

– встановлення тарифів на оплату комунальних послуг у розмірах, передбачених для бюджетних організацій, а також заборони відключення освітніх установ і організацій від споживаних ними комунальних послуг;

– встановлення фіксованого нормативу орендної плати для приватних ЗНЗ. Рекомендувати орендодавцям надавати приватним загальноосвітнім навчальним закладам вивільнені приміщення соціальної сфери в орендне користування на термін не менше, ніж термін дії ліцензії на здійснення освітньої діяльності;

– безкоштовно надавати навчально-методичну підтримку (навчальні посібники, підручники, методичні консультації, інші види та форми навчально-методичних ресурсів).

До очікуваних результатів запровадження даної програми ми відносимо:

– відновлення соціальної справедливості та Конституційних прав громадян щодо здобуття обов'язкової середньої освіти;

– забезпечення інноваційного розвитку ЗНЗ приватної форми власності в країні для максимального задоволення різноманітних освітніх потреб;

– забезпечення умов для розвитку національної системи освіти шляхом подолання монопольного становища держави та створення конкурентного середовища в освітній сфері;

– узгодження норм законодавства України щодо функціонування приватних закладів освіти.

### Література:

1. Калініна Л. Приватна школа: становлення та розвиток // Директор школи, ліцею, гімназії. - №1. 2001. - С.70.
2. Мовчун О. Приватні навчальні заклади: проблеми і пошуки // Завуч. (Паша вкладка) - №31 (325). - 2007. - С.2.

## СУТНІСТЬ ДИДАКТИЧНОЇ ЕМОЦІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ «ВИКЛАДАЧ-СТУДЕНТ»

І.М. Зарішняк

У зв'язку з докорінними перетвореннями, що відбуваються у сучасному суспільстві, не тільки зростає роль освіти, а й змінюються її функції. Перенесення акцентів із системи знань на особистість, розвиток її моральних і духовних здібностей зумовлює потребу в пошуку нових моделей організації процесу навчання у вищих закладах освіти, здатних утвердити якісно нові стосунки між суб'єктами взаємодії. Розробляючи моделі моральної зрілості та готовності до професійної взаємодії, на перше місце вчені ставлять положення гуманного начала в міжособистісних стосунках [3, с.73]. У цьому ракурсі ще не враховуються належним чином можливості емоційного фактора.

На основі глибокого критичного аналізу наукових підходів, що торкаються проблеми взаємодії між тими, хто навчається і тими, кого навчають (П.В. Симонов, Б.І. Додонов, О.К. Тихомиров, Ч. Паттерсон, О.Я. Чебикін), ми визначили роль емоційного фактору у навчанні. Емоції подвійно впливають на процес навчання: з одного боку, вони регулюють поведінку та психіку, посилюють мотив, оцінюють, мобілізують, стабілізують, регулюють групову диференціацію тощо; з іншого боку, вони дезактивують, послаблюють мотив, дезорганізують поведінку, є причинами депресії, конфліктів і тривожності. Викладач повинен враховувати у процесі навчання чинник тонізуючого впливу позитивних емоцій на подальше досягнення нової мети. Використання ж потенціалу емоційного фактору, на нашу думку, можливе шляхом оптимальної дидактичної взаємодії.

На жаль, у вищій школі ще домінує безсистемний педагогічний вплив, а не оптимальна взаємодія, що дезорганізовує навчально-пізнавальну активність студентів і аж ніяк не сприяє

гуманізації процесу навчання. Тому перед вищими навчальними закладами України стоїть завдання перебудувати систему професійної освіти з урахуванням переходу на суб'єкт-суб'єктну взаємодію, використовуючи можливості емоційного фактора.

Мета нашого наукового дослідження полягає в науковому обґрунтуванні та виявленні сутнісних характеристик феномена дидактичної емоційної взаємодії «викладач-студент».

