

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**ПЕДАГОГІКА ФОРМУВАННЯ
ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ
У ВИЩІЙ І ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛАХ**

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 20 (73)

Запоріжжя
Класичний приватний університет
2011

УДК 371.026.9
ББК 88.84.845я43
П 86

Збірник включено до переліку фахових видань
згідно з Постановою Президії ВАК України
від 10 березня 2010 р. № 1-05/2

П 86 ***Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах***: зб. наук. пр. / [редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 20 (73). – 492 с.

У збірнику на базі проведених авторами досліджень висвітлюються актуальні питання, що стосуються розвитку творчої особистості в різних типах шкіл, вузів та позашкільних закладів.

Пропонується науковцям у галузі педагогіки та психології творчості, педагогам-практикам.

Голова редакційної ради:

доктор юридичних наук, доцент Монаєнко А.О.

Головний редактор:

доктор педагогічних наук, професор Сущенко Т.І.

Члени редакційної колегії:

доктор психологічних наук, професор	Бочелюк В.Й.
доктор педагогічних наук, професор	Гура О.І.
доктор педагогічних наук, професор	Іваницький О.І.
доктор педагогічних наук, професор	Ляхова І.М.
доктор педагогічних наук, професор	Павленко А.І.
доктор педагогічних наук, професор	Павлютенков Є.М.
доктор філософських наук, професор	Сіднев Л.М.
доктор педагогічних наук, професор	Сущенко А.В.
доктор педагогічних наук, професор	Фунтікова О.О.

Рекомендовано вченою радою
Класичного приватного університету
30 листопада 2011 р. протокол № 3.

© Класичний приватний університет, 2011
© Колектив авторів, 2011

До уваги авторів

- Збірник включено до переліку фахових видань з педагогіки згідно з Постановою Президії ВАК України від 10 березня 2010 р. № 1-05/2 (Бюлетень ВАК України. – 2010. – № 4. – С. 8).
- Збірник виходить 4 рази на рік: 2 випуски – червень, 2 випуски – грудень. Статті до збірника приймаються до 1 березня і до 1 жовтня відповідно.
- Збірник наукових праць регулярно розсилається до бібліотек за списком, установленим ВАК України.
- До друку приймаються неопубліковані раніше роботи обсягом 0,5–1 авторських аркушів українською, російською або англійською мовою.
- Кожна наукова стаття, подана до збірника, повинна мати такі елементи: анотація (до 100 слів) і ключові слова (3–10 слів) українською, російською та англійською мовами, постановка проблеми в загальному вигляді і її зв'язок з важливими науковими й практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано вирішення даної проблеми й на які орієнтується автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми; формулювання мети статті; виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки й перспективи подальших розробок у цьому напрямі; література за алфавітом (оформляти слід згідно з вимогами бібліографічних описів); підпис автора і дата.
- Технічні вимоги до оформлення статей:
- Стаття має бути набрана в текстовому редакторі Microsoft Word. Поля з усіх боків – 20 мм. Шрифт – Times New Roman 14 з інтервалом 1,5. Кількість таблиць, формул та ілюстрацій має бути мінімальною і застосовуватися у статті лише тоді, коли це значно покращує її зміст порівняно з текстовою формою викладу. Посилання на літературу подавати безпосередньо в тексті у квадратних дужках, зазначаючи порядковий номер джерела, під яким воно внесено до списку літератури, та через кому конкретну сторінку. Наприклад: [1, с. 15].
- Якщо рукопис статті підготовлено у співавторстві, то на окремому аркуші слід чітко визначити особистий внесок кожного автора у створення рукопису та посвідчити це своїми підписами.
- При передрукуванні матеріалів посилання на збірник наукових праць “Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах” обов’язкове.
- Паперовий варіант статті, підписаний автором, завірена рецензія доктора наук відповідного профілю (крім випадків, коли автор сам має науковий ступінь доктора наук), довідка про автора на окремому аркуші (прізвище, ім’я, по батькові повністю, відповідно до паспортних даних, адреса, телефони з кодом міста, e-mail, науковий ступінь, вчене звання, посада, установа), диск з ідентичними набраними електронними варіантами статті та довідки про автора, передаються головному редакторові або надсилаються за адресою: 69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70-б, Класичний приватний університет, кафедра управління навчальними закладами і педагогіки вищої школи.
- Телефон для довідок: 8(0612)220-47-29.

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Василенко Г.В.</i> НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ЗНАНЬ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ У 90-Х РР. ХХ СТ.	10
<i>Григорова Л.С.</i> ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ В УКРАЇНІ (1937 – ПЕРША ПОЛОВИНА 50-Х РР. ХХ СТ.).....	15
<i>Дельвіг Н.А.</i> РОЛЬ НАУЧНИХ ОБЩЕСТВ КРЫМА В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ ХІХ – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ ХХ В.....	18
<i>Квас О.В.</i> ДИТИНОЦЕНТРИЧНІ ІДЕЇ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ І. СІКОРСЬКОГО	24
<i>Мартиненко І.І.</i> ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНО-ПІСЕННОЇ ТА ТЕАТРАЛЬНОЇ ТВОРЧОСТІ НА СЛОБОЖАНЩИНІ У ХІХ СТ.	30
<i>Мельник А.А.</i> ІДЕЇ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ЛІТЕРАТУРНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ТВОРЧОСТІ ВАСИЛЯ СУХОМЛІНСЬКОГО	37
<i>Разуменко Т.О.</i> ВИТОКИ СТАНОВЛЕННЯ ФАКУЛЬТЕТСЬКОЇ СТРУКТУРИ ЄВРОПЕЙСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ: ІСТОРІЯ, ДОСВІД.....	41
<i>Ревіна Д.О.</i> НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В ЕПОХУ КИЇВСЬКОЇ РУСИ ТА МОСКОВСЬКОЇ ДЕРЖАВИ (Х–ХVІ СТ.).....	46
<i>Ткаченко О.Б.</i> ЗАКОНОДАВЧО-НОРМАТИВНА БАЗА ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ КАДРІВ ВИЩОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ В УКРАЇНІ (50–60-Х РР. ХХ СТ.)	50
<i>Фізеші О.Й.</i> РОЗВИТОК ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У ПЕРІОД ПЕРЕБУВАННЯ ЗАКАРПАТОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЕЛЬ ПІД ВЛАДОЮ АВСТРО-УГОРЩИНИ (1847–1919 РР.)	56
<i>Яременко Н.В.</i> ВПЛИВ ОСОБИСТОСТІ ДИРЕКТОРА В ПРИВАТНИХ ШКОЛАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ НА УСПІХ ТА ДОЛЮ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ (ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ).....	63

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

<i>Алексеева Г.М.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	69
<i>Бондаренко Ю.В.</i> ГУМАНІТАРНІ СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ	73
<i>Вашик О.О.</i> ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ДО ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	77
<i>Глазкова І.Я.</i> СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ БАР'ЄРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	83
<i>Данилевич А.К.</i> ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІОНАЛЬНОГО УПРАВЛЕННЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНИМИ ЗАВЕДЕННЯМИ	89
<i>Жабенко О.В.</i> ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНИХ НАВИЧОК І УМІНЬ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ	93
<i>Жуков С.М.</i> СПІВВІДНОШЕННЯ СЕНСУ ЖИТТЯ, ДУХОВНОСТІ ТА ЩАСТЯ.....	102
<i>Заскалета С.Г.</i> РОЗВИТОК СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ В КРАЇНАХ СХІДНОЇ ЄВРОПИ	108
<i>Іноземцева С.В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ З ДІТЬМИ ТА ПІДЛІТКАМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УКРАЇНІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА	117
<i>Каракатсаніс Т.В.</i> СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ	122
<i>Каралкіна К.В.</i> ПРО ПИТАННЯ МОРАЛЬНИХ РЕГУЛЯТОРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	127
<i>Кемкіна В.І.</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ РУХОВОЇ СФЕРИ ДОРΟΣЛИХ СЛІПИХ.....	133
<i>Коваленко О.А.</i> ФІЛОСОФСЬКИЙ ПІДХІД ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ “ОБДАРОВАНІСТЬ”	137
<i>Колесник О.І.</i> ВЗАЄМОДІЯ СУБ'ЄКТІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ: СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ, ЕТАПИ ОРГАНІЗАЦІЇ.....	142

<i>Копитков Д.М.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНЖЕНЕРІВ З ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕРЕВЕЗЕНЬ І УПРАВЛІННЯ НА АВТОМОБІЛЬНОМУ ТРАНСПОРТІ.....	147
<i>Костєва Ю.І.</i> ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	151
<i>Кот О.П.</i> ПИТАННЯ СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ В ЗАРУБІЖНІЙ НАУЦІ.....	159
<i>Крамаренко А.М.</i> СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ “СОЦІОПРИРОДНІ ЦІННОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ”: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ.....	162
<i>Крамаренко Т.В.</i> НАВЧАЛЬНИЙ ДІАЛОГ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	174
<i>Курінна А.Ф.</i> ПРОБЛЕМА РЕАЛІЗАЦІЇ СЛОВОЦЕНТРИЧНОГО ПІДХОДУ В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ МОВИ.....	180
<i>Кутик О.М.</i> КОНТРОЛЬНО-АНАЛІТИЧНИЙ СУПРОВІД УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ.....	185
<i>Левада Д.О.</i> ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	193
<i>Манохіна І.В.</i> ДО ПРОБЛЕМИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	198
<i>Матвєєва О.О.</i> КОНЦЕПЦІЇ ІСТОРИЧНОГО РОЗВИТКУ ПОНЯТТЯ “ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА”.....	203
<i>Москальова Л.Ю.</i> СЕРЕДОВИЩНИЙ, СИСТЕМНИЙ, СИНЕРГЕТИЧНИЙ, ЦИВІЛІЗАЦІЙНИЙ ПІДХОДИ У ВИХОВАННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	210
<i>Нечаєва О.В.</i> ХАРАКТЕРИСТИКА НЕОБХІДНИХ ЗНАНЬ І УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОСНОВ ЗДОРОВ’Я В КОНТЕКСТІ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ.....	217
<i>Ніколенко Л.М.</i> СУТНІСТЬ КОМУНІКАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ.....	222

<i>Прусак В.Ф.</i> ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ.....	229
<i>Постникова Л.А.</i> ФІЛОСОФСЬКІ, ПСИХОЛОГІЧНІ, СОЦІОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ КОМУНІКАЦІЇ	236
<i>Приходченко К.І.</i> РОЛЬ ЦЕРКВИ В УКРАЇНІ ЯК ОСВІТНЬОГО ЦЕНТРУ	241
<i>Соколовський В.В.</i> ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТОСТІ КУРСАНТІВ	249
<i>Сошенко С.М., Пилипенко М.М.</i> НОРМАЛІЗАЦІЯ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО СТАНУ АБІТУРІЄНТІВ В УМОВАХ ДОВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ.....	254
<i>Тарасенко Т.В.</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	261
<i>Тернавська Л.М.</i> ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КУЛЬТУРИ ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ СОЦІУМУ	265
<i>Токарева А.В.</i> АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙНОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	269
<i>Тульська О.Л., Троян Л.В.</i> СТИМУЛЮВАННЯ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЕКОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	274
<i>Черепєхіна О. А.</i> АКМЕ-ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	279
<i>Ядранська О.В.</i> ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИПУСКНИКІВ ЕКОНОМІЧНО-УПРАВЛІНСЬКОГО СПРЯМУВАННЯ	285
<i>Яценко О.М.</i> ПРИНЦИПИ РАДЯНСЬКОЇ ТА СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ВИХОВАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ З ПОГЛЯДУ ПРАВОСЛАВНОГО ВЧЕННЯ.....	291

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

<i>Безкоровайна О.В.</i> ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТІСНОГО САМОСТВЕРДЖЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У СОЦІАЛЬНО-ЦІННІСНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	296
<i>Заворотна Я.В.</i> ГЕНЕЗИС ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ	304

<i>Зайцев В.О.</i>	МІСЦЕ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТА “ОСНОВИ ЗДОРОВ’Я” У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ’Я УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	310
<i>Мариновська О.Я.</i>	ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОЕКТНО-ВПРОВАДЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ.....	314
<i>Меркулова Н.В.</i>	ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	319
<i>Хатунцева С.М.</i>	ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ВЧИТЕЛЯ-ПОЧАТКІВЦЯ В УМОВАХ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ	324
<i>Хмельяр І.М., Лукашук М.М.</i>	ПОЗААУДИТОРНА РОБОТА ЯК ОДИН ЗІ ШЛЯХІВ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ВИВЧЕННЯ ХІМІЇ.....	332

ВИЩА ШКОЛА

<i>Бельмаз Я.М.</i>	РЕФОРМУВАННЯ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ ДОКТОРІВ НАУК У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ ТА США	340
<i>Волкова Н.П.</i>	СИТУАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ.....	347
<i>Воробйова Т.В.</i>	ДО ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ ДО РЕФЛЕКСИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	355
<i>Герасименко Л.С.</i>	ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ АДАПТАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЛЬОТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	359
<i>Гертер Н.Л.</i>	ХАРАКТЕРИСТИКА ЕТАПІВ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ТВОРЧОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	366
<i>Гіренко І.В.</i>	ОСНОВНІ ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО САМОНАВЧАННЯ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	371
<i>Грибок Н.М.</i>	ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ’Я СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ МЕДИЧНОЇ ГРУПИ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ...	376
<i>Дзундза А.І.</i>	ПРОБЛЕМА ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТИВНОСТІ ВИПУСКНИКІВ ВНЗ УКРАЇНИ ЗГІДНО ІЗ ЗАПИТАМИ СУЧАСНОГО ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОГО ПРОСТОРУ	382

<i>Єрмак Л.С.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ТУРИСТИЧНОЇ СФЕРИ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ: ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД	386
<i>Жмуркова І.В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ХІМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	393
<i>Кісенко О.О.</i> АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКЦВ У ВНЗ	400
<i>Ковальчук Д.К.</i> ПРОБЛЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ОСВІТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	404
<i>Колбіна Т.В.</i> ОБҐРУНТУВАННЯ КРИТЕРІЇВ ДІАГНОСТИКИ СФОРМОВАНОСТІ ДОСВІДУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У СТУДЕНТІВ ВНЗ	413
<i>Приходько Т.П.</i> МОТИВАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЯК СКЛАДОВА ЙОГО ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	419
<i>Сопнєва Н.Б.</i> КОМПОНЕНТИ НАВЧАЛЬНОЇ ЕТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ	425
<i>Третьякова Т.А., Халемендык Ю.Е.</i> КОММУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЛИЧНОСТІ КАК ЦЕЛЬ ОБУЧЕННЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ В ВУЗЕ	429
<i>Цапов В.О.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ЦІННІСНО-ОСОБИСТІСНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В ОСВІТНЬО-ВИХОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ СУЧАСНОГО УНІВЕРСИТЕТУ	433
<i>Чернова К.М.</i> АКТУАЛЬНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ У ВНЗ	438
<i>Чорна С.С.</i> ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ “ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ”	445
<i>Чудіна К.Ю.</i> ПРОБЛЕМА АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО РОКУ НАВЧАННЯ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ СУЧАСНОГО ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНОГО ВНЗ	452
АНОТАЦІЇ	457
АННОТАЦИИ	468
ANNOTATIONS	481

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

ВАСИЛЕНКО Г.В.

НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ЗНАНЬ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ У 90-х РР. ХХ СТ.

Науково-технічний прогрес, інтенсифікація та комп'ютеризація економіки, розвиток сфери послуг, подальше вдосконалення традиційних виробництв у промисловості, будівництві та народному господарстві, як відомо, зумовлює значний прогрес у науці, освіті, культурі, а їх досягнення, у свою чергу, реалізуються у піднесенні інформації та економічних знань, перетворенні їх на основний ресурс суспільно-економічного розвитку. З цього погляду інтерес становить період з 1991 до 2000 р., коли почалася акцентуалізація в працях європейських, американських, вітчизняних дослідників з економічної теорії ролі і значення інформації, знань, що привело до розгляду економічних знань в межах поняття “індустрія знань”, а це, у свою чергу, вплинуло на початок змін змісту, видів економічних знань у 1990-х рр. у школах України.

У сучасних наукових дослідженнях проблемі формування економічних знань приділяється увага в різних аспектах такими науковцями, як: Н. Грама, А. Дарийський, О. Камишанченко (теоретичний аспект); К. Баханов, Р. Васильєва, Л. Горкіна, Б. Лановик, Н. Петровська (історичний аспект); А. Абдухаліков, Н. Білик, О. Будник, Н. Зайченко, (методичний аспект); О. Корнійчук, С. Лукаш (психологічний аспект); Н. Анікіна, Д. Алфімов, Б. Біляк, І. Климчук, Л. Новікова, Н. Пасічник (практичний аспект). У зв'язку з тим, що економічний і підприємницький аспекти діяльності у досліджуваній період набувають великої актуальності, наприкінці 90-х рр. ХХ ст. до питань формування в учнів різних видів саме підприємницьких знань звертаються науковці: Д. Алфімов, С. Огірок, О. Собчук, К. Старченко, Л. Чеботарьова. Розробки перелічених учених, на відміну від дисертацій кінця 80-х рр. ХХ ст., спрямовані на здобуття поглиблених видів теоретичних знань з економіки та реалізацію їх на практиці у процесі навчання. Разом з тим у кожній праці розглядається окремий напрям формування економічних знань у школі, відсутні дослідження, спрямовані на систематизацію основних напрямів формування економічних знань у школах України 90-х рр. ХХ ст., які характеризуються як період генерації творчих ідей щодо впровадження економічної освіти у школі (А. Шуканова).

Мета статті – розкриття основних напрямів формування економічних знань учнів середніх шкіл України з 1991 до 2000 р.

У зв'язку з посиленням соціального замовлення суспільства стосовно здобуття систематизованих економічних знань учнями в нових соціально-економічних умовах відкриваються школи нового типу. Починаючи з 1991 р. йде інтенсивний процес відкриття приватних ліцеїв, гімназій з економічним профілем, завдяки чому в Україні зростає кількість загальноосвітніх навчальних закладів: у 1991 р. їх кількість становить 21 310 шкіл, де навчаються 6939,0 тис. учнів, відповідно, у 1999 р. – 21 965 шкіл, 6742,8 тис. учнів, у яких викладались основи економічних знань на різних уроках (географії, історії, основ правознавства, математики, інформатики, рідної та іноземних мов) та різних елективних курсах економічного спрямування [2]. Для цього організаційного напрямку формування економічних знань у досліджуваній період була характерною розробка районних програм упровадження економічних курсів у школах, створення самими викладачами навчальних програм, дидактичного матеріалу та апробація наявного програмно-методичного забезпечення навчально-виховного процесу та приведення його у відповідність до потреб реалізації економічного навчання (підручники, методична література, довідники, програми, методичні рекомендації МОН України тощо).

До основних напрямів формування економічних знань у школярів необхідно зарахувати науково-методичний, до якого входить методична освіта викладачів того часу. На жаль, інститути вдосконалення вчителів цим питанням не займалися через незатребуваність курсів з економіки відділами освіти [4]. Але проведене анкетування вчителів, що проводилося наприкінці 1998 р. у м. Запоріжжя, показало, що для більшості педагогів характерним є: невміння виявити необхідну економічну інформацію в програмну матеріалі, підібрати у випадку необхідності додатковий дидактичний матеріал економічного характеру, невміння реалізувати економічні знання в органічній єдності зі знанням основ наук [6]. Ці проблеми характерні для всіх регіонів України, тому на базах шкіл, де впроваджуються авторські програми з економіки, відкриваються консультативні пункти щодо обміну досвідом (м. Київ, Євпаторія, Запоріжжя, Львів, Харків, Севастополь). Слід зазначити, що тільки у школах Київського району м. Харкова у досліджуваній період було впроваджено 16 авторських програм, чотири з яких – для учнів початкової школи, а три – іноземною мовою. Усі програми передбачають використання вчителем інтерактивних та телекомунікаційних методів навчання. Аналіз педагогічних публікацій [1; 3–5] та інформаційних довідок про стан викладання знань у школах показав, що для підвищення якості економічних знань найчастіше використовувалися такі форми та методи активізації пізнавальної діяльності на уроках економіки: інтегровані уроки (математичні моделі для розв'язання економічних задач, мова ділових паперів, пошук економічної інформації іноземною мовою, нормативно-правові акти, які регулюють економічні відносини); групові форми роботи на уроці (семінар-симпозіум, семінар-консиліум, бінарні уроки з економіки, історії, географії); ігрові (ділові ігри та вправи, рольові ігри, кейс з економіки, поради бізнес-консультанта, вікторини); екскурсії

до банку та на фірму, кросворди, вікторини, уроки з використанням комп'ютерних програм “Моделювання економіки та менеджменту”, фокусоване групове інтерв'ю, метод “мозкового штурму”, прес-конференції та ін. Слід зазначити, що ці форми та методи спрямовані на: формування усвідомлення необхідності пізнання базових законів функціонування економіки; створення адекватних уявлень про зміст економічних явищ та їх взаємозв'язок; розвиток уміння висловлювати аргументовані міркування з актуальних економічних питань; набуття досвіду аналізу конкретних ситуацій: вироблення вміння практичного і творчого застосування здобутих економічних знань у певній ситуації (використання доходів, організації бізнесу, трудової діяльності, заощаджень, тощо), стимулювання бажання стати активним суб'єктом економічних відносин, аж до започаткування власної справи.

Вважаємо цікавим для тогочасної методичної освіти вчителів і актуальним для сьогодення здобутком, з огляду на проблему, досвід обміну педагогічними надбаннями з викладання економіки на всеукраїнському, міжнародному рівнях. Ознайомлення з досвідом викладання основ економіки у школах Австрії сприяло застосуванню вчителями м. Львів (1996 р.) дослідних завдань для учнів: написання бізнес-плану конкретного підприємства; проведення госпрозрахунку з прибутковою частиною і витратами, включаючи оплату праці; створення бухгалтерського та статистичного обліку. Проведення міжнародного семінару завідувачів районних кабінетів Харківської та Белгородської областей (м. Харків, 1998 р.), на якому викладачами ліцею “Професіонал” було презентовано використання мультимедійної апаратури для самостійної роботи учнів з мультимедійною енциклопедією з економіки. Для ілюстрації своєї відповіді схемами, графіками, прикладами з життя учні застосовували Інтернет та користувалися різними комп'ютерними програмами [5]. Виступи вчителів різних регіонів на всеукраїнському семінарі-наradі “Середня школа в системі безперервної економічної освіти: актуальні проблеми, узагальнення досвіду” (м. Київ, 2000 р.) показали актуальність введення курсів з економіки та дали змогу переорієнтувати зміст економічних знань з поглибленого вивчення знань на соціальну адаптацію учнів до сучасних ринкових умов.

На початку 1990-х рр. одним із характерних питань щодо формування економічних знань при обговорюванні на сторінках преси було питання здобуття учнями-ліцеїстами наукових знань у ході “консультацій у науково-дослідних центрах” при університетах, де ознайомлення з основами економічних знань проводилося на рівні знань першокурсників. У всіх регіонах України відкриваються при вищих навчальних закладах класи з економічним профілем, де учні поглиблено вивчають теоретичні основи макро- і мікроекономіки за авторськими підручниками. Економічний зміст цих курсів був орієнтований на досить високий рівень теоретичних знань з економіки, використання математичного апарату для розв'язання економічних задач, застосування комп'ютерної техніки для самостійної роботи над додатковою інформацією для написання рефератів на економічну тематику.

ку. Однак, як показує аналіз цих авторських програм, ці курси не були тожні курсам, що вивчаються у вищих навчальних закладах. Вони мали суспільствознавче, розвивальне спрямування [5].

Із середини 90-х рр. ХХ ст. одним з основних напрямів формування економічних знань став науково-експериментальний. Так, на експериментальному майданчику приватного Донецького бізнес-ліцею, економіко-правового ліцею при Донецькому інституті економіки та господарського права, загальноосвітньої школи І–ІІІ ступеня № 8 м. Єнакієве Донецької області з 1996 р. було впроваджено авторську навчальну програму “Створення власної справи”. Для учнів – майбутніх банкірів на базі Лівобережного філіалу було створено навчальний банк, де теоретичні знання з фінансово-кредитної діяльності відпрацьовувались на практиці. Додатково учні оволодівали комплексом універсальних знань з франчайзингу на базі приватного підприємства [23].

До основних напрямів формування економічних знань учнів шкіл можна віднести й інноваційний напрям: організація роботи творчих груп учителів з упровадження економічних курсів на різних ступенях навчання; розробка авторських програм та підручників з економіки; застосування сучасних інформаційних та педагогічних технологій у навчально-виховному процесі. У гімназії № 2 м. Куп’янськ для здобуття різних видів економічних знань було створено класи з поглибленим вивченням економіки та інтегративні курси з базових навчальних дисциплін. У спеціалізованих школах № 16, 29, 134 м. Харків розроблено факультативи з бізнес-курсу іноземною мовою. Вчителі цих шкіл розробили підручники, методичні рекомендації, плани нетрадиційних уроків [1; 6].

Аналітичний напрям формування економічних знань передбачає створення інформаційного банку загальноосвітніх навчальних закладів щодо впровадження економічного навчання; узагальнення досвіду роботи загальноосвітніх навчальних закладів з питань упровадження програм; узагальнення результатів моніторингу якості економічних знань учнів старшої школи; підготовку публікацій з питань особливостей формування економічних знань у загальноосвітніх навчальних закладах та відповідний науково-методичний та психолого-педагогічний супровід профілізації; розробку рекомендацій щодо умов упровадження економічних знань.

Науково-дослідній роботі учнів як одному з напрямів формування економічних знань у 1990-х рр. надавалося вагоме значення. Цей напрям включав роботу з обдарованою учнівською молоддю за такими формами: олімпіади з економіки (з 1997 р. вперше проходить Всеукраїнська олімпіада, інтернет-олімпіада, олімпіада імені М. Ломоносова), турніри (районний, міський етапи Всеукраїнського турніру юних економістів, міський економіко-правовий турнір на базі НУА), наукові конференції у вищих навчальних закладах (Гагарінські читання, Каразінський колоквиум, “Світ навколо нас”, “Нартекс”), конкурси (“Знавці професій”, Всеукраїнський форум “Молода економіка”, відкритий міський турнір з економіки “Економіка та підприємництво Східної України: становлення та перспективи розви-

тку”), Мала академія наук. Кращі учнівські роботи на економічну тематику друкували в наукових збірниках, журналах України.

Висновки. Таким чином, до основних напрямів формування економічних знань у загальноосвітніх навчальних закладах України 1991–2000 рр. можна віднести: організаційний (інтенсивний процес відкриття спеціалізованих класів та приватних ліцеїв, гімназій, навчальних комплексів “школа – ВНЗ” з економічним профілем; створення творчих груп учителів щодо розробки програм навчальних курсів, факультативів для учнів 1–11-х класів з економіки та їх поширення); науково-інформаційний (співпраця науковців, учителів, учнів; створення каталогу програм, методичних видань; проведення науково-практичних, інструктивно-методичних семінарів, консультацій, ділових ігор з викладачами економіки); експериментальний (введення економічних курсів з початкової школи, розробка бізнес-курсів іноземною мовою); інноваційний (застосування інноваційних педагогічних технологій у навчально-виховному процесі, інтегрованого навчального матеріалу з економіки у структурі навчальних предметів); науково-методичний (професійна самоосвіта вчителів з економіки, розробка інформаційного, дидактичного і навчально-методичного забезпечення з економіки); науково-дослідний (робота з обдарованою дитиною, участь в олімпіадах, Малій академії наук); аналітичний (створення інформаційного банку методичних наробок, узагальнення досвіду роботи вчителів, моніторинг якості економічних знань, підготовка публікацій).

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі полягають у вивченні концептуальних підходів до структурування економічних знань у сучасних загальноосвітніх навчальних закладах України.

Література

1. Борщ Л.В. Вивчаємо економіку з першого класу / Л.В. Борщ // Майстерня гуманності : інформаційний вісник. – 1998. – № 6. – С. 98–109.
2. Державна доповідь про становище дітей в Україні за підсумком 2002 р. – К. : Державний ін-т сім’ї та молоді, 2003. – С. 137.
3. Інформаційно-педагогічне забезпечення управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів / [під заг. ред. А.М. Єрмоли, Н.П. Шелудько]. – Х. : ІМЦ Київського рво м. Харків, 1998. – 32 с.
4. Мирошниченко В.І. Про впровадження економічної освіти / В.І. Мирошниченко // Постметодика. – 2003. – № 3 (49). – С. 32–36.
5. Матеріали міжнародного семінара заведуючих районними методическими кабінетами Харьковской и Белгородской областей / [под общ. ред. А.М. Ермолы, Н.П. Шелудько]. – Х. : ИМЦ, 1999. – 44 с.
6. Новікова Л.М. Концептуальні основи економічного виховання учнів / Л.М. Новікова // Педагогіка і психологія творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко. – Запоріжжя, 2001. – Вип. 21. – С. 101–104.
7. Філатова Г.П. Вивчаємо “Бізнес-курс” німецькою мовою / Г.П. Філатова // Інформаційний вісник. – 1996. – № 5. – С. 131–135.

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ В УКРАЇНІ (1937 – ПЕРША ПОЛОВИНА 50-Х РР. ХХ СТ.)

На сучасному етапі розвитку в Україні відбуваються зміни в економічному, політичному та соціальному житті. Саме ці зміни сприяли появі нових соціальних проблем, які позначилися на вихованні, освіті та соціальному формуванні обдарованих і талановитих дітей. З огляду на це виникає необхідність в ефективній організації соціально-педагогічної діяльності з дітьми зазначеної категорії.

Останнім часом термін “обдарованість” знову здобув суспільного визнання, так само як і соціальна значущість проблеми навчання й виховання обдарованих дітей.

Підвищити ефективність соціально-педагогічної діяльності з обдарованими дітьми може допомогти вивчення вітчизняного та світового досвіду роботи із зазначеною категорією дітей. Узагальнення досвіду минулого щодо роботи соціального педагога з обдарованими дітьми дасть можливість визначити перспективи використання педагогічно цінних ідей і прогресивних напрацювань першої половини ХХ ст.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що проблему змісту соціально-педагогічної діяльності з різними категоріями дитячого населення вивчали М. Барахтян, О. Безпалько, О. Вакуленко, З. Зайцева, І. Зверева, А. Капська, О. Карпенко, Г. Лактіонова, А. Малько, Л. Марченко, Л. Міщук, Ю. Нагорний, Н. Нарожня, В. Оржехівська, В. Орлов, В. Сидоров, Т. Сущенко, С. Толстоухова, І. Трубавіна, Л. Штефан та ін.

Однак аналіз наукової літератури свідчить, що форми й методи соціально-педагогічної діяльності з обдарованими дітьми в Україні (перша половина ХХ ст.) ще не були об'єктом спеціального педагогічного дослідження.

Мета статті полягає в аналізі наукових та історико-педагогічних джерел з проблеми організації роботи соціального педагога з обдарованими дітьми в Україні у 1937 – першій половині 50-х рр. ХХ ст., визначенні основних методів та форм роботи із зазначеною категорією дітей.

Соціально-педагогічна діяльність з обдарованими дітьми на етапі 1937 – перша половина 1950 рр. була спрямована на поліпшення змісту роботи соціального педагога; відновлення значної кількості позашкільних закладів для обдарованих дітей, а в межах загальноосвітньої школи – позакласної роботи; відкриття спеціальних шкіл для дітей з видатними здібностями до музики, малювання.

Аналіз історико-педагогічної літератури [1; 3; 6; 8] дає можливість стверджувати, що соціальний педагог у роботі з обдарованими дітьми на зазначеному етапі використовував словесні методи виховання, а саме: лекції, бесіди на різні теми (соціалістичне будівництво, історичні події, еко-

номіка та природа рідного краю), навіювання, переконання, диспути, консилиуми, конференції тощо.

Так, провідним методом соціально-педагогічного впливу на обдарованих дітей у 37–50-х рр. ХХ ст., який актуальний і сьогодні, була бесіда. Соціальний педагог повинен був ретельно готуватись до проведення бесіди, заздалегідь чітко сформулювати запитання, логічно їх упорядкувати.

Приклад – як метод виховання надавав конкретні зразки наслідування й активно впливав на свідомість обдарованої дитини.

Відповідно до завдань та запитів обдарованих дітей соціальний педагог також використовував диспут, який передбачав вільний, жвавий обмін думками, колективне обговорення питань, що їх хвилювали.

Під час проведення лекції соціальний педагог повинен був враховувати вікові особливості обдарованої дитини, рівень її розвитку та обізнаність з теми, про яку йдеться в лекції.

На зазначеному етапі для переконливішого звучання теоретичних положень під час проведення лекції чи бесіди соціальні педагоги в роботі з обдарованими дітьми демонстрували цілий кінофільм або його фрагменти. Кінолекторій забезпечував послідовний, тривалий і цілеспрямований вплив на обдаровану дитину, давав можливість сформулювати в неї цілісне уявлення щодо багатьох проблем, отримати вичерпні відповіді на запитання, що виникали.

Крім методів, які формували свідомість, у роботі з обдарованими дітьми соціальні педагоги широко використовували метод організації діяльності, до яких можна віднести творчі роботи. Так, для розвитку творчих здібностей обдарованій дитині пропонувалося створити власні літературно-художні, живописні, скульптурні і музичні твори [6].

Слід підкреслити, що в 1937–1950-х рр. подальшого поширення у роботі соціального педагога з обдарованими дітьми набуває ігротерапія. Ігри використовували в межах різних загальноосвітніх шкіл і позашкільних закладів. Ігрові методики відрізнялися за ступенем директивності та частотою ігрових сеансів. Соціальні педагоги застосовували гру як засіб індивідуального впливу на обдаровану дитину, а також з метою групової роботи. Іноді проводили спільні ігри обдарованих дітей з батьками. Соціальному педагогу відводилася пасивна роль спостерігача, роль партнера, співучасника в грі або керівника.

На зазначеному етапі з'являється новий метод роботи соціального педагога з обдарованими дітьми – арт-терапія, спрямована на реалізацію прихованої енергії обдарованої дитини в результаті творчого осмислення, тренування, особистісного зростання.

Арт-терапія в науково-педагогічному розумінні – це турбота про емоційне самопочуття й психологічне здоров'я обдарованої дитини засобами спонтанної художньої діяльності. Це метод розвитку й зміни особистості за допомогою різних видів і форм мистецтва й творчості.

На початку етапу активну діяльність розгорнули дитячі технічні та сільськогосподарські станції, які проводили виставки досягнень обдарованих дітей у зазначених галузях [2; 4].

До традиційних групових форм організації соціально-педагогічної діяльності з обдарованими дітьми на зазначеному етапі можна віднести олімпіади та конкурси. Як відомо, олімпіада – одна з ефективних форм суспільного контролю за результатами навчально-виховної діяльності школи, яка виявляє не тільки знання, а й пізнавальні інтереси учнів, стимулює роботу вчителів та соціальних працівників з розвитку цих інтересів.

Слід підкреслити, що зміст олімпіади, різноманітність обраних методів сприяли широкому використанню в роботі соціального педагога з обдарованими дітьми ігрових моментів, елементів зацікавленості, що допомагали йому вирішити одну з важливіших проблем соціально-педагогічної діяльності, а саме поєднання принципу масовості з принципом добровільності [5].

До нових групових форм роботи соціального педагога на етапі (37–50 рр. ХХ ст.) можна віднести організацію факультативних курсів для обдарованих дітей. Працюючи у факультативних групах, соціальний педагог використовував такі методи діяльності, як: бесіди, роз'яснення; організовував різноманітні види самостійної роботи обдарованих учнів [9].

Слід підкреслити, що на зазначеному етапі з'являються нові установи, де проводилася робота соціального педагога з обдарованими дітьми, до яких можна віднести будинки піонерів, у яких працювали гуртки (техніки; натуралістичного, фізичного виховання і спорту; художнього виховання; екскурсійно-краєзнавчої й туристичної роботи), шкільні газети, журнали, бібліотеки [7].

На зазначеному етапі починають зароджуватися наукові товариства, прообрази Малої академії наук. Відповідно до звернення Академії наук СРСР (1939 р.) про посилення шефства над дитячими науковими організаціями, Академія наук УРСР під керівництвом Президента О. Богомольця прийняла постанову про шефство над Київським палацом піонерів і жовтенят з питань роботи з талановитими дітьми й учнівською молоддю, членами наукових гуртків.

Слід підкреслити, що в цей час соціальні педагоги віддавали перевагу індивідуальній формі роботи з обдарованими дітьми у вигляді консультацій, які проводили заздалегідь у спокійній обстановці за наміченим планом. Під час індивідуальної бесіди обдарована дитина повинна була відчувати, що соціальний педагог прагне допомогти йому. Для цього використовували переконливі приклади.

Результати дослідження свідчать, що в роботі з обдарованими дітьми соціальний педагог майже завжди використовує складне поєднання декількох методів і прийомів соціально-педагогічного впливу з метою досягнення максимального ефекту.

Висновки. Таким чином, творче використання історичного досвіду організації роботи соціального педагога з обдарованими дітьми в Україні

в 1937 – першій половині 50-х рр. ХХ ст. має визначити напрями подальшої їх роботи щодо вдосконалення змісту, форм і методів виховного впливу на обдаровану дитину з урахуванням сучасних тенденцій розвитку соціально-педагогічної діяльності.

Література

1. Берлов М. Воспитываем знающих, увлеченных... / М. Берлов // Народное образование. – 1968. – № 10. – С. 8–11.
2. Вдовиченко Г. Позашкільні заклади України за 30 років / Г. Вдовиченко, Т. Реммер // Радянська школа. – 1947. – № 6. – С. 31–39.
3. Костюк Г.С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г.С. Костюк // Радянська школа. – 1946. – № 6. – С. 4–14.
4. Красильников А. Значение, место и формы самоорганизации учащихся в общей системе воспитания / А.П. Красильников, И.Д. Мартыненко // Педагогические курсы на дому. – 1928. – № 3–6. – С. 5–27.
5. Левин А.А. Массовые олимпиады и конкурсы как средство воспитания познавательных интересов / А.А. Левин // Советская педагогика. – 1965. – № 3. – С. 56–60.
6. Лернер И. Пути совершенствования методов обучения / И. Лернер // Народное образование // 1969. – № 6. – С. 28–38.
7. Положення про позашкільні установи Міністерства освіти Української РСР // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – 1954. – № 2. – С. 4–23.
8. Про заходи до дальшого поліпшення роботи шкіл УРСР // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – 1947. – № 1–2. – С. 7–11.
9. Факультативные курсы // Народное образование. – 1967. – № 7. – С. 4–5.

ДЕЛЬВИГ Н.А.

РОЛЬ НАУЧНЫХ ОБЩЕСТВ КРЫМА В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX В.

В связи с вхождением Украины в Болонский процесс, потребностью интеграции в европейское образовательное пространство перед высшей школой стоит ряд важных проблем, к которым, согласно “Национальной доктрине развития образования”, относятся, прежде всего, такие: повышение качества образовательных услуг, налаживание мониторинга образования на национальном и международном уровнях, децентрализация управления образованием как способ расширения государственно-общественного партнерства в социальной сфере, структурная перестройка образовательной системы соответственно потребностям обеспечения непрерывного характера образования, формирование готовности педагогов к инновационной и научной деятельности, развитие рынка образовательных услуг, расширение международного сотрудничества, мониторинг и использование лучшего опыта в сфере образования.

Особой страницей истории отечественной педагогики является процесс зарождения и развития научных обществ в Крыму во второй половине XIX – первой половине XX в. Одним из приоритетных направлений работы таких организаций было сотрудничество с учебными заведениями региона в целях повышения качества образования.

Отдельные вопросы в рамках данной проблематики рассматриваются в работах П.К. Бруна, Б.В. Варнеке, которые определили основные направления научной деятельности в регионе.

Е.Л. Марков, публицист, критик и педагог, писал о краеведении Крыма и анализировал научные достижения в области юриспруденции, краеведения и этнографии.

О существовании и значимости научных обществ говорят труды В.С. Савчука и А.А. Непомнящего, которые описывают деятельность Крымского горного клуба – одного из первых научных обществ Таврической губернии.

В.С. Савчуком также рассмотрены процессы развития обществ как научных центров с учетом социально-политических, экономических и научных факторов.

Е.Н. Шуранова анализирует развитие научного потенциала в Крыму в начале XX в. и в дореволюционном периоде.

Этнографические проблемы затрагивались в статьях С.Б. Филимонова. Его работа была основана на подробном анализе протоколов заседаний Таврической ученой архивной комиссии – одного из ведущих научных обществ Юга России.

Вместе с тем, указанные направления в исследовании проблемы не исчерпывают всех вопросов профессионально-педагогической деятельности научных обществ Крыма, а главное – не рассматривают специфику научно-просветительской деятельности научных обществ на региональном уровне в прошлом, не определяют возможности использования их опыта в период становления новой Украины.

Цель статьи – выявить формы и методы сотрудничества научных обществ с учебными заведениями в целях повышения качества образования и уровня культуры в Крыму во второй половине XIX – первой половине XX в.

В середине XIX в. Крымский полуостров переживает один из самых сложных периодов своей истории. Это связано с событиями Крымской (Восточной) войны (1854–1855 гг.) и пребыванием союзнических армий (Великобритания, Франция, Турция, Королевство Сардиния) на его территории. Однако после ухода коалиционных войск практически полностью разрушенные территории достаточно быстро восстанавливаются. Правительство Российской империи инициировало и всевозможно поддерживало различные программы по реабилитации Юга России от ущерба, нанесенного в ходе Крымской кампании.

Подобные программы проводились не только для восстановления разрушенных городов, но и способствовали развитию культурного и научного потенциала полуострова, что, в свою очередь, сыграло положительную роль в процессе становления и развития научных обществ в Крыму.

Их формирование и развитие происходило по принципу разделения на сферы научной и исследовательской деятельности.

В данный период научная мысль в регионе активно развивалась как в естественнонаучной среде, так и в сфере гуманитарных исследований. Со-

циальные потребности общества не ограничивались только рамками повышения элементарного всеобщего уровня грамотности в южных регионах Российской империи, но ставили перед собой задачи популяризации среднего и высшего образования и развития научной мысли. Происходило активное объединение ученых-исследователей в профессиональные сообщества, впоследствии расширяющиеся и развивающиеся на уровне крупных научных обществ.

Научная мысль в процессе своего развития на территории полуострова начала систематизироваться. Но процесс образования подобных обществ, достаточно разноплановых по характеру проводимых исследований, носил, в основном, региональный характер, т.е. проводились исследования в конкретном регионе, исходя их геополитических возможностей и локальных социальных потребностей.

Так, после окончания Крымской войны зарождаются и начинают полноценно функционировать такие научные общества, как:

- Российское философское общество;
- Пульмонологическая станция в Севастополе;
- Крымская астрофизическая обсерватория;
- Севастопольская биостанция;
- Российское общество по изучению Крыма (РОПИК);
- Крымский горный клуб;
- Никитский ботанический сад;
- Институт физических методов лечения им. Сеченова;
- Таврическая ученая архивная комиссия (ТУАК).

Еще одним позитивным фактором, способствующим развитию таких перспективных направлений, как, например, медицина (особенно в области лечения легочных заболеваний, в частности туберкулеза легких), туризм и виноградарство, были естественные климатические условия.

Однако, процесс продвижения и популяризации научной мысли в рассматриваемом нами регионе встречал на пути такие преграды, как относительно низкий уровень грамотности среди крымскотатарского населения. По статистике, приведенной М.Б. Одинцовым в журнале “Крым” (№ 2, 1926 г.), даже после установления советской власти на полуострове 11 тыс. крымских татар (из них – 8 тыс. женского населения) все еще оставались полностью неграмотными, что составляло приблизительно 1,5% населения Крыма.

Процесс развития научной мысли является неотъемлемой частью повышения всеобщего уровня грамотности населения, его культурного уровня. Таким образом, формирование и развитие научных обществ в Крыму несомненно влекло за собой распространение научной мысли, что в целом, позитивно влияло на всеобщий культурный уровень населения, а созданные общества также являлись культурно-просветительскими центрами.

Интерес в области сотрудничества с такими обществами значительно возрос с появлением первых средних и высших учебных заведений на юге России в целях стимулирования у учеников и студентов практического ин-

тереса в области их специализации, а также выявления сферы их интересов.

Так, в 1876 г. усилиями Крымского горного клуба и Новороссийского университета была организована первая экскурсия, проведенная Н.А. Головкинским – профессором геологии Новороссийского университета, находившегося в Одессе. Она состоялась при участии 25 студентов, для которых профессор добился бесплатного проезда на пароходе Русского общества пароходства из Одессы в Крым и обратно. Крымский горный клуб проводил свою работу в области популяризации и пропагандирования природных и исторических ценностей полуострова для учащихся средних учебных заведений. В их числе была Симферопольская мужская казенная гимназия, которая на протяжении всего дореволюционного периода являлась крупнейшим и авторитетнейшим учебным заведением Таврической губернии.

Таким образом, Крымский горный клуб был одним из наиболее ярких примеров плодотворного сотрудничества в сфере развития культуры, науки и просвещения.

Не менее значимый вклад в развитие культурно-просветительской работы был внесен учеными Никитского ботанического сада.

К сожалению, конец XIX в. был периодом спада научной деятельности Ботанического сада в связи со снижением его финансирования.

Однако, в этот сложный период истории ботанического сада успешно продолжало существовать лишь Никитское училище виноградарства и виноделия. Так, по словам директора М.Ф. Щербакова, в этот период учебная деятельность преобладала над научно-исследовательской. Кроме того, при училище имелись Высшие практические курсы по виноделию. Всех учеников в 1895 г. было 84, практикантов на высших курсах – 14.

На базе Херсонесского музея в Севастополе, который работал в тесном сотрудничестве с Таврической ученой архивной комиссией, под руководством директора музея К.Э. Гриневича проходили научную практику студенты ведущих вузов России в первой половине XX в.

География вузов, ходатайствовавших перед К.Э. Гриневичем о прохождении студентами летней практики, была довольно обширной. Архивы хранят сведения о пребывании студентов Ленинградского и Белорусского государственных университетов в 1924–1925 гг., а также Российской академии художеств (г. Ленинград) для прохождения практического курса по дисциплине “История античного искусства”.

Научно-исследовательская работа в составе научных объединений не только знакомила студентов с реальными задачами, но и учила разрабатывать проекты их решения, а также помогала самим осуществлять свои предложения на практике, проводить исследования, представлять полученные результаты, обмениваться опытом.

В целях оптимизации работы учебных заведений появилась необходимость установить диалог с представителями различных научных об-

ществ для выявления сферы взаимных интересов и создания взаимодополняемых систем и методов ведения работы со студентами.

Сочетание приоритетных направлений научных исследований и учета интересов студентов позволяло наиболее эффективно и интересно организовать учебный процесс.

Научные общества оказывали помощь по внедрению научных результатов в профессиональную практическую деятельность, знакомили молодых специалистов с лучшими традициями научных школ России.

Важную роль в систематизации исторической документации сыграла Таврическая ученая архивная комиссия (ТУАК), в основном состоявшая из представителей крымской интеллигенции, преподавателей высших и средних учебных заведений, активно внедрявших результаты работы комиссии в просветительно-педагогический процесс.

Таврическая комиссия была одной из немногих архивных комиссий, регулярно публиковавшей результаты научной деятельности в собственном издании под названием “Известия Таврической учёной архивной комиссии” (ИТУАК), финансируемом правительством Российской империи.

Одним из самых активных членов Таврической ученой архивной комиссии был мыслитель и гуманист В.И. Вернадский. Кроме того, важное значение в его жизни имела и просветительская деятельность. Интерес ученого к проблемам просвещения и его деятельность в Крыму во многом были обусловлены развитием общественно-педагогического движения в регионе в конце XIX – начале XX в.

Академик В.И. Вернадский 10 октября 1920 г. был избран ректором Таврического университета. Спустя несколько дней состоялась его беседа с журналистом симферопольской газеты “Таврический голос”. Его интервью было опубликовано. “Считаю Таврический университет единственно свободным на всей территории России, так как в нем полностью осуществляется принцип свободы и автономии”, – сказал журналисту Владимир Иванович [1].

В состав комиссии также входили: директор народных училищ Таврической губернии А.Н. Дьяконов, преподаватели Симферопольской мужской казенной гимназии (СМКГ) и Симферопольской женской казенной гимназии (СЖКГ) Х.А. Монастырлы, А.И. Маркевич, А.О. Кашпар, Ф.Ф. Лашков, учитель керченской гимназии А.Х. Ящуржинский, инспектор Симферопольской татарской учительской школы (СТУШ) И.И. Казас, редактор-издатель газеты “Переводчик-Терджиман” И. Гаспринский, почетный попечитель СТУШ полковник И. Муфтийзаде и др. [6]

Важным этапом развития в деле популяризации исторического краеведения среди воспитанников учебных заведений Таврической губернии стала организация педагогами – членами ТУАК благотворительных лекций, посвященных истории, археологии, краеведению России и Крыма.

В одном из отчетов о работе за 1918 г. говорилось о том, что “Комиссия единодушно постановила оказывать всяческое содействие университетскому преподаванию своей библиотекой, музеем и сообщением вся-

кого рода сведений относительно памятников истории и древности Тавриды” [5].

По инициативе ТУАК преподаватели Таврического университета выступили с инициативой учредить кооперативное товарищество авторов-издателей “Таврида”. Основной его целью было издание и переиздание учебных пособий для школ всех уровней [3].

