. З одного боку, офіцери–чоловіки відкрито не критикують появу офіцерів–жінок, але по–всякому перешкоджають на шляху їхнього просування службовими сходами (вважаючи, що справа жінки виховувати дітей та чекати на чоловіка, а вона прийшла на роботу і претендує на роль досвідченого фахівця), а з іншого боку, вони намагаються допомогти порадою та розв'язати будь–які проблеми або навіть захищати (ще з доісторичних часів захищати та приймати рішення було суто чоловічим обов'язком).

Проте, взаємовідносини, що відповідають етичним та службовим нормам залежать від адекватності поведінки офіцера–жінки, тобто як вона дозволяє до себе ставитись, таке до неї і буде ставлення.

Усі ці явища потрібно враховувати у навчальній та виховній роботі не тільки з курсантами–дівчатами, але й з усіма категоріями військовослужбовців для досягнення потрібних результатів.

**Висновок.** Таким чином, існує професійна необхідність в удосконаленні професійної підготовки щодо формування відповідного рівня професійної готовності у курсантів–дівчат до прикордонної служби у процесі навчання в вищому військовому навчальному закладі. З усього сказаного можна зробити висновок, що питання формування готовності курсантів–дівчат до військово–професійної діяльності в Державній прикордонній службі України раніше не досліджувалося, тому вивчення та використання підходів і досвіду вище названих авторів є вкрай важливим.

### ЛІТЕРАТУРА

1. О воинской повинности: Закон Израиля от 16.05.59. — Изд–во МО Израиля, 1959. — [www.israel-mfa.gov.il/mfa/go.asp](http://www.israel-mfa.gov.il/mfa/go.asp)
2. Катковский А.В. Комплексная программа профессионального воспитания военнослужащих по контракту. // Збірник наукових праць № 7. Частина II. — Хмельницький: Видавництво Академії ПВУ, 1998. — С. 194–199.
3. Про загальний військовий обов'язок і військову службу: Закон України від 25.03.92. №2233–XII // Відомості Верховної Ради України. — 1992. — № 27.
4. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчин и женщин. — СПб.: Питер., 2001. — С. 301–302.
5. Грязцов І.О. Удосконалення індивідуально виховної роботи командирів підрозділів Прикордонних військ України: Дис. ... канд. пед. наук.: 20.02.02. — Хмельницький, 1998. — С. 152.

- 
6. Кузина Р.Х. Психологические особенности профессиональной деятельности военнослужащих-женщин.: Автограф. дис. .... канд. псих. наук. — СПб., 2001. — 24 с.
  7. Про загальний військовий обов'язок і військову службу: Закон України від 25.03.92. №2233—XII // Відомості Верховної Ради України. — 1992. — № 27.

Андрій МЕЛЬНИКОВ

## ОБ'ЄКТИ ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО СКЛАДУ КАФЕДР ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ І СПОРТУ В КОНТЕКСТІ ВИМОГ ДО ВИКЛАДАЧА ВІЙСЬКОВОЇ АКАДЕМІЇ

Навчання і виховання курсантів у сучасних умовах в контексті індивідуалізації навчання потребує більш повного врахування їхніх запитів і побажань, тісного контакту викладача з курсантами. Викладач повинен не тільки передати курсантам певну суму знань, але й уміти організовувати їхню самостійну роботу з урахуванням здібностей і рівня підготовки кожного. Крім того, викладачем здійснюється навчання на якісно новій навчальній матеріально-технічній базі з використанням ЕОМ, тренажерних комплексів, навчального телебачення тощо. Все це висуває нові вимоги до професійної майстерності викладача, його навичок у використанні елементів навчальної матеріально-технічної бази [1].

Розглядаючи вимоги до морально-психологічних якостей викладача, передусім слід зазначити, що його повинні вирізняти глибока впевненість у собі, висока соціальна і моральна відповідальність за якість підготовки курсантів, вірність обов'язку, непримиренність до будь-яких відхилень від загальнолюдських цінностей.

Професійні якості викладача — це, передусім, глибоке знання ним предмета, що викладається, і суміжних із ним дисциплін, багатий військовий досвід, висока методична майстерність, педагогічний такт, широка ерудиція і висока загальна культура.

Глибоке знання викладачем свого предмета та суміжних із ним дисциплін — це база, основа для успішного вирішення завдань навчання. Особливо важливого значення це набуває при індивідуальному навчанні, коли викладач повинен бути готовий не тільки до викладання передбачених навчальною програмою положень, але й до розкриття питань, що виходять за межі навчальної програми.

Крім того, викладач повинен чітко уявляти систему взаємозв'язку свого предмета із суміжними дисциплінами, його місце та роль у підготовці фахівців потрібного профілю.

Тому *метою нашої статті* є виклад теоретичних положень про педагогічну діяльність та професійну підготовку викладача військової академії.

Глибокі теоретичні знання викладача повинні поєднуватися з практичним військовим досвідом. Бажано, щоб викладач володів досвідом роботи в тій інстанції, вирішення службово-бойових завдань якої він вивчає з курсантами. Крім того, використання особистого бойового та службового досвіду дозволить йому збагачувати зміст занять зі курсантами, робити їх більш цікавими і повчальними.

Методична майстерність викладача базується на знаннях основ загальної та військової педагогіки, психології, часткової методики викладання. Викладачеві потрібно знати сутність, форми і методи навчання та виховання, принципи дидактики, психологічні основи процесу опанування знаннями, закономірності розвитку і вияви психологічних особливостей особистості курсанта у процесі навчання.

Оскільки у нашому дослідженні йде мова про викладача військової академії, обов'язковим, на нашу думку, є звернення до атестаційних процесів, які здійснюються з метою забезпечення правильного добору, розстановки, виховання, вдосконалення підготовки офіцерських кадрів, визначення об'єктивної оцінки професійного рівня їх підготовки, досягнутих результатів, ділових та моральних якостей, відповідності займаним посадам, перспектив службового використання, створення кадрового резерву на керівні посади, направлення на навчання [2, 1].

У змісті атестації вказуються підстави проведення атестування і дається об'єктивна й повна характеристика ділових і особистісних якостей, які він виявив під час проходження служби [2, 4], серед інших:

- професіоналізм (освіта, досвід служби) — знання вимог, що висуваються до офіцера; рівень військово–професійної підготовки; знання наукових принципів управління в сучасних умовах; рівень загальної і військово–професійної освіти, ефективність використання знань, досвіду, умінь у практичній діяльності;
- здатність володіти власними емоціями, адекватно діяти в конфліктних ситуаціях; морально–психологічна стійкість до різних змін обстановки;
- уміння висловлювати свої думки під час усного спілкування, чітко й лаконічно ставити завдання; логічно висловлюватись у процесі спілкування; ступінь доступності інформації, що подається, відсточування своєї думки.

У пропонованому дослідженні автором ставиться за мету на основі аналізу теоретичних підходів до оцінювання професійної діяльності науково–педагогічного складу систематизувати об’єкти оцінки професійної підготовленості й діяльності викладачів кафедр фізичної підготовки і спорту військових навчальних закладів.

Аналізуючи розглянуті вище об’єкти оцінки праці педагога, можна виразно виявити їхню загальну особливість — за допомогою якого би поняття (об’єкт оцінки) не здійснювалося оцінювання, в остаточному підсумку ми приходимо до оцінки професійно–педагогічної діяльності [3]. Навіть за оцінки викладача через його педагогічну майстерність (якщо безпосередньо оцінювати особистісні професійно–значущі особливості (якості)), про ступінь її розвитку ми судимо за результатами (продуктами) діяльності. Тобто продукти діяльності виступають первинним предметом оцінки, за якими ми судимо (робимо оцінку) про особистість викладача, про розвиток його професійно–значущих особистісних якостей, про його професіоналізм, майстерність, компетентність й кваліфікацію.

Професійно–педагогічну діяльність можна віднести до типу особистісно–опосередкованої діяльності, тобто сама особистість педагога виступає в цьому випадку як один з інструментів зазначененої діяльності. Звідси, цілком правомірним можна вважати підхід до оцінювання, де професійно значущі особистісні особливості визначають стандартно типову діяльність, надаючи їй індивідуального стилю. Разом з тим, на нашу думку, не можна здійснювати оцінку професійної підготовленості або діяльності як такої. Оцінюванню може піддаватися лише певний продукт — результат діяльності, який також є своєрідним свідченням підготовленості викладача.

За об’єкт оцінки професійної діяльності науково–педагогічного складу кафедр фізичної підготовки і спорту братимемо професійно–педагогічну підготовленість і діяльність викладача з обов’язковим перенесенням до їхнього змісту соціально–професійного статусу викладача.

Ще однією з причин такого вибору об’єкта оцінки є те, що жоден з об’єктів оцінки не зможе розкрити своєї суті в повному обсязі в рамках концепції наших поглядів на оцінку суб’єкта й обраний механізм оцінки праці викладача.

Без оцінки поняття “професійна підготовленість”, ми не зможемо враховувати значну частку всього обсягу діяльності особистості викладача, що становить його соціально–професійний статус.

Для вивчення професійної педагогічної діяльності деякі науковці [3, 1] пропонують включати наступні рівні аналізу:

- аналіз індивідуально–мотиваційного рівня діяльності;
- аналіз компонентно–цільового рівня діяльності;
- аналіз інформаційного рівня діяльності;
- аналіз структурно–функціонального рівня діяльності;
- аналіз індивідуально–психологічного рівня діяльності.

Не зупиняючись на генезисі психологічної системи діяльності, більш докладно розглянемо її структурно–функціональний зміст, що дозволяє побудувати модель об’єкта оцінки.

На даному рівні аналізу діяльності розкривається її структура, тобто виявляються зв’язки між окремими компонентами діяльності, встановлюється значущість цих зв’язків і вага окремих структурних компонентів, розкривається функціональна співіпорядкованість і динамічна організація структурних компонентів діяльності. Діяльність аналізується з предметно–дієвої сторони.

Одним з найважливіших аспектів розробки алгоритму проектування професійно–педагогічної технології за конкретною професією є особистісно–дієвий аспект. Теорія

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

діяльності дозволяє розробити загальну структуру будь-якої діяльності суб'єкта, що включає наступні компоненти: предмет перетворення; продукт перетворення; акти перетворення, які називаються виконавчими діями або виконавчою частиною дій; програму або план діяльності, а також акти виконавчої регуляції або контролю.

Із цієї концепції структури діяльності до об'єкту оцінки ми включили наступні види професійної підготовленості й діяльності викладачів кафедр фізичної підготовки і спорту вищих військових навчальних закладів:

*a) професійно педагогічна підготовленість:*

- 1) наукова кваліфікація;
- 2) посада;
- 3) підготовленість за науковою працею;
- 4) якість проведення заняття;
- 5) підготовленість за професійно-важливими якостями;
- 6) підготовленість за навчальною роботою;
- 7) підготовленість за методичною роботою;
- 8) підготовленість до виховної роботи;
- 9) педагогічний стаж;
- 10) інші характеристики;

*b) професійно-педагогічна діяльність:*

- 1) якість підготовки тих, кого навчають;
- 2) наукова праця;
- 3) навчальна робота;
- 4) спортивна робота;
- 5) методична робота;
- 6) військово-професійна підготовка викладачів і підвищення кваліфікації;
- 7) ефективність навчання;
- 8) інші види робіт;
- 9) командирська підготовка;
- 10) виховна робота.

**Висновок.** Отже, на основі викладеного можна стверджувати, що професійно-педагогічна діяльність викладача складається зі структурно взаємозалежних компонентів, кожен з яких виконує певну функцію в цій структурі й сукупність вищезгаданих компонентів не є їхньою механічною сумою. Це цілісна система, що інтегральним чином характеризує особистість викладача.

Перспективи подальших досліджень автором вбачаються у побудові математичної моделі оцінювання професійної діяльності науково-педагогічного складу кафедр фізичної підготовки і спорту вищих військових навчальних закладів.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Олексієнко Б.М. Викладач військової академії: Підручник. — Хмельницький: Видавництво Академії ПВУ, 1997. — 184 с.
2. Наказ Адміністрації Державної прикордонної служби України від 13.12.2004 року № 924 “Про затвердження Інструкції про порядок атестування осіб офіцерського складу Державної прикордонної служби України”.
3. Бунеєв Т.В., Сіцінський А.С., Сінкевич С.В. Педагогічна діяльність як основа професійної підготовки офіцера-управлінця (психологічно-педагогічний аспект): Навчальний посібник. — Хмельницький: Видавництво Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, 2005. — 232 с.

Наталя БІДЮК

## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ БЕЗРОБІТНИХ

Пов'язуючи перспективи свого майбутнього розвитку з концепцією суспільства, яке навчається, світова спільнота бере за орієнтир провідні принципи освіти ХХІ століття:

навчатися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчатися самовиражатись. Як зазначається в міжнародних документах ЮНЕСКО, Організації міжнародного співробітництва і розвитку, Міжнародної організації праці, Ради Європи у своєму новому виявленні освіта виходить далеко за межі традиційних підходів і накопиченого різними освітніми системами досвіду. Інтеграція освіти України в міжнародний освітній простір, зокрема, її вихід на європейський та світовий ринок освітніх послуг, потребує наукового дослідження історії та сучасного стану освіти безробітного населення в високорозвинених країнах у світлі ідей її неперервності, інтеграції і демократизації, а також виявлення перспективних орієнтацій і тенденцій у цій галузі.

Актуальність педагогічних досліджень з проблем неперервної професійної підготовки, а також відсутність у вітчизняній педагогічній науці досліджень, присвячених цілісному вивчення професійного навчання безробітних зумовлені метою нашої статті — вказати на необхідність розробки концептуальних підходів щодо формування нової системи професійного навчання безробітних у нашій країні. Значний внесок у розробку нових напрямів професійного навчання безробітних зробили російські вчені А. Арзамасцев, Ю. Галагузова, С. Гіль, К. Кязімов, О. Кузнецова, Є. Рикова, І. Толстова, Г. Шатінова, В. Шеметов, Н. Шишкіна тощо. Українськими науковцями В. Балакіним, Т. Десятovим, Н. Денисовою, А. Козак, Л. Криницькою, Н. Максимовою, Н. Ничкало, В. Плюхій, В. Скульською, В. Савченко, Л. Щербак вже проводились дослідження окремих аспектів професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації незайнятого населення. Зазначимо, що ці роботи лише частково торкалися проблем професійного навчання безробітних.

Доцільність розробки нових підходів до формування системи професійного навчання безробітних зумовлена завданнями розвитку нашої держави у світовому та національному контексті, а також актуальністю розв'язання соціально–економічних проблем професійної освіти безробітного населення на основі випереджального розвитку. Звичайно, необхідно враховувати також стан та прогнози розвитку економіки, ринку праці, об'єктивні потреби оновлення професійної освіти та навчання дорослого населення, результати нових досліджень, вітчизняний та зарубіжний досвід.

В основі обґрунтування нових концептуальних підходів лежать головні положення Конституції України, Національної доктрини розвитку освіти, Державної програми зайнятості населення на 2005–2008 роки, Концепції розвитку професійної освіти в Україні, Концепції професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації незайнятого населення, положення міжнародних конвенцій, декларацій і рекомендацій ООН, ЮНЕСКО, Міжнародної організації праці та Європейського фонду освіти щодо неперервної освіти як світової тенденції.

Розробка нової концепції системи професійного навчання безробітних в Україні зумовлена рядом зовнішніх та внутрішніх чинників, а саме: соціально–економічним розвитком суспільства; посиленням ролі професійної освіти як динамічної системи, спрямованої на забезпечення якісного професійного навчання безробітних; поглибленням суперечностей між зростанням попиту на кваліфікованих фахівців на ринку праці та наявним рівнем їх кваліфікації; зниженням якості робочої сили внаслідок старіння та вибуття висококваліфікованих робітників із сфери виробництва; стрімким розвитком інформаційних технологій та техніки; підвищеннем вимог роботодавців до рівня компетентності робітників та фахівців; зростанням ролі соціального партнерства; оновленням загальнодержавного класифікатора професій; створенням системи оцінювання рівня професійної підготовки з урахуванням змін кваліфікації робітників та фахівців відповідно до міжнародних стандартів тощо.

Сьогодні в Україні вже сформувалася певна система професійної освіти безробітних, яка постійно змінювалася та удосконалювалася. Сформувалася законодавча база професійної освіти, яка дозволяє цілеспрямовано та активно впроваджувати нові шляхи та способи розв'язання проблем професійного навчання безробітних. За останні три–четири роки з'явилися дослідження та розробки пов'язані з організацією та управлінням, змістом навчання, інформаційним та науково–методичним забезпеченням, організаційно–педагогічними та економічними аспектами професійної підготовки безробітних. Проте слід зауважити, що в сучасній вітчизняній педагогічній літературі дослідження у цій галузі ще не стали адекватними обсягу самої проблеми професійного навчання безробітних.

Хоча сьогодні законодавчо визначена сукупність головних компонентів професійного навчання безробітніх (форми навчання, тривалість навчання, зміст навчання тощо) проте, фактично між цими компонентами не вибудувані взаємообумовлені зв'язки, які забезпечували б цілісність, наступність та розвиток навчання, тобто в теорії та практиці професійного навчання безробітного населення відсутня *системність*. Саме це зумовило необхідність розгляду проблеми професійного навчання безробітніх в рамках системного підходу та реалізації принципу системності. Таким чином, провідною ідеєю нашого дослідження можна вважати положення про те, що ефективність професійного навчання безробітніх залежить від його системної реалізації.

Доцільність застосування загальної теорії систем та системного аналізу в педагогіці обґрунтovується в багатьох науково–методологічних дослідженнях (А. Авер’янов, І. Блауберг, Р. Берталанфі, В. Раєвський, В. Сластьонін). Принцип системності — домінування цілісного знання над елементами, його складовими (Б. Гершунський, М. Каган, Е. Юдін) — передбачає виокремлення компонентів процесу професійного навчання та дослідження їх з позицій системоутворюючих зв’язків, ієрархічних відносин, структурних характеристик. Змістовою стороною принципу системності є субординація цілей, зв’язків елементів та відносин. Принцип системності пов’язаний з гносеологічними функціями, з загальною методологією пізнання, з ціннісними орієнтаціями у пізнанні, комплексним підходом у дослідженні [1, 7].

Система професійного навчання безробітніх є різновидом педагогічної системи, оскільки має всі властиві такій системі ознаки, а саме: вона є підґрунтам теоретичного осмислення та побудови педагогічної діяльності; має сукупність взаємопов’язаних засобів, методів та процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого впливу на формування особистості; забезпечує реалізацію нормативних, технологічних та процесуально–результативних функцій педагогічної діяльності; сприяє досягненню поставлених цілей розвитку особистості.

На нашу думку, дослідження професійного навчання безробітніх як педагогічної системи передбачає ґрунтовний аналіз та дослідження таких її напрямів: визначення головних елементів системи; розробку концепції для об’єднання елементів системи; об’єднання елементів системи на основі інтеграції та визначення інтегруючого компонента; встановлення зв’язків між елементами системи та визначення її структури; визначення процесів управління системою.

Система професійного навчання безробітніх ґрунтуються на певних концептуально значущих теоретичних положеннях, зокрема на специфіці професійного навчання безробітників; трансформації змісту та організаційних форм навчання; логічному взаємозв’язку різних рівнів та структур навчання безробітніх. Аналіз досліджень професійного навчання безробітніх дозволив нам виділити три групи принципів розвитку системи професійного навчання безробітніх: *загальнометодологічні* (гуманізації, демократизації, неперервності, випереджуального характеру навчання тощо); *системні принципи* (цілісність, багаторівневість, неперервність, доступність, доцільність тощо); *принципи, які є специфічними для професійного навчання безробітніх* (принцип соціальної обумовленості, принцип додатковості, принцип варіативності, принцип індивідуалізації, багатофункціональності тощо).

Необхідно зазначити, що система професійного навчання безробітніх має свої функції, зокрема *ціннісно–змістовну* (цілеспрямованість та пріоритетність професійного навчання безробітніх); *аналітико–прогностичну* (забезпечення професійного навчання, визначення перспективних напрямів та прогнозування розвитку системи професійного навчання безробітніх в місті, регіоні, країні тощо); *організаційну* (організація професійного навчання безробітніх на базі розроблених нормативно правових та науково методичних компонентів системи); *моніторингову* (забезпечення контролю надання якісного професійного навчання, оцінка ефективності навчання безробітніх тощо).

Зауважимо, що всі компоненти, які входять в систему професійного навчання безробітніх мають свою структуру та специфічні функції, а також є її підсистемами. Серед найбільш змістовних компонентів можна виділити такі: *структурний компонент* (професійна підготовка, перепідготовка, підвищення кваліфікація, перекваліфікація безробітніх робітників/фахівців з вищою освітою); *змістовний компонент* (зміст професійного навчання безробітніх); *функціональний компонент* (професійна діяльність безробітніх), *технологічний*

компонент (організація навчального процесу, нормативно–правове, програмно–методичне, технологічне забезпечення навчання); особистісний компонент (розвиток професійної компетентності безробітних). Основними рівнями системи виступають державний, регіональний, рівень навчального закладу, кожен з яких також є підсистемою, яка має свої цілі, зміст, структуру та функції.

Із зазначеного вище ми бачимо, що розробка концептуальної моделі системи професійного навчання безробітних базується на використанні системного підходу, який дозволяє розкрити цілісність досліджуваної системи та, виходячи із складності її компонентів, виявити механізми, які забезпечують цю цілісність.

Використання системного підходу дало нам змогу розглядати професійне навчання безробітних у “вузькому” та “широкому” значенні. За вузьким визначенням професійне навчання безробітних пов’язане з первинною професійною підготовкою, підвищенням кваліфікації та перепідготовкою безробітних. За широким — ідентифікується з неперервним професійним і особистісним навчанням безробітних. Оскільки система професійного навчання безробітних є гнучкою та мобільною складовою неперервної освіти, вона повинна відповідати вимогам, які висуваються сьогодні суспільством, а саме:

- орієнтація на динамічні зміни соціально–економічної та виробничої сфери та освітні потреби населення;
- забезпечення якісних освітніх послуг відповідно до потреб громадян;
- впровадження гнучкої системи трансформації змісту, форм та методів навчання;
- рівний доступ до якісної освіти всіх категорій безробітного населення;
- законодавче забезпечення професійного навчання безробітних;
- консолідація зусиль всіх учасників соціального партнерства з метою посилення відповідальності за якісне професійне навчання тощо.

Зазначимо, що сьогодні для забезпечення активного функціонування системи професійного навчання безробітних Державою програмою зайнятості населення вже розроблений комплекс заходів, серед яких чільне місце належить таким:

- професійна підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації безробітних під конкретні замовлення роботодавців;
- стажування за індивідуальними планами та програмами;
- запровадження нових професій у навчальних закладах;
- здійснення контролю за працевлаштуванням молодих спеціалістів–випускників ВНЗ та надання їм першого робочого місця;
- щорічна оцінка потреби у робочих місцях та формування ринку професій;
- сприяння самозайнятості населення та надання допомоги безробітній молоді для започаткування власної справи;
- проведення моніторингу намірів працевлаштування випускників з метою сприяння їх професійному становленню;
- проведення адресних семінарів з безробітними, ярмарків вакансій, днів кар’єри, днів відкритих дверей, презентацій професій тощо;
- постійне інформування та консультування безробітного населення про стан ринку праці та можливості отримання освітніх послуг;
- впровадження нових технологій пошуку роботи безробітними;
- надання послуг з профорієнтації та психологічної підтримки безробітних;
- оптимізація термінів навчання та плати за навчання;
- активна розробка регіональних програм професійного навчання;
- забезпечення координації діяльності базових навчальних закладів тощо [2].

Виконання вищезазначених заходів дасть можливість розв’язати низку проблем, і передусім, запобігти серед тимчасово непрацюючих громадян довготривалого безробіття, яке приковує в собі важкі наслідки — маргіналізацію населення, яка трактується більшістю науковцями як “втрата кваліфікації”, тобто втрата професійно–трудових орієнтацій і фактичне руйнування особистості [3, 10].

Важливим кроком для подальшого розвитку системи професійного навчання безробітних стала Концепція розвитку професійної освіти в Україні (інші варіанти назви — Концепція

розвитку професійно–технічної освіти України, Концепція розвитку професійної освіти і навчання), а також Положення про порядок надання Фондом загальнообов'язкового державного соціального страхування України на випадок безробіття послуг з професійної підготовки, перепідготовки або підвищення кваліфікації. Грунтуючись на головних положеннях Концепції розвитку професійної освіти в Україні, в основу розробки системи професійного навчання безробітного населення покладено ряд принципів, серед яких, на нашу думку, найбільш актуальними є програмно–цільовий підхід до різних соціальних груп населення; модульний принцип формування змісту навчання безробітних, варіативність та гнучкість форм та методів навчання; випереджальний характер навчання безробітних, який сприяє скороченню тривалості вимушеного безробіття [4].

Система професійного навчання безробітного населення має свою специфіку і, таким чином, потребує нових підходів до розробки змісту навчання, вибору технологій та організаційних форм професійної підготовки. На нашу думку, зміст професійного навчання безробітних повинен відповідати вимогам та потребам виробництва, враховуючи професійні стандарти, територіальні та місцеві особливості; базуватися на державних положеннях та освітніх стандартах; враховувати інтереси, індивідуальні особливості та досвід безробітних; забезпечувати належний рівень кваліфікації відповідно до сучасного ринку праці тощо. У той же час, реалізація змісту професійного навчання безробітних повинна забезпечуватися впровадженням комплексу взаємопов'язаних організаційно–педагогічних, науково–методичних заходів на основі передових технологій навчання. Особливий інтерес у цьому напрямі становить впровадження гнучких модульних технологій, індивідуалізація та диференціація навчання. Зауважимо, що специфіка професійного навчання безробітного населення полягає у тому, що воно, як правило, спрямоване на організацію навчання та професійної підготовки переважно дорослого безробітного населення, оскільки молодь до 18 років отримує професію чи спеціальність у професійних освітніх закладах до початку трудової діяльності. У зв'язку з цим, на сучасному ринку праці формується різний якісний склад безробітних як за рівнем освіти, так і за професійно–кваліфікаційним рівнем.

Управління системою професійної освіти і навчанням безробітних має громадсько–державний характер і здійснюється на чотирьох рівнях: загальнодержавному, регіональному, галузевому, на рівні навчального закладу та підприємства. Навчальні заклади та підприємства, які здійснюють професійне навчання безробітних, мають широке коло повноважень щодо управління освітньо–виховною, навчально–виробничою, навчально–методичною, фінансово–економічною та господарською діяльністю. Для забезпечення якісного професійного навчання безробітних застосовуються професорсько–викладацький склад, викладачі та інші педагогічні працівники навчальних закладів, спеціалісти і кваліфіковані робітники підприємств, організацій і установ. Педагогічні працівники, які здійснюють професійне навчання безробітних, періодично проходять підвищення кваліфікації, з метою впровадження нових технологій навчання, вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду тощо. Регіональні центри зaint'єсноті здійснюють контроль за виконанням навчальних планів та програм, дотриманням строків навчання безробітних. У разі потреби подають рекламиації навчальним закладам, інформують органи управління освіти і науки про виявлені недоліки.

Таким чином, система професійного навчання безробітних виконує як соціальні (оволодіння професією, спеціальністю як засобом захисту від безробіття, підвищення конкурентоспроможності), так і економічні (розвиток трудового потенціалу суспільства, підготовка фахівців необхідної кваліфікації) функції. Організаційними принципами розбудови такої системи та активного її функціонування в сучасних умовах є децентралізація управління, гнучкість, відкритість, доступність та демократизм, орієнтація на раціональне поєднання вертикальних та горизонтальних управлінських структур.

Викладений матеріал дав нам змогу зробити ряд висновків щодо ефективного функціонування системи професійного навчання безробітних. Систему професійного навчання безробітних сьогодні можна розглядати як складову системи неперервної професійної освіти, яка має багаторівневий та багатоаспектний характер, базується на провідних принципах та пріоритетних засадах професійної освіти, які відповідають світовим та загальноєвропейським стандартам, а саме: прогностичності, демократичності, гуманності, диверсифікації; відкритості,

наступності, неперервності; стандартизації, регіоналізації, інтеграції професійної освіти, науки і виробництва; єдності професійного навчання і виховання, поєднання загальноосвітньої та професійної підготовки; взаємозв'язку процесу професійного навчання з реструктуризацією економіки. Системність професійного навчання безробітних забезпечується за умови сукупності методологічних, нормативних, технологічних ідей; загально методологічних, системних принципів, а також за умови реалізації визначених вище функцій. Концептуальні підходи до формування системи професійного навчання безробітних ґрунтуються на взаємозалежності та взаємообумовленості її структурних компонентів, які виступають її підсистемами.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Галагузова Ю.Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов: Автограф. Дис... д-ра пед. наук: 13.00.08. — Москва, 2001. — 21 с.
2. Проект Закону України "Про Державну програму зайнятості населення на 2005–2008 роки" від 8 липня 1999 р. N 113/247.
3. Савченко В.А. Профорієнтація населення і професійне навчання незайнятих громадян як напрями активної політики на ринку праці // Україна: аспекти праці. — 1999. — №1. — С.10.
4. Концепція розвитку професійної освіти в Україні (Проект), 2003.

Ірина СТЕЦЬКО

### ПРОБЛЕМА АЛЬТРУЇЗМУ В ПІДРУЧНИКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

На сучасному етапі розвитку Української держави особливої актуальності набуває проблема створення умов для формування особистості, який притаманні високий рівень самосвідомості, творчої активності, відповідальності, котра керується у своїй діяльності та поведінці альтруїстичними якостями і гуманістичними цінностями. Власне, проблема виховання альтруїстично-спрямованої особистості набирає важливої ваги у вирі подій сьогодення та річищі проблем та завдань, які стоять перед суспільством. На нашу думку, ця проблема є однією із нагальних, оскільки з розвитком суспільства змінюються і переосмислюються загальнолюдські цінності, ставлення людини до навколишніх, тому вивчення і обґрунтування категорії альтруїзму є не лише необхідністю, а й вимогою часу.

Методологічні і теоретичні підходи до виявлення проблеми здійснено з використанням праць зарубіжних та вітчизняних вчених, а саме: Д. Кембела, Р. Вендела, К. Лоренца, С. Тусена, Д. Майерса, Р. Трайверса, Г. Саймона, Е. Уілсона, М. Гоффмана, П. Клопфера, Е. Собера, А. Кона, Г. Добжанського, Р. Немова, А. Швейцера, А. Азарашвілі, Л. Чайлахяна, І. Подольського, А. Балабанова та інших.

Проблема виховання високоінтелектуальної, всебічно розвиненої особистості, який притаманні духовні й моральні загальнолюдські цінності та орієнтації, котра б у своїй діяльності керувалася діями і вчинками, що ґрунтуються на гуманістичних, демократичних та національних пріоритетах, одвічно хвилювала людство. Оскільки категорію "альтруїзму" ми без перебільшення можемо віднести до групи моральних вартостей та загальнолюдських цінностей, то питання про виховання та культивування альтруїзму є суттєвим і обумовлено сучасним станом справ нашого суспільства. Це, у свою чергу, об'єктивна необхідність гуманізації навчально-виховного процесу і переосмислення моральних цінностей, оскільки сьогодні чітко простежується тенденція до занепаду загальнолюдської моралі, неприйняття громадських форм і вартостей, нігілізм, зневага до проблем і справ дорослих та старших та багато інших суттєвих змін у системі виховних орієнтацій, моральних і духовних цінностей, на жаль, негативного спрямування. Тому, слід звернути більшу увагу на навчально-методичну та виховну роботу, на наповнення змісту навчальних програм та планів

*Метою статті* є визначення і обґрунтування поняття альтруїзму та дослідження вживання цієї категорії у контексті фахової літератури для студентів-філологів.

У сучасному світі проблема альтруїзму стала джерелом багатьох суперечностей та протиріч. Ринкове суспільство не підтримує ідею альтруїзму, глобалізація веде до його поступового руйнування, а філософія моралі трактує альтруїзм як щось посереднє між розважливою турботою

заради свого добробуту і безкорисливою турботою заради інтересів інших. Більше того, альтруїзм не має також чітко визначеного негативного значення: він може означати упередженість до інших і навіть применення почуття власної гідності. Отже, існує дуже тісний зв'язок між практикою альтруїзму і самою програмою морального відображення. Добровільний (свідомий) альтруїзм, тобто небезпечне спасіння, звичайно розглядається як прототип моральної поведінки, в той час коли інституційний (встановлений) альтруїзм — як стан благоустрою чи добре самаритянські закони, що є безперечно легітимними законами правової сили в ліберальному суспільстві. Як генетики, так і психологи погоджуються, що суспільство є джерелом альтруїстичної поведінки. Проте, це питання і надалі вважається відкритим для обговорення і породжує дебати серед науковців у різних галузях науки та різноманітних сферах діяльності.

Проблема виховання альтруїзму вважається однією з мало досліджених як у вітчизняній, так і в зарубіжній філософській та психолого-педагогічній літературі, проте питання існування категорії альтруїзму не є новим в історії філософії та етики. Воно століттями було центральним питанням у західній думці від Арістотеля (384–322 до н.е.) і Ф. Аквінського (1225–1274), Т. Гоббса (1588–1679), герцога де ля Рошфоколда (1613–1680) і Дж. Бентама (1748–1832), до Ф. Ніцше (1844–1900) і З. Фрейда (1856–1939). Більше уваги приділяли цій проблемі філософи ренесансу і пост-ренесансу, а значно пізніше біологи та психологи інших періодів.

Аналіз численних літературних джерел та низки Інтернет сайтів свідчить про те, що категорія альтруїзму трактується переважно однозначно у всіх джерелах, хоча є і ряд відмінностей. Детальніше виокремимо найбільш суттєві компоненти цього поняття в проаналізованих джерелах (табл. 1).

Отже, підсумовуючи, зазначимо, що альтруїзм — моральний принцип, суть котрого полягає в безкорисному служінні людям, у готовності пожертвувати для їх блага особистими інтересами; протилежний егоїзмові; це здатність людини робити певні вчинки безкорисливо, тобто не чекаючи будь-якої матеріальної чи моральної користі для себе. Термін “альtruїзм” (фр. *altruisme*, походить від лат. *alter*. — інший) був введений у філософію в 19 ст. французьким філософом і соціологом Августом Контом, засновником позитивізму, котрий поклав принцип альтруїзму в основу своєї естетичної системи, і прийнятим загалом як антитеза егоїзмові. Він проголосив принцип “*vivre pour autrui*” — “живи для інших” як “релігію людства”.

З метою виявлення і дослідження частотності вживання категорії альтруїзму в навчально-методичній літературі нами було проаналізовано навчальні та методичні посібники, автентичні джерела, аудіо та відео матеріали, які використовуються на заняттях з англійської мови для студентів — філологів факультету іноземних мов, а саме: “Практичний курс англійської мови для студентів 3 курсу” (за ред. В. Іваничука), “Практичний курс англійської мови для студентів 2–3 курсів” (за ред. В. Аракіна), “Практичний курс англійської мови” (за ред. В. Карабана), “Практичний курс англійської мови для студентів 4 курсу” (за ред. О. Старікової) та низка автентичних джерел: “New Proficiency” by M. Stephens, “Progress to Proficiency” by L. Jones, “Upstream Advanced” by V. Evans & L. Edwards, “Upstream. Proficiency” by V. Evans & J. Booley, “Streamline English” by P. Viney, “Listening/Speaking Skills Book. Mosaic Two” by E. Whalley, “Mission Course Book” by V. Evans, література з домашнього читання, аудіо та відео матеріали. Перевага автентичної літератури в навчально-виховному процесі дає змогу стверджувати, що викладачі схиляються радше до використання іноземних джерел, аніж вітчизняних.

Навчальною програмою для студентів молодших та старших курсів іноземних мов передбачено наступний перелік основних тем для усного та писемного мовлення: “Сім’я і сімейні стосунки. Питання батьків і дітей”, “Подорожі. Вільний час”, “Медицина”, “Мистецтво”, “Світ кіно”, “Особистість. Характер людини. Відносини між людьми”, “Людина і природа. Захист навколошнього середовища”, “Загальнолюдські цінності”, “Освіта”, “Виховання дітей”, “Здоров’я. Манери за столом”, “Шопінг. Мода Одяг”, “Спорт”, “Вікно у світ”, “Мова як засіб спілкування. Засоби вивчення мови”, “Робота і кар’єра. Мистецтво бути вчителем”, “ЗМГ”, “Наука і техніка. Сучасні технології. Дослідження космосу”, “Пори року. Погода”, “Великобританія”, “Домоводство”, “Житло. Умови проживання”, “Звичаї і традиції в англомовних країнах і Україні”. Вивчення і детальний аналіз джерел по даній тематиці дав змогу виявити наступне:

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

---

1. Компоненти категорії альтруїзму вживаються переважно у всіх вищеперелічених темах, що становить 90% від загальної кількості і лише 10%, де ця категорія менше або зовсім не згадується (табл.2).

2. Близько 33% складають теми, в текстах которых не виокремлюються складові якості альтруїзму.

*Таблиця 2.*

### *Вживання категорії альтруїзму навчально–методичній літературі*

№	Тема	Вживання категорії “альtruїзм” в літературі (%)
1	Особистість. Характер людини Відносини між людьми.	85,4
2	Людина і природа. Захист навколошнього середовища.	85,4
3	Сім'я. Сімейні відносини. Питання батьків і дітей.	70,8
4	Медицина	70,8
5	Загальнолюдські цінності	66,6
6	Подорожі	64,5
7	ЗМІ	62,5
8	Світ кіно	56,2
9	Мистецтво	54,1
10	Вікно у світ	54,1
11	Кар'єра і робота. Мистецтво бути вчителем.	54,1
12	Наука і техніка. Сучасні технології. Дослідження космосу	52
13	Освіта	41,6
14	Спорт	31,2
15	Виховання дітей	27
16	Мова як засіб спілкування	14,5
17	Здорова їжа. Манери за столом	10,4
18	Шопінг. Мода. Одяг.	6,2
19	Великобританія	6,2
20	Звичаї і традиції в англомовних країнах і Україні	5,4

3. Прослідковується тенденція до більш ширшого прояву та вживання категорії альтруїзму в автентичній літературі, ніж у вітчизняній, здебільшого з навчально–виховною метою (табл.3).

*Таблиця 3.*

### *Вживання категорії альтруїзму в автентичній та вітчизняній навчально–методичній літературі.*

№	Тема	Вживання категорії “альtruїзм” в літературі (%)	
		Автентичній	Вітчизняній
1	Особистість. Характер людини Відносини між людьми.	84,5%	52%
2	Людина і природа. Захист навколошнього середовища.	81,2%	33,3%
3	Сім'я. Сімейні відносини. Питання батьків і дітей.	64,5%	50%
4	Медицина	54,1%	45,8%
5	Загальнолюдські цінності	66,6%	29,1%
6	Подорожі	58,3%	25%
7	ЗМІ	45,8%	33,3%
8	Світ кіно	56,2%	0%
9	Мистецтво	33,3%	45,8%
10	Вікно у світ	43,8%	0%
11	Кар'єра і робота. Мистецтво бути вчителем.	16,6%	54,1%
12	Наука і техніка. Сучасні технології. Дослідження космосу	54,1%	0%
13	Освіта	37,5%	22,9%
14	Спорт	22,9%	10,4%

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

15	Виховання дітей	10,4%	27%
16	Мова як засіб спілкування	12,5%	0%
17	Здорова їжа. Манери за столом	12,5%	6,2%
18	Шопінг. Мода. Одяг.	6,2%	0%
19	Великобританія	6,4%	10,4%
20	Звичаї і традиції в англомовних країнах і Україні	5,8%	0%

4. Найчастіше у текстах та завданнях вживаються такі компоненти досліджуваної категорії як: співчуття, емпатія, любов до людини, толерантність, милосердя, загальнолюдські цінності, система моралі, мотив надання допомоги, у той час як найменш вживаними складовими є такі: відданість Богу, креативно-терапевтична сила, група емоцій, надбання культури тощо (табл.4).

*Таблиця 4.*

### *Вживання складової категорії “альtruїзм” в літературі*

№	Назва складової категорії “альtruїзм”	Вживання складової категорії “альtruїзм” в літературі (%)	№	Назва складової категорії “альtruїзм”	Вживання складової категорії “альtruїзм” в літературі (%)
1	співчуття	9,8%	22	безкорислива турбота про потреби	1,7%
2	любов до людей	7,2%	23	соціальне почуття	1,6%
3	емпатія	7,1%	24	взаємодопомога	1,6%
4	толерантність	5,5%	25	моральний принцип життя і поведінки	1,6%
5	загальнолюдські цінності	5,4%	26	добровільний вчинок	1,6%
6	система моралі	5,1%	27	сусільний стан	1,4%
7	милосердя	5,0%		відданість інтересам на благо іншим	1,5%
8	мотив надання допомоги	3,8%	29	принцип (теорія) поведінки	1,2%
9	піклування про благо інших	3,3%	30	віра в діяльність на користь іншим	1,1%
10	ціннісні орієнтації	3,2%	31	базова етична заповідь	0,9%
11	безкорисливість	2,4%	3	безкорисливе служіння	0,8%
12	просоціальна дія чи вчинок	2,3%	33	самопожертва	0,8%
13	турбота про щастя	2,3%	34	безкорисливе прагнення до діяльності	0,8%
14	якість особистості	2,3%	35	турбота про благо інших	0,8%
15	благодійна діяльність	2,3%	36	самовідданість	0,7%
16	риса характеру	2,2%	37	свідоме і добровільне служіння людям	0,6%
17	протилежність сгоїзові	2,2%	38	надбання культури	0,23%
18	безкорислива турбота	2,2%	39	группа емоцій	0,23%
19	доброчинність	2,0%	40	креативно-терапевтична сила	0,14%
20	турбота про добробут	1,9%	41	відданість Богу	0,09%
21	безкорислива допомога	1,7%	42	самовідречення	0,09%

Отже, проведений аналіз дає підстави констатувати:

– зміст навчальних програм та планів слід поповнювати тематикою, яка б сприяла формуванню позитивних рис і якостей особистості та базувалась на засадах гуманізму;

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

---

– наповнювати навчально–методичну літературу текстовим матеріалом та комунікативними завданнями, спрямованими на культивування і виховання гуманістичної, зокрема альтруїстично–спрямованої персоналії, особливо це стосується вітчизняних джерел;

– на заняттях іноземної мови більше використовувати аудіо та відео матеріалів, унаочнення та роздаткових матеріалів, в яких би висвітлювались проблеми моралі, ціннісних орієнтацій, загальнолюдських вартостей тощо.

Таблиця 1.

