

виробництв та влади. Досвід проведення конференцій показав велику зацікавленість учнів у соціальному визначенні їхньої роботи. Практично також доведено, що необхідно до виконання проектів залучати всіх учнів.

Навчальні досягнення учнів оцінюються за критеріями, поданими у вміщеній до програми таблиці.

Висновки. Всі вищенаведені ідеї втілені в програмі інтегрованого курсу “Природознавство”, складеній співробітниками лабораторії інтеграції змісту освіти Інституту педагогіки АПН України: К.Ж. Гузом, В.Р. Ільченко, О.Г. Ільченко, В.С. Коваленком, Л.М. Рибалко.

Реалізація предмета в практиці школи дає ближній і віддаленій економічний ефект. Так, видання підручника “Природознавство-10” коштуватиме платникам податків (державі) втричі дешевше, ніж аж трьох підручників – з фізики, хімії, біології, зміст яких містить підручник “Природознавство”. Майбутні політики, юристи, економісти матимуть високий рівень інтелекту. Російські вчені підрахували, що “розумні голови” – невичерпне джерело розвитку економіки країни. Так, 1 млн високоінтелектуальних працівників оцінюється в 0,4 трлн дол. (400 млрд), а це в десятки разів більше, ніж прибуток всієї вітчизняної економіки [5].

Література

1. Гуз К.Ж. Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу / К.Ж. Гуз. – Полтава : Довкілля-К, 2004. – 472 с.
2. Гуз К.Ж. Теоретичні та методичні основи формування змісту освітньої галузі / К.Ж. Гуз // Імідж сучасного педагога. – 2007. – № 3. – С. 11–13.
3. Ільченко В.Р. Концептуальні основи формування інтегрованих природознавчих курсів у старшій школі / В.Р. Ільченко [та ін.] // Імідж сучасного педагога. – 2005. – № 9–10. – С. 24–27.
4. Пентин А.Ю. Естественные науки для пользователя / А.Ю. Пентин // Естествознание в школе. – 2004. – № 1. – С. 10–14.
5. Поташник М. Ангарск: Очаг новой управленческой культуры / М. Поташник // Народное образование. – 2002. – № 10 (№ 1323). – С. 75–86.

ГУРА О.І.

ЛОГІКО-КОНЦЕПТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ПЕДАГОГА

Сучасний етап розвитку вітчизняної науки, внаслідок розбудови національної системи освіти, характеризується, з одного боку, активізацією педагогічних пошуків, особливо в галузі професійної педагогіки, методики навчання й виховання студентів, з іншого – підвищенням вимог як до самої наукової підготовки фахівців, так і до рівня їх науково-педагогічних досліджень, що знаходить своє відображення в написанні дисертаційних робіт.

На думку видатних вітчизняних науковців, недостатній методологічний рівень багатьох досліджень, примітивність методів, літературно-публіцистичний спосіб створення педагогічних праць, недооцінювання педагогічного експерименту призвели до того, що багато проблем навчання й виховання розв’язуються суб’єктивно, волюнтаристськи, без належного наукового обґрунтування (С.У. Гончаренко). Тому одним з відповідальних етапів дослідницького процесу є визначення теоретико-методологічних основ наукового пошуку та вибір методів його проведення. Особливо це актуально для науково-дослідних робіт експериментального характеру, спрямованих на формування особистісно-професійних харак-

теристик педагога (педагогічної культури, майстерності, професіоналізму, компетентності, самосвідомості, творчості, ставлення, смаку, цінностей самореалізації тощо).

Мета статті полягає в аналізі логіко-концептуальних аспектів, які визначають успішність науково-дослідної роботи, спрямованої на формування особистісно-професійних характеристик педагога.

Логіка наукового дослідження з теорії та методики професійної освіти, яке спрямоване на формування особистісно-професійних характеристик педагога, на наш погляд, у загальному вигляді має передбачати певні послідовні етапи: дослідження сутності феномену, визначення та обґрунтування зовнішніх та внутрішніх детермінантів його розвитку, експериментальна перевірка ефективності формувального впливу. Кожен етап науково-дослідної роботи, у свою чергу, передбачає перелік завдань, які потребують вирішення.

Так, завданням (й одночасно результатом) першого етапу є визначення дослідником позиції стосовно сутності феномену, що досліджується: формулювання його поняття, розкриття структури, її концептуальне наповнення, характеристика закономірностей розвитку та факторів, що його детермінують. Вирішення цього завдання може відбуватись двома шляхами: 1) прийняття певної наукової позиції, що представлена й обґрунтована в науковій літературі; 2) (більш складний) побудова та обґрунтування нового підходу до розуміння сутності того чи іншого явища.