Подготовка квалифицированных кадров способствовала поддержанию и повышению выживаемости общества в постоянно меняющихся исторических условиях его существования. То есть повышение всеобщего уровня образованности стимулировало к открытиям и изобретениям, разработке новых идей, теорий, научных и педагогических концепций. В ходе реализации которых видоизменялась технология обучения: студент или ученик становился не только субъектом образовательного процесса, но и активно участвовал в научных проектах в рамках сотрудничества с различными научными организациями. Подобное сотрудничество было важнейшим фактором в процессе социализации личности учащегося или студента.

В Крыму в XIX в. были предприняты попытки четко разграничить образование на традиционное общее (школьное) и профессиональное. Ярким примером такой системы является Севастопольское Константиновское реальное училище и училище виноделия при Никитском ботаническом саду. На начальном этапе, конечно, доминировало решение задач общего образования, а по мере повышения образовательного уровня населения региона начинало преобладать специализированное, профессиональное образование, чему несомненно способствовали образованные на полуострове научные общества.

Выводы. Мы считаем опыт научных обществ Крыма в повышении качества образования в регионе во второй половине XIX – первой половине XX в. актуальным с точки зрения использования в период развития независимой Украине.

Литература

1. В.И. Вернадский и Крым: люди, места, события / [Багров Н.В., В.Г. Ена, В.В. Лавров и др.]. – К. : Лыбидь, 2004.
2. Вернадский В.И. Дневники 1917–1921: январь 1920 – март 1921 / В.И. Вернадский. – К., 1997.
3. Маркевич А.И. Празднование 25-летия существования Таврической ученой архивной комиссии / А.И. Маркевич // ИТУАК. – Симферополь, 1912. – № 48. – С. 249–306.
4. Непомнящий А.А. Очерки развития исторического краеведения Крыма в XIX – начале XX века / А.А. Непомнящий. – Симферополь : Таврида, 1998.
5. Протокол заседания ТУАК 1918 г. // ИТУАК. – Симферополь, 1918. – № 64. – С. 33
6. Протокол заседания ТУАК 26 мая 1911 г. // ИТУАК. – Симферополь, 1912. – № 47. – С. 21–29.
7. Прохоров Д.А. Из истории народного образования в Таврической губернии во второй половине XIX века / Д.А. Прохоров // Историческое наследие Крыма. – Симферополь, 2006. – № 12.
8. Савчук В.С. Естественнонаучные общества Юга Российской империи; вторая половина XIX – начало XX века / В.С. Савчук. – Днепропетровск : ДГУ, 1994.

ДИТИНОЦЕНТРИЧНІ ІДЕЇ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ І. СІКОРСЬКОГО

Лікар, педагог, психолог Іван Олексійович Сікорський належить до вчених, спадщина яких була незаслужено забута, але сьогодні повертається із забуття. Це була різностороння особистість, коло інтересів якої охоплювало багато різних сфер. Він був практикуючим лікарем, засновником вітчизняної експериментальної педагогіки, автором праць з різних галузей знань – патологічної анатомії, фізіології, медицини, гігієни, дефектології, педагогіки та психології.

Зокрема, намагаючись з'ясувати ступінь участі І. Сікорського в написанні текстів лише до журналу “Звіти про успіхи нервово-психічної медицини та суміжних з нею знань”, В. Менжулін знайшов підтвердження універсальності цієї персоналії. Зокрема, він подає такі дані (див. табл.).

Таблиця

Ступінь участі І. Сікорського в написанні текстів до “Звітів про успіхи нервово-психічної медицини та суміжних з нею знань” з 1897 до 1905 рр. [5, с. 73]

Рубрика	Усього заміток	Авторства І. Сікорського	Ступінь участі І. Сікорського, %
Про успіхи художньої творчості	17	17	100
Психологія	103	57	55
Суспільна і судова психологія, нервово-психічна гігієна та ін.	48	17	35
Філософія та антропологія	112	38	34
Сумарно за всіма темами	1229	171	14
Психіатрія	229	10	4
Неврологія	720	32	4

У галузі психології та педагогіки І. Сікорському належить авторство таких творів, як “Душа дитини”, “Психологічні основи виховання та навчання”, “Виховання дітей молодшого віку”, “Про розумовий і моральний розвиток та виховання дітей”, “Три віхи людського життя”, “Про постановку навчання і виховання згідно з природним ходом розумового розвитку”, “Про лікування і виховання недорозвинених, відсталих і слабоумних дітей”, “Начала психології”, “Загальна психологія”, “Психіатрія” та ін. Загалом ним створено більше ніж 100 наукових праць, багато з яких перекладені іноземними мовами.

Життєвий шлях Івана Олексійовича Сікорського розпочався 24 травня (8 червня) 1842 р. у с. Антонове Сквирського повіту Київської губернії в сім’ї священика. Освіту здобував у Києво-Подільському духовному училищі, згодом – у Київській духовній семінарії; 1862 р. екстерном склав іспит у Першій Київській гімназії і вступив до Київського університету св. Володимира, де здобув фах лікаря. У 1872 р. відбувся захист його дисертації на ступінь доктора медицини. У тому самому році він переїхав до

Санкт-Петербурга, де в різні роки працював у клініці душевних хвороб Імператорської Військово-медичної академії, чиновником у медичному департаменті Міністерства внутрішніх справ, штатним ординатором психіатричної клініки св. Миколи Чудотворця, консультантом Максиміліанівської лікарні для бідних тощо.

У 1885 р. у зв'язку з призначенням екстраординарним професором Київського університету І. Сікорський повертається до Києва; 24 січня 1889 р. його затверджено ординарним професором, з 1910 р. він має звання заслуженого професора. Науковець очолював кафедру систематичного і клінічного вчення про нервові й душевні захворювання.

Помер вчений 1 (14) лютого 1919 р. у Києві. Похований на Байковому кладовищі.

В основі досліджень І. Сікорського, безумовно, лежала його прихильність до певних філософських напрямів, зокрема позитивізму. Вважаючи філософію “піднесеним світлом”, яке відкриває нові обрії для наукової думки, автор особливо був прихильним до поглядів Г. Спенсера та його еволюційної моделі світобудови. Вказуючи на своїх ідейних попередників, він називає імена Ч. Дарвіна, Г. Спенсера, Е. Геккеля, К. Бера [7, с. 4]. Власне еволюційна модель світобудови і стала методологічним та світоглядним підґрунтям досліджень, проведених І. Сікорським.

Психолого-педагогічну спадщину вченого досліджують багато наукоців сучасності. Зокрема, основні засади його педагогічної теорії знайшли висвітлення у працях І. Прудченко та О. Соболя. Педагогічні здобутки І. Сікорського в контексті організації дошкільної справи в Україні досліджувала С. Нікітчина. Діяльність Київського лікарсько-педагогічного інституту стала предметом досліджень Н. Дічек.

О. Губко вважає, що І. Сікорського “заслужено слід назвати одним із основоположників таких важливих напрямів нашої науки, як загальна та експериментальна психологія, психопатологія, медична і клінічна психологія, психологія аномальних дітей, дитяча й педагогічна психологія, соціальна психологія, психологія особистості, психологія здібностей, психологія творчості, психологія мистецтва, етнопсихологія, психологія релігії, релігійна психологія. Причому пріоритет цей слід визнати стосовно не лише до вітчизняної психології, але й світової” [3, с. 500].

Зрештою, ще в 1912 р. київським автором Д. Бруневським було зазначено, що ще за кілька років до пропаганди С. Холлом експериментальних досліджень учнів у Європі було оприлюднено перший досвід такого дослідження, проведеного київським професором І. Сікорським. Його трактат про втомлюваність дітей шкільного віку започаткував у Європі експериментальні дослідження питань шкільного життя [1, с. 15]. Додамо, що тут мають на увазі працю “Про явища втомлюваності при розумовій праці у дітей шкільного віку”, яка вийшла друком у 1879 р., а відповідні дослідження, що лягли в її основу, очевидно, були проведені ще раніше.

Мета статті полягає в обґрунтуванні поглядів І. Сікорського на дитину та дитинство.

Власне проблемам дитини і дитинства І. Сікорський присвятив багато праць. Вважаючи, що “запити дитячої душі залишаються без відповіді”, вчений закликав не просто вивчати їх, але й максимально повно задовольняти. Прагнення до стандартизації, усереднення дітей психолог вважав неприпустимим: “Особливо грішать односторонністю середні школи, які замість навчально-виховних закладів перетворені на середні навчальні заклади, вихованець перетворився на учня, а виховання змінилося наглядом і дисципліною” [6, с. 99].

Наголошуючи на тому, що необхідно “вивчати дітей, яких ми всі любимо і яких так мало знаємо” [12, с. 5], вчений намагався окреслити план дослідження їхнього психічного стану. “Справжній план спостережень і педагогічних впливів повинен охоплювати всі сторони душі дитини, а саме: розум, почуття, волю і навіть інстинкти й низькі прояви душі. Ці останні зазвичай ігноруються вихователями, а тим часом вони мають суттєве значення як для здоров'я, так і для правильного розвитку характеру. Вони мають бути враховані, і з них потрібно починати педагогічні турботи” [10, с. 4].

І. Сікорський зосередив також увагу на дослідженні психології дитинства, особливого значення надаючи дитячій біографії. Автор вважав, що саме в ній криється можливість розкриття характеру людини. “Дитяча психологія – велика справа, а вміння пов'язати цю психологію з психологічними долями майбутньої особистості – ще й надзвичайно важливе завдання” [12, с. 6].

Відтак, на перший план творчості І. Сікорського вийшла проблема всебічного розвитку особистості. На його думку, “істинний духовний розвиток (людини) передбачає гармонійне зростання та вдосконалення основних сторін душі, тобто розуму, почуттів і волі, з усіма деталями й варіантами” [11, с. 8]. У цьому плані автору найбільше імпонувала думка Ч. Спенсера про те, що у всьому складному процесі розвитку тваринного царства “існує дуже щільне співвідношення між тілесною організацією, фізіологічними відправленнями і психологічними здібностями та обдаруваннями, а саме: що краще організоване тіло і всі його частини, що досконаліше в цьому тілі відбуваються фізіологічні процеси, то вищими бувають і психологічні функції та навпаки” [7, с. 4].

Усвідомлюючи тісний зв'язок інтелектуальної і почуттєвої сфер, вчений наголошував на необхідності уникнення превалювання в розвитку окремої з них. Адже “розвиток лише розуму, так звана розумова гімнастика, робить людину софістом, надає їй мисленню мефістофельської витонченості, жорстокості, шаблонності, здатності формулювати розумові фікції...”. Проте водночас він “не створює уміння бачити, відчувати істину. Холодний розум – це розум, позбавлений глибини та проникливості думки” [11, с. 8]. Водночас для душевного розвитку найбільше значення має становлення почуттів, таких як совість, сором, честь, моральна гідність [11, с. 12–13]. Педагог стверджував, що “правильний розвиток почуттів має надзвичайно важливе значення в психологічному та життєвому сенсах.

Почуття лежить в основі душевних процесів, і усіяке зниження його, навіть непросте вміння опанувати його, загрожує людині небезпечною психічною затримкою, уповільненням психічних процесів чи регресом” [11, с. 15].

Більше того, наслідки занепаду почуттів, на думку І. Сікорського, є більш глобальними. Адже вони можуть полягати в занепаді ідеалізму та ідеальних прагнень суспільства; у занепаді виховного впливу старших поколінь на молодші; у зростанні злочинності і самогубств [11, с. 15].

І. Сікорський був також талановитим організатором справи народної освіти. Він долучився до створення Лікувально-педагогічного інституту для розумово відсталих і нервових дітей, який став першим у світі Інститутом дитячої психології, а також Київського Фребелівського товариства.

Уже в основі створення першого з названих закладів лежить усвідомлення вченим необхідності здійснення індивідуального підходу до кожної дитини. Він вважав, що недоцільно усіх “важких дітей” відносити до двох категорій: інтелектуально неповноцінних та морально зіпсованих. На його думку, існує проміжна категорія дітей, яка кількісно перевищує дві інші, – “важкі у виховному розумінні”. До них доцільно застосовувати педагогічні методи роботи [2, с. 3–4].

Відповідно до статуту ЛПІ передбачалося, що до закладу прийматимуться діти з такими вадами розвитку:

- а) з легкими формами морального недоумства;
- б) з легкими формами нервово-психічного виродження (генетичний ідіотизм);
- в) слабоумні діти, але не ідіоти;
- г) діти, які в ранньому дитинстві або в лоні матері перенесли хворобу, яка ускладнила розумовий розвиток;
- д) діти з відхиленнями у ході розумового та морального розвитку (коли почуття більш розвинуті порівняно з волею та розумом або недорозвинута воля, або порушена гармонія між душевним і фізичним розвитком);
- е) діти, у яких розумовий та моральний розвиток був порушений внаслідок тривалого неважкого хворобливого стану мозку та нервової системи [2, с. 13–14].

Оскільки “значна частина відхилень у характері та розумовому стані дітей виникає у віці першого дитинства (тобто у період від народження до семи років), а деякі виникають через хворобливу спадковість” [2], починати виховання треба якомога раніше. При цьому такі діти потребують лікарського догляду (“успіх виховання у багатьох випадках залежить від правильного лікування” [9, с. 20], допомоги психолога, педагога та доброї сімейної атмосфери). Зокрема, І. Сікорський писав таке: “Звичайні заклади чи школи, які займаються переважно розумовим розвитком, непридатні для задоволення потреб таких дітей, оскільки багато дітей з певними відхиленнями розвитку, зберігаючи здатність до морального розвитку та виховання, з великими труднощами досягають розумових успіхів та техніки” [2, с. 12–14]. Водночас “недорозвинена, відстала, слабоумна дитина ні

вдома, ні в закладі для божевільних не може залишатися без шкоди для себе. Тільки спеціально створений заклад може дати такій дитині необхідне виховання і врятувати її від розумового і морального занепаду” [9, с. 28].

Уся робота Інституту організовувалася з урахуванням індивідуального підходу до вихованців. Цьому сприяв розподіл їх на групи відповідно до особливостей психофізичного розвитку і загальноосвітньої підготовки, поділ на відділення (кількістю 3–4 особи), підготовчі заняття (“розумові вправи”), метою яких була корекція світосприйняття розумово недорозвинутих дітей шляхом розвитку психічних функцій.

Усіх вихованців в інституті розподіляли так:

- молодша група, до якої входили діти, які не вміли розмовляти, а також діти зі слабко розвинутою увагою або з відсутністю певного виду уваги;

- середня, у якій займалися діти, які оволоділи навичками читання, письма та лічби;

- старша, яка об’єднувала вихованців з достатнім для виконання домашніх завдань рівнем самостійності [2, с. 8].

Заняття у закладі проводилися таким чином, щоб кожна дитина протягом дня мала змогу займатися різними видами діяльності, проте не відчувала при цьому перевтоми. Саме зміна діяльності мала слугувати тим чинником, який оберігав вихованців від перенапруження. Крім цього, для вихованців було запроваджено один вільний (неділя) та один напіввільний (четвер) день.

Розклад занять складався так, щоб пропоновані дітям заняття бути посильними для них. Зокрема, діти молодшої групи вправлялися у “розумових вправах”, середньої – вивчали початкові відомості із загальноосвітніх предметів та іноземні мови, старшої – працювали за програмою перших класів гімназії.

Дослідниця діяльності Лікарсько-педагогічного інституту Н. Дічек вказує, що до навчальної програми входили такі предмети, як Закон Божий, історія Нового Завіту, російська мова, арифметика, історія, географія, природознавство, французька та німецька мови, фребелівські заняття (вправи з паличками, трісочками, кубиками, цеглинками тощо), малювання, ліплення, музика, гімнастика, танці, співи тощо. Крім того, для хлопчиків проводили уроки у столярній і палітурній майстернях, їх також навчали випилювати, а дівчатка займалися шиттям, рукоділлям [4].

Зі сказаного стає зрозумілим, якої великої ваги у навчальному закладі надавалося різнобічному вихованню учнів. Перелічені навчальні дисципліни, безумовно, сприяли інтелектуальному розвитку дітей, впливали на їхнє моральне, трудове, фізичне та естетичне становлення. Весь навчально-виховний процес був побудований, виходячи з потреб кожної дитини.

Усвідомлюючи велике значення у вихованні підростаючого покоління сім’ї, керівництво закладом створювало всі умови для того, щоб створити в ньому сімейну атмосферу затишку та приязного ставлення. Більше того, вихованці мали можливість двічі на тиждень бачитися з рідними. Ті ж з

них, які, на думку вихователів, стали більш морально стійкими в поведінці, могли проводити канікули у сімейному колі.

Долучився І. Сікорський також до створення у Києві Педагогічного Фребелівського інституту, метою якого була підготовка виховательок дитячих садків, які працювали за системою Ф. Фребеля. Цей факт ще раз підтверджує, якої надзвичайної ваги надавав учений правильному розвитку дітей з якомога раннішого віку. Він вважав, що все, що діти не отримають для свого розвитку у цей період дитинства, буде практично неможливо надолужити у старшому віці. Відтак, вихователь має бути готовим забезпечити всі запити і потреби підростаючої особистості.

Навчальний план інституту у 1907 р. включав ряд дисциплін, серед яких: вчення про християнську моральність, психологія з викладом основ вчення про душу дитини, педагогіка, анатомія і фізіологія людини з більш детальним викладом вчення про нервову систему, із включенням елементарних даних про її патологію, гігієна (основні відомості із зверненням особливої уваги на гігієну дитячого віку), надання першої медичної допомоги, короткі відомості про найголовніші дитячі хвороби, особливо інфекційні, відомості про догляд за хворими дітьми, теорія фребелівської системи і огляд дитячої літератури, методика навчання грамоти і лічби, співи, малювання і ліплення, гімнастика, практичні заняття з дітьми за фребелівською системою тощо. Крім того, бажаним вважалось відвідування слухачками курсів крою та шиття, рукоділля і домоведення [8, с. 21].

У 1908 р. у Києві започатковано діяльність Фребелівське товариство для сприяння справі виховання. З його допомогою було створено педагогічний інститут (діяльність якого почалася роком раніше), дитячий садок, початкову школу, дитячий притулок, педагогічну амбулаторію, що стало своєрідним прообразом навчально-виховного комплексу з центром у Фребелівському інституті.

А вже за дев'ять років до цього комплексу входили народний дитячий садок та інші дошкільні заклади, кілька народних шкіл, дві амбулаторії (педологічної і педагогічної патології), а також вище педагогічне училище.

Безумовно, у Фребелівському інституті з усією серйозністю ставилися до професійної підготовки слухачок. Так, викладання психолого-педагогічних дисциплін здійснювалося на високому науковому рівні, а серед викладачів зустрічалися надзвичайно помітні постаті, зокрема, С. Ананьїн, В. Зеньківський, Н. Лубенець, О. Музиченко, С. Русова, І. Сікорський. Такий підхід до формування професорсько-педагогічного складу уможливив формування кваліфікованих педагогів дошкільних установ, здатних вивчати дітей та працювати з ними, зважаючи на особливості кожного вихованця.

Висновки. Отже, педагогічна спадщина та педагогічна діяльність І. Сікорського засвідчують його зацікавлення проблемами дітей і дитинства. Закликаючи педагогів до вивчення особливостей кожної дитини, він намагався створити кожному вихованцеві комфортні умови для розвитку та всебічного й гармонійного виховання. Його віра у можливість розвитку

кожної дитини має і сьогодні бути дороговказом для всіх, хто здійснює виховання підростаючого покоління.

Література

1. Бурневский Д.Н. Новые методы и задачи в педагогике / Д.Н. Бурневский // Ежегодник Коллегии Павла Галагана. Год 16-й. – К., 1912. – Приложение II.
2. Врачебно-педагогический Институт для умственно недоразвитых, отсталых и нервных детей, учрежденный Ольгой и Еленой Сикорскими в Киеве. Отчет о деятельности за 1905 и 1906 годы. – К. : Литотипография Т-ва И.Н. Кушнерев и К., 1906. – 57 с.
3. Губко О.Т. Біля витоків психології та психіатрії: сторінки життя і творчості І.О. Сікорського / О.Т. Губко // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – 2009. – Вип. 39. – С. 498–511.
4. Дічек Н.П. Київський Лікарсько-педагогічний інститут (1904 – 1914) – провісник вітчизняних спеціальних закладів освіти для дітей з вадами розвитку і поведінки / Н.П. Дічек // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2007. – Вип. 35. – С. 54–61.
5. Менжулін В.І. Філософські уподобання Івана Сікорського / В.І. Менжулін // Наукові записки НаУКМА. – 2005. – Т. 37: Філософія та релігієзнавство. – С. 71–77.
6. Сикорский И.А. Воспитание в возрасте первого детства / И.А. Сикорский. – СПб., 1884. – 293 с.
7. Сикорский И.А. Душа ребенка (с кратким описанием души животных и души взрослого человека, с 17 рисунками) / И.А. Сикорский. – К. : Типография С.В. Кульженко, 1912. – 770 с.
8. Сикорский И.А. Киевский педагогический фребелевский институт и его задачи / И.А. Сикорский. – К., 1907. – 21 с.
9. Сикорский И.А. О лечении и воспитании недоразвитых, отсталых и слабоумных детей / И.А. Сикорский. – К. : Литотипография Т-ва И.Н. Кушнерев и К., 1904. – 44 с.
10. Сикорский И.А. План исследования психического состояния детей / И.А. Сикорский // Дошкольное воспитание. – 1911. – № 5. – С. 380–381.
11. Сикорский И.А. Психологические основы воспитания и обучения / И.А. Сикорский. – К. : Лито-типография Т-ва И.Н. Кушнерев и К., 1909. – 112 с.
12. Сикорский И.А. Психологическое значение детства и дошкольного периода / И.А. Сикорский // Дошкольное воспитание. – 1911. – № 11. – С. 6–8.

МАРТИНЕНКО І.І.

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНО-ПІСЕННОЇ ТА ТЕАТРАЛЬНОЇ ТВОРЧОСТІ НА СЛОБОЖАНЩИНІ У ХІХ СТ.

Сучасні державотворчі процеси, що відбуваються в Україні, торкнулися не тільки найважливіших питань політичного та економічного розвитку, а й проблем розбудови національної освіти, головним завданням якої повинно стати формування нової генерації молоді, особистісними якостями якої стануть працелюбність, творчість, високо розвинута громадянськість, соціальна зрілість, здатність до трудових та героїчних подвигів в ім'я України.

Водночас реалії сьогодення, кризові явища в економічній та духовній сферах життя негативно позначилися на практиці виховання молодого по-

коління. Так, політизація процесів упровадження у широке громадське життя державної української мови, поширення серед молоді низькопробних зразків як вітчизняної, так і зарубіжної культури, національний нігілізм, прояви комплексу національної неповноцінності, відступності від своєї нації, з одного боку, а з іншого – національний екстремізм та егоїзм потребують пошуку шляхів реформування національної освіти на нових наукових засадах.

Розв'язанню зазначених проблем сприятиме використання творчих ідей і досягнень прогресивної інтелігенції минулого за умови їх об'єктивної оцінки та неупередженого аналізу.

У ході наукового пошуку виявлено, що визначена нами проблема ще не була предметом окремого цілісного наукового аналізу. Це питання лише побічно висвітлювали науковці, котрі досліджували генезу вітчизняної освіти у визначених часових межах (М. Євтух, С. Золотухіна, М. Ярмаченко та ін.); становлення та розвиток музично-пісенної та театральної творчості українського народу в зазначений період (О. Васильєва, І. Миклашевський, А. Новиков та ін.).

Мета статті – охарактеризувати особливості впровадження ідеї національної освіти засобами музично-пісенної та театральної творчості в діяльності видатних митців Слобожанщини ХІХ ст.

Проведений науковий пошук дає змогу стверджувати, що значний внесок у реалізацію ідеї національної освіти учнівської молоді на Слобожанщині у ХІХ ст. належить творчій інтелігенції, праця якої, як слушно зауважує Н. Шип, має особливий естетичний і духовний зміст [6, с. 81]. Серед мистецтв, котрі мають значну виховну силу, прогресивна вітчизняна громадськість, передусім, виділяла музично-пісенну творчість, яка в усі часи в Україні була часткою людського життя, достовірним і яскравим показником його загального духовного розвитку.

Проведене дослідження свідчить, що у ХІХ ст. на Слобожанщині музиці відводиться помітне місце у всіляких наукових і художніх починаннях – у педагогічних програмах навчальних закладів, на різноманітних святах, у тому числі на урочистих зібраннях цих шкіл. Так, у процесі наукового пошуку виявлено, що захоплення українською піснею та музикою стало характерним для викладачів і студентів вищих навчальних закладів ХІХ ст. Про це пишуть у своїх працях Д. Багалій, Д. Мілер, Й. Миклашевський та ін. Багато студентів, зокрема Харківського університету, ставилися до мистецтва серйозно. Про те, якого поширення музика набула серед них та як охоче й часто вони нею займалися, довідуємося зі спогадів Піхотинського, який, будучи півчим архієрейського хору, брав участь у всіх репетиціях і концертах, що відбувалися в університеті. Згадуючи про це, Піхотинський писав: “Тут (тобто в університеті. – *І.М.*) мені було велике привілля бачити все вчене товариство, яке я знав й інколи удостоювався від його членів ласки та уваги. Багато студентів мене полюбили і водили у свої кімнати, частували яблуками, кренделями, змушували співати українських пісень під акомпанемент гітари, яка починала тоді входити у вжиток...” [3, с. 75].

Установлено, що значну роль у музичному вихованні та освіті учнівської молоді Слобідського краю відіграла діяльність учителів “витончених мистецтв”, що працювали в різний час у Харківському університеті. Так, згідно з твердженням І. Миклашевського, відмінного результату на музичних заняттях в університеті вдалося досягти, по-перше, завдяки “...енергійному, музично обдарованому, хоч часом схильному до захоплення сторонніми вправами” І. Вітковському, по-друге, завдяки І. Лозинському, “...можливо, і не такому блискучому віртуозу, як Вітковський, але доброму педагогу, який працював сумлінно й самовіданно” [3, с. 66]. Обидва керівники музичного класу, як стверджував дослідник, чимало попрацювали над музичним навчанням молоді, яка прагнула освіти. Купівля інструмента й нот, яка не припинялася, свідчить про те, що вони всіляко дбали про розширення й поліпшення постановки музичного виховання у своєму класі, не зупиняючись нерідко перед вельми значними витратами, а інколи навіть і додаючи з власних коштів суму, якої не вистачало.

Вагомий внесок у розвиток музичної освіти в цілому й виховання молоді в межах досліджуваного нами періоду зробили науковці Харківського університету. Так, піонерами створення науки про музику, до того ж, не тільки в Україні, а, мабуть, у всій Росії тієї епохи, дослідники називають професора словесності й “російського красномовства”, ректора Харківського університету І. Рижського і доктора філософії Г. Гесс де Кальве. Значимо, що І. Рижський вперше російською мовою робить спробу визначити сутність і характерні особливості музичного звуку, а Гесс де Кальве дає розгорнену картину теорії та історії музики, зупиняється на музичних формах, характеризує музичні інструменти, різні види музики, правила композиції тощо [1, с. 51].

Проведений науковий пошук дає підстави стверджувати, що значну роль у другій половині XIX ст. у реалізації ідеї національної освіти на Слобожанщині відіграла творча діяльність Ф. Шульца, який працював викладачем інституту шляхетних дівчат у Харкові. Підкреслимо, що його діяльність як популяризатора класичної музики не тільки вийшла далеко за межі Харківського університету, а й відіграла визначну роль у формуванні музично-естетичної культури міста та стала основою для виникнення в ньому музичних товариств. Завдяки музично-просвітницькій діяльності Ф. Шульца, як стверджує О. Васильєва, харків'яни познайомилися з найкращими зразками світової музики, зокрема з такими перлинами кантатно-ораторіального жанру, як: “Сім слів спасителя” І. Гайдна, “Падіння Вавилона” Л. Шпора, “Святий пророк Ілля”, “Аталія”, Псалом № 42 та “Laudation” Ф. Мендельсона, “Дзвони” на слова Шилера музику Ромбера [2]. Підкреслимо, що активну участь у виконанні вищенаведених творів брала учнівська молодь того часу. Аналіз складності запропонованого харківській публіці репертуару з погляду професійної майстерності свідчить про високий професіоналізм хору та оркестру, що вивчали та виконували таку масштабну програму.

У процесі наукового пошуку виявлено, що на розвиток ідеї національної освіти учнівської молоді засобами музично-пісенної творчості значно вплинула й творча діяльність В. Сокальського, який, редагуючи і складаючи музику до спектаклів, співпрацював у харківській газеті “Южный край” як музичний критик під псевдонімом Дон Дієз, виступав як соліст-піаніст і акомпаніатор. Установлено, що В. Сокальський був автором багатьох музичних творів, які увійшли до збірки дитячих пісень “Подснежник”. Зокрема, він написав романси, фортепіанні й оркестрові п’єси тощо. Його музика дуже емоційно впливала на слухачів, бо в ній знайшли відображення картини народного побуту, рідної природи, соціальні й філософські ідеї. Наприклад, до кожної з десяти частин української сюїти “На лугах” він підібрав заголовки й епіграфи з текстів народних пісень і віршів П. Шевченко та Л. Глібова, використовуючи мотиви музичного фольклору [6].

Значне місце у музичному виконанні учнівської молоді Слобожанщини, як свідчить аналіз історико-педагогічних джерел, належало також хоровавому співові. “На повні груди виспівували народні пісні студентство й учні численних духовних навчальних закладів на мальовничих галявинах, де відбувалися травневі рекреації (звичайно в неофіційній, але найбільш тривалій і цікавій частині гуляння), – писав І. Миклашевський. – Ці співи лунали під час повернення додому”. Такі співи аматорів, як вокальні, так і інструментальні виступи на рекреаціях, зазначав дослідник, становлять типовий зразок музикування, що, залишаючись аматорським і домашнім, виходить на ширшу арену та є своєрідним кроком до прилюдних концертів, оскільки виконання “для себе” збирало й досить численних слухачів [3, с. 342].

Установлено, що професійна робота хору студентів Харківського університету розпочалася з приходом знаного регента О. Літинського. Зауважимо, що репертуар хору складався зі складних та масштабних хорових композицій, як-от: хорові концерти Д. Бортнянського “Да воскреснет Бог” та “Приидите поклонимся людие”. Виконання цих творів, як зазначає О. Васильєва, характеризує О. Літинського, по-перше, як прекрасного інтерпретатора духовної музики, а по-друге, як талановитого диригента [2].

У переліку видатних регентів, що працювали на Слобожанщині в другій половині XIX ст., слід назвати також І. Велитченко, П. Гордовського, І. Туроверова. Саме з ім’ям останнього сучасні дослідники пов’язують розквіт студентського хорового колективу, діяльність якого справила великий вплив на формування морально-естетичної культури та національної свідомості багатьох поколінь учнівської молоді того часу. Випускники університету, що співали в хорі, після закінчення самі створювали аматорські хори й поширювали хорова культуру по всьому регіону та за його межами.

Аналіз репертуару, виконуваного студентським хором, дає змогу стверджувати що він був надзвичайно складним та різноманітним. Він складався з творів Д. Бортнянського А. Веделя, А. Грибовича, А. Каченовського, М. Малишкіна, О. Львова, О. Турчанінова, П. Чайковського та інших. Репертуар хору постійно поповнювався. Так, із часом до програми

колективу увійшли обробки слов'янських народних пісень: сербської “Что так печален сербский народ”, російської “Вниз по Волге реке”, “Ты взойди, солнце красное”, української в обробці М. Лисенка “Ой, веду я кониченька”, “Ой з-за гори”; та творами В. Вільбоа “Сердцу нет покоя”, “Северная звезда” М. Глінки, Ф. Мендельсона “Заря догорает”, Ц. Кюї “Засветилось вдаль”, П. Чайковського “Привет тебе, пречистый Берендей” з музичної драми “Снігуронька”, А. Рубінштейна “Шведский свадебный марш” та “Ночь” тощо.

У процесі дослідження виявлено, що наприкінці 80-х рр. ХІХ ст. П. Гордовським була організована малоросійська капела, головним завданням якої, на думку засновника, було влаштування історичних концертів українських народних пісень. До складу хору увійшло понад сорока співаків та група хлопчиків. Основу хорового колективу становили студенти Харківського ветеринарного інституту. Установлено, що капела виконувала хорові твори різних жанрів, проте більшість з них були українські пісні. Зазначимо, що творчий колектив отримав схвальну оцінку творчої інтелігенції того часу. Так, її “надзвичайну витонченість у виконанні саме українських пісень” відзначав М. Кропивницький. Митець наголошував, що П. Гордовському вдалося знайти такі відтінки в малоросійських піснях, яких не бачив він сам [1]. Проте, як зазначає дописувач часопису “Южного краю”, були й певні недоліки, що виявлялися в певній обмеженості репертуару популярними піснями та прихильністю диригента до яскравих музичних ефектів.

Проведений науковий пошук свідчить, що важливе значення для загального культурного розвитку української нації мали музичні салони, які містилися в знатних будинках. У них виступали з концертами відомі актори та музиканти того часу. Так, музичні вечори, що проводилися в будинку М. Голіцина, учасника Вітчизняної війни 1812 р., відвідував М. Лисенко.

Установлено, що окремі аматори досягали досить високого рівня піаністичної майстерності. Спочатку це були переважно особи, що належали до аристократичних кіл. Серед них можна загадати В. Репніну, дочку О. Розумовського, дружину генерал-губернатора Малоросії, котра, за свідченням її родича, відомого меломана М. Шереметьєва, “перевершила в мистецтві віртуозів”. Згодом і в більш демократичному середовищі з'являються аматори, репертуар яких не обмежується суто побутовою музикою. І. Долгорукий у “Щоденнику подорожі в Київ” захоплено описував гру молодій дівчині з родини дрібного харківського чиновника, на жаль, не називаючи її прізвища: “Вона найчудовішим чином грала на фортепіано не абищичі одні, вальси, пісеньки, романси, ні; самі хитромудрі ноти розігрувала часто з чуттям і виразністю. Небагато хто і в столицях наших витримали б з нею порівняння” [5, с. 337].

Зазначимо, що важливою частиною фортепіанного репертуару були аранжування українських народних пісень. Привабливість домашнього аранжування полягала в активності музиканта, а самі аранжування поклали виконавців і слухачів безпосередністю чуття і принадністю інструме-

нтального звучання рідної мелодії. Т. Шевченко у “Щоденнику” писав: “Вона (дружина М. Максимовича. – *Т.Ш.*) прогала для нас на фортепіано кілька наших пісень так чисто, безманірно, як ні одна велика артистка гра-ти не вміє”. Своєрідним підсумком домашнього музикування на фортепіано стало видання збірок аранжувань, наприклад, “Народные украинские напевы, положенные на фортепиано” М. Маркевича. Починаючи з 30-х рр. ХІХ ст., з’являються фіксовані оригінальні фортепіанні твори, які базуються на українському пісенному фольклорі. Призначені переважно для любительського вжитку, але написані музикантами-фахівцями, вони становили перехідну ланку до української професійної фортепіанної творчості.

На особливу увагу заслуговує й той факт, що в досліджуваний період на різноманітних балах і танцювальних вечірках, які відвідували й студенти університету, широко побутували українські танці. Так, у різних спогадах про кінець ХVІІІ – першу половину ХІХ ст. зустрічаються такі назви українських танців, які повсюдно танцювали на офіційних і домашніх балах: малоросійська метелиця, голубець, козачок тощо. “В Кибинцях на Полтавщині, у великопанському маєтку Д. Трошинського, за згадкою його небоги С. Скалон, бали завжди закінчувались матрадурою “і малоросійським танцем горлицею”. У селі Грінки в повітового маршалка Булюбаша на свята влаштовувались танці, в яких “гросфатер змішувався з місцевими метелицею й журавлем”. Ще більше, звичайно, були прийняті українські танці в середовищі повітового та хутірського дворянства”, – писав С. Сірополко [5].

Наприкінці ХІХ ст. невід’ємною частиною процесу музично-естетичного виховання українського народу й учнівської молоді зокрема стало побутове музикування та народно-інструментальне виконавство. Основу музичних інструментів становили вдосконалені балалайки та домри, які не тільки не втратили можливості до художньо-повноцінної передачі народних пісень і награвань, а й перетворилися на інструмент академічного концертного плану.

Значну роль у розвитку української культури, у національному відродженні українського народу в цілому й у розбудові національної освіти учнівської молоді зокрема відігравали театральні вистави, організаторами яких стала творча інтелігенція Слобожанщини. Про вплив театру на формування моральних якостей тогочасної молоді згадував талановитий актор, керівник Харківського театру після Жовтневої революції 1917 р.: “Ні театральних шкіл, ні театральної літератури не було. Ми йшли безпосередньо в театр і вчилися на досвіді старших товаришів”. Високо оцінював значення театральних діячів (драматургів, акторів) і С. Сірополко: “Не можна не визнати великої заслуги наших славнозвісних артистів і артисток М. Кропивницького, М. Садовського, О. Саксаганського, І. Карпенка-Карого, Ф. Левицького, М. Заньковецької, Г. Затиркевич-Карпінської, М. Садовської-Барелоті, А. Віриної, Л. Ліницької, Г. Борисоглібської та багатьох інших, що вони не кидали сцени в часи тяжкого лихоліття, бачачи в українській сцені трибуну для живого українського слова, для пробудження національної свідомості серед широких верств українського народу” [5].

Проведене дослідження дає змогу стверджувати, що у ХІХ ст. найулюбленішим місцем українських акторів стає Харків, який у цей час не тільки продовжує підтримувати авторитет найкращого театрального міста Російської імперії після Петербурга та Москви, а ще й є центром українського театрального мистецтва та драматургії. Як зазначає А. Новиков, українські трупи приїзять сюди з гастрольями найчастіше, нерідко навіть двічі на рік. Харків, де були зосереджені великі акторські сили, як наголошує один із відомих українських театральних діячів Л. Сабінін, стає в ці роки “Меккою для усіх українських антрепренерів, що склали або поповнювали свою трупи” [4, с. 53].

Установлено, що театральні вистави користувалися особливою популярністю серед студентської молоді Слобідської України. Про це стверджують дослідники як минулого (С. Русова, С. Сірополко), так і сучасності (А. Новиков, Н. Шип). Так, згідно з твердженням А. Новикова, особливою популярністю в студентів користувалися М. Кропивницький і його товариші – українські актори. Своїм улюбленим виконавцям вони підносили подарунки. М. Кропивницькому, зокрема, було подаровано тритомник В. Шекспіра видання Гербеля в атласній оправі з написом, вибитим золотими буквами: “Українському артистові і складачеві почесному Маркові Кропивницькому від харківців, поважаючи вашу кебету, хист і щирість. Року 1882, місяця квітня. Харків”, а М. Садовському – збірку пісень М. Лисенка [4, с. 52].

Висновки. Таким чином проведений науковий пошук свідчить про провідну роль музично-пісенної, театральної й виконавчої творчості видатних митців Слобожанщини у формуванні національної освіти учнівської молоді в ХІХ столітті, яка була зумовлена глибоким емоційним впливом на особистість; глибинними національно-культурними традиціями хорового, музичного та пісенного мистецтва, його центральним місцем у музичній культурі українського народу.

Література

1. Багалея Д.И. История города Харкова за 250 лет его существования (с 1655-го по 1905-й год) : истор. мон. : в 2 т. / Д.И. Багалея, Д.И. Миллер. – Х., 2004. – Т. 2. (ХІХ-й и нач. ХХ-го века). – 982 с.
2. Васильєва О.В. Формування морально-естетичної культури учнівської молоді засобами хорового мистецтва на Слобожанщині (кінець ХІХ – початок ХХ століття) : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 / Оксана Вікторівна Васильєва. – Х., 2003. – 227 с.
3. Миклашевський Й.М. Музична й театральна культура Харкова ХVІІІ–ХІХ ст. / Й.М. Миклашевський. – К. : Наукова думка, 1967. – 147 с.
4. Новиков А.О. Слобожанський драматичний театр. Нариси історії / А.О. Новиков. – Х. : ХДПУ, 2002. – 109 с.
5. Сірополко С. Історія освіти в Україні / Степан Сірополко ; підгот. Ю. Вільчинський. – 2-ге вид. – Л. : Афіша, 2001. – 663 с.
6. Шип Н.А. Интеллигенция на Украине ХІХ в.: Историко-социальный очерк / Н.А. Шип ; АН УССР Ин-т истории Украины ; отв. ред. В.Г. Сарбей. – К. : Наук. думка, 1991. – 170 с.

ІДЕЇ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ЛІТЕРАТУРНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ТВОРЧОСТІ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО

Найважливішим завданням вітчизняної педагогіки є формування високоморальної особистості, зокрема, виховання її моральних почуттів. В умовах кризи виховання в нашій країні спостерігається деформація природних почуттів любові до матері та батька, дідуся й бабусі, поваги до старших. Виховання моральних цінностей, таких як совість, доброта, правдивість, гідність, взаємодопомога й взаємоповага, любов до рідних, відповідальність за власні дії та вчинки тощо, у багатьох випадках здійснюється через “словесне” моралізаторство, тобто перевага віддається запам’ятовуванню моральних законів і норм поведінки замість того, щоб естетично й емоційно пробуджувати почуття за допомогою казок та оповідань, які виступають важливими засобами морального виховання дітей молодшого шкільного віку.

Оповідання та казки є джерелом високої моральності, згустком досвіду, філософією буття й передбачення. В. Сухомлинський розглядав цей жанр як ідеальний засіб формування молодої душі, бо ж дитина в ній пізнає світ не тільки розумом, а й серцем і всім єством відгукується на почуте й прочитане, виявляє своє бачення добра та зла.

Значним внеском у вивчення життя та практичної діяльності, складових педагогічної системи В. Сухомлинського стали праці М. Антонця, І. Беха, А. Богуш, М. Богуславського, А. Борисовського, В. Бутенка, Г. Волкова, С. Заволоки, І. Зязюна, В. Кузя, Н. Ничкало, М. Мухіна, В. Паламарчук, А. Розенберга, О. Савченко, М. Сметанського, О. Сухо млинської, В. Хайруліної, М. Ярмаченка та ін.

Мета статті – проаналізувати літературно-педагогічну творчість В. Сухомлинського, яка посідає особливе місце в його педагогічній спадщині. Низка оповідань та казок видатного педагога спонукає розум і почуття дитини до аналізу вчинків літературних героїв, до відповідних висновків.

Творчість Василя Олександровича Сухомлинського увійшла до історії вітчизняної педагогічної думки помітною сторінкою, його педагогічні, публіцистичні та літературні праці й учительський досвід значно вплинули на практичну діяльність школи, збагатили педагогіку України новими положеннями й думками. Велику спадщину залишив по собі видатний педагог, вчений, письменник В. Сухомлинський (48 монографічних праць і брошур, 600 статей, близько 1500 художніх творів для дітей). Його новаторські здобутки – це школа радості, школа під блакитним небом, уроки мислення серед природи, бесіди з людинознавства, Батьківська школа, літературні мініатюри для дитячого читання тощо. Педагог обрав свій педагогічний орієнтир – виховання в дітей загальнолюдських цінностей: добра, любові, щастя, радості для кожного. Маючи небайдужу душу, порядність,

відданість справі, творче горіння, В. Сухомлинський своїм прикладом заохочував до творчої праці педагогічний колектив, який очолював.

Цінною для навчально-виховного процесу є літературна спадщина вченого. Тільки тонкий знавець психології дитячих душ міг написати такі твори для дітей, які сприяють вихованню важливих людських моральних якостей. Письменник-педагог дитячими вустами ставить запитання, на які школярам треба шукати відповіді, аналізувати подану ситуацію та робити конкретні умовиводи разом з учителем, батьками, однолітками.

Василь Олександрович зазначав, що казка, гра, фантазія – животворне джерело дитячого мислення, благородних почуттів і прагнень. Казка невід’ємна від краси, сприяє розвитку естетичних почуттів, без яких неможливе благородство душі, щира чуйність до людського нещастя, горя, страждань. Завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, а й серцем. І не тільки пізнає, а відгукується на події та явища навколишнього світу, виявляє своє ставлення до добра й зла. З казки бере дитина перші уявлення про справедливість і несправедливість. Початковий етап ідейного виховання теж відбувається за допомогою казки. Діти розуміють ідею лише тоді, коли вона втілена в яскраві образи. Казка – благодатне джерело виховання любові до Батьківщини, яке нічим не можна замінити. Патріотична ідея казки – у глибині її змісту; створені народом казкові образи, що живуть тисячоліття, доносять до серця й розуму дитини могутній творчий дух трудового народу, його погляди на життя, ідеали, прагнення. Казка виховує любов до рідної землі вже тому, що вона є творінням народу. Аналогічно впливає на душу дитини народна казка. Здається, що вона побудована на суто “побутовому” сюжеті, але в кожному образі та кожному слові простежуються творчі сили народу [5, с. 177].

Для виховання в молодших школярів моральних цінностей, любові до книжки в Павлівській школі було створено Кімнату казок. Тут у дітей народжувався інтерес до книжки, починала складатись у душах маленьких вихованців моральна краса, формувалась їхня свідомість. Добираючи казки для дитячого читання, слухання, інсценізації, В. Сухомлинський вважав найголовнішим те, щоб в казці була глибока думка, щоб діти замислювались, переживали “подив перед ідеєю”. Саме казка сприяє вихованню в молодших школярів ціннісних орієнтирів, відповідальності за свої вчинки, слова, ставлення до навколишнього світу, адже усвідомлення суті моральних ідей досягається не гучними словами й фразами, а емоційністю, глибиною розкриття істини й показом величчя людського розуму. “Казка – це зернина, – зазначав Василь Олександрович, – з якої проростає паросток емоційних станів і ситуацій” [4, с. 261].

Казка – це друг і вчитель дітей, вона допомагає їм краще пізнати навколишній світ, робить їх добрішими, людянішими, викликає бажання пронести чудові риси позитивних персонажів через своє життя [1, с. 12]. Саме казки та оповідання відіграють важливу роль у формуванні моральних переконань і моральної культури особистості.

Як відомо, моральна культура – це найголовніший компонент духовного життя людини, який передбачає оволодіння моральними принципами, нормами, правилами, які регулюють поведінку в усіх сферах життя. Моральні норми – це система вимог, які визначають обов’язки людини по відношенню до навколишнього світу. Вони не тільки орієнтують поведінку особистості, а й дають можливість оцінювати та контролювати її. Ми ніколи не матимемо моральних якостей у дорослих особистостей, якщо не виховаємо моральні почуття в молодшому шкільному віці. Наука виходить з того, що в дітей з раннього віку треба цілеспрямовано формувати моральні почуття, хоч діти можуть ще не розуміти відповідних цим почуттям моральних понять, принципів. Дитина вже змалку повинна розуміти та усвідомлювати, що таке любов до людей, милосердя, доброта, співчуття тощо. Казка якраз і є тим джерелом, тим засобом, що допомагає вихованню моральних якостей дитини. Прислухаймось до порад великого педагога В. Сухомлинського, який розумів велику перевагу жанру казки в початковій школі. Саме з казки молодший школяр бере уявлення про справедливість і несправедливість, добро і зло, правду і неправду. Казка для маленьких дітей – це не просто розповідь про фантастичні події; це – цілий світ, в якому дитина живе, бореться, протиставляє злу свою добру волю [5].

Герої педагогічних казок та оповідань В. Сухомлинського – павучок та мураха на землі, журавлиний ключ у небі, лелеки, горобчики, жуки, берізка, калюжа, маленьке кошеня і звичайнісінькі діти, їхні батьки, бабусі, дідусі. Здавалося б, усе таке рідне й до болю знайоме, але іноді ми у своїй повсякденності не помічаємо цих речей, не приділяємо достатньо уваги близьким людям. Василь Олександрович, як тонкий спостерігач, наголошує на тому, що слід помічати у звичайному незвичайне й зупиняє увагу дитини на повсякденних, майже непомітних явищах і подіях. Він упевнений, що коли не сформувані самостійності мислення, не виховані любові до бабусі й дідуся, до матері та батька, до рідної природи, речей, що оточують дитину, то яка мова може йти про любов до Батьківщини, патріотизм і громадянськість.

Деякі казочки й оповідання написані з гумором, жартом, яким відзначався й характер самого Василя Олександровича. Звернені вони до всіх юних читачів, але діапазон їх застосування дуже широкий.

З його творами діти знайомляться ще в дитсадку, а потім у молодших класах початкової школи. Це оповідання “Пташина комора”, “Три ледарі”, “Чому плаче синичка...”, “Камінь і струмок” та багато інших, які популяризують такі важливі душевні якості людини, як привітність, чуйність до оточення, доброзичливість, скромність, щирість, формують навички людяності у взаєминах, відповідальне ставлення до всього живого.

У державній науково-педагогічній бібліотеці ім. В.О. Сухомлинського (м. Київ), а саме у читальному залі фонду В.О. Сухомлинського, де праці педагога представлені українською та 50 мовами світу; велика кількість видань, присвячені педагогу, багато матеріалів з використання педагогічної спадщини вченого: наукові (монографії, збірники наукових праць,

матеріали науково-практичних конференцій, дисертації, автореферати дисертацій), інформаційні (показчики, програми, буклети), навчальні (підручники, навчальні та методичні посібники), довідкові (енциклопедії, путівники); публікації (статті В. Сухомлинського та про нього) з періодичних видань, їх копії, які зберігаються в залі. Саме в періодичних виданнях велика кількість казок та оповідань Василя Олександровича, зміст яких допомагає виховати любов до природи та до людей, сформувати кращі риси характеру. Деякі оповідання є корисними навіть для дорослих, тому що через них можна глибше побачити внутрішній світ дитини, вони нашттовхують на роздуми. У статті ми виділяємо лише деякі художні мініатюри педагога.