Досліджуючи наукові джерела, ми констатували відсутність ґрунтовного вивчення емоційного компонента педагогічної взаємодії. Вчені приділили увагу розгляду феноменів «дидактична взаємодія» (Ю.К. Бабанський, О.Л. Балан), «емоційна взаємодія» (В.Я. Свирський). Цілісного ж підходу щодо трактування та характеристики дидактичної емоційної взаємодії як психолого-педагогічного феномена не існує. Проаналізувавши наукові підходи до визначення явища взаємодії «викладач-студент» у процесі навчання [1], ми дійшли висновку про важливість цілеспрямованої педагогічної взаємодії, а не педагогічного впливу. На основі теоретичного аналізу понять «взаємодія», «педагогічна взаємодія», «дидактична взаємодія» та ґрунтуючись на дослідженні емоційного аспекту процесу навчання, нами виділено емоційну дидактичну взаємодію як видове поняття педагогічної взаємодії. Під дидактичною емоційною взаємодією ми розуміємо цілеспрямований процес реалізації навчання, що відображає взаємну емоційну активність та взаємозумовленість дій педагога і студентів у спільній діяльності з обов'язковим виникненням зворотного зв'язку, безпосередніх та опосередкованих емоційних взаємовпливів суб'єктів.

Цілісний науково-педагогічний аналіз показав, що сутність дидактичної емоційної взаємодії «викладач-студент» розкривається в стосунках, спілкуванні, впливові. Розглянемо детальніше ці поняття.

Якщо викладач і студент безпосередньо взаємодіють один з одним і предметом своєї діяльності, обговорюють спільні цілі, програму дій, розподіл функцій, координують засоби реалізації поставлених цілей, оцінюють поставлені результати, то має місце взаємозв'язок типу «співробітництво». В онові стратегії співробітництва лежать ідеї стимулювання та спрямовування педагогом пізнавальних інтересів тих, хто навчається. Співробітництво як спільна діяльність, як організаційна форма активності взаємодіючих суб'єктів характеризується: 1) часовою і просторовою присутністю; 2) єдністю мети; 3) організацією і управлінням діяльності; 4) розподілом функцій, дій, операцій; 5) наявністю позитивних міжособистісних стосунків [2, с.313]. Аналіз навчального співробітництва підтверджує, що дидактична емоційна взаємодія «викладач-студент» доповнюється, як правило, взаємодією «студент-студент», що обумовлюється характером групової навчальної діяльності. Виходячи із запропонованої В.Я. Ляудіс та В.П. Панюшкіним [4] схеми продуктивної співтворчості учителя та учнів, ми розглядаємо такі фази дидактичної взаємодії «викладач-студент»: залучення до діяльності, до якої належать такі форми: а) розподіл дій між викладачем і студентами; б) імітація дій студентами; в) наслідування дій студентами. Друга фаза динаміки спільної діяльності – узгодження діяльності студентів із викладачем. Ця фаза має такі форми: г) саморегулюючі дії студентів; д) само організовані дії студентів; е) самоспонукальні дії студентів. І третя фаза – партнерство, що передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію в удосконаленні освоєння діяльності. Воно виділяється як результат взаємодії і досягається найоптимальніше у студентському віці.

Процес спільної діяльності педагогів і студентів, що характеризує їх рух від поставлених цілей до результатів та інтегрує такі процеси, як цілепокладання, відбір змісту, способів і форм організації, оцінку досягнутих результатів, неможливий без обміну інформацією, стосунками і діями. Іншими словами, цей процес неможливий без спілкування щодо діяльності та її окремих компонентів, а також спілкування, що мотивоване потребою педагогів та студентів один в одному. Мова йде про педагогічне спілкування в системі «викладач-студент».