Прийняття тієї чи іншої наукової позиції ускладнюється різноманітністю й різноплановістю наукових підходів у психолого-педагогічній науці до розуміння сутності зазначених особистісно-професійних феноменів, їх структури та концептуального наповнення. Аналіз сучасних зарубіжних та вітчизняних науково-теоретичних праць дає підстави умовно їх диференціювати за родовою характеристикою на:

1) системно-структурний, основними родовими ознаками якого визначено єдність та системність теоретичної й практичної готовності педагога до професійної діяльності (Т.М. Браже, З.О. Ісаєва, Н.О. Манько, А.К. Маркова, Л.Л. Хоружа та ін.);

2) особистісно-діяльнісний, що розкриває сутність особистісно-професійних характеристик педагога через компоненти, які характеризують його як особистість, суб'єкта професійної діяльності (В.М. Введенський, Н.В. Кузьміна, М.І. Лук'янова, Г.С. Михайлов та ін.);

3) знаннєвий, основним родовим компонентом якого визначено професійні знання (Н.В. Гузій, Я.Л. Коломинський, В.О. Кричевський, В.М. Маслов, О.Г. Нікіфоров, А.О. Реан, П.Є. Решетников, В.І. Стрельников та ін.). Слід також зазначити, що більшість науковців (М.Н. Єрмоленко, І.Ф. Ісаєв, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, Н.П. Меншикова, В.А. Міжериков, О.І. Міщенко, В.О. Сластьонін, Є.Н. Шиянов та ін.) базується на ідеальній моделі соціально-успішної особистості – як результаті освітньої діяльності, в основі визначення якої лежать спрогнозовані (спроєктовані) або автоматично перенесені з досвіду суспільно схвалювані компоненти.

Побудова й обґрунтування нового власного підходу до розуміння сутності того чи іншого особистісно-професійного явища – більш складний процес, що передбачає певну логіку дій.

1. Аналіз категорійно-понятійного апарату дослідження, який би засвідчив, що в науковій літературі відсутнє чітке визначення поняття, що відображало б концептуальний зміст явища, немає єдиного підходу до розкриття його структури. Це

зумовлено тим, що загальноприйнятим і обов'язковим у наукових дослідженнях є положення про те, що поняття є справді науковим тоді, коли воно входить до системи понять, має своє визначене місце в "сітці", перебуває у певному відношенні з іншими поняттями (Л.С. Виготський, Р.К. Натадзе, Ж. Піаже та ін.).

2. Визначення та обґрунтування основних методологічних положень, які мають забезпечити методологічну основу розуміння сутності особистісно-професійного феномену. Слід наголосити, що об'єктивність, цілісність й адекватність наукового розгляду будь-якого явища забезпечується його аналізом на всіх рівнях методології науки: філософської методології, загальнонаукових принципів і форм дослідження, конкретно-наукової методології, методики та техніки дослідження. Так, наприклад, відповідно до основних положень системного підходу (І.В. Блауберг, В.І. Садовський, Е.Т. Юдін та ін.), будь-яке явище розглядається як складна система, що характеризується внутрішніми та зовнішніми зв'язками, складається з кількох підсистем, має системоутворювальний елемент, потребує побудови концептуальної моделі для реалізації теоретичних пошуків у практичній діяльності. З позиції синергетичного підходу (В.П. Бранський, С.Д. Пожарський, Б.Г. Преображенський, І.Р. Пригожин, Г. Хакен та ін.) особистісно-професійний феномен має дисипативний характер і є результатом взаємодії двох складних дисипативних структур: професійної (соціальної) й особистісної (соціально-психофізіологічної). Його цілісність та існування (прояв) забезпечуються взаємозв'язком і постійним обміном із зовнішнім середовищем – умовами професійної діяльності. Зміст особистісно-професійного феномену детермінований особливостями соціально-історичного етапу розвитку освіти (парадигмальний підхід І.О. Колесникової, Г.Б. Корнетова та ін.); його системоутворювальним фактором є професійно-педагогічна культура (аксіологічний підхід О.Г. Асмолова, М.С. Кагана, В.А. Ядова та ін.); феномен базується на єдності особистісного і професійного, де провідною є особистісна підсистема (антропологічний підхід Б.Г. Ананьева, К.Д. Ушинського та ін.), і забезпечує відповідність особистісних властивостей фахівця вимогам професійної діяльності (психосемантичний підхід М.М. Абдуллаєвої, Н.В. Антонової та ін.). Особистісно-професійний феномен визначається на двох рівнях: готовності – на рівні формування суб'єктивної моделі професійної діяльності (інтеріоризації) та адекватності практичної реалізації професійної педагогічної діяльності – на рівні екстеріоризації (діяльнісний підхід Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна та ін.) і виконує інтегративну функцію психіки, що забезпечує адаптацію педагога до умов професійної діяльності (суб'єктивний підхід В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, В.О. Сухомлинського та ін.); нормативно фіксується у формі професіограми (професіографічний підхід О.О. Абдулліної, Е.Ф. Зеєра та ін.); зумовлює успішність професіогенезу педагога (професіогенетичний підхід О.В. Вавилова, О.І. Галактіонова, Є.П. Єрмолаєвої та ін.) та досягнення ним професійної зрілості (акмеологічний підхід А.О. Деркача, Н.В. Кузьміної та ін.).