Яку б з казок або оповідань педагога ми не взяли, вони всі високоморальні. Багато в літературно-педагогічній спадщині В. Сухомлинського присвячено проблемі поваги до старших (батька й матері, бабусі й дідуся), а саме низка оповідань: “У бабусі дрижать руки” (“Барвінок”, 1974 р., № 3), “Дідусева ложка” (“Нове життя”, 1976 р., № 63), “Бабусин борщ”, “Сьома дочка” (“Хлібороб України”, 1973 р., № 4), “Це сину моє поле...” (“Нове життя”, 1953 р., № 63) та ін.

Гостро висвітлюється проблема моральних почуттів особистості (сорому, співпереживання), дружби в таких працях, як: “Петрик і ваза” (“Мурзилка”, 1973 р., № 7), “Новина”, “Провинилась” (“Радянська жінка”, 1973 р., № 8), “Після великого каменя” (“Нове життя”, 1953 р., № 8) та ін.

Любов до природи, усього живого на землі, краси (вміння бачити незвичайне у звичайному) розкривається в мініатюрах “Внучка старої вишні” (“Радянська жінка”, 1973 р., № 8), “Калюжка” (“Радянська освіта”, 1988 р., 27 вересня), “Ландыш в саду” (“Зорянка”, 1972 р., № 9) та ін.

У творах “Яблуко і світанок” (“Нове життя”, 1976 р., № 55), “Ледача подушка” (“Радянська жінка”, 1975 р., № 8), “Добре, що сонечко сяє” (“Хлібороб України”, 1973 р., № 4) Василь Сухомлинський засуджує лінощі.

Педагог наголошує на тому, що завжди треба говорити правду та відповідати за свої слова і вчинки, прикладом цього є оповідання “Чому голуби прилетіли до Олега” (“Барвінок”, 1978 р., № 3). І це далеко не весь перелік творів педагога на морально-етичні теми.

Тому, крім аналізу природних моральних операцій, що виникають унаслідок спілкування з однолітками й дорослими, необхідна цілеспрямована виховна робота, а саме її важливі форми: колективне читання та обговорення казок, оповідань з моральним змістом, створення проблемних ситуацій, в яких головним є навчити молодших школярів аналізувати поведінку та почуття героїв, порівнювати подану в творі моральну ситуацію з аналогічними життєвими ситуаціями. Завдяки цьому школярі переносять моральний зміст твору на моральні явища реального життя.

Висновки. На основі висловленого вважаємо, що Василь Олександрович Сухомлинський багато зробив для відродження інтересу вчителів і учнів до казки, чимало сам написав казок, творів-мініатюр, які виконують

безпосередньо виховну функцію. Зміст казок значною мірою впливає на моральне виховання молодших школярів. Саме казки та твори видатного освітянина є тим відправним пунктом, який формує особистість молодшого школяра. Вони пережили свого автора, захоплюючи читача мальовничими образами, простими, але такими живими, яскравими, близькими й зрозумілими нам героями. Цінність їх у тому, що письменник-педагог зумів правильно співвіднести у своїх працях вимисел та життєву правду, вклав у зміст концептуальні засади своєї педагогічної системи. Саме тому його літературно-педагогічна творчість така неповторна, яскрава, оригінальна й слугує вчителям початкової школи безцінним допоміжним матеріалом у моральному вихованні молодших школярів.

Література

1. Антонєць М. В. Сухомлинський і сучасність / Михайло Антонєць // Дошкільне виховання. – 1990. – № 9. – С. 12.
2. Вашуленко М. Літературна творчість В.О. Сухомлинського в початкових класах / Микола Вашуленко // Шкільна бібліотека. – 2004. – № 6. – С. 10–13.
3. Заліток Л. Книжка як засіб виховання відповідальності молодших школярів у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського / Людмила Заліток // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка: педагогічні науки. – Полтава : Фірма Техсервіс, 2005. – С. 261.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. / Василь Олександрович Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. – 670 с.
5. Сухомлинський В. Моя педагогічна система / Василь Сухомлинський // Радянська школа. – 1988. – № 7. – С. 79–81.

РАЗУМЕНКО Т.О.

ВИТОКИ СТАНОВЛЕННЯ ФАКУЛЬТЕТСЬКОЇ СТРУКТУРИ ЄВРОПЕЙСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ: ІСТОРІЯ, ДОСВІД

Глобалізаційні процеси сучасності поставили на порядок денний питання розробки нової філософії освіти, заснованої на збереженні національної самоідентичності в оптимальному поєднанні з інтеграцією у світовий освітянський простір. У зв'язку із цим в Україні формується нове бачення вищої освіти, суттєвим складником якої виступає університетська освіта, відбувається пошук шляхів її модернізації.

Зазначені проблеми неможливо вирішити без ґрунтовного вивчення історичного минулого університетської освіти, оскільки людством накопичено значний досвід не тільки в царині організації діяльності університетів, а й побудови їх організаційно-управлінської структури, провідних принципів управління тощо.

Питання змісту, концептуальних ідей організації університетської освіти, особливості функціонування певних “моделей” університету на кожному з визначених історичних етапів розвитку людства широко представлені в працях А. Андрєєва, Н. Дем'яненко, Л. Зеленської, К. Кавеліна, І. Курляк, О. Мещанінова, О. Микитюка, О. Навроцького, М. Полякова, В. Савчук, М. Суворова та ін. Проте особливості становлення факультетсь-

кої структури перших європейських університетів не проаналізовано та узагальнено належним чином.

Мета статті – розкрити витoki становлення факультетської структури європейських університетів доби Середньовіччя та охарактеризувати досвід її упровадження в Паризькому університеті.

Становлення вищої освіти як світового феномену завжди асоціюється з обґрунтуванням “ідеї університету” та її реалізацією.

Як відомо, перші класичні університети виникли в Європі в добу Середньовіччя. За влучним виразом П. Уварова, “університет – це дар, котрий Високе Середньовіччя дало Європі Нового часу” [1, с. 61]. Підвалини європейської університетської освіти було закладено Болонським університетом (1119 р.). Наступними стали: в Італії – Неапольський (1224 р.), Римський (1303 р.); в Англії – Оксфордський (XII ст.), Кембриджський (1202 р.); у Франції – Монпельє (1180 р.), Паризький (близько 1200 р.); в Іспанії – Сієнський (1240 р.). Зазначимо, що дати відкриття цих навчальних закладів у науково-літературних джерелах визначаються по-різному, оскільки процес їх становлення був досить пролонгованим – входження навчальних закладів (структурних їх підрозділів) у єдиний конгломерат відбувався поступово.

Вивчення історико-педагогічних джерел [1–7] дає підстави констатувати, що своїм походженням термін “університет” завдячує латинському слову “universum” – всесвіт. Проте на початку свого виникнення університети аж ніяк не об’єднували в собі всього кола наукових знань. Тому їх назва (“universitates”) спершу вказувала на об’єднання викладачів й учнів (universitas magistrorum et scholarum), а не на сукупність наук (universitas litterarum). Показово, що таку саму назву мали й інші середньовічні корпорації, що являли собою об’єднання осіб, які займалися певним ремеслом або промислом.

Найдавніші з університетів Західної Європи не знали й факультетської структури, оскільки про повноту наукового викладання в ті часи мова не йшла. Особи, котрі належали до університетської корпорації, поділялися спершу за своїм походженням на нації (nations), останні – на провінції. Земляки утворювали, таким чином, особливі корпорації, які в сукупності й складали університет. Зазвичай таких корпорацій у кожному університеті було чотири. Наприклад, у Паризькому університеті – це французи, пікарди, нормани й англійці (згодом німці); у Празькому – чехи, баварці, поляки й саксонці; у Венському – австрійці, саксонці, баварці й поляки. Такий поділ на чотири нації існував і в інших середньовічних університетах, за винятком італійських, де їх кількість була значно більшою [7].

Близько XIII ст., поряд із корпораціями, в основі яких лежали національні ознаки, стали утворюватися корпорації факультетські, які, набувши поширення, витіснили перших з університетської структури. Показово, що університети, започатковані в XV ст., склалися вже лише з факультетів і не знали поділу за народностями (націями) [4, с. 105].

В аспекті досліджуваної проблеми інтерес викликає той факт, що факультети, які прийшли на зміну об'єднанням земляків, були також корпораціями, але мали дещо іншу структуру. Зокрема, підставою для поділу на факультети слугували не народності, а галузі знань. Цим факультети ще більше, ніж земляцтва, наближалися до промислових і ремісничих середньовічних корпорацій і цехів. Так, факультет середньовічного університету являв собою учений цех з розподілом його членів на магістрів (“magistri” – на артистичному факультеті, “doctors” – на вищих факультетах), підмайстрів (baccalaurei) й учнів (scolares) зі звичним цеховим поділом праці, обов'язковими випробуваннями, що мали на меті присудження наукових ступенів, і цеховими свідоцтвами [7, с. 758]. Повноправними його членами вважалися тільки магістри (доктори).

Зауважимо, що в середньовічних університетах спершу був відсутній ступінь доктора, а переважав магістерський, що прирівнювався до звання майстра – “maister” [4, с. 106].

Факультети розглядалися як самостійні корпорації, що керувалися особливими статутами, мали власні кошти й печатку. Навіть за умови запровадження загального керівництва університетом в особі ректора, факультети як навчально-наукові колегії не підпорядковувалися останньому [7, с. 762].

У процесі наукового пошуку встановлено, що факультетська структура вперше була запроваджена в Паризькому університеті, а згодом перенесена до німецьких університетів. Так, в одному з офіційних документів, що датується 1254 р. (*litera universitatis magistrorum et scholarium Parisius studentium*) зазначено, що “джерело мудрості (*sapientiae fons*) у Парижі поділяється на чотири факультети: теологію, юриспруденцію, медицину й філософію (розумову, природну й моральну), – це немовби чотири ріки раю, про які говориться в книзі Буття” [6, с. 33].

Знаменно, що підґрунтям для процесу становлення факультетської структури Паризького університету виявилася булла папи Григорія ІХ “*Regens scientiarum*” від 1231 р., яку зазвичай називають “великою хартією” цього університету. Названим документом підтверджувалися устої, встановлені 1222 р., згідно з якими кожен факультет розглядався як самостійна структурна одиниця та набував права “укладати власні статuti, визначати порядок викладання дисциплін й установлювати кількість годин для їх вивчення, проводити диспутації, обирати костюм, окреслювати перелік дисциплінарних стягнень, визначати умови оренди квартир тощо [6, с. 35]. Крім того, буллою 1231 р. заборонялося одному факультету втручатися в справи іншого, а постанови університетського керівництва ставилися в залежність від факультетських рішень.

В аспекті досліджуваної проблеми привертає увагу той факт, що термін “*facultas*” у первинному значенні вживався на позначення здатності викладати певну галузь знань або ж окреслював конкретну галузь наукового знання. Такий підхід, на переконання дослідників [5; 6; 7], впливав з безпосереднього значення слова “*facultas*” – “здатність”, що трактувалося

за тих умов як “визнання здатності вчити”. Зауважимо, що у цьому значенні названий термін уперше було використано папою Григорієм III у 1219 р. в його посланні Паризькому університету. У ньому, зокрема, зазначалося, що “школяр, котрий склав іспити й отримав ліцензію, може вільно “управляти” в тій галузі (“*facultas*”), з якою пов’язана його ліцензія” [6, с. 34].

Проте, вже з 1255 р. цей термін став уживатися в новому значенні, а саме на позначення “об’єднання магістрів певної галузі знань”. Причиною цього послуговувало те, що магістри окремих галузей знань для захисту своїх прав й інтересів стали об’єднуватися в корпорації (*corpus collegie sive universitatis*), набуваючи на цій підставі корпоративних привілеїв: укладати власні статuti, скликати загальні збори, проводити іспити, надавати здобувачам науковій ступені, приймати останніх у своє товариство й виключати негідних [6, с. 34].

Вищезазначене послуговувало досліднику М. Суворову [6] для висновку, що факультети середньовічних університетів виникли завдяки “солідарності” викладачів, на яких покладалося викладання суміжних дисциплін. На переконання дописувачів [6; 7], саме погляд на факультет як організоване об’єднання викладачів певної галузі спонукав до необхідності надання факультетській організації корпоративної завершеності. Так, залежно від того чи іншого періоду в структурі Паризького університету виокремлювалося три або чотири факультети: теологічний, юридичний, медичний і факультет вільних мистецтв (артистичний). Зазвичай на першому місці стояв теологічний факультет, за ним слідував юридичний, далі – медичний, на останньому – артистичний, який з XVI ст. стали називати філософським. Зауважимо, що нижчий ранг артистів не означав принизливого ставлення до них, а виражав лише думку, що “*artes*” є основа (предтеча), через яку повинен пройти будь-хто, якщо бажає спеціалізуватися на одному з трьох вищих факультетів. Однак таке бачення не вичерпувало значення факультету “мистецтв”. У добу Середньовіччя домінував погляд, що цей факультет являє собою науку в цілому, чисту науку, на протигагу спеціальним факультетам, які мають особливі цілі й завдання. Тому філософія розглядалася як “шлях до істини”, як щось таке, що, “не прагнучи до чогось зовнішнього, задовольняється кордонами самостійної науки” [6, с. 150].

Факультет вільних мистецтв Паризького університету був найчисленнішим і об’єднував у своєму складі чотири нації (французьку, пікардійську, англійську й норманську), до складу яких зараховували як схолярів (учнів), так і магістрів. Показово, що викладачів з вищим науковим ступенем на артистичному факультеті називали магістрами, а на трьох вищих – докторами. Останні перебували поза межами будь-яких націй [3, с. 17–18].

Вищим органом влади на будь-якому з факультетів Паризького університету вважалися загальні збори викладацького складу. Право голосу мав кожен член факультету. Лише на артистичному факультеті, зважаючи на його специфіку, кожна із чотирьох націй володіла правом одного голосу, якою б не була кількість її членів. Нації обговорювали факультетські

питання нарізно, а прокуратор (керівник нації) повідомляв її рішення загальним зборам, на яких були присутні представники від націй, а також усі магістри [6, с. 119].

Для здійснення безпосереднього керівництва діяльністю факультетів Паризького університету запроваджувалася посада декана (назва запозичена із церковної організації кафедральних капітулів. – *T.P.*). Підкреслимо, що на юридичному факультеті названого університету декана стали обирати з 1267 р., теологічному – з 1296 р. На факультеті вільних мистецтв посада декана спершу була відсутня, оскільки головну роль тут відігравали нації [6, с. 32]. Проте, за свідченням дописувачів [2; 6], уже на межі XIII–XIV ст. у більшості середньовічних університетів артистичні факультети стали очолювати декани. Так, згідно зі статутом факультету мистецтв Паризького університету, що являв собою компіляцію рішень факультетських зборів і засідань університетської ради з 1366 до 1471 рр., управління останнім покладалося на декана, вибори якого приписувалося проводити двічі на рік. У виборах мали право брати участь усі магістри факультету. Процедура обрання декана мала здійснюватися шляхом відкритого голосування. Ті з-поміж магістрів, котрі з якихось причин були відсутніми на засіданнях, позбавлялися права голосу й змушені були рахуватися з вибором своїх колег [2, с. 88].

Претендент, обраний у декани, мав скласти присягу, у якій, зокрема, зазначалося, що останній зобов'язується ретельно виконувати покладені на нього обов'язки й не буде ставити печатки на першій-ліпшій грамоті без погодження із чотирма магістрами, обраними для цієї цілі факультетськими зборами. У свою чергу, магістри факультету давали обіцянку декану, що будуть з'являтися до нього за першою вимогою й не ухилятимуться від присутності на факультетських засіданнях під страхом сплати грошового штрафу. Крім того, магістри присягали в тому, що жоден з них не буде чинити опору, якщо внаслідок нехтування знаками магістерського достоїнства буде позбавлений деканом права голосу або виключений зі складу факультету [2, с. 89].

Декану факультету ставилося в обов'язок:

– зберігати загальну факультетську книгу, до якої заносили всі акти, постанови факультету, а також рішення, що слугували спільному благу й розвитку як факультету, так і університету в цілому;

– занотовувати до названої книги прізвища нових бакалаврів, ліценціатів і магістрів, щоб порядок набуття останніми наукових ступенів “не надавався забвению”;

– скликати членів факультету за необхідності або за вимогою хоча б одного з магістрів;

– доводити через нунція до кожного члена факультету питання, що вносилися до порядку денного засідань, а також прізвища тих магістрів, котрі бажали висловитися [2, с. 90].

Висновки. Отже, вищезазначене дає підстави для висновку, що факультетська організація вперше була запроваджена в структурі Паризького

університету доби Середньовіччя. Факультет являв собою самостійну відокремлену корпорацію, що керувалася власним статутом, володіла особистим майном і мала право на власну печатку. Вищим органом влади на факультеті були загальні збори викладацького складу (з-поміж магістрів і докторів наук), на які покладалася реалізація нормотворчої й розпорядницької функцій. Безпосереднє ж керівництво факультетом здійснював виборний декан.

Подальшого дослідження потребують питання запровадження факультетської структури в межах вітчизняних вищих навчальних закладів.

Література

1. Дем'яненко Н.М. Світова інтерпретація ідеї університету: методологія, теорія, досвід реалізації / Н.М. Дем'яненко // Вища освіта України. – 2009. – № 1. – С. 60–66.
2. Документы по истории университетов Европы XII–XV вв. : учеб. пособ. / [под ред. и с предисл. А. Е. Москаленко]. – Воронеж : Воронеж. пед. ин-т, 1973. – 157 с.
3. Зеленська Л.Д. Учена рада університету: історія, теорія, досвід : монографія / Л.Д. Зеленська ; Харк. нац. пед. ун-т імені Г.С. Сковроди. – Х. : ХНАДУ, 2011. – 480 с.
4. Кавелин К.Д. Устройство и управление немецких университетов / К.Д. Кавелин // Собрание сочинений / К.Д. Кавелин. – СПб., 1899. – Т. 3. – С. 91–239.
5. Поляков М.В. Класичний університет: еволюція, сучасний стан, перспективи / М.В. Поляков, В.С. Савчук. – К. : Генеза, 2004. – 416 с.
6. Суворов Н. Средневековые университеты / Н. Суворов. – М. : Типо-литогр. Кушерева и К., 1898. – 245 с.
7. Университет // Энциклопедический словарь / изд. Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон. – СПб., 1902. – Т. 34А. – С. 751–803.

РЕВИНА Д.О.

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В ЕПОХУ КИЇВСЬКОЇ РУСІ ТА МОСКОВСЬКОЇ ДЕРЖАВИ (X–XVI ст.)

В умовах глобалізації та європейської інтеграції нашої держави знання іноземних мов та методик їх викладання стають одним із пріоритетних завдань освітньої діяльності України. В останні роки система навчання іноземних мов зазнає модернізації. Проте ґрунтовна позитивна перебудова стане можливою лише за умови вивчення здобутків минулого в цій царині. Так, дослідження історії навчання іноземних мов у закладах освіти України набуває актуальності.

Аналіз досліджень і публікацій свідчить, що окремі аспекти вивчення історії навчання іноземних мов у національній системі освіти перебували в полі зору науковців. Цьому питанню присвятили свої праці Г. Антонюк, Н. Борисова, А. Долапчі, О. Мисечко, С. Мусійчук, Ю. Семенцова та ін. Однак зазначена проблема потребує більш ґрунтовної деталізації та систематизації.

Метою статті є виявлення і характеристика особливостей становлення та розвитку навчання іноземних мов в Україні в епоху Київської Русі та Московської Держави (X–XVI ст.).

Володіння іноземними мовами зважди вважалось ознакою високого розвитку культури. Дослідники [1; 5; 6] вважають, що в домонгольський

період на території України-Русі активно розвивалась освіта в результаті поширення християнства та входження в освітній простір Київської Русі навчання грецької мови. Існують відомості, що домовленості між київським князем Олегом у 911 р. та князем Ігорем у 944 р. із греками були складені саме грецькою мовою [1].

Ще у “Повісті минулих літ” (XII ст.) говориться: “Любив Ярослав (*прим. ав.* – Ярослав Мудрий) книги. Зібрав скорописців багато, і перекладали вони із грецького на слов’янське письмо. Написали вони книг велику силу, ними повчаються вірні люди і насолоджуються плодами глибокої мудрості. Велика користь від навчання книжного. Книги – мов ріки, які наповнюють собою увесь світ; це джерело мудрості, в книгах – бездонна глибина. В книгах – світло мудрості” [2].

Київський митрополит Климент Смолятич писав, що у XII ст. в Україні було 300–400 вчених, які добре володіли грецькою мовою [3]. У зазначений час освіта подекуди мала примусовий характер. Князь Володимир Святославич (роки правління: 978–1015) наказував збирати дітей заможних і знатних бояр та віддавати їх на “вчення книжне” вчителям, здебільшого грекам та болгарам [1, с. 31].

За часів правління Данила Галицького (1238–1264 рр.) вважалося цілком нормальним знання п’яти – семи мов. Так, за свідченням Володимира Мономаха, сина великого князя київського Всеволода Ярославича (роки правління: 1078–1093), його батько володів п’ятьма мовами: “Що умієте хорошого, то не забувайте, а чого не умієте, тому вчитеся – як батько мій, удома сидячи, знав п’ять мов, тому і честь від інших країн” [4]. Історики визнають, що серед цих мов були шведська (мова матері Всеволода), грецька (мова його дружини), латинська, польська та норвезька мови. Ці знання допомагали самостійно вести перемовини з іншими країнами, тому набували особливого пріоритетного значення серед інших навчальних предметів. Добре освіченим були й сини Володимира Мономаха, які “із греки та латини говорили їхньою мовою, яко руською” [1, с. 38].

Київська Русь із давніх часів мала дипломатичні відносини з іншими країнами. У цих умовах володіння іноземними мовами ставало обов’язковим. Знаходячись у центрі торговельних шляхів, Київська Русь була контактною зоною між Арабським Сходом та Західною Європою, підтримувала широкі торговельні зв’язки з багатьма країнами світу, сприяла значній активізації світової торгівлі. Різноманітні політичні, культурні зв’язки мала Русь із Візантією, тому грецька мова – мова релігії, науки та ділових відносин – була відома серед руських людей. Підтримувались зв’язки зі слов’янськими країнами – Болгарією, Чехією, Польщею, а також з Угорщиною, Німеччиною, Францією, Англією, Норвегією, Швецією та ін. З київськими князями підтримували родинні стосунки правлячі кола більшості європейських країн, що особливо прагнули поріднитися з великими князями могутньої Русі. Високий рівень економіки, культури, вдала дипломатична діяльність на міжнародній арені, підкріплювана силою зброї в боротьбі проти іноземних загарбників, широке використання здобутків

світової цивілізації висунули Русь на провідні позиції у Європі та принесли їй глибоку пошану найрозвинутіших країн тогочасного світу. Усі ці чинники сприяли широкому вжитку іноземних мов, а також активізації та розвитку іншомовної освіти.

Російський історик М. Сухомлинов зазначає, що на той час знання іноземних мов було доступним усім верствам населення Русі та набувалося під час практики, без застосування будь-якої методики [5]. Проте вже у XII ст. у Смоленську існувало училище, засноване 1180 р. князем Романом Ростиславовичем, де викладали грецьку та інші мови.

Отже, треба виділити таку рису, характерну для освіти доби Київської Русі, як відкритість до світу, активне запозичення, вбирання і використання для освітньої мети найкращих здобутків науки інших народів. Прикладом цього виступає орієнтація в освіті на її полімовність, широка викладацька та, як наслідок, перекладацька діяльність освітніх центрів.

Занепад культурного життя Київської Русі відбувся через монголо-татарське нашествя, внаслідок якого було розорено більшість великих міст – центрів тогочасної освіти. Було загублено або частково знищено велику кількість давньоруських рукописів, оригіналів та перекладів творів, які становили основу наукового вчення, що не могло не позначитись на стані освіти. Все це призвело до майже повного забуття традицій освіти, у тому числі й традицій іншомовної освіти, адже відпала необхідність вести дипломатичні відносини з якоюсь іншою державою, крім Золотої Орди.

Проте за період монгольського панування на території Русі все ж таки були люди, які володіли іноземними мовами. По-перше, це були колишні полонені, по-друге, відбувалась асиміляція окупантів із місцевим населенням. Завдяки цьому сучасна українська мова багата на запозичення із тюркської мови.

Упродовж XIII–XV ст. монастирі відіграли роль оплотів, що зберігали та поширювали українські традиції освіти, у тому числі і традиції іншомовної освіти. Тому саме релігія мала вирішальне слово при виборі іноземної мови.

У середині XV ст. значна частина українських земель, здебільшого Галичина, стала провінцією Польського королівства. Разом із цим була запроваджена католицька віра, що базувалась на латинській мові, яку згодом зробили офіційною на зазначеній території.

Відомо, що вибір між грецькою та латинською мовами означав вибір між православною та католицькою вірою. Тому православна церква, що являла собою основу тогочасної культури нашої держави, залишала за собою вибір мови та необхідних матеріалів для її вивчення.

Наприкінці XV ст. Золота Орда почала поступово втрачати панівні позиції та близилась до занепаду. Іван III Васильович (роки правління: 1462–1505) створив Московську Державу, що повільно входила у політичне та економічне життя Європи та світу. Поліпшення ділових зв'язків Росії з іншими країнами одночасно сприяло припливу іноземців до нашої держави та виходу її мешканців до Європи та Сходу. Пожвавлення міжкуль-

турної комунікації та активізація дипломатичної діяльності вимагало володіння іноземними мовами. На відміну від князів Київської Русі, які добре знали декілька іноземних мов, московські князі погано володіли навіть рідною мовою [6, с. 17]. Деякі священнослужителі, не володіли ні грецькою, ні латинською мовами.

Через загрозу ймовірної зовнішньополітичної кризи перед московськими князями постала необхідність підготовки вчителів іноземних мов для подальшого створення кадрів для дипломатичної та зовнішньої торговельної діяльності.

Оскільки бракувало кваліфікованих викладачів та спеціалізованих шкіл для вивчення європейських мов – латинської (міжнародної мови), німецької, шведської, польської, французької, італійської та східних мов – татарської, турецької, персидської тощо, спочатку запрошували викладати іноземців, які з тієї чи іншої причини знаходились у державі. Проте таке навчання було важко вважати якісним.

Вже у XV–XVI ст. на державному рівні були здійснені спроби покращити справу з недостатністю спеціалістів з іноземних мов. Московська Держава підтримувала та заохочувала прагнення своїх громадян навчатися закордоном, адже у 1549 р. розпочав свою роботу Посольський наказ, що мав справи з іноземними державами. Зобов'язанням Посольського наказу було мати штат з перекладачів різних мов. У 60-ті рр. XVII ст. штат налічував 8 перекладачів та 70 толмачів, що займалися виключно розмовними перекладами [1, с. 60].

Як відзначають науковці [6; 7], цар Іван Грозний (роки правління: 1533–1584) планував створити у Москві училище для викладання латинської та німецької мови, а у 1598 р. Борис Годунов мав на меті створити школи й університети для здобуття іншомовної освіти. Хоча, на жаль, ці прагнення не були остаточно реалізовані. Однак Борису Годунову вдалося відправити 18 хлопців за кордон, щоб вони вивчали там іноземні мови.

Першою спеціалізованою школою для вивчення іноземних мов вважають відкрити наприкінці XVI ст. школу при лютеранській церкві в Москві. Друга подібна школа відкрилась у Москві при офіцерській спільноті. У ній навчали всі верстви населення не тільки латинській та німецькій мовам, а й письму, лічбі та Закону Божому. Учні, що з успіхом закінчили в ній курс навчання, могли працювати в Посольському наказі.

Існують дані про те, що представники західноєвропейських країн пропонували російським царям відкрити навчальні заклади для юнаків на своїй території. Проте такі пропозиції мали завуальований намір поширення ідей католицизму поміж російської молоді, тим самим обернути країну в католицтво. Іван Грозний у 1582 р. відмовив пропозиції Папи Римського створити у Римі семінарію для російських учнів. У 1594 р. Борис Годунов отримав пропозицію від польського короля Сигизмунда III побудувати у Московській державі костьоли для поляків та відкрити при них училища для руських. Однак і ця пропозиція не отримала дозвіл від держави [8, с. 18].

Висновки. Отже, аналіз історико-педагогічної літератури дає змогу стверджувати, що на території Київської Русі навчання іноземних мов почалось із запровадженням християнства у X ст. Основними чинниками при виборі щодо застосування іноземної мови виступали політичні, економічні та соціальні події, що були в певний період розвитку держави.

Література

1. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. / [Э.Д. Днепров, О.Е. Кошелева, Г.Б. Корнетов и др. ; отв. ред. Э.Д. Днепров ; АПН СССР, НИИ общ. педагогики]. – М. : Педагогика, 1989. – 479 с.
2. Повість временних літ // Вітчизна. – 1980. – № 3. – С. 21–91.
3. Історія української культури. – К. : Либідь, 1994. – 656 с.
4. Поучение Владимира Мономаха [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://old-ru.ru/02-1.html>.
5. О языкознании древней России. – СПб., 1854. – 82 с.
6. Воевода Е. Распространение иностранных языков в Московском государстве в XIV–XVI веках / Е. Воевода // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 16–21.
7. Карамзин Н. История государства Российского / Н. Карамзин. – Ростов н/Д. : Феникс, 1997. – Т. 9. – 338 с.
8. Галкин А. Академия в Москве в XVII столетии / А. Галкин. – М., 1913. – 97 с.

ТКАЧЕНКО О.Б.

ЗАКОНОДАВЧО-НОРМАТИВНА БАЗА ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ КАДРІВ ВИЩОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ В УКРАЇНІ (50–60-х рр. ХХ ст.)

Відновлення та розвиток мережі ВНЗ УРСР у післявоєнні роки, щорічне збільшення прийому до них студентів сприяли швидкому кількісному зростанню кадрів радянських спеціалістів з вищою освітою. Водночас першочерговим завданням вищої школи в цей період було подальше підвищення рівня освіти та якості знань студентів.

Оскільки війна викликала помітне скорочення вчительських кадрів, до інститутів не повернулася значна частина науково-педагогічних працівників й аспірантів. Брак фахівців посилювався внаслідок непропорційного їх розподілу між окремими ВНЗ республіки. Значна частина кваліфікованих спеціалістів була зосереджена у вищих школах Москви, Ленінграда, Києва, Харкова, тоді як вищі навчальні заклади, розташовані в невеликих містах, відчували в них гостру потребу. Бракувало викладачів з вченими ступенями та званнями, особливо в педагогічних інститутах.

З огляду на це до викладання нерідко залучались особи без достатньої загальної педагогічної освіти й необхідного досвіду роботи у ВНЗ. Так, не тільки доцентські, а й професорські посади здебільшого обіймали педагоги без учених звань та ступенів. У ВНЗ значного поширення набула практика сумісництва, яка не відповідала вимогам навчальних програм. Усе це негативно позначалося на якості підготовки спеціалістів, передусім на успішності студентів. Разом з цим держава мала гарантувати суспільст-

ву, що ці заходи не ставлять під загрозу якість освіти. Правлячі кола стали ще більше слідкувати за витратами та віддачею вищої освіти. На їх думку, вища освіта стала занадто дорогою, проте недостатньо ефективною. Тож постало питання якості, її забезпечення, підтвердження та оцінювання.

Мета статті – здійснити комплексний аналіз законодавчо-нормативної бази 1950–1960-х рр. щодо підвищення якості підготовки кадрів у досліджуваній період; виявити форми та методи, за якими здійснювалось оцінювання викладачів.

Огляд нормативно-правової бази цього періоду дає змогу констатувати, що з перших років радянської влади питання якості діяльності викладачів та підвищення рівня їх кваліфікації обговорювались широкими колами громадськості на з'їздах і нарадах. Так, першим кроком до здійснення оцінювання якості професійно-педагогічної діяльності викладачів вищої школи з боку урядових кіл у жовтні – грудні 1947 р. була організація перевірки стану навчальної та політико-виховної роботи в найбільших ВНЗ. Разом з обласними комітетами партії Управління провело міські наради директорів та секретарів партійних організацій, на яких докладно обговорювались шляхи поліпшення методики викладання, якості лекцій і практичних занять, курсових та дипломних проектів, а також засобів підвищення ділової кваліфікації викладачів. Як результат, на основі відповідних рішень у ВНЗ СРСР розгорнулась робота з поліпшення ідейно-теоретичного рівня викладання. На засіданнях кафедр і вчених рад активно обговорювали заходи щодо викладання історії, філософії, політичної економіки. З метою підвищення ідейного рівня лекцій, семінарських та практичних занять для викладачів проводили методичні наради й семінари.

Разом з цим відновлювалась та набувала поширення практика взаємного відвідування лекцій, семінарських занять з наступним їх обговоренням на засіданнях кафедр. Частіше почали впроваджуватись відкриті лекції та семінари, стенографування занять, вносилися зміни в організацію й керівництво самостійною роботою студентів, тематику курсових та дипломних проектів. Як відомо, вживали серйозних заходів для взаємної інтеграції теоретичного навчання з виробничою практикою. Усе це сприяло виробленню єдиних критеріїв оцінювання якості професійно-педагогічної діяльності професорсько-викладацького складу вишів.

Важливими у контексті нашого дослідження були постанови Центрального Комітету КП(б)У “Про підготовку наукових кадрів через аспірантуру в Українській РСР” від 17 січня 1947 р., “Про стан та заходи щодо поліпшення підготовки та захисту дисертацій у вузах і науково-дослідних закладах Української РСР” від 11 лютого 1950 р., “Про недоліки в роботі по підготовці науково-педагогічних кадрів через аспірантуру в Одеському політехнічному інституті” від 2 грудня 1950 р., які стосувалися формування єдиних вимог до підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів через аспірантуру. У документах наголошено, що підготовка і захист дисертацій є одним з важливих заходів з підготовки моло-

дих наукових кадрів, здатних рухати науку і забезпечити високу якість викладання в навчальних закладах [6].

У статті “Головні питання вищої педагогічної освіти” (1950) автор зазначає, що “на той час у педагогічних та класичних університетах працювало більше ніж 7 тис. викладачів, які не мали вченого ступеня і звання; дисертації до здобуття вченого ступеня кандидатів наук захистило в 1945 р. – 85 чол., в 1946 р. – 110, в 1947 р. – 186, в 1948 р. – 150, в 1949 р. – 146; дисертації на здобуття вченого ступеня доктора наук захистило в 1945 р. – 15, в 1946 р. – 10, в 1947 р. – 19, в 1958 р. – 18, в 1949 р. – 13. Що стосується якості їхньої підготовки, то тут ще багато завдань, вирішення яких гальмується тим, що розвиток мережі педагогічних та учительських інститутів за останні роки недостатньо закріпивсь. Для виправлення створеного становища необхідно на найближчі роки всі сили зосередити на зміцненні існуючої мережі педагогічних та учительських інститутів, вдосконаленні якості наукової, навчальної та виховної роботи” [1, с. 91]. Отже, одним з головних завдань уряду було зміцнення існуючої мережі педагогічних та учительських університетів. Було прийнято рішення щодо підвищення рівня наукової кваліфікації професорсько-викладацького складу. Так, на початку 1950-х рр. уже при 26 ВНЗ країни, у тому числі при Київському, Харківському, Львівському, Одеському університетах, Київському педагогічному і фінансово-економічному та Львівському торгівельно-економічному інститутах розгорнулась робота консультаційних пунктів [7]. Вони розглядали та затверджували теми кандидатських дисертацій, приймали кандидатські екзамени, давали консультації й забезпечували науковим керівництвом дисертантів. А відповідно до Постанови Ради Міністрів УРСР № 4655 від 17 листопада 1950 р., аспірантуру при ВНЗ та науково-дослідних установах було визнано основною формою підготовки науково-педагогічних та наукових кадрів [4, с. 280].

Велике значення для підвищення рівня викладання суспільних наук у ВНЗ відіграла постанова ЦК ВКП(б) “Про заходи із поліпшення викладання суспільних наук у вищих навчальних закладах” від 6 серпня 1951 р. На виконання цієї постанови ЦК КП(б) 22 серпня 1951 р. прийняв іншу Постанову “Про заходи щодо поліпшення викладання суспільних наук у вищих навчальних закладах”. Цими документами була покладена велика відповідальність на місцеві партійні органи за стан викладання суспільних наук у вищій школі, наукову роботу й підготовку кадрів.

У ході дослідження встановлено, що Постановою Ради Міністрів СРСР “Про заходи щодо покращення підготовки науково-педагогічних кадрів для ВНЗ УРСР” від 19 лютого 1953 р. урядом країни було передбачено низку заходів, які були спрямовані на покращення підготовки науково-педагогічних кадрів і забезпечення ними ВНЗ, зокрема правління зобов’язувало Міністерство вищої і середньої спеціальної освіти СРСР планувати підготовку професорсько-викладацького складу за галузями наук і спеціальностями, з урахуванням потреб вищої школи в цих кадрах. Роком пізніше на створене Міністерство вищої освіти (від 29 грудня 1954 р.) було

покладено завдання здійснення контролю за навчально-методичною та науковою роботою всіх ВНЗ. Така перебудова дала можливість організувати підготовку кадрів найбільш успішно.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що в центрі уваги партійних та радянських органів, як і раніше, стояли питання підвищення ділової кваліфікації викладачів суспільних наук. За рішенням Ради Міністрів СРСР від 25 серпня 1955 р. Інститути підвищення кваліфікації викладачів при Московському та Київському державних університетах реорганізуються в інститути підвищення кваліфікації викладачів суспільних наук строком на 5 місяців [3, с. 346].

Таким чином, закладена в 50 рр. ХХ ст. система підготовки, підвищення кваліфікації, організації праці та атестації професорсько-викладацького складу була досить ефективною й відповідала меті планової економіки централізованої держави з її монополією на освіту. Так, у 1955 р. науково-педагогічні кадри готували в Україні 85 ВНЗ і 101 науково-дослідний заклад, 2 інститути вдосконалення лікарів та Інститут підвищення кваліфікації викладачів суспільних наук. Підготовка аспірантів і слухачів інститутів проходила майже з 300 спеціальностей. Найбільше спеціалістів готували з технічних (28%), педагогічних (14,3%) та сільсько-господарських наук (10,8%).

Аналіз наукових даних дає змогу констатувати, що Постанова Ради Міністрів СРСР “Про заходи щодо покращення науково-дослідної роботи у ВНЗ” від 12 квітня 1956 р. № 456 зобов’язувала Міністерство вищої освіти СРСР та інші міністерства разом з подальшим підвищенням якості наукової роботи забезпечити суттєве покращення науково-дослідної роботи, залучаючи до виконання такої роботи професорсько-викладацький склад. Як наслідок, у результаті формування єдиних вимог до покращення науково-дослідної діяльності у вищій школі зросла якість підготовки професорів та викладачів.

Поліпшенню фахових здібностей науково-педагогічних працівників вищої школи сприяв конкурсний порядок заміщення вакантних посад, підвищення вимог до здобувачів вчених ступенів та звань, що здійснювався з 1956 р. за рішенням ЦК КПСС. З метою покращення керівництва наукової роботи у ВНЗ восени 1956 р. створено Наукову-технічну раду Міністерства вищої освіти СРСР. Вона щорічно розробляла план проведення міжвузівських конференцій та нарад, більшість з яких пройшли на високому теоретичному рівні за участю викладачів ВНЗ, а також зарубіжних учених [2].

Черговим етапом у виробленні єдиної системи оцінювання професійно-педагогічної діяльності викладачів ВНЗ був інструктивний лист Міністерства вищої і середньої спеціалізованої освіти СРСР “Про обсяг наукової роботи професорсько-викладацького складу ВНЗ” від 15 вересня 1956 р. № I-100, в якому зауважено, що при визначенні індивідуального плану роботи професора чи викладача керівник кафедри мав враховувати характер наукової роботи, обсяг та важливість інших робіт теоретичного значення, особливо науково-дослідних. З усіх видів наукової роботи особ-

ливу увагу приділяли якості лекційної роботи як головної, найбільш складної та відповідальної, саме тому при розподілі наукових доручень керівник кафедри міг дати менше навантаження лектору й більше – керівнику практичних занять. Серед нововведень було також визначення обсягу праці викладача. Так, якщо раніше він вимірювався кількістю виконаних годин за навчальним планом, то в аналізованому листі йшлося про доцільність оцінювання за кількістю підготовлених висококваліфікованих спеціалістів та якістю навчальної й наукової роботи. Тобто мова йшла про необхідність досягнення таких результатів: значно підвищити обсяг і рівень наукової роботи кожної кафедри; удосконалити організацію навчального процесу, методи наукової роботи; посилити контроль за організацією навчального процесу з боку завідувачів кафедри, деканів факультетів і керівників ВНЗ.

З огляду на це індивідуальний план мав стати основним документом, що забезпечував правильну організацію праці професорів та викладачів. У ньому визначено, яку роботу мав у поточному році виконувати професор, доцент, асистент у педагогічному процесі, наукових дослідженнях, вирішенні науково-методичних питань, удосконаленні науково-технічних знань, підготовці підручників тощо.

Постановою чітко визначено, що умовою успіху в роботі викладача стала регулярність перевірки виконання затвердженого індивідуального плану роботи. Міністерство радило завідувачам кафедр обговорювати на засіданнях кафедри хід виконання індивідуальних планів наукової, навчальної та науково-методичної роботи, піддаючи критиці викладачів, які відстають з виконанням затверджених планів. У кінці навчального року завідувач кафедри мав оцінити кожну виконану наукову чи науково-методичну роботу, характеризуючи її якість, науково-теоретичне і практичне значення. На основі аналізу обсягу виконання індивідуального плану керівництво вищого освітнього закладу мало підбивати підсумки науково-дослідної роботи за кожні півроку, обговорювати їх на засіданнях ради ВНЗ та надавати якісну оцінку діяльності кожного викладача вишу [4, с. 172–176].

У результаті наукового пошуку було встановлено, що аспірантура як одна з форм підготовки та підвищення кваліфікації викладачів у республіці відновилась разом з відродженням ВНЗ та науково-дослідних установ. Однак у перші післявоєнні роки значна частина аспірантів не діставала належної підготовки.

Аналіз публікації вченого цього періоду [5] дає змогу стверджувати, що покращенню науково-педагогічних кадрів вищої школи сприяв конкурсний порядок їх поповнення та підвищення вимог до здобувачів учених звань та ступенів, що здійснювався з 1956 р. за рішенням ЦК КПСС. Науковець наголошував на тому, що до аспірантури за новим положенням зараховувались тільки особи, які мали досвід роботи за профілем обраної спеціальності не менше ніж два роки, та ті особи, які виявили вміння до наукової діяльності. Вимоги до кандидатських та докторських дисертацій також зростали. З метою покращення керівництва науковою роботою в ВНЗ восени 1956 р.

створено Науково-технічну раду Міністерства вищої освіти СРСР, який щорічно розробляла план проведення міжвузівських конференцій та нарад, що сприяло ще більшому пошвавленню наукової діяльності ВНЗ.

За кілька років основні положення вищезгаданих постанов були узаконені в Законі “Про зміцнення зв’язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР”, схваленому другою сесією Верховної Ради СРСР п’ятого скликання від 28 грудня 1958 р., у якому зазначено, що підвищення якості підготовки професорко-викладацького складу – необхідна передумова успішного поєднання навчання з працею й підвищення теоретичного рівня підготовки студентів.

Згідно з даними за 1950–1960 рр., загальна кількість науково-педагогічних кадрів зросла в 1,7 рази, а за останні десятиліття – в 2,4 рази. За таких умов уже в 1970-х рр. спостерігається випередження темпів зростання кількості кваліфікованих науково-педагогічних працівників порівняно з їх загальною кількістю.

Висновки. Отже, вивчення нормативно-правової бази даного періоду довело, що 50–60 рр. ХХ ст. були підкорені суворому партійно-державному контролю. Урядом країни було здійснено перевірку стану діяльності викладачів та вжито ряд заходів щодо поліпшення методики викладання, підвищення якості лекцій і практичних занять, зміцнення мережі педагогічних та учительських університетів. Разом з тим правлячими колами прийнято цілу низку постанов, спрямованих на підвищення рівня наукової та ділової кваліфікації викладачів, покращення якості їхньої підготовки й удосконалення науково-дослідної роботи тощо. Крім того, саме 1950-ті рр. стали часом зародження активної розробки системи підготовки підвищення кваліфікації, організації праці та атестації.

У результаті дослідження можемо констатувати, що індивідуальний план викладачів був основним документом, що забезпечував правильну організацію праці професорів і викладачів. На основі аналізу обсягу його виконання керівництво вищого освітнього закладу мало підбивати підсумки науково-дослідної роботи за кожні півроку, обговорювати їх на засіданнях ради ВНЗ; за такою формою методом аналізу документа здійснювалось оцінювання якості професійно-педагогічної діяльності викладачів.

Література

1. Арсеньев А.М. Основные вопросы высшего педагогического образования / А.М. Арсеньев // Советская педагогика. – 1950. – № 7–8. – С. 91–100.
2. Вища школа УРСР за 50 років. – К. : Вид-во Київ ун-ту, 1967. – 395 с.
3. Высшая школа : сб. основных постановлений, приказов и инструкций / под ред. Е.И. Войтенко. – М. : Высшая школа, 1965. – Ч. 2. – 355 с.
4. Высшая школа. Основные постановления, приказы и инструкции / под ред. Л.И. Карпова. – М., 1957. – 656 с.
5. Елютин В.П. Высшая школа страны социализма / В.П. Елютин. – М. : Соцгиз, 1959. – 436 с.
6. Мовшович М.И. Высшая школа. Основные постановления, приказы и инструкции / М.И. Мовшович. – М., 1948. – 616 с.
7. ЦДА УРСР у м. Києві. – Ф. 4849. – Оп. 1. – Спр. 1654. – 56 арк.

РОЗВИТОК ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У ПЕРІОД ПЕРЕБУВАННЯ ЗАКАРПАТОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЕЛЬ ПІД ВЛАДОЮ АВСТРО-УГОРЩИНИ (1847–1919 РР.)

Початкова школа виконує роль фундаменту, на якому будується вся система національної освіти та виховання. Все, що закладається учням у цей період навчання та виховання, визначає в подальшому успіх процесу формування особистості, її світогляду та загального розвитку. Набуті в початковій школі особистісні якості, а також знання, вміння й навички визначають особливості практичної, громадянської та професійної діяльності дорослої людини. Про це, зокрема, йдеться в Законах України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про позашкільну освіту” у програмах “Діти України”, “Творча обдарованість”, у Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття). Зокрема, в останньому документі пріоритетним напрямом реформування загальної середньої освіти на сучасному етапі визнано запровадження системи варіантного навчання та виховання учнів відповідно до їхніх особистісних потреб і здібностей, а також розвиток системи загальноосвітніх навчальних закладів нового покоління. Серед них вагоме місце відводиться початковій ланці, навчально-виховним комплексам, які зорієнтовані на всебічний і гармонійний розвиток особистості молодшого школяра.

Аналіз історико-педагогічних досліджень дає підстави стверджувати, що різноманітні аспекти освітніх проблем, розвитку теорії та практики навчання в закладах освіти другої половини ХІХ – початку ХХІ ст. знайшли відображення в працях науковців: Л. Вовк, М. Гриценка, П. Дроб’язка, М. Євтуха, І. Зайченка, В. Кузя, В. Липинського, М. Лисенка, Д. Мазохи, Н. Побірченко, О. Савченко, С. Сисоевої, О. Сухомлинської, Б. Ступарика, С. Філоненка, А. Черкашина, М. Ярмаченка, Г. Ясницького та ін. Їхні дослідження мають узагальнювальний характер, де в комплексі розкриваються проблеми освітньої політики, загального шкільництва, розбудови національної освіти, ідеї української національної школи, оригінальність і самобутність української концепції та моделі загальної освіти, діяльність педагогів та громадських діячів.

Визначення сутності початкової освіти розглядається в розробках М. Бунакова, А. Волошина, Б. Грінченка, О. Духновича, П. Каптерева, М. Костомарова, С. Русової, К. Ушинського та ін.

Історія розвитку освіти на Закарпатті знайшла відображення в наукових розвідках В. Гомонная, І. Гранчака, Д. Данилюка, А. Ігната, В. Керечанина, М. Кляп, М. Кухти, М. Маляр, Р. Магочія, Д. Худанича та ін.

Мета статті – виявити закономірності та дидактично-виховні особливості розвитку теорії та практики навчання та виховання дітей в народних (початкових) школах у період перебування закарпатоукраїнських земель під владою Австро-Угорщини (1847–1919 рр.).

Вихідний рубіж нашого дослідження 1847 р., що пов'язано з виходом друком букваря О. Духновича “Книжниця читальная для начинающих”, який знаменує початок навчання учнів молодшого шкільного віку в народних школах рідною материнською мовою. Буквар О. Духновича є вже українським букварем у прямому значенні цього слова, оскільки побудований на народно-розмовній лексичній основі. Це підтверджують також дослідження багатьох науковців, наприклад І. Мацинського, В. Микитася, О. Рудловчак, В. Статєєвої та ін.

З метою визначення особливостей системи навчання та виховання молодших школярів, доцільно зупинитися на короткому аналізі стану розвитку освіти на закарпатоукраїнських землях цього періоду, оскільки виховні ідеї, спрямованість навчання та виховання завжди визначаються суспільними умовами та обставинами.