Дослідження цього феномена (В.С. Грехнев, І.О. Зимня, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьміна, О.О. Леонт'єв та ін.) дозволяють нам розглядати педагогічне спілкування між

викладачем і студентами як специфічну форму дидактичної емоційної взаємодії, під час якої відбувається обмін професійною інформацією, спрямований на досягнення оптимальної взаємодії суб'єктів навчальної діяльності, коли викладач, залишаючи за собою активну роль, вміє будувати спілкування як взаємообмін знаннями, ідеями, уявленнями, інтересами, настроями, почуттями тощо. Педагогічне спілкування має бути реалізоване за принципом суб'єкт-суб'єктної особистісно орієнтованої взаємодії. Також важливою для побудови дидактичної емоційної взаємодії, на наш погляд, є така характеристика педагогічного спілкування, як діалогічність. Аналіз критеріїв діалогізації педагогічної позиції [4] визначив домінуючі, на наш погляд, ключові позиції для забезпечення оптимальної емоційної взаємодії «викладач-студент»: 1) визнання рівності особистісних позицій; 2) модальність висловлювання та персоніфікація повідомлень; 3) поліфонія взаємодії; 4) самоаналіз позицій. Діалогізація педагогічної позиції передбачає «збалансовану бінарну взаємодію між її учасниками..., ґрунтується на принципах довіри, відкритості, зацікавленості та особистісної орієнтації» [5, с.254]. Розширюють уявлення про діалогізацію педагогічної позиції загальновідомі характеристики особистісно орієнтованого вчителя (за К. Роджерсом): відкритість і доступність, демонстрація повної довіри, щира зацікавленість учнями, прояв розуміння, безвідмовність у реальній допомозі.

Повноцінне педагогічне спілкування поліфункціональне. Воно забезпечує обмін інформацією і співпереживання, пізнання особистості і самоствердження, продуктивну організацію дидактичної емоційної взаємодії «викладач-студент».

Складовою дидактичної емоційної взаємодії є емоційний вплив суб'єктів взаємодії. Під цим поняттям розуміємо вплив на емоційну сферу особистості з метою зміни її емоційних станів, поведінки, поглядів, ставлення до себе та інших людей, формування знань, ціннісних орієнтацій та інших якостей особистості. Засобами емоційного впливу є слово, міміка, вчинок, дія, а його результативність залежить від особливостей тих, хто впливає і на кого впливають, від ситуації, в умовах якої він здійснюється, від вибору засобів впливу і, відповідно, від характеру стосунків між сторонами, що взаємодіють.

Розглянемо поняття «педагогічні стосунки», які є, з одного боку, наслідком дидактичної взаємодії, а з іншого – сприяють її виникненню. Це стосунки, що виникають в результаті педагогічного спілкування в процесі дидактичної емоційної взаємодії між викладачем і студентами. Для них характерні такі особливості:

- педагог є визначальним у встановленні стосунків;
- педагогу потрібно завжди прагнути до встановлення зі студентами позитивних стосунків, що сприяли би педагогічному контакту з ними;
- стосунки, що виникають внаслідок педагогічного спілкування, не повинні бути шаблонними і ґрунтуватися на жорстких регламентаціях, а в різних ситуаціях утворювати багатосторонній спектр педагогічних дій.

Педагогічні стосунки, що виникають як наслідок, результат педагогічного спілкування на наступних етапах дидактичної взаємодії, самі впливають на неї. Однак, одна і та ж взаємодія може мати різний результат, а отже, сприяти формуванню різних стосунків. Це відбувається з таких причин:

- викладачі, відповідно до свого характеру, темпераменту, рівня сформованих професійно-педагогічних умінь, по-різному розв'язують одну і ту ж педагогічну ситуацію;
- студенти також по-різному реагують на взаємодію: це залежить від характеру, темпераменту, норм, цінностей, яких вони дотримуються;
- на розвиток взаємодії впливають і умови, в яких вона проходить. Вони можуть бути сприятливі, несприятливі та нейтральні. У педагогічній практиці до несприятливих належать ті, які в кінцевому результаті призводять до конфлікту. Нейтральні ж можуть переходити в категорію сприятливих та несприятливих.