3. Визначення сутності особистісно-професійного феномену (центральної дефініції дослідження), концептуальне наповнення його структури. Прийняте дослідником поняття має бути побудоване на певних методологічних принципах відповідно до логістичних правил побудови наукових понять. Змістовне наповнення передбачає певну процедуру. Враховуючи те, що по-перше, неможливо визначити рівень відповідності педагога професійним вимогам, якщо останні є недостатньо дослідженими та науково не обґрунтованими; по-друге, можна порівнювати будь-яке явище (досліджувати певну його відповідність) тільки тоді, коли є чітко визна-

чені критерії, дослідження особистісно-професійних феноменів неможливе без аналізу технології їх проектування та, відповідно, створення безпосередньо моделі цього феномену.

Визначення технології проектування є принциповим. Концептуальне наповнення моделі залежить від того, що береться за основу: аналіз професійної діяльності (аналіз самої діяльності та компонентів, які необхідні для її здійснення) чи аналіз виконання професійної діяльності в певному навчальному закладі (вимоги, визначені навчальним закладом до працівників у цілому та працівників, що здійснюють професійну педагогічну діяльність). Але в будь-якому разі, основою для визначення критеріїв проектування та побудови моделі особистісно-професійного явища є професійна педагогічна діяльність.

Для більш повного та ґрунтовного вивчення професійної педагогічної діяльності необхідно здійснити її аналіз за напрямками відповідно до основних джерел інформації:

- джерел, які висвітлюють особливості становлення та розвитку професійної педагогічної діяльності відповідно до історичних етапів формування освітньої системи;

- нормативно-правової бази, що визначає сутність цієї діяльності та особливості її реалізації на сучасному етапі розвитку освітнього простору (освітня концепція, Закони “Про освіту” та “Про вищу освіту”, Положення про організацію навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, освітньо-кваліфікаційні стандарти підготовки тощо);

- думок аналітиків професійної педагогічної діяльності (експертів), які займаються дослідженням усіх її аспектів та систематизацією даних у наукових публікаціях (словники, посібники, підручники, монографії, публікації результатів дослідження тощо);

- уявлень безпосередніх суб’єктів професійної педагогічної діяльності (їх позиція з приводу власної професійної діяльності, виявлена на основі емпіричного дослідження).

Основними компонентами аналізу є: завдання й умови професійної педагогічної діяльності; професійні та особистісні складові компоненти, які необхідні для успішної її реалізації фахівцем; особливості професійного становлення й розвитку педагога, його функціонування в умовах професійного педагогічного середовища. Результати цієї роботи в подальшому забезпечують основу для розробки та обґрунтування основних складових явища, що досліджується, і відповідно, змістовне наповнення освітнього процесу професійної підготовки.

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури (К.О. Абульханова, О.О. Бодальов, А.О. Деркач, І.Г. Єрмаков, В.О. Сластьонін та ін.) дає підстави зазначити, що традиційно більшість авторів, незважаючи на різноманітність особистісно-професійних феноменів (педагогічна культура, майстерність, професіоналізм, компетентність, самосвідомість, творчість, ставлення, смак, цінності самореалізації тощо), розкривають їх сутність через двокомпонентну структуру, основними складовими якої є: 1) діяльнісно-рольовий компонент (професійні знання як переважно логічна інформація про навколишній і внутрішній світ людини, зафіксована в її свідомості; професійні вміння як психічні утворення, які полягають у засвоєнні людиною способів і навичок діяльності; професійні навички як дії, сформовані в процесі повторення й доведені до автоматизму); 2) суб’єктивно-діяльнісний компонент (професійна позиція як система сформованих установок і орієнтацій, став-

лень і оцінок внутрішнього й навколишнього досвіду, реальності та перспектив, а також домагань, які визначають характер дій, поведінки; індивідуально-психологічні особливості людини як поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, що визначають індивідуальність, стиль діяльності, поведінки і виявляються в якостях особистості; акмеологічні варіанти як внутрішні спонуки, що зумовлюють потребу в саморозвитку, творчості та самовдосконаленні). Специфіка зазначених складових відповідно до варіантів їх поєднання, спрямованості та рівнів розвитку визначає особливості формування того чи іншого особистісно-професійного явища.