Закарпатоукраїнські землі тривалий час перебували під гнітом Угорщини, а з ХІХ ст. – Австро-Угорщини, що, безперечно, залишило сумний відбиток на розвиткові освіти та науки. Після смерті відомого закарпатоукраїнського духовно-політичного та культурно-освітнього діяча А. Бачинського (1732–1809) поступово наростає хвиля мадяризації Закарпаття, яка тягнеться аж до розпаду Австро-Угорщини в 1918 р. Відправним пунктом в історичному екскурсі розвитку шкільної освіти на закарпатоукраїнських землях стала постать мукачівського єпископа, поборника національного розвитку свого народу А. Бачинського з тієї причини, що він підтримував політику освіченого абсолютизму королеви Марії-Терезії (1717–1780). Зокрема, у 1777 р. Марія-Терезія видала указ про загальну освіту – Ratio educationis. Згідно із цим указом Угорщина була поділена на дев'ять освітніх округів, центром одного з них став Ужгород [1, с. 22]. Відповідно до закону, народні школи, які знаходилися на території тодішніх закарпатських земель, отримали право на навчання рідною “материнською” мовою. Зокрема, на той час працювало близько 200 шкіл з українською мовою навчання [2, с. 12]. Отже, однією із заслуг А. Бачинського є запровадження в усіх народних школах навчання рідної мови, більше того, він закликав духовенство, яке на той час було поширювачем освіти серед простого народу, “щоби навчилося свого материнського руського язика” [2, с. 16].

Але, вже у 1790 р. австрійський імператор Леопольд ІІ видав указ, згідно з яким у всіх школах Угорщини угорська мова стала обов'язковою, а на посаду вчителя допускався лише той, хто добре володів нею [2, с. 13].

Не покращала справа народної освіти і в першій половині ХІХ ст. Тільки подекуди в селах проводилося навчання в народних школах рідною мовою, “...вивчали грамоту по друкованих в Будапешті тамтешніми сербами Букварю, Часословцю і Псалтирю. Ось і весь запас підручників” [3, с. 6].

Отже, саме в умовах глибокого занепаду культурного життя закарпатоукраїнського народу О. Духнович видає свій буквар “Книжниця читальная для начинающих”. Зважаючи на політичні обставини, перше видання “Книжиці читальної для начинающих” (1847 р.) двомовне – українсько-угорське, бо на той час знання угорської мови було необхідним для кожно-

го громадянина карпатського краю. Друге видання (1850 р.) вже одномовне, що пов'язане, в першу чергу, зі зміною політичної ситуації на Закарпатті (революційні події 1848–1849 рр. в Австрії). Зокрема, про це сам О. Духнович згадував: “По закінченню нещасного заколоту, так званого коштутовського, в Угорщині – угорські русини, російськими полками запанені, почали по-народному думати, збудувавши силами слабими письменність свою. Я в тій справі був запалений, спонукав молодь руську до діла, витративши сили і гроші, видав зараз же дільце під заголовком “Книжниця для починающих”, яке для простого народу віршами чотири рази друковане велику принесло користь для народного духу і літератури” [4, с. 44].

Буквар мав надзвичайний успіх серед простого люду, оскільки за короткий час він витримав чотири видання (1850, 1852, 1854 рр.). Однією з причин такої популярності підручника є те, що після угорської революції 1848–1849 рр. новостворений угорський уряд проводив відносно неугорських національностей політику великодержавного шовінізму. Незадоволенням національних меншин скористалася Габсбурзька династія, яка уклала союз зі слов'янським населенням своєї імперії, надавши їм ширші можливості для національно-культурного розвитку. Як наслідок, у багатьох закарпатоукраїнських селах відкрилися народні школи з руською мовою навчання, школярам яких власне й потрібні нові букварики.

Однак, вже у 1867 р., коли між Австрією та Угорщиною був укладений договір про врегулювання державно-правових відносин між ними в рамках Габсбурзької монархії, розпочалась відверта мадяризація закарпатоукраїнського населення, яка продовжувалася до 1918 р. Наприклад, якщо слідувати цифровим даним, то у період з 1880 до 1890 рр. кількість україномовних шкіл зменшилося з 393 до 211, тобто на 182 школи, з 1890 до 1900 рр. кількість українських шкіл зменшилася з 211 до 95, тобто на 116 шкіл. А в 1907 р. було прийнято закон, який ліквідував останні українські школи на тогочасних закарпатських землях [3, с. 9].

Розвиток освіти, теорії та практики навчання та виховання в означений період не можна уявити собі без імені славного патріота О. Духновича (1803–1865). Нам особливо гармонують його культурна та освітня діяльність і педагогічні погляди. Для О. Духновича доля людства, отже, і доля українського населення в його власних руках, все залежить від добросовісного виховання: і соціальна, і національна свобода, і матеріальний добробут, і добробут простих людей. О. Духнович став автором першого на Закарпатті народного букваря – “Книжиці читальної для починаючих” (1847 р.), підручників для початкової школи з географії та історії (1831 р.), російської мови (1853 р.), а також “Народной педагогии в пользу училищ й учителей сельских” (1857 р.), яка була першим систематизованим підручником з педагогіки для народних вчителів не лише Закарпаття, а й інших регіонів Західної України. Слід зауважити, що педагог не тільки декларував свої погляди щодо навчання та виховання підростаючого покоління, а і брав активну участь у створенні мережі початкових шкіл на закарпатоукраїнських землях (понад 70 шкіл). Виходячи з реальних умов, О. Духнович пропону-

вав у кожному селі обирати “шкільного куратора”, який би збирав кошти на шкільний будинок, оплату вчителів і створення шкільного фонду для забезпечення сиріт і дітей незаможних батьків навчальними посібниками і приладдями.

Вершиною педагогічної творчості О. Духновича є написання ним першого підручника з теорії та практики навчання й виховання молоді “Народной педагогии в пользу училищ й учителей сельских” у 1857 р. У посібнику О. Духнович перш за все визначає мету виховання: “Наставления (тут: виховання – *Ф.О.*) прямой конец или прямое направление да будет человечество, или, как кажется, людскость, человеколюбие... понеже человечество в гражданской жизни есть самая большая добродетель... Наставление детей во обществе человеческом есть наиболее нужное, ибо люди, обще в товариществе живучи, без наставления были бы подобны неразумным сотворениям... и так общество человеческое подобное было бы скотам и зверям... протого человечество токмо через наставление может содержати” [5, с. 8]. Мета виховання впливає із суспільного ідеалу О. Духновича, в основі якого – загальнолюдська солідарність, рівність, просте трудове життя, яке досягається за рахунок моральної перебудови, морального вдосконалення, зокрема, розвитку доброчесності та гуманізму людей.

Питання моральності педагог розглядав у дусі християнського вчення про добро і зло. Звідси й впливає єдність у виховній концепції О. Духновича морального та релігійного виховання: “в молоді серця заскєпяти страх божий” [5, с. 38]. Висока моральність, доброчесність акумулює в собі глибоку синівську любов до свого краю, землі. Зокрема, виховання патріотизму в добу національного поневолення русинів-українців, було надзвичайно актуальним: “Учителю також на совести да будет, у детей народолюбство збудити и в сердца их заскєпяти любовь до своей народности, ибо человек без народности подобно волку блуждающему, котрому всякий лес, где найде себе пожитность, отчизниной будет” [5, с. 59].

На принципах виховання у праці побудована вся виховна теорія О. Духновича. Він вимагав зробити працю основою виховання, трудові процеси поставив у тісний зв'язок з іншими аспектами формування особистості – фізичним, моральним, розумовим та естетичним вихованням. Тому педагог закликає батьків: “Дай сину твоему здоровый разум, дай йому добрый нрав, дай йому науку, способность, трудолюбие” [5, с. 4].

На думку педагога, трудове виховання повинно враховувати вікові особливості школярів, не перевантажувати їх, не змушувати виконувати непосильну працю: “В упражнєниях телесных учитель да позорствует весьма на возраст и на состав тела учеников своих” [5, с. 36]. Звідси впливає необхідність правильного фізичного виховання. Зокрема, О. Духнович перший із закарпатоукраїнських педагогів показав роль фізичного виховання в процесі формування особистості, довів, що завдяки фізичним вправам “душевні та тілесні сили чудесно розвиваються” [5, с. 37]. Крім цього, здійснюючи фізичне виховання, вчитель повинен постійно стежити за чистотою й охайністю дітей, “чистота бо тіла в союзі буває з чистотою душі” [5, с. 39].

Отже, педагогічна спадщина О. Духновича являє собою чітко організовану, логічно структуровану систему виховання підростаючого покоління з визначеними принципами, завданнями, напрямками виховання, які стали надбаннями не тільки закарпатоукраїнського народу, а й надбанням всієї української педагогічної системи.

Також неабияку роль у розвитку шкільництва та теорії й практики навчання та виховання молодших школярів відіграв ідейний послідовник О. Духновича – А. Волошин (1874–1945). Свої педагогічні погляди він висвітлює у наукових працях “Педагогічна психологія” (1930 р.), “Педагогіка і дидактика для учительських семінарій” (1923 р.), “Педагогіка і дидактика” (1924 р.), “Коротка історія педагогіки для учительських семінарій” (1921 р.), “О соціальному вихованню” (1924 р.), “Методика” (1932 р.), “Методика народно-шкільного навчання” (1935 р.) та інші. За його ініціативою були відкриті народні школи у віддалених гірських районах, а також він на власні кошти побудував дитячий сиротинець на 60 вихованців – сиріт Верховини.

Свою освітньо-виховну концепцію А. Волошин вибудовує в таких напрямках, як виховання духовності, високої моралі та народності, трудове, естетичне, фізичне виховання. На виховання особистості впливають всі шкільні навчальні предмети. Зокрема, у своїй праці “Методика народно-шкільного навчання” (1935 р.) А. Волошин виділив два аспекти у вирішенні проблеми вдосконалення навчального процесу: процес навчання, який є основним засобом опанування знань, та процес виховання як необхідний компонент формування особистості. Педагог розробив ряд цінних рекомендацій щодо практичного втілення на кожному уроці основних завдань виховання. Наприклад, одним з важливих засобів національного та духовного виховання є уроки мови та літератури, а відтак, і уроки навчання грамоти не втрачають своєї виховної значущості. “В мові, – зазначає А. Волошин, – проявляється ціле духовне життя народу. З материнською мовою дитина перебирає не лише слова, а й спосіб думання, почування та бажання. Це означає духовне сполучення, духовний зв’язок між членами родинного дому та цілого народу” [6, с. 44]. Зміст підручників має бути насичений такими творами, з яких можна було б “черпати моральний світогляд, дозрілої любові до родини, одушевлення до добродійств” [6, с. 58].

Трудове виховання у виховній концепції А. Волошина, як послідовника та продовжувача педагогічних ідей О. Духновича, теж займає важливе місце: “Робота не лише každоденний хліб нам подає, але і нашу душу кормить, бо ошляхетнює чуття, підкріплює волю, потішає в часі журби і при цьому додає здоров’я до нашого тіла” [6, с. 105]. Сучасна педагогічна школа повинна бути школою праці, а для початкової школи праця головним чином повинна бути принципом виховання.

Не менш важливим для А. Волошина напрямом виховання є естетичне виховання підростаючого покоління. Здебільшого воно реалізується через предмети естетичного циклу, наприклад на уроках співів. “Гарна церковна пісня, – зазначено в «Методиці...» – підносить нас духовно до Бога,

а патріотична пісня одушевляє нас до горожанських чеснот. Коли співається разом в хорі. Цим розвивається почування солідарності. Народні пісні, їхня краса мелодії, язика і думок є частиною народної культури, якою кожний вірний син цього народу одушевляється і ушляхетнюється. І так навчання співу служить як релігійному і моральному, так і патріотичному і естетичному вихованню” [6, с. 107].

Всебічному розвитку особистості сприяє фізичне виховання, яке “виховує і душевно учня, привчає до порядку та скріплює волю, енергію, рівно ж почування солідарності” [6, с. 110].

А. Волошин неодноразово підкреслює солідарність у вихованні. Поняття солідарності ним вживається при позначенні поняття співжиття у колективі, у певній спільноті. Тому цілком справедливим і доцільним є визначення у праці “О соціальному вихованню” (1924 р.) соціального виховання як одного з принципів виховання, головну характеристику якого педагог виражає словом *altruizm*-а, “любови до ближнього” [7, с. 10].

Отже, з вищезазначеного можна зробити висновок, що для А. Волошина виховна парадигма складається з різних напрямів (духовне, патріотичне, естетичне, трудове, фізичне і як один із напрямів виступає соціальне виховання школярів), що органічно взаємозв’язані один з одним і знайшли практичне відображення у змісті укладених педагогом підручників.

А. Волошин займався проблемою розробки букваря для народних шкіл. Адже після О. Духновича, який в 1847 р. підготував для школярів букварик “Книжницю читальную для починаючих” принципово нових підручників для руських шкіл практично не було. Укладаючи свій буквар, А. Волошин вивчає досвід складання подібних книг у Галичині, Угорщині, Словаччині, але, перш за все, він прагне в нових умовах продовжити велику справу О. Духновича.

Відповідно до вимог, які ставив педагог до методики укладання підручників, їх мови та виховного впливу, в 1904 р. в Ужгороді вийшов друком перший “Буквар”. Але в Будапешті не схвалили текст підручника, бо в букварику вживалися слова “Ужгород” замість офіційної назви “Унгвар” та “Пряшів” замість “Єпереш”. Перше видання довелося знищити, а тут же видати друге видання, де вже всі назви давалися в угорській транскрипції. Книжка користувалася великою популярністю та майже щорічно перевидавалася [8, с. 16]. Всього витримала вісім видань (1904, 1908, 1913, 1916, 1919, 1920, 1921, 1924 рр.). На залежність змісту освіти від політики та панівної ідеології вказує той факт, що у виданні азбуки 1908 р. [9] А. Волошин помістив оповідання “Отчизна”, в якому зазначає:

Наша отчизна – Угорщина.

Ми родилися в Угорщині, она наша родна земля, наша родина (с. 98), а далі слідує вірш “Угорщина”:

Наша красна Угорщина,

Любезная отчизнина

Заслужила то оть насъ:

Храньме ю на каждый чась (с. 99)

Нагадаємо, що це видання букваря припало на час тотального панування Угорщини на карпатських землях, тому й виховання мало на меті виховати майбутнього громадянина Угорщини. До того ж це видання вишло рівно через рік після горезвісного наказу графа А. Аппоні. Цим наказом вчителів зробили державними службовцями, навіть тих, що викладали в церковних школах. Унаслідок цього вчителі змушені були присягати державі у вірності, і закон “зобов’язував розвивати і зміцнювати в душах дітей дух відданості Угорській батьківщині і свідомість приналежності до угорської нації”. Також за цим законом велике значення надавалося зовнішнім оздобам і символам. Всі написи в школах були угорською мовою, герби Угорщини виднілися і зовні, і в середині шкіл, класи прикрашали картини, що зображували історичні події з минулого Угорщини. Дозволялося мати портрети церковних достойників, але будь-які прямі чи непрямі згадки про святих Кирила та Мефодія чи Василя, що вважались покровителями русинів і всієї слов’янської культури в цілому, трактувались як зрада [1, с. 44]. Мабуть, це був один з фактів, через який дослідники історії педагогіки Закарпаття за радянських часів називали А. Волошина “зрадником” і “національним перевертнем”. Проте не слід забувати, що вже в назві цього букваря педагог визначає призначення азбуки саме для русинських дітей – “Азбука угро-руського чтенія” (підкреслення наше. – Ф.О.).

Безперечно, що політика, яку веде держава, має вплив на освіту та виховання. Але, попри все, справжній громадянин для А. Волошина – це передусім високоморальна людина. Тому більшість текстів спрямована на виховання загальнолюдських моральних цінностей, на яких, відповідно, й базуються громадянські.

Наступні видання букваря А. Волошина ретельно доопрацьовані, зокрема видання 1913 р., яке стало першою книжкою в Підкарпатській Русі збагаченою українським літературним матеріалом, що свідчить про усвідомлення належності русинів до України.

Впродовж останніх місяців 1918 р. в Австро-Угорській імперії відбулися значні політичні та соціальні перетворення. У кінці жовтня, коли почали розпадатися керівні структури Габсбурзької монархії, поляки, українці, чехи, словаки, серби, хорвати та румуни скликали національні ради, щоб визначити політичне майбутнє своїх народів. У 1919 р. була укладена Сен-Жерменська угода, за якою Закарпаття було включене до складу Чехословаччини під назвою Підкарпатська Русь. Як наслідок – значні зміни в бік покращення ситуації навколо освіти та розвитку шкільництва на закарпатоукраїнських землях.

Висновки. Розвиток шкільництва на закарпатоукраїнських землях у другій половині XIX – на початку XX ст. цілком залежав від політичної ситуації, яка час від часу змінювалася то в бік демократизації освітніх процесів у напрямі здійснення освіти рідною мовою, то в напрямі реакційного наступу на шкільництво з національними мовами. Попри реакційну політику Австро-Угорської імперії закарпатоукраїнські педагоги (О. Духнович, А. Волошин та ін.) зуміли не тільки зберегти бодай поодинокі, та все ж рі-

дномовні, початкові заклади освіти, а і працювати в напрямі підготовки підручників для учнів початкових класів, навчально-методичних посібників для майбутніх вчителів. Навчання та виховання учнів початкових (народних) шкіл здійснювалися з урахуванням принципів єдності національного та загальнолюдського, гуманізації; єдності навчання та виховання, природовідповідності тощо, що забезпечувало виховання любові до рідної землі, народу, формування норм загальнолюдської моралі, виховання поваги до батьків, культури поведінки, вироблення свідомого ставлення до праці, виховання почуття господаря, формування потреби у здоровому способі життя. Перспективними напрямками подальших досліджень є вивчення та узагальнення досвіду організації навчання та виховання молодших школярів в умовах полікультурного середовища в контексті кращих здобутків вітчизняної педагогіки.

Література

1. Магочій П.Р. Формування національної самосвідомості: Підкарпатська Русь 1848–1948 : пер. з англ. / П.Р. Магочій. – Ужгород : Поличка Карпатського краю, 1994. – 296 с.
2. Гомоннай В.В. Антологія педагогічної думки Закарпаття (XIX–XX ст.) / В.В. Гомоннай. – Ужгород : Закарпаття, 1992. – 286 с.
3. Ігнат А. Світло жовтня. Розповідь про загальноосвітню школу в Закарпатті / А. Ігнат. – Ужгород : Закарпатське обласне видавництво, 1957. – 56 с.
4. Духнович А. Книжниця читальня для починаючих, видання 1847, 1850, 1852 рр. : у 4 т. / А. Духнович. – Пряшів, 1967. – Т. 2. – С. 95–272.
5. Духнович А. Народная педагогия в пользу учителей сельских / А. Духнович. – Л., 1857. – 91 с.
6. Волошин А. Методика народно-шкільного навчання (На правах рукопису) / А. Волошин. – Ужгород, 1935. – 113 с.
7. Волошин А. О соціальному вихованню / А. Волошин. – Ужгород : Унію, 1924. – 54 с.
8. Бірчак В. Августин Волошин его життя и діяльність: З нагоди 50 літніх уродин и 25 літньої праці / В. Бірчак. – Ужгород : Унію, 1924. – 35 с.
9. Волошин А. Азбука угро-руського и церковно-славянського чтенія / А. Волошин. – 2-е изд. – Ужгород : Унію, 1908. – 112 с.

ЯРЕМЕНКО Н.В.

ВПЛИВ ОСОБИСТОСТІ ДИРЕКТОРА В ПРИВАТНИХ ШКОЛАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ НА УСПІХ ТА ДОЛЮ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ (ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

Удосконалення приватного шкільництва, яке стало повноцінною складовою сучасної системи освіти України, вимагає критичного застосування унікального педагогічного досвіду. Особливої ваги в цьому відношенні набувають історико-педагогічні надбання, які завжди були й залишаються повноцінним орієнтиром подальшого розвитку. Із цього погляду особливий інтерес становлять традиції приватної освітньої ініціативи зарубіжних країн, зокрема Великої Британії, чия освітня політика в галузі приватного шкільництва визнана найкращою.

Проведене дослідження свідчить, що проблема ефективності діяльності приватних шкіл Англії набула широкого відображення в наукових розвідках компаративістсько-педагогічного спрямування сучасних вітчизняних і зарубіжних дослідників: І. Абакумова, О. Галус, С. Кодрле, А. Сбруєва, Л. Шапошнікова та ін. Проте їхні погляди зосереджені переважно на ролі вчителя, змісті, формах, методах навчально-виховного процесу приватних шкіл тощо.

Мета статті – розкрити вплив особистісних рис і професійних якостей директорів приватних шкіл Великої Британії на їх долю та успіх.

Проведене дослідження дає змогу стверджувати, що значну роль у становленні та розвитку приватної освіти у Великій Британії відігравали особистісні й професійні якості керівників приватних шкіл, які значно впливали на організацію шкільного життя, на атмосферу, що панує в закладі, на творчій настрій викладацького складу тощо. Так, у процесі наукового пошуку виявлено, що вагомий внесок у розбудову приватного шкільництва країни, що вивчається, належить керівнику Шрусбері-скулз доктору С. Батлеру. У 1798 р. його, ще зовсім молодого юнака, призначили директором пансіону у місті Шрусбері. За спогадами сучасників, школа в ті часи занепадала: кількість учнів постійно зменшувалась, низький рівень успішності (найвищою оцінкою вважалася трійка), відсутність стипендіатів тощо. У 1836 р., коли С. Батлер залишив Шрусбері-скулз, цей заклад, за словами дослідників історії приватної освіти Великобританії, став одним з кращих пансіонів усієї країни [3, с. 43].

Установлено, що в основі реформувань Шрусбері-скулз новопризначеним директором було покладено ідею дати учням найкращу на ті часи освіту, зробити з них освічених людей. Задля її досягнення педагог запропонував низку нововведень. Серед них, насамперед, слід назвати “дух змагання”. Так, С. Батлер запровадив у шкільне життя так звану систему “заслужених грошей”, яка стала дієвим стимулом навчання хлопчиків-пансіонерів. Кожен з вихованців, змагаючись один з одним, наприкінці певного терміну отримував матеріальне винагородження за свої зусилля.

Серед методів та прийомів реорганізації пансіону, що були запроваджені С. Батлером, слід назвати також зміни у процесі оцінювання знань та успіхів учнів. Директор увів у шкільне життя умовні позначки за усні відповіді та письмові праці вихованців – ієрогліфи, кожен з яких означав різний рівень їхніх успіхів. У полі зору педагога були оцінки всіх дітей, що перебували в школі, котрі він оголошував у так звані “дні заслужених грошей”.

За часів керівництва Доктора Батлера суттєвих змін зазнала система іспитів. Так, переведення учнів з класу в клас, навіть їхнє перебування в старших класах, залежало від результатів іспитів, які проводилися в середині та наприкінці кожного року. С. Батлер кожному з учителів, які працювали в школі, давав детальні роз’яснення щодо проведення контролю; радив оцінювати знання учнів з особливою старанністю. У переліку змін у Шрусбері-скулз, що були запропоновані С. Батлером, також слід назвати

дружній, доброзичливий стиль спілкування з учнями. Директор, як свідчить аналіз педагогічних джерел, був “добрим у ставленні до своїх вихованців, що було великою рідкістю в ті часи. Він міг з однаковим терпінням годинами розмовляти з учнем, який відмовлявся від покарання” [5].

У переліку видатних педагогів та освітян Англії, чия діяльність значно вплинула на розвиток приватної освіти, слід назвати також ім'я директора Рагбі-скулз Томаса Арнольда. У 1795 р., маючи невеликий досвід педагогічної роботи як приватний учитель, він був призначений директором пансіону, що на ті часи вже мав добру славу. Проте учні школи, як зазначав сам Т. Арнольд, були лінивими та недисциплінованими. Ставши до виконання своїх обов'язків, новопризначений директор поставив цілу низку завдань, що повинні були покращити існуючий стан, а саме: учні повинні дотримуватися релігійних і моральних норм та принципів; їхня поведінка повинна відповідати поведінці справжнього джентльмена; вихованці зобов'язувалися в повному обсязі розвивати свої розумові здібності. Підкреслимо, що головну мету в реорганізації закладу Т. Арнольд убачав у посиленні уваги до морального виховання вихованців шляхом навіювання їм почуття відповідальності за збереження традиційних британських інститутів та в зміцненні провідного становища Англії на світовій арені.

Одним з дієвих інструментів для досягнення вищепоставлених завдань, як свідчить проведений науковий пошук, стало самоврядування, що було запропоновано Т. Арнольдом. Педагог слушно зауважував, що вплив один на одного хлопчиків, котрі довгий час перебувають у товаристві рівних собі, набагато сильніший, ніж вплив на них учителів. Т. Арнольд поставив за мету знайти способи управляти цим впливом за допомогою старшокласників. Просвітянин вважав, що учні старшого (шостого) класу повинні стати “носіями духу та ідей усієї школи”, для чого необхідно було надати їм певні права і свободи. За їхніми вчинками і якостями, як указував Т. Арнольд, англійці судитимуть про школу. Отже, керівництво закладом, за задумом Т. Арнольда, повинно було покладатися на плечі учнів шостого класу, яких називали “префектами” або “препостерами”, як прямий і відповідальний моральний обов'язок. Препостери наділялися певною владою щодо вихованців молодших класів, які провинилися.

Виявлено, що в компетенції префектів були такі питання: відповідальність за порядок у спальнях, за проведення спортивних ігор, прогулянок і свят; викорінювання природжених недоліків, боязкості в молодших учнів пансіону й залякування слабих сильними. Старшокласники могли також давати доручення молодшим учням. Т. Арнольд підкреслював, що надані старшим хлопцям повноваження та влада сприятимуть формуванню надійного самоврядування й усуненню шкоди анархії [3, с. 46–47].

Серед нововведень, що були запропоновані Т. Арнольдом, слід назвати також фізичні покарання за моральні провини (лінощі, брехня, навмисне порушення правил) (для молодших школярів), виключення зі школи, коли учень не отримував користі з навчання і, можливо, навіть погано впливав на інших.

До здобутків Т. Арнольда в реформуванні організаційно-виховного процесу школи належать і внесені ним зміни у викладанні. Так, за даними дослідників історії освіти у Великій Британії, він не тільки ввів до навчального плану сучасну історію, французьку мову та математику, а й викладав їх “по-новому”, “у новому дусі”. Підкреслимо, що дослідники вважають, що Т. Арнольду вдалося змінити “обличчя” приватної освіти Англії – вдачу, пристойність і відносини в цих навчальних закладах. Педагог намагався пом’якшити суперечності між аристократією й новим класом – буржуазією, підприємцями та фабрикантами-промисловцями. Т. Арнольд, як писав Дж. Робінзон, прагнув зробити аристократію “більш корисною”, а буржуазію – “більш елегантною” [1, с. 288]. Саме завдяки його діяльності в Рагбі, як зазначають учені, у середовищі англійців виник підвищений інтерес до приватної освіти в цілому.

Проведений науковий пошук дає змогу стверджувати, що продовжувачем справи Т. Арнольда став директор найстарішого навчального закладу Аппінгем-скулз Е. Трінг, ім’я якого символізує для англійців великого піонера [1, с. 84].

У процесі дослідження виявлено, що в основу реформування Аппінгем-скулз, яка у 1853 р. являла собою маленьку місцеву граматичну школу для 25 хлопчиків, Е. Трінг поклав концепцію естетичного впливу. Реформатор підкреслював, що все потворне й гидке згубно впливає на хлопчиків. Тому одним з перших його кроків був благоустрій будівлі. Людину для того, щоб вона стала цивілізованою, як справедливо зазначав Е. Трінг, необхідно помістити в цивілізоване оточення й організувати її відпочинок так, щоб це не було просто обов’язковим за часом байдикуванням.

Отже, з Е. Трінгом розпочався процес “окультурення” приватних шкіл. Задля досягнення поставлених цілей Е. Трінг був готовий нести особисті матеріальні витрати, ризикувати власним добробутом. Йому довелося шукати вчителів для пансіону, котрі, як і він сам, готові були вкласти власні кошти в будівництво шкільних приміщень. У результаті такої самовідданості вже через 7 років після прибуття Е. Трінга до Аппінгем-скулз був готовий проект споруди церкви при школі. А ще через 3 роки закінчено її будівництво.

Важливого значення як у шкільному житті, так і в житті людини в цілому Е. Трінг надавав музиці. Не маючи музичної освіти, педагог увів урок музики для всіх учнів як необхідний засіб для розвитку витонченого й вишуканого смаку. Крім того, на території пансіону директор побудував теслярську майстерню для практичних занять ручною працею. Підкреслимо, що Е. Трінг розглядав процес навчання як мистецтво. Його дуже драгувала Комісія для приватних шкіл, яка приділяла велику увагу лише шкільній програмі й мало цікавилася улюбленим “апаратом”, сутністю якого Е. Трінг вважав саму школу, її будівлі, споруди, спортивні майданчики й організований порядок [1, с. 84]. Педагог глибоко вірив, що в кожного хлопчика є своє призначення, що життя кожного з них стане певним внеском у житті Британського суспільства. Отже, завдання школи – розкрити

це призначення й допомогти молодому громадянину знайти віру в себе та в свої сили.

Наголосимо, що, на відміну від Т. Арнольда, Е. Трінг дотримувався протилежної думки щодо виключення вихованців з пансіону. Він вважав, що відмова від “учнів, які не обіцяють нічого доброго” – це визнання педагогом власного провалу. Водночас, як і Т. Арнольд, Е. Трінг наполягав на необхідності фізичних покарань для школярів, серед яких віддавав перевагу прочуханці, вважаючи її належною відплатою за порушення основних правил дисципліни.

У переліку реформаторів приватної освіти Великобританії, зокрема Аундл-скулз, слід назвати Сандерсона, який палко захоплювався природничими науками. Сандерсон мріяв про світ, у якому дух суперництва буде замінений на ідеал служіння суспільству. Просвітянин бажав, щоб у світі не було більше трагедій через неписьменність робітників, щоб вони виконували ту роботу, яка їм до душі (а не через брак розумових здібностей), і їхнім єдиним бажанням було б прагнення працювати якнайкраще на благо всього суспільства.

Установлено, що Сандерсоном у навчальну програму школи було введено інженерну справу, котра стала улюбленою для багатьох хлопців, які не встигали. Завдяки цьому життя в пансіоні, як зазначає І. Абакумова, набуло для них нового значення, а навчання стало подобатися. Із часом директор запровадив науковий метод пошуку істини через експеримент і дослідження. Під його керівництвом учителі поступово замінили процес заучування точних визначень і законів пошуком правильної відповіді. Такі нововведення були запроваджені у викладанні природних наук. Поступово цей метод було перенесено й на інші предмети. Так, урок історії перетворювався на лабораторне заняття, на якому кожен учень виконував індивідуальне, спеціально підібране для нього завдання, яке водночас було корисним і необхідним для уроку в цілому. На уроках літератури читання п'єс В. Шекспіра перетворювалося на театральну дію, в якій могло бути три або чотири Отелло, дві або три Дездемони і т. д. Вихованці грали свої ролі одночасно або один за одним. Таким чином, завдяки новій методиці кожен хлопчик, який навчався в пансіоні, обов'язково був задіяний на кожному занятті.

Отже, провідною концепцією реформування організації навчально-виховного процесу Аундл-скулз стала ідея про те, що за допомогою науки та наукових методик світ можна зробити кращим. Наголосимо, що діяльність Сандерсона була високо оцінена співвітчизниками, котрі з вдячністю зазначають, що “...геній його житиме вічно в стінах пансіону і приносить свої плоди” [2, с. 144].

Висновки. Таким чином, проведений науковий пошук дає змогу стверджувати, що значну роль у розвитку приватної освіти в Англії відіграли особистісні та професійні якості директорів приватних шкіл, на яких покладалася відповідальність за організацію шкільного життя, за успіх та визнання закладу в суспільстві. Зазначимо, що запропоновані Т. Арнольд-

дом, Е. Трінгом, С. Батлером та іншими директорами широко відомих приватних шкіл ідеї, їхня дієвість, перевірена на практиці, заклали міцні основи сучасної приватної освіти Англії, яка користується великим попитом та визнана в сучасному світі як найкраща.

Література

1. Lambert R. The Public Schools: A Sociological Introduction in Kalton, op. cit. 1982.
2. Taylor W. The Secondary Modern School / W. Taylor. – London : Faber, 1993.
3. Абакумова И.А. Организационно-педагогические основы деятельности английского частного пансиона : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : 13.00.01 / И.А. Абакумова ; Рост. гос. пед. ун-т. – Ростов н/Д, 1999. – 24 с.
4. Василенко К. Столпы британского образования / К. Василенко // Карьера. – 2002. – № 4. – С. 76–79.
5. Назарьева К.В. Развитие элитного образования в Англии : дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : 13.00.01 / К.В. Назарьева; Государственное образовательное учреждение выс. проф. образования “Поморский государственный университет имени М.В. Ломоносова”. – Архангельск, 2008. – 174 с.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

АЛЕКСЄЄВА Г.М.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Ефективність педагогічних процесів зумовлена обов'язковою наявністю педагогічних умов. Науковці трактують це поняття неоднозначно. Одні вчені розуміють під терміном педагогічні умови обставини та можливості, від яких залежить успішність функціонування й розвитку певної педагогічної системи [4], інші – фактори та правила успішності життєдіяльності педагогічної системи [6], треті – вимоги, які мають виконувати педагоги з метою забезпечення ефективності педагогічного процесу.

Вчені розглядають умови, спрямовані на розв'язання конкретних завдань:

- умови створення адаптивного освітнього середовища (Т. Давиденко, Г. Єльнікова, С. Красіков, Т. Шамова);
- умови розвитку соціальної активності особистості вчителя, його професіоналізму, професійної культури (Н. Волкова, В. Гриньова, С. Єлканов, В. Лозова, О. Мармаза, В. Сластьонін);
- умови розвитку професійних цінностей учителя (В. Гриньова, З. Кокарева, О. Попова, М. Ружников, Н. Шемигон);
- умови підвищення ефективності педагогічних досліджень (Ю. Бабанський, В. Євдокимов, І. Прокопенко);
- умови, які сприяють здійсненню рефлексивного управління (В. Беспалько, Т. Давиденко, Б. Гершунський, Ю. Конаржевський, П. Третьяков, Т. Шамова);
- умови “гнучкої” реакції на зміни, які відбуваються в суспільстві (В. Лазарєв, М. Поташник, І. Шалаєв, Т. Шамова);
- умови формування педагогічного колективу (Ю. Конаржевський, О. Мармаза, Є. Павлютенков) та ін.

Багато досліджень науковців присвячено педагогічним, організаційним, методичним та іншим умовам професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ [1; 2; 8; 5 та ін.].

Однак умови щодо забезпечення підготовки майбутніх соціальних педагогів досліджені недостатньо, розгляд таких умов і є *метою* нашої *статті*.

Підкреслимо, що педагогічні умови ми будемо сприймати як обставини, за яких існують явища, в яких розгортається дія фактора. Педагогічні умови – це супутні фактору педагогічні обставини.

На основі аналізу наукової літератури, враховуючи, що умови – це необхідні обставини, особливості реальної дійсності, які уможливають здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяють чомусь [3, с. 1295] ми виокремили такі умови (табл. 1).

Таблиця 1

Умови формування готовності майбутніх соціальних педагогів до застосування комп'ютерних технологій (КТ) у професійній діяльності

№ з/п	Умови	Засоби реалізації
1	Психолого-педагогічні – формування готовності до застосування комп'ютерних технологій з урахуванням рівня сформованості основних компонентів готовності: потребнісно-мотиваційного, операційно-діяльнісного та рефлексивно-оціночного	Залучення майбутніх соціальних педагогів до активної пізнавальної та практичної діяльності для глибокого усвідомлення ними значення та місця КТ у професійній діяльності, забезпечення змін значущих мотивів, формування потреби у самооцінці рівня володіння КТ (проблемні лекції, практикуми, практичні заняття тощо). Застосування активних методів і форм навчання для відображення можливостей КТ у професійній діяльності
2	Організаційно-педагогічні – розробка та реалізація додаткових професійних освітніх програм, як документально-змістової основи підготовки майбутніх соціальних педагогів до застосування КТ у професійній діяльності	– Базові курси; – спецкурси; – програма самоосвіти

Сьогодні принципові завдання навчання у вищому навчальному закладі можна сформулювати через вимоги до формування особистості, здатної жити й працювати в умовах інформаційного суспільства.

Для цього необхідно, щоб кожен:

- мав можливість доступу до баз даних засобами інформаційного обслуговування;
- розумів різні форми та засоби подання даних у графічних та числових форматах;
- знав про існування загальнодоступних джерел інформації та вмів ними користуватися;
- вмів оцінювати та обробляти дані з різних поглядів; умів аналізувати та обробляти статистичну інформацію;
- вмів використовувати дані для вирішення поставлених завдань [7].

Комп'ютер дає змогу реалізувати різні форми міжособистісного опосередкованого спілкування:

- усна контактна комунікація (телеконференції) і письмова комунікація (електронна пошта);
- індивідуальне спілкування (особисте листування) і групове спілкування (дошка оголошень чати форуми тощо).

Виходячи зі структури готовності до застосування комп'ютерних технологій у професійній діяльності, описаної нами вище, ми виокремили умови та засоби, притаманні кожному компоненту готовності (табл. 2).

Таблиця 2

Співвідношення умов та засобів формування готовності до застосування комп'ютерних технологій майбутніми соціальними педагогами

Умови формування готовності	Засоби формування готовності
<p>1.1. Потребнісно-мотиваційного компонента:</p> <p>1.1.1. Включення студентів: до активної пізнавальної та практичної діяльності для глибокого усвідомлення ними значення застосування КТ у професійній діяльності, забезпечення змін значущих мотивів.</p> <p>1.2. Операційно-діяльнішого компонента:</p> <p>1.2.1. Включення до активної пізнавальної та практичної діяльності для оволодіння знаннями, вміннями та навичками ефективного використання КТ.</p> <p>1.3. Рефлексивно-оцінювального компонента:</p> <p>1.3.1. Включення майбутніх соціальних педагогів до активної пізнавальної та практичної діяльності за для формування потреби у самопізнанні особистих якостей, їх адекватного застосування та самовдосконалення з метою оптимізації застосування КТ</p>	<p>1.1. Потребнісно-мотиваційного компонента:</p> <p>1.1.1. Застосування активних методів та форм навчання для відображення проблемних ситуацій, вирішення яких потребує спеціальної управлінської підготовки.</p> <p>1.1.2. Групове обговорення правильності виконання проблемних завдань.</p> <p>1.2. Операційно-діяльнішого компонента:</p> <p>Застосування активних методів та форм навчання: проблемні лекції, практикуми, практичні заняття (навчально-рольові, ділові ігри, тренінги, відеотренінги тощо).</p> <p>1.3. Рефлексивно-оцінювального компонента:</p> <p>1.3.1. Застосування активних форм навчання та діагностичних методів.</p> <p>1.3.2. Проведення особистісних консультацій.</p> <p>1.3.3. Проведення психологічних практикумів</p>

У таблиці показано, що для формування потребнісно-мотиваційного компонента готовності до застосування комп'ютерних технологій необхідно включення майбутніх соціальних педагогів до активної пізнавальної діяльності, що забезпечує:

- глибоке усвідомлення необхідності застосування комп'ютерних технологій у сучасній професійній діяльності;
- переконструювання в результаті такого усвідомлення мотивів застосування комп'ютерних технологій;

– формування позитивного ставлення до практичного застосування комп'ютерних технологій.

Для формування операційно-діяльнісного компонента готовності необхідно включення студентів – майбутніх соціальних педагогів до активної пізнавальної та практичної діяльності, що забезпечує:

– оволодіння знаннями основ КТ та усвідомлення значущості цих знань;

– оволодіння вміннями та навичками, що забезпечують ефективне використання комп'ютерних технологій.

До формування рефлексивно-оціночного компонента готовності необхідно включення майбутнього соціального педагога до активної пізнавальної діяльності, що позитивно впливає на:

– актуалізацію потреби в самопізнанні та самоаналізі своїх знань, умінь і навичок;

– формування адекватної самооцінки;

– формування потреби та вміння застосовувати знання про себе з метою вдосконалення своїх комп'ютерних знань і навичок.

Проведений аналіз вищезазначеної проблеми дає змогу зробити такі **висновки**: педагогічні умови – це обставини, в яких розгортається дія фактора. Педагогічні умови – це супутні фактору педагогічні обставини.

Педагогічні умови формування готовності до використання комп'ютерних технологій майбутніми соціальними педагогами забезпечують формування основних структурних компонентів цієї готовності: потребнісно-мотиваційного, операційно-діяльнісного та рефлексивно-оціночного.

Література

1. Бойчук І.Д. Організаційно-педагогічні умови впровадження кредитно-модульної організації процесу підготовки бакалаврів у коледжі / І.Д. Бойчук // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. – 2006. – № 26. – С. 24–26.

2. Бойчук І.Д. Підготовка бакалаврів у коледжі як фактор готовності їх до професійної діяльності / І.Д. Бойчук // Освіта технікуми, коледжі. – 2007. – № 4. – С. 186–196.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К. : Ірпінь : Перун, 2004. – 1440 с.

4. Исаев И.Ф. Школа как педагогическая система: основы управления / И.Ф. Исаев. – Белград : Изд-во БГУ, 1997. – 145 с.

5. Конох А.П. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців із спортивно-оздоровчого туризму у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / А.П. Конох. – К., 2007. – 42 с.

6. Назаренко Г.І. Організаційно-педагогічні умови забезпечення наступності в навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 “Теорія навчання” / Г.І. Назаренко. – Кривий Ріг, 2002. – 21 с.

7. Павлютенков Є.М. Моделирование педагогических процессов / Є.М. Павлютенков // Управління школою. – 2007. – № 10. – С. 1–16.

8. Свистун В.І. Підготовка майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності : монографія / В.І. Свистун. – К. : Науково-методичний центр аграрної освіти, 2006. – 343 с.

ГУМАНІТАРНІ СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

Рівень готовності до майбутньої професійної діяльності інженерів-педагогів є категорією достатньо складною для формалізації в конкретних визначеннях. Це пов'язано, перш за все, з поліфункціональністю спеціальності інженер-педагог, в основі якої фактично лежить два види вищої освіти: педагогічна й технічна. Така інтегративність застосування знань і вмінь, набутих у вищій школі, потребує зваженого підходу до якісного та кількісного співвідношення професійно значущих психолого-педагогічного та спеціального циклів підготовки, що, у свою чергу, потребує розробки сучасної концепції, методів і шляхів формування творчої особистості, яка не лише оволоділа б умінням здійснювати цей взаємозв'язок, а й змогла в подальшій професійній діяльності презентувати їх своїм учням. Але такого результату неможливо досягти, якщо йти тільки шляхом активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутнього-інженера педагога, оскільки навчальний процес у ВНЗ є обмеженим за часом і задається освітніми програмами, що визначають обов'язковий мінімум змісту основних освітніх програм, максимальним обсягом навчального навантаження, вимогами до рівня підготовки випускників.

Значну увагу дослідженню питань гуманітарної складової професійної компетенції майбутніх інженерів-педагогів у науково-педагогічній літературі приділяють такі відомі педагоги-практики та вчені-дослідники, як А.М. Алексюк, І.А. Бех, В.П. Андрущенко, П.М. Воловик, С.У. Гончаренко, Р.С. Гуревич, І.А. Зязюн, О.Е. Коваленко, М.І. Лазарев, В.І. Лозова, Н.Г. Ничкало, О.М. Пехота та ін.

Мета статті – розкрити гуманітарні складові професійної компетенції майбутніх інженерів-педагогів.

В.П. Андрущенко вважає, що матеріальні й духовні цінності визначаються не стільки залежно від їхньої здатності задовольняти духовні потреби людей, скільки від їхньої відповідності певним суспільним зразкам, мірам, вимогам, ідеалам, які, власне, і виступають як справжні цінності та основа формування людських потреб [5, с. 651–652].

Складність процесу підготовки інженерів-педагогів полягає ще й у тому, що, як зазначає О.М. Пехота, “індивідуальність учителя, його суб'єктність не розглядалася і все ще не розглядається як самостійна цінність педагогічної освіти. Пріоритетом, як і раніше, є знання про педагогічну дійсність, відірвані від складної і швидко змінюваної реальної практики. Необхідно подолати відчуження вчителя, яке формується, від його унікальних особистісно-професійних особливостей. Необхідно його професійні інтереси й життєві плани, психічну енергію більшою мірою орієнтувати на аналіз проявів і побудову власного внутрішнього світу. Індивідуальні особливості майбутнього вчителя повинні стати однією з вищих цін-

ностей як для нього самого, так і для всієї системи педагогічної освіти, тією складовою, яка в першу чергу забезпечує якість освіти” [3, с. 7].

Це що стосується педагогічної складової та особистості фахівця як педагога. Набагато кращі справи з дослідженням інженерної складової навчального процесу у вищих технічних навчальних закладах, адже їх авторитет уже давно визнаний і не тільки в межах України. Вимоги до формування професійних якостей сучасного інженера давно сформульовані – це, перш за все, готовність до застосування теоретичних знань у практичній діяльності, високий рівень професійних знань, високий рівень психолого-педагогічної підготовки, креативність у застосовуванні знань, умінь та навичок у практичній діяльності тощо.

В.Г. Кремень зазначає, що сьогодні “...по-новому вбачаються функції вищої школи. Це ... не лише підготовка спеціалістів, як раніше казали, для народного господарства. Усе більше й більше вища освіта стає обов’язковим етапом у розвитку особистості. Вона сьогодні стає все більш масовою. І завдяки цьому створюються передумови для інноваційного розвитку, для переходу до науково-інформаційних технологій” [2, с. 6].

Аксіоматичним є й той факт, що у світі жорсткої конкуренції та швидких технологічних змін, окрім професійного розвитку, обов’язковим є розвиток соціокультурний. Під професійним розвитком особи інженера-педагога ми розуміємо професійну підготовку, а під освітою – соціокультурний розвиток. Саме професійне навчання на рівні світових стандартів і освіта на рівні загальнолюдських цінностей є важливою частиною вирішення головних проблем забезпечення темпів зростання в умовах відкритого економічного суспільства.

Отже, до системи інноваційних змін, що відбуваються в підготовці інженерів-педагогів, в один ряд зі спеціальною та психолого-педагогічною компетенцією можна поставити соціокультурну компетенцію, яка однозначно є орієнтованою на розвиток особистості майбутнього фахівця, адже особистість випускника будь-якого вищого навчального закладу освіти має бути сформованою, перш за все, морально, її духовний потенціал, крім професійного, повинен відповідати рівню вирішення найскладніших завдань згідно із законами розвитку природи та суспільства.

З огляду на особливий характер підготовки інженерів-педагогів певна кількість дослідників сьогодні говорить про “механічне” поєднання технічної культури фахівця з його соціальною культурою, з його світоглядом і правилами моралі. І практично ніхто не зважає на те, що й у побуті такий фахівець має бути зразком людської моралі. Не існує й не може існувати проблеми двох культур (наприклад, культури виробництва та внутрішньої культури людини, культури Заходу й Сходу, керівника та підлеглого, людини з вищою освітою й пересічного громадянина). Із цього приводу С.У. Гончаренко пише: “Не існує проблеми двох культур, а є проблема культури і безкультур’я. Культура за самою своєю суттю єдина, універсальна, інтегральна. В основі цієї єдності стоїть людина. Культура не може бу-

ти антилюдською, антигуманною, втрачати або порушувати масштаб людини” [1, с. 134].

Таким чином підготовка сучасних інженерів-педагогів у вищих технічних навчальних закладах освіти просто немислима без гуманітарної складової навчального процесу, абсолютно рівноправними мають бути як інженерні дисципліни, так і дисципліни гуманітарного циклу. Але й тут існують певні особливості: це не може бути якийсь випадковий набір гуманітарних дисциплін, які вивчаються на I–II курсах. Вибір цих дисциплін повинен мати наскрізний характер (відбуватися протягом усього навчального процесу й після його завершення), має бути мотивованим, цілеспрямованим і науково обґрунтованим. Те, що ми сьогодні маємо у вищій технічній освіті, лежить дуже далеко від потреб цивілізованого суспільства. С.У. Гончаренко підкреслює, що чим більш уважно ми приглядаємося до випускників шкіл і вищих навчальних закладів, тим з більшою тривогою відзначаємо певну обмеженість загальної освіченості, певну односторонність у становленні їх духовного, морального здоров'я, певну ущербність інтелектуального розвитку. Він наводить такий приклад: “Нещодавно було опитано 45 студентів третього курсу технічного вищого навчального закладу. І з'ясувалося, що жоден з них не зміг назвати п'яти українських опер і автора картини “Запорожці пишуть листа турецькому султану”, 36 осіб жодного разу не були на художній виставці, а 39 – у музеї, 42 особи не бачили “живого” балету (лише короткі уривки по телевізору), а 44 особи не прочитали жодного рядка з творів Нечуя-Левицького, Франка чи Достоєвського. Ніхто не зміг назвати авторів повісті “Фата Моргана” і роману “В окопах Сталінграду”, правда 30 осіб знають, що “Камю” – марка дорогого коньяку, але ніхто не знає письменника з таким прізвищем. Зате практично всі без запинки назвали з десяток модних рок-ансамблів і поіменно – їхніх учасників” [1, с. 132]. Розглядаючи цей приклад, можна зробити один дуже сумний висновок – наша вища технічна освіта деградує. А якщо це так, то й деградує все наше суспільство. Про яке відродження національної культури та свідомості може йти мова, якщо такий рівень культури серед студентів третього курсу, а це студенти, які прослухали фактично весь комплекс гуманітарних і культурологічних дисциплін, що входять до програми підготовки фахівців з вищою технічною освітою.

Якою ж має бути ідеальна модель сучасного інженера-педагога? Зарубіжні педагоги вважають, що в основі “ідеальної моделі сучасного фахівця” лежить “ідеальна модель професії”. А як вважає Л.П. Пуховська, “ідеальна модель професії” повинна містити такі складові: поняття “професія” обов'язково мусить бути пов'язаним з видами діяльності, що представляють провідну соціальну функцію суспільства; прийняття практичних рішень у різних нестандартних ситуаціях повинно здійснюватись, ґрунтуючись на знаннях, і вимагає свободи для власної думки і професійних дій; професії повинні значною мірою впливати на формування громадської думки та політики й мати високий рівень контролю за професійною відповідальністю [4, с. 25].