## Визначення категорій альтруїзму

Автор, назва праці	Дефініція																				
	Концепція в філософії і психології	Моральний принцип життя і поведінки	Категорія доктрина, догма	Турбота про потреби, благо, доброчут, щастя інших	Безкорисливість	Мотив націання допомоги, ряземодопомоги	Справчутя, ємпатія	Протипротилежність егоїзму	Риса характеру, якість особистості	Милосердя	Любов до людей	Самопожертва, самовідренення	Загальнополіські цінності, система Моралі	Відданість Богу	Піклування про благо інших	Відданість іншим	Відсутність самонобства	Базова етична заповідь	Суспільний стан	Надбання кульгурі	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Словник іншомовних слів. /Ред. О.Мельничук					+			+			+						+	+			
Філософський словник /Ред. В.І.Шинкарук		+			+														+		
Філософський словарик Под.ред І.Т.Фролова								+		+	+										
Всемирная энциклопедия Философия./ Глав ред. А.А.Гризанов		+			+		+			+								+			
Словарь иностранных слов. /Под. ред. И.Лсхина						+		+			+							+			
Истоки альтруизма / “Человек” 5,6 — 1995.		+																			+
Oxford Advanced Learner’s Dictionary./Ed. by S.Weinmeier		+	+	+	+				+												
Duden Deutsches Universal Worterter buch. Bearbeitet von G. Drosdowski								+													
Meyers Grosses Hand Lexicon						+		+											+		
F.Kluge Etymolo gishes Wörterbuch der deutschen Sprache						+												+			
Grolier New Webster’s Dictionary	+	+	+	+																	
Scribner Dictionary/Ed. by William D.Halsey							+	+				+					+	+		+	

### ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

---

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
The Encyclopedia Ameri cana					+	+				+	+					+	+				
Maly Słownik Języka Polskiego. /Red. E.Sobol					+	+	+				+					+	+				
New. Webster's Dictionary of the English language					+		+					+					+				
<a href="http://en.wikipedia.org/wiki/Altruism">http://en.wikipedia.org/wiki/Altruism</a> .	+	+				+					+								+		
<a href="http://www.Ksana-k-narod.ru/Book/Flosof.htm">http://www.Ksana-k-narod.ru/Book/Flosof.htm</a>		+			+		+			+			+				+				
<a href="http://slovani.net/search.php?q">http://slovani.net/search.php?q</a>							+						+			+		+			
<b>Онлінка! Недопустимий об'єкт</b> <b>гиперссылки</b> <a href="keys.com/paradox.htm">keys.com/paradox.htm</a>					+	+							+	+	+		+				
<a href="http://www.glossary.ru/cgi-bin/g/sch2">http://www.glossary.ru/cgi-bin/g/sch2</a>					+	+	+				+					+	+			+	
<a href="http://tussen.narod.ru">http://tussen.narod.ru</a>						+					+		+				+				
<a href="http://www.encyclopedia.com.html/al/altruism.Asp">http://www.encyclopedia.com.html/al/altruism.Asp</a>									+												
<a href="http://encikl.by.ru/tx.a35.htm">http://encikl.by.ru/tx.a35.htm</a>									+					+	+	+					
<a href="http://personalmanmedu/DSPARKS/altruism.htm">http://personalmanmedu/DSPARKS/altruism.htm</a>					+	+								+	+			+		+	

## ЛІТЕРАТУРА

1. Апресян Р.Г. Человек. Философско-энциклопедический словарь. — М.: Наука, 2000. — С.25–27.
2. Всемирная энциклопедия: Философия. /Главан.научн.ред. и сост. А.А.Гризанов/ — М.: ACT, Mn.Харвест, Современный литератор, 2001. — 1312 с.
3. Эфроимсон В.П. Родословная альтруизма // Новый мир. — 1971. — №10. — С.193–214.
4. Словник іншомовних слів. /Відповід. Редактор — академік АН УРСР О.С.Мельничук/ — К.: Головна редакція УРЕ АН УР, 1974. — 966 с.
5. Словарь иностранных слов./ Под. ред. И.В.Лехина/ Изд. 6-е. — М.: “Советская энциклопедия”, 1964. — 784 с.
6. Філософський словник. /Гол. Ред. В.І. Шинкарук/. 2-е видання. — К.: Голов. Ред. УРЕ, 1986. — 800 с.
7. Философский словарь. /Под. ред. И.Т.Фролова/ Изд. 7-е. — М.: Изд-во “Республика”, 2001. — 719 с.
8. Швейцер А. Культура и этика. “Благовемие перед жизнью”. — М., 1992. — 350 с.
9. Duden Deutches Universal Wörterbuch. 3 neu bearbeitete und erweiterte Auflage. /Bearbeitet von Gunther Drosdowski und der Dudenredaktion/ — Dudenverlag. Mannheim-Leipzig-Wien-Zurich, 1996. — 1036 s.
10. F.Kluge Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache 22Auflage: Walter der Grunter. Berlin. New York. 1989. — 822 s.
11. Maly Słownik Języka Polskiego. /Redakcja tomu: Elzbieta Sobol/. — Naukowe, 1995. — 1181 s.
12. Meyers Grosses Hand Lexikon. 17 Herausgegeben und bearbeitet von Meyers Lexikoverlag. Mannheim-Leipzig-Wien-Zurich, 1994. — 1023 s.
13. New Webster’s Dictionary of the English Language. Fifth Reprint. — USA: College Edition, 1989. — 1824 p.
14. Oxford Advanced Learner’s Dictionary. 6th Edition. /Edited by S. Wehmeier — Oxford University Press, 2000. — 1422 p.
15. Scribner Dictionary. /Edited by William D.Halsey/ — Scribner Educational Publishers, 1986. — 1190 p.
16. <http://en.wikipedia.org/wiki/Altruism>.
17. <http://personal.manm.edu/DSPARKS/altruism.htm>.
18. <http://Ksana-k-narod.ru/Book/Fi!osof/a.htm>.
19. <http://slovarei.net/search.php?q>.
20. <http://www.glossary.ru/cgi-bin/g/sch2>.
21. <http://www.freedomkeys.com/mg—altruismessay.htm>.
22. <http://tussen.narod.ru.Серж> Туссен. Этнический идеал розенкрайцеров в двенадцати добродетелях.

# ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

Олександр МЕЛЬНИК

## СТРАТЕГІЇ ВИКОРИСТАННЯ КЛАСИФІКАЦІЙ ПРОФЕСІЙ У ПРОФОРІЄНТАЦІЙНІЙ РОБОТІ ЗІ СТАРШОКЛАСНИКАМИ

Взаємозв'язок особистості та професії детермінується прагненням взаємної злагоди людини й виробництва. В основі цього динамічного протиріччя лежить механізм обміну інтересів та знань людини на умови її життя. Для узгодження диспозиції особистості як носія потенційних можливостей виконання конкретних функцій та професії як середовища для розгортання професійного потенціалу у суспільстві діють ряд засобів, які мають на меті створити умови оптимального задоволення потреб особистості та вимог виробництва. З-поміж інших суспільних засобів вирішення означеного протиріччя важливе місце належить системі професійної орієнтації населення, ефективність функціонування якої залежить, зокрема, від використання гнучкої та динамічної класифікації професій.

*Метою статті* є розкриття стратегії використання класифікацій професій у профорієнтаційній роботі зі старшокласниками.

Виділення домінуючих характеристик різноманітних видів професійної праці людини та об'єднання професій у певні групи розглядається в теорії та профорієнтаційній практиці як один із напрямів удосконалення динамічної збалансованості попиту та пропозиції на ринку праці. Вперше актуалізація наукових досліджень класифікації професій для вирішення проблеми узгодження особистості та професії була спричинена ускладненням виробництва, суспільним поділом праці та зростанням вимог окремих професій до фахової підготовки людини. Така соціальна ситуація склалася в нашій країні у 70–80 рр. ХІХ ст. Найважливішою її характеристикою, яка сформувала соціальне замовлення в державі на профорієнтаційні послуги, виявилася низька продуктивність праці людини на підприємствах із механізованим процесом виробництва. Запровадження у виробничий процес технічних пристроїв та механізмів викликало прогресуюче зростання травматизму працівників на фабриках (в середньому по країні за один рік на 1000 працюючих 515 нещасних випадків) [10, 82].

Підвищення в ті часи ефективності мануфактурного виробництва лише впровадженням досягнень науки в технологізацію окремих процесів об'єктивувала протиріччя невідповідності техніки, темпу й режиму праці віковим та типологічним особливостям працюючих. Саме тому актуалізувалися дослідження, спрямовані на популк напрямів раціонального використання людського чинника у виробництві, його відповідність виробничому середовищу.

Із самого початку постановки проблеми наукові пошуки вирішення означеного вище протиріччя розподілилися на два взаємопов'язані напрями. З одного боку, дослідниками здійснювалися вивчення вікових, фізичних та психофізіологічних показників втомлюваності особистості в процесі виконання нею трудових операцій на конкретному робочому місці. Здобуті в такий спосіб результати використовувались для модернізації знарядь праці відповідно до визначених типологічних особливостей працездатності працюючих та обґрунтування для них оптимального режиму праці й відпочинку. З іншого боку, складність установлення відповідності між особливостями людини і техніки детермінувала розробку комплексу діагностичних засобів для проведення відбору майбутніх працівників відповідно до вимог конкретної професійної діяльності.

Розподіл досліджень узгодження вимог професії та можливостей працюючих на два взаємопов'язані напрями вплинув на методологічні підходи до класифікації професій. Представники першого напряму й до сьогодні зосереджуються на виділенні домінуючих ознак професій та групують їх за певними показниками. Представники іншого напряму зосередилися

## ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

на вивчені інтегральних показників типологічних особливостей працюючих, яким відповідають певні групи професій. При цьому визначення таких груп професій ґрунтувалося на встановленні оптимальної працездатності особистості протягом відповідного мікроперіоду діяльності, який не викликає хронічної перевтоми й, одночасно, забезпечує охорону фізичного та психічного здоров'я людини.

Перша спроба класифікації професій у нашій країні (1912 р.) належить С. Богословському. У цій класифікації вченим було впорядковано 5284 професії 703 видів виробництв і промислів за сімома ярусами з виділенням у кожній головних ознак і психофізіологічних характеристик праці. В її основу було покладено принцип обумовленості психічних функцій і процесів фахівця предметом, метою, знаряддями і умовами праці [7, 152–168]. Згодом цей принцип, який ґрунтуються на виділенні домінуючих об'єктів спрямованості зусиль людини, в 30-х рр. використали для розробки класифікації професій В. Коган (шість типів професій) та Н. Гусев. У 70-х рр. Є.Климов удосконалів означені класифікації професій і створив таку (п'ять типів), яка використовується досить широко і в наш час. На її основі було створено численні довідники професій. Поступово вона удосконаловалася шляхом введення додаткових змінних (творчість, самостійність, відповідальність і т.д.), які враховували зростаючі вимоги певних професій.

Над іншим напрямом професіографічних досліджень розпочав працювати в 70-і рр. колектив під керівництвом К. Платонова. Розробляючи динамічно–функціональну структуру особистості, дослідник сформулював положення, згідно з якими головним критерієм класифікації професій мають бути історично складені групи здібностей особистості. На його думку, люди відрізняються один від одного рівнем прояву професійно важливих якостей і рис особистості. Водночас професії різноманітні за якостями, яких вони вимагають від виконавців трудової діяльності. Проте є групи професій з однаковими вимогами щодо якостей фахівця. Тому, зазначав К. Платонов, групування професій за психофізіологічними показниками дасть можливість визначити для особистості професії, які їй підходять, а потім зупинитись на тій, яка найбільше приваблює людину, виключивши ті, які їй протипоказані [11, 148].

Про значимість професіографічних досліджень цього напряму свідчать, зокрема, здобуті І. Карцевим експериментальні результати. У м. Ленінграді він обстежив 15000 школярів віком 15–17 років. Було виявлено, що серед учнів 22–24% не можуть працювати в текстильних і гарячих цехах, 20 % від обстежених осіб не придатні для роботи під впливом шуму й вібрації, 12–15 % дітей протипоказана робота на конвеєрі. Проте до початку 90-х рр. ХХ ст. цей напрямок не був розроблений до рівня масового впровадження в профорієнтаційну практику [5, 121–123].

У прикладному аспекті класифікація професій за принципом обумовленості психічних функцій і процесів особистості предметом, метою, знаряддями і умовами праці була більш ґрунтовно досліджена. Її використання підпорядковувалося плановому забезпеченню народного господарства країни фахівцями невисокої кваліфікації шляхом ознайомлення учнівської молоді із широким спектром робітничих професій певного регіону. Такі професії не ставили високих вимог до рівня фахової підготовки працівників. Тому цілком закономірними видаються нам і наукові дискусії щодо використання в сучасному профорієнтаційному середовищі традиційних класифікацій професій, їхньої невідповідності новим освітнім вимогам. Адже безпосереднє перенесення радянських здобутків професіографії у нові соціально–економічні умови виявилося малоефективним.

Головні причини, які привели до гострої критики ідеї класифікації професій за принципом виділення об'єктів, на які спрямовані зусилля людини, з нашої точки зору, лежать в площині непідготовленості практичних працівників до її використання в сучасних умовах, що виявлялося, здебільшого, в проведенні однієї методики ДДО (диференційно–діагностичний опитувальник) через свою інформативність та зручність обробки експериментальних даних для вирішення найрізноманітніших профорієнтаційних проблем (профконсультація, відбір, підбір і т.д.); застосування класифікації професій в профорієнтаційній практиці без урахування темпів науково–технічного розвитку (поява нових професій, автоматизація та комп’ютеризація виробничих процесів і т.д.) та швидких змін соціально–економічних відносин.

Ми також дотримуємося точки зору її автора (Є. Климов), який стверджував чітку взаємозалежність змісту і структури професіограми з метою її використання. Дослідник

підкреслював, що для попереднього, оглядового знаходження себе у світі професій, наприклад, з попереднім обмірковуванням людиною вибору майбутньої професії, і з метою профвідбору, для якого потрібні зовсім інші за змістом і структурою вказівки з допустимими в межах можливого професійними ціннісними якостями, котрі виражені в показниках певної вимірювальної шкали [6, 115].

Об'єктивними умовами актуалізації наукових досліджень виділеного нами другого напряму в галузі професіографії виявилася зростаюча психологічна спільність різноманітних видів професійної діяльності, широке використання інформаційних і комп'ютерних технологій, швидке впровадження досягнень науки й техніки у виробничі процеси, які різко підвищують інтенсивність та емоційну напруженість праці людини. Такі вимоги ринкового професійного середовища формують соціальне замовлення на працівників, здатних швидко адаптуватися до динамічного виробництва та легко переходити від одного виду праці до іншого. Тому поглиблення запропонованої К. Платоновим класифікації професій згідно індивідуально-типологічних особливостей динаміки працездатності особистості та її здатності витримувати тривале психологічне навантаження у різноманітних видах професійної праці в сучасних умовах є досить актуальним.

Доцільно виділити також сформовані в останні десятиліття концепції, які можуть стати творчи-методологічною основою розгортання досліджень цього напряму. Серед них:

- теорія функціональних систем, згідно з якою вивчаються психофізіологічні прояви показників трьох функціональних підсистем організму людини та їхній вплив на працездатність та втомлюваність особистості;
- психологічні теорії стомлення (емоційні, конфліктні та дезінтеграційні), згідно з якими досліджуються спонукальні чинники взаємодії особистості та середовища або ж дезінтеграційні процеси внаслідок появи втоми, чи глибинні механізми регуляції діяльності.

Емоційна теорія втоми особистості бере свій початок із праць Г. Сельє (основоположник вчення про стрес) та досліджені І. Павлова (основоположник вчення про невроз). Представники емоційної теорії втоми (М. Дьяченко, А. Захаров, Л. Кандибович, А. Прохоров, В. Пономаренко, В. Ротенберг, О. Овчинников, П. Симонов, В. Суворова та ін.) в основу характеристики кількісних та якісних змін працездатності особистості поклали стресовий стан, який виникає під потужним впливом інтенсивної, тривалої та напруженої праці. Такі умови діяльності людини викликають перенапруту головних її психічних процесів, які функціонують на граничній межі процесів збудження й гальмування. Будь-яка гостра втома людини, стверджують учні цієї теорії, повинна розглядатися як стрес, оскільки воно супроводжується дезорганізацією поведінки та виникненням “адаптаційного синдрому”. Розвиток у особистості такого внутрішнього стану є причиною виникнення у неї хронічної перевтоми і зниження рівня працездатності [3; 4; 8].

Засновники конфліктної теорії втоми особистості (Е. Еріксон, Г. Крейг, З. Фрейд) стверджують про розвиток особистості в умовах вирішення конфліктів. Такі конфлікти складають сутність глибинних механізмів регуляції діяльності людини. На кожному етапі розвитку особистості, згідно позиції Е. Ерікsona, з-поміж усіх конфліктів домінуючого значення набуває лише один, що потребує обов'язкового вирішення. У відповідь на генералізоване почуття тривоги, яке виникає в особистості під час емоційної оцінки невдач у діяльності, люди оволодівають механізмами захисту як обхідним шляхом зняття напруженості або послаблення негативних емоційних переживань. Детермінантами використання людиною механізмів захисту, стверджують представники цієї теорії, є інтенсивність та емоційна напруженість вимог професійного середовища, яким особистість не в змозі відповісти на певному етапі свого розвитку [2].

Розвиток дезінтеграційних теорій працездатності особистості було розпочато з виявлення взаємозалежності між тривалістю фізіологічної активності людини та рівнем її працездатності. Так, зокрема, виявлення “V”-образної залежності між активацією завантаженої функціональної підсистеми людини та якістю виконання нею певного виду праці засвідчило вплив на діяльність оптимального рівня активізації відповідної фізіологічної підсистеми організму, відхилення від якої “вгору” чи “вниз” погіршує працездатність особи. Згодом було з'ясовано, що зміна потужності навантаження в умовах високої підготовленості особистості не

фіксувалася у змінах фізіологічних показників її втомлюваності. Пояснювали вчені ці виключення “монотонною” взаємозалежністю працездатності людини та рівнем активації певної функціональної підсистеми. В останні десятиліття представники цієї теорії звертаються до більш інформативних, інтегральних психофізіологічних показників працездатності особистості [13].

Один із напрямів дослідження інтегральних психофізіологічних аспектів працездатності особистості у вітчизняній психологічній літературі було започатковано Е. Ільїним, Л. Коломинським, Г. Костюком, В. Мерліним, В. Небиліціним, В. Рождественською, О. Скрипченком, Б. Тепловим. Його вихідним положенням стало визначення працездатності особистості як складного, багатофакторного утворення, яке залежить від мотиваційної сфери людини, умов праці й стану здоров'я індивіда, настрою й емоційного ставлення до здійснення визначеної діяльності. При цьому, наголошували вітчизняні вчені, переважаючим чинником динаміки працездатності людини є її індивідуальні відмінності у виконанні специфічного, для кожного конкретного випадку, виду праці [12; 13; 14].

Дослідження, виконані в цьому руслі, ґрутувалися на вивчені властивостей нервової системи людини, розуміння яких мало допомогти проникнути в природу індивідуально-типологічних відмінностей у виконанні нею певного виду професійної праці. Засновником цього напряму, Тепловим Б., була сформульована гіпотеза, згідно з якою природженні властивості нервової системи визначають психічний портрет особистості і опосередковуються умовами її життедіяльності, навчанням і вихованням. Показниками, які детермінують індивідуальні відмінності в динамічних характеристиках працездатності особистості (швидкість зростання втоми, внутрішні резерви працездатності, індивідуальний темп праці тощо), дослідником було визначено силу та слабкість нервової системи, яка визначає межу працездатності людини в різних за потужністю навантаженнях [14].

В останні десятиріччя у вітчизняній науці виділилися в окремий напрям дослідження (В. Зінченко, А. Смірнов) психологічних аспектів працездатності особистості. В основу цього напрямку були покладені положення дезінтеграційної теорії стомлення для вивчення детермінант порушення регуляційних процесів психічної активності особистості. Головним постулатом цього напряму було прийнято дезінтеграцію регуляційних процесів під час стомлення людини, яка викликає “хаос” у сприйнятті, зміну властивостей уваги й інших психічних функцій, у зв'язку із чим з'являються неадекватні реакції на різні за інтенсивністю та тривалістю подразники.

Запровадження психологічних аспектів до положень дезінтеграційної теорії детермінувалося потребою (1960–1970 рр.) у виявленні психологічних особливостей фахової діяльності операторів АСУ (автоматизованих систем управління), оскільки в їхній діяльності особливе значення мали процеси сприйняття і переробки інформації (інформаційний пошук, оперативне запам'ятовування, інформаційна підготовка й прийняття рішення). Дослідження впливу стомлення людини на ефективність її розумової праці здійснювалися через встановлення впливу потужності навантаження на операції збереження, повторення, відтворення й семантичної обробки інформації [1, 9–12].

Представниками дезінтеграційного напряму було виявлено вікові та індивідуально-типологічні особливості впливу стомлення на структуру процесів короткочасної пам'яті. Стомлення виявляється в збільшенні кількості повторень для збереження інформації в сенсорній пам'яті, актуалізації дій первинної пам'яті та встановленні необхідних зв'язків у вторинній пам'яті. Тобто, висока напруженість праці викликала порушення тих операцій, які вимагають максимальної мобілізації уваги. При цьому визначені вікові та типологічні закономірності впливу розумового стомлення на процеси пам'яті особистості фіксувалися на кривій продуктивності праці фахівця [1; 3].

На даний час у психолого-педагогічних дослідженнях працездатність особистості визначається як потенційна можливість людини виконувати доцільну діяльність на заданому рівні ефективності протягом визначеного часу [9]. У процесі діяльності відбувається зміна рівнів (максимальний, оптимальний і знижений) працездатності людини, яка фіксується за допомогою кривої працездатності, що показує залежність ефективності діяльності людини протягом певного часу та конкретного виду навантаження. Залежно від виду праці,

індивідуальних особливостей, стану здоров'я та професійної підготовленості фахівця тривалість, чергування й рівень прояву окремих стадій (мобілізація, первинна реакція, гіперкомпенсація, компенсація, субкомпенсація, декомпенсація, зрив) змінюються, і цим визначаються індивідуально-типологічні особливості виконання людиною професійної праці.

Отже, проведений нами аналіз стратегій класифікації професій у вітчизняній теорії та профорієнтаційній практиці виявив:

1. Із самого початку постановки проблеми класифікації професій наукові пошуки розподілилися на два взаємопов'язані напрямки. Представники першого зосереджуються на виділенні домінуючих ознак професій та групують їх за певними показниками. Представники другого вивчають інтегральні показники типологічних особливостей працюючих, яким відповідають певні групи професій.

2. В основі класифікації професій представників першого напрямку лежить принцип обумовленості психічних функцій і процесів предметом, метою, знаряддями і умовами праці. Згідно з цим підходом вчені розподіляють професії на п'ять загальних груп (людина–техніка, людина–природа, людина–людина, людина–знакова система, людина–художній образ), які на наступних рівнях класифікації розподіляються на класи, відділи й групи. Під час аналізу будь-якої професії вчені цього напрямку пропонують виділяти чотири головні її ознаки: предмет, місту, знаряддя та умови праці.

3. Представники другого напрямку в галузі професіографії виділяють групи професій із підвищеними вимогами до фахівців і класифікують їх залежно від вимог до індивідуально-типологічних особливостей працездатності особистості. Згідно з цим положенням вчені розподіляють види професійної праці людини на: професії з переважною, по заздалегідь розробленому алгоритму, напругою розумових процесів; професії зі змінною потужністю навантаження та необхідністю приймати нестандартні рішення у конфліктних ситуаціях (управлінець, менеджер і т.д.); професії, яким властиве створення нових алгоритмів діяльності (частіше, ніж в інших професіях) і, поряд з цим, вільний та нерегламентований графік діяльності (науковці, конструктори, письменники, композитори, артисти, художники і т.д.); група професій, пов'язана з керуванням машинами, устаткуванням, технологічними процесами (оператори, технологи і ін..); група професій з домінуючим навантаженням дрібних груп м'язів, виробничі функції яких виконуються заздалегідь за розробленим алгоритмом діяльності (будівельники, контролери й ін.); професії, пов'язані з великою відновідальністю та дефіцитом інформації для прийняття правильного рішення (лікарі, військові, працівники міліції і т.д.).

Виділені нами стратегії класифікації професій у вітчизняних дослідженнях свідчать про необхідність використання в сучасній практиці шкільної профорієнтації першого і другого напрямку залежно від завдань етапів профорієнтаційної роботи в сучасній загальноосвітній школі. Для інформаційного забезпечення профорієнтаційної роботи зі школярами доцільно, як свідчить наш досвід, використовувати класифікацію професій за предметом, метою, знаряддями та умовами праці. При цьому виявлення індивідуально-типологічних особливостей динаміки працездатності особистості в умовах диференціації праці за ознаками інтенсивності, тривалості та емоційної напруженості потрібно проводити під час профконсультаційної роботи з учнями старших класів.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Возрастные и индивидуальные различия памяти /Под ред. А.А.Смирнова. — М., 1967. — 299 с.
2. Грэйс Крейг. Психология развития. — СПб.: Изд-во “Питер”, 2000. — 992 с.
3. Егоров А.С., Загрядский В.А. Психофизиология умственного труда. — Л.: “Наука”, 1973. — 131 с.
4. Зинченко В.П., Леонова А.Б., Стрепков Ю.К. Психометрика утомления. — М.: Изд-во МГУ, 1977. — 168 с.
5. Карпов А.В. Психологический анализ трудовой деятельности: Уч. пособие /Ярослав. гос. ун-т. — Ярославль, 1988. — 178 с.
6. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы (к психологическим основам научной организации труда, учения, спорта). — Казань: КГУ, 1969. — 278 с.
7. Климов Е.А., Носкова О.Г. История психологии труда в России: Учеб. пособие. — М.: Изд-во ун-та, 1992. — 221 с.

8. Навакатикян А.О., Крыжановская В.В. Возрастная работоспособность лиц умственного труда. — К.: “Здоров’я”, 1979. — 208 с.
9. Платонов К.К. Вопросы психологии труда (2-е изд. доп). — М.: Медицина, 1970. — 264 с.
10. Профессиональная ориентация (этапы и методы): Метод, рек. / Межрегион. заоч. нар. ун-т работников кадровых служб. — К.: Научно-внедренческий центр “Кадры”, 1990. — 89 с.
11. Профессиональная ориентация молодежи /Науч. ред. К.К. Платонов. — М.: Высш. шк., 1978. — 271 с.
12. Рожденственская В.И. Индивидуальные различия работоспособности. — М.: Педагогика, 1980. — 152 с.
13. Розенблат В.В. Проблема утомления. — М.: Медгиз, 1961. — 220 с.
14. Теплов Б.М. О понятиях слабости и инертности нервной системы //Вопросы психологии. — 1955. — № 6. — С. 3–15.

Галина ГАВРИЩАК

## ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КРЕСЛЕННЯ

У психолого-педагогічній літературі існує ряд досліджень з питань наукового управління, які включають процеси управління навчанням, засвоєнням знань, діяльністю та ін.

В. Котов [4], Н. Тализіна [8], зокрема, пропонують різні за змістом моделі управління процесом навчання, називаючи їх моделями дидактичної системи з оптимальним механізмом управління.

Модель дидактичної системи з оптимальним механізмом управління, створена Н. Тализіною, ґрунтуються на поєднанні загальних законів кібернетики та теорії поетапного формування розумових дій. Однак, намагання створити модель системи управління навчанням не є повністю обґрунтованим, оскільки теорія поетапного формування розумових дій — це лише частина системи управління, до складу якої входять різні елементи. У моделях програмованого навчання не використовуються принципи системно-структурного аналізу та методів індивідуалізації і диференціації навчання.

Н. Тализіна у своїй концепції звертає увагу на використання рефлексивного управління, коли вчитель не лише керує діяльністю учня, а й організовує процеси самоуправління учня власною діяльністю, педагог не лише передає інформацію, а й стимулює до її пошуку, не просто контролює діяльність учня, а й розвиває здатність до самоконтролю.

Варто проаналізувати структурно-функціональну модель циклу навчально-виховного процесу та рівні навчання, розкриті у праці П. Шевченка [10]. За основу автор узяв схему логіки навчання, згідно з якою даний процес починається мотивацією навчальної діяльності та забезпеченням необхідною інформацією, а продовжується формуванням умінь і навичок у відомих та нових умовах із обов’язковим супроводженням контрольно-оціночною діяльністю.

Системний підхід до дослідження індивідуалізації та диференціації навчання здійснювало багато науковців [1; 3; 6; 7; 9], проте до цього часу не розроблені питання реалізації індивідуального підходу до графічної діяльності школярів.

*Мета статті.* Відсутність комплексного дослідження проблеми індивідуалізації навчання креслення учнів загальноосвітніх шкіл спричинила розробку дидактичної моделі управління даним процесом.

Спираючись на основні положення проаналізованих літературних джерел, досвід організації навчально-виховного процесу, ми запропонували дидактичну модель індивідуалізації навчання креслення учнів загальноосвітніх шкіл. В основу нашої моделі (див. рис. 1) були покладені положення, розроблені В. Краєвським та І. Лернером [5] щодо основних елементів, до яких належать мета навчання, склад досліджуваних учнів, зміст та методи навчання; а також концепція, розроблена О. Ботвінником та Б. Ломовим [2] стосовно базових компонентів графічної діяльності, які взяті за основу при визначенні критеріїв підготовки до навчання креслення. На прикладі побудови креслення за ескізом вчені виділили основні фази цього процесу: спостереження, у ході якого формується образ зображеного предмета, і виконання на даній основі ескізу; вимірювання предмета та нанесення розмірів; побудова креслення за ескізом, що виконується з допомогою інструментів та згідно з визначеними

правилами. Відповідно до названих фаз у даному виді графічної діяльності автори виділяють три основні компоненти: спостереження, вимірювання та побудова.

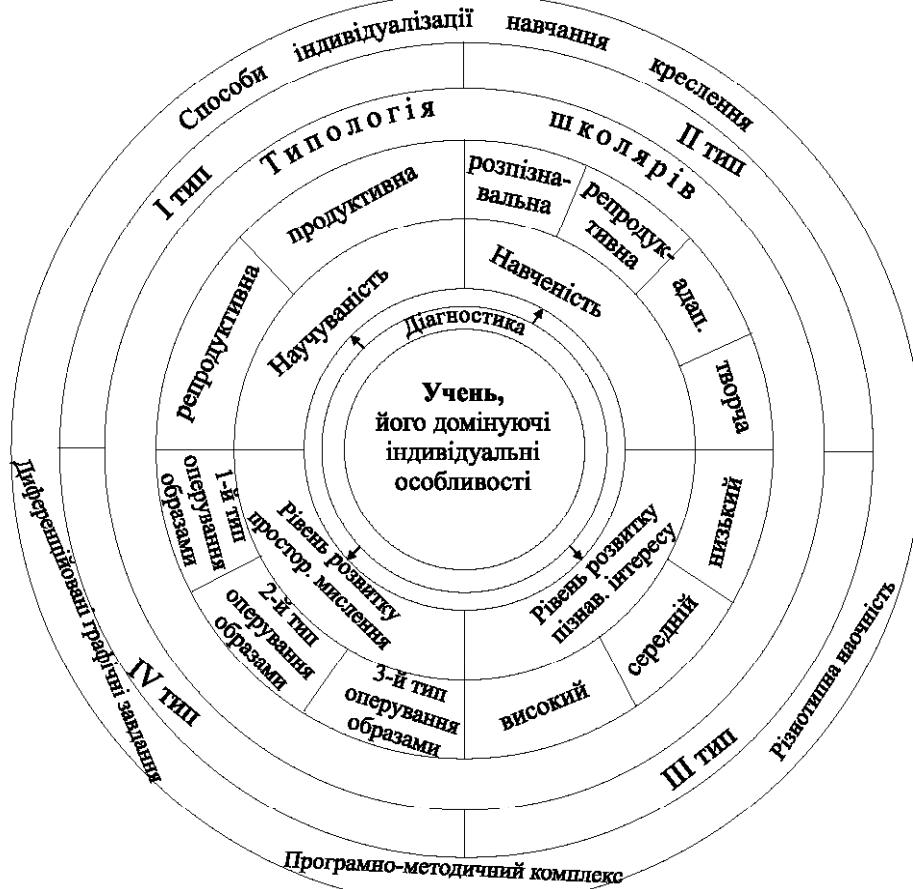


Рис.1. Модель індивідуалізації

У процесі навчання графічної діяльності у школярів необхідно формувати та розвивати вміння спостерігати, вміння вимірювати, вміння виконувати та читати креслення. Кожне з цих умінь спирається на відповідні системи знань та навичок. Зокрема, вміння вимірювати передбачає знання системи мір і навики роботи з вимірювальними інструментами; вміння виконувати креслення — знання про елементи креслення, способи його виконання та навички роботи з креслярськими інструментами.

При створенні моделі ми виходили з того, що процес розвитку індивідуальних особливостей учнів повинен бути спеціально організованим, цілеспрямованим та керованим і базуватись на розроблених у сучасній педагогіці принципах навчання та виховання із застосуванням відповідних форм та методів роботи.

Курс креслення в школі має загальноосвітній характер і повинен сприяти політехнічній освіті учнів, розвиткові у них технічних здібностей та формуванню просторового мислення. Щоб досягти поставленої мети, ми конкретизували її у таких завданнях графічної діяльності учнів:

- оволодіти системою знань та вмінь, необхідних для активної роботи щодо виконання графічних документів;
- викопувати павчальні функції, пов’язані з читанням графічних матеріалів;
- засвоювати основи сучасного виробництва;
- освоювати, вдосконалювати та застосовувати графічні знання у вирішенні практичних проблем;
- самостійно вирішувати технічні проблеми;
- оволодівати якостями, необхідними для технічної творчості та участі в раціоналізаторській і підприємницькій діяльності;

## ТРУДОВА ПІДГОТОВКА

- орієнтуватися у виборі джерел графічної інформації та ефективних способів їх опрацювання;
- здійснювати самоконтроль у вирішенні графічних завдань;
- сприймати, запам'ятовувати і передавати інформацію загальноприйнятою в науці й техніці міжнародною графічною мовою.

Зміст графічної діяльності учнів відображені у навчальних програмах з курсу креслення, фахультативних занятій з креслення, а також інтегрованого курсу трудового навчання та креслення.

Оскільки вся система запропонованих нами методів навчання креслення спрямована на всеобщий розвиток учня, то навчання набуває розвиваючого характеру. Розвиваюче навчання проявляється як процес нагромадження знань та оволодіння ефективними способами оперування ними. Впровадження різноманітних методів навчання сприяє розвитку наукового, логічного, критичного мислення учнів, ініціативності. Систематична пошукова діяльність викликала глибокі інтелектуальні почуття задоволення, впевненості у своїх можливостях, інтерес до навчання та самоосвіти.

Однією з важливих умов розвитку індивідуальних особливостей школярів у процесі вивчення креслення є поєднання індивідуальних та групових форм організації навчання. При індивідуальній діяльності ми враховували підготовленість учня до вивчення креслення, його характер, цілеспрямованість і створювали умови для максимального виявлення його здібностей до графічної діяльності. Завдання відбирались такі, що відповідали можливостям учня. Причому, ми не допускали як завищеної, так і заниженої їх складності, оскільки простіше завдання знижували ініціативу, інтерес, прагнення до якісного виконання, а занадто складне завдання призводило до безрезультативних спроб самостійного вирішення. Це викликало невпевненість у своїх силах, привчало учня до використання допомоги з боку вчителя чи однокласників. У процесі групового вирішення графічних завдань, крім індивідуальних особливостей, ми враховували психологічну сумісність та взаємодоповнення учнів одній одніми.

Досягнення мети та поставлених завдань з метою розвитку індивідуальних особливостей школярів для підвищення ефективності графічної підготовки було можливим при реалізації педагогічних принципів навчання та виховання, однакових для всіх навчальних дисциплін. До них належать такі принципи: принцип науковості; зв'язок теорії з практикою; наочності; систематичності та послідовності; доступності та посильності; поєднання навчання з продуктивною працею; свідомості та творчої активності при засвоєння знань; міцності засвоєння знань, вмінь та навичок; виховуючого характеру навчання; наступності в навчанні; системності; принцип переходу від навчання до самоосвіти тощо.

Будь-яка мислительна діяльність здійснюється за допомогою мислительних операцій аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування та конкретизація.

У результаті аналізу найбільш суттєві, важливі, оригінальні компоненти виступають на перший план і гальмують своїм впливом інші, менш важливі у даній ситуації, складові. Отож, аналіз — це мислимий (уявний) поділ цілого на частини за окремими ознаками, властивостями, які в сукупності утворюють цей предмет чи явище.

Розумова діяльність виступає як аналітико-синтетична, аналіз і синтез пронизують весь процес навчання, будучи завжди взаємопов'язаними. Їх нерозривна єдність чітко виступає в пізнавальному процесі порівняння. Будь-яке порівняння двох чи декількох ознак, деталей, форм, пропорцій і т.д. починається зі співставлення чи співвідношення одного з іншим, уявного з'єднання окремих частин, деталей, їх ознак в єдине ціле, тобто починається із синтезу. Потім проходить аналіз порівнюваних елементів — виділення в них спільногого та відмінного.

Порівняння з уявним встановленням подібності чи відмінності предметів і явищ. Вони сприяє розвитку самоконтролю, спостережливості, веде до узагальнення, тобто до уявного поєднання подібних за певними ознаками, якостями предметів та явищ. Наприклад, вивчаючи моделювання виробів за кресленням, учні виготовляють вироби з дроту, пластиліну. При цьому, вони спочатку виділяють основні, загальні особливості форми деталей, роблять висновки.

У процесі узагальнення предметів та явищ дійсності школярі не завжди звертають увагу на ряд ознак, сторін, за якими вони відрізняються один від одного. Таке мисливство відокремлення називається абстрагуванням. Процес абстрагування — це пізнання реальності, яке полягає в узагальненні предметів та явищ, виділенні загальних властивостей при відокремленні їх від інших сторін цих предметів чи явищ. Будь-яке зображення завжди включає елементи абстрагування, котре як необхідна умова глибокого пізнання суті зображеного обумовлює застосування схем побудови ескізів, що передають просторові відношення, конструктивні закономірності будови предметів.

Конкретизація — це фіксація уваги і думки на будь-якій озnaці предмета, явища, не звертаючи уваги на інші сторони. Вона є ланкою, яка пов'язує узагальнення і чуттєвий власний досвід. Загальне легше та швидше сприймається через конкретні приклади.

Найбільш тісні зв'язки існують між мисленням та уявою. Створення нових образів на основі наявних є сутністю уяви. Це дає можливість учням передбачати результати роботи, більш успішно орієнтуватись у процесі практичної діяльності. Оскільки у психології прийнято розрізняти два види уяви: відтворювальну (репродуктивна) і творчу (продуктивна), ми враховували їх особливості. Відтворювальна уява здійснюється на основі опису, схеми, ескізу, креслення. У цьому випадку учень поповнює вихідний матеріал образами, що вже є в його розпорядженні (наприклад, на основі готового креслення уявляє собі готовий виріб, за особливостями допоміжних деталей — його призначення). Образи, які створюються за допомогою репродуктивної уяви, завжди вторинні, повторювальні. У процесі творчої уяви формуються нові образи, реалізація яких призводить до створення нових ідей, конструкцій тощо. Творча уява передбачає створення образів, ознак, що не мають аналогів.

У графічній діяльності школярів проявляються такі якісні характеристики, як гнучкість, продуктивність та оригінальність мислення. Гнучкість мислення проявляється в умінні знаходити різноманітні варіанти і шляхи вирішення одного і того ж завдання. Протилежною властивістю є інертність, "в'язкість", коли при вирішенні проблеми учень затримується на одному-двох варіантах і йому важко перейти до пошуку нового, хоча він сам бачить, що вибрані шляхи не приводять до бажаних результатів. Для гнучкого мислення характерним є уміння розглядати питання різносторонньо, розкриваючи причини явищ, розуміння фактів у їх взаємозв'язку та їх спiввiдношеннi. Продуктивність мислення пов'язана з легкістю відтворення ідей та їх кiлькiстю. Оригiнальнiсть мислення проявляється в умiннi знаходити незвичайне вирiшення проблемi, запропонувати нестандартнi iдеї, розв'язування.

Крім того, у процесі навчання при однаковому формулюванні умов завдання для всіх, учні представляють рiзнi розв'язки. Незважаючи на те, що перед школярами ставилася одна і та ж проблема, її вирішення неслово відбиток індивiдуальностi, емоцiйного настрою. Особливо це проявлялося при вивченнi навчальної теми: "Креслення в системi прямокутних проекцiй", зокрема, при розв'язуваннi завдань на виконання третьої аксонометричної проекцiї, технiчного рисунка предмета за двома заданими прямокутними, а також при моделюваннi та конструюваннi предметiв з картону, паперу чи дроту за даним неповним його кресленням. При виконаннi креслення предмета, зображення якого потребує однiєї проекцiї, індивiдуальнi особливостi школяра допомагали знайти необхiдну ступiнь вiдповiдностi формi та змiсту виробу, мiру вiдповiдностi рацiонального та емоцiйного починань.

Видiлення та обґрунтuvання домiнуючих індивiдуальних особливостей учнiв, якi вiдiграють провiдну роль у навчаннi креслення, i котрi треба враховувати першочергово при здiйсненнi індивiдуалiзацiї даного навчального процесу, а також власне педагогiчne експериментальне їх дослiдження та врахування результатiв проведеної роботи, дозволили видiлити 4 умовнi типологiчнi групи учнiв загальноосвiтнiх шкiл залежно вiд рiвня засвоення графiчного матерiалу. Це:

I група — володiє розiзнавальним рiвнем засвоення графiчного матерiалу;

II група — репродуктивним;

III група — адаптивним;

IV група — творчим.

Кожен рiвень забезпечує вiдповiднi ступeni розвитку домiнуючих індивiдуальних особливостей.

**Висновки.** Методично обґрунтованим для спрощення реалізації індивідуального підходу на уроках креслення є поділ учнів на чотири умовні типологічні групи відповідно до перелічених вище чотирьох рівнів засвоєння графічного матеріалу. Така диференціація — перший крок до врахування навчальних можливостей учнів, їх пізнавальних інтересів, здібностей. Він дозволить забезпечити комплекс дидактичних умов щодо підвищення ефективності навчання креслення за рахунок поглиблення індивідуального підходу. Індивідуалізацію навчання креслення як завершенну концептуальну конструкцію показано в дослідженні у вигляді узагальненої дидактичної моделі.

Для школярівожної типологічної групи розроблено та впроваджено відповідний комплекс методичних засобів (способи реалізації індивідуального підходу до умовних типологічних груп): диференційовані завдання різного рівня складності, наочність з неоднаковою за змістом допоміжною інформацією, додаткові пояснення вчителя, пропозиція самостійно вибрати завдання для роботи, використання новітніх інформаційних технологій (комп'ютеризація навчання креслення) та ін.

## ЛІТЕРАТУРА

- Богомолов С.Н. Индивидуальный подход к учащимся при обучении физике на основе моделирования личности с помощью компьютера: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. — Москва, 1991. — 175 с.
- Ботвинников А.Д., Ломов Б.Ф. Научные основы формирования графических знаний, умений и навыков школьников. — М.: Педагогика, 1979. — 256 с.
- Кирсанов А.А. Педагогические основы индивидуализации учебной деятельности учащихся: Дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.01. — Казань, 1982. — 434 с.
- Котов В.Е. Психолого-педагогические основы управления процессом обучения в вузе. — Киев, Одесса: Вища школа, 1976. — 96 с.
- Краевский В.В., Лернер И.Я. Теоретические основы содержания общего образования. — М.: Педагогика, 1983. — 284 с.
- Рабунский Е.С. Теория и практика реализации индивидуального подхода к школьникам в обучении: Дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.01. — Горький, 1988. — 391 с.
- Сидоренко В.К. Інтеграція трудового навчання і креслення (дидактичний аспект). — К.:УДПУ, 1995. — 142 с.
- Талышина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. — М.: МГУ, 1975. — 326 с.
- Терещук Г.В. Индивидуализация трудового обучения: дидактический аспект. — М.: Ин-т ПСМ РАО, 1993. — 200 с.
- Шевченко П.И., Красовский Б.Д., Дмитрик И.С. Подготовка студентов к профессионально-педагогическому творчеству. — К.: Наукова думка, 1992. — 150 с.

# ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Марія СЛОБОДЯН

## НОВАТОРСЬКІ ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ В КРЕМЕНЕЦЬКОМУ ЛІЦЕЇ У 20–30–ТИ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ

Поразка національно–визвольних змагань українського народу привела до втрати державності та розчленування етнічних українських земель між радянською та польською державами. За умовами Ризького договору, підписаного 18 березня 1921 р. між Польщею з одного боку і РСФРР та УСРР з другого, західноукраїнські та західнобілоруські землі відійшли до відновленої II Речі Посполитої [3, 655].