Завданням наступного етапу наукового дослідження, спрямованого на формування особистісно-професійної характеристики педагога, й одночасно результатом) є визначення та обґрунтування зовнішніх та внутрішніх детермінантів його розвитку – організаційно-педагогічних умов, що забезпечують ефективність цілеспрямованого педагогічного впливу.

Вирішення цього завдання передбачає аналіз, з одного боку, закономірностей розвитку складових (компонентів) особистісно-професійного феномену, з іншого – закономірностей системи професійної підготовки педагога. Слід також зазначити, що структурні компоненти відповідно до своєї дуалістичної природи мають дві форми існування: суб'єктивну та об'єктивну. Суб'єктивний характер професійних знань, умінь та навичок полягає в тому, що їх носієм є педагог, який у процесі їх засвоєння зазнав певних змін на особистісному рівні. Ці компоненти мають єдину суб'єктивну основу свого формування, існування та прояву – певні психічні процеси, індивідуально-психологічні властивості, здібності та якості. Причому прояв професійних знань, умінь та навичок має гармонійний комплексний характер, їх розподіл має умовний зовнішній характер, в основі якого лежать функції професійної (нормативної) діяльності. Об'єктивний характер процесів, властивостей, здібностей і професійних якостей педагога полягає в тому, що вони виявляються тільки в діяльності. Діяльнісно-рольові компоненти є системними явищами – результатом генералізації та прояву одних і тих самих суб'єктивно-діяльнісних компонентів, що становлять професійну підсистему особистості. Механізмом їх утворення, розвитку та актуалізації є професійна діяльність як об'єктивна, зовнішня післярефлексивна форма та мислєдіяльність як суб'єктивна, внутрішня післярефлексивна форма. Причому зазначені механізми є такими тільки за умови усвідомлення цих процесів педагогом. Професійна самосвідомість (і професійна Я-концепція як результат її розвитку) є основним компонентом, що забезпечує умови для свідомого розвитку та актуалізації особистісно-професійних явищ.

Особливості взаємозв'язку та взаємозумовленості складових особистісно-професійних феноменів, їх розвитку й формування визначають певні вимоги до процесу професійної підготовки педагогів. Організація навчального процесу має забезпечувати умови для поетапного формування діяльнісних компонентів; розвивального характеру освітнього процесу, з урахуванням нерівномірності та гетерогонності засвоєння студентами професійної діяльності й розвитку професійних здібностей, що реалізують діяльність; формування його професійної самосвідомості: активізації процесів самоорганізації (самопідготовки, самовираження та самоствердження), проектування Я-професійного.

Методи формування мають бути зорієнтовані на теоретичний (засвоєння системи базових знань з теорії та практики професійної педагогічної діяльності), практичний (формування системи базових професійних умінь та навичок), особис-

тісний (розвиток і генералізація базових підсистем професійних якостей, активізація механізмів самоорганізації, розвиток зрілої, позитивної професійної Я-концепції, професійної рефлексії, мисленнєвої діяльності тощо).

Завданням останнього етапу наукового дослідження формування особистісно-професійних характеристик педагога є експериментальна перевірка ефективності формувального впливу відповідно до визначених організаційно-педагогічних умов, що передбачає:

- моделювання та проектування освітнього процесу, що знаходить своє відображення в розробці моделі формування, технології тощо;
- орієнтацію процесу професійної підготовки на запропоновану модель;
- реалізацію діагностичних процедур, спрямованих на виявлення динаміки феномену;
- статистичну обробку результатів діагностики.

У контексті гуманістичної орієнтації сучасної освітньої системи слід визначитися і стосовно змісту поняття “формування”, оскільки цей термін не є ще до кінця встановленою педагогічною категорією, незважаючи на широке її застосування. Зміст терміна “формування” то звужується, то розширюється до нескінченності. Так, у педагогічній науці минулого століття, з одного боку, під формуванням часто розуміли дії некерованих, випадкових впливів на особистість: наприклад, П.М. Груздьов під формуванням розглядав тільки стихійне виховання – “вплив різних умов на людей незалежно від їх свідомої діяльності”. З іншого боку, на думку Ю.К. Бабанського, формування, навпаки, – це процес цілеспрямованого, свідомого впливу на людину з метою опанування нею соціальними рисами та якостями, необхідними для життя.