Такий підхід до підготовки фахівців призводить до виникнення серйозної суперечності – протиставлення “індивідуальної особистості” суспільству в цілому. Така ситуація нагадує нам модель становлення та розвитку не тільки нашої освіти, а й держави в цілому: з крайності в крайність. А крайності від абсурду буває дуже важко відрізнити. Уникнути такої суперечності може допомогти тільки система освіти, головною метою якої стане підготовка майбутнього фахівця (у нашому випадку інженера-педагога) як “особистості культурної”. Культурною ж особистістю не може зробити якась разова акція чи якась окрема “культурна” дисципліна. Культурною її може зробити тільки система, що матиме наскрізний і поступовий розвиток: від немовляти до випускника вищого навчального закладу освіти й далі через усе життя.

Висновки. Виходячи з усього зазначеного, можна зробити висновок, що вже давно настав час на професійну спрямованість підготовки сучасних фахівців з полікультурною освітою. Тобто тільки симбіоз професійної підготовки з полікультурною освітою дасть нам змогу підготувати інженерів-педагогів професіоналів. Вже давно настав час відмовитись від принципу, слідуючи якому наші вищі навчальні заклади “штампували” однаково “середніх” фахівців, і взяти за основу принцип, слідуючи якому наші вищі навчальні заклади готують однаково кращих фахівців-індивідуумів, тобто конкурентоспроможних на освітньому ринку інженерів-педагогів. Ми переконані, що в основі формування гуманітарної складової професійної компетенції майбутніх інженерів-педагогів має лежати прищеплення студентам щирого інтересу до психологічної, педагогічної, культурологічної та управлінської наук як дієвого інструментального засобу ефективного здійснення їхньої майбутньої діяльності. А до гуманітарних складових професійної спрямованості майбутнього інженера-педагога, як зазначає більшість українських науковців, можна віднести:

- загальний рівень культури (знання звичаїв, традицій, історії, літератури, мистецтва тощо);
- володіння комунікативною складовою професійної діяльності (знання норм і правил етики ділових відносин, знання правил та законів публічного виступу);
- знання законів конфліктології (володіння мистецтвом управління конфліктом);
- стресостійкість (уміння адаптуватися до швидко змінюваної ситуації);
- знання законів психології успіху;
- навички психолога, який вміє створити комфортні умови для реалізації творчого потенціалу кожного студента.

Цей список гуманітарних складових можна було б продовжувати, більше того, мало не щодня сучасний розвиток педагогічної думки, науки й техніки диктують нові вимоги до сучасного конкурентоздатного інженера-педагога. На жаль, розробленої системи таких дисциплін сьогодні немає в жодному технічному університеті, де готують інженерів-педагогів для системи професійно-технічної освіти.

Література

1. Гончаренко С.У. Гуманізація освіти України / С.У. Гончаренко // Кримські педагогічні читання : матеріали Міжнародної наукової конференції 12–17 вересня 2001 року / за ред. С.О. Сисоєвої і О.Г. Романовського. – Х. : НТУ “ХПІ”, 2001. – 385 с.
2. Кремень В.Г. Модернізація системи освіти як важливий чинник інноваційного розвитку держави / В.Г. Кремень // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – Х. : НТУ “ХПІ”, 2003. – Вип. 1 (5). – С. 3–9.
3. Пехота О.М. Індивідуальність учителя: теорія і практика : навч. посіб. / О.М. Пехота. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Миколаїв : Ілон, 2009. – 272 с.
4. Пуховська Л.П. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах / Л.П. Пуховська // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 21–25.
5. Філософський словник соціальних термінів / під заг. ред. В.В. Андрущенко. – Х. : Корвін, 2002. – 672 с.

ВАШАК О.О.

ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ДО ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Останнім часом найбільшої актуальності набуває проблема екологічної освіти та виховання підростаючого покоління. Головну роль у вирішенні цієї проблеми відіграє освітянська ланка, зокрема дошкільна. Важливо, щоб формування в людини екологічного типу мислення, так само, як і надання перших уявлень, знань та прищеплення любові до природи надавали висококваліфіковані педагоги, з високим рівнем компетентності у своїй справі. Сьогодні є багато досліджень з питань аналізу вмінь, функцій, технологій діяльності викладача тощо (В. Козаков, В. Кузьмін, В. Слассьонін та ін.), але немає комплексної оцінки компетенцій сучасного викладача, яка дає йому можливість ефективно виконувати педагогічні завдання в сучасних умовах.

Важливого значення формуванню особистості педагога й визнанню його ролі в суспільстві свого часу надавали видатні педагоги: К. Ушинський, О. Духнович, Г. Ващенко, С. Русова, В. Сухомлинський та ін. Згодом ця проблема не залишилась поза увагою багатьох сучасних дослідників. Так, осмислення принципів питань взаємозв'язку компетенцій і компетентностей, розроблення вимог до компетенцій і їх вимірювання відображено в працях зарубіжних і вітчизняних учених (Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Єрмаков, С. Мартиненко, О. Савченко, Л. Хоружа та ін.). Різні теоретичні та методичні аспекти природознавчої та екологічної підготовки майбутніх педагогів знайшли своє відображення в сучасних працях Т. Анісімової, О. Біди, В. Бобрицької, В. Вербицького, Н. Лисенко, Г. Пустовіт, О. Плахотніка та ін. Проблема підготовки фахівців дошкільної освіти висвітлена в працях відомих науковців Г. Беленької, О. Богініч, Т. Жаровцевої, М. Машовець та ін. Сучасна педагогіка додала низку нових підходів щодо екологічного виховання дошкільників, де дитина і природа розглядаються як цілісність (Н. Кот, Н. Лисенко, В. Маршицька, З. Плохій, Н. Яришева та ін.).

Певну увагу проблемі практичної підготовки фахівців приділено в сучасних державних програмах. Так, державна національна програма “Освіта” розглядає вищу освіту як таку, що має забезпечити фундаментальну наукову, загальнокультурну й практичну підготовку фахівців, які визначатимуть темпи та розвиток науково-технічного, економічного й соціально-культурного прогресу. Вона покликана сприяти формуванню інтелектуального потенціалу нації, всебічному розвитку особистості як найвищої цінності суспільства, стати потужним фактором розвитку духовної культури українського народу, відтворення продуктивних сил України. “Педагогічні працівники, – наголошено в документі, – мають стати основною рушійною силою відродження та створення якісно нової національної системи освіти”. Однією з ідей філософії педагогічної освіти є докорінні зміни в ставленні людини до природи. Одне із завдань, згідно з документом, – переорієнтація в розумінні співвідношення “людина і природа”, переконання підростаючого покоління в тому, що природа є продовженням людини, її зовнішнім “Я”. Це допоможе створити ту гармонію, яка врятує людство.

Незважаючи на те, що орієнтація на світовий стандарт в умовах входу в ринкові відносини української держави зумовлює новий підхід до якісної підготовки спеціалістів, формування в них необхідних професійних знань, ряд науковців та педагогів (В. Кудрик, М. Машовець та ін.) зазначає, що екологічна освіта у вищих навчальних закладах нашої держави продовжує бути фрагментарною, слабкою в концептуальному відношенні, декларативною, а отже, неефективною. У зв’язку із цим важливою педагогічною проблемою постає питання підготовки майбутніх педагогів до екологічної освіти та виховання підростаючого покоління.

Мета статті – охарактеризувати особливості формування в майбутнього педагога компетентного підходу до екологічного виховання дошкільників.

Заключну третину ХХ ст. позначено появою, вдосконаленням і невпинним розширенням використання у вищих школах групи предметів екологічного циклу: “Основи екології”, “Вступ до екології”, “Екологія”, “Захист природного середовища” та ін., однак доповнення наявних навчальних планів “Екологією” не повною мірою забезпечить бажаний рівень екологічної культури й компетентності випускників вищих навчальних закладів. Більшість освітніх систем доволі успішно спромоглися забезпечувати первинну екологічну поінформованість дітей і молоді, але досі ще перебувають у стані постійної модернізації й розширення вищої спеціалізованої екологічної освіти [4, с. 248].

Особливої актуальності у зв’язку з вищезазначеними проблемами набувають завдання інтенсивної просвітницької роботи, підготовки педагогічних кадрів вищих навчальних закладів. Майбутні вихователі повинні навчитися повною мірою вирішувати завдання екологічного виховання дошкільників, спрямовані на розвиток уявлень про взаємозв’язки та взаємозалежності в природному середовищі, набуття історичних екологічних знань, вмінь і навичок екологічної культури в природі. Вкрай важливо,

щоб такі знання надавали молодому поколінню кваліфіковані педагоги всієї освітянської ланки, а тим більше дошкільної.

Багаторічні спостереження за випускниками шкіл і педагогічних училищ та спеціальні дослідження доводять, що молодь виявляє особливо слабкі знання або повне незнання біології, місцевої фауни та флори. У підготовці працівників дитячих дошкільних закладів це, на думку Н. Яришевої, неприпустимо, оскільки вся робота з ознайомлення дошкільників з природою, перш за все, ґрунтується на вивченні найближчого оточення, будується через безпосередній контакт з природою. Це найбільше відповідає особливостям психічного розвитку дошкільника. Вивчення природи рідного краю потрібне для професійного становлення вихователя, його самосвідомості. Підтвердженням цієї думки є численні дослідження (Н. Постнікова, Л. Маневцова, Т. Куликова та ін.), де доведено, що пізнавальні інтереси дошкільників успішно формуються в процесі ознайомлення з природою. Добре знаючи природу рідного краю, вихователь може успішно вирішувати завдання розвитку пізнавальних інтересів. Вивчення природи рідного краю є основою для екологічного виховання.

Проблемам екологічної освіти та виховання майбутніх педагогів присвячено також праці М. Бойчевої, Н. Лисенко, Т. Тарасенко та інших. На думку педагогів-науковців, кінцевою метою екологічної освіти у вищій школі має бути не просто систематичне ознайомлення з новітніми науково-екологічними розробками, а формування екологічної свідомості екоцентричного типу, тому що тільки свідомість визначає поведінку людини, її діяльність, екологічну культуру.

Свого часу науковою розробкою питань екологічної підготовки педагога займалися О. Дорошко, Б. Йоганзен, В. Сенкевич, В. Сластьонін, Т. Чурилова та ін. Так, В. Сластьонін, розкриваючи зміст готовності майбутніх педагогів, дає таке тлумачення поняттю: еколого-педагогічна готовність педагога – це система впорядкованих характеристик, серед яких домінують громадська і професійна відповідальність, оволодіння науковими основами пізнання, охорони, перетворення природи, а також знання цілей і завдань екологічного виховання. І. Зверєва серед вимог до еколого-професійної підготовки педагога виділяє необхідність формування в нього почуття громадянського обов'язку та засвоєння ним системи наукових знань, умінь і навичок, які забезпечують готовність до реалізації завдань екологічної освіти й виховання.

Вищі навчальні заклади використовують різноманітні засоби екологічної підготовки майбутніх вихователів. Так, нашою державою вже започатковано процес створення різних екоосвітніх структур; з'являються заклади, які готують фахівців з екологічної освіти. Інформація природозахисного характеру вводиться до програм з усіх навчальних предметів і всіх навчальних закладів.

У Слов'янському педагогічному університеті до діяльності, яка справляє найбільший вплив на формування мотиваційного компонента екологічної підготовки, належать тренінгові вправи, ділові ігри та самос-

тійна практична діяльність студентів, у якій наявна самостійна постановка мети, творчий пошук, самоаналіз. Під час підготовки та самостійної реалізації студентами освітніх проектів у сфері екологічного виховання дошкільників надається можливість самостійно обирати тему майбутнього проекту, добирати відповідний матеріал та проводити підготовчу роботу, що позитивно мотивує діяльність студентів, оскільки вони мають можливість познайомитися із цікавим саме для них матеріалом або поглибити ці знання та ще й побудувати систему роботи з ознайомлення із цим матеріалом вихованців дошкільних закладів. Науковець О. Біда до засобів підготовки студентів до здійснення екологічного та естетичного виховання дітей відносить засоби довкілля, народознавчий матеріал, технічні засоби навчання та відеотеки [6, с. 58–61].

Сучасні дослідження щодо засобів екологічної освіти досить різноманітні. Деякі дослідники будували технологію виховання екологічної культури на основі окремого засобу: туристично-краєзнавча діяльність (Т. Вайда); краєзнавчий матеріал (С. Совгіра); на засадах “глибинної екології” (М. Колесник); еколого-педагогічні особистісно-розвивавальні ситуації (К. Бабакіна) та ін.

Праці західних учених, які досліджують проблеми екологічної підготовки педагогів (К. Б'юз, Д. Смолвуд, Дж. Таулер, Д. Ціхі та ін.), переконують у тому, що критерії такої підготовки повинні бути похідними не лише від науки, а й від культури, у контексті якої має відбуватися процес еколого-професійного виховання педагога. Підтвердження цієї думки знаходимо в праці О. Дорошко, де зазначено, що процес екологічного виховання як формування високої екологічної культури передбачає певне ціннісне ставлення до природи. Серед критеріїв результативності підготовки педагога до екологічного виховання науковець виділяє лише інтелектуальний і діяльнісний. Відтак, сучасна екологічна освіта має спиратися на ідеї гармонії природи та людини, сприяти подоланню наявних у суспільстві негативних стереотипів шляхом формування духовної, моральної, екологічно освіченої особистості та створювати умови для її розвитку, врешті-решт, стати чинником соціальної стабільності суспільства [6, с. 58–61].

Аналіз літератури з проблеми професійно-педагогічної підготовки дав змогу установити взаємозв'язок професійно-педагогічної діяльності педагога з процесом його підготовки у вищому педагогічному закладі та станом готовності до її здійснення. Цей взаємозв'язок пояснюється тим, що підготовка виступає засобом формування готовності до діяльності, готовність, у свою чергу, є результатом і показником якості підготовки та реалізується й перевіряється у діяльності, а діяльність виступає метою підготовки та водночас виконує функції її регулювання й корекції [7, с. 84].

Розглядаючи питання цілісності підготовки педагога, З. Курлянд у своєму дослідженні зазначає, що вона полягає в такій організації навчально-виховного процесу, за якої стимулюється активний стан усіх структурних компонентів особистості майбутнього педагога в їх єдності. Це стає можливим, якщо навчально-виховний процес, спрямований на підготовку

майбутніх педагогів, включає студентів у різноманітні види діяльності, які допомагають засвоїти не лише необхідні знання зі спецпредметів, а й розвивають педагогічні здібності та вміння, творчий потенціал, формують навички управління своїми психічними станами [7, с. 84].

Науковець М. Дробноход серед основних завдань екологічної освіти майбутніх педагогів виділяє такі: засвоєння загальних і спеціальних знань про сутність природних явищ, взаємозалежність і взаємодію суспільства, людини і природи; інтеграція екологічної, загальнокультурної та професійної складових компетентності майбутнього спеціаліста та ін.

У наукових дослідженнях С. Мартиненко та Л. Хоружої поняття компетенції як педагогічної категорії визначається як загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню. Отже, компетенція не зводиться тільки до знань і навичок, а належить до сфери складних умінь і якостей особистості [8]. Відповідно до сучасних умов життя авторами розроблені основні групи компетенцій, до яких вони відносять: соціальні (пов'язані з готовністю брати на себе відповідальність, бути активним у прийнятті рішень у суспільному житті); полікультурні (розуміння несхожості людей, взаємоповаги до їхньої мови, релігії, культури тощо); комунікативні (передбачають опанування важливого в роботі та суспільному житті усного й писемного спілкування, оволодіння кількома мовами); інформаційні (зумовлені зростанням ролі інформації в сучасному суспільстві та передбачають оволодіння інформаційними технологіями, вміннями здобувати, критично осмислювати та використовувати різноманітну інформацію); саморозвитку й самоосвіти (потреба та готовність постійно навчатися як у професійному відношенні, так і в особистому й суспільному житті), а також компетенції, що реалізуються в прагненні та здатності до раціональної продуктивної, творчої діяльності [8].

У науковій праці Н. Бутенко зазначено, що загальне визначення поняття “компетенції” відображає органічну єдність певних особистісних і професійних рис окремої особи. Найбільш загальне визначення компетенцій, які використовують для створення компетентнісних моделей освіти, таке: сформовані на основі знань, умінь, навичок та їх практичного застосування здібності особи виконувати визначені стандартом професійної діяльності завдання; це здібності, що підлягають вимірюванню та оцінюванню [1, с. 31–39]. Результатом набуття компетенції є компетентність. Розглядаючи поняття компетентності, зауважимо, що в психолого-педагогічних дослідженнях компетентність розглядається неоднозначно: як сукупність сформованості суспільно-практичного досвіду суб'єкта, адекватність реалізації посадових вимог, рівень навчання спеціальних та індивідуальних форм активності.

Компетентність являє собою взаємозв'язок почуттів – знань – свідомості – поведінки – діяльності. Тому, на думку Д. Єрмакова, традиційна освітянська технологія, яка віддає пріоритет формуванню знань, умінь та навичок, не може бути покладена в основу навчання приймати рішення, де головне не обізнаність у цій проблемі, а досвід успішного її розв'язання.

Найбільш прийнятним навчанням може слугувати модель, заснована на становленні компетентності.

Відповідно до встановлених видів компетентностей виділяють компетенції: ключові (мета, рівень змісту освіти); загальнопредметні (певні предмети й освітні галузі); предметні (стосуються конкретного змісту). Перелік компетенцій співвідноситься з компетентностями [2, с. 409]. Отже, компетентність – це сукупність знань, умінь, досвіду, яка відображена в теоретико-прикладній підготовленості до їх реалізації в діяльності на рівні функціональної грамотності [5, с. 131].

Зміст професійної компетентності визначається рівнем знань предмета, методики його викладання, а також оволодіння педагогічними та психологічними науками. Важливою особливістю професійних педагогічних знань є їх комплексність, що вимагає від педагога синтезувати матеріал для успішного розв'язання педагогічних завдань, аналізу педагогічних ситуацій, які зумовлюють необхідність осмислення психологічної сутності явищ, вибору засобів взаємодії. Розв'язання кожного педагогічного завдання актуалізує всю систему педагогічних знань педагога, що виявляються як єдине ціле. На базі професійних знань формується педагогічна свідомість – принципи і правила, які є засадничими щодо дій і вчинків педагога. Складність підготовки педагога, набуття професійної компетентності полягає й у тому, що професійні знання мають формуватися одночасно на всіх рівнях: методологічному, теоретичному, методичному, технологічному. Це потребує розвиненого професійного мислення, здатності добирати, аналізувати й синтезувати здобуті знання в досягненні педагогічної мети, уявляти технологію їх застосування [3, с. 642–643].

Визначаючи професійно-педагогічну компетентність, Н. Бутенко зауважує, що вона відображає готовність і здатність людини професійно виконувати педагогічні функції відповідно до прийнятих у суспільстві освітніх нормативів і стандартів. Автор підкреслює, що базова педагогічна освіта створює лише передумови для формування професійної компетентності, які охоплюють навчання цілого комплексу “діяльностей”, необхідних для вирішення нагальних освітніх завдань. Успішність діяльності педагога може бути розглянута й оцінена тільки в межах його професійної компетенції. Компетенцію в цьому випадку розглядають як простір соціально-професійного впливу, зумовлений посадою, соціальним статусом, службовим функціоналом фахівця. Отже, професійно-педагогічна якість діяльності, як зауважує Н. Бутенко, формується на основі професійної кваліфікації й компетентності в контексті певної освітньої культури, будучи наявною в межах заданої компетенції, досягаючи вищого прояву в майстерності як особливому способі інтеграції життя й професії. Усвідомлений прояв і відтворення в трудовій діяльності педагогічної якості свідчать про високий професіоналізм фахівця [1, с. 31–39].

Висновки. Отже, аналіз сучасних науково-теоретичних і методичних підходів до екологічної підготовки педагога свідчить про те, що в цьому аспекті поки що відсутня єдина думка щодо системи професійної освіти

педагога. Сучасна система підготовки майбутнього вихователя до реалізації світоглядних функцій освіти поки що перебуває в стані активних пошуків шляхів оптимізації готовності педагога до вирішення глобальних суспільних проблем, у тому числі проблем екологічних. Враховуючи складність та актуальність проблеми, ця стаття не розкриває всіх аспектів питання й потребує подальшого наукового вивчення.

Література

1. Бутенко Н. Компетенції сучасного викладача вищої школи в контексті ралізації його місії / Н. Бутенко // Вісник Львівського університету. Сер. пед. 2009. – Вип. 25. – Ч. 1. – С. 31–39.
2. Довженок Г.В. Український дитячий фольклор / Г.В. Довженок. – К., 1981. – 172 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; [гол. ред. В.Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 249–643.
4. Євтух М.Б. Пріоритети професійної підготовки вчителя в системі університетської освіти / М.Б. Євтух // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : [зб. наук. праць до 10-річчя АПН України]. – Х. : ОВС, 2002. – Ч. 2. – С. 66–76.
5. Митина Л.М. Личность и профессия: Психологическая поддержка и сопровождение / Л.М. Митина. – М. : Academia, 2005. – С. 13.
6. Трубник І.В. Засоби екологічної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти / І.В. Трубник // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць (спецвипуск) за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції “Реалізація принципу наступності дошкільної та початкової ланок у контексті суб’єктної парадигми освіти”, 17–18 травня 2007 р. / за заг. ред. проф. В.І. Сипченка. – Слов’янськ : Вид. центр СДПУ, 2007. – С. 58–61.
7. Урум Н.С. Програма та орієнтований зміст спецкурсу “Методика формування у молодших школярів навичок здорового способу життя” / Н.С. Урум. – Ізмаїл, 2006. – С. 84.
8. Мартиненко С. Методи навчання та їх класифікація [Електронний ресурс] / С. Мартиненко, Л. Хоружа. Режим доступу: <http://osvita.ua/school/theory/780/?list=0> 1.08.08.

ГЛАЗКОВА І.Я.

СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ БАР’ЄРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Узагальнення сучасних підходів до суті бар’єрів, аналіз об’єктивних і суб’єктивних причин їх виникнення в навчальному процесі свідчить про те, що останній характеризується наявністю великої кількості різного виду бар’єрів і низьким рівнем відповідної бар’єрної компетенції педагогів та студентів, що неминуче призводить до зниження ефективності навчального процесу освітнього закладу. Отже, необхідна свідомо цілеспрямована діяльність з розробки системи, спрямованої на формування бар’єрної компетенції майбутнього вчителя в процесі його професійної підготовки. Така діяльність, на нашу думку, повинна бути орієнтована на:

– сприйняття бар’єрів як одного з природних феноменів навчального процесу;

– доцільну диференціацію діяльності, спрямованої на запобігання та подолання бар'єрів.

Формування бар'єрної компетенції є своєрідною системою, в якій взаємодіють між собою відносно елементарні структури або процеси, об'єднані в ціле виконанням загальної функції, що не зводиться до функції її компонентів. Провідними характеристиками системи є: наявність інтегральних якостей; наявність основних елементів, з яких складається система; наявність функціональних характеристик системи в цілому та її окремих елементів; наявність комунікативних властивостей; історичність [5].

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні системи забезпечення бар'єрної компетенції майбутнього вчителя в процесі його фахової підготовки та характеристики її основних елементів.

У контексті нашого дослідження обґрунтовуємо бар'єрну компетенцію майбутнього фахівця як складник його професійної компетентності, що є метою професійної підготовки. Тобто під бар'єрною компетенцією майбутнього вчителя будемо розуміти інтегроване особистісне утворення, яке відображає його теоретичну та практичну готовність до здійснення діяльності із запобігання й подолання бар'єрів у професійній діяльності.

Для більш повного визначення суті бар'єрної компетенції розглянемо її структуру. Аналіз такої філософської категорії, як структура, дає змогу як вихідну методологічну позицію вибрати такі положення: структура – це відносно стійкий спосіб взаємозв'язку й взаємодії елементів, унаслідок якого з'являється нове ціле, нові якості; до основних ознак структури слід віднести стійкість, інтегрованість, самостійність, мінливість. Основними функціями структури в складі цілого є формування більш удосконаленої системи, до якої вона належить як елемент, реалізація вже наявних функціональних властивостей системи, сприяння розвитку кожного елемента; кожна структура належить до складної ієрархії структур, що утворюють ціле [1, с. 25].

Виходячи з вищевказаних методологічних положень, визначаємо бар'єропревентивність і бар'єростійкість як якості особистості, що є структурними складовими бар'єрної компетенції й включають мотиви, потреби, відношення, інтереси, знання, вміння та емоційно-рефлексивну поведінку суб'єктів педагогічного процесу, характеризуються адекватним аналізом його труднощів й емоційної поведінки його учасників і, забезпечуються, відповідно, реалізацією стратегічних технологій запобігання та подолання бар'єрів студентами в навчальній діяльності.

Відповідно до визначення виділяємо їх змістові компоненти: *стимулювально-мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-практичний, емоційно-почуттєвий, саморегулювальний*. Обґрунтуємо доцільність виділення змістових компонентів та розкриємо суть кожного з них.

Важливим змістовим компонентом бар'єропревентивності та бар'єростійкості є мотиви, що з'ясовують, заради чого людина виконує певні дії, поводить тим чи іншим способом. У змісті та характері мотивів розкривається життєва значущість для особистості тієї діяльності, яку вона опано-

вує, у межах нашого дослідження – запобігання або подолання бар'єрів навчальної діяльності, від цього значною мірою залежить, що і як вона засвоює.

Аналіз літератури дає змогу стверджувати, що поняття мотивації є комплексним і включає мотиви, ціннісні орієнтації, ставлення й інтереси [4].

Інтерес завжди має важливе значення в опануванні будь-яким видом діяльності: є одним з найсуттєвіших стимулів здобуття знань, розширення світогляду, підвищення пізнавальної активності, є стимулом творчості. За наявності інтересу знання засвоюються ґрунтовно, міцно та дієво.

Ми поділяємо думку В. Гриньової, що видносини – це взаємодія індивіда з макро- і мікросередовищем, у процесі якої й відбувається формування гармонійно розвиненої особистості та ціннісного ставлення до навколишньої дійсності [2, с. 199–200]. Отже, ставлення реалізовується в мотивах, потребах та інтересах. Скласти певне уявлення про мотиви студентів можна, спостерігаючи їх ставлення до певних феноменів, яке виникає й закріплюється у зв'язку із задоволенням або незадоволенням актуальних для особистості мотивів, а отже, і потреб, що лежать у їх основі.

Таким чином, стимулювально-мотиваційний компонент бар'єропревентивності та бар'єростійкості характеризується наявністю інтересу до бар'єрів у педагогічній діяльності, потребою досягнення успіху (оскільки це можливо саме за умови запобігання або подолання певних перешкод), а також певним ставленням до цієї проблеми.

Мотиви особистості тісно переплетені з її знаннями; цей взаємозв'язок породжує систему переконань як потужних рушійних сил активності його особистості. Щоб розкрити зміст знання, необхідно звернутися до логіко-семантичного аналізу цього поняття. Система педагогічних знань виступає як методологічний фундамент діяльності вчителя і як безпосередній інструмент практичних дій.

Для розвитку бар'єропревентивності та бар'єростійкості як професійно значущих якостей особистості вчителя необхідно пов'язати опорні знання з різних предметів педагогічного й спеціального циклів та внести зміни в зміст психолого-педагогічних дисциплін, які б орієнтували майбутніх учителів на запобігання та подолання різних бар'єрів. Із загальної суми педагогічних знань ми виділяємо такі, що, на нашу думку, є підвалинами формування бар'єрної компетенції:

– методологічні знання (теоретичні знання): теорія наукового пізнання; філософські, психолого-педагогічні ідеї та положення про взаємозв'язок і взаємозумовленість явищ та процесів навколишнього світу, про особистість як активного суб'єкта діяльності; системний, особистісно-діяльнісний і компетентнісний підходи в педагогічній науці; загальні принципи вивчення педагогічних явищ, закономірності навчання й виховання; принципи бар'єрної педагогіки;

– знання основ бар'єрної дидактики (знання-засоби): цілісний процес навчання; основні його типи, вибір ефективних тактик, механізмів та засобів запобігання або подолання бар'єрів навчальної діяльності; основні категорії та поняття; розвивальний потенціал бар'єрів у процесі на-

вчання; рефлексивне управління пізнавальною діяльністю учнів (якусь групу додати).

Когнітивна складова практично реалізується тільки за умови володіння відповідними вміннями, що втілюються в діяльнос-процесуальному компоненті бар'єропревентивності та бар'єростійкості.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури з питань формування вмінь як школярів, так і студентів сприяв формуванню такого висновку: вміння майбутнього вчителя, які забезпечують формування бар'єрної компетенції, необхідно розглядати як інтегровані вміння, що поєднують *загальнонавчальні вміння* та *власне вміння запобігання та подолання бар'єрів*.

До загальнонавчальних умінь належать загальнодидактичні вміння, які наводяться в науковій літературі В. Гриньовою, В. Паламарчук, В. Тюриною, а саме: вміння виділяти головне в матеріалі, що вивчається, працювати з книгою (підручником), вивчати матеріал, систематизувати виділене, складати план, тези, конспект, контролювати себе (самоконтроль), працювати зі словниками, вирішувати перспективні пізнавальні завдання, порівнювати, узагальнювати, конкретизувати, доводити і спростовувати тощо.

З-поміж умінь бар'єрної компетенції виділяємо: діагностичні, прогностувальні, проектувальні, конструктивні. Висвітлимо їх більш детально.

Діагностично-прогностичні вміння передбачають обґрунтований прогноз розвитку подій після подолання бар'єрів, або їх передбачення й прогнозування наслідків; моделювання оптимальних варіантів виходу з бар'єрної ситуації; відбір можливих способів запобігання або подолання. Під діагностикою розуміємо діяльність з визначення суті, типу, особливостей бар'єра на основі його аналізу, а також сукупність методів і способів його вивчення. На діагнозі змісту бар'єра ґрунтується його прогнозування – припущення про можливість його виникнення або розвитку в майбутньому. Прогнозування тісно пов'язано з їх діагностуванням і запобіганням. Без обґрунтованого прогнозу можливого бар'єра не можна запобігти його появі.

Проектувальні вміння передбачають складання плану, або міні-програми, спрямованої на запобігання або подолання бар'єрів, визначення її цілей, моделювання ситуації, завдання, методів роботи.

Конструктивні вміння передбачають спроможність застосувати адекватні ситуації способи, тактики, методи та способи запобігання або подолання бар'єрів.

Розкриємо емоційно-почуттєвий компонент бар'єропревентивності та бар'єростійкості, доцільність дослідження якого зумовлена тим, що будь-який зовнішній бар'єр обов'язково має внутрішній вияв у формі певного емоційного стану.

Ми вважаємо, що емоційно-почуттєвий компонент включає сукупність *емоційних умінь*, які вивчали О. Баскаков, М. Дуранов, І. Ломакіна та інші. До їх складу входять експресивні вміння, перцептивні вміння, емпатійні вміння, вміння емоційної регуляції [3], саме їх ми й розглядаємо в контексті нашого дослідження.

Експресивними є вміння, що допомагають передавати все розмаїття емоцій та почуттів і спрямовані на самоуправління виразною сферою емоційної поведінки: уміння за допомогою жестів і міміки передавати емоції та почуття, висловлювати вербально власний емоційний стан, здійснювати емоційно-мімічне супроводження мовленнєвого тону (гучність голосу, темп, тембр, мелодійність звучання).

Важливою є здатність особистості сприймати та розуміти іншу людину, що й відображають *перцептивні* уміння: розпізнавати власні емоції й інших; правильно оцінювати емоційні настрої в певній ситуації; розшифровувати “емоційний підтекст” мімічних рухів, усмішки, жестів, пози партнерів по спілкуванню; правильно визначати емоційний тон спілкування; за першим емоційним враженням прогнозувати подальший “хід” емоційних реакцій партнерів і на цій основі підтримувати емоційний контакт.

Емпатійні вміння виявляються в зорієнтованості на емоційний стан іншої людини, здатності співчувати та співпереживати їй; відчувати та розуміти емоційний стан; орієнтуватися в емоційних станах, емоційно відгукуватись.

Оскільки емоційна поведінка має бути керованою, то для успішного здійснення регуляції вони мають володіти вміннями *емоційної регуляції*: керувати власним емоційним сприйняттям та організовувати його; прогнозувати можливі емоційні реакції, стани та взаємини, силу їх прояву і спрямованість у ході розвитку ситуації; адекватно реагувати на емоційні зміни (позитивні і негативні) у ситуації, що склалася; змінювати (перебудовувати, корегувати) емоційну поведінку та емоційне ставлення до учасників ситуації в разі виникнення негативної емоційної реакції.

І, нарешті, останній, саморегульовальний (аналітико-рефлексивний) компонент бар’єропревентивності та бар’єростійкості. Важливу роль у регуляції та оцінюванні поведінки особистістю відіграє рефлексія, яка допомагає пізнати себе, усвідомити свої можливості та спрямована на осмислення своїх реакцій на бар’єр, їх причин і наслідків.

У контексті нашого дослідження розглядаємо рефлексію як уміння спостерігати, аналізувати, контролювати, оцінювати власні дії, поведінку. Так, самоаналіз майбутнього вчителя є складовою рефлексії та визначається як усвідомлення людиною власних дій, уміння виявляти власні помилки, причини невдач і на основі цього робити адекватні висновки в процесі опанування основ педагогічної діяльності.

Наступним елементом системи забезпечення бар’єрної компетенції є стратегічні технології запобігання та подолання бар’єрів студентами в навчальному процесі, які визначаємо як системне планування, застосування та діагностику: мети, результату; послідовності етапів (діагностико-цільовий, інформаційно-теоретичний, набуття досвіду, корекційно-аналітичний); структурних компонентів (стимульовально-мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-практичний, емоційно-почуттєвий, саморегульовальний); умов; способів, методів та прийомів, критеріїв і показників сформованості бар’єрної компетенції.

Вважаємо, що технології запобігання та подолання бар'єрів плануються, впроваджуються й діагностуються поетапно. Звичайно, поділ на етапи є умовним, оскільки не можна чітко розмежувати час завершення одного етапу та початок іншого, це зроблено для того, щоб прослідкувати послідовність дій учасників цього процесу й відстежити динаміку, окрім того, етапи є взаємозалежними та передбачають таку чітку послідовність упровадження: діагностико-цільовий, інформаційно-теоретичний, набуття досвіду, корекційно-аналітичний.

Паралельно зазначаємо, що формування структурних компонентів бар'єростійкості (стимулювально-мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-практичний, емоційно-почуттєвий, саморегулювальний) здійснюється впродовж кожного з етапів шляхом реалізації його змісту, проте на діагностико-цільовому етапі спостерігається підвищена увага до формування стимулювально-мотиваційного компонента, на інформаційно-теоретичному – до когнітивного компонента, на етапі набуття досвіду – до діяльнісно-практичного та емоційного компонентів, на корекційно-аналітичному етапі – до саморегулювального компонента.

Реалізація технологій запобігання та подолання бар'єрів суб'єктами навчального процесу буде більш ефективною, якщо забезпечити системну реалізацію комплексу умов:

- організація діяльнісної підготовки студентів за принципами активного навчання;
- створення сприятливого навчально-розвивального середовища для розвитку активної рефлексії;
- спрямованість педагогічної підготовки на формування потреби запобігання та подолання бар'єрів;
- поповнення змісту підготовки майбутніх педагогів теоретичними й практичними питаннями щодо суті, типології бар'єрів, тактик, способів їх запобігання та подолання; умінь і якостей, що сприяють цьому процесові.

Обґрунтовуючи технології запобігання та подолання бар'єрів як складових системи, що забезпечує формування бар'єрної компетенції майбутнього вчителя, необхідно висвітлити не лише етапи та умови їх реалізації, а також способи (нейтральний, деструктивний, конструктивний), тактики (захисна, пасивна, депресивна, афективно-агресивна, розвивальна) та механізми (психологічний захист: уникнення, придушення, проекція, заміщення, раціоналізація; пристосування; апатія, відмова від діяльності; дратівливість, агресивність, упередженість; самореалізація, самоактуалізація, самовдосконалення), які лежать у їх основі та потребують подальших наукових розвідок.

Висновки. Таким чином, основними елементами системи забезпечення бар'єрної компетенції майбутнього вчителя є: мета, структурні та змістові компоненти бар'єрної компетенції, стратегічні технології запобігання та подолання бар'єрів: етапи, умови, тактики, способи, механізми, методи та прийоми, критерії та показники рівнів сформованості бар'єрної компетенції.

Література

1. Анненкова І.П. Формування емоційної культури майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Ірина Петрівна Анненкова. – О., 2002. – 240 с.
2. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) / В.М. Гриньова. – Х. : Основа, 1998. – 300 с.
3. Дуранов М.Е. Педагогическая психология управления профессиональным образованием студентов в высшей школе : учеб. пособ. / М.Е. Дуранов, А.М. Баскаков, И.С. Ломакина. – Челябинск : ЧГАКИ, 2003. – 288 с.
4. Фридман Л.М. Психологический справочник учителя / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. – М. : Просвещение, 1991. – 288 с.
5. Хлебникова Т.М. Управління навчальною діяльністю / Т.М. Хлебникова – Х. : Основа, 2008. – 175 с. – (Б-ка журн. “Управління школою”; Вип. 12 (72)).

ДАНИЛЕВИЧ А.К.

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫМИ ЗАВЕДЕНИЯМИ

Одной из проблем управления учебно-воспитательным учреждением является подготовка новой генерации руководителей. Это продиктовано тем, что управление учебно-воспитательным заведением в современных условиях требует от его руководителей профессиональной компетентности, педагогического мастерства и постоянного совершенствования. На решение этих задач направлено обучение руководителей в магистратуре, которая является составной частью непрерывного образования взрослых, а по определению ЮНЕСКО – “корона образования”.

Исследование этой проблемы в целях дальнейшего повышения уровня профессионального управления учебно-воспитательными заведениями через обучение руководителей в магистратуре осуществляется коллективом ученых кафедры управления учебным заведением и педагогики высшей школы Классического частного университета на протяжении многих лет. Оно проводится в рамках одногодичного обучения действующих и будущих руководителей учебно-воспитательных заведений и в процессе взаимодействия членов кафедры с органами образования, а также с бывшими выпускниками магистратуры.

Цель статьи – раскрыть существующие противоречия между необходимостью профессионального управления учебно-воспитательными заведениями и существующей кадровой политикой органов образования и учебно-воспитательных заведений, предложить рекомендации по их разрешению; рассмотреть некоторые условия, способствующие подготовки профессиональных управленцев в магистратуре.

Наше исследование свидетельствует, что на современном этапе развития профессионального управления учебно-воспитательным заведением имеет место противоречие между необходимостью подготовки руководителя-профессионала, обладающего высокой творческой индивидуальностью, способностью осуществлять развивающееся управление, включающее как развитие объекта, так и управление им, и востребованностью такого ру-

ководителя органами образования. Это свидетельствует о том, что профессиональное управление образованием ещё не стало приоритетом в кадровой политике государства. Так, руководители органов образования всех уровней нередко не связывают наличие профессионального управленческого образования с назначением на руководящую должность педагогических кадров. Не испытывают потребности в профессиональной подготовке и сами руководители учебно-воспитательных заведений, чья деятельность стандартна многие годы, а администрирование осуществляется благодаря “штампу и печати”. Не способствует мотивации обучения в магистратуре и отсутствие материального стимулирования лиц, её окончивших, и имеющих результат в управленческой деятельности.

Другое противоречие связано с уровнем внедряемости результатов обучения в магистратуре. К примеру, мы имеем факты, когда некоторые учебно-воспитательные заведения массово готовят кадры через обучение в магистратуре, а их первые лица не имеют такой подготовки, что не способствует генерации идей и их внедрению внутри управленческой команды. Это вопреки иному опыту учебно-воспитательных заведений города Запорожья (НВК № 7, 63, 93 и др.), где управленческую подготовку получила вся управленческая команда, что, несомненно, способствует их профессиональному управлению.

Существующие противоречия связаны и с тем, что знания, полученные руководителями учебно-воспитательных заведений в магистратуре, не востребованы на местах из-за низкой управленческой культуры методистов и проверяющих. Поэтому нередко требования науки и обыденной практики вступают в противоречие. Работники образования, анализируя деятельность школ в ходе различных проверок, не устанавливают причинно-следственные связи между низким уровнем управленческой деятельности руководителей и отсутствием профессиональной подготовки к ней.

С целью повышения уровня профессионального управления учебно-воспитательными заведениями и формирования соответствующей кадровой политики органами образования рекомендуем им:

- осуществить анализ кадрового управленческого персонала на предмет наличия их профессиональной подготовки и проводить аттестацию в связи с реализацией новой парадигмы образования (на уровне области);
- изучить и проанализировать вопрос карьерного роста выпускников магистратуры за все годы ее выпуска (с 2003 г.);
- изучить и проанализировать эффективность управленческой деятельности руководителей, закончивших магистратуру и назначенных на управленческую должность (если таковые есть). Данные анализа обсудить совместно с руководством магистратуры;
- считать приоритетом в кадровой политике и кадровой стратегии профессиональную подготовку руководителей учебно-воспитательных заведений через магистратуру. Такую целевую установку необходимо заложить в программы развития образования всех уровней;

- создание и экспертизу методик на должности руководителя учреждения образования и их активное использование;
- для “засиженных” руководителей, не имеющих позитивных изменений в образовательном процессе за несколько последних лет, разработать механизм их ротации [4].

Одним из условий, способствующих профессиональной подготовке управленцев в условиях магистратуры является управление качеством этой подготовки в высшем учебном заведении, под которым понимается целенаправленный, ресурсообеспеченный, спроектированный процесс взаимодействия управляющей и управляемой подсистем по достижению качества результатов, запрограммированных учебными планами и программами [6].

При подготовке учебных планов и программ исходим из необходимости сочетания “академичности” и “технологичности” транслируемого знания, которые делают такую программу сбалансированной и действенной. Такой подход обеспечивается, если в основу формируемого содержания образования положены принципы научности, активности и личностной включенности магистрантов в обучение, ориентации на практическое использование полученных знаний и связь содержания занятий с ежедневной управленческой практикой. Использование практико-ориентированных техник обеспечивает технологическую сторону подготовки управленцев. Покажем это на примерах. Так, реализуя теоретическую подготовку на основе квалификационной характеристики с помощью управленческих курсов, научные знания группируются вокруг: общих вопросов менеджмента, основ организации образовательных процессов, основ права и правоповедения в образовательной отрасли, управления учебной и воспитательной работой, личности руководителя, методов и стиля его деятельности и др.

Практикоориентированные техники направлены на формирование и развитие умений анализировать состояние и динамику деятельности учебного заведения (подразделения) на основе целенаправленно собранной информации; формировать цели и задачи учебного заведения (подразделения) с учетом его специфики; разрабатывать планы и проекты учебного заведения и его подразделений, прогнозировать и оценивать последствия реализации планов и решений, владеть технологиями стратегического планирования; приемами ведения деловых бесед, совещаний; методами контроля, внутренней оценки деятельности учебного заведения (подразделения) и др. Это достигается средствами организации практических занятий по изучаемым курсам, а также управлением самостоятельной работой и стажировкой магистрантов. В частности, они выполняют такие задания.

1. Составить программу сбора информации для изучения любого вопроса, который стоит в годовом плане работы.

2. Изучить любую справку, составленную по результатам тематического контроля в учебных заведениях. Каков уровень анализа собранной информации? Докажите. Как связан анализ с принятием решения? Что нужно было бы сделать для принятия более грамотного и действенного управленческого решения?

3. Изучите доклад на итоговом педагогическом совете вашего учебно-воспитательного заведения. Сравните с научными рекомендациями. Прокомментируйте его положительные стороны и недостатки. Сделайте рекомендации для научного анализа и более грамотного управленческого решения.

4. Проанализируйте и сравните план работы учебного заведения, где Вы работаете, с рекомендациями ученых. Определите достоинства и недостатки своего плана, наметьте пути его совершенствования в виде краткой программы.

Достижение качества и результатов подготовки профессиональных руководителей в магистратуре осуществляется при условии учета специфики андрагогической модели обучения. Поскольку этот вопрос подробно освещен в статье автора [2], укажем лишь на условия результативности приобретаемых знаний и умений, обеспечивающих профессиональную компетентность взрослого. Они содействуют развитию его личности в той мере, в какой:

- соответствуют его запросам (лично значимым);
- знакомят с новейшими достижениями науки в той или иной сфере профессиональной деятельности, могут быть применены в предметно-практической деятельности; интегрированы и глобальны в связи с тем, что взрослые в жизни “встречаются” не с учебными предметами, а с проблемами для решения которых необходим “надпредметный” комплекс знаний и умений;
- обеспечивают оптимальное сочетание оперативных и фундаментальных знаний, поскольку быстрее стареют знания, относящиеся к узкой специальности, медленнее – теоретические; носят проблемный, открытый характер [1, с. 4–5].

Выводы. Профессиональное управление образованием должно стать приоритетом в кадровой политике и кадровой стратегии органов образования и учебных заведений. Подготовка новой генерации руководителей учебно-воспитательных заведений требует разрешения существующих противоречий совместными усилиями государства, органов образования и самих руководителей.

Обучение в магистратуре должно носить открытый характер, где сочетаются “академичность” и “технологичность” транслируемого знания. Оно реализуется с помощью научного подхода к составлению учебных планов и программ, учета особенностей обучения взрослых (специфической андрагогической модели).

Литература

1. Вершловский С.Г. Взрослый как субъект образования / С.Г. Вершловский // Педагогика. – 2003. – № 8.
2. Данилевич А.К. Андрагогические основы подготовки менеджеров образования в магистратуре / А.К. Данилевич // Соціальні технології : актуальні проблеми теорії та практики. – Запоріжжя, 2005. – Вип. 29.
3. Магура М. Навчання керівників / М. Магура // Управління освітою. – 2008. – № 14 (182).

4. Остапчук А. Підготовка нової генерації керівників шкіл / А. Остапчук // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2009. – № 4.
5. Тимошко Г. Про деякі аспекти підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до управління якістю освіти / Г. Тимошко // Освіта і управління. – 2006. – Т. 9. – № 1.
6. Шамова Т.И. Переподготовка руководителей образовательных учреждений / Т.И. Шамова // Педагогика. – 2003. – № 6.

ЖАБЕНКО О.В.

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНИХ НАВИЧОК І УМІНЬ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ

Підготовка кадрів у вищих навчальних закладах у сьогоденнішніх умовах повинна досягати рівня, який передбачає достатність знань, умінь і навичок випускників для ефективної роботи за фахом, можливість швидкої адаптації до роботи у різних колективах. Досягнення такого рівня підготовки залежить від багатьох складових навчального процесу, серед яких слід виділити: якісні навчальні програми, ефективні навчальні методики, розгалужена інфраструктура та інформаційно-технічна база вищого навчального закладу, науково-дослідницька й інноваційна діяльність, мотивація студентів до навчання із активним використанням самоосвіти. Проте, найголовнішою складовою є висококваліфіковані науково-педагогічні працівники вищого навчального закладу.

Склад науково-педагогічних працівників формується головним чином із осіб, які мають наукові ступені чи вчені звання або випускників аспірантури і докторантури. Тому надзвичайно актуальним є формування й розвиток педагогічних навичок і умінь у майбутніх викладачів вищих навчальних закладів під час навчання в аспірантурі.

Питання підготовки викладачів розглядали Т. Лоза і В. Затилкін [4], організаційно-методичні умови удосконалення педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу досліджувала О. Полозенко [11], співвідношення наукової та педагогічної складових у підготовці викладацького складу США розкриває О. Сиротіна [15], професійно-педагогічну адаптацію молодих викладачів вищих аграрних навчальних закладів аналізує Л. Хахула [16]. Проте питання формування педагогічних умінь і навичок не стали предметом досліджень науковців.

Метою статті є виявлення умов, які сприяють формуванню й розвитку педагогічних умінь і навичок у процесі підготовки науково-педагогічних кадрів.

Для досягнення мети були визначені завдання: визначити, якими педагогічними навичками і вміннями повинні оволодіти випускники аспірантури; проаналізувати навчальні програми та програми навчальних дисциплін аспірантів на предмет реалізації мети з формування і розвитку педагогічних навичок і умінь; визначити напрями вдосконалення процесу підготовки наукових і науково-педагогічних працівників щодо формування і розвитку в них педагогічних умінь і навичок.

Відповідно до законодавства в Україні сформовано заклади освіти, які здійснюють підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації наукових і науково-педагогічних кадрів для вищих навчальних закладів і наукових установ: вищі навчальні заклади третього і четвертого рівнів акредитації, науково-дослідні установи та їх відокремлені підрозділи [12, с. 211–212].

Проте, незважаючи на наявність межержі навчальних закладів для підготовки наукових і науково-педагогічних працівників, у системі вищої освіти України склалася досить парадоксальна ситуація, коли більшість науково-педагогічних працівників, які здійснюють підготовку майбутніх фахівців, цілеспрямовано не готувалися до цієї діяльності. Науково-педагогічним працівником (викладачем) вищої школи може стати особа, яка не має педагогічної освіти, і зовсім не вивчала дисциплін педагогічного чи психологічного спрямування, адже при прийомі на посади викладачів у вищих навчальних закладах третього і четвертого рівнів акредитації перевага надається особам зі значними науковими здобутками.