Отож, потрапивши під владу Польщі, український народ опинився в глибокій політичній, економічній та культурній кризі. Особливо гостро стояли питання освітнього життя. Звернемо увагу на Волинські землі, оскільки Кременецький ліцей знаходився саме там і мав первинну назву Волинської гімназії. На початку 20-их років ХХ століття кількість неписемного населення на Волині становила 58%, на 250 чоловік був лише один вчитель, а майже 135 тисяч дітей шкільного віку не навчалось взагалі [10, 150–151].

За таких умов у 1920 р. маршал Ю. Пілсудський видає наказ про відновлення діяльності Кременецького ліцею, фактичне відкриття якого відбулося 27 травня 1920 року [11]. Одне з головних завдань, яке постало перед новоствореним закладом: “виховання людини нового типу, працівника необхідного для Волині” [13, 117]. Уся подальша робота ліцею була спрямована на втілення у життя цього завдання.

*Метою статті* стало висвітлення найголовніших педагогічних новаторських ідей, які впроваджувались у відновленому Кременецькому ліцеї.

І потрібно підкреслити, що в період з 1920 по 1939 рр. під юрисдикцією Кременецького ліцею у різний час функціонували такі навчальні заклади:

1. Учительська семінарія (існувала з 1921 по 1935 рр.).
2. Гімназія ім. Т. Чацького (1922–1939).
3. Середня рільничча школа в Білокриниці (1922–1938).
4. Середня торгова школа в Кременці (1922–?).
5. Нижча школа городництва (1922–?).
6. Школа лісових сторожів (1922–?).
7. Початкова школа (т.зв. “школа вправ”) при учительській семінарії (1924–1935) і при педагогії (1935–1939).
8. Дошкільний заклад у Кременці (1927–1939).
9. Нижча ремісниче–промислова школа у Смизі (1928–1938).
10. Музичний осередок канікулярний у Кременці (1929–1939).
11. Народний університет в Михайлівці (1932–1939).
12. Географічний методичний осередок (1933–?).
13. Народний університет у Ружині (1935–1939).
14. Дошкільний заклад у Білокриниці (1935–1939).
15. Дошкільний заклад у Смизі (1935–?).
16. Дошкільний заклад у Вишнівці (?–1939).
17. Курси городництва в Лідичкові (1935–1938).
18. Педагогіум у Кременці (1935–1939).
19. Рисунковий осередок канікулярний у Кременці (1936–1938); в 1938–1939 рр. — у Вишнівці.
20. Загальноосвітній ліцей у Кременці (1937–1939).

21. Педагогічний ліцей у Кременці (1937–1939).
- 22.–23. Дві початкові народні школи для дітей фільваркових службовців (?–1939).
24. Гімназія кооперації в Кременці (1937–1939).
25. Осередок супільної праці в краї у Білокриниці (1937–1939).
26. Народний університет у Малинську (1937–1939).
27. Нижча школа городництва в Лідичові (1938–1939).
28. Нижча ремісничо–промислова школа у Вишнівці (1938–1939).
29. Рільничий та лісовий ліцей в Білокриниці (1938–1939).
30. Школа сільського господарства для дівчат у Загайцях (1938–1939) [14, 61–62].

Наведений перелік не може не вражати. Звичайно, одні заклади відкривалися, інші припиняли своє існування. Отже, цей навчальний заклад не був типовим, а новаторським, оскільки являв собою потужну освітню установу, в якій об'єднувалися різноманітні школи, курси, осередки. Назва Кременецький ліцей була швидше символічною і відображала данину минулим традиціям цього закладу. Крім того, усі навчальні одиниці, що входили в структуру ліцею, користувалися великою свободою у застосуванні навчальних програм і педагогічних методик, що давало можливість здійснювати на їхній базі різного роду дослідження та експерименти. До найголовніших педагогічних новаторських ідей, здійснених у ліцеї, належать:

- застосування дальтонської системи й організація ранніх учнівських зборів у гімназії та учительській семінарії;
- диференціація навчального процесу в “школі вправ”, “суботки”.

Необхідно відмітити, що діяльність відновленого Кременецького ліцею у 1920 р. можна поділити на два періоди: від відродження до 1927 р. та від 1927 р. до 1939 р. У перший період створювалися умови для глибокої педагогічної праці, відновлювалася навчально–матеріальна база, тому цей період був важким для ліцею. Великі заслуги цього часу належать першому візитатору доктору Мареку Пекарському. Саме він розробив проект організації закладу, що ліг в основу “Розпорядження Ради Міністрів” від 10 серпня 1922 р.

Як бачимо із зазначеного вище списку навчальних закладів, що входили у Кременецький ліцей, більшість з них утворювалася у другий період діяльності цього закладу. Таким чином, 1927 р. є переломним в історії нового ліцею. Насамперед у цей рік відбулися зміни у складі керівництва. На зміну візитатору доктору М.Пекарському прийшов професор Юліуш Понятовський. Посаду заступника візитатора займав професор Станіслав Добровольський [6, 7–8]. Саме він був ініціатором розробки і застосування дальтонської системи навчання, в основі якої зумів об'єднати стару лекційну методику з новою лабораторною. У цьому напрямку з ним співпрацювали видатні педагоги: професор Франтішек Мочак (географ), професор доктор Здіслав Опольський (біолог), професор Гробельний (фізик), професор Зареба (математик) та інші [9, 5–6]. Крім впровадження дальтонської системи, С. Добровольський ще реформував систему фізичного виховання, організовував для молоді лекції слухання музики, які проводились систематично.

Таким чином, у 1927–1928 н.р. дальтонська система була впроваджена в IV–VII класах гімназії та на I–IV курсах учительської семінарії [14, 58]. З 1929–1930 н.р. експеримент проводився в обидвох школах.

На той час дана система навчання вважалась однією із найпередовіших. Її досвід широко застосовувався у США та Західній Європі. На наших теренах лише Кременецький ліцей зважився на цей експеримент.

Назва цієї системи походить від місцевості Дальтон у штаті Массачусет (США), де вчителька Олена Паркхерст уперше впровадила її у життя. Причиною виникнення цього виду навчання стала ситуація, за якої майбутня автор системи, сділа вчителька у сільській школі, повинна була одночасно займатися з сорока дітьми, поділеними на 8 класів. У той час, коли вона вела урок в одному класі, решту учнів треба було чимось зайняти. Тоді й виникла ідея дати всім дітям різні самостійні завдання, над якими б вони працювали до часу, коли вчителька матиме змогу перевірити їхню роботу. При цьому старші діти повинні були допомагати молодшим. Великий зал було поділено на окремі сектори, призначенні для різних предметів. Експеримент вдався.

Своєрідним підґрунтям для авторки системи виявилась праця Е.Свіфта “Mind in the making”, де стверджувалося, що раціональним є метод співпраці вчителя з учнями і прищеплення їм бажання самостійного заглиблення у вивчення предмету, суть якого має бути попередньо роз'яснена на усній лекції. Вчителі повинні вести наукові спостереження за учнями, вивчати їх, де клас перетворюється на педагогічну лабораторію, а педагогічний експеримент триває постійно [7, 58].

О. Паркхерст визначила три основні принципи свого методу:

- свобода дитини, що забезпечувалась, передусім, наданням можливості кожному учню навчатись у власному темпі, займатись справою, яку він сам собі обрав;
- взаємодія у групі, котра здійснювалась на основі контактів дітей протягом групових навчальних занять (конференцій) — як однолітків, так і дітей різного віку;
- розподіл навчального часу, який передбачав можливість вільно розпоряджатись своїм навчальним часом упродовж місяця в рамках отриманого на цей період навчального завдання.

Потрібно підкреслити, що основним принципом дальтонської системи або Дальтон-плану була задекларована свобода [7, 17].

Лабораторний план орієнтував дитину на здобуття освіти своїми власними способами, скеровуючи її енергію в правильне русло. Це мало дати дитині ту саму розумову і моральну свободу, без якої неможливий гармонійний розвиток особистості.

Що ж до другого принципу Дальтонського лабораторного плану — то це була кооперація, або взаємодія і взаємоподіл всіх членів колективу. Система створювала такі умови, за яких дитина мимоволі діяла як член організованої спільноти. Кожен учень, як співпрацівник, ставав відповідальним перед колективом і сам також ніс відповідальність за дії колективу. Роль учителя при цьому теж змінювалася. Він не міг відгороджуватися від учнів своїм авторитетом, виконуючи тільки арбітражно-каральну функцію, а діяв спільно з учнями. За дальтонською системою, дитині давалося конкретне завдання та вказувалася мета, якої треба досягнути. Далі вона мала право взятися до справи таким способом, який вважала найдоцільнішим і в тому темпі, який їй найбільш відповідав [7, 25].

Весь обсяг матеріалу, котрий учніві необхідно було засвоїти протягом року, доводився йому до відома на початку шкільного року. Це давало можливість правильно розподілити свій час.

Оскільки свобода стала основним принципом Дальтонського плану, його авторка застерігала від створення з нього стереотипної форми, готової до застосування у будь-якій школі. Незмінною мала залишатися лише основна ідея системи, практика ж його могла змінюватися стосовно до умов школи і поглядів педагогічного колективу. Тому Олена Паркхерст у своїх рекомендаціях утримувалася від догматичних тверджень, які саме предмети охоплюватиме ця система, а також, які вимоги ставитимуться до результатів діяльності учнів. Дальтонська система мала стати шляхом, ідучи яким, учитель може розв'язати проблеми психології дитини, а учень — проблеми учіння.

Варто відмітити, що для зручності предмети поділялися на головні та другорядні. Такий поділ був умовним і не мав на меті приниження важливості предметів, занесених в список “другорядних”. Критерієм, за яким предмети вносилися до основної групи, була наявність їх на річних екзаменах і на вступних іспитах до вищих навчальних закладів, тому їх вивченю приділялося більше часу [7, 31].

Для спрощення впровадження дальтонської системи автор рекомендував застосовувати її спочатку до головних предметів, поступово поширюючи цю систему на другорядні.

Одним з найважливіших завдань при реалізації Дальтонського лабораторного плану є правильне формування наділів, які складали педагоги. Від правильності та зрозумілості наділу залежить успіх плану. Він подавався у письмовій формі, був чітко сформульований і так укладений, щоб кожен з учнів знат, до чого він прямує. Отже, наділ являв собою план, який служив путівником при вирішенні завдань.

Робота вчителя над змістом наділу має бути поставлена так, щоб зміст завдань із окремого предмету узгоджувався і пов’язувався з іншими предметами. Наприклад, якщо якась цікава тема опрацьовуватиметься із зоології, то вчитель рідної мови повинен знайти у ній матеріал для твору, дискусії чи реферату із свого предмету [7, 58].

Дальтонська система передбачала певне устаткування окремих лабораторій для кожного навчального предмету, хоча при невеликій кількості вчителів одна лабораторія може бути розрахована на два предмети. За кожною лабораторією закріплений спеціаліст. Вона є місцем, де діти експериментують, вільно працюють над своїми завданнями. У кожній лабораторії має бути бібліотечка з даного предмету, укомплектована підручниками та різноманітною допоміжною літературою.

Скасування розкладу навчальних занять прихильники дальтонської системи вважали першим кроком до вивільнення учня. Наприклад, у певній школі лабораторний час триває у всіх класах від 9.00 до 12.00. Цей тригодинний термін присвячений навчанню основних предметів: географії, історії, математики, біології, іноземної та рідної мов. Для того, щоб доцільніше розподілити час, учень радиться із вчителем, який при новій системі стає спеціалістом і порадником з даного предмету. Учитель і учень спільно ділять предмети на “сильні” (з яких учень добре встигає) і “слабкі” (з яких успішність гірша) [7, 36].

Як зазначилося вище, суть цієї системи влучно визначається як лабораторний метод, тому що вона базується на самостійній праці учнів в окремих лабораторіях. Однак ця система, автор якої сама застерігала від сліпого наслідування, у практиці Кременецького ліцею зазнала ряду змін і модифікацій. Упродовж перших трьох років дії дальтонська система в Кременецькому ліцеї пройшла певну сволюючію.

При впровадженні Дальтонського плану педагогічний колектив усвідомлював небезпеку, яку несе із собою експеримент, тому відразу впровадили його з певними відхиленнями, основним з яких було збереження певної кількості лекційних годин. Систему впроваджувано дуже обережно, про що свідчить значне число дальтонських конференцій, які регулювали дію системи, зокрема її організаційну сторону.

Хоча дальтонська система народилася внаслідок потреб однокласної початкової школи, де стала широко розповсюджуватися, у Кременецькому ліцеї вона, враховуючи місцеві умови, матеріальну базу навчальних закладів та ментальність учнів, найефективніше спрацювала у середній школі. Саме тут учні готові були працювати самостійно, а матеріальна база цієї школи гарантувала реалізацію дидактичних принципів системи [4, 36].

Річний обсяг роботи в Кременецькому ліцеї при застосуванні системи поділявся на 9 чотиритижневих періоди. Останній з них закінчувався у перших днях червня, а решта тижнів цього місяця присвячені були підсумковому опитуванню учнів, екскурсіям.

Тижневий поділ годин після всіх змін виглядав так: понеділки — лекційний день, решта днів: 8<sup>00</sup>–10<sup>40</sup> год. — дальтонські майстерні та гімнастичні групи, 11<sup>00</sup>–13<sup>20</sup> — три 40-хвилинні лекційні уроки [12].

Предмети поділялися на т.зв. дальтонські та недальтонські. Нова система використовувалася при вивченні таких предметів (у гімназії та семінарії): польської, французької, німецької та української мов, історії, географії, фізики з хімією, математики, природи, науки про сучасну Польщу, філософії. В другому півріччі вивчення німецької та французької мов і філософії планувалося проводити за лекційною системою [14, 58].

Таким чином, дальтонська система вимагала великої кількості годин на кожний предмет. Такої кількості не міг забезпечити Кременецький ліцей, навчальний план якого передбачав доволі значну кількість предметів, у класах навчалася велика кількість учнів, а на кожен предмет виділялося не так багато годин. Тому тенденцією еволюції дальтонської системи в Кременецькому ліцеї стала, по-перше, редукція програм, по-друге, створення учителеві умов для якнайтіснішого контакту з роботою учнів, а отже, обмеження дальтонської свободи, переход у деяких предметах, зокрема природничих, на метод, наближений до лабораторного. Нова система трактувалася в Кременецькому ліцеї на рівні експерименту, отже збереження її в “чистому” вигляді не було необхідною умовою. Головним було почертнати із неї якомога більше позитивного досвіду (С.М. — підкреслено мною), а саме: вироблення в учнів більшої самостійності у роботі, вміння правильно її організовувати для себе. Реалізація цих завдань за умов Дальтонського лабораторного плану досягається краще, ані ж при традиційній системі навчання.

Водночас із впровадженням дальтонської системи також почали організовувати ранні учнівські збори, які відбувались перед початком лекцій. Спочатку вони проводились

систематично, у відповідні дні (2 рази на тиждень), окрім для учительської семінарії та гімназії, деколи спільно. Збори у гімназії мали інформаційний характер (справи з життя школи, повідомлення), а у семінарії, крім проблем, пов'язаних зі шкільним життям, розглядались і питання педагогічного та суспільного характеру [6, 35].

На початку учнівські збори організовувала певна група вчителів. Пізніше їх проводили студенти семінарії. В 1933–34 н. р. оголошено цикл рефератів про ліцей, в цілому пов'язаних з діяльністю цього навчального закладу. Від 1934–1935 н.р. збори організовувались спільно з молоддю гімназії та семінарії. Чинником самоврядування, який пов'язував ці два заклади в одне ціле, була “Рада Війтів”, що складалася з представників окремих класів і курсів. Завданням цієї Ради було керування життям молоді на терені школи.

Таким чином, ранні зібрання допомагали керівництву ліцею управляти дітьми цих навчальних закладів, здійснювати над ними контроль, організовувати у правильне русло їхню діяльність. А те, що учні самі проводили ці збори, сприяло розвитку їх творчості, ораторських здібностей, самостійності, свідомості, дисциплінованості, організованості та згуртованості. Отож, створювались сприятливі умови для розвитку та формування особистості.

При учительській семінарії існувала семирічна початкова школа (т. зв. “школа вправ”), яка була відкрита у 1924 році. Ця школа відрізнялась від інших початкових шкіл хоча би тому, що служила для студентів учительської семінарії, а пізніше педагогії як “верстат праці”, як певний взірець. Адже там відбувалися практичні заняття, які проводили як студенти старших курсів, так і самі викладачі, для того, щоб показати студентам, як потрібно проводити урок. Так зазначає одна із учениць цієї “школи вправ”: “Учні були призвичасні до того, що під час уроку було багато людей, котрі їх слухали та спостерігали за ними. Отож, школярі набиралися свободи буття” [8, 125].

У цьому навчальному закладі діти навчались з сіми років, там застосовувались методи, які сприяли формуванню їх самостійності. Класи “школи вправ” були обладнані з великим піклуванням про естетику, розумінням якої вчителі цієї школи намагались прищепити учням. Характерна риса цього закладу: диференціація навчального процесу. Перші чотири роки навчання відбувалось за єдиним планом, де найважливішими уроками були читання і писання [1, 13]. Варто звернути увагу, що вчитель ділив дітей на “громадки”, метою яких було: покращити організацію праці, формувати відповідальність у дітей, а також учити синхронізувати та допомагати один одному. У деяких класах “громадки” організовували в міру потреби, враховуючи інтереси дітей. А в інших класах діти самі ділились залежно від особистих уподобань (це був т.зв. поділ “симпатичний”). А вже в V–VII класах самоврядування здійснювалось під керівництвом управлінських органів. Отож, ці класи поділялися на такі відділи: “а” і “б”. До класів “а” входили нормальні діти, а до класів “б” — здібні [6, 30].

Для того, щоб навчатися в “здібних класах”, учень повинен був скласти вступний іспит. Ось як згадує учениця цієї школи, пані Ірина Біаупре–Станкевич: “В “школі вправ” був звичай: щоб вступити до п’ятого класу потрібно було здати екзамен, який мали право складати як діти початкових шкіл Кременця, так і з інших волинських повітів” [1, 13]. Ці вступні іспити проходили за умов досить високого конкурсу. Так, у 1930 р. до вступного іспиту у V–б клас зголосилося 79 дітей, з яких було прийнято 25. До VI–б класу було прийнято лише 7 із 50 проекзаменованих, а до VII–б були переведені діти з VI–б класу. Програма навчання в цих класах носила інноваційний характер, тому що була значно розширеню і поглиблена та передбачала більший ступінь самостійного опрацювання учнями. Результати такої праці говорять самі за себе. У 1931 р. усі учні V–б класу були переведені до VI–б, з 16 учнів VI–б класу 14 переведено до VII–б і, нарешті, всі 19 учнів випускного VII–б класу закінчили школу. І це при тому, що в тогочасних польських школах процент непереведених і тих, що не закінчили школу, був досить високим. Із згаданих 19 випускників 12 склали вступний іспит до IV класу ліцеїної гімназії, 5 — до ліцеїної семінарії, ще 2 були зараховані до інших середніх шкіл [14, 64].

Необхідно відмітити ще один факт. Щоб залучати до іспиту якнайбільше дітей, керівництво школи та ліцею давало відповідні оголошення в усіх найбільших періодичних виданнях краю (зокрема, “Життя Волині”, “Огляд Волинський”, “Голос учительський”, “Життя Кременецького ліцею”). З цього ж приводу встановлювались контакти із вчительськими

організаціями початкових шкіл окремих волинських повітів. Отже, робилося все можливе, щоб Кременецька ліцейна “школа вправ” стала однією із найпрестижніших початкових шкіл Волині.

“Школа вправ” прагнула до співпраці, згуртованості дітей, вчителів і батьків, з метою формування творчої атмосфери шкільного життя та праці. Це здійснювалось за допомогою суботніх зборів (т.зв. “суботків”). В них були задіяні учні III–VII класів. Ці традиційні щотижневі “суботки” ділились на дві частини: перша — інформаційно-організаційна, друга частина — показово-розважальна [6, 31].

У першій частині кожний клас оголошував тижневий звіт, як правило, доповідач обирається всім класом. Це були короткі повідомлення. У другій частині організовувались творчі номери. Учні кожного класу щотижня підготовляли виступ: хоровий спів, гра на різних музичних інструментах, декламація віршів та уривків прозаїчних творів. “Суботки” відбувалися в театральній залі, що вміщувала 400 осіб [5, 88]. Варто вказати, що діти цієї школи їздили на екскурсії, відпочивали. Навіть у молодших класах організовувались принаймні по дві екскурсії в рік. Ліцейними фирмантами їздили чи до Почаєва, чи до Вишнівця, чи ще кудись.

Підбиваючи підсумки другого періоду існування Кременецького ліцею, відзначимо унікальність цього явища в історії українського шкільництва. Цей комплексний навчальний заклад вражає своїми експериментами, педагогічним новаторством, тобто розмаїттям змісту, форм та методів у організації навчально-виховного процесу. Хоча, наприклад, дальтонська система не була впроваджена ідеально, але застосування цієї “кременецької системи” (С.М. — підкреслено мною) [8, 127] дало, безперечно, позитивні результати. Тому що дана система забезпечувала розвиток особистості учня Кременецького ліцею, його розумових і творчих здібностей, мислення, навичок індивідуальної та колективної праці, організації часу. Що ж до початкової “школи вправ” — то вона була однією з найпрестижніших на Волині, своєрідною лабораторією для учительської семінарії, діяльність якої спрямовувалась на пошуки і впровадження у практику нових методів навчання і виховання, котрі сприяли насамперед розвитку природних задатків, талантів учнів та формуванню їх свідомої дисциплінованості, самостійності.

Новаторство Кременецького ліцею в ХХ столітті становило згусток передових педагогічних ідей, які можуть бути творчо використані в сучасних умовах.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Beaupre-Stankiewicz I. Garstka wspomnień z Ćwiczenówka // Życie Krzemienieckie. Półrocznik społeczny. — 1991. — №12. — S. 13–14.
2. Державний архів Тернопільської області. — Ф.131. — Оп.1. — Спр.7. — Арк.5.
3. Довідник з історії України /За ред. І.Підкови і Р.Шуста. — К.: “Генеза”, 2001. — 1135 с.
4. Zorawska E. Chronologia rozwoju odrodzonego Liceum Krzemienieckiego // Biesiada Krzemieniecka. — Londyn, 1998. — S.36–48.
5. Коляденко С. Кременецький ліцей у системі освіти Волині (XIX–30-ті рр. XX ст.). — Житомир, 2003. — 128 с.
6. Liceum Krzemienieckie w dobie obecnej (1920–1935). — Opracowanie zbiorowe. — Krzemieniec, 1935. — 44 s.
7. Parkhurst H. Wyksztalcenie według planu Daltonskiego. — Lwów–Warszawa, 1928. — 327 s.
8. Sheybal–Królikowska A. Krzemieniec zatracona ojczyzna // Biesiada Krzemieniecka. — Londyn, 2003. — S.124–129.
9. Strumiński J. System nauczania “daltonski”. Wspomnienia z Liceum Krzemienieckiego // Życie Krzemienieckie. Półrocznik społeczny. — 1991. — №2. — S. 5–6.
10. Ткачук П. Політика уряду Польщі у галузі народної освіти на Волині (1919–1939) // Волинь і Волинське зарубіжжя. — Луцьк, 1994. — С.150–153.
11. Фонди Кременецького краєзнавчого музею (далі Фонди ККМ). — Од. 36. LXXXIII,5. — Спр. 1057. — Арк.12.
12. Фонди ККМ. — Од. 36. 39809. — Спр. 4258. — Арк.11.
13. Czarnocki S. Znachenie Liceum Krzemienieckiego dla Wołynia // Czarnocki S. Artykuly i premowienia: 1932–1939. — Londyn, 1986. — S.115–125.
- Чуйко С. Ліцеї України (XIX–XX ст.). — Тернопіль: Ліком, 1996. — 140 с.

## ДЕКОРАТИВНО–УЖИТКОВЕ МИСТЕЦТВО У НАВЧАЛЬНО–ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Надзвичайно важливу роль у навчанні та вихованні школярів відіграє використання декоративно–ужиткового мистецтва в школі.

Як зазначає Я. Запаско, декоративно–ужиткове мистецтво — найдавніший вид художньої діяльності людини. До нього належать одяг, меблі, хатнє начиння, тобто світ речей, котрим користується людина в своєму побуті [5, 5].

Проблема вивчення декоративно–ужиткового мистецтва в школі є однією з провідних і викликає велику зацікавленість серед теоретиків і практиків. Зокрема, цю тему досліджували і вивчали Г. Врошинська (“Народні жіночі прикраси на Україні XIX — початку ХХ століття”); Т. Джаман (“Розвиток пародій освіти на Волині (XVIII—XX ст.)”); Р. Захарчук Чугай (“Народне декоративне мистецтво Яворівщини”); М. Костишина (“Художні особливості українського народного костюма Північної Буковини”); З. Резніченко (“Мистецький декоративно–ужитковий компонент у змісті професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у вищих навчальних закладах”); Д. Скільський (“Вивчення народного декоративно–прикладного мистецтва в школі як засіб розвитку творчих здібностей учнів”); О. Нога (“Художньо–промислова кераміка Галичини XIX — початку ХХ століття”).

На підставі вищепереданих наукових досліджень можна зробити висновок, що пізнання декоративно–ужиткового мистецтва в школі потребує більш ґрунтовного, поглиблених вивчення.

*Метою статті* є з’ясування обсягу, ролі і значення вивчення декоративно–ужиткового мистецтва в навчанні та вихованні школярів початку ХХ століття.

Як зауважує П. Лосюк, твори декоративно–прикладного мистецтва відображають дійсність через “видовий” образ, що дає зображення “в дуже загальніх формах, далеких від індивідуалізованої, максимально–конкретної характеристики предмета”. Незважаючи на цю позірну обмеженість художніх засобів, “усякий твір прикладного мистецтва є образом людських почуттів, бажань, прағнень, думок”.

На відміну від живопису, графіки і скульптури, які відбивають дійсність через зображення конкретних предметів, явищ, подій, декоративно–прикладне мистецтво оперує переважно утилітарними просторовими формами [4, 13].

На думку О. Пенішкевич, малювання відігравало в народній школі, насамперед розвиваючу роль, сприяло виробленню естетичних смаків, залученню дітей до прекрасного, формуванню уяви про певний предмет або явище, і тому перебувало у тісному зв’язку з наукою наочною. У процесі викладання цього предмета діти привчалися до тривалих вольових зусиль, до культури праці, “бо хто хоче якусь річ вірно нарисувати, мусить старанно, пильно і терпливо працювати” [6, 131].

Авторка зазначає, що архівні матеріали свідчать про дискусію серед учителів і методистів: що вважати головним у малюванні як навчальному предметі — ідеальну чи практичну сторону. Варто віддати належне методичній думці того часу, яка розглядала цей предмет як один із факторів впливу на духовний розвиток школярів, бо “дитина має при цій науці рівночасно вчитись речей потрібних до життя і образовувати свої духові прикмети” [6, 131].

Наступним кроком до розвитку декоративно–ужиткового мистецтва у період 1907–1911 рр. були широко відомі курси О.В. і С.В. Курдюмових для підготовки учителів рукоділля.

Курси знаходилися у місті Києві, мали свій особливий склад предметів; у закладі упродовж року навчалось 169 учениць. Вони щороку вивчали такі обов’язкові учебові предмети та ремесла: педагогіку, гігієну, товарознавство, методику рукоділля, малювання і креслення, крій і шиття білизни та одягу, вишивання, в’язання та плетіння. Із цих предметів після закінчення кожного року учениці здавали екзамени.

## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

*Таблиця 1.*

*Перелік екзаменів на курсах для підготовки учителів рукоділля О.В. і С.В. Курдюмових*

Число	Місяць	Дні	Назва предмета	Години
17	серпень	Понеділок	В'язання	від 10/2–1 год.
	–		Загальне рукоділля	5 год.
18	–	Вівторок	Рахункове, письмо	5 год.
19	–	Середа	Біла гладь	10–1 год.
	–		Методика рукоділля	5 год.
20	–	Четвер	Малювання	10–1 год.
21	–	П'ятниця	Вишивання шовком	10–1 год.
	–		Товарознавство	5 год.
22	–	Субота	Креслення	10–1 год.
24	–	Понеділок	Рахунок усний	5 год.
25	–	Вівторок	Крій і шиття білизни і одягу	10 год.
27	–	Четвер	Гігієна	5 год.
	–	П'ятниця	Пробний урок	10 год.

З методик рукоділля, крім того, поводились практичні заняття [7, 18].

Учениці курсів опанували і такі предмети як–от, вироблення штучних квітів і фруктів, тиснення по кожуху, що були необов'язковими для вивчення. При курсах існували пансіони, де учениці вивчали незначну кількість предметів (див. табл. 2).

*Таблиця 2.*

Вишивання	Крій білизни	Крій одягу	Малювання і креслення	Різьба по дереву	Тиснення по кожуху	Виготовлення штучних квітів
13	2	35	2	7	5	4

Курси рукоділля та спеціальні класи художніх робіт утримувались за кошти О.В. і С.В. Курдюмових і плату, внесену ученицями за право навчання. Підручники і матеріали для роботи і навчання учениць курсів забезпечувались частково за кошти О.В. і С.В. Курдюмових. Після завершення курсів видавали свідоцтво про закінчення приватних Жіночих курсів О.В. і С.В. Курдюмових [7, 90].

У методиці навчання дітей малюванню більшість учителів користувалися так званою “природною методою”, яка полягала в поступовому ускладненні матеріалу: від зображення найпростіших, відомих учням речей до копіювання з моделей. Найкращі вчителі навчали вихованців малюванню з природи, стимулювали їх до творчого відтворення баченого відповідно до свого розуміння і уявлення [6, 131].

Педагоги Буковини справедливо вважали, що ручна праця є одним із тих предметів, що виконував важливу функцію виховання. “Дитина знає лише те, що сама собі запрацює, дитина забуває, що виділа або чула, але ніколи не забуде того, що робила”, — так обґрунтував О.Попович необхідність ручної праці в школі. З уведенням ручних робіт значно посилився практичний компонент у системі навчання народних шкіл. Хлопці виготовляли необхідні навчальні прилади, предмети для домашнього господарства, для своєї школи. Дівчата у процесі роботи отримували навички, відповідні до їх природних функцій, вчилися в'язати гачком і на спицях різні речі для домашнього вжитку, мережили носовики, вчилися вишивати хрестиком, гладдю, шили хустинки, невеличкі рушнички, робили до них френзелі (тороки)” [6, 131].

На п'ятому і шостому роках навчання програма з предмета уже включала такі теми: крій сорочок, латання, прядіння веретеном і ткання на верстаті.

Проте в багатьох школах ручні роботи стали “побічним предметом”. Причини полягали, передусім, у недостатній підготовці вчителів, бо на цей предмет дивилися як на такий, що

“ледве чи нам коли потрібний”. Зіткнувшись з реальністю, багато із семінаристів не вміли “скроїти чи вишити звичайну мужицьку сорочку”. На жаль, тенденція розглядати ручну працю як щось другорядне у навчанні збереглася і в наші дні. У кращому випадку вчителі можуть організовувати працю дітей, але використати її для творчого розвитку учнів не вміють [6, 132].

Зовсім забуюто і цілковито недосліджену ділянкою українського народного мистецтва є ткацтво і килимарство.

Як стверджує В. Пещанський, найкращі зразки галицьких килимів опинилися у Відні, а зібрані вони були покійним В. Федоровичем у Вікні і згоріли 1915 року. Нечисленні зразки галицького килимарства у музеях Львова “свідчать однаке за дуже високу мистецьку техніку давніх галицьких килимарів” [9, 12].

Спроби відродження старовинного, зовсім забутого українського килимарства стали проявлятися на початку ХХ століття. У цей час на Україні були дві килимарні: одна Полтавського земства — в с. Дехтярах біля Прилуць, друга — Ханенків — в с. Єленівці на Київщині. Але їх управителями були люди різних мистецьких напрямків, їх вироби були різного характеру: в Дехтярах спеціаліст-ткач звертав увагу лише на добрий матеріал тканини, а в Єленівці митець і знавець українського килиму В. Г. Кричевський дбав за мистецьку красу.

Галицьке мистецтво пробував “оживити” у Вікні В. Федорович, що в своїй килимарській школі копіював старі малюнки у власних композиціях основних кольорів. Були ще ткальні килими у Бучачі гр. Потоцького, у Глиннянах священика Решетиловича і Косові [9, 13].

У статті “Косівська мистецька школа в художньо-промисловій освіті Галичини в кінці XIX — початку ХХ століття” Ростислав Шмагало зазначає, що “з метою розвитку ткацького промислу в Косові у 1882 році було організовано Ткацьке товариство, при якому діяла ткацька школа та майстерні. Товариство ставило собі за мету постачати необхідні ткацькі матеріали й організовувати збут готової продукції своїх членів, що мало оберегти їх від визиску скупників. Статут товариства зобов’язував стежити за художньою якістю виробів і впливати на їх піднесення” [10, 279].

Зі статистичних джерел відомо, що з 1885 році у школі, яка згодом отримала статус Краєвого наукового варстату, викладали випускник ткацьких шкіл у Бжозовій, Кросні та Мирохвіш-Шонбергу Казимир Ярмош та “пожодовник” Іван Гаврик, випускник того ж таки Наукового ткацького верстата в Косові [13, 16]. Наочним свідченням занепаду мистецького начала у сфері домашнього промислу стала Гуцульська виставка в Косові 1904 року. Причини цього занепаду полягали насамперед у конкуренції з виробами фабрик та промислових шкіл, якій народні майстри не могли протистояти.

У 1906–1907 навчальному ріці у ткацькій школі у Косові викладало 5 учителів і навчалося 26 учнів, з яких 20 були греко-католиками і 6 — римо-католиками. А у 1914 році самостійно діяли школи у Косові, Глиннянах, Кросно, Горлиці, Ланьцуті, Рихвалді, уряд виділяв субсидії лише на підтримку ткацьких шкіл у Корчині, Вілямовиці, Будзанові та школі мережива в Яворові, Канчуці, Пшеворську, Рудках, школі гаптів у Макові та сукна у Ракшаві” [10, 280].

У XIX — на початку ХХ столітті були широко відомі вироби килимарства з Вишгородка. Як згадує Всеволод Дробан, “чудовими бувають твори працьовитих людських рук. Недарма в народі талановитих умільців називали завжди людьми з золотими руками [3, 6]. Старовинне містечко Вишгородок, що на Лановечинні, перша історична згадка про яке датується 1152 роком, мало протягом віків торговельні зв’язки з різними містами наших країв, в тому числі і з Кременцем. Килими продавалися в Кременці, Збаражі та Почаєві, пізніше їх везли в Ямпіль, Кам’янець-Подільський. Килимарство у Вишгородку було дуже поширене, але ним займалися цілі сім’ї [3, 6].

У давнину кожний ткач мав власні запаси вовни, бо довкола Вишгородка були величезні пасовища, на яких випасалися отари овець. З часом площа пасовищ значно зменшилася, і тоді ткачі почали закуповувати вовну у Вишнівці та Шумську. Прядена вовна для килимів фарбувалася у різні кольори: темно-червоний, рожевий, зелений, синій.

Вишгородські ткачі ткали великі килими і менші, що називалися “півкилимками”, а також рядна і доріжки на підлогу, часом виробляли і частини одягу, особливо запаски з

дрібним рослинним орнаментом та ткані пояси. Орнамент на килимах був або з рослинних мотивів, або з геометричних [3, 7]".

Таким чином, українське народне килимарство відіграво важливу роль у культурі, традиціях та звичаях українського народу, зокрема в народній школі.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Wykaz kuratorar i personeley u nauczyciel skiego w Krajowych szkolach zawodowych z 31 maja 1908 // Sprawozdanie z czynnosci Komisyi Krajowej Dla spaw przemyslowych. — Lwow, 1908.
2. Gochwski M. Muzeumsztuki hycylskrej // Tydzien. — 1904. — №31.
3. Дробан В. Етнографічні матеріали в експозиції та фондах Кременецького краснавчого музею. С. 6–8.
4. Лосюк П.В. Декоративно-прикладное искусство в школе. — К.: Радянська школа, 1979. — С. 6–15.
5. Нариси з історії зарубіжного декоративно-ужиткового мистецтва: Навч. посібник / Я.П. Запаско (керівник авторського колективу), В.І. Білик, І.В. Голод, С.П. Луппій, Г.Г. Стельмащук, Р.Т. Шмагало. — К.: ІСДО, 1995. — 320 с.
6. Пенишкевич О.І. Розвиток українського шкільництва Буковини (XVIII — початок ХХ ст.): монографія, — Чернівці: Рута, 2002. — С. 130–132.
7. Переписка з Київськими курсами для підготовки вчителів О.В. і С.В. Курдюмових про прийом викладачів на службу і курси // ЦДА у Києві, ф.707, оп. 247, спр. 66. (1907–1911рр.)
8. Про курси Курдюмової за 1914р. // ЦДА у Києві, ф.707, оп. 83, спр. 73.
9. Пещанський В. Давні килими України / Збірки національного музею у Львові, — Львів, 1925. — С. 12–13.
10. Шмагало Р.Т. Косівська мистецька школа в художньо-промисловій освіти Галичини в кінці XIX — початку ХХст. // Вісник Львівської академії мистецтв. — Львів: ЛАМ, 2002. — Випуск 13. — С. 279–280.

Олег БОЙЧУК

### ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО МОРАЛЬНО-РЕЛІГІЙНОГО ВИХОВАННЯ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ МІЖВОЕННОГО ПЕРІОДУ

Сучасні економічні та соціокультурні процеси в Україні призвели до зміни педагогічних пріоритетів. На зміну авторитарній педагогіці прийшли ідеї особистісно-зорієнтованого навчання, вдосконалоється зміст освіти та виховання, ведуться пошуки новітніх педагогічних технологій, спрямованих на розкриття творчого потенціалу особистості, формування якостей, які б сприяли утвердженню людини в сучасному соціумі.

У сучасних умовах еrozії традиційних цінностей та необхідності пошуку духовних орієнтирів велика роль відводиться моралі і релігії як одним із складових повноцінного морального виховання.

Мораль — поняття всезагальне і свящење для життя будь-якого суспільства. Верховенство цієї категорії в системі суспільних цінностей ніколи не ставилося під сумнів. Кожен народ, держава, нація протягом багатьох століть творили, берегли і передавали наступним поколінням свої громадсько-політичні, економічні, культурні, у тому числі і морально-релігійні традиції. Можливість легалізувати інтерес до моралі, релігії, церковного життя, питання ролі церкви і релігії у вихованні підростаючого покоління широко обговорюється в педагогічній літературі.

При дослідженні проблеми морального виховання не можна залишити без уваги питання підготовки вчителів до керівництва навчально-виховним процесом. Адже кваліфікація вчителя мас величезний вплив на якість освіти і виховання учнів. Тому випускники педагогічного закладу повинні оволодіти такими знаннями і вміннями, які б давали їм можливість цілеспрямовано виховувати молоде покоління.

Дослідження розвитку системи національного шкільництва та освіти майбутніх вчителів в Західній Україні дає підстави для висновку, що проблеми морально-релігійного виховання опрацьовували такі визначні культурно-громадські діячі краю та відомі галицькі педагоги, як Г. Ващенко, П. Біланюк, М. Галущинський, М. Грушевський, К. Ушинський, С. Русова,

Ю. Дзерович, А. Волошин, В. Левицький, І. Ющишин, Л. Ясінчук та ін. Їх педагогічні ідеї збагатили національно — культурну спадщину українського народу, доповнили національну педагогічну думку новими концепціями виховання.

Серед сучасних вчених, які у своїх наукових працях розглядали окремі аспекти, пов'язані із системою морально—релігійного виховання майбутніх вчителів Західної України, слід назвати Б. Ступарика, В. Васильковича, Т. Завгородню, І. Курляк, М. Стельмаховича, Ю. Щербяка (дослідження розвитку системи національного шкільництва Галичини кінця XIX — початку XX ст.); А. Вихруща, В. Карагодіна, Г. Мицишин, Н. Опалко, М. Чепіль, Р. Яковишин (аналіз ролі церкви в процесі морального виховання учнівської молоді); М. Барну, Д. Герцюка, Н. Сабат (вивчення особливостей підготовки вчителів до організації процесу морального виховання учнів).

Однак, не дивлячись на численні дослідження та їх значний внесок у підготовці майбутніх вчителів до керівництва процесом морально—релігійного виховання учнів, у них не ставилося завдання простежити вплив гуртків у ліцеях, гімназіях та семінаріях на морально—релігійне виховання майбутніх педагогів.

*Мета статті* — охарактеризувати особливості підготовки майбутніх вчителів до проведення морально—релігійного виховання учнів у Західній Україні в міжвоєнний період.

При вивченні проблеми морального виховання учнів шкіл Галичини у першій половині ХХ століття не можна залишити без уваги питання підготовки вчителів до керівництва навчально—виховним процесом. Адже кваліфікація вчителя мала величезний вплив на якість освіти і виховання. Тому випускник педагогічного закладу повинен був володіти такими знаннями і вміннями, які б давали йому можливість цілеспрямовано виховувати молоде покоління. “Слід зазначити, що на початку ХХ століття в Західній Україні функціонували такі навчальні заклади: педагогічні ліцеї, що готували вчителів до українських народних шкіл, педагогів — для середніх та фахових шкіл, семінарії дошкільників — вихователів для дошкільних установ. До навчальних закладів, які готували майбутніх педагогів, належали і вчительські семінарії” [8, 73].

Особлива роль у національному шкільництві галицького краю початку ХХ століття відводилась вчительським семінаріям, тому що випускники цих закладів повинні були нести безпосередню відповідальність за долю майбутнього покоління, а отже, за щастя та добробут українського народу. Саме тому підготовка учнів в учительських семінаріях була під особливим контролем зі сторони української громадськості краю. Варто зазначити, що учительські семінарії були доступні для всіх бажаючих, незважаючи на їх віросповідання. До навчання в семінаріях допускали осіб, які мали “психічну і фізичну здатність до учительської праці, відповідну підготовку, закінчили семирічну народну школу, підготовчий клас і здали вступний іспит. Вступний іспит включав такі предмети: релігію, руську (українську) мову, польську і німецьку мови, рахунок і каліграфію” [8, 82].

Особливу увагу в учительських семінаріях приділяли вчителю української (материнської) мови. Для вивчення “основ наукових дисциплін психолого—педагогічного змісту студенти—семінаристи користувалися підручниками, перелік яких затверджувало міністерство віровчення та освіти. Зокрема релігійно—моральне виховання майбутнього вчителя забезпечував “Катехизм” Ю. Дзеровича” [8, 82].

Для аналізу дослідження питання підготовки вчителів до керівництва процесом морального виховання учнів шкіл доцільно розглянути діяльність Самбірської учительської семінарії. Більшість її студентів були вихідцями з селян і утримувались за рахунок державних стипендій. За це кожен стипендіат був зобов'язаний після закінчення семінарії відпрацювати учителем протягом шести років. Саме ці стипендії давали змогу вихідцям з незаможних сімей одержати учительську професію. Слід зазначити, що в семінаріях діяли так звані “тайші кружки”, в яких, за висловом самих членів гуртків, нічого таємного не було, а тим більше такого, що могло б негативно вплинути на навчально—виховний процес учнів. Студентські гуртки мали на меті самоосвітні завдання, які носили переважно інформаційний характер.

“Туртки поділялись на секції:

- літературну;
- історико—географічну;

- природничо–господарську;
- політичну.