Педагогічні стосунки – це не тільки ставлення педагога до студентів чи навпаки, це і ставлення педагога до самого себе як до особистості. Для викладача у взаємодії через пізнання студентів та стосунків з ними здійснюється процес самоідентифікації.

Якщо, розглядаючи педагогічне спілкування, ми можемо виділити у ньому пряме (суб'єкт-об'єкт: педагог-студент) і зворотне (об'єкт-суб'єкт: студент-педагог), то дидактична емоційна взаємодія знаходиться на вищому щаблі, оскільки в ній і педагог, і студент є суб'єктами педагогічного процесу. Під час такої взаємодії можуть відбуватися зміни як в особистості студентів, так і в особистості педагога. Аналіз зворотного зв'язку дає можливість педагогові правильно будувати свою взаємодію зі студентами.

Отже, цілісний аналіз дидактичної емоційної взаємодії дозволив констатувати, що оптимальний варіант позитивної дидактичної емоційної взаємодії проявляється у педагогічному спілкуванні, навчальному співробітництві педагогів та студентів. Складовою названого феномена є «емоційний вплив» суб'єктів один на одного, наслідком є «педагогічні стосунки», засновані на взаємній довірі та взаєморозумінні.

### Література:

1. Зарішняк І.М. Зміст дидактичної емоційної взаємодії «викладач-студент», основні характеристики і функціональні можливості // Наука і освіта.-№6.-2002.-С.55-59.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Уч. для вузов. - М.: Логос, 1999.-384с
3. Колосова Н.М. Формування готовності майбутніх учителів до педагогічної взаємодії // Творча особистість учителя як передумова інноваційних процесів у початковій школі. Зб. наук. пр. Всеук. наук.-практ. конф. 27-29 квітня 2004 року.-Житомир, 2004.-С.73-75.
4. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. Н.А.Бодалева, В.Я.Ляудис.-М., 1980.-С.37-52.
5. Плешкова Н.В. Діалогізація навчального процесу як педагогічна позиція // Педагогічні науки: Зб. наук. пр. Ч. 1.-Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2005.-С.252-256.

## КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ПІДРУЧНИКІВ ТА НАВЧАЛЬНИХ ПОСІБНИКІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ОСНОВІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

### І.В. Іванова

Поява нової Національної програми «Англійська мова для професійного спілкування» та пов'язане з цим оновлення навчальних планів і робочих програм зробили актуальним питання пошуку нових підручників і посібників, які могли б відповідати сучасним вимогам. Вищим навчальним закладам надається право вибирати підручник на власний розсуд. Як засвідчує практика, деякі викладачі віддають перевагу автентичним підручникам, інші – створюють власні посібники.

За таких умов важливою вважаємо проблему визначення загальних та спеціальних критеріїв аналізу і оцінки підручників і навчально-методичних комплексів з іноземних мов.

*Мета цієї статті* – висвітлити критерії оцінювання підручників та навчальних посібників з іноземної мови на основі культурологічного підходу.

В дослідженнях з теорії підручника (серед них праці А.Р. Арутюнова, В.П. Беспалька, І.Л. Бім, Д.Д. Зуєва, В.В. Краєвського методика аналізу і оцінювання підручників посідає одне з провідних місць. Оцінювання підручників є необхідною складовою підручникотворення, оскільки разом з апробацією воно відіграє визначальну роль у підвищенні наукової і дидактичної цінності навчальної літератури [3, с.3]. Оцінювання може бути сертифікаційним, роль якого в Україні відіграє надання підручнику грифа Міністерства освіти і науки [4, с.63]. Таке оцінювання є інституційним і застосовується, як правило, на завершальному етапі створення певного варіанта підручника – експериментального, пробного чи усталеного, стабільного. Визнається, що у процесі створення підручника, коли необхідно зробити певні його удосконалення, з'ясувати позитивні і негативні ознаки, більш прийнятним і ефективним стає експертне оцінювання за певними критеріями [4, с.63].