У цьому аспекті цікавим є той факт, що для систем дошкільної, загальної середньої та професійно-технічної освіти законодавством України встановлені вимоги до кандидатів на посади педагогічних працівників: у дошкільних закладах для вихователів обов'язковою є вища педагогічна освіта; у загальних середніх навчальних закладах педагогічним працівником може бути особа, яка має відповідну педагогічну освіту, або вивчила необхідний комплекс дисциплін; у професійно-технічних закладах освіти педагогічною діяльністю можуть займатися особи, які окрім відповідної професійної освіти повинні мати обов'язкову професійну психолого-педагогічну підготовку.

Так, за дослідженням О. Сиротіної, до навчального процесу у вищих навчальних закладах України залучено близько 74% фахівців без педагогічного досвіду. Більшість з них не має педагогічної освіти, не володіє методикою викладання дисциплін та здійснює викладацьку діяльність на ситуативно-творчому рівні. Із цієї кількості викладачів лише невелика їх частина володіє концептуально-творчим стилем діяльності і на цій основі якісно виконує дидактичні завдання навчального процесу та впливає на процес виховання студентів [15, с. 99].

Науково-педагогічні працівники – особи, які за основним місцем роботи у вищих навчальних закладах третього і четвертого рівнів акредитації професійно займаються педагогічною діяльністю у поєднанні з науковою та науково-технічною діяльністю.

Основними формами підготовки наукових і науково-педагогічних працівників вищої кваліфікації (майбутніх працівників наукових установ та вищих навчальних закладів) є аспірантура (ад'юнктура) і докторантура. Аспірантура (ад'юнктура) і докторантура створюють умови для безперервної освіти, підвищення науково-педагогічної і наукової кваліфікації громадян і здобуття наукового ступеня кандидата або доктора наук.

Статтею 51 Закону “Про освіту” для аспірантів і докторантів державою гарантується право на навчання для здобуття певного освітнього та

освітньо-кваліфікаційного рівнів [14]. Проте, який це рівень незрозуміло, адже для аспірантури і докторантури не визначено ні освітніх ні освітньо-кваліфікаційних рівнів.

З іншого боку, навчання як основна форма діяльності аспіранта, має передбачати певні загальні стандарти, відповідно до яких і організовується процес навчання. Наприклад, існує стандарт вищої освіти як сукупність норм, які визначають зміст вищої освіти, зміст навчання, засоби діагностики якості вищої освіти та нормативний термін навчання. Проаналізуємо ці норми по відношенню до навчання аспірантів і докторантів.

Зміст освіти – сформована в процесі навчання система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей. Якщо проаналізувати цю категорію відносно аспірантів, то в жодному із нормативних документів не вказано якими знаннями, уміннями та навичками мають володіти по закінченню аспірантури чи докторантури її випускники (щодо знань за фахом, то вони підтверджуються при складанні кандидатського мінімуму зі спеціальності).

Зміст навчання – структура, зміст і обсяг навчальної інформації, засвоєння якої забезпечує особі можливість здобуття певної освіти і кваліфікації. Зміст і обсяг навчальної інформації, яку засвоюють аспіранти, передбачено типовими програмами з філософії, іноземної мови та спеціальності. Ці дисципліни спрямовані на допомогу у підготовці дослідника. А дисциплін, спрямованих на розвиток педагогічних навичок майбутніх науково-педагогічних працівників “Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів” не визначає (хоча “Положенням про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів Служби безпеки України” визначено обов’язкове вивчення аспірантами “Педагогіки” та “Психології” [13, с. 210]). “Положенням про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів” (абз. 4 ст. 16) лише передбачено вивчення визначених вченою радою вищого навчального закладу чи наукової установи дисциплін з урахуванням профілю підготовки. Тобто вищі навчальні заклади та наукові установи мають право самостійно вирішувати що додатково, окрім необхідних для здачі кандидатських іспитів дисциплін) вивчати їхнім аспірантам. Тоді не дивно, що по закінченню 3–4-річного навчання випускники аспірантури не одержують ніякої кваліфікації й відповідно документа, який би їй засвідчував, адже в різних вищих навчальних закладах аспіранти здобували б різну кваліфікацію.

Засоби діагностики якості освіти – засобів для діагностики при підготовці наукових і науково-педагогічних кадрів небагато: це кандидатські іспити з філософії, іноземної мови, спеціальності (можливо зі здачею додаткових іспитів за відсутності базової освіти у галузі науки за якою підготовлено дисертацію), та української мови; складання заліків і тестів із додаткових дисциплін.

Нормативний термін навчання – єдина норма, що чітко визначена законодавством: для аспірантів денної форми навчання – три роки, для аспі-

рантів заочної форми навчання – чотири роки, для докторантів – три роки, для здобувачів наукового ступеня – до п’яти років.

Із чотирьох основних норм, що могли б визначити і скласти стандарт освіти для підготовки науково-педагогічних працівників, чітко визначена законодавством лише одна. Виникає цілком логічне запитання: на основі чого (яких стандартів) розробляються навчальні плани підготовки аспірантів?

Підготовка аспірантів проводиться згідно затвердженого вченою радою вищого навчального закладу навчального плану, який повинен розроблятися на основі освітньо-професійної програми та структурно-логічної схеми підготовки (яких, переважно, при підготовці аспірантів немає). Навчальний план містить дані про навчальні дисципліни, які вивчатимуть аспіранти протягом терміну перебування в аспірантурі, кількість навчальних годин, форми контролю. Так, наприклад, навчальним планом підготовки аспірантів з відривом від виробництва Національної академії державного управління при Президентові України на 2007–2010 навчальні роки передбачено вивчення таких навчальних дисциплін: “Філософія” (90 год.), “Іноземна мова” (150 год.), “Державне управління” (відповідно до спеціальності, за якою здійснюється підготовка дисертації – 60 год.), “Методологія та методи наукового дослідження в галузі науки “Державне управління” (60 год.), “Організація та нормативні засади підготовки і захисту дисертації” (60 год.), “Педагогіка і психологія (для управління та навчання)” (90 год.), “Методика викладання у вищій школі” (60 год.), “Українська мова: діловий і науковий стилі” (60 год.), “Інформаційні технології в наукових дослідженнях” (60 год.). Всього за час навчання для вивчення названих дисциплін відводиться 690 год., із них 150 год. відводиться на дисципліни педагогічного профілю. Основними формами занять визначено: лекції (142 год.), практичні (284 год.) та семінарські заняття (34 год.). На самостійне вивчення навчальних дисциплін відводиться 230 год. Крім того, аспіранти обов’язково проходять педагогічну практику [2].

Навчальний план підготовки аспірантів Національного університету фізичного виховання і спорту України зі спеціальності 24.00.00 “Фізичне виховання і спорт” включає дисципліни для підготовки до кандидатських іспитів: “Філософія” – 110 год., “Іноземна мова” – 140 год., “Теоретико-методичні основи олімпійського та професійного спорту”, “Теоретико-методичні основи фізичної культури та її спеціалізованих напрямків (фізичного виховання різних груп населення; оздоровчої фізичної культури)”, “Теоретико-методичні основи фізичної реабілітації” – 190 год., “Комп’ютерний аналіз та обробка матеріалів дисертаційної роботи” – 50 год., педагогічна практика – 50 год. Всього за час навчання на вивчення навчальних дисциплін відводиться 640 год., із них для дисциплін педагогічного профілю – лише 50 год. педагогічної практики [7].

Аспіранти Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут” за час підготовки в аспірантурі вивчають такі дисципліни: “Філософія”, “Іноземна мова”, “Інформаційні системи” (завданням цього курсу є підготовка одного з розділів дисертації, що включає

огляд стану проблеми, завдань дослідження, вивчення та аналіз літературних джерел), дисципліни відповідно до спеціальності, за якою здійснюється підготовка дисертації; гуманітарна складова підготовки аспірантів представлена такими дисциплінами: “Основи педагогіки та психології”, “Соціальна психологія управління”, “Риторика. Іміджелогія”, “Науковий стиль української мови” [1].

На філософському факультеті Київського національного університету імені Тараса Шевченка відповідно до плану-графіку організації підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів аспіранти вивчають: “Застосування сучасних інформаційних технологій в наукових дослідженнях” (теоретичний і практичний курс) (20 год.); “Філософія” (80 год.); “Іноземна мова” (80 год.); фахові дисципліни по спеціальним курсам відповідно до наукових спеціальностей (18–36 год.); “Методологія та організація роботи над кандидатською дисертацією” (22 год.); проходять педагогічну практику (не менше 50 год.) [9].

Аналіз наведених навчальних планів свідчить про те, що кожен вищий навчальний заклад на свій розсуд визначає перелік дисциплін, що дозволено у “Положенні про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів”, встановлює кількість годин для їх вивчення аспірантами. Особливо помітна різниця у дисциплінах педагогічного профілю. До того ж зараз майже неможливо визначити чи достатнім є рівень підготовки осіб в аспірантурі кожного окремого вищого навчального закладу для подальшої роботи на посадах науково-педагогічних працівників (викладачів).

Підготовка ж аспірантів у наукових установах і організаціях проводиться переважно набагато простіше – шляхом виконання індивідуального плану роботи над дисертацією та контролю цього процесу на щомісячних засіданнях науково-методичних семінарів. Із навчальної роботи переважно передбачається вивчення лише тих дисциплін, із яких аспіранти складатимуть кандидатські іспити (“Філософія”, “Іноземна мова”; фахові дисципліни по спеціальним курсам відповідно до наукових спеціальностей).

Проте результат такої досить відмінної підготовки аспірантів спільний: особи, які мають наукові ступені, й випускники аспірантури без наукового ступеня, можуть бути обраними за конкурсом на посади науково-педагогічних працівників.

Закономірно виникає запитання, якщо результат один, то навіщо вводити до навчального процесу аспірантів у вищих навчальних закладах необхідність вивчення значної кількості навчальних дисциплін після вивчення яких випускники аспірантури не одержують відповідного документа та й не мають особливих переваг перед аспірантами-випускниками наукових установ і організацій при зайнятті викладацьких посад у вищому навчальному закладі?

Крім того, підготовка науково-педагогічних кадрів за заочною формою навчання в аспірантурі, й особливо через інститут здобувачів наукового ступеня, переважно спрямована на підготовку їх лише до наукової діяльності.

Звідси можна зробити висновок, що підготовка в аспірантурі має оптимально поєднувати у собі дві складові: наукову та педагогічну, що передбачає розробку стандартів підготовки, внесення змін до навчальних планів, розробку критеріїв оцінювання якості такої підготовки.

На сьогодні ж основним критерієм визначення якості діяльності системи підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів є співвідношення кількості захищених дисертацій та тих, що подані до спеціалізованих учених рад випускниками аспірантури чи докторантури до загальної кількості випускників. Таким чином аналізується лише одна із складових підготовки – наукова (здатність проводити наукові дослідження, захищати одержані наукові результати). А аналіз якості педагогічної складової процесу підготовки науково-педагогічних кадрів не здійснюється. А як показує досвід, навіть навчання в аспірантурі з відривом від виробництва не забезпечує майбутньому викладачу вищої школи належної педагогічної підготовки.

Наукова складова у підготовці науково-педагогічного працівника представлена досить повно, адже відповідно до ст. 45 ЗУ “Про освіту” підготовка науково-педагогічних кадрів відноситься до наукової діяльності у системі вищої освіти. Наукова складова у підготовці аспіранта передбачає підготовку дисертації, складання кандидатського мінімуму, атестації спеціалізованою вченою радою.

Педагогічна складова, хоча й не регламентується законодавством, є надзвичайно важливою й обов’язковою у підготовці науково-педагогічних працівників і повинна передбачати:

- особистісну підготовку – емоційно-інтелектуальна, вольова, мотиваційна, що включає інтерес, ставлення до діяльності, почуття відповідальності, упевненість в успіху, потреба виконання поставлених завдань на високому професійному рівні, керування своїми почуттями, мобілізації сил, подолання непевності тощо;

- операційно-технічну – інструментарій педагога (професійні знання, уміння, навички, засоби педагогічного впливу) [8, с. 226].

Операційно-технічна підготовка включає такі компоненти:

- професійні – знання навчальної дисципліни, анатомії та фізіології людини, психології, педагогіки, методики навчання у вищій школі;

- соціально-педагогічні – витримка, принциповість, вимогливість, оптимізм, творче мислення, увага, тактовність;

- гуманістичні – повага до особистості студента, позитивний вплив на молодь, утвердження моральних цінностей;

- педагогічні:

 - уміння:

 - дидактичні* – в доступній формі подавати навчальний матеріал, створювати атмосферу пізнавального інтересу до навчальної дисципліни;

 - організаційні* – вміння згуртувати колектив, мотивувати його на вирішення соціально значущих завдань, одночасний розподілу уваги між декількома видами діяльності, самоконтроль;

 - авторитарні* – емоційно-вольовий вплив на студентів;

комунікативні – уміння встановлювати контакт зі студентами для плідного й комфортного спілкування, педагогічний такт;

прогностичні – передбачення наслідків своїх дій, виховне проектування особистості студентів;

навички:

академічні – володіння методикою наукового пошуку й досконале знання дисципліни;

перцептивні – спостережливість, розуміння внутрішнього світу студента;

мовні – здатність висловлювати свої думки і почуття за допомогою мови, міміки і пантоміми [10, с. 167].

Педагогічна підготовка аспірантів має базуватись на андрагогічній та акмеологічній парадигмах і готувати їх до виконання таких функцій:

– організаторської – бути керівником, наставником студентів у лабіринті знань, умінь і навичок;

– інформаційної – бути носієм найновішої інформації;

– трансформаційної – бути здатним до перетворення суспільно значущого змісту знань в акт індивідуального пізнання;

– орієнтаційно-регулятивної – бути спроможним формувати структуру знань студентів відповідно до власної структури знань;

– мобілізаційної – бути спроможним перевести об'єкт виховання в суб'єкт самовиховання, самоствердження [10, с. 150].

Набуття випускниками аспірантури і докторантури такими уміннями і навичками можливе за відповідної організації навчання та достатньої кількості навчальних годин. Аналіз навчальних програм аспірантів Національної академії державного управління при Президентові України “Педагогіка і психологія (для управління і навчання)” та “Методика викладання у вищій школі” свідчить про їх спрямованість на вироблення в аспірантів необхідних педагогічних умінь і навичок. Крім основних форм занять (лекції, семінарські, практичні) передбачаються виконання індивідуальних завдань: підготовка конспектів основних форм занять, проведення їх презентацій.

Звертається увага на набуття педагогічних умінь і навичок у Національному університеті “Львівська політехніка” (дисципліни “Основи педагогіки вищої школи” (для надання майбутнім науковцям і викладачам вищої школи знань теоретичних основ педагогічної теорії та педагогічної майстерності, управління навчально-виховним процесом для викладання у вищій школі) [5], “Психологія вищої школи” (для надання аспірантам знань та вмінь з психології, що стосуються вказаних ролей та професійного спрямування) [6]); у Національному технічному університеті України “Київський політехнічний інститут” – “Основи педагогіки та психології”.

А відповідно до навчального плану підготовки аспірантів Національного університету фізичного виховання і спорту України та “Плану графіку організації підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів в аспірантурі філософського факультету (прийом 2010 року)” Київського

національного університету імені Тараса Шевченка їх випускники можуть набути педагогічні уміння і навички лише на педагогічній практиці. Проте практична діяльність потребує ґрунтовної теоретичної бази.

Як наслідок, випускникам аспірантури, які стали викладачами-початківцями, доводиться у вищих навчальних закладах проходити курси підвищення кваліфікації, метою яких є переважно розвиток умінь і навичок у галузі дисциплін, що викладається. Наприклад, в Одеському державному економічному університеті розроблено й запроваджено в практику тренінг-курс “Сучасні освітні технології” для молодих викладачів. Навчання організовується на основі професійно-діяльнісного підходу, що передбачає відповідні форми і методи навчання.

У період роботи в межах тренінгу кожен учасник проводить показове заняття, на якому присутні його науковий керівник (тьютор) і слухачі, які викладають близькі за змістом навчальні дисципліни. Результати відвідування заняття обговорюються під час підсумкового заняття за програмою тренінгу [3].

Досвід Одеського державного економічного університету з організації підвищення кваліфікації викладачів-початківців надзвичайно цікавий. Такі форми підготовки дають змогу заповнити той “вакуум” педагогічної підготовки, який існує в переважній більшості аспірантур. Проте, краще було б організувати таку підготовку майбутніх викладачів під час навчання в аспірантурі.

У цьому аспекті цікавим є досвід підготовки викладачів у США, який передбачає тренінги та практичні заняття з тем: “Як навчати дорослих”, “Застосування методів ефективного викладання”, “Читання лекцій”, “Планування курсу та підготовка розкладу”, “Проведення дискусій у різноманітних формах”, “Безконфліктне викладання”, “Проблеми студентів”, “Вирішення конфліктів з адміністрацією”, “Молодий викладач у системі навчання дорослих”, “Методи проблемного навчання” тощо [15]. Тематика цих занять та форми їх проведення свідчать про їх спрямованість на формування й розвиток у майбутнього викладача необхідних для педагогічної діяльності умінь і навичок.

Висновки. В Україні здійснюється підготовка науково-педагогічних працівників через аспірантуру і докторантуру. Проте, зміст підготовки, його форми і методи у вищих навчальних закладах та наукових установах різні. Умови для педагогічної підготовки передбачені лише для аспірантів вищих навчальних закладів денної форми навчання, хоча випускники аспірантур заочної форми навчання й колишні здобувачі наукового ступеня можуть нарівні з випускниками очної аспірантури можуть займатися викладацькою діяльністю у вищій школі.

Визначені навчальними планами підготовки аспірантів дисципліни й форми занять не завжди дадуть можливість сформуванню необхідного комплексу умінь і навичок для педагогічної роботи. До того ж, можливе досягнення позитивного результату часто обмежується незначним бюджетом часу, що відводиться для дисциплін педагогічного профілю.

Тому можна запропонувати наступні напрями оптимізації підготовки науково-педагогічних кадрів:

1. Передбачити уведення кваліфікацій:

– науково-педагогічний працівник – випускник аспірантури з відривом від виробництва, який засвоїв установлений державою мінімум дисциплін педагогічного профілю;

– науковий працівник – випускник аспірантури без відриву від виробництва, здобувач наукового ступеня, який не вивчав установлений державою мінімум дисциплін педагогічного профілю.

Працевлаштування – відповідно до набутої кваліфікації.

2. Основний акцент у педагогічній підготовці аспірантів перенести із інформаційно-репродуктивних форм провдення занять на інтерактивні, організувати навчання відповідно до професійно-діяльнісного підходу, який би спрямовувався на уміння застосовувати набуті знання й навички у практичній діяльності.

3. Запровадити вивчення аспірантами у вищих навчальних закладах обов'язкового мінімуму дисциплін педагогічного профілю, за результатами якого видавати документ з присвоєнням відповідної кваліфікації.

Напрямом подальшого дослідження може бути оптимізація моделі підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів.

Література

1. Аспірантура і докторантура [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://aspirantura.kpi.ua/asptam.html>.

2. Довідкова інформація для аспірантів з відривом від виробництва / НАДУ При Президентіві України. – К., 2007. – 25 с.

3. Козлова Г. Компетентнісний підхід до навчання студентів і викладачів / Г. Козлова, Т. Кублікова // Вища школа. – 2011. – № 4. – С. 83–93.

4. Лоза Т.О. Вивчення рівня підготовки викладачів факультету фізичної культури [Електронний ресурс] / Т.О. Лоза, В.В. Затилкін. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/articles/2002/02ltofpc.zip>.

5. Мета й завдання дисципліни “Основи педагогіки вищої школи” у підготовці аспірантів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ip.edu.ua/Institute/IGS/IPP/Training/Pedagogy_asp.html.

6. Мета й завдання дисципліни “Психологія вищої школи” у підготовці аспірантів. Загальна анотація до курсу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ip.edu.ua/Institute/IGS/IPP/Training/Psychology_asp.html.

7. Навчальний план підготовки аспірантів та здобувачів НУФВСУ зі спеціальності 24.00.00 “Фізичне виховання і спорт” [Електронний ресурс]. – Режим доступу до сторінки: <http://www.uni-sport.edu.ua/uk/science/graduate/training-plan>.

8. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмельюк, А.В. Семенова та ін. ; за ред. З.Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2005. – 399 с.

9. План-графік організації підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів в аспірантурі філософського факультету (прийом 2010 року) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.philosophy.kiev.ua.

10. Подольская Е.А. Психология и педагогика высшей школы : учеб. пособ. / Е.А. Подольская ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2011. – 316 с.

11. Полозенко О.В. Організаційно-методичні умови удосконалення педагогічної діяльності викладача вищого аграрного навчального закладу : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. – К., 2003. – 232 с.

12. Про вищу освіту : Закон України від 17.01.2002 № 2984-III // Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України, Комітет з питань науки і освіти: офіц. вид. – К. : Парламентське вид-во, 2004. – С. 168–221.

13. Про затвердження Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів Служби безпеки України : наказ Служби безпеки України від 09.10.2006 р. № 674 // Офіційний вісник України. – 2006. – № 44. – Ст. 2969. – С. 205–212.

14. Про освіту : Закон України від 23.05.1991 р. № 1060-XII (із змінами) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1060-12>.

15. Сиротіна О. Дослідження змін у парадигмі підготовки викладачів вищої школи у США / О. Сиротіна // Вища школа. – 2011. – № 2. – С. 99–106.

16. Хахула Л.П. Професійно-педагогічна адаптація молодих викладачів вищих аграрних навчальних закладів : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Л.П. Хахула. – К., 1998. – 166 с.

ЖУКОВ С.М.

СПІВВІДНОШЕННЯ СЕНСУ ЖИТТЯ, ДУХОВНОСТІ ТА ЩАСТЯ

Суспільне середовище, життєвий простір, потреби, інтереси, цінності, ціннісні орієнтації, а також певним чином спрямовані емоції, почуття, мрії, бажання зумовлюють формування та існування життєвої позиції особистості. Ця позиція включає в себе її орієнтацію у світі, у навколишньому середовищі, у тому числі ціннісну орієнтацію, її ставлення до інших людей, настанову й готовність до виконання певних дій, їх форми й способи, тобто сенс життя. Кожна людина бажає бути щасливою, успішною.

Античні філософи стверджували, що сенс життя міститься в тих формах і засобах життєдіяльності, які облагороджують, підносять людину над її природним існуванням. Сократ, Платон, а пізніше Декарт, Спіноза й багато інших філософів мали чіткі уявлення про те, яке життя “найкраще” (а відповідно – і найбільш осмислене), і, як правило, асоціювали сенс життя з поняттям блага.

Сократ вважав сутністю людини її внутрішній світ і душу як форму самопізнання. Дотримання доброчесності, освітлене людським розумом, і є, за Сократом, сенсом життя. Філософ вбачав його в самопізнанні та моральному самовдосконаленні.

Платон визначає сенс людського існування в злитті людини з Богом як творцем Світу, підносячи сенс зі світу чуттєвого до світу надприродного.

Філософи-стоїки вважали справжнім покликанням людини – творити добро заради добра. Демокрит та Епікур вбачали справжній сенс життя в прагненні до задоволень – задоволень помірних, розумних, переважно духовних. Аристотель наполягав на тому, що метою всіх людських вчинків є щастя, яке полягає у втіленні сутності людини. Для людини, сутність якої – душа, щастя полягає в мисленні та пізнанні. Духовна праця, таким чином, має перевагу на фізичною. Наукова діяльність та заняття мистецтвом – це так звані діаноетичні доброчинності, які досягаються через підпорядкування пристрастей розуму.

Епоха Відродження з новою енергією активізувала проблему обґрунтування сенсу життя реальної людини як творчої індивідуальності, яка здатна бути тим, ким бажає.

За І. Кантом, покликанням добродісної людини є прагнення до найвищого блага у світі. На його думку, сенс життя – у самій людині, речі в собі, а тому не виходить за межі сфери намірів, не є змістом її діяльності. Сенс життя не існує окремо як певний атрибут реальності взагалі. Він виникає в процесі усвідомлення індивідом свого буття як власне людського, як суб'єкта морального закону, як абстрактної мети.

І. Кант стверджує, що людина належить, перш за все, до світу розумодосяжного, у зв'язку із чим добро, воля й обов'язок, пробуджені власним розумом, визначають, спрямовують і надають цінності людському життю.

Г. Сковорода, Л. Фейєрбах та інші вчені сенс життя вбачали в любові, щирому почутті, ставленні до світу. С. Франк вважав, що проблема виявлення сенсу життя складається з визначення самоцінності та самоцільності життя. Тому знаходження сенсу життя – це реальний шлях, але сенс життя в кожній людині унікальний і неповторний, як і життя кожної людини.

Мета статті полягає в тому, щоб розібратися в таких складних поняттях, як щастя, духовність та сенс життя.

У всі часи люди замислювались над сенсом свого життя, але одні вбачали його в праці, другі – у коханні, треті – у самовдосконаленні, четверті – у боротьбі. Така розбіжність поглядів породжувала нерідко сумнів: а чи має наше життя взагалі якийсь сенс? А якщо й має, то чи можемо ми його пізнати чи зрозуміти? Усе це – дуже непрості запитання. Вони не мають якихось однозначних і загально визначених відповідей і в наш час. Значною мірою ці відповіді залежать від самого розуміння життя.

Людина – це процес, і все, що в ній коїться, космічно прагне до нескінченного розвитку, розгортання, уточнення та вдосконалення, яким Космос обмежень не ставить. Після так званої “смерті” людина перебуває в новому тонкоматеріальному стані, який також має різні рівні. Життя людини в твердому тілі на землі та її життя в тонкоматеріальних тілах у сферах надземних періодично змінюють одне одного. Людина осмислює (наділяє сенсами) все, що її оточує, а також власні дії, вчинки, моральне значення своєї діяльності – для самоствердження. Сенс життя вбачається нею в удосконаленні свого розуму, своїх прагнень і здібностей, як тих, що забезпечують вище благо.

Сенси життя різних людей достатньо типові, але кожен з них індивідуальний, неповторний, унікальний за емоційною й змістовою наповненістю, як унікальна та неповторна кожна людина. Сенс життя тісно пов'язаний з головною метою життя людини. Головна чи кінцева мета життя – це стійка, істотна мета, що виражає корінні інтереси особистості, щодо якої всі інші проміжні життєві цілі слугують засобом. Мета життя виступає провідним орієнтиром життєвої діяльності, пов'язуючи останню з ідеалом особистості. Визначення мети життя – один зі способів усвідомлення його сенсу. Злиття ідеалу й мети надає сенсу життю людини.

Необхідність сенсовизначення життя зумовлена потребою людини в орієнтуванні власного існування та прогнозуванні результатів власної жит-

тедіяльності, що стає важливою суб'єктивною умовою самореалізації особистості.

Питання “про сенс життя” з тих, які завжди в глибині душі хвилювали кожну людину. Сенс життя – у самому житті. Відсутність сенсу життя – важка соціальна патологія. Пошук сенсу життя та прагнення його реалізувати – іманентна людська якість.

В. Франкл вирізнув три групи цінностей, які можуть становити сенс життя:

- цінність творчості (що ми даємо світу: наукові результати, твори мистецтва, якісні товари);
- цінності переживання (що ми одержуємо від світу: любов, ризик, перемогу);
- цінності ставлення (яку позицію ми займаємо щодо долі, якщо ми не можемо її змінити).

Реалізація хоча б одного типу цінностей вносить у людське життя сенс, у противному випадку воно не більше ніж існування.

Сучасна наука, заснована на принципі антропоцентризму, метою життя оголошує саму людину, а тому й сенсом життя визнає доступну людині повноту буття. Тобто мета й сенс життя вбачає не в майбутньому, а в сьогодні, у кожній миті свого буття.

Сенс життя можна визначити також як індивідуальну реалізацію універсального зв'язку особистості з людською спільнотою за умови пріоритетного визнання суспільством самоцінності особистості, розуміння ролі особистості у відносинах “особистість – суспільство”. Сенс життя може бути розглянутий і як життєва мета, досягнення якої передбачає формування завдання на тривалий період.

Людина шукає кінцеву мету свого буття, кінцевий сенс, який міг би поглинути всі інші її проблеми, завдання, цілі, які висуває життя. Вона шукає таке пояснення сенсу життя, яке б не ставило її в глухий кут перед смертю, але, перекинувши місток між життям та смертю, поєднало б тимчасове з вічним, кінцеве з нескінченним.

Яка мета в людському існуванні? Заради чого варто жити? В ім'я якої вищої мети людині дане життя? Ці запитання завжди цікавили людство. Вони хвилюють людство й сьогодні. Питання про сенс життя постає перед кожною людиною, яка досягла певного рівня розвитку. “Головною причиною шукань людиною сенсу свого буття є спантеличення перед смертю, перед тим стрибком у безодню та невідомість, яка, на думку багатьох, означає кінець усьому” [3, с. 19].

Сьогодні проблема сенсу життя людини та її справжніх цінностей є питанням буття всього людства, оскільки мова йде про вибір життєвого шляху, яким воно стане далі розвиватися. Тому філософи, вчені, педагоги, діячі культури переосмислюють своє життя та життя цивілізованого суспільства. Так, О. Арсен'єв зазначає: “На жаль, відбувається переоцінка всіх цінностей та ломка традицій, ламається порядок кровно людських зв'язків, людина вироджується й перестає бути людиною, відбувається її “розлюднення” в масовому масштабі техногенно-споживацької цивілізації” [1, с. 55].

Визначальною проблемою в розумінні сенсу життя людини є осмислення суперечливості її сутності та існування. Саме аналізуючи залежність того чи іншого аспекту цієї суперечності і шляхів досягнення їх єдності, формується поняття “сенсу життя”. Звичайно, сенс життя в цілому – це особистісна характеристика нашого ставлення до нього. Воно вбирає в себе як безпосереднє буття самого індивіда, так і його діяльнісне включення в суспільне життя. Людське буття тут співвідноситься із системою цінностей, якою він керується у своїй практичній діяльності. Також важливим моментом є причинна зумовленість цього буття внутрішньою особистісною мотивацією його вчинків. До певного сенсу життя людина приходиться завдяки особистісному усвідомленню свого місця в цьому, сповненому суперечностей, багатогранному світі. Вона приходиться до нього завдяки виявленню своєї вільної цілепокладальної діяльності й своєму волевиявленню як моральної істоти. Дійсність, умови життя суспільства та самі життєві ситуації висувають людині свої вимоги, більше того, вони ставлять перед людьми свої обмеження.

Життя і його організація мають свою постійну логіку, свої внутрішні суперечності, в яких доводиться здійснювати свою свідому діяльність сучасній людині. Людина, занурюючись у бурхливий вир життя, зможе стати особистістю, а тому й свідомо вільним суб'єктом, переживаючи й осмислюючи етичні, естетичні, душевні та інтелектуальні почуття й ментальні зв'язки з іншими людьми. Тільки особистість свідомо бере на себе відповідальність за прийняття рішень та його наслідки.

У вирішенні питань, на що спиратися в пошуках сенсу життя, які цінності мають сенсожиттєве значення, допомагає нам історія філософської думки, релігійний та духовний досвід великих світу. Тут накопичений величезний, живий духовний досвід людства.

У внутрішньому духовному світі людини відбивається весь світ природи й культури, саме в цьому значенні стародавні люди називали людину мікрокосмом. Духовність – це і є життя людини як біологічного індивіда й соціальної особистості. Розуміння людської цілісності як єдність біологічного, соціального та духовного дає змогу відповісти на запитання, що означає “жити по-людськи, так, щоб фізична досконалість, соціальна зрілість і внутрішня духовність постійно взаємодоповнювали одна одну” [2, с. 88]. Але ця єдність не є самоціллю. Саме духовність забезпечує зв'язок світу в цілому. Як розумна істота людина є відповідальною не лише за своє благополуччя, а й за долю світу. Саморозвиток людської цілісності через реалізацію тенденцій розвитку світу, через діалог своєї унікальної свободи зі світовою універсальністю – ось у чому полягає вищий сенс життя людського.

Враховуючи, що людське життя нерозривно пов'язане з існуванням усього суспільства, багато мислителів розглядали сенс життя людини як основний чинник процвітання та розвитку людства. Жити тільки заради самого себе або для себе безглуздо, бо це значить жити заради того, щоб жити. Така зосередженість людини лише на самій собі, на своєму власному

існуванні не враховує входження нашого життя в існування людства, в якому ми становимо лише окремі ланки єдиного ланцюга. Щоб цей ланцюг не розірвався, кожна людина повинна турбуватись не тільки про власне існування. Якщо ми не робимо цього, то наше життя може стати безглуздом і даремним. Та ще гірше, коли, нічого не даючи іншим людям, ми прагнемо жити за їх рахунок. Таке життя не тільки безглузде, а й паразитне.

Визначення сенсу життя людини залежить не лише від потреб конкретного суспільства, у якому ми живемо, а й від наших конкретних задатків, нахилів і здібностей. Бо безглуздо займатися справою, до якої в тебе немає ні найменшого покликання, а тим більше присвячувати їй усе своє життя. Тому треба прагнути робити, насамперед, те, що ми можемо зробити краще за інших, або те, що, крім нас, не зможе зробити ніхто.

Висновки:

1. Потреби суспільства, з одного боку, і наше власне покликання – з іншого, – ось те головне, чим визначається й у реалізації чого полягає сенс нашого життя. Людині, яка зуміла знайти для себе та об'єднати ці сторони, життя ніколи не буде здаватися порожнім. А визначивши для себе сенс життя, легше знайти і його мету.

Для кожного сенс життя індивідуальний. Але є і загальний, правильний для всіх сенс! І він дуже і дуже простий – бути щасливим! Сенс життя – щастя?!

Проблема щастя, яку досліджували Платон, Аристотель, Плотин, Ф. Аквінський, К. Гельвецій, Й. Гете, Ф. Франкл, В. Татаркевич, була й залишається актуальною в усі періоди індивідуального та суспільного розвитку. У вітчизняному людинознавстві її аналізували Н. Муравйов, Б. Попов, Т. Сидоров. Основоположником окресленої проблеми в українській філософії був Г. Сковорода. Він продовжив аналіз проблеми щастя в контексті соціально-психологічних властивостей людини.

Для філософсько-психологічного дослідження фундаментальними залишаються роздуми Аристотеля, який писав, що для одних щастя – це щось наочне та очевидне, наприклад, задоволення. Для інших – багатство чи повага, а є люди, які захоплюються тим, що розмірковують про щось духовно-велике, що перевищує їх розуміння. Отже, для значної кількості людей щастя полягає в отриманні тілесних задоволень. Для інших щастя вимірюється володінням матеріальними благами та наявністю високого соціального статусу. Для одиниць щастя пов'язується з духовним буттям, процесом пізнання світу та діяльністю на благо суспільства.

Аристотель розуміє, що проблема щастя – це одна зі складових людської життєдіяльності, тому аналізує її в контексті трьох основних способів життя людини: перший тип орієнтується на задоволення, другий – на державну діяльність, третій – на філософське сприймання життя. Отже, Аристотель виокремлює три типи людини, три рівні її розвитку. Наприклад, для першого типу основною цінністю є насолоди, тому й щастям для такої людини є все те, що приносить задоволення, а саме задоволення від безпосередніх матеріальних потреб. Аристотель розуміє, що люди подібної орієнтації становлять більшість суспільства.

Розуміння Аристотелем щастя з погляду трьох способів життя людини корелює з концепцією чотирьох рівнів розвитку сутнісних сил людини. Так, індивід залежного рівня розвитку сутнісних сил відчуває потреби, тобто щасливою ця людина буває тоді, коли суспільство сформує для цього певні умови. Індивід посереднього рівня розвитку найбільше задоволення отримує від свого соціального статусу, влади, яку дає йому та чи інша посада, що, у свою чергу, приносить йому різноманітні матеріальні блага. Отже, щастя залежить від міри отриманої вигоди. Проблему індивідуального щастя Аристотель розв'язує з позиції суспільного блага. Людське щастя залежить від міри розвитку внутрішнього світу людини й полягає в пізнанні самого себе, що і є метою людського життя.

Зміни життєвих сенсоутворень пов'язані з набутих роками досвідом. Кожна соціальна роль (син, дочка, учень, студент, фахівець, чоловік, дружина, мати, батько тощо) – “програма”, пережита індивідом в особистісному досвіді, яка накопичує все новий потенціал осмислення життєвих пріоритетів, викристалізовує цілі, які позначають перспективний рух у бутті.

У суспільній свідомості містяться сенси, уже накопичені поколіннями, ціннісні переваги різних культур і суспільно заохочені життєві цілі та ідеали. У духовному світі окремого індивіда ці смисли фіксуються у вигляді стійких соціальних стереотипів, якими він користується, надаючи сенсу своїм діям. У процесі набуття життєвого досвіду ці сенси переробляються, опрацьовуються й обираються особисто найбільш значущі.

2. Сенс життя можна визначити як стійку, домінуючу спрямованість моральної свідомості, яка безпосередньо виявляється в соціальній діяльності особистості чи суспільної групи та має соціальну цінність. Сенс життя зумовлює провідні ціннісні орієнтації й стратегічні цілі вибору способу життя. Базою індивідуального вибору сенсу життя є відображення у свідомості людини об'єктивних основ людського буття; подолання суперечностей між вимогами суспільного ідеалу та змістом власної діяльності, суб'єктивними задумами й об'єктивними результатами; рівень розуміння та обґрунтування свого призначення й покликання, покладання цілей; перспективи власної діяльності в контексті життя суспільства, соціальної групи, референтного оточення моменту його виникнення.

Мислителі прагнули з багатьох індивідуальних уявлень вивести загальне поняття істинного людського щастя.

Сократ говорив, що щастя – у внутрішньому стані душі, у володінні чеснотами, головна з яких – справедливість. Справжнє, істинне щастя – це турбота про свою душу, орієнтація на розум, істину й доброзичливість, прагнення завжди залишатися людиною, зберігати свою внутрішню гідність.

Платон також вважав, що щастя – добродійність, а найвища чеснота – справедливість. Саме вона – справедливість – є ключем до щастя.

3. Виведення формули щастя – класична наукова проблема. Формула щастя передбачає щастя нелегке, але стверджує про можливість бути щасливим за будь-яких умов життя тому, хто бажає щастя. У повсякденні ж уявлення про щастя, навпаки, – це сподівання на вдачу, щасливий

збіг обставин. Ці дві сторони щастя завжди співіснують у суспільній свідомості, підтверджуючи та спростовуючи одна одну. Особливість щастя полягає в тому, що для нього немає рамок, воно завжди нове, несподіване, неповторне, воно в постійному русі, становленні. Розуміння щастя одного індивіда не збігається з розумінням іншого. Щастя – це коли людина про нього не думає взагалі, бо воно є. Щастя дає змогу радіти життю, жити наповненим життям.

Безперечно, щастя – це стан душі. Л. Толстой гарно сказав, що щастя не в тому, щоб робити завжди, що хочеш, а в тому, щоб хотіти того, що робиш.

4. Сенс життя, його мета, щастя, обов'язок – це результати ціннісного засвоєння складних зв'язків, суперечностей, сутностей соціокультурних реалій, в яких відбивається моральне ставлення до людини. Відображуючи специфіку буття, творчості й відносин суспільної людини, вони несуть у собі інформаційне та спонукальне навантаження, яке орієнтує людську свідомість на вироблення моральних форм життя, на покращення себе й Світу для досягнення вищого рівня всебічного розвитку людини та людства.

Література

1. Карети Э. Человек нашего столетия / Э. Карети. – М. : Политиздат, 1990. – 267 с.
2. Клизовский А. Основы Миропонимания Новой Эпохи / А. Клизовский. – Магнитогорск : Амрита-Урал, 1994. – 173 с.
3. Красиков В.И. Метафизика самоопределения. / В.И. Красиков. – Кемерово : Прогресс, 1995. – 229 с.
4. Харчев А.Г. Социология воспитания: О некоторых актуальных социальных проблемах воспитания личности / А.Г. Харчев. – М. : Политиздат, 1990. – 156 с.

ЗАСКАЛЄТА С.Г.

РОЗВИТОК СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ В КРАЇНАХ СХІДНОЇ ЄВРОПИ

Одним з найважливіших завдань, зазначених у Національній доктрині розвитку освіти України, є вивчення та використання в Україні практичного досвіду інших країн, що стало тематикою досліджень представників сучасної професійної педагогіки.

Процеси європейської інтеграції охоплюють дедалі більше сфер життєдіяльності суспільства. Не стала винятком і система професійної підготовки фахівців аграрної галузі. Розвиток освіти в будь-якій країні визначає не тільки рівень відтворення інтелектуального потенціалу суспільства, а й створює умови для здійснення науково-технічного та соціально-економічного прогресу. Тому професійна підготовка фахівців як засіб визначення орієнтирів реформування та модернізації галузей економіки й інших сфер діяльності повинна мати випереджальний характер.

Необхідність дослідження проблем професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах Європейського Союзу зумовлена інтенсивним ро-

звітком інтеграційних процесів, зростанням інтересу до порівняння економічних показників, суспільно-політичних систем, моделей освіти та культури різних країн і народів. Попри очевидні глобальні тенденції, кожна країна по-своєму підходить до проблеми професійної підготовки фахівців, зокрема, аграрної галузі.

Одним з найважливіших завдань, зазначених у Національній доктрині розвитку освіти в ХХІ ст., є вивчення та використання в Україні практичного досвіду інших країн, що стало тематикою досліджень представників сучасної порівняльної професійної педагогіки. Національна реформа освіти, започаткована Законом про освіту 1991 р., визнаючи цілі та завдання розвитку системи освіти в Україні взагалі (та професійної підготовки фахівців зокрема) встановила головний пріоритет реформи, яким є еволюція національної системи професійної підготовки фахівців, які можуть стати конкурентноспроможними в європейському та світовому співтоваристві.

Важливе значення для дослідження проблеми професійної підготовки фахівців аграрної галузі мають праці з філософії освіти В.П. Андрущенка, Б.С. Гершунського, П. Грютингса, І.А. Зязюна, В.Г. Кременя, В.О. Кудіна, М.В. Кузьміна, Ф.Г. Кумбса, В.С. Лутая, А.Ж. Марковича, М.І. Михальченка. Стратегія дослідження системи професійної підготовки компетентного фахівця визначається філософською методологією, що розглядає людську діяльність як спосіб існування й розвитку суспільства та окремої особистості. Неперервну професійну освіту розглядали у своїх працях С.І. Архангельський, Ю.К. Бабанський, В.І. Луговий, П.І. Підкасистий та ін. Особистісно орієнтовний підхід був темою досліджень І.Д. Беха, О.В. Бондаревської, М.Г. Чобітька, С.К. Шинкарук та ін. Проблемам університетської освіти присвітили свої наукові праці О.В. Глузман, О.П. Мещанінов.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив зростання уваги вчених до проблеми професійної підготовки фахівців. Особливе місце належить працям українських (І.Д. Бех, І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало, В.В. Рибалка, О.Я. Савченко, С.О. Сисоєва, Я.В. Цехмістер) учених, в яких приділяється увага професійній підготовці майбутніх фахівців. Крім того, наукові основи наступності в системі безперервної професійної сільськогосподарської освіти розглядали в своїх працях А.В. Каплун, П.М. Олійник. Системі ступеневої підготовки фахівців з механізації сільського господарства досліджував В.М. Манько. Проблему підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності розглядав у своїх працях В.І. Свистун. Вирішенню проблеми організації самостійної роботи студентів агроінженерних спеціальностей присвятив свої публікації І.М. Бендера. Питання управління системами підготовки кваліфікованих робітників висвітлив І.Л. Лікарчук.

Дослідження з окремих аспектів розвитку неперервної професійної освіти за рубежом здійснені Н.В. Абашкіною, Н.М. Бідюк, Г.С. Воронкою, Т.І. Вакуленко, К. Корсак, Т.С. Кошмановою, О.М. Новиковим, А. Сбруєвою, С.О. Сисоєвою, Т. Фініковим та ін. Визначення шляхів формування

світового освітнього простору знайшло відображення в працях Б.Л. Вульфсон, С.І. Змейової, З.О. Малькова, Л.П. Пуховської. Проблеми професійної освіти країн Східної Європи розглядав Т.М. Десятов.

Необхідність дослідження проблеми професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах Східної Європи зумовлена інтенсивним розвитком інтеграційних процесів, зростанням інтересу до порівняння економічних показників, суспільно-політичних систем, моделей професійної підготовки фахівців аграрної галузі, освіти та культури різних країн і народів. Виявлення тенденцій розвитку професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах ЄС дасть змогу ефективно адаптувати відповідну систему України до загальноєвропейської. Інтерес до обраної теми викликаний оновленням змісту професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах Східної Європи.

Трансформація суспільно-політичного та економічного укладу країн Східної Європи (Болгарії, Польщі, Угорщині, Литві та інших країнах ЄС) наприкінці ХХ ст. викликала проведення реформ у галузі освіти, модернізацію системи професійної підготовки фахівців.

Сучасний ринок праці висуває нові вимоги до фахівців. Інтеграція східноєвропейських країн у європейський економічний та освітній простір поставила питання щодо готовності фахівців аграрної галузі країн Східної Європи працювати в умовах жорсткої конкуренції на європейському ринку праці. Одним з важливих положень Болонського процесу є орієнтація вищих навчальних закладів на кінцевий результат: знання й уміння випускників повинні бути застосовані та практично використані [1]. Виходячи із цього, постало питання здатності країн готувати фахівців за європейським зразком. Як зазначено в Маастріхському комінюке, Копенгагенський процес, який слідує Лісабонській стратегії, успішно розвивається в напрямі професійної підготовки фахівців на європейському рівні. Маастріхська конференція визнала ключову роль системи професійної освіти та професійної підготовки фахівців для стратегії освіти впродовж життя. Пріоритетним визнається завдання мобілізації достатнього фінансування в професійну освіту, її реформування для:

- збільшення привабливості для студентів професійної освіти;
- встановлення тісних зв'язків професійної освіти з потребами ринку “економіки знань” для підвищення кваліфікації робочої сили;
- фінансування низьокваліфікованих груп з метою досягнення соціального зв'язку та збільшення кількості учасників ринку праці.

Інвестування в систему професійної підготовки фахівців аграрної галузі як складової всієї системи професійної підготовки гостро стоїть на порядку денному в усіх країнах, які вступили до Європейського Союзу після розпаду соціалістичної системи, країнах Східної Європи. Лісабонська стратегія, виражаючи мету Європейського Союзу стати найбільш динамічною “економікою знань” у світі через освіту впродовж життя, Болонський, Копенгагенський процеси також були відображені на Маастріхській конференції та в комінюке.

Зміни в системі професійної підготовки фахівців аграрної галузі відбувались в умовах зростання обсягу наукової й техніко-технологічної інфраструктури, загальної глобалізації, гуманітарних та освітніх парадигм. Як в Україні, так і в країнах Східної Європи перед системою професійної підготовки фахівців аграрної галузі постали суперечності між:

- планом підготовки фахівців і фактичною потребою в них;
- високою трудомісткістю й тривалістю навчання та низьким престижем у суспільстві й низькою заробітною платою;
- висока професійна інформованість випускників аграрних ВНЗ і недостатня практична підготовка;
- необхідність застосування практичних професійних умінь студентів закладів аграрної освіти й недостатня кількість сучасних господарств для проходження практики;
- рівнем професійної підготовки фахівців аграрної галузі й соціальними потребами.

Проблемі професійної підготовки фахівців у країнах Східної Європи присвятили свої праці ряд учених. Серед них особливою актуальністю визначаються праці К. Павловського, В.І. Свистун [4; 5]. Проблему професійної сільськогосподарської освіти в Польщі розглядає А.В. Каплун [3].

Стратегію компетентісно орієнтованого змісту освіти запровадили Польща, Литва, Словенія та інші країни [2, с. 54]. Державне фінансування освіти країн Східної Європи, що входять до ЄС, сягає рівня країн Західної Європи (0,9–1,1% від ВВП). Однак слід враховувати, що показник ВВП на душу населення в посткомуністичних країнах Східної Європи набагато менший, ніж у країнах Західної Європи, що входять до ЄС. У реальних цифрах це означає значно менші витрати на одного студента й менші державні кошти на професійну освіту загалом.

Початковий ступінь професійної підготовки фахівців заснований на шкільній освіті. На рівні середньої школи більшість країн мають три освітні напрями, які стосуються професійної підготовки.

- 1) дворічний;
- 2) професійний або середній професійний освітній напрям для учнів старших класів (in upper secondary education) з 3–4-річним навчанням. У деяких країнах, наприклад у Румунії, перший і другий напрями інтегруються з дуальною системою;
- 3) середній технічний або спеціальний напрям для учнів upper secondary education з терміном навчання від 3 до 6 років, після чого можна продовжити навчання й здобути вищу професійну освіту в коледжах або університетах.

У деяких країнах післясередня освіта організована в коледжах (Литва), вищих школах (postsecondary schools) (Румунія, Болгарія) з терміном навчання від 2 до 3 років. Подальшу професійну освіту можна отримати в університеті. У деяких країнах ЄС кількість студентів, які здобувають професійну освіту, зменшується на користь general education stream. Так, з 76% у 1995 р. до 63% у 2002 р. в Словенії [8].

Як приклад професійної підготовки фахівців аграрної галузі розглянемо деякі країни Східної Європи.

Професійна підготовка фахівців аграрної галузі в Болгарії

Професійна підготовка фахівців у Болгарії розпочинається в середній школі. Середня освіта в країні – дванадцятирічна. Учні, які закінчили 8 класів, після складання тестів можуть продовжити навчання в профільованих класах середніх загальноосвітніх шкіл, у профільних гімназіях, технікумах, професійних училищах. До профільних класів учні можуть вступати не тільки після восьмого, а й після сьомого класу. У таких класах посилено вивчається один з напрямів: інформатика, іноземна мова, біологія, математика, техніка.