Керівниками секцій були старшокласники, які заздалегідь визначали запланований напрям роботи. До числа їх обов'язків входило: розподіл тем для рефератів, прослуховування звітів найкращих робіт. Зібрання (сходини) гуртків відбувалися щонеділі після Служби Божої.

Із спогадів учнів семінарії можна зробити висновок, що студентські таємні гуртки проводили свою роботу у національному дусі, оскільки теми для рефератів вибирались із історії та географії України” [8, 85].

Не менш важливу роль у становленні та розвитку українського шкільництва, зокрема у вирішенні питання підготовки вчителів до керівництва процесом морального виховання учнів у навчально–освітніх закладах Галичини, відіграли й з’їзди вчителів.

З ініціативи філії Товариства учителів середніх і вищих шкіл “Учительська Громада” 21 і 22 березня 1919 року було скликано в Станіславі загальний з’їзд учителів середніх і вищих шкіл “Західної Області Української Народної Республіки”. З’їзд ухвалив таку резолюцію: “В справі реформи шкільництва: школа має бути національна і має не тільки приготовляти до студій на університеті, а до життя і праці. Вона має бути вільна від всяких односторонніх впливів держави, церкви, політичних партій і суспільних клас. Стоячи на становищі свободи совісті, рішив з’їзд, що научування релігії і використання релігійних практик є залежні до 16 року життя ученика від волі родини, від 16 року життя — від волі самого ученика” [5, 197].

У серії статей під назвою “Завдання нової школи” референт секретаріату освіти С. Сірополко писав: “Для сучасного життя необхідні самодіяльні, настирливі в досягненні своєї мети, шануючі працю, розумово та морально розвинені працівники, як безпосередні учасники родинного, громадського та державного життя... Народна школа, відкрита для всіх, не може залежати від якого–небудь одного релігійного погляду, не може бути релігійною або нерелігійною, себто вона повинна бути світсько–нейтральною школою...” [5, 199].

Вилучення релігії з навчальних планів школи також не означає, що школа не здійснює морального виховання. Засобом його здійснення є змістом навчального матеріалу, бесіди вчителя з дітьми, розумна шкільна дисципліна, взірцеве ставлення вчителя до дітей, людей, взагалі живої природи, що закладає в душі дитини основи загальнолюдської моралі.

Зовсім іншим був зміст освіти на території Галичини за окупації її Польщею. Інше завдання ставилося і до підготовки вчителів у морально–релігійному напрямку. Зокрема, у 1932 році уряд Польщі видав новий закон про устрій шкільництва. У вступі до нового закону підкреслювалося, що він “запроваджується для того, щоб полегшити державі освіту і виховання молоді на свідомих своїх обов'язків і прав громадян. Цим громадянам необхідно забезпечити найкраще релігійне, моральне, розумове і фізичне виховання, також найкращу підготовку до життя, а найздібнішим з них (незалежно від соціального статусу) створити можливості для досягнення найвищого наукового рівня і фахової освіти” [4, 125].

За церквою, поряд з викладанням Закону Божого, було закріплено право апробацій всіх підручників для початкових і середніх шкіл, а в 1936 році шкільні органи окремим розпорядженням узгодили викладання світських предметів із Законом Божим.

Молодь в українських навчальних закладах Галичини виховувалася під наглядом державним в дусі релігійно–моральному, національному, громадському, естетичному і фізичному. Виховання здійснювалося педагогами в тісній єдності з батьками і церквою, в поєднанні навчання і позакласної діяльності учнів. Цьому сприяв якісний підбір педагогів, які мали спеціальну освіту. З ними проводились конференції, диспути. Частина педагогів займалася науковою та літературною діяльністю. Щоб молодь могла самостійно вдосконалуватися в тих ділянках, які їй найбільше підходять, в гімназіях створювалися наукові, художні, спортивні гуртки і секції.

Велике значення адміністрація шкільного округу приділяла організації виховної роботи з учнями, вимагала систематичної звітності про проведену роботу. “Відповідно до проекту інструкції про звіт за виховну роботу, направленим кураторією Львівського шкільного округу 30 березня 1930 року за № 11–1057/33 дирекціям державних і приватних середніх шкіл і учительських семінарій, від керівників навчальних закладів вимагалися звіти на початок року, за півріччя, за рік” [4, 134].

Із архівних джерел ми дізнаємося про морально-релігійне виховання учнів учительських семінарій. Так, у звітах дирекції Державної головної учительської семінарії в м. Чорткові за 1929–1930 рік “навчання згідно з програмою доповнювалося і поглиблювалося самоосвітою в гуртках. При допомозі ксьондза — катехита Маліка Владислава організовано бібліотеку релігійно-моральну, на основі якої прищеплювали учням ідеали католицької віри на основі газет релігійних і рефератів. Бібліотека переплатила газету: “Речник мирянський місії католицької”.

Релігійно-моральний гурток організовано в 1928 р., який працював на належному рівні. У кожному класі керівником був ксьондз — катехит обряду католицького.

На I–II курсах в основному читали брошури і оповідання релігійні.

На III курсі були прочитані реферати:

13.2.1930 р. Стефанчук Андрій на тему: “Будь чистий”.

18.2.1930 р. Кусінські Владислав на тему: “Помирання”.

30.3.1930 р. Чермак Ян на тему: “Христос життя і душа”.

На IV курсі:

13.2.1930 р. Жерух Фердинант реферат на тему: “Про св. Амброзія”.

10.3.1930 р. Суковські Казимир на тему: “Рабство у перших християн” [11, 10].

У звітності дирекції Державної головної учительської семінарії імені Г. Сенкевича в м. Тернополі “учням першого класу прищеплювали навики до дисципліни і порядку через постійну перевірку зошитів, книжок, одягі і т.д. З огляду на те, що важкими до спілкування дітьми є одинаки, вихователь звертає на них особливу увагу, старається викорінити в них егоїзм і прищеплювати їм навики до спілкування і співжиття з товаришами.

У другому класі старалися викорінити такі погані навики як лінівство, обман, а прищеплювати правдивість у мові, милосердя. У третьому класі організовували збір і пожертвування взуття та одягі для хлопчиків з гуртожитку для бездомних, особливо до свята Святого Миколая та Різдва. У четвертому класі особливу увагу звертали на зразкову поведінку в спілкуванні з товаришами і старшими. Стежили за цим не тільки в школі, але й поза школою, під час екскурсій, ігор, вечорів у клубах, під час прибирання класних кімнат. У п'ятому класі звертали увагу на виховання в учнів добровільних грошових пожертвувань на різні товариства та організації. Для релігійного виховання організовано вівтар зі статуєю Матері Божої, прикрашали її і запаювали свічки. У шостому класі досягнуто добрих успіхів в організації молоді через Раду класу. Рада організовувала підписку “Газети шкільної”, збирала дрібні пожертвування на різні потреби класу, ліквідовувалися різні суперечки між колегами.

Основним завданням релігійно-морального виховання є прививати молоді любов до Бога і біляжнього, і з цією метою відбувалися релігійні лекції, під час яких при правдах Віри святої зосереджено увагу на практичне її застосування. Учні добровільно жертвували на місії (відправи) гроші, які їм давали батьки на солодощі, іграшки і т.д. Багато учнів належало до групи обслуги в костелі і брали участь в літургійних відправах. Батьки велику увагу звертали на релігійно-моральне виховання учнів як в школі, так і вдома” [10, 8].

У приватній учительській жіночій семінарії в м. Тернополі релігійно-моральне виховання “глибоко знайомило із зasadами правд віри і впливало розумово на почуття і серце, мало на меті гартувати волю до добра і добрих справ. Навчання розпочиналося і завершувалося молитвою, в неділю і свята учениці брали участь в літургійних відправах в костелі О.О.Єзуїтів. Кожної неділі і свята учениці слухали проповіді, які виховували всестороннє релігійне почуття і волю, прищеплювали Божі закони, звичаї, гартували характер. Три рази на рік учениці приступали до святого причастя: на початку шкільного року, перед Великоднем і в кінці навчального року” [9, 25].

Проблема співвідношення моралі і релігії, цих двох форм суспільної свідомості, мала велике значення в етиці, оскільки вона безпосередньо пов’язана з питанням про критерії моральності. Прихильники релігійного обґрунтування моральності висувають аргументи, що історично перші моральні норми сформульовано в релігії. Тому при підготовці майбутніх вчителів на території Західної України під владою Польщі важливе значення приділяли морально-релігійному вихованню.

Так, галицький педагог Ю. Дзерович у своїй праці “Педагогіка”, виданій у 1937 році у Львові, до джерел педагогіки відносить педагогію і релігію. Всі типи та ідеали минулого і сучасного виховання Ю. Дзерович спрямовує до чотирьох систем: натуралістичної, гуманістичної, реалістичної, християнської. Головним вихованням підростаючого покоління Ю. Дзерович вважає сім'ю, церкву і державу. “Сім'я виховує індивідуально, церква — релігійно і морально, а держава — національно і суспільно” [5, 232]. Велику увагу приділяє Ю. Дзерович вихованню душі. Все різноманітне духовне життя він зводить до трьох головних сил, або здібностей, які потрібно формувати у вихованців: мислення, почування, воно (бажання). Ці три сили людського життя роблять людину цілісною особистістю.

Серед видатних педагогів міжвоєнної доби почеєне місце займає Августин Волошин, педагогічна діяльність якого проходить на Закарпатті. У своєму підручнику “Педагогіка і дидактика для учительських семінарій” у розділі “Ідеали виховання” (§3) А. Волошин пише, що „кожна людина живе в суспільстві, є сином одного народу, віруючою однієї релігії, громадянином однієї держави, членом одного родинного дому; необхідно прищеплювати засади моральності, релігії, патріотичності, справедливості. Успіх школи на думку А. Волошина залежить від особистості вчителя, від його артистичних здібностей. Він підкреслював, що “байдужа людина не може бути добрим вчителем” [5, 237].

Суттєві зміни відбулися в шкільництві та педагогіці після включення західних областей України до складу Радянської України. Всі навчальні заклади Західної України були реорганізовані відповідно до діючої в СРСР системи освіти. Школа повинна була виховувати учнів у комуністичному дусі. Для цього було введено нові (радянські) навчальні плани, програми і підручники. Було перекроєно на комуністичний лад школу історію, літературу, заборонено вивчення релігії, почалося виховання “войовничих атеїстів”, замість загальнолюдських цінностей стали культивуватися принципи партійно-класової моралі.

Комуnistичні ідеологи добре знали, що результати навчально-виховної роботи в школі залежить від вчителя, його громадянської позиції. Тому “партійні організації наполегливо працювали над ідейно-політичним загартуванням учительських кадрів. Вони врахували той факт, що 20 років панування панської Польщі, проповідь морально-релігійних і націоналістичних ідей залишили певний слід у свідомості частини населення, у тому числі й інтелігенції. Тому боротьба з пережитками цієї національного питання набула особливого значення” [5, 225]. В результаті цієї “боротьби” лише за два місяці після вересня 1939 року Західна Україна втратила 10 відсотків місцевого населення — розстріляного, замордованого звірячими тортурами, депортованого до Сибіру.

На місце знищеної, репресованої інтелігенції прийшов новий потік учительських кадрів зі сходу, які допомагали будувати “нову” систему освіти.

У результаті приєднаних західноукраїнських земель до Української РСР на території західних областей відкривають один педагогічний, сім учительських інститутів та десятки педучилищ. У цих навчальних закладах моральне виховання велося на комуністичний лад, у дусі “войовничого атеїзму”, а не на засадах християнських норм моралі.

**Висновки.** Процес підготовки майбутніх учителів до морально-релігійного виховання у Західній Україні був дуже складним і залежав від політики іноземних завойовників. Так, у період окупації Галичини Польщею у навчальних закладах які готовували майбутніх учителів, у законодавчих актах про шкільництво важливу роль відводилося “забезпечення найкращого релігійного, морального, розумового і фізичного виховання, також найкращій підготовці до життя” [4, 125]. Для цього при гімназіях, ліцеях, семінаріях під керівництвом талановитих педагогів створювалися наукові, художні, спортивні гуртки та секції, які займалися, крім інших напрямків, і морально-релігійним вихованням студентів.

Зовсім іншу роль відводили моральному вихованню у шкільництві після присиднання західних областей України. У цей період відкидалася релігія як складова морального виховання. Школа повинна була виховувати учнів — “войовничих атеїстів” — у комуністичному дусі.

Морально-релігійне виховання потребує уваги і в теперішній час. Між релігією і мораллю є багато спільніх засад. Усі відомі релігії підтримують моральні цінності, необхідні для розвитку й існування цивілізації. Основною ціллю будь-якої релігії є моральне

удосконалення кожної людини в суспільстві в цілому. Центральною ланкою взаємозв'язку моралі і релігії є моральний ідеал — носій ідеальних норм поведінки. Як підтверджує ряд наукових досліджень, вихідні якості загальнолюдського ідеалу втілювали християнський ідеал. “Є тільки один ідеал довершеності, перед яким схиляються всі народності, — це ідеал, що дає нам християнство... Воно дає життя і вказує вищу мету всякому вихованню; воно ж і має бути для виховання кожного християнського народу джерелом усякого світла і усякої істини... [1, 87], — підкресливав відомий педагог Костянтин Дмитрович Ушинський.

Ідеал християнства втілює такі якості, як справедливість, любов, співпереживання, милосердя, здатність до самопожертви (героїзм, патріотизм) заради рідного народу, мудрість, далекоглядність, тобто ті якості, які ми сьогодні називаємо загальноприйнятими. У багатьох релігіях світу можемо знайти спільні принципи і системи моральних цінностей.

З метою здійснення загального розвитку свідомості школярів потрібно звернути особливу увагу на підготовку майбутніх вчителів.

Отже, актуальне питання підготовки майбутніх вчителів до морально-релігійного виховання ми аналізували у першій половині ХХ ст., і зрозуміло, що на початку ХХІ ст. воно також залишається важливим і злободенним.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: Навчальний посібник. — К.: Вища школа, 1997. — С. 70–89.
2. Кравець В.М. Історія української школи і педагогіки. Курс лекцій. — Тернопіль, 1994. — 357 с.
3. Курляк І.Є. Українська гімназійна освіта у Галичині (1864–1918 pp.): монографія. — Львів, 1997. — 222 с.
4. Ступарик Б.М. Шкільництво Галичини (1772–1939 pp). — Івано–Франківськ, 1994. — 143 с.
5. Ступарик Б.М. Національна школа: висновки, становлення. — К., ІЗИН, 1998. — 336 с.
6. Тимчик О. Проблема релігійного виховання на початку ХХ ст. // Початкова школа. — 2002. — №8. — С. 55–56.
7. Чуйко С.Р. Ліцеї України (XIX–XX ст.). — Тернопіль: Ліком, 1996 — 139 с.
8. Щерб'як Ю.А. Система морального виховання учнів в школах Західних областей України (1900–1939 pp). — Тернопіль: Парадіс, 1999. — С. 73–103.
9. Державний Архів Тернопільської області. Фонд №417. — Оп. №1. Справа №3. Арк. 24.
10. ДАТО. Фонд № 409. — Оп №1. Справа №3. Арк.12.
11. ДАТО. Фонд №395. — Оп № 1. Справа №13а. Арк. 10.
12. Sprawozdanie dyrekcyi gimnazjum panst. w Brzezanach za rok szkolny 1920/1921. — Brzezany 1921. — S. 7–8.

# ЛІНГВОДИДАКТИКА

Елеонора ПАЛИХАТА

## ПРО МОВНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ

Стратегія розвитку освіти в Україні на найближчі роки і в перспективі полягає у створенні такої системи, яка б відповідала вимогам сучасної цивілізації. Один із її компонентів — це входження України в освітній і науковий простір Європи, приєднання до Болонського процесу, запровадження в навчальний процес відповідної системи академічних кредитів.

Визначальним критерієм освіти в рамках Болонського процесу і завданням вищої школи є підготовка професійно компетентних фахівців, які б досконало володіли українською мовою в усній та писемній формах. Курс української мови як пріоритетний у вищому навчальному закладі органічно продовжує інтеграцію, розпочату силами загальноосвітньої школи, формує національну особистість, розширює мовну компетенцію майбутнього спеціаліста у професійній сфері. Набуті знання, уміння і павички усіх рівнів мовної ієархії переносяться па формування професійної комунікації, розвиток культури мовної особистості, вкоріненої в національний лінгвокультурний ґрунт і водночас відкритої для оволодіння іншими ідеями та цінностями, здатної давати адекватну відповідь на виклики доби.

У зв'язку з цим цілком закономірним є викладання курсу української мови, як дисципліни гуманітарного циклу для студентів нефілологічних факультетів вищих навчальних закладів України. Історія його створення така: спочатку це був однорічний курс “Практикум з української мови”, через декілька років — “Культура наукового і ділового мовлення”, пізніше — семестровий курс “Ділова мова” і тільки два останні роки функціонує оновлений курс “Українська мова за професійним спрямуванням”, школа, що розрахований лише на семестр, адже він — остання надія на вироблення культури мови в безмежному океані мовленнєвих покручів, що властиві вербальному спілкуванню студентів педагогічного як і будь-якого іншого навчального закладу.

Для функціонування “Української мови за професійним спрямуванням” виділено 1,5 кредити, що становить 54 години; на 32-х із них проводяться практичні заняття; 10 годин відведено на самостійну роботу і 12 годин — на індивідуальне опрацювання запропонованого мовно-мовленнєвого матеріалу.

Для стабілізації та оптимізації навчального процесу, активної продуктивної праці студентів викладачами кафедри методики викладання української мови і культури мовлення Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка розроблено Програму навчального курсу “Українська мова за професійним спрямуванням”. Вона видана коштом університету з метою її апробації майже на усіх факультетах, але в обмеженій кількості. Для того, щоб Програму навчального курсу “Українська мова за професійним спрямуванням” могли використовувати, крім нашого, ще й викладачі інших вищих навчальних закладів, вона опублікована в дев'ятому числі за 2005 рік у журналі “Дивослово”.

Програма складається з трьох змістових модулів: 1-й — норми сучасної української літературної мови; 2-й — функціональні стилі у професійному спілкуванні; 3-й — розвиток комунікативних компетенцій фахівця.

Якщо говорити про норми сучасної української літературної мови, то вони однакові для всіх факультетів, але приклади на заняттях наводяться відповідно до фаху. Наприклад, вивчаючи лексику, збагачуючи словниковий запас студентів історичного факультету, з'ясовується семантика, а часто й етимологія слів: *історик, січ, декларація, курінь, гетьман, козацька старшина* тощо, тоді як фізкультурникам пропонуються для тлумачення слова: *надмарathonець, ноксарт, норматив, мотобольний, марафон* та інші. Чи, наприклад, при вивчені фразеології

## ЛІНГВОДИДАКТИКА

історики працюють над семантикою стійких словосполучень: *до булави треба ії голови; кермо влади;*, *запросити варягів; персона трати;* звання *козаче, а життя собаче тощо*, тоді як на фізкультурному факультеті опрацьовуються фразеологізми: *винайти велосипед; входити в форму; втрачати рівновагу; ні грач, ні помагач* та ін. Наведені приклади свідчать про те, що студенти мають потребу користуватися різними лінгвістичними словниками, хоч словникарство в Україні, смію зауважити, не відповідає суспільним потребам і не задоволяє запитів освіти. Зокрема при опрацюванні лексики є необхідність користуватися тлумачним словником, словниками синонімів, омонімів, антонімів; у процесі вивчення фразеології — словником фразеологізмів; під час опрацювання правописних норм — орфографічним словником та іншими.

Крім цього, змістове навантаження текстів для аналізу, речень також відповідає професійному спрямуванню. Наприклад, тексти про історично важливі події, про видатні історичні особи минулого і сьогодення — Огієнка, Мазепу, Хмельницького, Петлюру, інших використовуються на заняттях на історичному факультеті, тоді як на фізико-математичному опрацьовується текстовий матеріал про відомих учених-математиків, фізиків тощо.

Робота над другим змістовим модулем присвячена стилям сучасної української мови. На практичних заняттях з української мови за професійним спрямуванням студенти ознайомлюються з вимогами до написання звіту, оголошення, заяви, запрошення, адреси й адресу, доручення, наказу, плану та інших документів, з їхньою структурою, реквізитами та зразками, вчаться їх складати і правильно оформляти. Опрацьовуючи науковий стиль, студенти також дізнаються про підготовку, написання та оформлення рефератів, наукових робіт (курсової, дипломної чи магістерської): з реквізитами вступу, виконанням посилань, бібліографією тощо. Відомості про наукову доповідь, наукову статтю, рецензію, відгук тощо стануть в нагоді майбутньому учителеві під час роботи в школі, коли виникне потреба виступити перед колегами на методичних об'єднаннях шкільних, кущових, районних, обласних чи в інших часто непередбачених ситуаціях.

*Таблиця 1.*

*Орієнтовна структура залікового кредиту*

Тема	Практичні заняття	Самостійна робота	Індивідуальна робота
<b>Змістовий модуль І. Норми сучасної української літературної мови</b>			
1. Роль мови в житті суспільства	2	2	
2. Мовні норми. Орфоєпічні та акцентуаційні норми	2	1	
3. Лексико-фразеологічні норми. Лексикографія	2	1	
4. Словотвірні та морфологічні норми	2		
5. Синтаксичні норми	2		
6. Орфографічні норми	2		
7. Пунктуаційні норми	2		
<b>Змістовий модуль ІІ. Функціональні стилі у професійному спілкуванні</b>			
8. Текст. Стилі сучасної української мови	2		Проект (бібліографічний опис, анотування і рецензія літератури, підготовка повідомлень на теми, що стосуються майбутнього фаху; аналіз текстів професійної тематики з погляду дотримання в них норм сучасної української літературної мови)
9. Офіційно-діловий стиль	2	2	
10. Науковий стиль. Наукові тексти	2		
11. Галузеві терміносистеми української мови	2		
<b>Змістовий модуль ІІІ. Розвиток комунікативних компетенцій фахівця</b>			
12. Комунікативні компетенції мовної особистості	2		
13. Комунікативні якості мови	2		
14. Культура усного мовлення	2	2	
15–16. Мистецтво публічного виступу	4	2	
Всього годин	32	10	12

Третій змістовий модуль акумулює в собі матеріал, що стосується природи комунікації в широкому й вузькому значенні цього слова, дає студентам знання про мовленнєву поведінку адресанта й адресата.

Йдеться про вербалну та паралінгвістичну їх підготовку, про дотримання форм мовленнєвого етикету та комунікативних якостей мовлення в міжособистісних та публічних діалогах, полілогах — дискусіях, диспутах, дебатах, про мистецтво публічного виступу, його увиразнення, види українського красномовства, його традиції.

У спланованій системі самостійної роботи для студентів-нефілологів закладено можливість визначення орієнтації в мовному матеріалі, здатність до саморегуляції та корекції відповідно до вимог навчання. Виділено теми для опрацювання самостійної роботи, запропоновано відповідну обов'язкову та додаткову літературу, лінгвістичні словники.

Але потрібно візнати, що організація самостійної та керівництво навчально-пізнавальної діяльності студентів є проблемною. Це зумовлено передусім: 1) малою кількістю годин, відведені на предмет; 2) перевантаженістю викладачів, що викликана перевіркою та оцінкою поточних рівневих тестів кожного студента на кожному занятті; 3) із боку студентів — відсутністю досвіду самоорганізації і самоконтролю.

Після кожного завдання для самостійної роботи запропоновано відповідну літературу, наприклад: опрацювати навчальний матеріал “Про походження української мови” (Тема 1), подано літературу:

1. Гриценко Т.Б. Українська мова та культура мовлення. — Вінниця: Нова книга, 2003. — С. 28–33.
2. Українська мова. Енциклопедія / Редкол.: В.М. Русанівський, О.О. Тараненко (співголови), М.П. Зяблук та ін. — К.: Українська енциклопедія, 2000. — С. 659–670.
3. Ділова українська мова / За ред. Н.Д. Бабич. — Чернівці: Рута, 1996. — С. 9–13.
4. Сучасна українська літературна мова: Підручник / А.П. Грищенко, Л.І. Мацько, М.Я. Плющ та ін.; За ред. А.П. Грищенка. — 2-ге вид., перероб. і допов. — К.: Вища школа, 1997. — С. 5–8.
5. Юшук І. П. Мова наша українська. — К.: Видавничий центр “Пресвіта”, 2001. — С. 9–34.

Індивідуальні науково-дослідні завдання (ІНДЗ) передбачають виконання бібліографічних описів на запропоновану тему, анотування і рецензування літератури, підготовку повідомлень на запропоновані теми тощо. ІНДЗ невеликі за обсягом, приблизно від 5 до 7 сторінок друкованого матеріалу з проблеми. Вони вчить студентів творчо підходити до виконання дослідного завдання, організовує до оформлення своїх наукових мовно-професійних досліджень, формує національну самосвідомість, сприяє входженню кожної особи в український науковий лінгво-і соціокультурний простір.

Розглянемо запропонований проект індивідуальних навчально-дослідних завдань:

1. Бібліографічний опис (10 позицій), анотування і рецензія літератури (1 джерело).

Обов'язково зазначити: а) джерело з одним автором і більше трохи авторів; б) журнальну чи газетну статтю; в) словник чи багатотомне видання; г) окрему статтю з наукового збірника.

2. Підготовка повідомлень на теми, що стосуються майбутнього фаху. Структура роботи: план, тези, текст повідомлення, список використаних джерел.

3. Аналіз текстів професійної тематики з погляду дотримання в них норм сучасної української літературної мови (за вибором).

Актуальною є модернізація системи навчального контролю знань, умінь і навичок студентів. Розуміючи цю проблему, ми проводимо поточний контроль за допомогою рівневих тестів у письмовому вигляді на кожному практичному занятті, де кожен студент може заробити максимум чотири бали.

Наведемо приклад рівневих тестів до окремих тем:

**Рівневі тести до теми “Мовні норми. Орфоепічні та акцентуаційні норми” для двох варіантів:**

### 1 варіант

1. Орфоепія — це:
  - 1) правильне написання;
  - 2) правильна вимова;

- 3) правильне використання мовних одиниць у різних стилях мови.  
2. Які голосні в ненаголошенні позиції вимовляються невиразно, з наближенням до інших голосних? Наведіть приклад трьох слів.  
3. Навести приклад трьох пар слів із варіативним наголошенням.

**2 варіант**

1. Акцентуаційні норми стосуються:  
1) зображення звуків мови буквами;  
2) морфемної будови слів і закономірностей їх зміни;  
3) системи наголошення певної мови.  
2. Як вимовляються шиплячі ж, ш, ч? Наведіть приклад  
3. Наведіть приклади слів з такими прийменниками: *над–наді, під–піді, перед–переді, у–уві*.

Рівневі тести до теми “Орфографічні норми” для двох варіантів:

**1 варіант**

1. Орфографія — це:  
1) система правил передачі мови на письмі;  
2) розділ мовознавства, що вивчає правопис слів;  
3) розділ мовознавства, що вивчає правильну вимову слів.

2. Назвати принципи української орфографії.

3. Котрі з поданих слів написано неправильно?

- |                 |                     |                  |
|-----------------|---------------------|------------------|
| 1. Журі.        | 6. Мексіка.         | 11. Сімдесят.    |
| 2. Проїзний.    | 7. Рутвяний.        | 12. Між'ярусний. |
| 3. Жовто–синій. | 8. Попідвіконню.    | 13. Моркв'яний.  |
| 4. Будь–хто.    | 9. Люксембургський. | 14. Підчас.      |
| 5. Якось–то.    | 10. Комп'ютер.      | 15. З–над.       |

**2 варіант**

1. Орфографічне правило — це:

- 1) принципи української орфографії;  
2) правильне написання, вибране з ряду можливих;  
3) написання, що відповідає правилам або традиціям.

2. Назвати шість типів орфограм.

3. Котрі з поданих слів написано неправильно?

- |                     |                    |                    |
|---------------------|--------------------|--------------------|
| 1. Червоно–гарячий. | 6. Пів–яблука.     | 11. Зформувати.    |
| 2. Пюре.            | 7. Доньчин.        | 12. Дікінси.       |
| 3. Священник.       | 8. Пражський.      | 13. Кінець–кінцем. |
| 4. Священний.       | 9. Сфотографувати. | 14. Потомствений.  |
| 5. Проїздний.       | 10. Кістлявий.     | 15. Екс–чемпіон.   |

Підсумковий контроль проводиться за розробленими завданнями у вигляді комп’ютерного тестування. Максимально за цей вид контролю студенти одержують 16 балів. Пропонуються різні види завдань у тридцяти варіантах. Проводиться робота викладачів над удосконаленням завдань для комп’ютерного підсумкового тестування і збільшенням кількості їх варіантів. Для прикладу подаємо два варіанти комп’ютерного контролювання тестування:

**1 варіант**

1. Котрі з поданих слів написано неправильно?

- |                  |                    |
|------------------|--------------------|
| 1. Священник.    | 6. Норд–ост.       |
| 2. Темно–синій.  | 7. Блищій.         |
| 3. Сивашський.   | 8. Екс–президент.  |
| 4. Під'юджувати. | 9. Миколаєвич.     |
| 5. Проїздний.    | 10. Кінець–кінцем. |

2. У котрому з речень пропущено розділовий знак?

1. Зараз, дитино, починається переднівок у бджіл (М.Стельмах). 2. Біля воріт зупиняються люди, здивовано поглядають на вулик, на бджоли і ліда (М.Стельмах). 3. Над лісом уже ворушиться смеркання, темніють хмари, що зачепилися за верховіття дерев перестають наспівувати зі стріхи краплинни (М.Стельмах).

3. У котрому з речень допущено помилки?

1. Біля куща розкішних червоних троянд стояла молода дівчина. 2. Гори підступають до самого моря, насторожено височать над водою (М.Стельмах).

3. Життя легке і привабливе (М.Стельмах).

4. Що є причиною помилки у наведеному речення?

І ось ми з Василем Степановичем вирішили вибрати найоптимальніший варіант із усіх запропонованих.

1. Тавтологія.

2. Калькування.

3. Порушення синтаксичних норм.

4. Неточне вживання паронімів.

5. Плеоназм.

5. Яке зі сполучень слів є неправильним?

1. Радісна звістка. 2. Щасливий день. 3. Закрити двері. 4. Великі перегони.

6. Які стилеві ознаки характерні для наведеного тексту?

1. Документальність, стабільність, стандартизація, лаконізм, точність, відсутність емоційності та образності та індивідуальних авторських рис.

2. Понятійність і предметність, точність, логічність, об'єктивність, аргументованість, відсутність образності та індивідуальних авторських рис.

3. Поєднання логізації із емоційно-експресивним забарвленням, доступність, полемічність викладу, афористичність, образність, експресивність.

4. Образність, поетичність, зображеність, естетика мовлення, експресивність, вияв авторської індивідуальності.

5. Неофіційність, невимушеність, усна форма, лаконізм, емоційність.

### Текст

Розряди слів за значенням (лексико-граматичні розряди) — це групи слів у межах однієї частини мови, які відрізняються одна від одної специфікою лексичного значення і виявом словозмінних морфологічних ознак. Наприклад, у межах іменника виділяють такі розряди слів за значенням, як загальні та власні назви. Лексично власні назви, на відміну від загальних, називають не поняття, а конкретний предмет (рідше клас предметів). Морфологічно власні назви переважно мають одну лише форму числа — одинину або множину: Київ (одніна), Черкаси (множина), у той час, як загальні здебільшого змінюються за двома числами: місто—міста.

### 2 варіант

1. Котрі з поданих слів написано неправильно?

1. Різьб'яр. 6. Неждано—негадано.

2. Черв'як. 7. Ватікан.

3. СімдесяТЬ. 8. Буряк.

4. Будь—хто. 9. Волинський.

5. Пісчина. 10. Божа Матір.

2. У котрому з речень пропущено розділовий знак?

1. Дмитро поздоровкався, почув тиху відповідь і не знав, що далі казати (М.Стельмах).

2. У вікнах, виброджуючи з туману, вже трепетав світанок і відблиски вогню від печі (М.Стельмах). 3. Коли б його запитали, чому він вирішив допомогти жінці не знав би, що відповісти (М.Стельмах).

3. У котрому з речень допущено помилки?

1. Моя старша сестра, вона дуже любить подорожувати. 2. На вранішньому голубому небі почало появлятися тепле літнє сонце. 3. Тепер він часто згадує кожний день, проведений зі своїми друзями на далекому півдні.

4. Що є причиною помилки у наведеному речення?

В учнівських роботах зустрічаються різні види помилок.

1. Тавтологія.

2. Калькування.

3. Порушення синтаксичних норм.

4. Неточне вживання паронімів.

5. Плеоназм.

5. Яке зі сполучень слів є неправильним?

1. Виступаю з докладом. 2. Позбавити слова. 3. Численні відвідувачі. 4. Звести нанівець.

6. Які стилеві ознаки характерні для наведеного тексту?

1. Документальність, стабільність, стандартизація, лаконізм, точність, відсутність емоційності й образності та індивідуальних авторських рис.

2. Понятійність і предметність, точність, логічність, об'єктивність, аргументованість, відсутність образності та індивідуальних авторських рис.

3. Поєднання логізації із емоційно-експресивним забарвленням, доступність, полемічність викладу, афористичність, образність, експресивність.

4. Образність, поетичність, зображенувальність, естетика мовлення, експресивність, вияв авторської індивідуальності.

5. Неофіційність, невимушенність, усна форма, лаконізм, емоційність.

### Текст

— А що тобі казав султан опісля?

— Нічого.

— Жодного словечка?

— Може, й жодного.

— А ти що, забула?

— Може, й забула.

— Хіба можна забувати слова повелителя?

— А я не зрозуміла.

— Говориш он як жваво, а кажеш — не зрозуміла.

— Тоді ще не говорила, тепер говорю. (М.Стельмах)

Підсумовуючи висловлене, потрібно зауважити, що курс “Українська мова за професійним спрямуванням” є надто коротким, оскільки мовна ситуація в Україні є загрозливою — більшість населення спілкується суржиком, відсутнє дотримання мовних норм при спілкуванні як усному, так і писемному. Даються знаки сотні невольничих літ, упродовж яких жорстоко знищували українську мову. Маючи можливість тепер наздоганяти втрачене, названий курс повинен читатися хоч би протягом року, тому є необхідність виділити на цей курс не менше 3–х кредитів у західних регіонах України, не кажучи вже про східні чи центральні регіони.

Перед викладачами, що читають курс “Українська мова за професійним спрямуванням” стоїть невідкладне завдання — постійно удосконалювати його, зокрема практичні заняття, рівніві тести, завдання для комп’ютерного тестування, запропонувати студентам теоретичний матеріал із курсу, дібрати вправи для закріплення вивченого, що відповідає певному фахові, тощо. Названі аспекти потребують також детального опрацювання з боку викладацького складу й відображення їх у наступних публікаціях.

Названий курс спрямований на оптимізацію підготовки мовно і мовленнєво грамотних фахівців, інтенсифікацію викладання української мови, забезпечення діагностики якості її навчання з акцентом на особливості фахової підготовки та орієнтацію майбутніх учителів у сфері вибраної професійної діяльності.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Антисуржик. Вчимося ввічливо поводитись і правильно говорити / За загальною редакцією Олександри Сербенської: Посібник. — Львів: Світ, 1994. — 152 с.
2. Українська мова за професійним спрямуванням: Програма навчального курсу для нефілологічних факультетів вищих навчальних закладів України / Уклад. Л.Струганець, Е.Палихата, М.Пігур. — Тернопіль: Вид-во ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2005. — 23 с.
3. Вища освіта України і Болонський процес. Програма навчального курсу (за вимогами кредитно-модульної системи). — Київ–Тернопіль: Вид-во ТДПУ імені Володимира Гнатюка, 2004. — 18 с.

## КОЛОЛІТЕРАТУРНІ ЕЛЕМЕНТИ У ЗМІСТІ Й МЕТОДИЦІ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

Криза шкільної літературної інтерпретації стала очевидною не від сьогодні. Її причини вимірюються дуже великим спектром факторів, явищ як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру, які ще не тільки не стали об'єктом вивчення, але й не мають для цього певної визначеності основи. Таку основу непросто, але вкрай важливо знайти, хоча комплекс причин дуже різноплановий і неоднорідний. Серед них ідеологічні, суспільно-політичні, соціальні, економічні, кадрові — суб'єктивного і об'єктивного, загальнодержавного, глобального і регіонального, специфічно естетичного, літературно-мистецького, індивідуально-рецептивного та загального психолого-педагогічного характеру.

Без перебільшення можна сказати, що в кожному з цих спектрів накопичилися деструкції як минулих стереотипів, так і сучасних шукань. Серед головних причин, очевидно, — продовження сумнозвісного маргінального, залишкового підходу держави до творчого потенціалу суспільства, до освіти передусім, до духовної моделі особистості як фактору тривалості нації. *Мета запропонованого дослідження* — з'ясувати роль і значення кололітературних елементів (мемуаристики, щоденників, епістолярію та ін.) у формуванні нової методології та новітньої методики, державницького світогляду та духовності учнів і студентів.

Докорінна зміна ідеологічних параметрів, відсутність нової альтернативи, “освячення” невластивої для українства ідеологеми “трохи понад усе”, неоглядність у близькій перспективі альтернативи її засиллю руйнує той органічний ґрунт, на якому будувалася методика вивчення літератури попри деструктивність комуністичної методології. Відомо, якою вона була жорстко-безальтернативною. Як писав І. Лисяк-Рудницький, “данина політичній системі виражалася в тому, що різні дослідники з більшим чи меншим успіхом пристосуватися до прийомів марксистської соціології — висували на перший план чинник економічний та аналіз класового розшарування” [5, 15]. Національні аспекти не тільки залишалися поза увагою, але й жорстоко табуювалися. Між тим саме в цій площині історія України та література, хоч і скупо презентована, надзвичайно цікава і захоплююча, а перипетії національно-візвольних змагань складають сюжети, варті пера першорядних белетристів.

Про виховний потенціал, очевидно, говорити передчасно. Навіть навколо фактів та постатей з історії національних змагань, які офіційно введені в програму з історії України, триває дискусія, дивна для незалежної держави. Потужний арсенал націетворчих історичних фактів літераторами ще не задіяний. Кожному словеснику відомо, як відчувається в розумінні тексту художнього твору, рецепції його ідейного змісту брак знань про історичну конкретику. Загнана в прокрустове ложе “боротьби за краще життя”, матриця історичних реалій, тиражована з твору в твір, перетворювала художній текст у сірий нудний шаблон, формувала в учнів спротив і відразу. Поза рецепцією залишалися не тільки найкраці мистецькі скарби, але й сама Україна з її багатством реалій, етнотипів, захоплюючою і трагічною історією змагань за свою ідентичність. Залишався непізнаним народ, за словами Павла Загребельного, “з його пристрастями, насмішкуватістю й жданням величі, з його князями, гетьманами, митрополитами, схимниками, еретиками, мандрованими дяками і філософами, поетами, іконописцями, ушуйниками, бродниками, братчиками, козаками, гайдамаками, довбушами і кармелюками, бурлаками й покритками, невиплаканими слізами страждань і гучним клекотом і гомоном негоди, з війнами, революціями, стихіями, голодоморами — чи ж хоче і чи захоче він зректися своєї історії” [7, 7].

Справа тепер, очевидно, не в бажанні, а в об'єктивних умовах існування наукового і міждисциплінарного вакууму. Явно непродуктивним є намагання прикрити це голосними заявками про потребу інтерактивного вивчення, яке в центрі педагогічної уваги як одна з нібито головних новацій. Потребу міжпредметних зв'язків (така питома, “не імпортна” назва цієї “новації”) акцентувала Т. Бугайко ще в 50-х роках минулого століття, в початках формування змісту і методики вивчення літератури на її сучасній історико-генетичній основі, в єдиності змісту і форми, з тенденціями до подолання псевдопедагогічних шукань 20–40-х років ХХ ст.

Пошуки новацій форми без урахування специфіки змісту та його вдосконалення на органічно національній методології сприяють глибшому розокремленню, деінтеграції дисциплін. Їх секуляризація набуває все більш загрозливого характеру. Справу довершує пандемія уявних “іновацій”, імпортованих “технологій”, розрахованих на прагматичне, поверхове засвоєння знань з літератури без її креативної потуги впливу на формування особистості. Уведення єдиних науково-методологічних вимог, ліквідація засоціологізованих стандартів та акцентуювання органічно-національної специфіки дисциплін оновить їх зміст і характер, зокрема в дискурсі інтеграції гуманітарних дисциплін, насамперед літератури й історії. Відомо, що музу Кліо давні греки бачили саме серед дев'яти її мистецьких посестер. Отже й від історії маємо чекати не малописьменного перелицьовування вже відомого, а глибоких знань конкретики перебігу подій, географічних, суспільних, економічних побутових реалій. А ще закономірностей природи нашої землі і тих нових понять, які сьогодні окреслюються термінами біосфера та ноосфера, уведеними до світового дискурсу геніальним українцем В. Вернадським. Тільки вистраждані й пережиті знання, їх сприймання й оцінка з патріотичних позицій можуть дати новизну відкриттів і суджень. Виразити таке сприймання, увести його в суспільну рецепцію, збудити ланцюговий ефект примноження відкриттів може, в свою чергу, лише безмежно багата мова, опанування її досконалою стилістикою. Інтеграція, отже, гуманітарних дисциплін може постати лише на основі єдності знань про органічно національне начало всього культурологічного простору та пробудження креативної сфери його сприймання.

На такому ґрунті постає потреба змін у змісті програм та пошуків нової, органічної для характеру літератури методики. Тривалий час спроби оновлення програм, як вузівських, так і шкільних, зазнають невдач. Вузівським шкодить непоєднаність наукового в позитивному розумінні консерватизму і т. зв. “модерних” форм та прийомів інтерпретації. Разом із тим наявність такої дилеми врівноважує становище, застерігає дисципліну від руйнації, дозволяє до якогось часу говорити про незруйновану ще в своїй *системі* філологічну освіту. Шкільна літературна освіта натомість потребує як реорганізації самого матеріалу, так і систематизації методики. Невирішеність проблеми, як свідчать спостереження, серйозно позначається й на рівні вузівського вивчення літератури, а в результаті — на фаховості наукових філологічних кадрів. “Зачароване коло” може бути розірване саме за умови вдосконалення шкільної літературної освіти: збагачення і остаточного визначення її якісного змісту насамперед, наповнення й урізноманітнення.

Для визначення критеріїв змісту і відбору текстів та інших матеріалів насамперед потрібна нова методологія, загальні риси якої окреслені вище. Саме її відсутність є причиною нескінчених змін у шкільних програмах, яким, бачиться, не видно кінця і які не дають жодних результатів ось уже майже два десятиліття. Творення новітньої методології — окрема складна проблема, у вирішенні якої шкодить невизначеність державних інституцій та присутність у свідомості поспільства відчуття спротиву до жорсткості будь-яких методологічних постулатів. Одночасно шкільна інтерпретація мусить бути загрутована на виховничих засадах у силу своєї мети й головних завдань: стати основою формування нової суспільної формациї.

Стосовно головних засад нової шкільної методології, вони мають чітко визначену вертикаль як із магістральним завданням суспільного мислення, так і з культурологією: переведення загального дискурсу з парадигми “людина як суспільна одиниця” в парадигму “людина як духовна субстанція”. При цьому національне й християнське начало постають у знаменнику як найвища форма духовного. Відповідно змінюється освітня парадигма: з дискурсу “людина освіти” в дискурс “людина духовної культури”. При цьому національне є найвищою формою духовного. Пропорційно зростає роль тексту як джерела творення моделі для такої парадигми в епіцентрі з образом автора, з установкою на сприймання його ідеалів, інтенцій, світогляду в цілому.