На наш погляд, формування, що є традиційним для вітчизняної педагогічної та психологічної науки, доцільно розглядати як процес становлення особистості під дією зовнішніх і внутрішніх, цілеспрямованих і стихійних факторів (І.П. Підласий, В.О. Сластьонін та ін.). Причому формування передбачає певну завершеність процесів розвитку, досягнення особистістю рівня зрілості. Тобто технологія формування особистісно-професійного феномену має враховувати всі зазначені аспекти і, відповідно, підбір методів зорієнтований як на зовнішні професійні (соціальні) показники (вимоги професійної педагогічної діяльності, що знаходять своє відображення в знаннях, уміннях та навичках, закріплених у навчальних стандартах), так і на внутрішні особистісні (індивідуально-психологічні особливості, властивості та якості особистості, що представлені в її свідомості).

Висновки. Глибина і ґрунтовність наукової роботи багато в чому залежить від обраної стратегії дій. Але, незважаючи на те, що кожне наукове дослідження від творчого задуму до оформлення наукової праці має свою специфіку, усі вони наділені загальними особливостями, які охоплюють універсальні послідовні процеси (етапи) та відповідне їх концептуальне наповнення.

Література

1. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко. – Київ ; Вінниця : ДОВ “Вінниця”, 2008. – 278 с.
2. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія / О.І. Гура. – Запоріжжя : ГУ “ЗІДМУ”, 2006. – 332 с.
3. Натадзе Р.Г. К онтогенезу формирования понятия (формирование понятия в школьном возрасте) / Р.Г. Натадзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1976. – 265 с.
4. Педагогика и психология высшей школы / под ред. С.И. Самыгина. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 544 с.
5. Педагогика : учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов / под ред. Ю.К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.

6. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс : учебник для студ. пед. вузов : в 2 кн. / И.П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

7. Слостенин В.А. О проектировании содержания высшего педагогического образования / В.А. Слостенин // Преподаватель. – 1999. – № 5. – С. 3–9.

ДАНИЛЕВИЧ А.К.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

Эффективная реализация современных целей обучения, воспитания и развития предполагает создание благоприятных условий для выработки молодым человеком собственных мировоззренческих позиций и каждодневной ориентации в потоке информации. Создать такие условия поможет стремление к согласованным требованиям и действиям родителей и педагогов, их совместное желание обеспечить психологическое и социальное равновесие ребенка.

Сегодня в сложном положении оказалась сфера воспитания личности. Явно нарушен принцип единства ее обучения, воспитания и развития. Восстановление этого принципа невозможно без укрепления другого важнейшего принципа педагогической системы – единства взаимодействия семьи и школы.

Мы разделяем точку зрения И.Н. Прониной, рассматривающей взаимодействие как процесс отражения воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность, изменение состояния, взаимопереход [2].

Система взаимодействия школы и семьи видоизменилась в процессе развития системы образования, но на протяжении всего времени существования этого взаимодействия основным инициатором построения системы была и остается школа.

У истоков решения проблемы взаимодействия школы и семьи стоял А.С. Макаренко. Сущность его концепции выражена в следующих положениях:

1. “...Семью от школы отделять нельзя” [7, с. 290].

2. “В семью организация влияния на ребенка должна прийти через широкую пропаганду, через пример лучшей семьи, через повышение требований к семье” [7, с. 143].

3. “Мы должны организовать семейное воспитание, и организующим началом должна быть школа как представительница государственного воспитания. Школа должна руководить семьей” [7, с. 304].

У школы по отношению к семье имеются две задачи: 1) повысить воспитательный потенциал семьи; 2) направить воспитательный потенциал семьи для решения совместных со школой задач. Под воспитательным потенциалом семьи будем понимать комплекс условий и средств, определяющих ее педагогическое влияние.

Несмотря на то, что работа с семьей по повышению ее воспитательного потенциала не выпадает с поля зрения школы, она остается явно недостаточной. Наше исследование позволяет указать на некоторые причины такого явления, среди которых:

– отсутствие у педагогов и руководителей научных знаний об особенностях современной украинской семьи и ее воспитательном потенциале;

– неразвитость исследовательской функции руководителей и педагогов в изучении воспитательного потенциала семьи;

– работа школы с семьей не всегда строится с учетом данных диагностики;