Класифікація шкільної освіти в Болгарії за змістом підготовки поділяється на:

- загальну освіту – загальноосвітній мінімум та по можливості профільна підготовка. Загальна освіта в Болгарії триває з 1 до 12-го класу;
- професійна освіта – загальноосвітній мінімум і професійна кваліфікація за загальноосвітніми вимогами.

Професійна освіта в Болгарії триває:

- з 7 або 8-го класів протягом трьох років;
- з 9-го класу протягом чотирьох років у професійних коледжах, де навчаються особи із середньою освітою до двох років.

Школи в Болгарії бувають: початкові (з 1 до 4-го класу); прогімназичні (з 5 до 8-го класу); основні (з 1 до 8-го класу); гімназичні (з 9 до 12-го класу); середні загальноосвітні (з 1 до 12-го класу); профільовані (професійні) гімназії, у тому числі спеціальні-технічні, сільськогосподарські, харчові та інші.

Вища освіта

Реформи останніх років позначилися й на роботі ВНЗ – відбулася їхня адаптація до реальностей і потреб життя в нових економічних і соціально-політичних умовах. Збільшилося число спеціальностей, набагато різноманітніші стали форми навчання. Виявилися великі потенційні можливості всієї системи в цілому. У зв'язку із цим політика держави стимулює залучення в країну студентів із-за кордону.

Вищі школи в Болгарії академічно автономні. Академічна автономія виражається в інтелектуальній свободі академічного суспільства й творчої природи освітнього та науково-дослідного процесів. Вища освіта в країні регулюється Законом про вищу освіту. Вищі школи в Болгарії можуть бути як державними, так і приватними.

Вищі школи Болгарії:

1. В університетах навчання здійснюється за спеціальностями не менше ніж трьох із чотирьох основних галузей науки, які стосуються гуманітарних, природоохоронних, суспільних і технічних дисциплін. Університети повинні мати професорський академічний склад на постійному трудовому контракті. Дипломовані особи мають читати не менше ніж 70% з лекційного навчального матеріалу. В університетах здобувають професійні кваліфікації “бакалавр”, “магістр” і “доктор”.

2. Спеціалізовані вищі училища здійснюють науково-дослідну діяльність та ведуть навчання в одній із чотирьох основних галузей науки.

3. Коледжі здійснюють навчання для здобуття освітньо-кваліфікаційного ступеня “бакалавр”. Академічний склад коледжу повинен бути сформований на постійній трудовій основі й проводити не менше ніж половину з теоретичних та практичних занять.

Ступені вищої освіти: перший – бакалавр (мінімальний термін навчання – 4 роки); другий – магістр (мінімальний термін навчання – 5 років і не менше ніж 1 рік після здобуття ступеня бакалавра); третій – доктор (мінімальний термін навчання – 4 роки після здобуття ступеня бакалавра й три роки після здобуття ступеня магістра, привласнюється освітній і науковий ступінь доктора) [9].

Основні вищі заклади сільськогосподарської освіти: Зооветеринарний інститут у м. Стара Загора, Агробіоінститут у м. Софія, Аграрний університет у м. Пловдив.

Найактуальнішою проблемою професійної підготовки фахівців аграрної галузі на сьогодні є використання досягнень науки й техніки, використання ідей інтеграції освіти та виробництва, пошуку нових організаційних і педагогічних форм та методів навчання. Так, спостерігається тісний зв'язок науки з професійною підготовкою фахівців аграрної галузі. У країні здійснюють свою діяльність *науково-дослідні інститути*. Серед них: Науково-дослідний інститут з генетики й селекції рослин, механізації, тракторного та сільськогосподарського машинобудування в м. Софія, тваринництва ім. Димитрова (Костінброд), виноградарства і виноробства, кормів (Пльовен), пшениці і соняшника (Пльовен).

Професійна підготовка фахівців аграрної галузі в Польщі

Останні десять років система освіти Польщі розвивається швидкими темпами порівняно з іншими європейськими країнами. Кількість вищих навчальних закладів і студентів стрімко зростає. Ось чому система професійної підготовки фахівців аграрної галузі Польщі опинилася в центрі уваги українських дослідників. Розвиток сільськогосподарської професійної школи в Польщі розглядав В.А. Каплун [3]. Концепція професійної освіти цієї країни, як зазначає вчений, спрямована на забезпечення безперервної освіти, що передбачає інтегрування діяльності професійних закладів різного типу, посилення уваги до широкопрофільного навчання [3, с. 20]. У центрі уваги вченого було здійснення порівняльного аналізу навчальних планів професійних закладів різного типу. Завдання системи професійної підготовки фахівців аграрної галузі країни – наближення навчально-виховного процесу в сільськогосподарських школах до життя села й сільськогосподарства, його сьогоднішніх і майбутніх потреб, запровадження широкопрофільного навчання відповідно до сучасних вимог і вдосконалення на цій основі якості підготовки спеціаліста [3, с. 8]. Цьому сприяє й реформа сільськогосподарської освіти.

Сільськогосподарську професійну підготовку в Польщі можна пройти в рільничих школах, середніх професійних училищах, сільськогоспо-

дарських ліцеях, технікумах, професійних училищах, сільських сімейних центрах, сільських професійних комплексах, сільськогосподарських академіях, університетах, а також на курсах.

У Польщі функціонує 310 приватних університетів і коледжів та 138 державних вищих навчальних закладів [6].

Система вищої освіти Польщі включає державні й приватні вищі навчальні заклади. Для вступу до ВНЗ абітурієнту необхідно мати атестат про середню освіту. Правила вступу кожен ВНЗ визначає окремо.

У вищих навчальних закладах Польщі триступенева система, яка включає ступені бакалавра (Licencjat, Inzyneir), магістра (Magister) і доктора наук (Doctor). Відповідно до Постанови про Вищу освіту 2005 р., програми з усіх напрямів навчання, крім права, фармацевтики, психології, ветеринарної медицини, медицини й стоматології, мають два етапи. Третій етап, який відповідає ступеню доктора наук, відкритий для тих, у кого є науковий ступінь магістра або ідентичний.

Навчання для здобуття ступеня доктора наук триває 4 роки і може бути скорочено або продовжено.

Випускники університетів і коледжів Польщі можуть здобути такі ступені:

1. Бакалавр (BA, Licencjat) – присуджується після 3–3,5 років навчання у професійному або технічному коледжі.

2. Бакалавр (BSc, Inzyneir) – присуджується після 3,5–4 років навчання в технічному, сільськогосподарському або економічному коледжі.

3. Магістр (MA, MSc, Magister) та ідентичні ступені: магістр мистецтв, магістр інженерної справи, магістр архітектури, компетентний лікар, зубний хірург або ветеринар – присуджуються після 5–6 років навчання в університеті. Ступінь MSc можна здобути також через 2–2,5 роки додаткового навчання на здобуття ступеня магістра.

4. Доктор наук (PhD, Doctor) – присуджується тим, хто склав іспит на здобуття ступеня доктора наук та успішно захистив дисертацію. Щоб почати навчання на здобуття докторського ступеня, необхідно мати ступінь магістра або ідентичний [6].

На сьогодні існують два типи вищих навчальних закладів:

– які функціонують на підставі Закону про вищу освіту від 12 вересня 1990 р. або Закону про наукове звання і наукові ступені від 19 вересня 1990 р. Це водночас вищі навчальні заклади як університетського, так і спеціального типів (університети та інститути). Перші проводять магістерське навчання та навчання за спеціальністю, другі – виключно навчання за спеціальністю. Більшість навчальних закладів, в основному державних, мають право надавати як спеціальні, так і наукові звання.

– які існують на підставі Закону про вищі спеціальні школи (інститути) від 26 червня 1997 р. Вони здійснюють виключно вище спеціальне навчання. Такі навчальні заклади мають право надавати єдині звання спеціаліста та інженера. Їх випускники можуть продовжувати своє навчання в

навчальних закладах університетського типу з метою здобуття наукового ступеня магістра [7].

Серед вищих навчальних закладів університетського типу є й сільськогосподарські академії.

Метою університетської освіти є навчання висококваліфікованих спеціалістів, котрі можуть слугувати теоретичним і практичним знанням у різних сферах діяльності чи в мистецтві. Студенти вчаться використовувати наукові дослідження в практичній діяльності, набувають знань і досвіду, що ґрунтуються на результатах досліджень. Цей факт знаходить відображення в навчальних програмах, які є конкретними й спрямованими на навчання за спеціальністю, однак у них звертається увага на застосування наукових здобутків у роботі за спеціальністю.

Соціально-економічний розвиток країни в сучасних умовах зумовлює необхідність удосконалення мережі та структури професійних навчальних закладів різного типу для професійної підготовки фахівців аграрної галузі.

Вищі сільськогосподарські навчальні заклади: Краківський сільськогосподарський університет, Варшавський сільськогосподарський університет.

Польські студенти активно беруть участь у міжнародних програмах SOCRATES / ERASMUS. Академічний обмін здійснюється в рамках програми СЕЕРУС, Леонардо да Вінчі.

Студенти закладів сільськогосподарської освіти проходять практику у Великій Британії, Німеччині, Чехії, Словаччині, Угорщині. Це дає змогу ознайомитись зі станом сільськогосподарського виробництва інших країн.

Отже, аналізуючи систему професійної підготовки фахівців аграрної галузі, можна виділити загальні тенденції для країн Східної Європи, як-от:

- зменшення кількості бажаючих здобути професійну освіту;
- професіоналізація вищої освіти;
- зростання кількості студентів аграрних університетів;
- поява нових спеціальностей, які відповідають сучасним потребам галузі;
- встановлення міжнародних зв'язків і участь у міжнародних програмах студентів сільськогосподарських вищих навчальних закладів;
- схильність системи професійної підготовки фахівців у країнах Східної Європи до моделі державної підтримки.

Варто зазначити, що на сучасному етапі розвитку професійної підготовки фахівців аграрної галузі впроваджуються принципи демократизації та гуманізації освіти.

Система професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах Європейського Союзу базується на принципах співпраці між країнами. Діяльність, що ведеться, має на меті:

- розвиток європейського виміру професійної підготовки фахівців;
- пропаганду обміну студентів закладів аграрної освіти;
- визнання в навчальних закладах дипломів та періодів навчання;
- розвиток співпраці між навчальними центрами;
- пропаганду навчання упродовж життя;

– визначення тенденцій у сучасній системі підготовці фахівців аграрної галузі.

Чинниками, що впливають на ці процеси є, з одного боку, економічна, політична й культурна глобалізація, розвиток економіки знань та інформаційно-комунікаційні технології. З іншого – він зумовлений інтеграційними явищами в європейській освіті (зокрема, Болонським процесом, до якого приєдналася й Україна), котрі стали орієнтиром для перебудови системи освіти в усіх країнах, які бажають інтегруватися в європейський простір.

Розглядаючи проблему професійної підготовки фахівців у країнах Східної Європи, слід зазначити, що більшість нових країн – членів ЄС усе ще далекі від “технологічних лідерів” і слід докласти зусиль для підвищення професійного рівня фахівців аграрної галузі. Але останніми роками проведено освітні реформи, які стосуються професійної підготовки фахівців аграрної галузі.

Система професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах Східної Європи потребує адекватних ресурсів, оскільки, по-перше, вона готує фахівців для “економіки знань”; по-друге, дуже сильний і великий сегмент населення пов’язаний із сільськогосподарською галуззю. Виходячи із цього, постала потреба в об’єднанні зусиль як урядів, так і приватних осіб, приватних фондів для поглиблення роботи в напрямі розвитку системи професійної підготовки фахівців аграрної галузі.

Висновки. Останнім часом у країнах Східної Європи серед студентів більш популярною стає вища сільськогосподарська освіта. Це пов’язано з професіоналізацією вищої школи.

Основними формами навчання є: теоретичні заняття, практичні заняття та виробнича практика (проходить на сільськогосподарських підприємствах).

Серед особливостей професійної підготовки фахівців аграрної галузі можна виділити:

- посилення цілеспрямованості та вмотивованості навчання;
- поглиблення інформативності змісту навчання;
- застосування активних форм і методів навчання;
- посилення гуманітарної складової навчання;
- застосування міжпредметних зв’язків;
- використання сучасних засобів навчання;
- впровадження дистанційної освіти;
- участь у міжнародних програмах.

Аналіз проблеми професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах Східної Європи як цілісного явища неможливий без поглибленого об’єктивного дослідження стану системи професійної підготовки фахівців аграрної галузі та тенденції її розвитку як складової цілісної системи професійної підготовки фахівців.

Література

1. Болонський процес у фактах і документах (Сорбона – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін) / [упорядники: Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубіянко В.В., Бабин І.І.]. – Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 56 с.

2. Висновки експертної групи Державного стандарту базової та повної середньої освіти. – К., 2003. – С. 5.
3. Каплун А.В. Розвиток сільськогосподарської професійної школи у Польщі / А.В. Каплун ; за ред. Н.Г. Ничкало. – Тернопіль, 1998. – 242 с.
4. Павловський К. Трансформації вищої освіти в ХХІ століті: польський погляд / Павловський Кшиштоф. – К. : Навч.-метод. центр “Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні”, 2005. – 230 с.
5. Свистун В.І. Теорія і практика підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 [Електронний ресурс] / В.І. Свистун ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – К., 2007. – 38 с.
6. Навчання за кордоном. Система освіти Польщі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://premiumstudy.com.ua/navchannja_za_kordonom._sistema_osviti_polshi.html.
7. Система вищої освіти у Польщі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita-pl.at.ua/publ/osvita_v_polshhi/sistema_vishhoji_osviti_v_polshhi/2-1-0-22.
8. Financing vocational education and training in the EU new member states and candidate countries – recent trends and challenges [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://europa.eu.int> (Розглянуто 19.02.2011).
9. Особенности системы высшего образования в Болгарии [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.znanie.info/portal/ie-education/4.html#28>.

ІНОЗЕМЦЕВА С.В.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ З ДІТЬМИ ТА ПІДЛІТКАМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УКРАЇНІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

Як свідчать інформаційні джерела, в Україні щорічно збільшується кількість дітей-інвалідів, які потребують посиленої уваги з боку держави. Ці діти утримуються в різних загальноосвітніх і галузевих закладах. Так, у 2003/04 навчальному році у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації навчалися 4472 особи з фізичними обмеженнями, у 2004/05 навчальному році – 5194 особи. У вищих навчальних закладах I–IV рівнів акредитації: у 2003/04 навчальному році – 3457 осіб, у 2004/05 навчальному році – 3940 осіб. Обов’язковою умовою діяльності цих закладів є створення середовища для якісної освіти, формування життєвих навичок, адаптації учнів та студентів до життя в нових соціальних умовах. Але практика свідчить, що не кожен заклад може реалізувати ці завдання в оптимальному режимі. На це є як об’єктивні, так і суб’єктивні причини.

У зв’язку із цим особливої актуальності набуває вивчення сучасного досвіду організації навчально-виховного процесу з дітьми з особливими потребами в Україні, визначення ефективних форм і методів педагогічного впливу на дітей цієї категорії.

Аналіз науково-педагогічних джерел дає змогу стверджувати, що проблеми організації навчально-виховного процесу з дітьми та підлітками з особливими потребами перебувають у центрі уваги вітчизняних і зарубіжних науковців сучасності. Питанням навчання й виховання дітей з особливими потребами присвятили свої праці І. Зверєва, А. Капська, А. Муд-

рик, С. Хлебик, Л. Штефан та ін. Але основним джерелом інформації стали безпосередньо дослідження сучасних науковців, матеріали конференцій та семінарів, присвячені вивченню вітчизняного досвіду з питань організації спеціальної освіти в Україні.

Мета статті полягає в узагальненні сучасного досвіду організації навчально-виховного процесу з дітьми з особливими потребами в Україні, визначенні загальних тенденцій, новітніх підходів до розвитку системи освіти й виховання дітей цієї категорії.

Як відомо, освіта для дітей з особливими потребами є важливою формою їх соціального захисту. Для забезпечення якісної освіти, медико-соціальної реабілітації, адаптації та інтеграції дітей з психофізичними вадами в суспільство розроблено відповідне сучасне нормативно-правове забезпечення, зокрема: “Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку” (2004), Постанова Кабінету Міністрів України “Про встановлення строку навчання у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку” (2003), Проект Державної цільової програми “Освіта інвалідів” (2005).

У теорії та практиці сучасної освіти існують два основні підходи подолання в дітей труднощів, які виникають під час навчання, а саме: створення спеціальних груп, класів компенсуючого навчання в умовах звичайних навчальних закладів; включення дитини з порушеннями розвитку до освітнього середовища звичайної групи, класу, але за умов створення для неї відповідних, адекватних її можливостям умов здобуття освіти. Варто підкреслити, що другий підхід, який визначається формулою “від рівних прав – до рівних можливостей, від інституціалізації – до інтеграції”, вважається пріоритетним у більшості країнах світу [1].

Інтегрована загальнодоступна системи середньої, професійної та вищої освіти передбачає різноманітні форми спільного навчання та виховання дітей з особливими потребами та їх здорових однолітків. Сьогодні спостерігається така тенденція, що у звичайні навчальні заклади йдуть діти з легким та середнім рівнем порушення фізичного стану. Проте є приклади того, як діти з важкими відхиленнями успішно адаптуються, мають особисті досягнення, позитивно впливають на фізично здорових учнів, які навчаються бути чуйними, толерантними, уважними.

Доцільно звернути увагу на те, що унікальний досвід організації навчально-виховного процесу молоді з інвалідністю в інтегрованих студентських групах, в умовах дистанційного навчання накопичено у Відкритому міжнародному університеті розвитку людини “Україна” та у 26 його філіях у всіх регіонах країни, де навчається близько 2 тисяч студентів. Широкий спектр спеціальностей надає інвалідам можливість самовизначення й самореалізації залежно від індивідуальних здібностей.

Цікавий проект зі створення Центру духовно-інтелектуального розвитку та професійної реабілітації молоді з обмеженими фізичними можливостями впроваджує Донбаський інститут техніки та менеджменту МНТУ.

Крім того, у цьому ж регіоні на базі Національної металургійної академії створено Регіональний центр освіти інвалідів [2].

Творчим підходом до багатоступеневої освіти та комплексної реабілітації дітей з проблемами в здоров'ї характеризується багаторічна діяльність Хортицького навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру (Запорізька область), створеного на базі санаторної школи-інтернату. Дитина з особливими потребами не тільки здобуває шкільну освіту та професійні навички, а й отримує широкий спектр реабілітаційних послуг.

Іntenсивно запроваджуються інноваційні форми навчання й виховання дітей-інвалідів і в Харківській області. Насамперед, це використання елементів дистанційного, інтегрованого навчання, відкриття навчально-реабілітаційних центрів, навчально-виховних комплексів різних форм власності. Створенню рівних умов для доступу до якісної освіти сприяє угода, укладена Головним управлінням освіти і науки Харківської обласної державної адміністрації з Харківським центром реабілітації молодих інвалідів і членів їхніх сімей “Право вибору”, щодо розробки в Харкові моделі відкритої освіти для осіб з особливими потребами. Особлива увага в цьому проекті приділяється дітям, які не можуть відвідувати школу через тяжкі порушення здоров'я.

Упродовж багатьох років в Україні більшість дітей з особливими потребами здобували освіту в спеціальних закладах, які й нині залишаються для них традиційною та провідною формою навчання. Сучасні заклади інтернатного типу ізолюють знедолених дітей від суспільства. Ці діти позбавлені права вибору друзів, розваг, подальшого навчального закладу. Однак, ситуація поступово змінюється. Україна взяла курс на євроінтеграцію. У зв'язку із цим певні зміни відбуваються в освітній політиці, а саме: уряд приділяє значну увагу питанням забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими потребами та створення їм комфортних умов для навчання. Міністерство освіти і науки, спорту та туризму України планує й надалі розвивати інтегровану загальнодоступну систему середньої освіти як шляхом створення мережі навчально-реабілітаційних центрів для дітей з інвалідністю, так і запроваджуючи навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх школах. Для забезпечення особам з особливими потребами права на освіту місцевим органам управління освітою доручено забезпечити належні житлово-побутові умови учням та студентам з обмеженими фізичними можливостями, створити їм доступ до навчальних та інших приміщень.

Інтегроване навчання дітей з особливими потребами підкріплюється законодавчими документами, такими як: Конституція України, Програма “Діти України” (1995), Закони України “Про освіту” (1991) та “Про загальну середню освіту” (1999). Науково-методологічним підґрунтям здійснення інтегрованого навчання стала концепція “Спеціальна освіта дітей з особливостями психофізичного розвитку в Україні на найближчі роки і перспективу” (1996) та “Реабілітація дітей з обмеженими фізичними чи розумовими можливостями” (1998).

Одним зі шляхів забезпечення доступу дітей до якісної початкової освіти може стати загальноосвітній навчальний заклад I ступеня з малою кількістю учнів – “школа – родина”, що створюється з урахуванням специфіки місцевості та демографічної ситуації за місцем проживання дітей. Це дасть змогу сформувати найсприятливіші умови, максимально використати потенціал родинної педагогіки й народознавства у вихованні учнів [5].

Варто підкреслити, що в більшості країн Західної Європи освітня політика вже тривалий час зорієнтована на практичне втілення інклюзивної форми навчання, принцип якої – освіта для всіх без винятку. Як свідчать науково-педагогічні джерела, паростки інклюзиву в Україні з’явилися ще в 90-х рр. XX ст. Ініціаторами починання були громадські організації. Матеріали Саламанкської декларації і програми щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами “інклюзивне навчання” визначають як систему освітніх послуг в умовах загальноосвітнього закладу, що базується на принципі забезпечення основоположного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання” [3]. У документі “Міжнародні консультації з питань раннього навчання дітей з особливими освітніми потребами” зазначено, що “інтеграція визначається як зусилля, спрямовані на введення дітей у регулярний освітній простір. Інклюзія – це політика і процес, які дають змогу всім дітям брати участь у всіх програмах”.

Відмінність інтегративного та інклюзивного підходів полягає у визнанні того факту, що ми змінюємо суспільство, воно пристосовується до індивідуальних потреб людей, а не навпаки. Однією з форм інтеграції можна вважати й навчання дітей з особливими освітніми потребами в спеціальних класах або групах навчального закладу. Інклюзія передбачає особисто орієнтовані методи навчання, в основі яких має бути індивідуальний підхід до кожної дитини з урахуванням її здібностей, особливостей розвитку, темпераменту, сімейного виховання тощо.

У 2001 р. Міністерство освіти і науки України, Інститут спеціальної педагогіки АПН України разом із Всеукраїнським фондом “Крок за кроком” розробили семирічну програму науково-педагогічного експерименту “Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах”, яка була реалізована у 20 експериментальних закладах освіти.

Педагогічна інтеграція може бути частковою, тимчасовою, комбінованою, повною. Часткова інтеграція передбачає відвідування учнями з особливими потребами тих занять масової школи, зміст яких є доступним для них, проведення спільних заходів із загальноосвітніми масовими закладами (предметні олімпіади, огляд художньої самодіяльності), відвідування ігрових майданчиків, участь у культурних заходах міста разом із нормальними дітьми. Тимчасова інтеграція передбачає, що учня з особливими потребами віддають у клас масової школи на певний час з діагностичною метою або для проведення будь-яких виховних заходів. При комбіно-

ваній інтеграції дитина з відхиленнями в розвитку протягом усього дня знаходиться в класі нормальних дітей, але відвідує корекційно-розвивальні заняття вчителя-дефектолога. Повна інтеграція передбачає, що дитина з обмеженими можливостями перебуває у звичайному класі протягом усього терміну навчання.

Для рівного доступу до якісної освіти навчальні заклади повинні адаптувати навчальні програми та плани, методи й форми навчання до індивідуальних освітніх потреб дітей та підлітків з особливими потребами. Розробляючи індивідуальні навчальні програми для учнів з особливими потребами, доцільно враховувати час настання інвалідності; характер реакції на інвалідність (емоції, поведінка); важкість порушень (діапазон обмежень); рівень інтелектуального й емоційного розвитку; короткострокові та довгострокові цілі програми; перелік послуг, у яких є потреба; оцінку досягнень [6]. Розробка навчальних програм за своїм змістом обов'язково повинна мати спрямування на загальну програму, що сприятиме в майбутньому подоланню соціальної недостатності дитини, її найбільш позитивної адаптації в суспільстві.

Крім навчання за індивідуальною програмою, для інтегрованих учнів можуть бути передбачені й такі пільги, як: звільнення від оцінювання з окремих дисциплін, надання більше часу на підготовку до іспитів або складання іспитів з послабленими вимогами.

Навчально-виховний процес з дітьми та підлітками з особливими потребами можна проводити за індивідуальною (консультації), груповою (факультативи, клуби за інтересами), колективною (конкурси, фестивалі, олімпіади, виставки) формами.

Вивчення науково-педагогічних праць [4; 7; 8] дає можливість визначити методи, які широко використовують у роботі з дітьми та підлітками з особливими потребами. Це, насамперед, загальновідомі методи виховання:

- методи формування свідомості (переконання, фронтальні або індивідуальні бесіди, дискусії, пояснення з опорою на особистий досвід учня або на позитивний приклад);
- методи організації діяльності (вимога, навіювання, вправа, використання творчої гри, організація суспільно корисної діяльності, змагання тощо);
- методи стимулювання діяльності (заохочення, створення ситуації успіху, догана, осудження, покарання, метод “вибуху”).

Найважливіші завдання педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами можна об'єднати в такі групи: реабілітаційно-виховні, комунікативні, психодидактичні, культурно-просвітницькі, психотехнічні, лінгвістичні [1].

Висновки. Таким чином, педагогічний аспект має дуже велике значення для реабілітації й інтеграції дитини з особливими потребами в суспільство. У процесі навчання й виховання відбувається соціалізація особистості, накопичення нею життєвого досвіду, знань, підготовка до активної

участі в усіх сферах діяльності. Робота з дітьми й підлітками з особливими потребами вимагає індивідуального навчального плану та спеціальних умов для організації навчально-виховного процесу, особливих форм і методів, технологій, обладнання, модифікації класного середовища тощо. Виходячи з того, що діти з фізичними або розумовими порушеннями в розвитку потребують спеціально організованого навчально-виховного процесу, особливо важливим виявляється необхідність їх класифікації залежно від характеру відхилень, вад або обмежень, яка буде впливати на вибір форм, методів і технологій педагогічного впливу.

Література

1. Бондар В. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти / В. Бондар // Дефектологія. – 2003. – № 3. – С. 2–5.
2. Дьяченко В. Комплексна реабілітація – шлях створення рівних можливостей / В. Дьяченко // Соціальний захист. – 2006. – № 11. – С. 7–11.
3. Семенюк М. Кожна дитина має вчитися / М. Семенюк // Соціальний захист. – 2006. – № 9. – С. 14–17.
4. Специальная педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др. ; под ред. Н.М. Назаровой. – М. : Академия, 2000. – 400 с.
5. Талан М. Корекційна освіта в Україні: стан, тенденції, перспективи / М. Талан // Соціальний захист. – 2006. – № 9. – С. 17–18.
6. Тюття О. Психокорекційні методи роботи з людьми з особливими потребами / О. Тюття, І. Парашів // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 4. – С. 8–11.
7. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога / М.В. Шакурова. – М. : Академия, 2002. – 266 с.
8. Штефан Л.А. Соціально-педагогічна теорія та практика в Україні (20–90-ті рр. ХХ ст.) / Людмила Андріївна Штефан. – Х. : Ексклюзив, 2002. – 264 с.

КАРАКАТСАНІС Т.В.

СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Європейська інтеграція вітчизняної системи освіти посилила увагу науковців до вивчення зарубіжного досвіду, зокрема Великої Британії у сфері професійно-педагогічної підготовки, адже вищі навчальні заклади цієї країни є лідерами на світовому ринку освітніх послуг. Вітчизняні й зарубіжні науковці досліджують питання вищої освіти у Великій Британії в основному на прикладах Англії та Уельсу (Г.А. Андрєєва, С.С. Вітвицька, Ю.В. Кіщенко, Н.В. Негребецька, Л.П. Пуховська, А.В. Соколова, Н.П. Яцишин та ін.), питання реформування і стандартизації британської професійно-педагогічної підготовки (Є.В. Абазовік, Н.М. Авшенюк, Н.М. Воскресенська, А.Л. Саргсян та ін.), соціокультурний компонент підготовки вчителів початкової школи (О.В. Волошина), дозвіллієву діяльність студентів педагогічних коледжів (І.П. Сидор). Проте аналіз наукових публікацій показав, що на сьогодні актуальним залишається ґрунтовне дослідження системи підготовки майбутніх учителів початкової ланки в усіх регіонах Сполученого Королівства.

Мета статті – охарактеризувати систему підготовки майбутніх учителів початкових класів у Великій Британії.

Для того, щоб отримати можливість працювати вчителем у державних початкових школах Англії та Уельсу, в яких навчається 93% дітей віком від 5 до 11 років, необхідно мати ступінь бакалавра або магістра і статус кваліфікованого вчителя (СКВ) (Qualified Teacher Status). Для викладацького складу приватних шкіл цього регіону СКВ є обов'язковим. У Шотландії замість СКВ майбутній учитель початкових класів має здобути викладацьку кваліфікацію (Teaching Qualification) для реєстрації в Загальній навчальній раді (the General Teaching Council for Scotland), що є обов'язковою умовою влаштування на роботу за спеціальністю. У Північній Ірландії початкове навчання починається у віці 4 років і триває до 11. Крім вищої освіти, учитель повинен мати “право на викладацьку діяльність” (‘eligibility to teach’).

Здобути відповідну освіту майбутні вчителі початкових класів можуть в *університетах, університетських коледжах і коледжах вищої освіти*. Вищі навчальні заклади Сполученого Королівства (116 університетів і 178 інших ВНЗ [3]) – це автономні установи, які несуть повну відповідальність за освітні послуги, які надають. У країні немає національних дипломів – усі університети, університетські коледжі та частина коледжів вищої освіти згідно з національною системою кваліфікацій визначають ступені, які самі присуджують випускникам. Коледжі вищої освіти, в яких немає права надавати ступені, мають домовленості з місцевими університетами або Відкритим університетом.

Зовнішня система контролю за якістю підготовки вчителів Англії представлена Агентством з підготовки й розвитку вчителів (the Training and Development Agency for Schools (TDA)) і незалежною Комісією з освітніх стандартів (the Office for Standards in Education (OFSTED)). Агентство з підготовки й розвитку вчителів встановлює професійні стандарти для отримання СКВ, акредитує, визначає розподіл державних коштів і кількість місць у навчальному закладі, який здійснює підготовку вчителів початкових класів. У своїй діяльності агентство керується даними Комісії з освітніх стандартів, функції якої полягають в інспектуванні навчальних закладів, які готують учителів, на предмет відповідності підготовки стандартам, якості навчання й оцінювання студентів, а також умов прийому абітурієнтів [3]. За даними комісії, яка оцінює програми підготовки за чотирибальною шкалою (“дуже добре”, “добре”, “задовільно” і “незадовільно”), станом на 2011 р. 98% вищих навчальних закладів Англії, в яких є педагогічні відділення, мають оцінки “добре” і “дуже добре” [2].

В Уельсі стандарти підготовки учителів встановлює Національна асамблея Уельсу (National Assembly for Wales); акредитує відділення підготовки вчителів, у тому числі початкових класів, у вищих навчальних закладах Рада з фінансування вищої освіти Уельсу (the Higher Education Funding Council for Wales). Діяльність Ради пов'язана з результатами роботи контролюючого органу у сфері освіти Уельсу (Estyn).

У Північній Ірландії (ПІ) Загальна навчальна рада (the General Teaching Council for Northern Ireland) розробляє стандарти й акредитує програми професійно-педагогічної підготовки, які затверджує Міністерст-

во освіти III. Контролюючим органом виступає Інспекція закладів освіти (the Education and Training Inspectorate). Подібні процедури розробки, затвердження стандартів і контролю діють і в Шотландії.

Вищі навчальні заклади Сполученого Королівства, які мають відділення підготовки вчителів початкових класів, самостійно визначають зміст і організацію процесу підготовки відповідно до освітніх *стандартів*. Стандарти для отримання СКВ в Англії (Professional Standards for Qualified Teacher Status), затверджені в 2007 р., містять 33 компетенції, що розділені на три групи: а) *професійні якості*, які стосуються відносин з дітьми та молоддю; встановлених правил (тобто усвідомлення своїх професійних обов'язків, нормативних вимог, засад організації робочого місця та практики); спілкування й роботи з іншими; а також особистого професійного зростання; б) *професійні знання та розуміння*, що стосуються викладання й навчання; оцінювання та моніторингу; предметів і навчальних програм; грамотності, знання основ математики, ІКТ; досягнень і різноманітності в освітньому середовищі; здоров'я і благополуччя; в) *професійні вміння*, що стосуються планування; навчання; оцінювання, моніторингу та забезпечення зворотного зв'язку; рефлексії; навчального середовища; а також групової роботи і співробітництва [2]. Уельські стандарти для отримання СКВ, прийняті у 2009 р., відрізняються від англійських вимогами до впровадження національного компоненту навчального плану.

У 2007 р. в Північній Ірландії затверджені професійні компетенції для отримання “права на викладацьку діяльність”, що охоплюють такі сфери, як: професійні цінності і практика їх застосування, професійні знання й розуміння, професійні уміння та їх використання.

У Шотландії стандарти 2006 р. (Standard for Initial Teacher Education) [1] включають такі елементи: *професійні знання й розуміння* стосовно навчального плану, освітніх систем і професійних обов'язків; *професійні вміння та здібності* у сфері навчання та викладання, організації й управління класом, оцінювання учнів, професійної рефлексії та спілкування; *професійні цінності й особисті зобов'язання*, які стосуються ставлення до дітей, власного професійного зростання та фахового співтовариства.

Отже, структура стандартів у всіх регіонах країни схожа. Складаються вони з трьох взаємопов'язаних елементів, два з яких – професійні знання та уміння, третя складова – професійні якості в Англії й Уельсі та професійні цінності в Шотландії й Північній Ірландії. Відзначимо, що в Шотландії стандарти більш деталізовані, ніж в інших частинах Сполученого Королівства: вони включають 99 компетенцій, якими мають оволодіти майбутні вчителі, зокрема початкової школи.

Підготовка майбутніх учителів початкових класів у всіх регіонах країни здійснюється за паралельною або послідовною моделями. Найпоширенішою для підготовки фахівців цієї освітньої ланки є *паралельна модель*, за допомогою якої готують бакалаврів освіти, гуманітарних чи точних наук із СКВ. Навчання триває протягом трьох-чотирьох років. Програми підготовки, як правило, включають поглиблене вивчення предметів початкової шко-

ли з можливою спеціалізацією в одному з них; дисципліни за професійним спрямуванням і практику в школі, яка триває 24 тижні для трирічного терміну навчання і 32 тижні (у Шотландії 30 тижнів) – для чотирирічного [3].

Загальний навчальний час засвоєння типової трирічної програми підготовки бакалаврів освіти (BEd (Honours)) становить 360 кредитів (1 кредит – 10 годин), у тому числі теоретичне навчання – 260–270 кредитів, практика в школі – 60–80 кредитів, виконання і захист кваліфікаційної роботи – 20–40 кредитів. У більшості вищих навчальних закладів програма включає 18 модулів, тематику яких визначає сам навчальний заклад відповідно до стандартів. Так, наприклад, в Університетському коледжі Плімут св. Марка і Джона [4], одному з найстаріших педагогічних коледжів Англії (1840 р.), студенти вивчають такі *модулі*: “Навчання у XXI столітті”, “Розвиток дитини і базовий ступінь навчання”, “Як діти навчаються читати і писати”, “Вступ до Національного навчального плану для початкової школи”, “Короткострокове планування й організація навчання в початковій школі”, “Предмети “ядра”: організація ефективного навчання”, “Продуктивне вивчення основних предметів навчального плану і релігії”, “Підтримання культури навчання”, “Планування і оцінювання”, “Інклюзивна освіта”, “Розвиток професійних діалогічних умінь при викладанні основних предметів навчального плану і релігії”, “Предмети “ядра”: результативне вивчення англійської мови, математики і науки”, “Ефективне викладання та навчання для професійного вчителя”, “Сфера спеціального інтересу”. Крім того, починаючи з першого року навчання, студенти проходять практику мінімум у двох початкових школах і на останньому курсі виконують кваліфікаційну роботу.

У процесі підготовки широко застосовуються такі методи та форми роботи, як лекції, семінари, практичні заняття, самостійна робота, самостійна робота під керівництвом наставника, проблемні методи, презентації, консультації (тьюторські заняття), експериментальна робота. Оцінювання навчальних досягнень студентів здійснюється за допомогою есе, презентацій, портфоліо, іспитів, обґрунтування створених пакетів навчальних матеріалів тощо.

Альтернативою паралельній є *послідовна модель*, що передбачає однорічну програму професійної підготовки студентів, які вже мають ступінь бакалавра з будь-якої дисципліни, бажано тієї, яка вивчається в початковій школі. Загальний обсяг програми в більшості вищих навчальних закладів – 60 кредитів (як правило, два модулі по 30 кредитів). У вищезгаданому університетському коледжі [4] тематика модулів така: “Планування та ресурси для навчання і викладання” й “Ефективне викладання та навчання: порівняльне дослідження”. Практику студенти проходять як мінімум у двох початкових школах, її тривалість – не менше ніж 18 тижнів. Після закінчення програми видається Післядипломний сертифікат з освіти (the Postgraduate Certificate in Education). Це перша ланка магістерської підготовки, яка не включає написання й захисту кваліфікаційної роботи (наступний етап (ще 60 кредитів) – отримання диплома про освіту магістерського рівня (the Postgraduate Diploma in Education), далі після захисту магістерсь-

кої роботи (60 кредитів) студенти здобувають ступінь магістра з освіти (MEd), який на сьогодні не є обов'язковим для вчителя початкових класів).

Як ми вже зазначали, крім вищої освіти, майбутні вчителі початкових класів повинні отримати *право на викладацьку діяльність*. Успішне закінчення курсу підготовки у ВНЗ не надає такого права автоматично. З 2002 р. для отримання рекомендації про присвоєння СКВ в Англії всі випускники педагогічних відділень мають пройти тести з основ математики, грамотності і ІКТ. Після чого, беручи до уваги висновок – характеристику тьютора і вчителя – наставника в початковій школі, навчальний заклад надсилає лист-рекомендацію на кожного випускника до Загальної навчальної ради Англії, яка й приймає рішення щодо присвоєння кандидату СКВ. Процедура отримання відповідного статусу в Уельсі, викладацької кваліфікації в Шотландії і “права на викладацьку діяльність” у Північній Ірландії подібні до англійської, за винятком тестів, які студенти цих регіонів не складають. Отримавши відповідне право на викладацьку діяльність, вчителі-початківці (*newly qualified teachers*) умовно реєструються в Загальній навчальній раді. Для одержання постійної реєстрації, що є обов'язковою умовою працевлаштування в державних школах країни, випускникам необхідно успішно пройти річний випробувальний термін (*induction period*) за спеціальністю в школі [3].

В Англії та Уельсі, крім вищеописаних способів здобуття професії вчителя початкової школи, близько 13% заявників, які вже мають вищу освіту, обирають альтернативний шлях отримання СКВ – *підготовку на базі роботодавців* (об'єднанні шкіл під керівництвом ВНЗ). Практична перевага такої підготовки дає підстави уряду [2] ініціювати збільшення частки цих постачальників на ринку освітніх послуг до 30% у найближчі роки.

Висновки. Таким чином, система підготовки майбутніх учителів початкових класів у Великій Британії не уніфікована, чотири регіони країни мають як спільні риси, так і свої особливості (різні стандарти, проте за схожою структурою; гласні системи зовнішнього контролю, які набули більш ширшого застосування в Англії; подібні процедури отримання прав на викладання, які різняться за назвами в кожній з галузей; багатоваріативність програм підготовки, пов'язану з автономністю сектора вищої освіти, наявність альтернативних шляхів отримання СКВ в Англії та Уельсі тощо). Слід відзначити практичну спрямованість програм підготовки учителів початкової ланки й акценти, які робляться на ефективному навчанні та викладанні, що скрізь підтримується на урядовому рівні.

Література

1. GTC Scotland. Standard for Initial Teacher Education. – Edinburgh, 2006. – 21 p.
2. House of Commons. Training of Teachers // Fourth Report of Session 2009–10. – London : The Stationery Office Limited, 2010. – Vol. I. – 88 p.
2. Organisation of the education system in the United Kingdom 2009/2010. – Brussels : Eurydice, 2011. – 632 p.
3. UCP Marjon: Education and Teacher Training [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ucpmarjon.ac.uk/courses/educationandteachertraining>.

ПРО ПИТАННЯ МОРАЛЬНИХ РЕГУЛЯТОРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Процес очевидних змін, які відбуваються на початку ХХІ ст. в економічній, політичній, духовній, освітній сферах, гостро ставить перед колективами вищих навчальних закладів відповідальне завдання – необхідність не лише здійснювати професійне навчання, а й виховувати грамотних, духовно збагачених, національно свідомих фахівців, рівень знань яких відповідав би вимогам суспільства. Потреба в розв'язанні важливих соціально-економічних і культурно-просвітницьких проблем ставить нові вимоги до морального виховання майбутніх медиків у вищій школі, оскільки моральність медичних працівників є обов'язковою умовою успішної професійної діяльності.

У сучасній науці багато уваги приділяють розгляду та аналізу проблем становлення особистості лікаря (Н. Яковлева, Б. Ясько, А. Васюк), формуванню ідентичності особистості майбутнього лікаря (О. Денисова), формуванню професійно-комунікативної компетенції як засобу досягнення успішності у створенні ситуації “терапевтичного спілкування” (В. Дуброва) тощо. Дослідники відзначають суттєву роль етичної культури особистості лікаря (О. Денисова) як показника успішності професійної діяльності та особистісної самореалізації.

У процесі багатовікової лікарської практики склалися особливі комунікативні норми відносин лікаря й пацієнта, що зумовило формування лікарської етики та деонтології (Ю. Виленський, О. Грандо, С. Грандо, С. Гурвич, О. Іванюшкін, О. Изуткін, Ю. Лисицин, Л. Лурія, І. Матюшин, І. Макшанов, П. Назар, Ю. Павлов, Д. Писарєв, П. Сапроненков, І. Харді, Г. Царегородцев, А. Швейцер, М. Штальман, М. Яровинський). Науковці зазначають, що входження нових фахівців у систему медичного обслуговування породжує нову систему вимог до них і відповідальності.

Метою статті є розглянути особливості трансформації моральних підстав медичної діяльності; акцентувати увагу на провідних принципах діяльності медичних працівників.

На наш погляд, моральність є основним регулятором успішності професійної діяльності, забезпечуючи продуктивність функціонування медицини як соціально-професійної системи та сфери реалізації особистісних якостей медичних працівників як її суб'єктів. Саме норми моральності є орієнтирами й обмежувачами реалізації медичних знань і навичок у конкретних випадках. Тому моральні основи медицини та діяльності медичних працівників у нашому дослідженні є визначальними.

Незважаючи на свою стабільність, моральні підстави медичної діяльності схильні до різного роду трансформацій. Уявлення про добро і зло, про обов'язок і честь, що мають загальнолюдський характер, визначають характер медичної етики – вчення про мораль медпрацівників, їх поведінку, взаємозв'язки з хворими, з колегами, із суспільством [1, с. 10]; науки,

яка визначає моральні норми професійної діяльності медичних працівників; розглядає сукупність моральних факторів, якими керуються медичні працівники в усіх сферах своєї діяльності, спрямованої на задоволення потреб суспільства й людини, щоб зберегти та зміцнити здоров'я [5, с. 27].

Медична етика упродовж тисячоліть прагнула урегулювати складні відносини, що виникають між медичним персоналом і хворими, що відчують страждання, потребують особливої турботи й уваги і часто не лише в лікуванні хвороб, а й рятуванні життя. Пройшовши у своєму розвитку складну еволюцію, професійна медична етика увібрала найбільш універсальні принципи медичної діяльності, моралі, що сформувалися в різні епохи й засновані на нормах і моральності. Ці принципи виступають елементами медичної діяльності, що утворюють і визначають моральні якості та професійну поведінку медичних працівників. Саме внаслідок своєї універсальності вони далеко не завжди легко узгоджуються один з одним. Тому моральне поле, структуроутворювальні компоненти якого народжуються в боротьбі зі смертю й стражданням, у важких виборах і тяжких пошуках, відрізняється високою напруженістю [2; 5; 7].

Прадавній моральний принцип лікування – “*не зашкодь*” – був фундаментом моральної програми “батька медицини” Гіппократа (460–377 рр. до н.е.). Питання щодо ставлення до Гіппократа і його етики з боку сучасників залишається відкритим. У рамках історії медицини традиційно вважається, що його авторитет був надзвичайно високий. Проте аналіз згадок про Гіппократа в працях Платона й Арістотеля дає змогу зробити висновок про недостатність підстав для підтвердження прижиттєвого високого статусу лікаря з острова Кіс. За твердженням С. Трохачева, справжня слава прийшла до нього значно пізніше, за часів римського лікаря Галена (близько 130–210), завершувача античної медичної традиції [7].

За висловленням М. Фуко, сплеск римсько-елліністичного індивідуалізму сприяв відведенню все більш важливого місця окремим аспектам існування, особистій поведінці й увазі до самого себе: “Загальне уявлення про “культуру себе” може дати *принцип “турботи про себе”*, якому підпорядковано мистецтво існування... у різних своїх формах” [7]. Цей принцип конституював соціальну практику, надавши підстави для міжособистісних зв'язків, обмінів і комунікації; породив певний спосіб пізнання й обробки знання.

У своїй “Клятві” Гіппократ сформулював обов'язки медичного працівника перед пацієнтом. Усупереч традиційній тезі істориків про відносно світський характер старогрецької медицини, з перших рядків Клятва виявляє глибокий зв'язок з релігією. Зокрема, у трактаті “Про благопристойність” є такі рядки: “...Медицина налаштована шанобливо ставитись до богів” [7].

На думку М. Яровинського, якщо релігійний компонент виступає як засадничий, то в текстах, що підсумовують етичні положення (присяги, настанови, кодекси), неодмінно виявляються такі професійні установки: медичний працівник зобов'язаний поводитися “чисто і свято” не лише в рам-

ках професії, а й в особистому житті; йому категорично заборонено будь-яке посягання на життя людини; щира віра логічно призводить до поступовання безкорисливості медичного працівника. Усі зазначені настанови можна виявити в “Клятві”. На їх фоні й кристалізується *принцип “не зашкодь”* як релігійна заборона творити зло [9; 10]. Цей принцип логічно визначає всі інші імперативи гіппократівської етики, що конкретизують і розкривають його стосовно потенційних ситуацій: не забезпечувати нікого смертельними отрутами; не надавати абортівні засоби; не вступати в несправедливі (у тому числі любовні) відносини з родичами хворого; зберігати в таємниці інформацію про хворого, що не підлягає розголосу; не займатися самовихвалянням; звертатися до колег у важких випадках; бути помірним у платі за послуги й надавати їх за необхідності безкоштовно; дотримуватися охайності в одязі, не вживати пахощів і вина при пацієнті; бути чистим і порядним в особистому житті.

Отже, гіппократівський корпус на релігійній основі структурував моральний простір медичної діяльності, перетворивши його на впорядковане і несуперечливе ціле.

Проте принцип неспричинення шкоди вже в середні віки виявився недостатнім регулятором медичної діяльності через переоцінку пріоритетів: на зміну релігійному приходив економіко-правовий принцип (визначає звеличення корпорації медичних працівників). Чималу роль в інтенсифікації цього процесу відіграло Відродження – період, коли відбувається гуманізація медицини, переосмислення колишньої моралі та повернення до людини.

Найчіткіше тези нової медичної етики були викладені Парацельсом (1493–1541). Базовим серед них виступає *принцип “роби добро”*. Розглядаючи єдність людини й природи як зв’язок Мікрокосму та Макрокосму, Парацельс ставить питання про відповідальність людини перед Всесвітом. Якщо людина протидіє її законам, то вона вносить розлад у світову гармонію. Звідси випливає необхідність морального самовдосконалення, завдяки якому стане можливою така взаємодія людини та універсуму, за якої перша здатна гідно віддавати й гідно отримувати.

У текстах Парацельса також можна виявити вплив принципу “не зашкодь” (вважаємо за можливе застосувати цей та інші принципи до всієї сфери медичної діяльності): “Кращі з наших відомих лікарів ті, хто завдає найменшої шкоди... Лікареві належить бути слугою природи, а не ворогом її; йому належить вести й направляти її в її боротьбі за життя, а не будувати власним нерозсудливим втручанням нові перешкоди на шляху зцілення” [8, с. 130].

Згідно з вченням Парацельса, кожна людина наділена від природи трьома силами: Волею, Вірою й Уявою. Коли ці приховані сили пробуджуються в людині, вона стає Людиною-магом, Людиною-творцем, для якої не існує меж життя й смерті, часу та простору. Саме тут закладена установка на творчу активність: “Знання, для якого ми призначені, не обмежене межами нашої власної країни й не стане бігати за нами, але чекає,

поки ми не відправимося на його пошуки. Ніхто не зможе опанувати практичний досвід, не виходячи з будинку, так само як і не знайти вчителя таємниць природи в кутку своєї кімнати” [4, с. 36]. Медичний працівник повинен прагнути до Істини, якою є Благо і, пізнавши її, творити добро. Уся сутність відносин пацієнта й медичного працівника визначається благодіянням останнього. У моделі Парацельса основного значення набуває патерналізм – емоційний і духовний контакт медичного працівника з пацієнтом, на основі якого й будується увесь лікувальний процес [2]. Отже, принцип неспричинення шкоди та принцип “роби добро” доповнюють і урівноважують один одного: установка на активність обмежується досить чіткими межами можливої діяльності. Проте ця крихка рівновага незабаром порушується.