Відомо, що для психології підліткового й раннього юнацького віку характерне потужне прагнення ідеалу, насамперед високого, чистого бажання знайти його дієве втілення. Відомо також, що до сьогодні тексти пропонованих програмою художніх творів у своїй переважаючій більшості дають художню картину минулого або давно минулого. Учні ж у школі від сучасного життя також відгороджені великою завантаженістю, специфікою шкільного життя, яке творить психологічний вакуум від життя реального. Поглибується ця різниця відсутністю художньо-

якісних творів про сучасність, засиллям методик і прийомів іноземного зразка, спрямованих на прагматичне засвоєння знань, що для літератури є згубним. Наслідки цього явища, яке активно інкорпорується вже й у вузівську методику літератури, ще тільки проглядаються в масштабах загальносуспільних духовних і естетичних негацій.

У таких умовах постає питання не нове, але щоразу дуже актуальне: увага до тексту як виразу світоглядно-естетичних позицій автора, освоєння їх у історико-функціональній парадигмі. Вирішити цю проблему хронічно заважає (і, бачиться, вже не буде подолана) недостатня кількість годин на літературу як у школі, так і у вузі. Аналіз навчальних планів виразно ілюструє, що майже половину, а часом і більше в них займають дисципліни, які мають у вузах дуже віддалену дотичність до професії, а в школі — до життя. За неповних три десятиліття кількість годин на методику літератури на філологічних факультетах педагогічних вузів скоротилася більш як у 30 (!) разів. Відсутність потрібної кількості текстів на цьому фоні привела в результаті до цілковитого (за непотрібністю) занепаду прийомів аналізу, розрахованих на проникнення в “субстанції незримої вогонь”, дослідження тої “найкращої частки я своєго” (І. Франко), яку автор залишає в тексті. Відсутня, отже, духовно-естетична модель, формування якої в читача — чи не найголовніше завдання вивчення літератури у вузі і в школі.

За таких умов постає потреба актуалізації давньої проблеми: залучення до шкільного й вузівського змісту літературної освіти масиву матеріалів кололітературного характеру. Вони дозволяють глибше пізнати автора як живу людину з його життєвими ідеалами, турботами, рисами характеру, нехай навіть і негативними. Оскільки для юнацького віку властива психологія конкретики сприймання, учні та студенти мають при цьому можливість наблизитися, “доторкнутися” до ідеалу, побачити його не в абстрактних аллюзіях, а в більш зрозумілій для себе ситуативній сфері.

Листи, щоденники, спогади, есеї, автобіографічні та критичні матеріали дозволяють наблизити автора до реципієнта, глибше сприйняти його постать, перейнятися тим важливим, що спонукало його на художній вираз важливих для себе думок, позицій, естетичних уподобань.

Вище підкреслювалося, що проблема не нова, акцентована як у науці (див. занотовану працю автора статті), так і на рівні рекомендацій у програмах та методиці кращих словесників. Ефективному її вирішенню в сучасних умовах сприяє більша кількість матеріалів такого характеру, як і звертання до академічних видань попередніх часів, де, хоч і перлюстровані, все ж містяться достатньо живі й цікаві факти. До них удаються вчителі, на жаль, лише спорадично. Між тим саме такі матеріали подають у широкій панорамі спосіб суспільного мислення покоління тої чи тої епохи, удокументовують її літопис, передають систему світогляду автора і його сучасників у повній автентичності та ясності, розкривають роздуми про внутрішню історію національного руху за гарячими слідами подій, часто через призму дискусій між поколіннями й суб'єктивного аналізу ситуацій, поведінки реальних людей. “Творять, отже, широку панорamu історичного життя нації, її взаємостосунків з позицій баченого, передуманого і пережитого” [12, 9].

Невипадково імперське “табу” на такі матеріали було суворим і найтривалишим. Це ділянка літературознавства найменш досліджена, її, за висловом Валерія Шевчука, дуже бракує в сучасній історичній науці, а вона вкрай необхідна для розуміння проблеми генетичної пам'яті, зародження й утвердження духовних первінів українського мистецтва. Часто жанр листів, щоденників, мемуарів був єдиним способом для висловлення думок, які найбільше асоціювалися з світоглядом того чи того автора. Судження, висловлені в них, були “вираженням цілісної свідомості письменника, проявом його життєдіяльності, способу життя, сформованого в конкретно-історичних суспільних умовах” [2, 10].

Приватне спілкування митців за відсутності друкованих органів було в XIX столітті сдиплом культурно мистецьким простором, у якому письменники могли мислити, звіряти свої ідейно-естетичні інспірації, дискутувати. Це уможливлювало бодай мінімальний культурологічний поступ. А в тоталітарному ХХ часто лише щоденникові записи були єдиною змогою виразити самого себе й своє ставлення до подій. Яскравим прикладом служать “Щоденник” і “Записні книжки” О. Довженка. Їх незнання чи ігнорування дуже шкодить справжньому розумінню творів цього великого майстра, масштабів його особистості й трагізму духовної неволі, де залишався завжди собою саме в найвищому — любові до краю.

Кололітературним матеріалам належала й належить особлива функція в умовах, коли українська література тривалий період мусила представляти ті сторони духовного життя, якими займається філософія, історія, журналістика, а українське письменство брало участь у пошуках формул, яка б змогла вирішити національні й соціальні проблеми народу. Тривалий час вкіп з окремими, які подолали цензуру, альманахами, статтями кололітературні матеріали “відігравали для українців роль замінників університетських кафедр української мови, літератури й історії” [8, 4]. Якщо врахувати, що, за дослідженням О. Забужко, за неповних 200 років було 173 урядових постанови щодо заборони української мови [3, 78], роль кололітературних форм в освоєнні вітчизняної культури, вивчені літератури зокрема, усвідомлюється ще більшою мірою.

Слід узяти до уваги й такий факт. Порівняння кололітературних матеріалів, творчого набутку митців із теоретичними постулатами, особливо в часі загострення дискусій з проблем пріоритету ідейного чи естетичного начал у літературі, вияскривлює наявність дуалізму навіть у світогляді й свідомості одного й того ж письменника. Теоретично сповідуючи пріоритет естетичного начала, погоджуючись із “модерну” на модерн і навіть шукаючи естетичних форм для виразу такої позиції, багато письменників насправді жили і творили в дискурсі саме національної ідеї, що особливо простежується в спогадах, листуванні, інших документах. Так, Ольга Кобилянська, відома як одна з перших українських модерnistок, все ж у своїй автобіографії назначала: “Пишучи щобудь, довше чи коротше, я лиш одно мала в душі: Україну, ту велику, пишну, пригноблену, сковану Україну, її одну і ніщо інше” [4, 224].

Найчіткіше це висловив Іван Франко як у художніх творах з їх вершиною в поемі “Мойсей”, так і в статті “Поза межами можливого”, де прямо й однозначно декларує: “Синтезом усіх ідеальних змагань, будовою, до якої повиннійти всі цеглини, буде ідея повного, нічим не зв’язаного і необмежуваного життя і розвою нації” [11;289]. Все, що виходить поза рамки нації, вважав Франко фарисейством і закликав “серцем відчувати свій ідеал, розумом усвідомити собі його, вживати всіх сил і засобів, щоб наблизуватися до нього” [11, 291].

Показово, що і в початках ліквідаційного лінгвотемпо Петра I і особливо Катерини II, яка активно здійснювала “обрусеніе народов”, формувала “общерусский язык”, національно безкомпромісними залишалися — поруч із народними піснями, інтермедіями, школянськими віршами, колядками — також приватні листи й щоденники. Донині на полі їх дослідження працюють одиниці, як залишаються недослідженими документи пізніших часів, особливо XIX і XX століть.

Листи Г. Квітки-Основ’яненка, М. Максимовича, С. Грєбінки, О. Кониського, О. Бодянського, М. Гоголя дають повнішу уяву про умови становлення нової української літератури. З листування Марка Вовчка, М. Коцюбинського постає багатий світ інтимних почуттів високо духовно організованих та мистецьки обдарованих інтелігентів. “Щоденник” Тараса Шевченка, “Автобіографія” Миколи Костомарова, тільки недавно “візволений з-під опіки спецхранів” тритомник документів Кирило-Мефодіївського братства є не тільки видатними документами епохи формування новітньої української нації. Одночасно містять вони і сповідальні аспекти шукань, з яких постають кращі риси духовної моделі українського інтелігента, є естетичними зразками, що демонструють рівень тогочасного красного письменства. “Діалоги про українську національну справу” (листування Б. Грінченка з М. Драгомановим) увиразнюють протиріччя, в яких формувалася національна ідея, дозволяють сучасникові глибше зрозуміти її сучасний дискурс.

Безмір багатого духовного простору постає з листування і щоденників записів Панаса Мирного, Лесі Українки, Ольги Кобилянської. Лейтмотивом постає лаокоонівської міри задушна атмосфера ідейної та мистецької самотності, туга особистої невлаштованості. Тим більшої ваги набуває здійснене митцями для нації, ціна їх духовного та естетичного спадку. Попри вибірковість та ущемність матеріалу в збірниках зразка 60-х років (“спогади сучасників про...”) все ж міститься багато матеріалу для роздумів, особливо про особисте життя митців, родинне коло, оточення тощо.

Як відомо, для психології юнацького віку характерний у зацікавленнях інтерес до дружніх стосунків, інтимного світу дорослих. З листування Марка Вовчка, Михайла Коцюбинського, листування Лесі Українки та Ольги Кобилянської постає інтимний світ людей високої інтелігентності, артистичної натури, в яких поєднувалося особисте з загальнонаціональним. Зразки цих стосунків могли б створити потужну альтернативу духовному примітивізму та убогому безкультур’ю маскульту.

Спогади та есей М. Чернявського, О. Лотоцького, листи й щоденники С. Петлюри, В. Винниченка, Д. Донцова, Л. Мишуги, І. Кедрина, Івана Липи, Б. Лепкого розкривають сучасникам постаті безкомпромісних патріотів у межових ситуаціях, труди і дні цього цвіту нації, жорстоко переслідуваного в умовах державної несвободи. У них думки, надії, шукання шляхів виходу, моделювання ідеологічних параметрів, уявне і реальне творення ситуацій, яскраві особистісні приклади для зміцнення національного духу, самосвідомості, подолання комплексів меншовартості, гартування духу українства.

Нові можливості для систематизації цих матеріалів навколо націетворчого стрижня, ефективних прийомів інтеграції гуманітарних дисциплін дає монументальний (у 9-ти т., 14-ти кн.) корпус “Тисяча років української суспільно–політичної думки”, упорядкований колективом під орудою Тараса Гунчака. Потужний інформаційний та духовний заряд несе тритомник “Україна атомного віку” лауреата Державної премії імені Тараса Шевченка Романа Рахманного (Олійника), ще не пізнаний достатньо суспільством, з думкою про яке і для якого творив цей громадянин високої проби в умовах підпільної діяльності та еміграції.

Таким чином, маємо усі підстави для висновку: у своїй сукупності багаті кололітературні матеріали — це потужний арсенал словесника в систематизації знань учнів та студентів про Україну й українство, формуванні світоглядних ідеалів, інтересу до літератури та збагаченні справді новочасних методів і прийомів її освоєння. Це, за висловом Володимира Погребенника, набуває “особливої актуальності в наш час, коли українцям варто прислушатися до сильного, немов труба Архангела, голосу Шрама, “ідеологічного” героя роману “Чорна рада” Пантелеймона Куліша, — “Блюдітесь, да не поробощенні будете!” [8, 6].

### ЛІТЕРАТУРА

1. Андrusів С. Модус національної ідентичності: Львівський текст 30-х років ХХ ст. — Тернопіль: Джура; Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка, 2000. — 338 с.
2. Вашків Л. Епістолярна літературна критика: становлення, функції в літературному процесі. — Тернопіль: Поліграфіст, 1998. — 133 с.
3. Забужко О. Кімната сто один: в пошуках утрачених дверей // Забужко О. Хроніки від Фортібраса: Вибрана есеїстика 90-х. — К.: Факт, 1999. — С. 58–87.
4. Кобилянська О. Автобіографія // Твори: У 5 т. — Т. 5. — К.: ДВХЛ, 1963. — С. 213–224.
5. Лисяк–Рудницький І. Формування українського народу і нації (Методологічні зауваги) // Лисяк–Рудницький І. Історичні есе: У 2 т. — Т. 1. — К.: Основи, 1994. — С. 11–40.
6. Методичні рекомендації щодо викладання української літератури в 2005 році // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. — 2005. — №9. — С. 220–227.
7. Письменники про мову й освіту: Павло Загребельний // Урок української. — 2004. — №10. — С. 7.
8. Погребенник В. Недруковані щоденники Євгена Чикаленка // Чикаленко Євген. Щоденник. — Т.2 (1918–1919). — К.: Темпора, 2000. — С. 5–6.
9. Рахманний Р. Літературно–естетичні напрямки в Західній Україні (1919–1939 роки). — К.: Четверта хвиля, 1999. — 222 с.
10. Тисяча років української суспільно–політичної думки: В 9 т., 14 кн. — К.: 2001.
11. Франко І. Поза межами можливого // Тисяча років української суспільно–політичної думки. — Т. V. — Кн. II. — С. 267–289.
12. Шевчук В. Нащадок запорожців // Чикаленко Є. Спогади (1861–1907). — К.: Темпора, 2003. — С. 5–24.
13. Шерех Ю. Стилі сучасної української літератури на еміграції // Шерех Ю. Пороги і запоріжжя. — Харків: Фоліо, 1998. — Т.1. — С. 161–195.

Ірина ЗАДОРОЖНА

### ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ З ПРАКТИЧНОГО КУРСУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Традиційно система освіти відображає стан суспільства. Зміни, які відбуваються в нашій країні, спричиняють необхідність перебудови системи освіти, приведення її у відповідність до нових вимог. Запровадження у вищих навчальних закладах України кредитно–модульної системи навчання є спробою модернізації вищої освіти, забезпечення конкурентоспроможності випускників на європейському ринку праці, розширення контактів із зарубіжними закладами освіти.

Оскільки в сучасному мобільному суспільстві освіта людини значною мірою реалізується через самоосвіту, самостійна робота повинна становити істотну частку навчального навантаження студентів. Саме на такому підході базується кредитно–модульна система, яка передбачає не лише осмислення студентами поданої на аудиторних заняттях інформації, а й активне здобуття знань в процесі скерованого викладачем (безпосередньо та опосередковано) самостійного опрацювання навчального матеріалу та виконання завдань проблемно–пошукового характеру.

Проблема ефективної організації самостійної роботи не є новою в сучасній педагогічній науці. Зокрема, методику організації самостійної роботи з іноземної мови в умовах шкільної освіти досліджено Н. Коряковцевою [5], окрім аспектів самостійної роботи студентів з іноземної мови проаналізовано в публікаціях І. Гінатулліна [1], А. Козлової [4] (мовні спеціальності), Л. Каменської [2], М. Каспарової [3] (немовні спеціальності).

У зв'язку із запровадженням у вищих навчальних закладах України кредитно–модульної системи проблема організації самостійної роботи студентів набуває особливої актуальності, що спричиняє необхідність відповідних досліджень, а також публікацій, в яких відображені досвід навчальних закладів у організації самостійної роботи з різних дисциплін.

*Мета статті* — проаналізувати шляхи ефективної організації самостійної роботи студентів факультетів іноземних мов на заняттях з практичного курсу англійської мови.

На відміну від типового для українських закладів освіти аудиторного заняття самостійна робота — це робота індивідуальна, оскільки студент вільний у виборі темпу, послідовності, інтенсивності та частково змісту самостійної роботи. На жаль, не кожен студент–першокурсник демонструє готовність до самостійної роботи. На думку М. Каспарової, ця готовність визначається не лише діловими якостями, а й такими психологічними факторами, як розумова активність та здатність до саморегуляції [3, 5].

Розумова активність визначається як необхідність в розумових враженнях, яка реалізується в розумовій діяльності [3, 6]. Природними факторами, що обумовлюють розумову активність людини, є динамічні особливості її нервової системи.

Згідно з результатами дослідження Н. Назаренко існує прямий зв'язок між рівнем розвитку іншомовних здібностей та розумовою активністю студентів в умовах групової та самостійної роботи. Встановлено, що здібні студенти характеризуються високою розумовою активністю і під час аудиторних занятт, і в процесі виконання самостійної роботи. Студенти з середнім рівнем розвитку іншомовних здібностей демонструють високу розумову активність під час групових занять та вдвічі нижчу розумову активність у процесі самостійного виконання завдань порівняно з першою групою студентів. Отримані результати пояснюються наявністю стимулюючих факторів аудиторного заняття (активність інших студентів, вплив викладача, загальна атмосфера). В умовах самостійної роботи в зв'язку з відсутністю зовнішніх стимулюючих впливів падає розумова активність і відповідно результативність самостійної роботи [3, 6–7].

Враховуючи зазначені фактори, а також власний педагогічний досвід, ми дійшли висновку про доцільність розробки групових (чи парних) завдань для самостійної роботи. Це стосується, в першу чергу, виконання проектів, презентацій (у тому числі в Power Point), різноманітних творчих завдань.

З метою забезпечення максимально сприятливих умов для підвищення розумової активності студентів у процесі самостійної роботи викладач повинен ретельно продумати поділ студентів на групи. Британський методист Дж. Хармер виділяє такі підходи: поділ з урахуванням стосунків між студентами (друзі опиняються в одній групі), поділ за бажанням студентів, за результатами соціограм (студенти здійснюють рейтинг одногрупників, які їм найбільше імпонують, і навпаки — яким вони не симпатизують), за здібностями, відповідно до активності студентів. Кожен із перелічених підходів має свої особливості. Так, перший підхід можливий лише за умови, що вчитель добре знає студентів, їхні симпатії і антипатії; хоча з часом стосунки між студентами можуть змінюватись. Керуючись бажанням студентів, викладач ризикує створити ситуацію, коли менш популярні студенти не потрапляють в жодну групу. Соціограма потребує певної затрати часу і не дає змоги об'єктивно вирішити проблему непопулярних студентів. Поділ за здібностями передбачає два варіанти залежно від виду завдання: перший — коли в одній групі опиняються і сильніші, і слабші студенти; другий —

коли в одній групі працюють студенти одного рівня. На думку Дж. Хармера, перший варіант доцільний, якщо всі групи виконують завдання одинакового рівня складності, другий — якщо рівень завдань дещо відрізняється [6]. Враховуючи специфіку роботи на факультетах іноземних мов, ефективнішим нам видається перший варіант, оскільки дає змогу сильнішим студентам допомагати слабшим і таким чином покращувати власний рівень знань і вмінь. Для забезпечення активності всіх членів групи доцільно розробити критерії оцінювання, які б враховували участь кожного члена групи у виконанні завдання та презентації його результатів. При оцінюванні варто враховувати індивідуальні можливості студентів.

Ще однією індивідуально-особистісною характеристикою студента, що визначає успішність його самостійної роботи, є здатність до саморегуляції, яка передбачає вміння організувати самостійну роботу, контролювати себе, оцінювати результати, аналізувати причини успіхів та невдач [3, 8]. Рефлексія і самооцінка як властивості особистості свідчать про сформованість студента як суб'єкта навчальної діяльності. Н. Коряковцева пропонує цю властивість розглядати як ціль розвитку особистості [5, 61]. Здатність до саморегуляції необхідно формувати поступово, демонструючи прийоми самостійної роботи і способи самоконтролю на аудиторних та індивідуальних заняттях, привчаючи студентів до самооцінки та аналізу результатів власної діяльності, ознайомлюючи їх з критеріями оцінювання різних видів роботи.

Виходячи з принципу взаємопов'язаного навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, аудіювання та письма), самостійна робота повинна здійснюватися в безпосередньому зв'язку з аудиторною і сприяти поетапному формуванню відповідних знань, умінь і навичок студентів.

Враховуючи специфіку предмета “Практичний курс англійської мови”, певні труднощі з точки зору ефективності навчання становить скорочення кількості аудиторних годин. Для усунення проблеми необхідно ретельно продумати організацію аудиторної та самостійної роботи. Досвід викладання свідчить, що на аудиторних заняттях варто більше уваги приділяти вдосконаленню іншомовної компетенції студентів у діалогічному та певною мірою монологічному мовленні, тоді як завдання для самостійної роботи слід більше скеровувати на вдосконалення іншомовних комунікативних умінь у читанні, аудіюванні та письмі. Зауважимо, що цей поділ є відносний і передбачає оптимальний розподіл певних завдань з метою забезпечення максимальної ефективності процесу навчання.

Н. Коряковцева виділяє основні види самостійної роботи з іноземної мови: самостійна робота з відбору та опрацювання мовних засобів, тренувальна робота з ними, робота з іншомовним текстом, самостійна мовна практика [5].

Самостійна робота над мовними засобами в межах практики англійської мови передбачає, в першу чергу, опрацювання нових лексичних одиниць за таким алгоритмом: значення, мінімальний контекст вживання, сполучуваність з іншими лексичними одиницями, стилістична забарвленість, похідні слова.

Тренувальна робота з лексичними засобами здійснюється з метою забезпечення запам'ятовування нових лексичних одиниць та їх адекватного вживання. На нашу думку, запропонувавши комплекс вправ для автоматизації дій студентів із новими лексичними одиницями, викладач може залишити за студентом вирішення питання кількості виконаних вправ. Результат роботи студента оцінюється не кількістю виконаних завдань і не в процесі їх перевірки, а на аудиторному занятті в контексті нових завдань, які передбачають вільне вживання лексичних одиниць.

На думку М. Каспарової, деяка свобода студентів у виборі навчального матеріалу, а також обсягу вправ для самостійної роботи забезпечує реалізацію принципу індивідуалізації навчання, підвищення відповідальності студента за результати самостійної роботи [3].

Робота над іншомовним текстом передбачає філологічне (чи лінгвокрайпізнавче) та лінгвістичне читання. Філологічне читання включає аналіз специфічних лексичних засобів (фразеологізмів; приказок; прислів'їв; формул мовленнєвого етикету; слів, що позначають реалії країни, мова якої вивчається; сленг тощо) та інтерпретацію лінгвокрайпізнавчої інформації з метою адекватного розуміння фактів та задуму автора. В процесі лінгвістичного читання здійснюється аналіз на лексичному та стилістичному рівнях. На лексичному рівні лінгвістичне читання є засобом розширення лексичного запасу студентів, конкретизації

семантичних особливостей, сполучуваності та співвіднесення з різними ситуаціями спілкування нових та раніше вивчених лексичних одиниць. На стилістичному рівні аналізуються ідеї, настрої автора, його трактування тих чи інших подій та використаних з цією метою стилістичних засобів [5, 30–38]. Зрозуміло, що грунтовний стилістичний аналіз тексту можна очікувати лише від студентів старших курсів, які опанували теоретичними дисциплінами, передбаченими навчальним планом.

Самостійна практика у видах мовленнєвої діяльності передбачає, перш за все, самостійне читання, аудіювання та писемне мовлення.

Самостійне читання сприяє практичному оволодінню іноземною мовою, формуванню “мовної атмосфери”; є засобом інформаційної, освітньої, професійно орієнтованої та рекреативної діяльності студента [5, 39].

Відповідно в контексті самостійної роботи з практичного курсу англійської мови доцільно застосовувати індивідуальне читання творів англомовної художньої літератури за вибором студентів, що супроводжується поточним чи підсумковим контролем з боку викладача. Згідно з результатами дослідження І. Гіннатулліна [1, 76] оптимальний обсяг індивідуального читання — 160 ст. у першому семестрі, 210 ст. у другому семестрі, 260 ст. у третьому, 310 ст. у четвертому, 430 ст. у п'ятому, 410 ст. у шостому, 500 ст. у сьомому, 430 ст. у восьмому. Враховуючи навантаження студентів, доцільно, на нашу думку, дещо зменшити обсяг індивідуального читання до 150 сторінок у першому семестрі, 200 ст. у другому, 250 ст. у третьому, 300 ст. у четвертому, по 400 ст. у п'ятому, шостому, сьомому та восьмому семестрах.

Контроль результатів індивідуального читання може здійснюватись вкінці семестру чи періодично на індивідуальних заняттях. Ми погоджуємося з думкою І. Гіннатулліна [1] щодо переваг другого підходу, який привчає до регулярності читання, своєчасного подолання індивідуальних труднощів, виробленню власного стилю самостійної роботи. Відповідно частоту контролю результатів індивідуального читання доцільно зменшувати з молодших курсів до старших (щотижня на першому курсі, на другому — раз на два–три тижні, на старших курсах — один раз на три–чотири тижні). На нашу думку, проміжний контроль варто здійснювати на індивідуальних заняттях, тоді як узагальнення результатів індивідуального читання (ознайомлення інших студентів зі змістом твору, обговорення проблематики твору) — на аудиторному занятті.

Як і самостійне читання, самостійне аудіювання сприяє розвитку інформаційно–пізнавальної, комунікативної культури студента, створенню мовної та соціокультурної атмосфери [5, 40]. Як свідчить практика, найбільш популярним видом роботи у навчанні аудіювання є перегляд навчальних та особливо художніх відеофільмів, підібраних відповідно до тематики аудиторних занять.

За кілька днів до перегляду відеофільму студенти отримують в друкованому вигляді перелік і пояснення незнайомих лексичних одиниць, які впливають на розуміння змісту фільму. Крім того, з метою кращого ознайомлення та запам'ятовування студентам пропонують самостійно виконати кілька вправ на новий лексичний матеріал.

Перегляд відеофільму здійснюється у відеолабораторії цілісно і під керівництвом викладача. Післяпереглядовий етап передбачає виконання студентами репродуктивних та продуктивних умовно–комунікативних вправ на перевірку розуміння змісту (наприклад, розташування тверджень у відповідній послідовності, відповіді на запитання, виконання альтернативних тестів та тестів множинного вибору, передача змісту фільму в усній чи письмовій формі), а також комунікативних вправ (аналіз проблематики фільму, поведінки головних герой, можливого варіанту подальшого розвитку подій).

Результатом перегляду відеофільму може бути написання студентами есе на основі визначені проблематики фільму. Аналіз написаних студентами есе здійснюється на індивідуальному занятті.

Писемне мовлення є важливим видом мовленнєвої діяльності. В умовах обмеженості аудиторних годин завдання з розвитку писемного мовлення доцільно частково винести на самостійне опрацювання з обов'язковим аналізом результатів їх виконання на індивідуальному занятті.

Самостійна робота з розвитку писемного мовлення включає написання офіційних та неофіційних листів, оповідань, статей, есе, доповідей.

Продемонструємо розподіл завдань для самостійної роботи на прикладі програми II курсу. Вивчаючи тему “Моя майбутня професія”, студенти II курсу факультету іноземних мов Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка самостійно опрацьовують тексти відповідної тематики, а також виконують різноманітні вправи на оволодіння лексичними одиницями. Результати виконаних студентами завдань перевіряються опосередковано на аудиторному занятті (виконання аудиторних завдань передбачає часткове використання інформації з опрацьованого тексту; викладачем фіксується рівень владіння студентами новими лексичними одиницями) та безпосередньо на індивідуальному занятті.

Самостійна мовна практика передбачає виконання двох завдань. Перше — написання есе про професію вчителя. Опрацювавши на аудиторних заняттях та самостійно певну кількість інформації, студенти мають змогу конкретизувати тему есе відповідно до власних інтересів. Друге завдання — підготовка у парах усних презентацій відповідно до теми, обраної студентом зі списку запропонованих: конфлікти в класі, насильство серед учнів, розвиток обдарованих дітей, конкуренція між учнями класу та інші. На індивідуальному занятті доповідач повинен не лише проаналізувати вивчену проблему з точки зору педагогіки чи психології, а й запропонувати іншим студентам проблемні ситуації, для яких необхідно знайти оптимальні варіанти вирішення.

Вивчаючи тему “Здоров’я”, студенти II курсу готують (у мікрогрупах) презентацію з використанням програми Power Point про один із видів істрадиційної медицини — ароматерапію, голковколювання тощо; здійснюють пошук (в тому числі і в Інтернеті) висловлювань відомих людей на тему здоров’я та медицини і письмово ілюструють розуміння одного із знайдених висловлювань; переглядають фільм “Крайні міри” та виконують ряд завдань до нього. Кожне завдання оцінюється відповідною кількістю балів згідно із встановленими критеріями.

Таким чином, завдання для самостійної роботи повинні стимулювати пізнавальний інтерес студентів, сприяти розвитку їхньої творчості та співтворчості (у процесі виконання парних та групових проектів), автономності (у виборі тематики, темпу, послідовності виконання завдань тощо), впливати на емоційно–вольову сферу. Для забезпечення максимально ефективного використання часу, відведеного на вивчення “Практичного курсу англійської мови”, доцільно змістити акценти в бік усного мовлення на аудиторних заняттях, тоді як самостійну роботу студентів більше спрямувати на розвиток вмінь читання, аудіювання та писемного мовлення. Відповідно самостійна робота передбачає:

- опрацювання нових лексичних одиниць (ознайомлення зі значенням, контекстом вживання, сполучуваністю з іншими лексичними одиницями, стилістичною забарвленістю, похідними словами; автоматизацію дій з новими лексичними одиницями);
- роботу з іншомовним текстом (лінгвокраїнознавче та лінгвістичне читання);
- самостійну мовну практику (в аудіюванні, читанні та письмі).

Враховуючи актуальність проблеми організації самостійної роботи в умовах кредитно–модульної системи, подальшого дослідження потребує питання індивідуалізації самостійної роботи студентів, а також організація самостійної роботи з різних дисциплін.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Гиниатуллин И.А. Самостоятельная работа по практическому курсу иностранного языка // ИЯП. — 1990. — № 1. — С. 74–79.
2. Каменская Л.С. Некоторые вопросы организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов при коммуникативном обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник МГЛУ. — 1999. — Вып. 437. — С. 33–42.
3. Каспарова М.Г. Психологические аспекты самостоятельной работы студента в процессе овладения иностранным языком // Сб. научн. трудов МГПИИ им. М. Тореза. — Вып. 299. — С. 4–12.
4. Козлова А.А. Автономная учебная деятельность студента–лингвиста как средство индивидуализации самостоятельной работы над изучаемым языком // Вестник МГЛУ. — 2003. — Вып. 473. — С. 5–13.
5. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. — М.: АРКТИ, 2002. — 176 с.
6. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. — Longman, 2003. — 370 p.

## ФОРМУВАННЯ УМІНЬ СТУДЕНТІВ З КУРСУ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Інтеграція в Європейське спітвовариство вимагає удосконалення мовної підготовки студентів, зумовлює пошуки оптимального змісту й застосування нових технологій викладання іноземних мов у вищій медичній школі.

Суть модульного навчання полягає в тому, що студент, опановуючи ту чи іншу іноземну мову, більш самостійно або повністю самостійно може працювати із запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, яка включає в себе цільову програму дій, організаційно–методичні рекомендації (вказівки) з оволодіння модулем і для досягнення поставлених дидактичних завдань [2].

*Мета статті* полягає у важливості самостійної роботи студентів на заняттях з іноземної мови, яка є суттєвим чинником кредитно–модульної системи організації навчального процесу, що найближчим часом буде запроваджена у вищій медичній школі.

Спостерігаючи за самостійною роботою студентів на занятті, ми виявили, що деякі з них не мають навичок активного використання добре вивченої лексики, розуміння і переказу заданого тексту і таким чином вони затрачають для цього багато часу і сил.

Зупинимось детальніше над поширенням видом самостійної роботи — роботою над текстом. Діяльність студентів організовується, перш за все, системою завдань до текстів, які складені з поступовим нарощанням важкості, в яких чітко нормується час виконання та об'єм матеріалу. Це сприяє проведенню роботи у необхідному темпі. Важливим залишається також правильний розподіл текстового матеріалу: для роботи під час заняття, домашнє завдання, для самостійного опрацювання, як індивідуальне завдання. На нашу думку, якщо вміло організувати роботу над запропонованим матеріалом, він може бути вивченим повністю. Ініціатива викладача тут є особливо корисною.

Роботу над текстами можна проводити в різних напрямках. Так, наприклад:

— студенти опрацьовують текст самостійно вдома, готують його переказ, реферують. Під час контролю домашньої роботи з метою розвитку навичок говоріння їм пропонується виконати ряд завдань з використанням канви тексту в тій чи іншій ситуації. Працюючи на занятті, роботу проводять вже над іншим тематично пов'язаним текстом;

— самостійне читання тексту вдома для роботи на занятті. Наприклад, текст “Робочий день студента–медика”. Після читання студентам пропонують різні ситуативні завдання, які дозволяють розповісти про себе, свій режим дня, свої захоплення; активізується також діалогічне мовлення;

— за опрацюваним текстом провести інсценізацію чи описати герой, висловити своє ставлення до них, описати захворювання, обстеження пацієнта. Це особливо цікаво і необхідно під час аналізу текстів–уривків з художньої літератури, професійно — зорієнтованих текстів, які пропонують для домашнього читання [3].

Робота над текстом дозволяє визначити різні завдання, які детермінують і спрямовують самостійну діяльність студентів. Виокремимо основні:

1. Читання тексту з метою побудови запитань до прочитаного і відповідей на них. Робота організовується в парах або ланцюжком.

2. Текст читається з метою визначення його проблематики. Студенти підбирають мовний матеріал, який висвітлює дану проблему, а потім поетапно використовують його у мовленні.

3. Проводиться відбір певного матеріалу, який обговорюється.

4. Мета читання — перевірка розуміння прочитаного. Паралельно з текстом студенти отримують тести, де помічаються правильні відповіді.

Велика кількість і різноманітність вправ, текстового матеріалу якнайкраще сприяють тренуванню та прививають різні навики. Добре продумані і доцільно складені завдання до текстів та вправ, які винесені на самостійну роботу, сприяють такій організаційній роботі, яка дозволяє вивчити матеріал повністю [1].

Отже, організація самостійної роботи студентів — це правильне поєднання різних аспектів навчання, які сприяють підвищенню якості знань, творчій активності, умінню правильно планувати свій час, породжують мотивацію самоосвіти та навчання.

Саме тому чітке планування, організація та контроль самостійної роботи студентів на занятті і в позааудиторний час є надзвичайно актуальну проблемою. Так як програма вивчення іноземної мови в немовному вузі зорієнтована на вивчення лише певних аспектів іноземної мови, а саме оволодіння професійною лексикою, то вважаємо за доцільне, перш за все, подати практичні рекомендації студентам з самостійної роботи для розвитку навичок монологічного та діалогічного мовлення на основі професійно-зорієнтованих текстів.

I. Рекомендації з самостійної роботи для розвитку монологічного мовлення можуть включати наступні аспекти:

Працюючи з текстом, в кожному абзаці:

- вибрати ключові слова;
- з кожним словом побудувати речення, які б передавали зміст абзацу;
- визначити головну ідею абзацу;
- передати зміст тексту, використовуючи ключові слова всіх абзаців;
- скласти план тексту;
- зробити короткі резюми тексту;
- переказати текст згідно з планом;
- скласти ситуацію за текстом;
- перекласти речення з рідної мови іноземною.

Працюючи з текстами, які стосуються теми “Захворювання”, можна використати такий план:

1. До якої системи належить певне захворювання (серцево–судинна, травна, дихання і т.д.).
2. Збудники захворювання.
3. Основні симптоми.
4. Супроводжуючі симптоми.
5. Форма захворювання (легка, середня, важка).
6. Лікування.
7. Призначення та рекомендації лікаря.

II. Рекомендації студентам з самостійної роботи для розвитку діалогічного мовлення:

- вивчити питальні слова та словосполучення;
- запам'ятати структуру загального та спеціального питань:
  - загальне: дієслово (допоміжне дієслово) — підмет — присудок — прямий додаток — непрямий додаток — обставина;
  - спеціальне: питальне слово — допоміжне дієслово — підмет — присудок — прямий додаток — непрямий додаток — обставина;
- звернути увагу на найбільш вживані допоміжні дієслова;
- побудувати питання до абзацу (текstu), (запитати про симптоми, перебіг захворювання і т.д.);
- побудувати діалог.

**Висновок.** Самостійна робота як один із ефективних засобів навчання включає наступні аспекти:

- засвоєння матеріалу поетапно, з повним розумінням;
- контроль за засвоєнням матеріалу викладачем;
- підвищення ефективності знань завдяки контролю та оцінюванню знань студентів;
- щоденна робота студента над іноземною мовою.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Гапон Ю.А. Застосування комп'ютерної техніки на етапі введення нового матеріалу у системі інтенсивного навчання іноземних мов. — Іноземні мови. — №2. — 2000. — С. 22.
2. Мишковська Т.Д. Модульна організація навчального процесу як шлях здійснення індивідуалізації навчання. — Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Випуск 78. — С. 72–74.
3. Яцишин О.І. Роль професійно спрямованого навчання іноземної мови у формуванні мотивації учбової діяльності студентів. — Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Серія Педагогіка. — 2002. — №9. — С. 28–29.

# ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Олег ДАНИЛЮК

## ПРОБЛЕМИ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ АНГЛОМОВНОГО ЧИТАННЯ

Основною метою навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі є формування комунікативної компетенції, в якій можна виділити лінгвістичну компетенцію, соціолінгвістичну компетенцію, дискурсивну компетенцію, стратегічну компетенцію, соціокультурну компетенцію та соціальну компетенцію. Специфіка навчальної дисципліни полягає у тому, що іноземна мова відноситься до групи навчальних дисциплін, для яких провідним компонентом змісту навчання є способи діяльності, тобто ціллю навчання є, у широкому розумінні, формування здатностей до виконання певних дій. Один з видів діяльності, здатність до якого необхідно сформувати у результаті навчання іноземної мови, — це читання. Читання як специфічний вид діяльності є важливим компонентом практично усіх зазначених вище компетенцій. У процесі навчання читання необхідно сформувати в студентів психофізіологічні механізми читання як діяльності, розвинути уміння і потреби іншомовного читання. Додатковою метою навчання читання, яка досягається за умов раціональної організації цього процесу, є вдосконалення усно-мовленнєвих навичок студентів шляхом актуалізації опорних знань і умінь через сприйняття ними змісту прочитаного і наступного його обговорювання [1].

*Метою статті* є висвітлення проблеми застосування інформаційних технологій у навчанні англомовного читання.

Необхідність активної пізнавальної та мовленнєвої діяльності кожного студента з врахуванням його можливостей та здібностей є тим фактором, який необхідно обов'язково брати до уваги при відборі адекватних метів навчання методів, прийомів навчання та засобів навчання. Сучасний навчально-виховний процес неможливо уявити без застосування засобів навчання, які базуються на застосуванні обчислювальної техніки, тобто комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання. Зазначені засоби навчання реалізують мультимедіа технології (від англ. multi — багато і media — середовище) через використання програмно-апаратних засобів й інтегрують аудіовізуальні матеріали (текст, графіка, анімація та ін.). Для сучасних комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання характерним є застосування мультимедійних складових програмно-апаратного забезпечення для реалізації фатичного, але подібного до реального, діалогу користувача з системою [7].

Загальні вимоги, за якими можна визначити педагогічну доцільність певного комп'ютерно-орієнтованого засобу навчання, на сьогодні можна вважати досить повно сформованими завдяки дослідженням М. Жалдака, Ю. Машбиця, Н. Морзе, В. Лапінського й інших вітчизняних науковців. Ними розглянуто проблеми визначення місця інформаційно-комунікаційних технологій і засобів навчання, які використовують елементи цих технологій у навчально-виховному процесі, зроблено спроби створити певну класифікацію цих засобів [7].

Більшість розроблених на сьогодні в Україні комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання призначено для підтримки навчання математики і навчальних предметів природничого спрямування. Розробка педагогічних програмних засобів, призначених для навчання іноземної мови, дещо менш інтенсивна. Станом на червень 2005 року розроблено і схвалено до апробації у навчально-виховному процесі з відповідними грифами МОН України тільки два засоби навчання іноземної мови — навчальне середовище “10000 Words” для 5–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів (розробник — Харківський ДПЗ ім. Г.С.Сковороди) та електронний навчально-методичний комплект з іспанської мови “HOLA-2” для 2 класу загальноосвітнього навчального закладу (розробник — ЗАТ “Мальва”).

## ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Результати досліджень вітчизняних і закордонних учених переконливо свідчать про те, що навчання з використанням комп'ютерів дає найбільший ефект тоді, коли суб'екти навчання залучаються до активної когнітивної діяльності з осмислення і закріплення навчального матеріалу, застосування отриманих знань до розв'язування педагогічно доцільних навчальних задач [7]. Стосовно навчання іноземної мови, зокрема навчання іншомовного читання, ефективне досягнення мети навчання з використанням комп'ютерно-орієнтованих засобів можливе у випадку формування таких навчальних задач, розв'язування яких вимагає від суб'екта навчання виконання саме тих видів діяльності, що найбільш ефективно виконуються з використанням цих засобів. Досить докладне дослідження сучасного стану і напрямків застосування комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання іноземних мов виконано Л. Карташовою. Зокрема, наведено приклад реалізації деяких етапів навчання читання з використанням програмних засобів. На початковому (дотестовому) етапі рекомендується застосування програми Tandem, спрямованої на вивчення правил читання в ігровій формі. Робота з цією програмою дозволяє учніві запам'ятати транскрипційні знаки та тренуватися в читанні. Після опрацювання в такий спосіб правил читання виконується перехід до виконання наступної задачі — напрацювання лексики (програми Dinosaur). На наступному етапі можна застосовувати програму Magic Land для тренування у граматиці англійської мови [6].

Аналіз результатів застосування інформаційних технологій у навчанні іноземних мов свідчить про наявність певного позитивного досвіду, який полягає у мотиваційних перевагах, можливості певної індивідуалізації навчального процесу, створення досить якісного іншомовного середовища, необмеженої кількості повторення навчального матеріалу та контролюючих вправ, вправ і тренувань при самостійній роботі учня, яка є вагомою при вивченні іноземних мов.

Уваги, на нашу думку, заслуговує досвід науковців Росії, оскільки їхні проблеми, що виникають перед розробниками методик застосування інформаційно-комунікаційних технологій навчання іноземних мов і засобів навчання, у яких реалізуються зазначені технології, мають дуже багато спільногого з проблемами українських розробників. Зокрема, подібними є мета навчання і рівні підготовленості суб'єктів навчання, стан забезпеченості навчальних закладів засобами інформаційно-комунікаційних технологій, рівень готовності викладацького складу до їх застосування у навчально-виховному процесі.

У своїх роботах Е. Полат, М. Lepper, Т. Malone висловлюють думку про те, що комп'ютеризація навчання іноземних мов, яка підпорядковується активній діяльності суб'єктів навчання, має високу ефективність як з точки зору досягнення навчальної мети, так і виховної мети, оскільки ініціює формування самостійної особистості.

Досить грунтовним стосовно застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні іноземних мов є дослідження В. Уголькова [4], у якому зроблено спробу проаналізувати застосування цих технологій для підтримки майже всіх видів навчальної діяльності суб'єктів навчання (студентів ВНЗ). Аналізуючи застосування комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання на різних етапах навчання іншомовного читання, автор робить висновки про необхідність урахування специфіки подання текстів засобами, відповідного добору текстового матеріалу, який подаватиметься, коригування змісту навчання і його організаційних форм.

Інші роботи російських дослідників також свідчать як про досить значну зацікавленість у застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні іноземних мов, так і про нерозробленість загальних наукових зasad побудови необхідних для цього засобів навчання. Зокрема, досить мало описано розробок цілісних дидактичних систем, у яких науково обґрунтовано поєднання традиційних організаційних форм, методів і засобів навчання з інформаційно-комунікаційними технологіями. Основними критеріями відповідно до яких може визначатись педагогічна доцільність застосування певних інноваційних технологій навчання з їх більша ефективність і, перш за все, відсутність нанесення шкоди соматичному і психічному здоров'ю суб'єктів навчання.

Викладене вище дозволяє зробити висновок про те, що на сучасному етапі розвитку методики навчання іноземної мови доцільною є розробка і впровадження у навчально-виховний процес комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання, призначених для підтримки таких видів

навчальної діяльності, які можна локалізувати часово і просторово. На нашу думку, такими видами діяльності є, перш за все, ті, які виникають у процесі навчання іншомовного читання.

На користь обрання зазначеного напряму розробки може свідчити те, що ефективне об'єднання дотекстового, безпосередньо текстового і післятекстового етапів роботи з текстом (навіть при роботі вчителя в умовах сучасного лінгфонного кабінету і з невеликою групою учнів (студентів) не завжди може бути ефективним внаслідок обмеженості можливостей людини. Найбільш важливим, з точки зору ефективності навчання, у даному випадку є визначення і врахування на усіх етапах навчання індивідуальних особливостей сприйняття і засвоєння навчального матеріалу кожним учнем і актуалізація відповідних компонентів знань на кожному етапі. Дидактичний принцип активного включення у навчання кожного учня у процесі іншомовного читання може бути реалізований тільки за умови максимально індивідуалізованого подання навчального матеріалу і чіткого дотримання принципу доступності. Для реалізації зазначених вимог викладач має на першому етапі визначити і пам'ятати протягом усіх наступних етапів труднощі у засвоєнні навчального матеріалу, характерні для кожного учня. Повна реалізація цієї умови можлива тільки за умови індивідуального навчання. Таким чином, першою важливою вимогою до комп'ютерно-орієнтованого засобу навчання, який може бути розроблено для підтримки процесу навчання іншомовного читання, є наявність у ньому підсистем рєєстрації користувача і протоколювання його роботи з наступним (на етапі післятекстової роботи) генеруванням навчальних завдань відповідно до протоколу його роботи на першому етапі.

Друга вимога до комп'ютерно-орієнтованого засобу навчання читання зумовлена особливостями подання тексту на екрані, його сприйняттям людиною. Особливості подання навчального матеріалу засобами обчислювальної техніки досліджувались, починаючи з 60-х років минулого століття. У роботах В.П.Беспалько 70-х років та інших дослідників було зроблено висновок про те, що обсяги порцій навчального матеріалу, що подається, мають бути певним чином обмежені. Необхідність подання навчального матеріалу досить малими порціями, появі непредметних вимог до знань і умінь учнів (які включають уміння користуватись засобами скролінгу, навігації гіпертекстом тощо) робить проблематичним використання подання тексту для читання шляхом відтворення його на екрані. Досить суттєвою тезою, яка свідчить проти використання читання з екрану іншомовного тексту, достатнього для вирішення навчальних задач об'єму, є необхідність дотримання санітарно-гігієнічних вимог стосовно тривалості роботи учня (студента) за монітором комп'ютера. Отже, найкращим варіантом носія тексту для читання на сьогодні залишається паперовий. Таким чином, перед розробниками комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання постає проблема поєднання природного для суб'єкта процесу читання з паперового носія і управління цим процесом шляхом подання повідомлень, які мають генеруватись програмним засобом. Це завдання, яке видається, на перший погляд, досить складним, у дійсності вирішується досить просто за наявності системи реєстрації і зберігання навчальних текстів як в електронному вигляді, так і на паперовому носії. Логічним доповненням до текстів на паперовому носії може бути сукупність звукових і відео матеріалів, відтворення яких забезпечують програмно-апаратні засоби. Використовувати такі матеріали у комп'ютерно-орієнтованих засобах навчання на сьогодні технічно цілком можливо. Разом з тим, створення і застосування таких матеріалів вимагає розробки і перевірки науково-обґрунтованих критеріїв добору, подібних до сформульованих у праці Н. Саланович [5] й іншими авторами.

Виходячи з викладеного вище, можна зробити висновок про те, що проблема розробки комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання іноземної мови, зокрема засобів підтримки навчання іншомовного читання, в Україні на сьогодні не розв'язана і вимагає дослідження.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Заякина Л.И. Обоснование комплексной системы организации самостоятельной работы студентов-первокурсников вуза. — О., 1979. — С. 54.
2. Никандров Н.Д. Самостоятельная работа в системе вузовского учебного процесса и подготовка к ней студента. Пермь, 1979. С. 39-44.
3. Балакирева М. Использование книги для чтения на уроках иностранного языка, приложение к газете “Первое сентября”// “Английский язык”. — №8. — 1998. — С. 15.

## ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

4. Угольков В.В. Компьютерные технологии как средство обучения иностранным языкам в вузе. Автореферат дис. канд. пед. наук. — М., 2004. — 19 с.
5. Саланович Н.А. Обучение чтению аутентичных текстов лингвострановедческого содержания// Иностр. яз. в школе. — 1999. — №1. — С.18
6. Карташова Л. А. Особистісно орієнтована система навчання основ інформаційних технологій в процесі підготовки майбутніх вчителів іноземних мов. Дис. ...канд. пед. наук. — К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2005. — 231 с.
7. Жалдак М.І., Лапінський В.В., Шут М.І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики. — К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2004. — 136 с.

Катерина НАЗАР

### ТЕСТУВАННЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МЕДИЧНІЙ ІНФОРМАТИЦІ ЗА КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЮ СИСТЕМОЮ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

На сучасному етапі розвитку суспільства в умовах інтеграції економіки, переходу від індустріальних до інформаційно-комунікаційних технологій, коли пріоритетного значення набувають інтелектуальний потенціал суспільства та індивідуальний розвиток особистості кожного його члена, відбувається реформування й системи освіти — перехід до кредитно-модульної організації навчального процесу. За таких змін постає питання щодо перевірки та оцінювання результатів навчання студентів медичній інформатиці.

*Метою статті* є визначення особливостей тестування в процесі навчання медичної інформатики за кредитно-модульною системою організації навчального процесу.

Медична інформатика як навчальна дисципліна базується на вивченні студентами навчальної дисципліни “Медична та біологічна фізика”, а також закладає основи вивчення студентами навчальних дисциплін “Біостатистика та соціальна медицина і організація охорони здоров’я”, передбачає формування умінь застосовувати знання з медичної інформатики в процесі подальшого навчання та у професійній діяльності.

У загальній системі підготовки лікаря медична інформатика відноситься до циклу природничо-наукової підготовки. Одним з головних завдань дисципліни є забезпечення широкого впровадження в практику роботи лікарів і лікувально-профілактичних закладів методів отримання, обробки, передачі і збереження медико-біологічної інформації за допомогою персонального комп’ютера (ПК).

Мета медичної інформатики як навчальної дисципліни і її кінцеві цілі встановлюються на основі додатків Б і Г ГСВО-2003 “Освітньо-професійна програма підготовки” спеціаліста і є основою для побудови змісту навчальної дисципліни [2; 3; 4]. Цілі сформульовані з точки зору “професійної діяльності” з урахуванням відповідних таксономічних рівнів. На підставі кінцевих цілей до кожного змістового модуля сформульовані конкретні цілі у вигляді певних умінь (дій), цільових завдань, що забезпечують досягнення кінцевої мети вивчення дисципліни.

Кінцеві цілі дисципліни:

- визначати можливості застосування інформаційних технологій та персонального комп’ютера у медицині;
- пояснювати принципи формалізації і алгоритмізації медичних задач, принципи моделювання в біології та медицині;
- демонструвати базові навички роботи з ПК та пошуку медичної інформації з використанням інформаційних технологій;
- використовувати методи обробки медичної інформації.

Організація навчального процесу здійснюється за кредитно-модульною системою відповідно до вимог Болонського процесу.

Зміст навчальної дисципліни “Медична інформатика” розподілений на модулі (розділи, підрозділи), котрі в свою чергу розподілені на змістові модулі (теми) аудиторної та самостійної роботи студента.

Модуль 1. Комп’ютерна обробка і аналіз медико-біологічних даних.

## ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

---

Змістові модулі:

1. Основні поняття медичної інформатики. Комп'ютер у діяльності майбутнього лікаря.
2. Використання текстових і табличних процесорів для підготовки та аналізу медико-біологічних даних.

Модуль 2. Системи підтримки прийняття рішень в медицині.

Змістові модулі:

3. Математичне моделювання в біології і медицині.
4. Діагностичні і прогностичні технології. Експертні системи в медицині.
5. Новітні інформаційні технології в медицині.

Причому кожен змістовий модуль має бути оцінений.

Як відомо, діагностика навчання — обов'язковий компонент освітнього процесу, за допомогою якого визначається досягнення поставлених цілей. Діагностика охоплює психологічну, педагогічну, дидактичну та інші сфери. До складу діагностики входять різні форми контролю, який визначає, в першу чергу, рівень досягнення студентом вимог освітніх стандартів. Об'єктом оцінювання навчальних досягнень студентів з медичної інформатики є знання, вміння та навички, досвід творчої діяльності студентів, досвід емоційно-ціннісного ставлення до навколошньої дійсності. Оцінювання сприяє формуванню в студентів-медиків навичок раціональної організації навчальної праці. Часто саме оцінювання, яке примушує студентів працювати регулярно, викликає потім безпосередній потяг до знань, потребу в частіших заняттях. Очевидним є позитивний вплив оцінювання на розвиток і тренування пам'яті, оскільки, звикаючи до постійного поточного та підсумкового оцінювання, студент робить особливі зусилля щодо запам'ятовування матеріалу, користуючись різними його прийомами. Існують різні форми оцінювання знань студентів: усна форма перевірки знань або усне опитування; письмова форма перевірки знань або письмова робота; лабораторна або практична робота на комп'ютері; інтерв'ю, самооцінка, ігрові методи оцінювання, а також тестування. Саме тестування у наш час часто використовується для організації поточного та підсумкового оцінювання знань.

Підсумковий контроль засвоєння модулю відбувається по завершенню вивчення відповідних змістових модулів шляхом тестування.

Поточний контроль здійснюється на кожному практичному занятті відповідно конкретним цілям теми, на практичних підсумкових заняттях — відповідно конкретним цілям змістових модулів. На всіх практичних заняттях рекомендується застосовувати об'єктивні форми контролю теоретичної та практичної підготовки. Однією із форм оцінювання теоретичної підготовки студента є тестування. Ця форма контролю може служити, зокрема, мотивацією до вивчення змістового модуля.

Перед вивченням кожного зі змістових модулів з медичної інформатики доцільно провести вхідний контроль знань студентів у вигляді тестування. Під час проведення такого тестування студенти знайомляться з питаннями, що будуть розглянуті у процесі вивчення даного змістового модуля. Зокрема, серед питань тесту будуть досі невідомі студентам поняття і категорії та такі, про які вони мають поверхневе уявлення. Вибравши метод проблемного викладу нового навчального матеріалу викладач спонукає студентів до активної пізнавальної діяльності, розвиває їхнє мислення та здібності. Мислення студентів у порівнянні із старшокласниками стає більш систематичним, знання перетворюються у систему знань, яка є основою формування в них наукового світогляду і переконань. Відбувається свідоме цілеспрямоване пізнання нового, проявляється здатність до самостійного творення [1, 123].

Що ж стосується оцінювання знань студентів на кожному практичному занятті, то знову ж таки слід проводити тестування, причому питання даних тестових завдань будуть стосуватися лише конкретної теми вивчення. Оскільки, ряд питань теми винесено на самостійне опрацювання студентами, то до питань тестів будуть включені як питання, що розглядалися в аудиторії, так і питання винесені на самостійне опрацювання.

Цим самим буде забезпечено мислительну діяльність студентів, їх розуміння, сприйняття теми та активізацію навчально-пізнавальної діяльності, увагу, а також здійснено контроль знань. Зокрема, викладач витрачає мінімум навчального часу для перевірки теоретичних знань студентів з певної теми, відбувається максимальне охоплення матеріалу, що вивчається [6, 242].

## ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Таким чином, під час проведення тестування на кожному практичному занятті відбувається формування не лише пізнавальних та розумових процесів, а й підготовка студентів до контролю змістового модуля. Зокрема, здійснюється контроль рівня знань студентів на кожному етапі вивчення медичної інформатики.

По закінченню вивчення змістового модуля відбувається контроль знань по всім темам опрацьованого модуля. Питання цього тесту студентам знайомі, оскільки він складений з питань тестових завдань, що проводилися на кожному практичному занятті. Зокрема, тестування, що було мотивацією вивчення змістового модуля, по його закінченню, постає тепер в новій якості — як вид контролю теоретичної підготовки студента.

**Висновки.** Під час застосування проблемного викладу навчального матеріалу відбувається орієнтація студентів на систематичну самостійну роботу, забезпечення ефективності, емоційності, інтенсивності та динамічності навчання медичної інформатики.

Тестування, як форма контролю знань студента-медика, дає можливість забезпечити об'єктивність як процесу вимірювання і опрацювання даних, так і їх інтерпретації.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Аврамчук А.А. Формування активної пізнавальної діяльності студентів // Педагогіка і психологія. — 1997. — №3. — С.122–125.
2. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо–професійна програма підготовки спеціаліста за спеціальністю 7.110101 “лікувальна справа” / Широбоков В.П., Булах І.Є., Вітенко І.С. та ін. — К.: Книга–плюс, 2004. — 116 с.
3. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо–професійна програма підготовки спеціаліста за спеціальністю 7.110104 “педіатрія” / Широбоков В.П., Булах І.Є., Вітенко І.С. та ін. — К.: Книга–плюс, 2004. — 119 с.
4. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо–професійна програма підготовки спеціаліста за спеціальністю 7.110105 “медико–профілактична справа” / Широбоков В.П., Булах І.Є., Вітенко І.С. та ін. — К.: Книга–плюс, 2004. — 123 с.
5. Слепкань З.І. Паукові засади педагогічного процесу у вищій школі. — К.: ІППУ, 2000. — 210 с.
6. Морзе Н.В. Методика навчання інформатики: Навч. посіб. : У4 ч./ За ред. акад. М.І.Жалдака. — К.: Навчальна книга, 2003 — Ч.І : Загальна методика навчання інформатики. — 242с.

Світлана ЯЦЮК

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ЗНАНЬ ПРО ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ СТУДЕНТІВ МЕДИКО–ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Серед пріоритетних напрямків реформування системи освіти України найактуальнішими є такі: забезпечення розвитку професійної освіти на основі нових наукових концепцій європейського типу; запровадження сучасних технологій та науково–методичних досягнень у навчальному процесі вузу; підготовка нової генерації фахівців медико–технічного профілю.

Серед чинників, які здійснюють суттєвий вплив на розвиток системи формування професійних якостей фахівця медико–технічного профілю в сучасних умовах, чільне місце посідає інформатизація системи освіти. Нові інформаційні технології використовуються в якості суспільного продукту, який забезпечує інтенсифікацію всіх сфер економіки, прискорення науково–технічного прогресу, розвиток педагогічної науки, демократизацію суспільства.

У теоретичному плані фундаментальні проблеми професійної освіти розглядаються у наукових працях С. Архангельського, І. Лернера, М. Махмутова та ін. Розробкою методологічних положень проектування і побудови навчального процесу студентів медико–технічного профілю у вузі займалися Н. Александров, Т. Ільїна, М. Левіна, П. Підкасистий.

Окремі аспекти професійно–педагогічної підготовки студентів медико–технічного профілю розкриваються також у дослідженнях О. Абдулліної, А. Алексюка, Ю. Бабанського, О. Киричука, Ю. Кулюткіна та ін.

Питанням удосконалення професійної діяльності майбутніх фахівців приділяється увага в наукових працях, які частково торкаються вивчення окремих груп професійних вмінь: загальнопедагогічних (О. Абдулліна, В. Мельникова, Л. Спірін та ін.), дидактичних (Н. Білокур, Л. Лаврова, Т. Шайденкова і ін.), використання ТЗН (В. Сластьонін, Н. Кузьміна, М. Духовна та ін.).

## ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Окремі аспекти підготовки студентів медико-технічного профілю щодо використання нових інформаційних технологій у професійній діяльності досліджені у працях Н. Віленкіна, М. Буняєва, М. Жалдака, В. Кайміна, М. Когута, М. Лапчика, Н. Левіної, В. Матросова, В. Монахова, М. Ратинського, А. Яковleva та ін.

На основі системного аналізу праць цих та інших науковців нами виявлено, що поза увагою дослідників залишилась проблема формування професійних якостей фахівця у сфері використання інформаційних технологій у навчанні студентів медико-технічного профілю. Тому *мета статті* полягає у висвітленні особливостей формування системи знань про інформаційні технології, врахування яких зумовило б підвищення ефективності професійної підготовки студентів вузу. Завдання: розробити зміст інформаційної підготовки майбутніх фахівців медико-технічного профілю, виділити найбільш репрезентативні об'єкти з науки, які забезпечать високий рівень професійної діяльності випускників і створять можливості для самоосвіти.

Проектування конкретного навчально-виховного процесу, який дозволяє на практиці реалізувати певні завдання, є по суті описом певної педагогічної системи. Основні компоненти педагогічної системи включають: мету, зміст, процеси навчання і виховання, форми організації навчально-виховного процесу, викладачів, ТЗН. Як показують дослідження, системаутворюючи серед цих компонентів виступає мета. Тому, розглядаючи проблему професійної підготовки студентів медико-технічного профілю до використання нових інформаційних технологій у навчанні фахівців, головним завданням у розробці дослідно-експериментальної технології такої підготовки було діагностичне визначення мети.

Досліджуючи дане завдання ми виходили з того, що коли мета виражається в термінах підготовки до відповідної професійної діяльності, яка має логічно окреслений перелік знань і вмінь, розроблена відповідна шкала рівнів розвитку, існують об'єкти, які показують рівень майстерності і дають можливість об'єктивного і однозначного контролю міри досягнення мети, то тільки в такому випадку професійна підготовка студентів є найбільш ефективною і дієвою.

У процесі дослідження нами встановлено, що професійна підготовка студентів медико-технічного профілю здійснюється на основі бінарного (двохаспектного) цілепокладання, суть якого проявляється у тому, що викладач медико-технічного вузу готується до використання засобів нових інформаційних технологій в навчальній і позанавчальній роботі з студентами, з одного боку, і, з іншого, має забезпечити формування основ інформаційної культури студентів у процесі проведення занять з інформатики та обчислювальної техніки. Якщо в процесі навчання у вузі у випускника складеться певний тезаурус знань, умінь та навичок в області інформатики та обчислювальної техніки, нових інформаційних технологій, методики їх використання, то означена мета інформаційної підготовки студентів медико-технічного профілю буде успішно досягнута.

Даний підхід відкриває певні можливості в дослідженні об'єктивного стану формування досвіду практичної діяльності. Крім того, з'являється потужний інструмент відбору змісту навчального матеріалу, дозування його об'єму. Це набирає особливої актуальності в зв'язку з лавиноподібним зростанням об'єму інформації у будь-якій галузі науки. Розв'язати дану проблему можна лише на основі правильного відбору найбільш репрезентативних об'єктів з науки, які б забезпечили високий рівень професійної діяльності і створили можливості для самоосвіти. Інструментальною процедурою такого відбору є професійна спрямованість відбору дидактичного матеріалу з науки в навчальний предмет [9].

Оскільки всю сукупність знань, вмінь і навичок в області використання викладачем інформаційних технологій уявити неможливо, ми в нашому дослідженні розкриваємо лише ті особливості, які б забезпечили базову підготовку майбутнього фахівця в означеній галузі. Виділити їх стало можливим на основі аналізу тих видів трудової діяльності, які виконує викладач у навчально-виховному процесі. При цьому ми намагалися врахувати також принципи професійної спрямованості і соціодоцільності використання комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання.

Принцип професійної спрямованості означає, що зміст підготовки студента має давати уявлення не про наукові основи діяльності випускника взагалі, а про повністю визначену конкретну трудову професійну діяльність. Принцип соціодоцільності — залежно від вимог до номенклатури відомостей, котрими потрібно оволодіти майбутньому фахівцю відповідно до

характеру його праці та функцій, які він при цьому виконує, відбирають таке число найбільш репрезентативних об'єктів з науки, що забезпечують успішне розв'язання педагогом задач, які виникають в його професійній діяльності. У нашому дослідженні, ми виходимо з того, що в підготовці майбутнього фахівця до використання інформаційних технологій у навчанні студентів медико-технічного профілю особливу увагу має той факт, як предметні знання, які він здобуде під час навчання у вузі, здатні трансформуватися в практичну професійну діяльність, в конкретні вміння та навички.

Поняття “уміння” в педагогічній, психологічній науках трактується різними дослідниками неоднозначно. Одні, (М. Данилов, Л. Спірін та ін.) розглядають уміння і навички як ступені, рівні оволодіння другокурсником тими чи іншими діями, які опосередковуються знаннями і досвідом. Уміння при цьому виступають як перша ступінь оволодіння якою-небудь дією, а навички — як друга ступінь, що означає успішне виконання цієї дії, тобто відбувається автоматичне застосування одержаного медико-технічного знання.

Вчені Є. Мілерян, К. Ілатонов, З. Ходжава та ін. розглядають вміння, як здатність людини до продуктивної роботи за різних умов здійснення професійної діяльності.

Крім того, існує також підхід до трактовки вмінь (Ф. Гоноболін, В. Крутецький, Петровський та ін.), згідно з яким уміння і навички відносяться до різних дій, що мають складну динамічну структуру. Найпростіші з цих дій (лічба, читання і ін.) виступають складовими більш складних дій, які виконує людина, і їх необхідно здійснювати не задумуючись, автоматизовано. Таке автоматизоване виконання найпростіших дій називається навичкою. Для реалізації складних дій необхідно володіти прийомами для застосування знань і навичок. У такому випадку володіння складною системою психічних і практичних дій, необхідних для доцільної регуляції діяльності наявними у суб'єкта знаннями і навичками, називають уміннями.

У нашему дослідженні, трактуючи поняття “уміння”, ми схиляємося до позицій О. Абдулліної та інших вчених, які доводять, що вихідним компонентом при формуванні умінь є знання. Уміння засноване на знанні і досвіді практичної діяльності, тобто в ньому присутня інтелектуальна і практична діяльність [1, 11].

Отже, уміння — це здатність використовувати наявні знання, оперувати ними для виявлення істотних властивостей речей і успішного розв’язання визначених теоретичних і практичних завдань медико-технічного профілю. Враховуючи залежність формування умінь від наявності відповідних знань, ми представляємо їх у логічній єдності. Тобто, на основі певного виду знань, формується одне або декілька умінь. Таке поєднання до певної міри умовне, оскільки кожне уміння формується на базі ряду знань і дій. Однак, у формуванні умінь основовою є знання, що виступають доцільними компонентами їх прояву (базовими, об’єднуючими).

Проводячи дослідження, нами встановлено, що при розробці питань змісту професійної підготовки студентів медико-технічного профілю до використання інформаційних технологій у навчанні особистості, ми спираємося на методику побудови логічної структури змісту дидактики, розроблену В. Беспальком. Згідно з даною методикою логічна структура — це деревовидна графічна класифікаційна схема, в якій є вузли і дуги, що з’єднують ці вузли. У вузлах логічної структури знаходяться навчальні елементи, а дуги показують ієрархічні зв’язки навчальних елементів.

Вихідні навчальні елементи на схемі диференціюються на похідні навчальні елементи, які розміщуються на певних рівнях градації, кожен з яких відображає одну з цілей вивчення вихідного навчального елементу і згідно з котрим класифіковані похідні елементи на даній градації. Таким чином, вихідний дидактичний елемент у процесі логічного аналізу диференціється на деяку кількість похідних навчальних елементів, в яких відображаються певні властивості вихідного навчального елементу. Дидактичні елементи В. Беспалько трактують як об’єкти, явища і методи діяльності, відібрані з науки і внесені до програми навчального предмета для їх вивчення [4].

Вихідним елементом у побудові логічної структури змісту інформаційної підготовки студентів медико-технічного профілю було визначення широти змісту цієї підготовки. Ми виходили з того, що потрібно відібрати мінімально необхідне число дидактичних елементів в зміст, яке б давало можливість викладачеві ефективно здійснювати педагогічну діяльність у вузі. Проаналізувавши в ході констатуючого експерименту вимоги, які ставляться до номенклатури відомостей, котрими має оволодіти студент медико-технічного профілю,

## ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

специфіку його управлінської діяльності і функції, які він в ході цієї діяльності виконує, ми узагальнили результати цього частково–методичного аналізу у вигляді аналітичної таблиці 1.

*Таблиця 1.*

*Аналіз структури діяльності викладача, які розв'язуються  
засобами нових інформаційних технологій*

<b>Компоненти управлінської діяльності</b>	<b>Операції, які виконує викладач в ході цієї діяльності</b>	<b>Задачі, які розв'язуються засобами НІТ</b>
Прогнозування	<ul style="list-style-type: none"> <li>– адаптація тематичних планів до особливостей вузу;</li> <li>– аналіз методичної літератури, спеціальних посібників з навчальних предметів;</li> <li>– узгодження матеріалу підручника з планом;</li> <li>– аналіз існуючих ДПЗ з предметів і порівняння їх змісту зі змістом підручника;</li> <li>– визначення тем і розділів програми, де можливе використання НІТ.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– розробка і виготовлення з допомогою текстового редактора календарних планів;</li> <li>– пошук інформації методичного характеру з допомогою баз даних та інформаційно–пошукових систем;</li> <li>– створення предметних картотек.</li> </ul>
Організація навчальної роботи	<ul style="list-style-type: none"> <li>– підготовка дидактичних і роздаткових матеріалів, наочних посібників;</li> <li>– попередня підготовка і проведення моделюючого експерименту;</li> <li>– підбір вправ для закріплення вивченого матеріалу, повторення, перевірки домашнього завдання;</li> <li>– підбір і підготовка додаткової інформації до заняття;</li> <li>– визначення місця і мети використання засобів НІТ;</li> <li>– визначення часу використання ДПЗ з врахуванням індивідуальних особливостей студентів;</li> <li>– чітке визначення навчальних задач для учнів;</li> <li>– надання допомоги студентам у виконанні навчальних завдань;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– виготовлення з допомогою текстового редактора роздаткових матеріалів, текстів контрольних і самостійних робіт, індивідуальних карток;</li> <li>– виготовлення з допомогою графічного редактора предметних малюнків, образних моделей, символічних зображень — карт, схем, таблиць, карток з математичною символікою і ін.;</li> <li>– організація диференційованого навчання, використовуючи можливості локальної сітки;</li> <li>– використання медичного редактора на заняттях за спеціальністю;</li> <li>– використання графічного редактора на заняттях технічного спрямування.</li> </ul>
3. Стимулювання пізнавальної активності студентів	<ul style="list-style-type: none"> <li>– створення атмосфери зацікавленості, пробудження інтересу до навчання;</li> <li>– формування у другокурсників потреби вчитися;</li> <li>– формування у студентів почуття відповідальності за результати навчання;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– використання на уроках навчальних комп’ютерних ігор;</li> <li>– використання на заняттях розвиваючих комп’ютерних ігор;</li> <li>– використання на заняттях комп’ютерних ігор, які моделюють природні явища;</li> <li>– використання локальної сітки для виявлення стану навчальної діяльності студентів;</li> <li>– отримання конкретної інформації про роботу студента.</li> </ul>
4. Поточний контроль і корекція	<ul style="list-style-type: none"> <li>– спостереження за навчальною діяльністю другокурсників;</li> <li>– підбір контрольних запитань і вправ;</li> <li>– додаткові пояснення викладачем окремих питань;</li> <li>– організація взаємоконтролю і взаємодопомоги студентів.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– проведення різного роду контрольних, самостійних робіт з використанням комп’ютерної техніки;</li> <li>– обробка одержаних результатів виявлення негативних тенденцій, збереження результатів контролю у вигляді електронного журналу.</li> </ul>

Проведений нами частково–методичний аналіз структури дидактичних задач, які виникають в практичній діяльності викладача, результати якого показані в таблиці, дав змогу мінімізувати число навчальних елементів, які необхідно включати в зміст професійної підготовки студентів медико–технічного профілю до використання нових інформаційних технологій. Отже, діагностичне визначення мети інформаційної підготовки дало нам змогу розробити зміст такої підготовки. Важливість розробки змісту інформаційної підготовки майбутнього фахівця обґрунтovується у статті тим, що його професійна діяльність має свою, відмінну від інших спеціалізацій, специфіку, обумовлену професійними та індивідуальними особливостями.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. — М.: Просвещение, 2001. — 207 с.
2. Алексюк А.М. Методи навчання і методи учіння. — К.: Знання, 1980. — 47 с.
3. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно–воспитательного процесса: (Методические основы). — М.: Просвещение, 1999. — 192 с.
4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 2002. — 190 с.
5. Буняев М. Подготовка учителя — решение проблемы информатизации // Информатика и образование. 1991. №4. С.93 95.
6. Жалдак М.И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе. Дисс..докт. пед. наук. — М. НИИ СИМО АПН СССР. 1999. — 48 с.
7. Когут М.В. Система непрерывной подготовки будущих учителей к использованию информационно–технических средств в учебно–воспитательном процессе.Автореф. дис. ... кан.пед.наук. — Киев,1991. — 22 с.
8. Лerner И.Я. Процесс обучения и его закономерности. — М.: Педагогика, 2001. — 96 с.
9. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. — М.: Педагогика, 1997. — 240 с.
10. Оконь В.Л. Введение в общую дидактику. — М.: Высш. школа,1990. — 382 с.
11. Пронина С.Е. Информатика в начальной школе // Информатика и образование. — 1993. — №5. — С.51–52.

# ЗА РУБЕЖЕМ

Надія ПОСТРИГАЧ

## СИСТЕМА ОСВІТИ В ГРЕЦІЇ: ЗАГАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Інтернаціоналізація світового простору, політичне і культурне зближення країн є однією із провідних тенденцій сучасного суспільного поступу на межі другого і третього тисячоліть нашої ери. Стратегії формування освітніх парадигм у сучасному світі постають як фундаментальний компонент суспільного прогресу. Освіта за своїм сутністю і змістом і державною вагомістю належить до тих складових суспільного життя, які характеризуються у знакових параметрах соціальної інфраструктури, що визначають рівень розвитку і політичний, соціальний, економічний та культурний імідж будь-якої країни [1, 1].

“Для освітньої політики країн членів Європейського Союзу характерним є переважна зорієнтованість на створення законодавчої бази, спрямованої на гармонізацію глобальних та національних європейських юридичних норм... Інтеграційний формат розбудови європейського освітнього простору є надзвичайно вагомою ознакою принципово нових рішень у реорганізації системи освіти країн Європейського Союзу...” [1, 33].

Процеси глобалізації і демократизації освіти — це реальність ХХ століття, яка, поза сумнівом, стане реальністю нової доби — 3-го тисячоліття. Сучасний стан освіти в Україні відзеркалює соціально-економічний та культурно-історичний стан держави. Переходний період, у якому перебуває українське суспільство, і його системна криза спричиняють певну амбівалентність динамічної системи освіти України [2, LXI–LXII].

У порівняльній педагогіці компаративісти все більше звертають увагу на рівень теоретичного набутку й на ефективність прагматичного досвіду розбудови освітніх систем. Актуальність і доцільність дослідження зумовлюється необхідністю узагальнення основних результатів розбудови освітніх парадигм системи освіти у більшості регіонів Європейського Союзу.

*Мета статті* — аналіз сучасного стану організації, стратегій реформування і подальшої розбудови системи освіти і навчання у Грецькій республіці за концептуальними параметрами європейського виміру структури освіти з метою наукового обґрунтування стратегій розвитку освіти в Україні у період її трансформації та інтеграції в європейський і світовий освітній простір.

Освіта Греції кінця ХХ-го — початку ХХІ століття характеризувалася чисельними змінами, процесами реформування та реструктуризації. У 90-тих роках ХХ століття професійно-технічна освіта та навчання в Греції мали невелику цінність тільки для незначного відсотка молодих людей. Зокрема, лише 70 % студентів надавали перевагу академічному навчанню. Технічна освіта залишалася мало пов’язаною з освітою, але результат був загальновідомим: зростала кількість людей із ступенями та кваліфікаціями, але вони поповнювали когорту безробітних. Сьогодні ситуація в країні залишається такою самою. Молоді люди продовжують розглядати професійну освіту як останнє відвідуване ними місце всупереч тривалим державним спробам підтримати професійну освіту та навчання як вибір рівного становища, незважаючи на результати досліджень, які вказують на те, що випускники професійної освіти мають менше труднощів у пошуку роботи, ніж випускники закладів загальної освіти [3, 13].

За даними ЮНЕСКО, у 1999 р. відсоток витрат від валового національного продукту в Греції становив 3,7 %, а у 2000 — 3,8 %, тобто він зріс за період 1999/2000 на 0,2 %. Відсоток від державних витрат у 1999 р. складав 7,0 %, а відсоток поточних витрат на освіту від загальної

суми витрат на освіту склав відповідно: 1999 р. — 78,0%, 2000 р. — 82,2%, тобто за період 1999/2000 рр. він зрос на 4,2%. Розподіл поточних витрат на освіту від загальної суми витрат на освіту за рівнями МСКО (Міжнародна стандартна класифікація освіти) в 2000/2001 рр. складав: для середньої освіти (МСКО 2 і 3) — 41,0 %, для післясередньої освіти (МСКО 4) — 0,4% і для вищої освіти (МСКО 5 і 6) — 22,5%, нерозподілені витрати становили — 4,5% [4].

Упродовж останніх років деякі ключові реформи освіти розширили горизонти грецької системи освіти та навчання. Зокрема, в останнє десятиліття ХХ ст. мали місце 2 історичні реформи у співробітництві з Європейським Соціальним Фондом. Зокрема, згідно Закону 2009/1992 запроваджено Систему національної освіти та професійного навчання (ESEEK). Її метою було гарантувати гнучкість у запропонованих спеціалізаціях навчання і запровадити якість забезпечення підготовки введенням процесів національної акредитації для професійних знань і вмінь.

Такий же закон запровадив зміни у післясередньому рівні освіти. Зокрема, заснування організації професійної освіти та підготовки (OEEK) мало своєю метою наглядати за новими Інституціями професійної підготовки і здійснювати акредитацію для усіх форм формального навчання [3, С.14].

Освіта Греції побудована таким чином:

- обов'язкова освіта (compulsory education);
- середня освіта (secondary education);
- післясередня (третинна) освіта (tertiary education).

Обов'язкова освіта в Греції триває 9 років, з 6 років до 15.

Закладами середньої освіти є ліцеї (Lyceums) і технічні професійні школи — Technical professional schools (TES) 3-річного циклу.

Із 1997/98 академічного року було ухвалено Закон про єдиний ліцей. Згідно Законів 2525/97 і 2640/98 було налагоджено функціонування середньої освіти вищого рівня з істотними змінами у професійній освіті і навчанні людей. Старі типи ліцеїв (Lykeio) було скасовано та переіменовано на:

- загальний ліцей — General Lykeio (GEL);
- технічний професійний ліцей (TEL);
- уніфікований багатопрофільний ліцей — Unified Polyvalent Lykeio (EPL);
- технічні професійні школи (TES).

Серед цих типів професійних закладів зустрічалися:

- всеобщий ліцей — The Eniaio lykeio (comprehensive), чий навчальний план не має професійної орієнтації;
- технічні професійні школи (TES).

Для працевлаштованих студентів середня освіта є також доступною при вечірніх школах (OOEK) [5, 38].

Освіта населення в Греції забезпечується технологічними навчальними установами (TEI) та вищими учбовими закладами (див. таблицю 1).

Таблиця 1.

*Освітні підрозділи і персонал 1993/94 академічного року*

	Підрозділи	Лектори	Студенти
Початкові школи	7 376	39 821	744 300
Середня школа (Рік 1–3)	1 857	29 459	443 600
Середня школа (Рік 4–6)	1 170	17 729	255 500
KATEE	44	Об'єднані з TEI's	
TEI	13	5 427	77 900
AEI	18	9 354	109 300

Розвиток професійного навчання в Греції розпочався в 1960 р. за допомогою міжнародних організацій (OECD, International Bank, EEC), основною метою яких було покриття прямих потреб новорозвиненої промисловості забезпеченням її спеціалізованою робочою

цилою. У цій структурі стало реальністю багатоманіття різних типів і форм професійної підготовки.

У 1989 р. держава почала здійснювати зв'язок між професійною освітою, соціальними партнерами і місцевими структурами ринку праці. Основними учасниками-партнерами виступають:

- Національна Рада професійної освіти, підготовки і зайнятості (ESEKA), яка перебуває під контролем Міністерства зайнятості, відповідає за стратегію неформальної професійної освіти;
- Національна система професійної освіти і підготовки (ESSEK), до якої належить Організація освіти і професійної підготовки (OEEK), відповідальна за формальну професійну освіту;
- Організація зайнятості та ринку праці (OAED);
- Національний центр акредитації для структур із професійної підготовки (EKEPIS);
- Інститут праці;
- Інститут професійної орієнтації [3, 14].

Щойно розпочалися процедури вступу Греції до Європейського Союзу, інтерес до професійної підготовки одразу зрос і був зорієнтований на неперервне навчання. Впродовж 1980-тих і на початку 1990-тих в системі європейських структурних фондів, в умовах нескоординованої організації процесу (програми домашньої підготовки, професійне навчання безробітних тощо), дуже швидко розвинулися різноманітні типи і форми професійної підготовки.

З 1993 року завдяки підтримці Євросоюзу було відновлено деякі з 3 500 неприбуткових компаній з питань підготовки та розвитку людських ресурсів. Серед них були 260 ненадавно акредитованих центрів професійної підготовки (KEK), котрі забезпечували переважно програми підготовки безробітних людей, співфінансованих Євросоюзом. Крім того, базовим навчанням було зайнято 184 000 студентів з (18 000 чол. — OAED, 41 000 чол. — IEK (Інститути професійного навчання), 22 000 чол. — TES (технічні професійні школи), 102 000 чол. — TEL (технічні професійні ліцеї) та EPL (уніфіковані багатопрофільні ліцеї).

Неперервна професійна освіта в Греції забезпечується установами позаосвітньої системи і підпорядковується Міністерству праці і соціальних справ, яке імплементує свою політику через такі інституції:

- Національний Акредитаційний центр структур професійного навчання і супроводжуючої служби підтримки, який здійснює акредитацію:
  - постачальників неперервного навчання дорослих у професійних центрах неперервної підготовки (KEK);
  - курсів і кваліфікацій, що відповідають потребам ринку;
  - штату, що здійснює неперервну підготовку (упорядкування реєстру інструкторів).
- Організацію зайнятості грецької робочої сили — Greek Manpower Employment Organization.

Це найбільш важливий постачальник альтернативної середньої професійної освіти і неперервного професійного навчання. З метою досягнення більшої гнучкості і ефективності, недавня реформа (Закон 2956/2001) забезпечила передачу частини діяльності цієї організації на три громадські обмежені компанії, котрі функціонують під її керівництвом:

- інформаційно-дослідну обсерваторію національної зайнятості — National Employment Observatory — Informatics SA, що досліджує, які людські ресурси потрібні на ринку праці;
- служби підтримки людських ресурсів, які забезпечують підтримку безробітних (консультування — керівництво кар'єрою) через Центри сприяння зайнятості — Employment Promotion Centres (KPA);
- сервісні служби професійної підготовки — Vocational training SA з метою призначення, організації та управління неперервною професійною освітою через IEK та KEK.

Найважливішими сферами діяльності Організації економічного співробітництва та розвитку (OAED) є:

- надання роботи безробітним;
- соцстрахування безробітних;
- учиство.

Міністерство народної освіти та релігійних справ (ҮРЕРТН) відповідає за організацію початкової професійної освіти та навчання. Визначаючи та впроваджуючи доречну політику, міністерство залучає до тісної співпраці певні установи.

*Педагогічний Інститут (PI).*

Це консультивна інституція освіти з відповідальністю в початковій та середній освіті (загальній та професійній) за керування науковими дослідженнями, за складання та упорядкування навчальної програми і детального учебного розкладу, видавництво освітніх матеріалів (книжки, лабораторні посібники, навчальні інструкції, аудіовізуальні засоби), організацію вчительської підготовки;

*Департамент досліджень у середній освіті.*

Ця служба є відповідальною за впровадження програм загальної та професійної освіти у співробітництві з відповідними місцевими та префектурними повноваженнями (Департаменти і бюро середньої освіти).

*Центр освітніх досліджень (KEE).*

Основною метою центру є досягти багатопрофільного опису та оцінки системи освіти.

*Національну систему освітньої та професійної підготовки (ESSEK),* запроваджену згідно з законом 2009/1992.

За допомогою цієї організації Міністерство освіти контролює формальну професійну підготовку, відстежує мінливі потреби на ринку праці, економічні та соціальні умови на національному та місцевому рівнях, науковий та технологічний розвиток [3, 15].

Основними цілями ESSEK є:

- організація, розвиток і забезпечення професійно-технічної освіти;
- офіційне визнання професійно-технічної освіти;
- гармонізація професійної підготовки з професійно-технічною освітою;
- впровадження національних та програм Євросоюзу з професійної освітньої підготовки.

*Організацію професійно-технічної освіти та підготовки (OEEK),* яку було сформовано як благодійний фонд в структурі ESSEK.

OEEK є залежною установою під керівництвом МНОРС з виконавчою і фінансовою відповідальністю за формальну післясередню професійну підготовку і на неї покладається повна відповідальність за інституції професійно-технічної підготовки (IEK). Функції OEEK:

- визначення, організація, контроль та імплементація програм навчання при Інституціях професійної підготовки (IEK);
- забезпечення акредитації для професійних кваліфікацій споріднених до курсів і галузей спеціалізації формальних професійно-технічних рівнів, викладених у директиві 92/51/УУС про визнання професійної освіти і підготовки.

Орган управління OEEK включає соціальних партнерів, незважаючи на те, що строго його переговори не є тристоронніми. На префектурному рівні OEEK засновано дорадчі комітети з 3-ма їх членами, що мають свою метою консультувати про видання, стосовно взаємозв'язку між навчанням, яке забезпечується в префектурі і місцевим ринком праці.

Функціонуючи в Греції з 1992 року, IEK є інститутами професійно-технічної підготовки, їх основна місія — забезпечувати початкове формальне (загальновизнана сертифікація) професійне навчання. Сьогодні в Греції функціонують 173 IEK (103 — державних, 70 — приватних).

OEEK керують 11 членів представників, включаючи 4 соціальних партнерів. З метою гарантування тісного контакту між OEEK і ринком праці було засновано місцеві консультивні комітети, котрі мали б вивчати місцеві потреби у навчанні та інформувати OEEK про хід їх виконання. Тому від початку становлення професійно-технічної підготовки впродовж 1960-х і 1970-х Греція переміщалася в період стрімкого та негармонійного розвитку структур професійної підготовки, частково спричинений доступом до фінансування з боку Євросоюзу [3].

Після завершення обов'язкової освіти ті, хто не бажає продовжувати загальне навчання в ліцеях і увійти на ринок праці як некваліфіковані робітники, можуть оволодіти професійними кваліфікаціями, вибравши один із певних напрямів професійної освіти та навчання:

- професійно-технічна освіта і навчання на базі школи — ТЕЕ (Міністерство освіти та інші міністерства);
- суміжна професійно-технічна освіта і навчання — так зване учнівство в ТЕЕ в структурі OAED (Міністерство праці);
- однорічна (післяніжча середня) початкова професійна підготовка в галузях, захищених Інституціями професійної підготовки (ІЕК).

На закінчення Lykeio чи ТЕЕ ті, хто не бажають продовжувати здобувати вищу освіту (AEI та TEI) і не входять негайно на ринок праці, можуть оволодіти професійними кваліфікаціями чи додати до наявних кваліфікацій обрання початкової середньої професійної підготовки при державних чи приватних Інституціях професійної підготовки (ІЕК) чи спеціальних школ, які координуються різними міністерствами.

Всі учні, старші 18 років, котрі завершили будь-який із рівнів загальної чи професійної освіти і підготовки, маючи роботу чи будучи безробітними, можуть відвідувати VET-курси в системі неформальної неперервної освіти при акредитованих центрах (KEK) чи інсакредитованих центрах професійної підготовки [6, 19–21].

**Середня професійна освіта і навчання** здійснюються на базі професійно-технічних шкіл (School-based VET TEEs), які контролюються такими органами:

- Міністерство освіти (448 ТЕЕ);
- Міністерство здоров'я та соціального забезпечення (49 ТЕЕ);
- Міністерство сільського господарства (12 ТЕЕ);
- Міністерство розвитку (8 ТЕЕ);
- Приватні ТЕЕ (85).

14 секцій, розміщених у 42 підрозділах, функціонують при ТЕЕ. Кількість факультетів і спеціалізацій у будь-якій ТЕЕ залежить від місцевих соціально-економічних умов і потреб, від кількості учнів і їхніх переваг. ТЕЕ функціонують на основі 2 незалежних циклів, перший — тривалістю 2 роки і другий — тривалістю 1 рік (табл. 2).

Таблиця 2.

*Співвідношення учнів і державних ТЕЕ, контрольованих Міністерством освіти (1-й і 2-й цикли) у навчальній секції (2000–2001 навчальний рік)*

ТЕЕ-секції	Популяція учнів	%
Механіка	26 329	21,3
Здоров'я і соціальне забезпечення	18 591	15,0
Фінанси і адміністрація	17 250	13,9
Інформаційна технологія	16 611	14,4
Електрика	13 974	11,3
Краса і перукарська справа	11 238	9,1
Електроніка	7 964	6,4
Прикладне мистецтво	3 698	3,0
Конструкторський сектор	3 396	2,7
Сільське господарство, їжа і н/с	3 265	2,6
Морський і торговий флот	599	0,5
Вироби зі срібла, вироби із золота, годинникарство	579	0,5
Хімічні лабораторні пристосування	277	0,2
Текстильна справа	64	0,1
Загалом	123 835	100,0

Міністерство освіти несе повну відповідальність за план і затвердження курсу, в той час як інші соціальні партнери (асоціації роботодавців та найманых робітників) тільки опосередковано включені у план курсу; їхньою думкою цікавляться на стадії визначення професії. Характерною особливістю навчального плану є обмежена кількість предметів

загальної освіти і їхня концентрація на пов'язаних з роботою предметах. Однак співвідношення загальних навчальних предметів (грецька і англійська мова, історія, фізика, хімія та ін.) жодним чином не нехтується, оскільки вони беруться до уваги для 41 % та 30 % розкладу на 1-му і 2-му роках першого циклу, а 24 % розкладу — впродовж другого циклу. Предмети, які вимагаються майстернями чи цехами, викладаються у 180 шкільних майстернях і цехах в самих ТЕЕ. Таких ТЕЕ не вистачає, особливо у великих містах, тому вони доповнені 114 шкільними робочими центрами School Workshop Centres (SEK), кожен з яких обслуговує більш ніж 3 ТЕЕ.

Альтернативна професійна освіта здійснюється при ТЕЕ Учнівства (Apprenticeship technical Vocational Schools), які керуються OAED (Міністерство праці). Такі школи, що діють паралельно до та нарівні з ТЕЕ—школами Міносвіти, також мають 2 незалежні цикли: перший 3-річний цикл, а другий—1-річний. Перший рік 1-го навчального циклу проводиться виключно в школі. Упродовж 2-го і 3-го років паралельно до теоретичних та класів—майстерень учні проводять 4 дні на тиждень у майстерні або цеху, пов'язаних з галуззю спеціалізації 6–8 год/день і відвідують уроки в школі 1 повний день та 2 вечори кожного тижня. Це і є причиною, чому в ТЕЕ, керованих OAED, навчання здійснюється впродовж 3 років, тобто на 1 рік довше, ніж в ТЕЕ, які перебувають під супервізією Міносвіти. Студенти підписують учнівський контракт і одержують зарплатню за роботу, яку вони виконують. У 2-му циклі навчання студенти один раз знову повертаються до школи на повні години. Такі ж галузі спеціалізації пропонуються, як і в ТЕЕ від Міносвіти, навчальний план ідентичний. Перевага досвіду на робочому місці не впливає на формальні класифікації і професійні права випускників OAED—керованих ТЕЕ, порівняно з ТЕЕ, керованих Міносвіти, але це забезпечить їх якісною перевагою на ринку праці.

Аналіз статистичних даних недавніх років вказує на початок помітної висхідної тенденції зростання студентської популяції в професійних школах і відповідне зниження студентської популяції в школах, котрі забезпечують загальну освіту (табл. 3). Ця тенденція прямо пов'язана зі значною кількістю реформ середньої освіти вищого рівня у 1997–98 роках і очікується її продовження. Переважна кількість дівчаток відносно кількості хлопчиків, зареєстрована в загальній освіті. — 54 % відносно 46%, тоді як переважна кількість хлопчиків — в професійній освіті — 57 % відносно 43 %.

Застосування альтернативної професійної освіти обмежене (лише 15 % від 85 % Міносвіти ТЕЕ), переважно через те, що компанії пропонують нові учнівства. Ці характерні риси OAED до успішного інформування соціальних партнерів про цілі ТЕЕ—учнівства і має запроваджені заходи захистити ситуацію [6, 22].

Таблиця 3.

Співвідношення учнів у вищій середній освіті<sup>(1)</sup>

Навчальний рік	Загальна кількість	Ліцей	%	ТЕЕ <sup>(2)</sup>	%
1998/99	393 201	292 039	74,3	101 162	25,7
1999/00	371 162	252 644	68,1	118 518	31,9
2000/01	381 497	247 835	65,0	133 662	35,0

<sup>(1)</sup> У державних і приватних, вечірніх і денних школах;

<sup>(2)</sup> Комбіновані загальні ТЕЕ Міносвіти і OAED [6].

Таким чином, вагомість педагогічного досвіду Грецької республіки для інших країн, зокрема для реформування системи освіти України, визначається багатьма факторами, пов'язаними як із загальним антропоцентричним контекстом освітньої діяльності в координатах оптимізації суспільного поступу, так і з тенденціями гармонізації та глобалізації національних пріоритетів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Матвієнко О.В. Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз //Автореф. дис...докт. пед. наук:13.00.01 — загальна педагогіка та історія педагогіки: Київський національний університет імені Тараса Шевченка. — К., 2005. — 39 с.
2. Кремень В.Г. Антропоцентрична парадигма сучасної філософії освіти // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського державного лінгвістичного університету [ЛІНГВАПАКС–VIII]: Філософія,

- педагогіка і психологія в антропоцентричних парадигмах. — Вип. 3 А. — К.: “Видавничий центр КДЛУ”, 2000. — С. LXI-LXII.
3. Caroline Turner Breakthrough. Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Greece // PANORAMA; CEDEFOP: European Centre for the Development of Vocational Training. — 2000. — 69 p.
  4. <http://www.unesco.org>.
  5. Vasiliou S. Special report on ‘training’// Viotechnica themata. — Athens: Chamber of Light Industry. — 1998. — V.128. — P.38.
  6. Vretakou V. Rousseas P. Vocational education and training in Greece: Short description // PANORAMA; CEDEFOP: Luxembourg, “Office for Official Publications of the European Communities”. — 2003. — №VI. — 47 pp.

Людмила ЯВОРСЬКА

## СТАТЕВЕ ВИХОВАННЯ ЯК ВІДПОВІДЬ НА РЕАЛІЇ СЬОГОДЕННЯ ТА АКТУАЛЬНИЙ НАПРЯМОК ПІДГОТОВКИ АМЕРИКАНСЬКОЇ МОЛОДІ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ

Ця стаття є логічним продовженням дослідження проблеми зарубіжного досвіду статевого виховання молоді в контексті двох його основних напрямків: європейського та американського. (Див. Наукові записки ТНПУ. Серія: педагогіка. №1, 2005р. “Зарубіжний досвід реалізації системи статевого виховання як одного з напрямків підготовки молоді до сімейного життя”).

*Мета статті* полягає в аналізі історичних витоків та змісту і специфіки програм статевого виховання молоді в США на сучасному етапі.

Упродовж останніх десятиліть в США помітно актуалізується проблема стрімкого зростання кількості людей, хворих на СНІД та інші захворювання, що передаються статевим шляхом. Особливе занепокоєння викликає факт зростання кількості ВІЛ-позитивної молоді. Оскільки інкубаційний період між зараженням ВІЛ та початком СНІДу триває близько 8–10 років, більшість дорослих у віці від 20 до 30 років з діагнозом СНІД були заражені у підлітковому віці. На сьогоднішній день щороку в США близько трьох мільйонів підлітків заражаються хворобами, що передаються статевим шляхом, тобто один із восьми молодих людей у віці від 13 до 19 років або один з чотирьох, що вже розпочали статеве життя [1, 7].

Одночасно, Сполучені Штати Америки є світовим лідером і за показниками підліткової вагітності — близько 12% дівчат у віці від 15 до 19 років (більше мільйона підлітків) вагітніють щороку в країні [1, 10–12].

Загалом, на сьогоднішній день є достатньо підстав стверджувати про помітне зниження середнього віку статевого дозрівання та середнього віку початку статевого життя підлітків. Згадані процеси проходять на фоні підвищення середнього віку вступу в шлюб, що збільшує розрив між статевою зрілістю і першим статевим контактом, з однієї сторони, та шлюбом, з іншої. Відповідно, такий розрив веде до збільшення кількості дошлюбних статевих контактів та партнерів, створюючи добре підґрунтя для поширення захворювання, що передаються статевим шляхом, дошлюбних вагітностей та позашлюбних дітей.

Цілком природною, за таких умов, є популяризація сукупності цільових заходів, спрямованих на послаблення вищезгаданих безперечно негативних проявів. У контексті Сполучених Штатів Америки мова йде про рух на підтримку статевого виховання молоді.

Незважаючи на те, що перші програми статевого виховання з'явилися у США ще у 40-х роках, лише вкінці 60-х у школах почали проводити заняття з цих програм. На згаданому етапі ними було охоплено лише 2% від згаданого числа учнів. У середині 80-х рр. 3/4 усіх батьків підтримували ідею проведення занять за даними програмами в старших класах середньої школи і більше половини — в класах з четвертого по восьмий. На сьогоднішній день програмами, які тією чи іншою мірою стосуються проблем сексуальної поведінки, статевої орієнтації, профілактики захворювань, що передаються статевим шляхом, перши за все СНІДу, охоплено 93% усіх громадських шкіл США [2, 5].

Проте ставлення американського суспільства до проблем статевого виховання насправді не є таким однозначним, як може видатись із наведених цифр. Саме запровадження в шкільну систему освіти згаданих програм викликало в суспільстві помітне протистояння, що періодично видається та знову загострюється.

Так, перша хвиля руху на підтримку статевого виховання піднялась у зв'язку із прагненням скоротити кількості небажаних вагітностей та припинити стрімке поширення венеричних захворювань у середовищі молодих людей. Її ініціатори виходили з того, що, отримавши детальну інформацію про сексуальність, вагітність та засоби контрацепції, молоді люди зможуть уникнути ризикової сексуальної поведінки. На нашу думку, такий підхід, безумовно, не позбавлений раціонального зерна, що, в свою чергу, доводить його популярність у США в наш час.

Усвідомлення недостатності самих лише знань для попередження ризикової статевої поведінки та випадків небажаної вагітності стало поштовхом до розробки відповідними спеціалістами програм нового типу та, одночасно, означувало початок другої хвилі на підтримку статевої просвіти молоді у США. Головний акцент в рамках нових програм робиться на виявленні та визначенні сексуальних цінностей молодої людини. Мова йде про те, що молодь повинна навчитись самостійно приймати рішення та засвоїти базові навички спілкування, котрі дозволяють виробити більш відповідальні ставлення до статевої поведінки та стосунків. На відміну від програм статевого виховання попереднього типу, ці програми отримали назву всеобщого статевого виховання, оскільки були помітно розширені рамки згаданого курсу. На сучасному етапі розвитку американського суспільства програми всеобщого статевого виховання викладаються в багатьох навчальних закладах країни та, безумовно, заслуговують на впровадження відповідного досвіду в систему освіти нашої країни.

Третя хвиля на підтримку статевого виховання піднялась наприкінці 80-х років, коли група консервативних релігійних та політичних організацій, переконаних у надмірній відкритості сексуальної тематики, виступили ініціаторами розробки нового типу програм статевого виховання, заснованих на пропаганді сексуального утримання до шлюбу. Статеве виховання проводилось під гаслом “Просто відмовся від цього!”.

У 1980-х та особливо в 1990-х роках визначальну роль у повороті від помітної лібералізації в стосунках між статтями до вибірковості та обережності на рівні знайомства відігравало поширення СНІДу. Загалом, порівняно з 1960-ми та 1970-ми в країні поступово поширюється помітний консерватизм у питаннях сексуальних стосунків.

Відповідно четверта хвиля статевого виховання виникла як реакція на кризу, пов'язану з стрімким поширенням у США ВІЛ/СНІДу. Усі свої зусилля цей тип програм зосереджує на підвищенні обачності молодих людей, їх поінформованості про ризик, якого вони визнають, займаючись сексом без контрацепції та вступаючи у випадкові статеві контакти. Окрема увага в контексті означених програм зосереджується на пропаганді різноманітних засобів контрацепції. Зокрема, наводяться основні правила користування, визначаються критерії вибору того чи того контрацептива, описується їх вплив на організм людини та основні місця продажу [3, 27–42].

Як і будь-який інший суспільний процес, статеве виховання та просвіта молоді має як своїх прихильників, так і супротивників. Власну компанію опоненти статевого виховання школярів у США розпочали одночасно із початком масового впровадження відповідних програм у шкільну систему країни. У цій компанії можна виділити два етапи. Перший з них закінчився у середині 80-х років відступом опонентів статевого виховання, коли все суспільство згуртувалось перед загрозою епідемії СНІДу. На тому етапі статеве виховання в школі відкидалось як таке. Більшість його опонентів були пересічними людьми, котрі виступали проти не через якісь ідеологічні переконання, а через глибоку антипатію до втручання суспільства у те, що, на їх думку, було виключно сімейною справою.

У 80-х роках розпочався та триває по сьогоднішній день другий етап згаданої компанії. Відбулася зміна цілей та тактики його активістів. Статеве виховання вже не відкидається як таке, проте в його основу покладена пропаганда повного утримання від дошлюбних статевих контактів. Вихідним пунктом для ініціаторів такого підходу стали відповідні принципи моралі та повна гарантія безпеки зараження СНІДом.

Не буде перебільшенням твердження про те, що введення статевого виховання в американських школах є прагматичною відповідю на реальні труднощі. У 60-тих роках такі труднощі були пов’язані з урбанізацією США, послабленням сімейних та громадських зв’язків, кризою організованої релігії, у 80-х роках — із загрозою СНІДу. Про реальні масштаби загрози поширення синдрому набутого імунодефіциту Америка дізналась в 1986 році з доповіді головного лікаря країни Еверета Купа. На його думку, “освіта — це єдина вакцина проти СНІДу. Потреба у програмах статевого виховання в школі є дійсно критичною, а нехтування даною проблемою обійтися нам дорогою ціною” [4, 6]. Важко не погодитись з таким твердженням.

Окремо, на нашу думку, варто зазначити, що процес статевого виховання та просвіти молоді багато в чому залежить від того, яке ставлення до нього сформувалось у суспільстві та на які цінності суспільство орієнтується у даний час. Оцінюючи тривалий еволюційний процес формування нових цінностей у сфері міжстатевих стосунків, американські науковці доволі вичерпно, на наш погляд, зазначають: “Сексуальний світ, который ми знали в 1950-х роках сьогодні практично не можливо відізнанти. Впродовж останніх 50 років Америка перетворилася із суспільства, в якому сексуальність була покрита таємницею та про яку взагалі не прийнято було говорити, в суспільство, де вона всюдиєща” [5, 4]. Важко не погодитись також і з твердженням таких відомих американських науковців, як Джон Генріон та Вільям Саймон. Па їх думку, секс є потужною суспільною константою, которую потрібно спрямовувати в потрібне русло, оскільки в протилежному випадку вона знайде прояв у поведінці, що становить реальну загрозу життю членів суспільства. Саме в організованому централізованому процесі підготовки та просвіти молоді з питань сімейного життя і статевого виховання зокрема згадані вище науковці вбачають реальну відповідь наявному стану речей [5, 6–10].

Упродовж останніх років в контексті реалій сучасного життя в США стрімко зростає популярність програм статевого виховання молоді. Загалом на сьогоднішній день статеве виховання молоді спрямоване на: зменшення ризику таких потенційно негативних наслідків сексуальної поведінки, як небажана чи незапланована вагітність, зараження хворобами, що передаються статевим шляхом; попередження статевого насилля та покращення якості вже існуючих чи майбутніх стосунків.

Одночасно варто наголосити на існуванні в США двох типів програм статевого виховання. Перші з них як абсолютний гарант безпеки зараження ВІЛ/СНІДом пропонують повне утримання від сексуальних контактів. Причому, такий вибір моделі поведінки трактується як єдиновірний та позбавлений будь-яких альтернатив.

Головною метою програм статевого виховання другого типу є озброєння молоді максимальним обсягом знань з анатомії людини, її репродуктивної системи та статевого розвитку. Особлива увага в контексті цих програм зосереджується навколо питання контрацепції. Левова частка зусиль викладачів спрямовується на профілактику безпечних сексуальних контактів. Вельми позитивно, на наш погляд, є також і зосередженість на розвитку вміння підлітка зробити правильний вибір в конкретних життєвих ситуаціях та, при потребі, протистояти тиску однолітків чи оточення [2, 9–11].

Із сукупності програм статевого виховання молоді варто виділити такі:

1) “Зменшуєчи ризик” (“Reducing the Risk”). Одна з найпопулярніших програм статевого виховання, розрахована на учнів старших класів. Головна мета програми — пропаганда безпечних статевих контактів. У контексті формування власної моделі поведінки учасники програми володіють правом вибору: або утримання від статевого життя, або використання контрацептивів. У ході практичних занять молодь формує вміння розпізнавати та протистояти тиску однолітків та оточення у схиляння до ініціації статевого життя; розвиває навички прийняття рішень у конкретних життєвих ситуаціях; опановує базові принципи побудови успішного діалогу з партнером щодо питань безпечної статевої поведінки.

2) “Безпечний вибір” (“Safer Choices”) — дворічна шкільна програма зі статевого виховання учнів випускних класів. Головні зусилля в рамках цієї програми спрямовуються на попередження підліткової вагітності, СНІДу та захворювань, що передаються статевим шляхом. З-поміж основних завдань програми варто виокремити: 1) озброєння молоді знаннями про СНІД та захворювання, що передаються статевим шляхом; 2) формування в учнів власної

позиції стосовно питань утримання від статевого життя та використання контрацептивів; 3) розвиток упевненості учнів у власній здатності уникати незахищених статевих контактів, акцентуація необхідності використання контрацептивів та обговорення з партнером питань безпечної статевої поведінки; 4) подолання бар'єрів щодо використання презервативів та інших засобів контрацепції; 5) наведення основних шляхів зараження хворобами, що передаються статевим шляхом; 6) стимулювання до обговорення зазначених питань з батьками.

3) “Програма з попередження зараження підлітків СНІДом” (“AIDS Prevention for Adolescents”). Використання названої програми статевого виховання передбачає зростання обізнаності учнів з питань ВІЛ/СНІДу, зокрема, з основних шляхів інфікування та попередження цього захворювання; формування навичок розпізнавання та попередження поведінки, що спричинює такі негативні наслідки, як небажана вагітність чи зараження СНІДом; заохочення підлітків до більш пізньої ініціації статевого життя та озброєння молоді сукупністю знань з питань використання презервативів та інших засобів контрацепції.

4) “Гляньмо тверезо на СНІД” (“Get Real About AIDS”). Головна мета програми — пропаганда безпечної статевої поведінки шляхом утримання від ініціації статевого життя. У свою чергу, молодь, що живе статевим життям, заохочується до відмови від вживання наркотиків, до систематичного використання презервативів, до моногамних стосунків та регулярної перевірки на інфікування СПДом.

5) “Шкільна програма із попередження негативних проявів статевої поведінки підлітків” (“School Program for Sexual Risk Reduction among Teens”). Головною метою, яку переслідує дана програма, є попередження та зменшення кількості випадків небажаної підліткової вагітності. Основні зусилля в рамках згаданої програми зосереджуються на відстороненні моменту початку статевого життя та пропаганді використання різноманітних засобів контрацепції. Окрім того, варто зазначити, що така програма з попередження небажаної вагітності помітно вирізняється із широкого спектру контекстних продуктів, оскільки практично не використовується як окремий предмет чи курс. Практикою доведено більш ефективне включення окремих компонентів цієї програми в систему таких шкільних предметів, як біологія, основи здорового способу життя, інші природничі дисципліни [6, 3–34].

Загалом на сьогоднішній день у США програми статевого виховання молоді реалізуються як у школах, так і в поліклініках, центрах з планування сім'ї та діагностики хвороб, що передаються статевим шляхом, та в ряді інших організацій, що працюють із молоддю. Учасниками окремих програм є не лише молодь, а й їхні батьки.

Окремо, на нашу думку, варто зазначити, що школа завжди відігравала та продовжує відігравати помітну роль у роботі по зменшенню ризикової поведінки в молодіжному середовищі. Адже школа — це єдиний у нашему суспільстві заклад, який відвідує більшість молодих людей: практично всі підлітки у віці до 14 років, 94% молоді у віці від 15 до 17 років, та 66% підлітків у віці 18–19 років ходять в школу. Окрім того, саме збагачення знань учнів та покращення їх практичних навичок є першочерговим завданням школи. Варто також зауважити, що переважна більшість підлітків саме в школі розпочинає статеве життя. Наведена сукупність факторів доводить виняткову роль та значення системи шкільних закладів освіти у питанні профілактики та зменшення кількості таких негативних проявів статевої поведінки молоді, як небажана вагітність, статеве насилля та зараження хворобами, що передаються статевим шляхом.

Проведене дослідження дає нам підстави для таких **висновків**:

1. Статеве виховання — це складний та багатогранний процес, що вирізняється широким спектром засобів реалізації та сфер застосування. Реалії сьогодення доводять актуальність та назрілу необхідність реалізації статевого виховання молоді в багатьох країнах світу. Зокрема, на сучасному етапі в США статеве виховання молоді спрямовується па зменшення ризику таких потенційно негативних наслідків сексуальної поведінки молоді, як небажана чи незапланована вагітність та зараження хворобами, що передаються статевим шляхом; попередження проявів статевого насилля та покращення якості вже існуючих чи майбутніх стосунків

2. Як і будь-яке суспільне новоутворення, рух на підтримку статевого виховання у США має свою історію становлення та розвитку. Одночасно, він має як своїх прихильників, так і

опонентів. Предметом їх протистояння є зміст та методи реалізації програм статевого виховання. Відповідно, на сьогоднішній день у країні існує два типи згаданих програм: перші з них як абсолютний гарант безпеки зараження ВІЛ/СНІДом пропонують повне утримання від сексуальних контактів; головною метою програм статевого виховання другого типу є озброєння молоді максимальним обсягом знань з анатомії людини, її репродуктивної системи та сексуального розвитку. Особлива увага в контексті програм другого типу зосереджується на питанні контрацепції, оскільки левова частка зусиль викладачів спрямовується на профілактику безпечних сексуальних контактів.

3. Аналіз результатів численних досліджень впливу просвітницьких програм статевого виховання доводить їх здатність відсточувати початок статевого життя; підвищувати обізнаність молоді з питань репродуктивної анатомії організму людини, профілактики та основних способів зараження хворобами, що передаються статевим шляхом; зменшувати кількість сексуальних партнерів; посилювати практику використання контрацептивів і, як наслідок, знижувати загальні показники кількості захворювань на СНІД та випадків небажаної підліткової вагітності. Очевидним залишається й той факт, що не існує одної методики, яка б помітно відрізнялась від інших за ефективністю. За певних умов конкретні програми досягають помітних позитивних результатів.

4. Позаперечним залишається той факт, що широкомасштабне застосування програм статевого виховання має посутній вплив на зниження ризикової статевої поведінки молоді. Цілком очевидно також, що згадана сукупність програм не є чарівним ключем до повного вирішення проблеми незахищених статевих контактів, проте вони є ефективним компонентом у глобальній стратегії зменшення кількості захворювань на СНІД, інші хвороби, що передаються статевим шляхом; профілактики статевого насилля дітей та попередження небажаної підліткової вагітності. Відповідно, цілком доречним та актуальним, на наш погляд, буде запозичення з метою впровадження в національну систему освіти позитивних надбань Сполучених Штатів Америки у сфері статевого виховання молоді.

### ЛІТЕРАТУРА

1. The state of our unions. June 2004. The National Marriage Project. Rutgers, The State University of New Jersey. — P.7.
2. Guidelines for Comprehensive Sexuality Education. Kindergarten — 12<sup>th</sup> Grade. Second edition. (1996). National Guidelines Task Force. Sexuality Information and Education Council of the United States. — 56 p.
3. Margaret E. Arcus, Jay D. Schvaneveldt, J. Joel Moss. (1993). Handbook of Family Life Education. The theory of family life education. Volume 1. SAGE Publications. International Educational and Professional Publisher. Newbury Park, California. — 240 p.
4. Howell, M. (2001) The Future of Sexuality Education: Science or Politics? Transitions. Advocates for Youth. Vol. 12. — № 3. — pp.12–19.
5. Michael R.T., Gagnon G.H., Laumann E.O., Kolata G.F. (1994). Sex in America. A Definitive Report. — Boston: Little Brown. — pp. 6–10.
6. Science and Success. Sex Education and Other Programs That Work to Prevent Teen Pregnancy, HIV and Sexuality Transmitted Infections. (2003). Advocates for Youth. Washington, DC. — 50 p.

Любов КОВАЛЬЧУК

### НЕДОЛІКИ ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ВИХОВАНЦІВ ДИТЯЧИХ САДКІВ (НА МАТЕРІАЛАХ НІМЕЧЧИНІ)

Динамічний розвиток суспільства, хиткість та невпорядкованість умов існування обумовлюють особливу гостроту низки дошкільних проблем, розв'язання яких передбачає аналіз питань, пов'язаних із гендерною соціалізацією особистості перш за все на ранній стадії.

У рамках сучасних концепцій соціалізація визначається як процес формування особистості за допомогою власного досвіду становлення та розвитку в безпосередніх соціальних контактах, у межах яких людина зазнає впливу мікросередовища, а через нього — і макросередовища, його культури, соціальних норм і цінностей (І. Кон, В. Мерлін, Л. Буєва, Б. Паригін, Г. Андреєва, Н. Андреєнкова, Я. Гилинський, В. Ядов, Б. Ломов, А. Реан,

Б. Аданьєв, А. Бодалєв, Е. Еріксон, К. Хорні, Е. Фромм, Ш. Мюллер, Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, А. Асмолов) [1, 85].

Слід зазначити, що проблему гендерної соціалізації у дитсадку досліджено недостатньо: не визначено критерій гендерної взаємодії дитсадка і вихователів, гендерні структури вихованців дитсадка, співвідношення окремих факторів соціалізації, чинники результативності процесу соціалізації. Це є суттєвою перешкодою для проведення гендерного процесу в дитсадку та виявлення гендерних відносин.

Вивчивши науково–педагогічну літературу Німеччини, ми встановили, що гендерні відносини в дитячих садках у країні можна охарактеризувати напруженими. З однієї сторони, йдеться про традиційну незацікавленість у дослідженнях і розвитку цієї галузі виховання і навчання, стан якої лише останніми роками набуває актуальності. З іншої сторони, маємо справу з науково–та теоретично віддаленою практикою [3; 6; 8].

Отже, *мета нашої статті* — проаналізувати особливості перебігу гендерної соціалізації у дитсадку, виявити суттєві детермінанти процесу соціалізації.

Як відомо, “соціалізація людини розгортається в конкретних умовах її життедіяльності. Цей процес охоплює всі аспекти залучення особистості до культури, навчання та виховання, за допомогою яких вона набуває соціальноті, спроможності брати участь у соціальному житті” [1, 86].

На нашу думку, у контексті досліджуваної проблеми актуальними є праці зарубіжних учених: Л. Фрід, Р. Габеркорн, М. Музоль, У. Раба–Клеберг, К. Шмерль. На основі їх аналізу ми встановили, що у щоденній практиці дитячого садка має місце гендерна нерівність. Так, німецька дослідниця Ріта Габеркорн, вивчаючи питання гендерної соціалізації вихованців у дитсадку, виявила, що “хлопчики, граючись, потребують підтримки з боку чоловіків, тоді як дівчатка можуть грatisя самі. Для них це не є перешкодою, оскільки з’являється вільний простір” [5].

Ренате Клеес–Мюлер, описуючи концепцію дитячого садка, зазначає, що “вчені рекомендують оформляти приміщення дитсадка, враховуючи інтереси дівчаток (“лялькові кутки”) і хлопчиків (“будівельні майданчики”), причому наголошують на обмеженості місця, що є суттевим недоліком” [6, 158].

Ми не знайшли жодного дослідження, яке б висувало проблему розширення ігрового простору для дітей, проте існує ряд звітів дитсадків, в яких є такі кутки [7].

Розміщення іграшок у багатьох випадках також свідчить про необдуману орієнтацію на гендерні стереотипи, оскільки велика частина ігрових засобів вважається як дівчачими, так і хлопчачими. Типові для дівчаток іграшки вказують на помітну соціально спрямовану поведінку, зображаючи більш щоденні події [3, 480].

Ігрові засоби хлопців цілеспрямовані на самостійний розгляд того чи того предмету з даними сучасного суспільства і розвивають технічне розуміння та навички [3, 481].

Проаналізувавши науково–педагогічну літературу, ми помітили, що в ході ігор жінки–вихователі більше підтримують і заохочують дівчаток, виявляючи менше уваги і довіри до хлопчиків, залишаючи їх наодинці зі своїми інтересами.

Спостерігаючи за улюбленими ляльками чи фігурами, робимо висновок, що дівчатка впродовж десятиліть надають перевагу лялькам Барбі, тоді як інтереси хлопців швидко змінюються (роботи, покемони). Ці фігури вводять хлопчиків у світ фантазій, що не допускає переходу гендерних меж.

З цього приводу Маріон Музоль провела дослідження у дитсадках. “Багато виховательок не вважає важливими і педагогічними перш за все актуальні для хлопців ігри з покемонами. У цьому відношенні вони не готові осмислити суть гри і уявити, що дізнаються при цьому хлопчики. Зі зневагою і павіль заборонюю ігор вони проводять “хлопчаї ігри” проти жінок, створюючи таким чином не лише гендерну опозицію, але й ієархію” [7, 645].

Юрген Бартелмес–Файл та Крістіане Фуртнер–Кальмюнцер у межах проекту технічного досвіду впродовж 6 тижнів спостерігали у 18 дитсадках за дитячими іграми. Вони помітили, що діти велику увагу приділяють технічним іграм. При цьому технічна перевага у гендерному відношенні чітко відрізняється. Так, хлопчики надають перевагу пригодницьким іграм і бавляться технікою. Якщо до таких ігор залишаються дівчатка, вони здебільшого виконують

специфічні для них ролі. Самі дівчатка переважно граються в принцес, королев, весілля, балерин чи реальне життя: домашня праця, розмови по телефону [2].

Вивчивши низку наукової літератури, ми помітили, що суттєвими темами в дитячих іграх є становлення дорослості. При цьому мова йде не лише про становлення чоловіка чи жінки: хлопці частіше виконують чоловічі ролі, пов'язані з технічними засобами, оскільки дуже мало мають реальних прикладів як у дома, так і в дитсадку. Дівчата, навпаки, виконують жіночі ролі, оскільки мають справу з конкретними жінками [3; 4; 5].

Ряд науковців вважає, що важливим засобом для роботи в дитсадку є книги з картинками. Відповідно до досліджень Крістіане Шмерль, Габі Вернгес–Мошен лише третина постатей і усіх головних осіб належить жінкам. Якщо диференціювати аналіз дитячих книг за змістом і темами, побачимо загальне уявлення сексистських гендерних кліш: чоловіки працюють на роботі, вони активні, агресивні, розлючені, не займаються домашнім господарством, їздять на автомобілях, багато спілкуються. Проте, вони часто готові допомогти, грають з дітьми веселі ігри, слухають і мають більше позитивних рис характеру. Жінки рідко працюють на роботі (якщо працюють, то лише продавцем чи медсестрою), виконують неприємну домашню роботу, виконують веселі обов'язки по догляду за дітьми, перебувають на одному й тому місці. Їх зовнішні характеристики посилаються на вигляд, риси характеру здебільшого негативні [9, 148].

Сучасні зарубіжні дослідники наголошують на тому, що хлопці та чоловіки поряд з чоловічими рисами характеру отримують (в книжках) жіночі чесноти; жінкам бракує відповідного збагачення чоловічими рисами характеру [9].

При порівнянні малюнків і текстів в очі впадають розбіжності у зображені гендерних стереотипів: “Картинки зображають переважно зайнятих роботою і готових допомогти чоловіків. Помітної гендерної стереотипізації надає текстам агресивність і спілкування [9, 149].

Відмінності виявляються також, коли диференціювати аналіз між зображеннями дорослих і дітей. Сексистські гендерні пропорції в картинках і текстах торкаються перш за все дорослих, тоді, як в постатях дітей у ряді категорій зустрічається подібна більшість. Це означає, що гендерні стереотипи постають насамперед у зображеннях відносин дорослих.

Німецька дослідниця Крістіане Шмерль зазначає, що дівчатка свої власні плани на життя розвивають незважаючи на зразки у книжках з картинками, тоді як хлопчики це роблять з підтримкою книг. Важливим є те, що хлопці через дитячі книги з малюнками отримують дівчачі та жіночі зображення (уявлення про жінок, спосіб їхньої поведінки, риси характеру), що не збігаються з реальною поведінкою дівчат та жінок. Внаслідок цього дівчата мусять захищатися не лише проти прикладів у дитячих книгах з картинками, але й проти рольових кліш, наявних у хлопців та чоловіків [9].

Наскільки змінилися книги з картинками за останні 20 років, варто з'ясувати за дослідженням Ліліан Фрід. В обговоренні дитячих книг, у яких діти вербально висловлюються, як зазначає Л.Фрід, виховательки помітно перешкоджають гендерній поведінці дітей. Відповідно до цього, дівчатка і хлопчики по-різному поводяться, що зумовлює для дівчаток не лише вузьке, але й у вирішальніх аспектах бідне мовне поле [3, 487].

“Виховательки дододжкають більше хлопчикам: під час розмов докладно зупиняються на певному питанні, дозволяють їм більше говорити. Для них це важливо, оскільки вони отримують стимул до навчання, і в такий спосіб мають більше шансів шансів покращити свої мовні навички. Також, це важливо тому, що хлопці більше стикаються з виховним процесом, власні дії вони або припускають або провокують” [3, 497].

Дослідження гендерної поведінки і гендерних відносин в дитсадку підтверджує нерівність у практиці дитсадка: “Незважаючи на велику площину в поведінці хлопців та дівчат і різноманітні прояви гендерних відносин, у різних дитсадках гендерна поведінка і гендерні відносини в цілому є традиційними і дуже ієрархічними. Нестачу в рівності мало усвідомлює більшість виховательок, хоча вона є дуже важлива” [6, 158].

Таким чином, проаналізувавши особливості перебігу гендерної соціалізації вихованців у дитсадку, ми дійшли таких **висновків**:

1. У системі гендерної соціалізації дитячого садка помітно акцентується увага на нестачі досліджень. До тих пір, поки ця проблема не буде вирішена, усі швидкі зміни можуть привести до волонтеризму.

2. Відсутність гендерних планів дошкільних закладів викликає спрощене уявлення про суспільні гендерні відносини.

3. Гомогенність виховательського складу. У дитячих садках Німеччини працюють переважно жінки, які становлять 96,3% усіх працюючих.

4. Відсутність зв'язку між науковою і практикою свідчить про наявний низький кваліфікаційний рівень вихователів. Так, на заході Німеччини вищої освіти має 3,5% вихователів, на сході — 1,2%, тобто кожен п'ятдесятій вихователь.

5. Відносно невеликий асортимент ігрових засобів та гендерна стереотипізація дитячих книг свідчать про обмеження можливостей розвитку дівчаток та хлопчиків.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Психологічний ресурс простору вищої освіти: Збірник наукових праць / За ред. О.В. Винославської. — К.: ІВЦ “Видавництво “Політехніка”, 2004. — Випуск 1. — 124 с.
2. Barthelmes, Jürgen/Feil, Christine/Furtner-Kallmünzer, Maria (1991): Kinder brauchen Medienerlebnisse. Beobachtungen aus dem Kindergarten. In: Aufenanger, Stefan (Hg.): Neue Medien — Neue Pädagogik? Bonn. — S. 97–104.
3. Fried, Lilian (1989): Werden Mädchen im Kindergarten anders behandelt als Jungen? In: Zeitschrift für Pädagogik. — S. 471–492.
4. Fried, Lilian (1990): Ungleiche Behandlung schon im Kindergarten und zum Schulanfang? In: Die deutsche Schule 1. Beiheft. — S. 61–76.
5. Haberkorn, Rita (1992): Wer sich nicht wehrt, kommt an den Herd — Rollen und Rollenspiele im Kindergarten. In: Büttner/Dittmann. — S. 62–74.
6. Klees-Möller, Renate (1997): Kindertageseinrichtungen: Geschlechterdiskurse und pädagogische Ansätze. In: Frieberthhäuser, Barbara/Jakob, Gisela/Klees-Möller, Renate (Hg.): Sozialpädagogik im Blick der Frauenforschung. Weinheim. — S. 155–170.
7. Musiol, Marion (2000): Mädchen sind anders — Jungen auch! In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hg.): Erster Kongress des Forum Bildung am 14. und 15. Juli 2000 in Berlin. Materialien des Forum Bildung. Bd. 3. Bonn. — S. 640–647.
8. Rabe-Kleberg, Ursula (2003): Gender Mainstreaming und Kindergarten. 2003, Beltz Verlag. Weinheim, Basel, Berlin. — S. 112.
9. Schmerl, Christiane/Schülke, Gabi/Wärntges-Möschen, Jutta (1988): Die Helden von gestern sind noch nicht müde. Über die Zähigkeit von Geschlechterklischees in Kinderbilderbüchern. In: ZSE 8. — S. 130–151.

# ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Адам МУШИНСЬКІ

## ПРОБЛЕМИ Й ЕФЕКТИ ЄВРОПЕЙСЬКОГО РИНКУ ПРАЦІ

Суспільні й економічні зміни у Польщі, відкритість на Європу й світ мали суттєвий вплив на перебіг змін у трактуванні праці й ставленні до неї у польському суспільстві. Часто переоцінені джерела доходів стають бажаним добром, яке служить заспокоєнню найважливіших потреб. Поступова модифікація ставлення поляків до праці, підтримана широкими діями чергових урядів, мала суттєвий вплив на відкриття нових ринків праці.

Підготовка Польщі до реалізації трактатів, що передували вступові, та вступ Польщі до Євросоюзу викликали необхідність поступового пристосування політики працевлаштування до стандартів союзу. Збільшення працевлаштування та зростання частки професійно активних осіб — це одна з пріоритетних цілей Європейського Союзу. На початку дев'яностих років з ініціативи Жака Делореса була створена так звана біла книга ринку праці. Це був рапорт європейських експертів, у якому розмірковувалося, як в перспективі економіки, що змінюються, розвитку нових технологій, кращої освіти людей змінюватиметься ринок праці союзу. На ґрунті дискусій, що відбулися у зв'язку з цим рапортом, були створені найважливіші принципи Європейської стратегії працевлаштування.

У червні 1997 року було підписано Амстердамський Трактат, що впровадив до Римського Трактату новий розділ — стосовно працевлаштування. Це були правові основи Європейської стратегії працевлаштування (European Employment Strategy). Там містилося положення, що країни-члени, визначаючи й реалізуючи політику працевлаштування, прагнутьимуть втілювати спільні цілі, визначені в Стратегії працевлаштування. Європейська Рада була зобов'язана щорічно оцінювати ситуацію з працевлаштування (на основі Спільного рапорту про працевлаштування) і визначати напрямки в справі працевлаштування (Employment Guidelines). На базі цих напрямків кожна країна-член зобов'язана розробити Національний план дій на користь працевлаштування (National Aktion Plan for Employment — NAP). Щороку кожна країна повинна також подати рапорт про реалізацію політики працевлаштування, що лягає в основу приготування Європейською комісією наступного Спільного рапорту про працевлаштування [1].

Вказівки щодо працевлаштування було прийнято під час зустрічі на найвищому рівні у Люксембурзі з приводу працевлаштування (листопад 1997), де було сформульовано вказівки до розробки національних планів. Базувалися вони на чотирьох так званих стовпах, що складають основу Європейської стратегії працевлаштування:

- покращення здатності отримувати й утримувати шляхом розвитку якості людських ресурсів;
- розвиток підприємництва — сприяння розвиткові підприємництва, створення нових робочих місць;
- покращення адаптаційних здатностей підприємств і працівників — швидке пристосування до умов економіки, що змінюються, гнучкість законів про працю;
- зміцнення політики рівності шансів на ринку праці — ліквідація всіляких бар'єрів і нерівноправності на ринку праці з огляду на стать, релігійні, політичні переконання, освіту та інші фактори.

Спосіб реалізації вищезнаваних намірів тісно пов'язується з інтеграцією європейського ринку праці, оскільки у створенні вказівок для різних країн і опрацюванні національних планів дій дуже важливим є управління шляхом цілей (що розуміється як визначення цілей) й шляхом відповідних мірил оцінювання їх реалізації. Важливим принципом управління ринком праці є також посилення на гарні зразки, на рішення, опрацьовані в інших країнах. Таким чином,

## ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

країни з різними ринками праці і політикою ринку праці, зберігаючи свою специфіку, можуть взаємно черпати досвід і використовувати доробок інших держав.

Європейська Рада визначила стратегічні союзні цілі політики працевлаштування. Було вирішено, що до 2010 року в Євросоюзі буде досягнуто повне працевлаштування, що має виражатися досягненням показника працевлаштування на рівні 70% (у випадку жінок — 60%). При цьому було звернено увагу на особливе значення професійних кваліфікацій, мобільності й доступність безперервного навчання, а також на потребу зміцнення дій, які б давали жінкам можливість поєднувати професійні й сімейні обов'язки.

У червні 2003 року було оголошено нові вказівки про працевлаштування. Було визначено цілі Європейської стратегії працевлаштування на 2004–2010 роки:

- повне працевлаштування;
- покращення якості й продуктивності праці, створення умов для виникнення щораз більшої кількості щораз кращих робочих місць, застосування нових технологій, нових умінь, інформаційно-технологічних технік, що випливають з щораз вищого рівня освіти;
- зміцнення суспільної єдності та інтеграції.

Держави-члени повинні у своїй політиці враховувати:

- активні й профілактичні дії щодо безробітних і професійно пасивних;
- створення робочих місць і підприємництво;
- підтримка пристосованості й мобільності на ринку праці;
- підтримка розвитку людського капіталу й навчання протягом усього життя;
- зростання пропозиції праці й підтримку старіння;
- рівноправність статей;
- підтримка інтеграції й боротьба з дискримінацією неповносправних осіб на ринку праці;
- оплачувана праця;
- перетворення нелегальної праці в постійне працевлаштування;
- зменшення регіональної диференціації у працевлаштуванні.

У 2000 році польський уряд прийняв національну стратегію працевлаштування й людських ресурсів, яка базувалася на нових союзних вказівках. Важливим фактором цього заходу було спільне приготування з представниками Департаменту з працевлаштування оцінки політики ринку праці наприкінці дев'яностих років, у 2002 і 2003 році. Вищезгаданий аналіз складав основу для побудови національного плану дій, який охоплював підвищення показника працевлаштування, покращення кваліфікації людських ресурсів, кращу організацію служб працевлаштування і покращення якості їх функціонування, а також збільшення частки активної політики ринку праці в покращенні ситуації на цьому ринку. Суттєвим елементом праці над Європейською стратегією працевлаштування та її запровадженням у Польщі було також приготування секторної програми оперативного розвитку людських ресурсів, завдання якої будуть успішно реалізовуватися із засобів Європейського суспільного фонду. Спосіб реалізації цих намірів та їх ефективність залежить передусім від прийняття інтегрованих, пов'язаних і послідовних макроекономічних дій, що стосуються фіскальної, освітньої суспільної політики та управління ринком праці.

Європейський суспільний фонд (ЄСФ) є головним інструментом, що підтримує дії в рамках Європейської стратегії працевлаштування і щорічних вказівок з працевлаштування. Засоби ЄСФ призначенні також для реалізації Об'єднаної Ініціативи EQUAL, спрямованої на протидію дискримінації й боротьбу з нерівністю шансів на ринку праці.

Пріоритети Європейського суспільного фонду реалізуються в межах п'яти напрямків підтримки. Вони охоплюють:

- активну політику ринку праці, що має на меті протидію й запобігання безробіттю, протидію явищу довготривалого безробіття як серед чоловіків, так і жінок, полегшення інтеграції з ринком праці тривало безробітних, підтримка професійної інтеграції молоді й осіб, що повертаються на ринок праці після довгої відсутності на ньому;
- протидія явищу суспільної ізоляції, що має на меті обмеження явища соціальної маргіналізації й підготовки осіб, яким загрожує суспільна ізоляція, до входу на ринок праці, отримання працевлаштування;

– безперервне навчання, що має на меті спрощення й покращення доступу до ринку праці та інтеграцію з ринком праці, підвищення й утримання потенціалу працевлаштування осіб, а також пропагування професійної мобільності шляхом збільшення доступу до професійного навчання, освіти чи консультацій;

– вдосконалення кадрів економіки (пропагування адаптаційного потенціалу) й розвиток підприємництва шляхом підтримки кваліфікованих, навчених і здатних до адаптації у змінних умовах ринку праці робітничих кадрів, підтримання інноваційності й адаптаційного потенціалу в межах організації праці, розвиток підприємництва й умов, що сприяють створенню робочих місць і підвищенню кваліфікації, розвиток людського потенціалу в сфері досліджень, науки й технологій;

– збільшення доступу й участі жінок на ринку праці, включно з можливістю розвитку професійної кар'єри, збільшенням доступу жінок до нових робочих місць, допомогою на початку господарської діяльності, а також дій, що передбачають зменшення диспропорцій, основою яких є дискримінація з огляду на стать як у вертикальних, так і горизонтальних структурах ринку праці.

Крім того, в рамках ЄСФ підтримуються горизонтальні питання (спільні для усього обширу Європейського Союзу та її окремих членів), які стосуються місцевого розвитку, рівності шансів, розвитку інформаційного суспільства та зрівноваженого розвитку.

Національний план розвитку на 2004–2006 рр. (НПР) було складено на базі шести часткових стратегій, метою яких є “розвиток конкурентоздатної економіки, базованої на знаннях і підприємництві, здатної до довготривалого, гармонійного розвитку, гарантуючої зростання працевлаштування й покращення суспільної, економічної і просторової єдності з Європейським Союзом на регіональному й державному рівні”. Національний план розвитку інтегрує секторні політики й враховує потреби розвитку окремих регіонів, забезпечуючи єдність з державними та регіональними політиками й секторними стратегіями, крім того, ще й узгоджується з основними напрямками розвитку, які випливають із союзних політик.

Названі вище дії, програми суттєво вплинули на формування ринку праці в Польщі та його інтеграцію з європейським ринком праці. Актуальні дані вказують, що все більше малих і середніх фірм подає заяви про фінансування інвестицій із структуральних фондів. У першому терміні це зробили вже 6,4 тис. У 2004–2006 рр. на підтримку розвитку малих і середніх підприємств шляхом інвестицій буде призначено майже 360 млн. євро. Завдяки підтримці конкурентоздатності підприємств, розвиткові людських ресурсів і працевлаштування, створенню умов для збільшення рівня інвестицій, пропагуванню зрівноваженого розвитку й просторової єдності, структуральним перетворенням у сільському господарстві й рибальстві, розвиткові сільських територій, зміцненню потенціалу розвитку регіонів і протидії маргіналізації деяких місцевостей як польський підприємець, так і працівник отримує щораз більші шанси працевлаштування на ринку Європейського Союзу.

Установчий Трактат Європейської Спільноти ліквідував на території Європейського Союзу всі перешкоди, що обмежували вільне пересування осіб (громадян Євросоюзу отримали можливість переміщення, працевлаштування, поселення, використання на рівних умовах суспільних благать, осіб і працівників держав-членів на території усього Європейського Союзу). Це право мають громадяни, які є найманими працівниками, особами, що користають з права створення підприємств чи надають свої послуги на території Європейської Спільноти. Реалізація принципу вільного переміщення осіб, який спричиняє міграцію працівників у межах країн — членів Європейського Союзу, впливає на функціонування підприємств у тих державах. Економісти відмічають: вільне переміщення робочої сили веде до інтеграції ринків праці. Працедавці, що пропонують працевлаштування, є однією із сторін на тих ринках. Така інтеграція може мати дві форми:

- 1) сфери вільного переміщення робочої сили;
- 2) унії ринків праці.

У результаті переговорів Польщі з Європейським Союзом було встановлено максимально 7-річний перехідний період, який обмежує польським громадянам свободу працевлаштування в Євросоюзі. Вже через перші два роки держави, які його застосували, можуть цей період продовжити на наступні роки або відкрити свої ринки праці. Якщо протягом цього часу не

зникне загроза дестабілізації ринку праці, вони можуть вимагати ще двох наступних років охорони.

З огляду на вищесказане, польське членство в Європейському Союзі не дозволяє ще полякам вільно працевлаштовуватися у всіх країнах Євросоюзу, це повинно статися тільки перед 1 травня 2009 року. Зараз без попереднього дозволу на роботу поляки можуть користуватися посередницькими фірмами праці й працевлаштовуватися в десяти нових країнах Європейського Союзу, а також у Великобританії й Північній Ірландії та Швеції. Передбачається, що доступ до ринків праці у інших державах Євросоюзу буде змінено і будуть запроваджені спрощення для легального працевлаштування.

Принципи доступу поляків до союзних ринків праці після 1 травня 2004 року були такі [2]: **Ірландія** — не було обмежень у доступі до ринку праці, однак використання соціального забезпечення залежало від стажу роботи в Ірландії та Великобританії; **Великобританія** — не було обмежень, однак залишалася вимога реєстрації за допомогою заяви, яку треба подати за 30 днів до початку роботи, реєстрація є платною, її вартість становить 50 фунтів, користування вибраним соціальним забезпеченням залежить від стажу праці як в Ірландії, так і у Великобританії; **Швеція** — урядовий проект обмежував доступ до праці, 29.04 був відкінений парламентом, неофіційні інформації показували, що це означає відсутність обмежень у доступі до працевлаштування на таких самих принципах, як для інших членів союзу; **Данія** — 20.04 було прийнято рішення про поєднання дозволу на працю з дозволом на проживання, вирішено, що такий документ надаватиметься після пред'явлення (відповідно до данських норм) працевлаштування, незалежно від ситуації на ринку праці, час очікування на дозвіл не мав перевищувати кількох тижнів; **Фінляндія** — дозвіл для чужоземців мав бути замінений рішенням (вартість близько 26 євро), однак необхідним було дослідження ринку праці; вказувалося, що дозволи не вимагатимуться у випадку роботи в сільському господарстві й садівництві; **Голландія** — протягом 2 років необхідні будуть дозволи на працю, однак у вибраних секторах (оголошуваних по мірі виникаючої необхідності) спрощено принципи їх отримання; **Норвегія** — залишено вимогу наявності дозволу на працевлаштування; **Італія** — протягом 2 років залишено обмеження в працевлаштуванні, але запроваджено контингент для нових країн-членів, (2004 — право на роботу для 20000 осіб).

Нижче названі держави зберегли після 1 травня 2004 року обмежений доступ до ринку праці: **Австрія** — обмеження триватимуть протягом наступних 7 років, однак вказується, що можливим є укладення двосторонніх угод, які дозволятимуть працевлаштування; **Франція** — обмеження існуватимуть до 2006 року, обговорюється їх продовження на наступні 3 роки, необхідними є угоди про працевлаштування стажистів і сезонних працівників; **Ісландія, Люксембург, Ліхтенштейн, Бельгія, Португалія** — обмеження в працевлаштуванні залишаться до 2006 року, критерій не уточнені; **Німеччина** — передбачений 7-річний період функціонування обмежень, зараз запроваджуються перехідні рішення на 2 роки, обов'язковими є двосторонні угоди; **Швейцарія** — обмеження доступу до праці існуватимуть до 2011 року.

Не прийняли рішення щодо працевлаштування чужоземців такі держави: **Греція** — рішення залишено новому урядові; **Іспанія** — обов'язковою є угода про взаємне переміщення працівників.

Тоді ж було прийнято постанову, що у всіх державах-членах під час видачі дозволів на працю польським громадянам надаватиметься перевага щодо інших працівників, які походять з держав, що не входять до Євросоюзу. Це давало легально працевлаштованим робітникам з Польщі такі самі права, як місцевим робітникам. Координація системи соціального забезпечення й визнання професійних кваліфікацій мала відбуватися згідно з європейськими положеннями.

Актуальні дани показують, що в країнах членах Європейського Союзу легально працює близько 400 тисяч поляків на рік. Рівень такого працевлаштування був досягнутий, не зважаючи на обмеження, застосовані до польських громадян. Після вступу Польщі до Європейського Союзу, незважаючи на перехідний період щодо вільного переміщення працівників, можливості працевлаштування в союзних країнах значно зросли. Однак вищесказане не свідчить про те, що безробіття в Польщі зменшилося на вказану кількість. Виявляється, що у більшості випадків поляки виконують сезонні роботи, які тривають не

більше трьох місяців. Вважається (враховуючи пропорції між сезонним і постійним працевлаштування), що в результаті працевлаштування польських громадян за кордоном кількість зареєстрованих безробітних є меншою на 150 тисяч осіб. Слід очікувати поступового аж до повного відкриття ринків праці держав-членів. Так уже відбувається в Ірландії, Швеції і Великобританії. Повне відкриття, навіть у випадку держав, що найкатегоричніше виступали за перехідний період (Німеччина і Австрія), повинно відбутися найпізніше через два-п'ять років обов'язкового перехідного періоду.

Не треба сподіватися, що внаслідок членства Польщі в Європейському Союзі кількість польських робітників, які шукатимуть працевлаштування за кордоном, значно зросте. З даних МЗС видно, що наприклад, на виїзд у пошуках праці до Великобританії відважилися ще в травні 15 тис. поляків. Більшість з них уже повернулася, не знайшовши роботи. Відсутність досвіду в роботі за кордоном і контактів, надмірні очікування щодо оплати праці, високі кошти утримання і незнання мови — це найчастіші причини повернення на батьківщину. Кількість поляків, що шукають роботу у Великобританії, Ірландії, Швеції, зросте в найближчі місяці, бо на виїзд щороку відважуватимуться студенти й зросте кількість місць сезонної праці, яку виконують значною мірою чужоземці. Для більшості заробітчанських мігрантів характер праці не має значення, бо вони не пов'язують свого майбутнього з еміграцією. Працевлаштування за кордоном — це певний спосіб на проведення канікул, заробіток троші та живий контакт з мовою. Передбачається, що міграція людей у пошуках праці може стосуватися максимально коло 100 тис. осіб на рік. На це вплине головно спадаючий міграційний потенціал (кількість фактичних емігрантів, тобто осіб, здатних працевлаштуватися за кордоном, буде зменшуватися). Це означає, що у 2006 році різного типу заробітчанську працю розпочнатимуть близько 550 тис. польських працівників, але переважно це буде сезонне працевлаштування. Допускається також, що через кільканадцять років після вступу Польща відмічатиме від'ємне сальдо міграції з країнами-членами Європейського Союзу й систематично покращуватиме свою ситуацію на ринку праці шляхом працевлаштування польських громадян поза межами країни. Масштаб працевлаштування польських громадян в Європейському Союзі (а також у Норвегії та Ісландії, які належать до Європейського економічного простору) дозволяє вже зараз стверджувати, що польський ринок праці отримує користь від поступового відкриття ринків праці держав-членів. Уже певний час спостерігається перевірка поглядів, проголошених під час переговорів про членство Польщі в Європейському Союзі, про "залиття" союзного ринку праці робітниками з країн-кандидатів.

Міграції, пов'язані з працевлаштуванням за кордоном, не розв'яжуть важкої ситуації в деяких регіонах Польщі. Однак у багатьох випадках вони дозволяють заспокоїти потреби цілих сімей, реалізувати інвестиції домашніх господарств й спричиняють покращення рівня життя. Не мале значення має також їх вплив на активізацію місцевих ринків праці.

Із даних, переданих Європейській комісії сейму з країн, які 1 травня відкрили свої ринки, випливає, що зараз немає підстав для продовження перехідних періодів у вільному переміщенні працівників, оскільки не підтвердилися побоювання, що поляки домінуватимуть на союзних ринках праці. З огляду на вищесказане Європейська комісія сейму прийняла дезідерат, в якому апелює до уряду про розпочинання дій щодо скорочення дворічного періоду, на який ринки праці більшості держав-членів Європейського Союзу є закритими для поляків.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Raport na temat rezultatów negocjacji o członkostwo Rzeczypospolitej Polskiej w Unii Europejskiej, Rada Ministrów RP. — Warszawa, 2002.
2. Stankiewicz A., Od 1 maja 2004 praca w Unii, "Rzeczpospolita" z 16 lipca 2003 r.
3. <http://www.metis.pl/archiwum/doradztwo>
4. <http://www.radio.com.pl/spoleczenstwo/dyskusje>
5. <http://euro.pap.com.pl/cgi-bin/europap.pl>
6. <http://www.mgpips.gov.pl/wiadomosci>
7. <http://praca.gazeta.pl/praca/>

## РОЗВИТОК І СТАНОВЛЕННЯ ОБРАЗУ “Я” В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Ціннісні пріоритети нового українського суспільства ще настільки не визначені й суперечливі, що природним наслідком стала деформація ціннісної складової самосвідомості особистості. Методологічною парадигмою сучасної діяльності людини має стати творчість. Саме значення творчості у структурі діяльності буде зростати в міру перетворення середовища існування людей з природного в техногенне. Сьогодні особливо актуальну є об'єктивна потреба в активному розвитку творчого, інтелектуального потенціалу кожної особи, нації, суспільства в цілому. Творчість своєю сутністю, внутрішньою логікою переплітається зі свідомістю, пізнанням та наявністю соціальних ідеалів.

Формування повноцінної особистості є першочерговими завданнями не тільки для дослідників і науковців, але й державної системи освіти і соціальної підтримки молоді. Однак цей процес має довготривалий характер, його результати важко сформулювати та емпірично зміряти. Ще складніше оцінити його ефективність, оскільки виховні впливи досить часто не узгоджені між собою і, більше того, суперечать один одному. Така ситуація потребує розробки нових науково-практичних засобів, що забезпечували б нормальну соціалізацію особистості юнаків. Основною стратегією пошуку нових технологій має стати стратегія побудови динамічного (такого, що розвивається) способу життя, створення відповідних соціальних середовищ. Такий підхід, на нашу думку, визначає характер змісту допомоги юнацтву як оптимізацію життетворення через створення соціальних середовищ, що розвиваються, в яких найбільш повно розкривається творче начало особистості і відбувається процес розкріпачення у розумінні інших та самого себе [1].

*Мета статті* — на нових теоретико-методологічних засадах багатомодального розвиткового функціонування Я-образу у сфері самосвідомості молоді обґрунтувати психосоціальний регуляційний зміст етапів самотворення залежно від послідовності психомистецьких технологій її розвивальної взаємодії.

Наукове пізнання природи людського Я і самосвідомості зокрема має давню історію, оскільки завжди було об'єктом наукового інтелекту філософів. Самосвідомість — визначальне конструкт-утворення внутрішнього світу людини, котре сутнісно полягає у сприйнятті нею численних образів самої себе у потоці найрізноманітніших ситуацій соціальної взаємодії та поєднанні цих образів у цілісне узагальнене уявлення — бачення себе у форматі Всесвіту [1]. На відміну від філософських теорій, психологія розглядає цю проблему як таку, що складається з багатьох складових, які можуть бути предметом експериментальних досліджень. Однак, класифікація відповідних психологічних теорій унеможливлюється через диференціацію за різними теоретичними засадами:

- за предметом, на якому зосереджений головний інтерес дослідників. Вони цікавляться, насамперед, суб'єктними властивостями індивіда, внутрішніми джерелами його активності (персоналістична психологія, фрейдизм, екзистенціоналізм,ego-психологія) чи розглядають “образ Я” як елемент самосвідомості;
- за теоретичним контекстом розгляду проблеми “Я”. В теорії особистості — як структурна єдність, де увага зосереджена на регулятивних функціях. У контексті теорії свідомості на перший план виходять когнітивні особливості процесів самосвідомості, адекватності самооцінок і т. ін;
- за методологічною стратегією досліджень. Зокрема, підхід до вивчення самооцінок змінюється залежно від того, чи розглядаються вони як безпосередні компоненти Я-образу, чи як індикатори окремих глибинних і неусвідомлюваних особистістю якостей [1].

Щоб охопити людське Я цілісно, психологічні дослідження розвивалися у двох головних напрямках: перший спрямований на створення більш складних дослідницьких програм і теоретичних моделей, другий — на покомпонентне урізноманітнення складових та примноження різних емпіричних класифікацій.

Зважаючи на праці В. Вернадського, Б. Кедрова, Ж. П'яже, В. Моргун передбачає п'ять головних психолого-геологічних проблем, які постануть перед людством у психозойську еру. Однією з таких проблем є навчання, відтворення і творчість [2]. Слід підкреслити, що майже всі науковці відзначали високу силу “Я” у креативних людей. Однак, незважаючи на великий обсяг

## ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

дослідженъ Я-образу, з однієї сторони, і креативності — з іншої, робіт, спрямованих на вивчення їх взаємодії та характеру, недостатньо.

З точки зору онтогенетики процес розвитку Я-образу має свою динамічну поетапну природу становлення. По-перше, формування Я-образу виникає на підґрунті пізнавальних уявлень особи про себе і ставлень до неї інших. При цьому важливого значення набуває процес сприйняття, внаслідок чого з'являється знання про те, що "Я" є. Іншими словами, у дитини — підлітка виникає уявлення про себе, про власне місце у житті. По-друге, розвиток Я-образу спричинений накопиченням різноманітної інформації про себе. Це формує статусно-рольову позицію кожного свідомого наступника людського роду, забезпечує виникнення у нього перших самооцінних суджень, завдяки яким з'являється інформаційне об'єднання різних Я у певну схему. Усе це відбувається, з одного боку, через когнітивний формат, а саме в процесах сприймання і перших логічних формах мислення, з іншого — під час емоційного відображення дійсності. Отже, розвиток Я-образу суб'єкта пізнання залежить не лише від уявлень, ставлень, установок, оволодіння інформацією та знаннями, а й від процесу утворення його нових когнітивно-емоційних психоформ, котрій первісно спричиняє формування картини "Я" чи образу "Я" [1].

Відповідно до поставленого завдання було проведено соціально-психологічне дослідження серед молоді, яка навчається у вищому навчальному закладі, зокрема в Тернопільському державному економічному університеті. У дослідженні брали участь юнаки, які, за попередніми даними, виявляли більш виразне, ніж у однолітків, бажання перебувати в соціальному оазисі. Зазначимо, що при використанні терміну "соціальний оазис" ми керувалися визначенням дослідників О. Чернишова, Ю. Лунєва, які розглядають розвиваюче соціальне середовище (соціальний оазис) як соціум, що відрізняється від звичайного середовища більш високими за змістом та інтенсивністю характеристиками спільної діяльності й спілкування, емоційно та інтелектуально насиченішою атмосферою співробітництва і творення [4].

Для попереднього відбору використовувалися питальнники щодо визначення рівня досягнень, мотивації навчальної діяльності, каузальної атрибуції успіху та невдач, загальної та академічної самооцінки. Молодим людям, загальним числом 547 чоловік, було запропоновано у формі навчального завдання написати анотацію проблем, які заважають особистості повноцінно жити (за методикою А. Маслоу), та опитування за методикою Ю. Лунєва і О. Чернишова для виявлення особистісних проблем, які можна вирішити завдяки включення "в соціальний оазис". В опитуванні для актуалізації образу соціального середовища був застосований конвент-аналіз з метою реалізації таких завдань:

- виявлення образу "соціального оазису" в свідомості досліджуваних, його структури та функцій;
- вивчення через зміст повідомлень соціально-психологічних особливостей їх авторів (у даному випадку вивчалися смыслоутворені особистісні якості досліджуваних).

Збір інформації відбувався за допомогою заздалегідь розроблених анкет (див. табл. 1). Ю. Лунев і О. Чернишов запропонували гіпотетичний комплекс смыелоутворювальних характеристик, що забезпечують позитивну мотивацію молоді з включення в "соціальний оазис" і здатність посилено діяти в них. Названі вчені вважають, що цей комплекс характеристик пов'язаний із проявом суб'єктності особистості у різних стилях і змістах діяльності, спілкування, свідомості і саморозвитку, які призводять до різних рівнів творення індивідів [4].

Після кількісного опрацювання результатів конвент-аналізу були отримані матриці, відображені у таблиці 2.

Отже, як свідчать дані таблиці 2, головним є те, що до структури смыелоутворювальних особистісних характеристик цієї категорії молоді входять якості як тенденції до самореалізації та самовдосконалення, так і "...бути джерелом світла і тепла для інших". За умов деяких ієрархічних змін у структурі смыелоутворювальних якостей може скластися оптимальний варіант як основа для прийняття "правильного вибору", тобто співвіднесення стратегій на самовдосконалення і надання допомоги у самовдосконаленні іншим людям.

Результати опитування за методикою А.Маслоу свідчать, що абсолютна більшість опитуваних (78%) мають проблеми, що заважають молоді адекватно жити і розвиватися. Спектр проблем дуже широкий. При узагальненні відповідей можна класифікувати проблеми юнацтва так, як зображене у таблиці 3.

## ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

*Таблиця 1.*

### *Параметри і референти конвент-аналізу*

<b>Критеріальні параметри</b>	<b>Референти лінгвістичних одиниць</b>
Соціальне научіння	Навчитися спілкуватися, допомога у вирішенні проблем, визначення свого місця у цьому житті
Психологічна (емоційна) підтримка	Створення позитивного психологічного оточення та дружнього колективу, раціональне співвідношення відпочинку та гри
Феномен довіри (моральні джерела)	Тепла товариська атмосфера, дружні стосунки між викладачем і студентом
Створення умов для самоактуалізації	Сприяє індивідуальному розвитку за допомогою позитивних емоцій досягнення впевненості у собі
Цілі	Підготовка лідерів, виховання чесних та відвертих людей
Дії	Підготовка до майбутнього життя через призму переживання емоцій широкого спектру, від — до +

*Таблиця 2.*

### *Значущість смыслоутворювальних характеристик у загальній структурі Я-образу*

<b>Смыслоутворювальні характеристики</b>	<b>Ранг</b>
Прагнення створити і реалізувати особистісний потенціал	1
Створення (формування) позитивного образу Я	2
Прагнення належати до товариства “Ми — сильні”	3
Усвідомлення особистості як цінності	4
Бажання допомагати іншим як сенс життя	5
Співпраця як стиль життя	6
Утворювальне діяння як зміст життя	7

*Таблиця 3.*

### *Проблеми, що заважають адекватному існуванню та розвитку*

<b>Проблемне поле</b>	<b>Всього від загальної кількості проблем, %</b>
Самореалізація: саморозвиток, зацікавленість у собі інших, лінощі, відчуття непотрібності суспільству, пессімізм до життя, знецінення та девальвація цінностей	1,5
Самовизначення і самооцінка: невпевненість у собі, вибір з декількох шляхів життя, нездатність змінитися на краще, розвинуті працьовитість та старанність, зайва наївність та доброта до людей, невміння розібратися у собі, почуття неповноцінності й невлаштованості, конфлікти з рідними, турбота про майбутнє, недостатньо сміливості, труднощі при виборі мотивів, розчарування у житті, депресія, зайва нерішучість і сором'язливість, хворобливе усвідомлення власних недоліків, неспроможність сказати “ні”	34
Друзі: знайти хороших друзів, відсутність друзів	1,5
Спілкування: нездатність до спілкування, виникнення конфліктів, відштовхування від людей та їх дратування, складно знайти спільну мову, складно вступити у контакт, нерозуміння іншими, неувага оточуючих, несправедливість упродовж протягом всього життя, недостатньо спілкування з хорошими людьми, відчуття самотності	28
Діяльність: навчання та успіх в ньому, недостатньо активна діяльність, бажання мати цікаву і потріблу роботу, страх, пепотрібність через деякий час	26
Кохання: знайти кохання, створити щасливу сім'ю, кохана людина створює проблемні ситуації, діти у щасливому сімейному оточенні, бажання бути коханим, взаємостосунки з протилежною статтю, недостатність кохання	0,5
Інші: матеріальне забезпечення життя, стосунки з батьками (нерозуміння, конфлікти), турбота про хворих родичів	1,5
Немає ніяких проблем	7

## ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Дані таблиці 3 засвідчують, що провідні місце займають проблеми самовизначення, самосвідомості і самооцінки. На другому місці стоять проблеми спілкування. Цікаво, що на третьому місці стоять проблеми, пов’язані з діяльністю. Інші сфери проблемного поля — самореалізація, кохання, добре друзі тощо — виявлені у більш згорнутому вигляді. 7% молодих людей вказали на відеутність у них будь-яких проблем. Гадаємо, що пов’язано із психологічним маскуванням.

Значна частина підлітків та юнаків не має досвіду перебування в “соціальних оазисах”, за винятком невеликої кількості тих індивідів, які проживали у благополучній сім’ї, вчилися у дружньому класі. Тому важливим, на нашу думку, є питання психологічних шляхів формування у молоді образу покрашеного соціального середовища (“соціального оазису”) як фактору мотивації включення в таке середовище.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Становлення самосвідомості відбувається за декількома напрямками:

1) поряд із відкриттям власного внутрішнього світу, юнак починає сприймати свої емоції не як похідні від зовнішніх подій, а як стан свого “Я”, з’являється почуття власної особливості, несхожості на інших, інколи — почуття самотності (“інші люди мене не розуміють, я — самотній”);

2) виникає усвідомлення неповоротності часу, розуміння скінчності свого існування. Саме розуміння неминучості смерті змушує людину серйозно задуматися про сенс життя, про свої перспективи, майбутнє, про свої цілі. Поступово з мрії, де все можливо, та ідеалу як абстрактного, але часто недосяжного зразка, починають виокремлюватися більш-менш реалістичні плани діяльності, між якими треба обирати. Життєвий план охоплює всю сферу особистого самовизначення: моральний образ, стиль життя, рівень вимог, вибір професії і свого місця в житті. Усвідомлення цілей, життєвих прагнень, складання життєвого плану — важливий елемент самосвідомості;

3) формується цілісне уявлення про самого себе, ставлення до себе, до того ж людина спочатку усвідомлює й оцінює особливості свого тіла, зовнішності, привабливість, а потім і морально-психологічні, інтелектуальні, вольові якості. Юнацькі самооцінки часто бувають суперечливі (“Я у своїй уяві — геній + нікчемність”). На основі аналізу досягнутих результатів у різних видах діяльності, врахування думок інших людей про себе і самоспостереження, самоаналізу своїх рис і здібностей у юнака формується самоповага — узагальнене ставлення до себе.

Юнацький вік є етапом формування самосвідомості і власного світогляду, прийняття відповідальних рішень, людської близькості, коли цінності дружби, любові можуть бути першорядними. Відповідаючи самому собі на ряд питань, молода людина формує:

1) самосвідомість як цілісне уявлення про себе, емоційне ставлення до себе, самооцінку своєї зовнішності, розумових, моральних, вольових якостей, усвідомлення своїх достоїнств і недоліків, на основі чого виникають можливості цілеспрямованого самовдосконалення, самовиховання;

2) власний світогляд як цілісну систему поглядів, знань, переконань своєї життєвої філософії, що спирається на засвоєну раніше певну суму знань і здатність до абстрактно-теоретичного мислення, без чого розрізnenі знання не складаються в єдину систему;

3) прагнення інноваційно-критично осмислювати усе оточуюче, самостверджувати свою самостійність та оригінальність, створювати власні теорії сенсу життя, любові, щастя, політики тощо.

Загалом Я-образи людини специфічні й зумовлені динамічним потоком непресічних життєвих ситуацій. Проте, незважаючи на високу мінливість цих персоніфікованих образів, жоден з них не виникає двічі, хоча кожен без особливих зусиль упізнає в ньому самого себе. Це деталізоване самовиявлення постійно розвивається завдяки емоційному пасивенню пізнавальної активності та актуалізації мотиваційних резервів особистості, передчуттю власної компетентності та шляхом внутрішнього “вростання” у ситуації вільного вибору та позитивного задачно-діалогічного прийняття. Сутнісна незмінність ідентифікованого ядра Я-образу водночас свідчить про наявність відносно стійкої Я-концепції людини.

## ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Присутність таких психологічних феноменів, як оцінка, розуміння і сприйняття навколошнього середовища і самої себе, їх структури, вимог та завдань проявляється в соціально-психологічній адаптації, яка являє собою:

- а) процес і результат активного пристосування індивіда до видозміненого середовища за допомогою найрізноманітніших інтеріоризованих соціальних засобів (дії, вчинки, діяльність);
- б) компонент дієвого ставлення індивіда до світу, провідна функція якого полягає в оволодінні порівняно стабільними умовами і обставинами свого буття;
- в) складову осмислення і розв'язання типових репродуктивних задач і проблем завдяки соціально прийнятим чи ситуативно можливим способам поведінки особистості [3].

Водночас особистість, вступаючи у численні соціальні взаємини, формує не тільки сукупність уявлень про світ, а й про себе, мисленнєво виокремлює ставлення до власного внутрішнього світу та його окремих характеристик, тобто приймає себе, формує самооцінку та затверджує установки як напівусвідомлену й емоційно забарвлена готовність суб'єкта сприймати світ і себе в ньому певним чином (позитивно або негативно, конструктивно або деструктивно). Усі ці психічні процеси внутрішньо зорганізовуються у вигляді такого складного утворення особистості, як її Я-концепція, тобто всієї сукупності уявлень особи про себе саму, яка щонайперше утримує: а) когнітивну складову — образ Я, б) оцінкову складову — самооцінку, в) вчинкову складову — реакція або конкретна дія. При цьому Я-концепція виникає на основі взаємодії особистості із соціумом, визначає актуальну систему її самосприйняття та задає вчинкові межі реальної поведінки. Її зміст (у вузькому розумінні — самооцінки) є одним з найважливіших результатів виховання та організованого навчання, завдання яких — сформувати позитивну Я-концепцію, а відтак і високу самоадаптованість людини. Це означає, що у її внутрішньому світі переважатимуть дбайливе й захоплене ставлення до себе, самоповага, прийняття себе, відчуття власної цінності, віра в успіх, оптимізм, довіра і внутрішня свобода (науковці Р. Бернс, А. Маслоу, Г. Опорт, К. Роджерс, В. Франкл).

В умовах соціально-економічного розшарування суспільства формуються не тільки неоднорідні соціальні середовища, в яких формується і самовизначається особистість. Бажання включитися в “соціальні оазиси” та сприяти їх розповсюдженю в суспільстві притаманне тій частині молоді, яка має ознаки більш розвинутого соціального Я:

- а) сполучення потреби в саморозвитку з потребою сприяння розвиткові інших людей;
- б) досить виражений комплекс смислутворюючих властивостей особистості (ціннісні орієнтації, цілі, відповідальність, вільний вибір тощо);
- в) розгорнута диференціація особистісних проблем і шляхів їх вирішення.

Формування образу “соціального оазису” залежить від комплексу психолого-педагогічних засобів впливу. Організація спільноти діяльності найбільш активної частини молоді зі “звичайними” однолітками може забезпечити становлення соціальної єдності та виключити соціальну селекцію. Отримані результати в цілому збігаються з результатами дослідження особистісного розвитку підлітків і молоді. Дослідження підтвердило факт збереження та посилення отриманого особистісного “імпульсу” на майбутнє, тобто прояв відкладеного ефекту впливу [4].

### ЛІТЕРАТУРА

1. Гуменюк О. Особливості ситуативного та вікового розвитку Я-концепції // Психологія і суспільство. — 2005. — № 1. — С. 5, 46–62.
2. Рибалко В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): Навчально-методичний посібник. — К.: Ніка-Центр, 2003. — С.171–173.
3. Фурман А.В. Психодіагностика особистісної адаптованості. — Тернопіль: Економічна думка. 2000. — 197 с.
4. Чернышев А.С., Лунев Ю.А. Развивающееся Я в развитии растущего человека // Мир психологии. — 2000. — № 3. — С. 92–106.

## АВТОРИ НОМЕРА

БАРДАШЕВСЬКА Юлія Олегівна	асистент кафедри іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету (ВДПУ) імені М. Коцюбинського
БІДЮК Наталя Михайлівна	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри практики іноземної мови і методики викладання Хмельницького національного університету
БОБАК Марія Іванівна	кандидат філософських наук, доцент кафедри іноземних мов та суспільних наук Тернопільського державного медичного університету ім. І.Я. Горбачевського
БОЙЧУК Олег Корнелійович	викладач суспільних дисциплін Чортківського педагогічного училища імені Олександра Барвінського, здобувач кафедри історії педагогіки ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ВАЧЕВСЬКИЙ Мирон Васильович	кандидат економічних наук, професор кафедри менеджменту і підприємництва Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка
ВАШКІВ Леся Петрівна	кандидат філологічних наук, доцент кафедри історії української літератури ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ВОРОНКА Галина Степанівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Тернопільського державного економічного університету (ТДЕУ)
ГАВРИЩАК Галина Романівна	кандидат педагогічних наук, асистент кафедри машинознавства та комп’ютерної інженерії ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ГАГАРІН Микола Іванович	асpirант кафедри педагогіки Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
ДАНИЛЮК Олег Володимирович	викладач Київського національного лінгвістичного університету
ДАНІВ Наталія Володимирівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької мови ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ЗАДОРОЖНА Ірина Павлівна	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри практики англійської мови ТНПУ імені Володимира Гнатюка
КАТКОВА Тетяна Ігорівна	кандидат педагогічних наук, викладач Бердянського державного педагогічного університету
КОВАЛЬЧУК Любов Олексandrівна	асpirантка кафедри педагогіки ТНПУ імені Володимира Гнатюка

## АВТОРИ НОМЕРА

---

КРИВОШЕЄВА Оксана Іванівна	здобувач Львівського науково–практичного центру Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України
КУЧЕР Галина Вікторівна	асpirантка кафедри психології Київського Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова
МАМРИЧ Степан Миколайович	кандидат педагогічних наук, директор технічного коледжу Національного університету “Львівська політехніка”
МАЦІШИНА Зоя Анатоліївна	асистент кафедри образотворчого мистецтва Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту (КОГПІ) імені Тараса Шевченка, аспірантка кафедри педагогіки ТНПУ імені Володимира Гнатюка
МЕЛЬНИК Олександр Васильович	кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання АПН України
МЕЛЬНИКОВ Андрій Вікторович	викладач кафедри фізичної підготовки і спорту Національної академії Державної прикордонної служби України (НАДПСУ) імені Богдана Хмельницького
МУШИНСЬКІ Адам	директор навчального центру в м. Глогові (Польща)
НАЗАР Катерина Володимирівна	асистент кафедри медичної інформатики та комп’ютерних технологій навчання Національного медичного університету імені О.О. Богомольця
ПАЛИХАТА Елеонора Ярославівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови і культури мовлення ТНПУ імені Володимира Гнатюка
ПІНАЄВА Ольга Юріївна	кандидат педагогічних наук, доцент ВДПУ доцент кафедри машинознавства та основ виробництва імені Михайла Коцюбинського
ПОЛЮК Віктор Степанович	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри автомобільної та бойової техніки (НАДПСУ) імені Богдана Хмельницького
ПОСТРИГАЧ Надія Олегівна	старший науковий співробітник Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України
ПСЬОЛ Сергій Васильович	кандидат технічних наук, професор кафедри автомобільної та бойової техніки (НАДПСУ) імені Богдана Хмельницького
РОМАНИШИНА Людмила Михайлівна	доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології НАПСУ імені Богдана Хмельницького
СЕЛІВАНОВА Ольга Володимирівна	майор, ад’юнкт НАДПСУ імені Богдана Хмельницького

## АВТОРИ НОМЕРА

---

СЛОБОДЯН Марія Богданівна

СТЕЦЬКО Ірина Іванівна

ТЕРЕЩУК Григорій Васильович

ЯВОРСЬКА Людмила Геннадіївна

ЯЦІЙ Олександр Михайлович

ЯЦЮК Світлана Миколаївна

ЯЩЕНКО Елеонора Михайлівна

асистент кафедри загальної педагогіки та  
психології (КОГП) імені Тараса Шевченка  
викладач кафедри англійської філології ТНПУ  
імені Володимира Гнатюка

доктор педагогічних наук, професор, член-  
кореспондент Академії педагогічних наук  
України, проректор з наукової роботи, завідувач  
кафедри трудового навчання ТНПУ імені  
Володимира Гнатюка

аспірантка кафедри педагогіки ТНПУ імені  
Володимира Гнатюка

кандидат педагогічних наук, доцент кафедра  
педагогіки Південноукраїнського державного  
педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського  
викладач кафедри електронних апаратів  
Луцького біотехнічного інституту  
Міжнародного науково-технічного  
університету, здобувач кафедри педагогіки  
Волинського державного університету імені  
Лесі Українки

старший викладач кафедри психологічних і  
педагогічних дисциплін ТДЕУ

## ЗМІСТ

<b>ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ .....</b>	<b>3</b>
<i>Гагарін Микола.</i> Емоційно–почуттєвий феномен виховного впливу фольклору на виховання морально–естетичних почуттів молодших школярів.....	3
<b>ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА.....</b>	<b>8</b>
<i>Бардашевська Юлія.</i> Характеристика підготовки майбутніх учителів до організації або дозвільної діяльності старшокласників.....	8
<i>Яцій Олександр.</i> Ігрові технології як фактор підготовки майбутніх учителів до виховної роботи .....	12
<i>Мамрич Степан.</i> Шляхи підготовки викладача до інноваційної діяльності у вищих технічних навчальних закладах .....	16
<i>Воронка Галина.</i> Схема акумулювання і трансферту кредитів (САТК): акредитація навчальних курсів, зарахування акредитованих навчальних курсів .....	21
<i>Пінасєва Ольга.</i> Впровадження кредитно–модульної технології при викладанні спецдисципліни “Матеріали швейного виробництва” .....	27
<i>Кривошеєва Оксана.</i> Вербално–функціональна модель формування професійної етики майстрів виробничого навчання .....	32
<i>Вачевський Мирон.</i> Управління навчальним процесом для формування професійних компетенцій маркетологів.....	35
<i>Ященко Елеонора.</i> Механізм інтерактивного педагогічного впливу в економічному вузі .....	40
<i>Романишина Людмила, Псьол Сергій, Поляк Віктор.</i> Підвищення ефективності використання наочності при вивченні конструкції технічних систем шляхом застосування мультимедійної апаратури .....	46
<i>Каткова Тетяна, Терецьук Григорій.</i> Професійне становлення фахівця економічного профілю .....	49
<i>Селиванова Ольга.</i> Аналіз стану професійної підготовки курсантів–дівчат в умовах Національної академії Державної прикордонної служби України.....	57
<i>Мельников Андрій.</i> Об'єкти оцінювання професійної діяльності науково–педагогічного складу кафедр фізичної підготовки і спорту в контексті вимог до викладача військової академії.....	60
<i>Бідюк Наталя.</i> Концептуальні підходи до формування системи професійного навчання безробітних .....	62
<i>Стецько Ірина.</i> Проблема альтруїзму в підручниках англійської мови .....	67
<b>ТРУДОВА ПІДГОТОВКА .....</b>	<b>74</b>
<i>Мельник Олександр.</i> Стратегії використання класифікацій професій у профорієнтаційній роботі зі старшокласниками.....	74
<i>Гаврилицяк Галина.</i> Дидактична модель реалізації індивідуального підходу до учнів у процесі вивчення креслення.....	79
<b>ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ.....</b>	<b>84</b>
<i>Слободян Марія.</i> Новаторські педагогічні ідеї в Кременецькому ліцеї у 20–30–ті роки ХХ століття .....	84
<i>Мацишина Зоя.</i> Декоративно–ужиткове мистецтво у навчально–виховному процесі початку ХХ століття .....	90
<i>Бойчук Олег.</i> Підготовка майбутніх учителів до морально–релігійного виховання в навчальних закладах Західної України міжвоєнного періоду .....	93

## ЗМІСТ

---

<b>ЛІНГВОДИДАКТИКА.....</b>	<b>99</b>
<i>Палихата Елеонора.</i> Про мовну підготовку майбутнього учителя в умовах реалізації кредитно–модульної системи навчання.....	99
<i>Ващків Леся.</i> Кололітературні елементи у змісті й методиці літературної освіти .....	105
<i>Задорожна Ірина.</i> Організація самостійної роботи студентів факультетів іноземних мов з практичного курсу англійської мови.....	109
<i>Данів Наталія, Бобак Марія.</i> Формування умінь студентів з курсу іноземної мови у процесі самостійної навчальної діяльності.....	114
<b>ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ .....</b>	<b>116</b>
<i>Данилюк Олег.</i> Проблеми застосування інформаційних технологій у навчанні англомовного читання .....	116
<i>Назар Катерина.</i> Тестування у процесі навчання медичній інформації за кредитно–модульною системою організації навчального процесу .....	119
<i>Яцюк Світлана.</i> Особливості формування системи знань про інформаційні технології студентів медико–технічного профілю .....	121
<b>ЗА РУБЕЖЕМ.....</b>	<b>126</b>
<i>Постригач Надія.</i> Система освіти в Греції: загальні тенденції та перспективи.....	126
<i>Яворська Людмила.</i> Статеве виховання як відповідь на реалії сьогодення та актуальний напрямок підготовки американської молоді до сімейного життя .....	132
<i>Ковальчук Любов.</i> Недоліки гендерної соціалізації вихованців дитячих садків (на матеріалах Німеччини) .....	136
<b>ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ.....</b>	<b>140</b>
<i>Мушинські Адам.</i> Проблеми й ефекти європейського ринку праці .....	140
<i>Кучер Галина.</i> Розвиток і становлення образу “Я” в юнацькому віці .....	145
<b>АВТОРИ НОМЕРА .....</b>	<b>150</b>
<b>ЗМІСТ .....</b>	<b>153</b>



---

Здано до складання 3.10.2005. Підписано до друку 26.18.2005. Формат 60 x 84/16. Папір друкарський.

Умовних друкованих аркушів — 17,8. Обліково-видавничих аркушів — 19,3. Замовлення №47.

Тираж 300 прим. Видавничий відділ ТНПУ 46027, м. Тернопіль, вул. М. Крилонаса, 2

*Свідоцтво про реєстрацію ТР №241, від 18.11.97.*