Розвиток капіталізму призвів до необхідності подолання або хоч би згладжування суперечностей між ідеалами патерналізму й ринком медичних послуг. В умовах індустріального суспільства “...виявилось, що традиційні моральні цінності усе менш ефективно діють на професійну поведінку медичних працівників, які мають продавати своє обслуговування... Чим ефективнішою ставала медицина, тим складнішою й дорожчою вона була, а медичному працівникові було все важче надавати безкоштовну медичну допомогу” [8]. суперечності й конфлікти, що зруйнували структуру морального простору медичної сфери, ініціювали спроби медичного співтовариства віднайти й закріпити моральні регулятори, здатні примирити реальність і традиційний гуманізм професії. Як просторовоутворювальний елемент була запропонована категорія “обов’язок” як основа нової етичної програми – деонтології (від грец. deon – “обов’язкове” і logos – “наука, навчання”) – вчення про обов’язок, про обов’язкове [4]. Медична деонтологія – сукупність етичних норм і принципів поведінки медичного працівника при виконанні своїх професійних обов’язків [1, с. 10].

Як зазначає М. Яровинський, формування деонтології науковці пов’язують з трактатом І. Бентама “Деонтологія, або наука про мораль”. Засновувавши концепцію утилітаризму, І. Бентам як критерій добра і зла визначив суму громадської користі. Попри те, що його міркування ніяк не торкалися медичної діяльності, надалі термін “деонтологія” тісно пов’язали з медициною. Деонтологічна концепція базується на найсуворішому дотриманні приписів морального порядку, дотриманні певного набору правил, встановлених медичним співтовариством, соціумом, а також власним розумом і волею медичного працівника для обов’язкового виконання [10].

На думку М. Яровинського, деонтологічна хвиля в медицині тривала аж до 70–80-х рр. ХХ ст., а її вершиною стала поява в 1988 р. двотомного керівництва “Деонтологія в медицині” (за ред. Б.В. Петровського). Проте істотними недоліками радянської деонтології були зайва консервативність і жорстка ідеологізація. У результаті моральний простір вітчизняної медицини перебував в ізоляції від світових тенденцій, а рівень моральної рефлексії відставав на півстоліття. Структуризація простору й спроби його мо-

дернізації здійснювалися або через “рішення згори”, або самими медиками в закритому режимі. Як результат – і медичне співтовариство, і соціум виявилися неготовими до новацій, впроваджуваних у діючу модель охорони здоров’я [9; 10].

Наприкінці 80-х рр. ХХ ст. (після впровадження в ряді західних країн *принципу інформованої згоди*) І. Шамов, аналізуючи деонтологічні проблеми, акцентував увагу на повідомленні хворому діагнозу. Визнаючи існування людей, що мужньо переносять звістку про важку хворобу, І. Шамов схильний вважати, що вирішувати, кому й що можна повідомити – справа медичного працівника, причому правду про хворобу можна сказати швидше у виняткових випадках. Свою позицію автор аргументує випадками з власної практики, що свідчать про благу силу надії й незнання [8]. На наш погляд, зазначені приклади свідчать швидше про характерне для цього періоду небажання пацієнта отримати інформацію про свій стан.

Після закінчення Другої світової війни деонтологічна модель морального простору медицини переживає глибоку кризу. За твердженням Н. Семашко, “нова структура духовно-морального підпростору не лише повинна була зупинити спроби використання медичних технологій у непристойних цілях, вона мала спиратися на визнання прав людини та відкритість механізмів прийняття морально неоднозначних рішень” [6, с. 242]. Такою основою став біоетичний *принцип автономії особистості пацієнта*, під яким розуміють фізичну й психічну недоторканність людини при наданні медичної допомоги. В етиці цей принцип уперше з’явився у філософії Нового часу й у подальшому був розвинений у працях Дж. Локка, І. Канта та ін. Сучасне введення зазначеного принципу у сферу охорони здоров’я було зумовлене необхідністю для медичного працівника спільно з пацієнтом вирішувати виниклі моральні дилеми в галузі медицини, викликані бурхливим розвитком біотехнологій тощо.

Якщо зміст деонтології був спрямований на регуляцію діяльності медичного працівника й тому встановлював його обов’язки, то зміст принципу автономії як базового принципу біоетики виражено мовою інтересів і прав. Біоетика в цілому спрямована на захист пацієнта.

Покладання контролю за дотриманням прав пацієнта (право вибору, право на інформацію тощо) на етичні комітети фактично інституалізувало біоетичні принципи, перетворивши їх на соціальний інститут.

Розробка принципу автономії особистості супроводжується особливим нововведенням – *принципом інформованої згоди* (уперше прийнятий на початку 80-х рр. ХХ ст.), який передбачає надання пацієнту (до початку лікування) повної інформації про його стан з урахуванням прогнозів можливих наслідків, пояснення йому можливої міри ризику, небажаних результатів, розкриття реальних альтернатив, надання права змінити рішення.

На відміну від практики патерналізму, подібне розуміння прав людини (хворого), її автономії в подальшому дало змогу розглядати пацієнта як партнера та співавтора всіх рішень, що приймаються фахівцем медичного профілю, хоча й у цьому випадку зберігається ризик неавтономної учас-

ті пацієнта у вирішенні своєї долі, не знімається його залежність від умовностей, від нездатності правильно зрозуміти й оцінити користь і шкоду для власного здоров'я. Інформована згода спирається на *принцип поваги до пацієнта* і, ширше, до людини в цілому. Саме внаслідок визнання цієї поваги стверджується, що треба не приховувати інформацію про стан хворого й можливі альтернативи лікування від самого пацієнта, а повідомляти йому.

У зв'язку з упровадженням у медичну практику трансплантології став очевидним ще один прихований шар морального простору, що формалізувався в моральному *принципі справедливості*, який полягає в тому, що кожен пацієнт, незалежно від соціального походження, матеріального стану, інших чинників, має право на отримання рівного обсягу медичної допомоги й рівного доступу до медичних ресурсів. Складність визначення та реалізації цього принципу багато в чому пов'язана з відсутністю єдиної теорії справедливості, а його вагомість зростає у зв'язку з проблемою розподілу ресурсів в умовах їх дефіциту. Більше того, головна соціальна й моральна проблема медицини в цьому аспекті може бути сформульована так: чи має кожна людина право на охорону свого здоров'я, чи таке право є привілеєм лише заможних членів суспільства?

Упровадження принципів автономії й справедливості спричинило зміну уявлень про фундаментальні підстави духовно-морального простору, але не відмінило принципів, що хронологічно передували йому, хоча їх зміст трансформувалася [8; 9; 10].

Висновки. Підсумовуючи вищесказане, можна стверджувати, що структура морального простору медичної діяльності виглядає таким чином. Принцип автономії особистості зрівнює ролі лікаря й пацієнта у сфері ухвалення рішень і спирається на визнання свободи вибору й самостійності людини. Принцип справедливості гарантує рівний розподіл медичних ресурсів між рівними у своїй автономії й свободі індивідами. Принцип неспричинення шкоди обмежує медичні втручання, оскільки передбачає домінування соціального, а не біологічного у визначенні якості життя, примат самореалізації над органічним благополуччям. Принцип “роби добро” спрямовує активність медичного працівника, дає змогу розставити пріоритети в процесі вибору серед можливих втручань.

Крім цього, вважаємо за необхідне зазначити, що на сьогодні старий ланцюжок “лікар – пацієнт” замінюється новим – “лікар – прилад – пацієнт”, а потреба самого пацієнта в чуйному та уважному ставленні лікаря, у його доброму слові, що вселяє надію, не зменшилась, про це лікар повинен завжди пам'ятати. Технологічний прогрес у медицині не повинен відсувати на другий план особистість пацієнта. Медицина була й завжди буде медициною особистості, медициною для людини з її складним світоглядом. Певні зміни деонтологічного характеру несе в собі спеціалізація сучасної медицини. За наявності багатьох вузьких спеціальностей відповідальність за хворого лягає на багатьох спеціалістів, які його досліджують і лікують.

На підставі вищевикладеного можна зробити висновок, що медична сфера, будучи унікальним моральним простором, висуває особливі вимоги

до якості професійної (передусім, морально-етичної) підготовки майбутніх медиків, особливим чином регулює моральні засади професійної діяльності й особливості підготовки медичних працівників у стінах освітніх установ. У зв'язку із цим необхідними якостями, якими має володіти медичний працівник, виступають моральні (професійно-етичні), а основними проблемами – проблеми їх формування.

Література

1. Агаркова А.О. Деякі аспекти формування професійно-етичної культури майбутнього лікаря / А.О. Агаркова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 7 (194). – Ч. I. – С. 10–13.
2. Андриянова Е.А. Биоэтика / Е.А. Андриянова, В.В. Власов. – Саратов, 2003. – С. 11.
3. Грандо А.А. Лікарська етика і медична деонтологія / А.А. Грандо. – 2-ге вид., переробл. і доп. – К. : Вища шк., 1988. – 192 с.
4. Гуггенбюль-Крейг А. Власть архетипа в психотерапии и медицине / А. Гуггенбюль-Крейг. – СПб., 1997. – С. 59.
5. Радугин А.А. Этика : учеб. пособ. / А.А. Радугин. – М. : Центр, 2003. – 224 с.
6. Семашко Н.А. Об облике советского врача / Н.А. Семашко // Избранные произведения. – М., 1954. – С. 242.
7. Гиппократ. Этика и общая медицина / Гиппократ ; сост. С.Ю. Трохачев. – СПб. : Азбука, 2001. – 352 с.
8. Шапов И.А. Искусство врачевания / И.А. Шапов. – Махачкала, 1987. – С.119–142.
9. Яровинский М.Я. Лекции по курсу “Медицинская этика” (биоэтика) / М.Я. Яровинский. – М., 1999. – С. 24.
10. Яровинский М.Я. Формирование основных понятий медицинской этики и деонтологии / М.Я. Яровинский // История врачебной деонтологии : V Симпозиум по истории медицины СССР – ГДР : тез. докл. – М., 1983. – С. 13–17.

КЕМКІНА В.І.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ РУХОВОЇ СФЕРИ ДОРΟΣЛИХ СЛІПИХ

Важливим завданням України як європейської й демократичної держави є створення умов для повноцінної самореалізації та життєдіяльності своїх громадян. Люди з особливими потребами через обмежені можливості потребують особливої уваги й підтримки з боку суспільства. Саме ставлення до найменш соціально захищених верств населення завжди було свідченням цивілізованості суспільства та держави. Зважаючи на це, Конституція й закони України, ратифіковані міжнародні нормативно-правові акти, що визначають права людини, спрямовані на створення правових, соціально-економічних та освітніх умов для інтеграції в суспільство дорослих і дітей з особливостями фізичного та розумового розвитку. Практична реалізація значених завдань визначена в Концепції “Спеціальна освіта осіб з фізичними та психічними вадами в Україні на найближчі роки та на перспективу”.

У корекційній педагогіці проблема корекції психофізичних порушень у розвитку людей різного віку з втратою зору була предметом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних учених. Вивчено окремі аспек-

ти фізичного розвитку та фізичної підготовленості осіб з втратою зору (В.Г. Ковиліна, Ю.В. Павлов, Б.В. Сермеєв, В.В. Тарасун та ін.); особливості функціонування різних систем їх організму (В.Ф. Афанасьєв, В.Г. Григоренко, Д.М. Малаєв та ін.); вплив фізичних навантажень на функції зорового аналізатора (А.І. Каплан, Є.М. Кузнєцов, О.В. Ніцел, Б.В. Сергеєв та ін.); корекційне значення різноманітних фізичних вправ для їх фізичного розвитку й адаптації в суспільство (Р.М. Азарян, Л.П. Касаткін, О.В. Криличенко, В.О. Кручинін та ін.); роль рухової активності для розвитку в осіб з вадами зору координації рухів і орієнтації в просторі (Л.А. Семенов, В.М. Синьов, Б.Г. Шеремет та ін.).

Доведено, що систематичне використання засобів рухової діяльності розширює рухові можливості тих, хто нею займається; забезпечує повноцінне засвоєння життєво важливих рухів, розвиток рухових здібностей і здатність до орієнтування в просторі. Поряд із цим рухова активність сприяє формуванню в осіб з особливими потребами цілого комплексу морально-вольових якостей, зокрема, дисциплінованості, організованості, ініціативності, рішучості, сміливості, наполегливості, витримки, стійкості, цілеспрямованості, здорового суперництва (Н.Г. Байкіна, М.С. Бесарабов, І.М. Ляхова) тощо.

Корекції рухових порушень сприяє ігрова діяльність, яка є важливим напрямом корекційно-виховної роботи (М.І. Земцова, Л.І. Солнцева та ін.). Однак наукові розробки вчених зосереджені переважно на корекційно-педагогічній роботі з особами, які мають вади зору, дошкільного й шкільного віку. Особливості корекції порушень рухової сфери в дорослих з набутою сліпотою не були предметом спеціальних наукових досліджень, не визначено також роль у цьому процесі ігрової діяльності.

Мета статті – визначити й обґрунтувати педагогічні умови корекції рухової сфери дорослих осіб з набутою сліпотою засобами ігрової діяльності та перевірити їх ефективність.

У статті подано методичку, результати констатувального експерименту щодо визначення показників функціонального стану організму дорослих з набутою сліпотою та їх аналіз; охарактеризовано особливості розвитку їх рухової сфери.

Відомо, що заняття адаптивною фізичною культурою щільно пов'язані з фізичними навантаженнями, яким підлягає людина в процесі їх реалізації. Для того, щоб ураховувати, яке саме фізичне навантаження організм людини здатний переносити, необхідно визначити функціональні показники тих систем організму, які швидко реагують на фізичне навантаження. Це набуває особливого значення в роботі з особами, які мають особливі потреби, у тому числі й з дорослими з набутою сліпотою. Для реалізації цього завдання дослідження на констатувальному етапі експерименту використано комплекс фізіологічних методів, який включав запис електрокардіограми за методикою Г.А. Бобкова; визначення варіаційної пульсографії за методикою Р.М. Баєвського, фізичної працездатності за методикою В.Л. Карпмана (PWC₁₇₀), показників зовнішнього дихання за допомогою оксигемограми за

методикою А.Г. Дембо, вивчення медичних карт. Результати, отримані за цими методиками, слугували підставою для визначення осіб, які могли увійти до складу експериментальних груп за фізичним станом здоров'я.

Так, було виявлено, що моторна активність дорослих сліпих нижча, ніж у здорових осіб: при нормі у 156 натискань за тепінг-тестом вона коливалась у межах 1–16. При цьому найбільш висока моторна активність була зафіксована в осіб із захворюваннями сітківки й судинної оболонки ока (16 натискань), сліпі з ускладненням короткозорості і, дещо меншою мірою, атрофією зорових нервів, рогівки та кришталика виконали 15 і 14 натискань відповідно. Було встановлено, що зниження гостроти зору супроводжується зниженням моторної активності ($r = 0,31$ при $p = 0,999$). Значне зниження її спостерігається в сліпих з гостротою зору 0,01–0,02. Обернена залежність виявлена між віком, у якому відбулося порушення зору, і моторною активністю ($r = -0,16$ при $p = 0,95$), при цьому зміна сумарного показника з віком відбувалася за рахунок зростання кількості натискувань правою рукою ($r = 0,26$ при $p = -0,99$). Статистично достовірних відмінностей за показниками моторної активності та її функціональної асиметрії (ФА) між групою сліпих, що мають рівну гостроту зору обома очима, і групою здорових осіб не виявлено. Негативний вплив на моторну активність чинить наявність асиметрії гостроти зору: в осіб з асиметрією гостроти зору чи сліпотою одного ока ФА значно збільшується – в 1,5–2,7 раза по відношенню до норми. Виражене виявлення функціональної асиметрії характерне при сліпоті (ФА = 18%) або більшому зниженні гостроти зору на правому оці (ФА = 24,7%).

Для зрівнювання складу експериментальних і контрольної групи було проведено констатувальний зріз, метою якого було визначення базових показників рухової сфери дорослих сліпих та зрячих, стан здоров'я яких дозволяв залучити їх до експериментальної роботи. Методами тестування було проведено обстеження за показниками сприйняття простору, просторової орієнтації, точності й координації рухів, швидкісно-силових якостей.

Виявлено, що в ЕГ1 до початку формувального експерименту точність сприйняття часу рухів у дорослих сліпих з втратою зору коливалась у межах $2,17 \pm 0,47$ сек; у ЕГ2 – $1,78 \pm 0,24$ сек; у КГ – $1,2 \pm 0,12$ сек. Точність сприйняття простору рухів в учасників ЕГ1 була в межах $4,23 \pm 0,6$; в ЕГ2 – $2,54 \pm 0,32$; КГ – $2,98 \pm 0,25$. Точність сприйняття м'язових зусиль в ЕГ1 становила $6,29 \pm 1,11$ кг; ЕГ2 – $4,33 \pm 0,76$ кг; КГ – $4,45 \pm 0,43$ кг. Статична стійкість за даними тестування в ЕГ1 коливалась у межах $5,35 \pm 1,08$ сек; в ЕГ2 – $4,83 \pm 0,94$ сек; у КГ – $17,2 \pm 0,5$ сек. Динамічна рівновага в ЕГ1 становила $89,0 \pm 30,9$ см; в ЕГ2 – $56,4 \pm 15,4$ см; у КГ – $74,0 \pm 11,25$ см. За результатами виконання семи тестів високий рівень швидкісно-рухових якостей було виявлено у 23,78% дорослих сліпих ЕГ1, 8,33% – ЕГ2 та у 51,78% осіб КГ. Середній рівень розвитку цих якостей в ЕГ1 було виявлено в 41,65% осіб, в ЕГ2 – у 38,09% і в КГ – у 40,47%. Низький рівень розвитку швидкісно-силових якостей був зафіксований у 34,49% учасників ЕГ1, 53,56% – ЕГ2 і у 7,73% КГ.

Отже, результати констатувальних зрізів характеризували вихідний стан розвитку рухової сфери дорослих з набутою сліпотою та слугували підставою для подальшого диференціювання їх фізичного навантаження в процесі корекційної роботи за експериментальною методикою.

Висновки. Найбільш ефективною для корекції та розвитку рухової сфери дорослих з набутою сліпотою є методика корекційно-педагогічної роботи, що забезпечується комплексом педагогічних умов. Вони передбачають використання форм ігрової діяльності, адаптованих до первинної вади – набутої сліпоти, та диференціювання фізичних навантажень з урахуванням стимулювання роботи збережених аналізаторів. Використання форм ігрової діяльності, адаптованих до первинної вади дорослих сліпих та диференціювання фізичних навантажень з урахуванням стимулювання роботи збережених аналізаторів, первинних, вторинних і подальших відхилень у їх розвитку, визначається віковими та специфічними психофізичними особливостями, упровадженням модифікованих засобів ігрової діяльності з елементами спортивних і рухливих ігор, гри в голбол, естафет тощо. Урахування первинної вади – відсутності зору зумовлює використання в практиці корекційної роботи методів і методичних прийомів, спрямованих на стимулювання та підтримку роботи збережених аналізаторів (слухового, дотикового, нюхового); створення спеціальних мовленнєвих інструкцій і наочних приладь для методичного супроводу корекційно-педагогічного процесу з розвитку рухової сфери дорослих сліпих засобами ігрової діяльності.

Методика корекційної роботи з розвитку рухової сфери дорослих сліпих засобами ігрової діяльності базується на врахуванні загальних педагогічних і спеціальних корекційно-педагогічних принципів. До перших належать принципи цілеспрямованості педагогічного процесу, його цілісності та системності, гуманістичної спрямованості, поваги до особистості в поєднанні з розумною вимогливістю, свідомої й активної участі вихованця в педагогічному процесі, поєднанні прямих і паралельних педагогічних впливів. Спеціальні корекційно-педагогічні принципи означеної методики передбачають єдність діагностики та корекції, компенсаторної спрямованості, адекватності й варіативності педагогічних дій, пріоритетної ролі мікросоціуму.

Література

1. Азарян Р.Н. Обучение слепых и слабовидящих детей правильной ходьбе : учеб. пособ. / Р.Н. Азарян ; Всерос. о-во слепых. – М. : ВОС, 1989. – 99 с.
2. Байкина Н.Г. Методика начальной спортивной тренировки по плаванию со слабовидящими детьми младшего школьного возраста / Н.Г. Байкина, Д.О. Силантьев. – Запорожье : ЗГУ, 2001. – 97 с.
3. Вавіна Л.С. Науково-теоретичні засади удосконалення змісту початкової освіти сліпих і слабозорих учнів / Л.С. Вавіна // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. – К. : Науковий світ, 2004. – Вип. 5. – С. 8–11.
4. Виноградов В.И. Динамика фазовой структуры систолы после ампутации нижних конечностей / В.И. Виноградов, И.Б. Калинина // Протезирование и протезостроение : сб. трудов. – М. : ЦНИИП, 1987. – Вып. 80. – С. 21–24.
5. Земцова М.И. Характеристика контингента учащихся школ слепых и слабовидящих детей и комплектование школ данного типа / М.И. Земцова // Основы работы

медико-педагогічних комісій по диференціальній діагностиці дітей з порушеннями фізичного і умовного розвитку : тези доповідей к всесоюзному совещанню-семинару. – М., 1973. – С. 53–55.

6. Каплан А.И. Задачи и методы повышения зрительной эффективности и развития восприятия у детей с остаточным зрением / А.И. Каплан // Дефектология. – 1981. – № 4. – С. 68–76.

7. Сермеев Б.В. Программы по физическому воспитанию для школ слабовидящих детей / Б.В. Сермеев // Дефектология. – 1978. – № 3. – С. 48–52.

8. Солнцева Л.И. Мотивация педагогической деятельности учителей и особенности мотивов учебной деятельности старшеклассников школы для слепых и слабовидящих / Л.И. Солнцева ; Ин-т коррекционной педагогики РАО. – М., 1999. – 38 с.

9. Силантьев Д.О. Коррекция физического развития слабовидящих детей средствами плавания : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / Д.О. Силантьев. – К., 2000. – 272 с.

10. Шеремет Б.Г. Інтеграція школярів з глибокими порушеннями зору в соціальні відносини на основі рухливих ігор професійно-побутового змісту / Б.Г. Шеремет, Т.А. Евтухова // Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин. – К., 1994. – С. 13–22.

КОВАЛЕНКО О.А.

ФІЛОСОФСЬКИЙ ПІДХІД ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ “ОБДАРОВАНІСТЬ”

Проблема обдарованості сягає своїм корінням ще часів античного періоду. Хоча сам термін “обдарованість” було введено до наукового лексикону лише наприкінці XVII ст., феномен, який ми під ним розуміємо, називали термінами “геній”, “талант”. А це дає підстави стверджувати, що вивчення проблеми нашого дослідження має давню історію.

Аналіз наукових публікацій з досліджуваної проблеми дав змогу зробити висновок про доцільність виділення чотирьох етапів генезису поняття “обдарованість”:

1. *Філософський* етап (V ст. до н.е – XVII ст. н.е.) характеризується використанням термінів “геній” та “талант”. Термін “геній” вживали Сократ, Платон та неоплатоніки для позначення людини, наділеної божим духом. Згодом, у XVI ст., під цим терміном почали розуміти найвищий рівень прояву здібностей до певного виду діяльності, а слово “талант” стали використовувати на позначення високого рівня прояву цих здібностей.

2. *Психологічний* етап (XVII ст. н.е. – XIX ст.) характеризується спробою відшукати витоки геніальності в природжених властивостях людини – здібностях. У науковий обіг введено термін “обдарованість”.

3. *Психолого-педагогічний* етап (XIX–XX ст.) знаменується появою різноманітних концепцій (Г. Доман, В. Клименко, Е. Томас) і моделей обдарованості (Дж. Рензулі, Ф. Монкс, П. Торренс). Проблема обдарованості досліджувалася в межах педології, де поряд з поєднанням психологічних і педагогічних аспектів проблеми передбачалася інтеграція з іншими науками, зокрема з фізіологією.

4. *Сучасний* етап (XX ст. – XXI ст.) пов’язаний із залученням до наукового обігу інтернаукових досліджень сучасної наукової думки, які спів-

існують у філософському, психологічному, психолого-педагогічному, акмеологічному, соціологічному та інтегральному контентах.

Метою статті є окреслення філософського підходу до визначення поняття “обдарованість”.

Розглядаючи феномен обдарованості у філософському контексті, зауважимо, що його вивчення розпочалося ще за часів античності, коли педагогіка та психологія ще не мали статусу самостійних наук, а тому вчення про обдарованість (на той час вчення про геніальність) зародилося у філософії й богослов'ї.

Історичні погляди на природу геніальності пов'язані із загальним розумінням творчого процесу (див. табл.).

Таблиця

Філософський контент генезису поняття “обдарованість”

Загальний зміст та тлумачення	Автори
Відсутність терміна “обдарованість”; погляд на геніальність як на ірраціональне натхнення людини до творчості; пізнання можливе за допомогою споглядання шляхом злиття душі й божественного начала через демонів, які є істотами, середніми між богами й душею; геніальність сполучалася з “душею” як внутрішнім началом людини, особистості; виникнення поняття “талант”, яким почали позначати високий ступінь розвитку здібностей до певного виду діяльності, а під “геніальністю” стали розуміти найвищий рівень здібностей	Сократ, Платон, Плотін [1]
З'явився культ генія як творчої індивідуальності; геніальність називали даром Божим, природженим, притаманним істинним митцям; геній, на відміну від таланту, є природженим даром; поняття художнього генія стало вихідним для поняття генія взагалі	Глареан, Гердер [3]
Геніальні ідеї “вливаються” Богом у людський розум; причини творчості генія полягають у красі земної природи та здатності людини захоплюватися нею; природне походження видатних здібностей	В Тредіаковський, Феофан Прокопович, Г. Теплов [3]
Процес демістифікації генія як Божої сили; поява терміна “обдарованість”, який поступово витісняє термін “геніальність”; який не піддається ні поясненню, ні оволодінню в процесі навчання; погляд на геніальність як на найвищий рівень прояву таланту, творчість якого є епохальною й виходить далеко за межі людських уявлень, виявилася практично недоступною для наукового вивчення, геніальність відсутня там, де певне ціле, подібно до наукової системи знань, складається із частин	П. Гассенді, Т. Гоббс, Дж. Локк, М Вольтер, К Гельвецій [3]
Аналіз творчості як містичного, загадкового; творчість – це “сгармоноване дійство” природніх нахилів (обдарованості) в інтелектуальній та афективній сферах; інтуїтивні здібності непідвладні розуму	О. Баумгартен [10], А. Бергсон [2]
Геніальність – це вища творча здібність, яку можна розвивати та якій можна навчати	Г. Мелхорн, Х.-Г. Мелхорн [6], В. Овчинников [7], Р. Дилтс [5]

В античний період першоосновою найвищого прояву здатності людини до творчості – геніальності – вважали божий дух. Термін “обдарованість” у цей період не використовували, віддаючи перевагу терміну “геніальність”. Поняття геніальності спочатку пов’язували з осмисленням творчого процесу. Так, в античності бере початок погляд на геніальність як на ірраціональне натхнення людини до творчості. Таке трактування геніальності зустрічається в працях Сократа, Платона та представників неоплатонізму, зокрема Плотіна.

Першим поняття “геній” (людина, наділена божим духом (від лат. *genius* – дух-покровитель, пізніше – добрий або злий дух взагалі)) [1, с. 86; 8, с. 151] застосував давньогрецький філософ Сократ (V ст. до н. е.). Духи (“даймони”) трактувалися в античній міфології як щось середнє між богами та смертними, мали силу бути тлумачами та передавачами людських справ богам, а божих справ – людям. Сократ розповідав, що його “даймоніон” (демон) подавав йому знамення. Дії “даймона” виявлялися насамперед у віщуваннях: здатність до віщування поєднувалася з душею так, що зовнішні божі знаки виявлялися одночасно й “внутрішнім голосом” особистості. Отже, уявлення про генія передбачало творчу природу геніальності як сили надихання, осяяння; геній не просто закріплювався за індивідом – геніальність сполучалася з “душею” як внутрішнім началом людини, особистості. Платон (V ст. до н. е.) нею називав зв’язок з “даймонами” творчою функцією. Так, у діалозі “Пір”, як і в творах “Теетете”, “Меноне”, розглядається питання про зв’язок знання із чутливістю. “Правильна думка” тлумачиться як осягнення, яке займає “середину” між знанням і чутливістю. Утіленням цієї “середини” є демон кохання і творчості Ерос [1, с. 205].

Представники неоплатонізму, зокрема Плотін (III ст. до н. е.), вважали, що пізнання можливе за допомогою споглядання шляхом злиття душі й божественного начала через демонів, які є істотами, середніми між богами й душею людини [1, с. 521].

Одночасно з терміном “геній” у філософії античної культури виникло поняття “талант” (від грец. *talanton*, що в буквальному перекладі означає “вага”, “терези”). Першочергово в Давній Греції, Єгипті, Вавілоні, Персії та деяких областях Малої Азії словом “талант” називали найбільшу вагову та грошову одиницю. Очевидно, поява цього терміна пов’язана з уявленням про можливість вимірювання ступеня геніальності й на цьому ґрунті ранжування геніїв. Відповідно до цього “талантом” почали позначати високий рівень розвитку здібностей до певного виду діяльності, під “генієм” почали розуміти найвищий рівень здібностей.

У добу Середньовіччя поняття “геніальність” усе більше почали отожднювати з психічними розладами, а психічно хворих вважали одержимими дияволом.

Як зазначено в одному з філософських словників, у сучасному значенні термін “геній” почали використовувати в 1532 р. [9, с. 279]. Саме в добу Відродження з’явився культ генія як творчої індивідуальності. Представники Відродження вважали геніальність даром божим, природженим,

притаманним істинним митцям. Усі ці моменти набули розвитку лише в процесі поширення індивідуалізму в новоєвропейській культурі через ренесансну теорію “обожнення” людини й уявлення про художника як про “другого бога”. На думку людей того часу, митець повинен знатися як на науках, так і на мистецтвах [3, с. 8]. У добу Відродження прокидається підвищений інтерес до митця як людини. Німецький музичний теоретик і гуманіст Глареан (1488–1563) один з розділів своєї фундаментальної праці назвав “Про генія композитора”. Відповідно до Глареана, геній, на відміну від таланту, є природженим даром [3, с. 8].

Поняття художнього генія стало вихідним для поняття генія взагалі (релігійного, наукового, політичного, військового). Але поняття наукового генія міцно затвердилося лише в XIX ст., у XVIII ст. навіть філософів не вважали геніями. Гердер у статті про У. Шекспіра в 1773 р. писав, що геніальність вища за філософію, і творець не схожий на того, хто розсікає та обчислює [3, с. 9].

У добу Класицизму активніше починають обговорювати питання про походження геніальності. Непорозуміння виникали з приводу того, чи є якийсь художній талант даром божим, чи має земне походження. Відомий російський мислитель В. Тредіаковський (1703–1769) зазначав, що геніальні ідеї “вливаються” Богом у людський розум. Його сучасник Г. Теплов (1720–1770) дотримувався іншої думки – про природне походження видатних здібностей. Інший мислитель, Феофан Прокопович (1681–1730), вважав здібність до творчості вторинною щодо здібності любити й, досягаючи досконалості, захоплюватися нею. Причини творчості, на його думку, полягають у красі земної природи та здатності людини захоплюватися нею.

Протягом XVII–XVIII ст. тривав процес демістифікації генія як Божої сили, яка йде ззовні, керує людиною, геніальність починали розуміти і як внутрішню, притаманну душі творчу здібність. Спроба відшукати витoki геніальності не в Божій визначеності, а в цілком земних явищах – природжених властивостях пов’язана з новим етапом дослідження геніальності, який увів у науковий обіг нову термінологію. Термін “обдарованість” поступово витіснив з наукового лексикону поняття “геніальність”. Свідченням цього є погляди філософів XVII–XVIII ст. – П. Гассенді (1592–1655), Т. Гоббса (1588–1679), Дж. Локка (1632–1704), М. Вольтера (1694–1778), К. Гельвеція (1715–1771) [3, с. 9]. У цей період починає панувати погляд на геніальність як на найвищий рівень прояву таланту, творчість якого є епохальною й виходить далеко за межі людських уявлень, виявилася практично недоступною для наукового вивчення. Так, І. Кант (1724–1804), розглядаючи поняття “геній” як специфічний талант, природжену здібність до створення зразкових творів мистецтва, вважав, що воно не піддається ні поясненню, ні оволодінню ним у процесі навчання [3, с. 9]. Спираючись на погляди І. Канта, Ф. Шеллінг (1775–1854) вважав, що геніальність відсутня там, де певне ціле, подібно до наукової системи знань, складається із частин. І, навпаки, наявність геніальності слід знаходити там, де ідея цілого передуює виникненню частин, наприклад, при ство-

ренні творів мистецтва. Поклик генія, на його думку, полягає в подоланні протиставлення скінченного й нескінченного, частини й цілого [4]. Навіть у сучасній науковій літературі публікації, пов'язані з дослідженням геніальності, зустрічаються досить рідко, їх буквально одиниці (Г. Мелхорн, Х.-Г. Мелхорн [6], В. Овчинников [7], Р. Дилтс [5]).

У становленні й розвитку сучасних наукових уявлень про геніальність і обдарованість роль німецької класичної філософії переоцінити важко. Її видатним представникам належать серйозні, глибокі праці про геніальність. Їх можна розглядати як вершину доекспериментального вивчення проблеми генія в мистецтві й науці.

Аналіз творчості як містичного, загадкового процесу, абсолютно не пов'язаного із соціальними умовами, був притаманний багатьом теоретикам естетичної думки останньої третини XVIII ст. Так, в О. Баумгартена (1714–1762) геній розуміється як “сгармоноване дійство” природніх нахилів в інтелектуальній і афективній сферах. Напрямок дослідження проблеми суб'єкта художньої творчості, заснований О. Баумгартеном, набув широкого розвитку в естетиці XVIII ст. Багато з описаних ним властивостей художнього генію містяться в сучасних теоретичних моделях [10].

Ідеї Ф. Шеллінга стосовно елітарності, інтуїтивної здібності, розуміння митця як осягнення “нескінченної безсвідомості”, невіддільної кінцевому розуму, розвинулися в теорії А. Бергсона (1859–1941) [2].

У XIX ст. сформувалося остаточне уявлення про геніальність як про вищу творчу здібність, яку можна розвивати і якій можна навчати. Про те, що генії мають навчатися, писали ще за часів Платона й Аристотеля, однак значущість цього навчання порівняно з “Божим даром” є незначною, адже те, що дано Богом, ним же захищено та гарантовано. Звідси міф, який живе в суспільній свідомості: “Талант (геній) завжди проб'ється”.

Важливою особливістю уявлення про генія є те, що з давніх часів і наука, і пересічна свідомість твердо дотримувалися думки про те, що справжня геніальність може виявлятися лише в мистецтві, а справжнім генієм може бути лише художник (у широкому розумінні цього слова). Державним діячам, промисловцям і навіть ученим у званні генія відмовляли майже до XIX ст. Правда, спроби, які поставити під сумнів цю точку зору, неодноразово мали місце вже в працях давніх філософів. Одним з таких прикладів може бути розуміння геніальності, запропоноване Аристотелем. Він підкреслює зв'язок художньої творчості з інтелектуальною, пізнавальною діяльністю й уводить новий термін – “споглядальна діяльність розуму”, який об'єднує поняття наукової й художньої творчості. Споглядальна діяльність розуму стоїть, на його думку, вище за будь-яку іншу, бо вона тожджна Божій творчості. Уже в працях Аристотеля творчий процес значною мірою втрачає свій містичний характер. Творчість, на його думку, можна осягнути й можна контролювати.

Висновки. Отже, проблема обдарованості сягає своїм корінням ще часів античного періоду. Хоча сам термін “обдарованість” було введено до наукового лексикону лише наприкінці XVII ст., феномен, який ми під ним

розуміємо, позначали термінами “геній”, “талант”. А це дає підстави стверджувати, що вивчення цього явища має давню історію. Аналіз наукових публікацій з досліджуваної проблеми свідчить про доцільність виділення поряд з психологічним, психолого-педагогічним, соціологічним та акмеологічним філософського етапу (V ст. до н.е – XVII ст. н.е.) генезису поняття “обдарованість”, який характеризується використанням термінів “геній” і “талант”.

До подальших напрямів дослідження слід віднести психолого-педагогічний, соціологічний та акмеологічний підходи до визначення сутності поняття “обдарованість”.

Література

1. Асмус В.Ф. Античная философия : [учеб. пособ. для вузов] / В.Ф. Асмус ; под науч. ред. И.С. Нарского. – [2-е изд., доп.]. – М. : Высш. шк., 1976. – 543 с.
2. Блауберг И.И. Социально-этическое учение А. Бергсона и его современные интерпретаторы / И.И. Блауберг // Вопросы философии. – 1979. – № 10. – С. 130–137.
3. Гончаренко Н.В. Гений в искусстве и науке : [монография] / Н.В. Гончаренко. – М. : Искусство, 1991. – 432 с.
4. Гуревич К.М. Избр. психол. труды / К.М. Гуревич. – М. ; Воронеж, 1998. – 378 с.
5. Дилтс Р. Стратегия гениев : пер. с англ. / Р. Дилтс. – М., 1998. – 240 с.
6. Мелхорн Г. Гениями не рождаются / Г. Мелхорн, Х-Г. Мелхорн // Общество и способности человека : [книга для учителя ; пер. с нем.] – М. : Просвещение, 1989. – С. 125–147.
7. Овчинников В.Ф. Феномен таланта в русской культуре : [монография] / В.Ф. Овчинников. – Калининград, 1999. – 356 с.
8. Слостенин В.А. Университетское педагогическое образование: проблемы и решения / В.А. Слостенин // Профессионально-педагогическая культура: история, теория, технология : материалы Всесоюзной науч.-практ. конф. 9–11 окт. 1996. – Белгород : БГУ, 1996. – С. 3–7.
9. Философская энциклопедия / гл. ред. Ф.В. Константинов. – М. : Сов. энциклопедия, 1962. – Т. 2. – 576 с.
10. Царский И.С. Философско-эстетические идеи Баумгартена как один из стимулов теоретического развития Канта / И.С. Царский // Кантовский сборник. – Калининград, 1985. – Вып. 10. – С. 40–51.

КОЛЕСНИК О.І.

ВЗАЄМОДІЯ СУБ'ЄКТІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ: СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ, ЕТАПИ ОРГАНІЗАЦІЇ

Сучасний етап розвитку педагогічної освіти в незалежній Україні потребує підвищення відповідальності загальноосвітніх закладів за підготовку учнівської молоді до реалій життя, їхню спроможність адаптуватися до постійних змін у суспільстві. Ефективність вирішення цих завдань прямо пропорційно залежить від утілення в системі освіти демократичних засад, цінностей партнерства й співпраці між педагогом та учнями. В основу більшості інноваційних педагогічних технологій покладено підвищення якості взаємодії вчителя з учнями. Втім, аналіз педагогічної практики свід-

чить, що забезпечення взаємодії педагога з учнями та між самими учнями в освітньому процесі супроводжується рядом труднощів, що викликані недостатнім рівнем розробки цієї проблеми, передусім, у теоретичному плані, і, як наслідок, невтіленням їх у практику роботи середніх та вищих навчальних закладів. Тому актуалізується проблема вивчення структури взаємодії суб'єктів навчального процесу, пошуку шляхів та обґрунтування етапів її забезпечення.

Мета статті полягає у виокремленні структурних і функціональних компонентів взаємодії учасників навчального процесу та теоретичному обґрунтуванні етапів її організації.

Розглядаючи структурні компоненти психолого-педагогічної взаємодії, спираємося на дослідження науковців, які вивчали структуру педагогічної взаємодії.

В. Кан-Калик виділяє такі складові педагогічної взаємодії, як: спілкування, діяльність, комунікація [3].

У структурі педагогічної взаємодії Л. Велитченко виділяє регулятивний та виконавчий аспекти. До регулятивних елементів належать Я-концепція, особистісні мотиви, а до виконавчих – мета, дії, результат та винагорода [1]. Р. Кричевський до її складу відносить когнітивний компонент (від успішності (адекватності) процесу пізнання людьми один одного залежить ефективність спільної діяльності й характер взаємодії); афектний компонент (він визначає особливості сприймання й розуміння, регулює характер поведінки); конативний компонент (стійка послідовність поведінки щодо об'єкта) [4].

Ґрунтовне дослідження педагогічної взаємодії було проведено Л. Павловою, в якому вона розкриває змістову структуру педагогічної інтерактивної взаємодії, до основних компонентів якої віднесено:

- інформаційний компонент, у якому розкривається інформація, необхідна суб'єкту для організації взаємодії;
- мотиваційний компонент, котрий відображає зацікавленість та потребу суб'єкта в організації та здійсненні ефективної взаємодії;
- діяльнісний компонент, що складається з таких напрямів: когнітивна діяльність (спрямована на вивчення інформації, необхідної для здійснення взаємодії); проектувальна діяльність (спрямована на проектування змісту та моделей взаємодії); конструктивна діяльність (спрямована на створення моделей взаємодії); прогностична діяльність (спрямована на прогнозування можливих результатів взаємодії); комунікативна діяльність (спрямована на організацію і створення комунікативного поля взаємодії); організаторська діяльність (спрямована на організацію та виконання взаємодії) [5].

Дослідження В. Терещенко присвячене формуванню готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями. Вчена наголошує, що за змістом інтерактивна взаємодія включає обмін між її суб'єктами та діями, таким чином, автор виокремлює діловий компонент. Також вона підкреслює, що існує обмін між мотивами, цінностями, діями, ідеями, оцінка-

ми, і, відповідно, існують особистісно-емоційний та духовний компоненти [8].

Б. Паригін вирізняв у взаємодії зміст та форму, остання характеризує поведінку людей у спільній діяльності (дія, протидія, конфлікт, кооперація, диференціація, інтеграція тощо). Зміст інтеракції становлять соціальні відносини (економічні, правові тощо). Враховуючи погляди О. Бодальова, Я. Щепанського, Б. Поршнева, учений запропонував узагальнену структуру взаємодії як процесу: діючі індивіди; спільна, кооперативна діяльність; інформаційний зв'язок; взаємовплив; відносини; взаєморозуміння [6].

І. Гапійчук [2] у структурі взаємодії виокремлює такі компоненти: мета, суб'єкти, зміст, етапи, технології та результат. При цьому автор зазначає, що наукове осмислення взаємодії буде неповним без визначення її функціональних можливостей. На підставі сутнісних характеристик процесу навчання як єдності викладання й учіння (В. Краєвський), а також співвідношення діяльність – пізнання – взаємодія вона виділяє такі функції взаємодії, як: організація спільної діяльності; формування та розвиток міжособистісних відносин; регуляція спільної діяльності й відносин.

Узагальнивши існуючі наукові думки щодо структури взаємодії суб'єктів навчального процесу, ми пропонуємо в структурі взаємодії виокремлювати як змістові, так і функціональні компоненти. До змістових відносимо мотиваційний, інформаційний, діяльнісний та рефлексивний, відповідно до функціональних – ціннісно-орієнтаційний, пізнавальний, етап набуття досвіду та регулятивний. Провідне місце з-поміж змістових компонентів має діяльнісний, оскільки він включає систему вмінь, що забезпечують взаємодію. Інформаційний компонент є основою діялісного, оскільки, за висловом Ю. Бабанського, уміння – це знання в дії, але не безпосередньо, а через мотиваційний компонент, оскільки ефективність засвоєння знань залежить від потреб, інтересів особистості. Таким чином, спостерігається взаємозв'язок між інформаційним, діялісним і мотиваційним компонентами. Слід також зазначити, що змістові та функціональні складові є також взаємозумовленими. Розкриємо їх більш детально.

Ми вважаємо, що мотиваційна складова взаємодії вчителя з учнями виконує провідну роль, визначаючи його орієнтованість на партнерську, суб'єкт-суб'єктну взаємодію, що розгортається як спільна діяльність учителя з учнями, учнів між собою, змістом якої є навчально-пізнавальна діяльність, а метою – формування особистості учнів. Мотиваційна складова зумовлює особливості моделювання педагогом зв'язків своєї професійної діяльності та професійних ролей. Орієнтованість учителя на взаємодію з учнями відбиває розуміння педагогом відносин з учнем, критерії оцінювання ним належного й неналежного в їхніх відносинах тощо. Як зауважує В. Маралов, орієнтація педагога на взаємодію передбачає визнання за дитиною права бути суб'єктом власної діяльності, заохочення її якостей активної особистості, обрання демократичного стилю керівництва, вирішення професійних суперечностей шляхом співпраці [7, с. 22].

Таким чином, мотиваційний компонент взаємодії забезпечує її ціннісно-орієнтаційну функцію, оскільки орієнтує вчителя на визнання учня як рівноправного суб'єкта навчального процесу. Отже, говорячи про мотиваційний компонент взаємодії, маємо на увазі систему цінностей, ставлень і наявність інтересу та потреби до її налагодження.

Розкриємо зміст інформаційного компонента взаємодії, при цьому зазначимо, що цей компонент тісно пов'язаний з пізнавальною функцією, оскільки він передбачає оволодіння системою знань, необхідних для організації взаємодії. Дослідження сутнісних характеристик взаємодії, механізмів її функціонування дає змогу стверджувати, що ефективність її здійснення забезпечується системою спеціальних знань як педагога, так і учнів: про суть, основні характеристики, функції, стилі взаємодії, методи та прийоми її організації, а також типологію, діагностику перешкод на шляху до взаємодії й тактики, способи та методи запобігання їм або подолання.

Мотиваційна спрямованість та знання вчителя практично реалізуються тільки за умови володіння ним відповідними вміннями, що становлять основу діяльнісного компонента. Вміння педагога, необхідні при організації взаємодії, доцільно вирізняти відповідно до виконання ним системи функцій, або точніше – функціональних ролей. Перед учителем стоїть завдання поєднувати ролі організатора й учасника взаємодії, а при виконанні цих завдань йому необхідні відповідні вміння, тобто прослідковується взаємозв'язок між діяльнісним компонентом та функцією набуття досвіду. У контексті нашого дослідження виокремлюємо в межах діяльнісного компонента діагностичні та конструктивні вміння.

До діагностичних умінь відносимо прогноз розвитку подій, передбачення та прогнозування наслідків; моделювання оптимальних варіантів виходу з кризових ситуацій.

До конструктивних – уміння вчителя налагодити спілкування не лише з окремими учнями, а й з класом як з єдиним цілісним організмом; згуртувати учнів на виконання спільних завдань та забезпечити їх успіх при цьому; створення особливого мікроклімату в класі, забезпечення згуртованості, взаємоузгодженості дій; застосувати адекватні ситуації способи, тактики, методи та способи запобігання або подолання бар'єрів взаємодії.

Отже, саме діяльнісний аспект стає тим підґрунтям, на якому активно розгортається педагогічна взаємодія, що стимулює, активізує зміст і характер цієї діяльності та соціальне становлення особистості.

Перейдемо до рефлексивного компонента взаємодії, що забезпечує регулятивну функцію, його зміст становить рефлексія, яка допомагає пізнати себе, усвідомити свої можливості та спрямувати на осмислення власних реакцій, їх причин і наслідків. У контексті нашого дослідження розглядаємо рефлексію як уміння спостерігати, аналізувати, контролювати, оцінювати власні дії, поведінку.

Узагальнюючи структуру взаємодії, підкреслюємо, що в реальному акті взаємодії всі названі компоненти виявляються в єдності, в іншому випадку ця взаємодія не буде ефективною.

Аналізуючи праці вчених, присвячені взаємодії, необхідно зазначити, що вони не обійшли увагою проблему етапів її організації.

Так, І. Гапійчук [2], досліджуючи проблему емоційної взаємодії, виокремила такі етапи: моделювання відносин; безпосередня взаємодія; управління взаємодією в навчально-виховному процесі; організація процесу підсвідомого формування необхідних умінь, навичок та якостей; отримання бажаного результату.

Ми вважаємо, що в процесі організації взаємодії доцільним є виокремлення взаємозалежних і взаумовлених етапів її впровадження: моделювання – власне взаємодія – результативно-оцінний етап. Поділ на етапи є умовним, оскільки неможливо чітко визначити час завершення одного та початок іншого, розподіл зроблено для того, щоб прослідкувати послідовність дій учасників та відстежити динаміку їх налагодження.

Перший етап – це моделювання взаємодії на передбачувану діяльність, тісно пов'язану зі змістом і методичними компонентами майбутньої дії. На цьому етапі здійснюється своєрідне планування структури взаємодії в педагогічному процесі, яка має відповідати виховним завданням і цілям, педагогічній та моральній ситуації в колективі, творчій індивідуальності вчителя, індивідуальним особливостям учнів.

Другий етап – безпосередня взаємодія з учнями, яку В. Кан-Калик називає “комунікативною атакою”, у якій виборюється ініціатива. Саме на цьому етапі учитель здійснює управління пізнавальною діяльністю учнів. При цьому відбуваються такі важливі процеси: конкретизується спланована раніше модель взаємодії; уточнюються умови, структура передбаченої взаємодії; здійснюється початкова стадія безпосередньої взаємодії; починається управління ініціативою.

Описуючи цей етап організації взаємодії, передусім, хотілося б зазначити, що поза увагою вчених залишилося питання запобігання та подолання перешкод на шляху до взаємодії. Таким чином, можемо доповнити зміст цього етапу такими процесами, як: подолання бар'єрів взаємодії за допомогою демонстрації зразків продуктивного вирішення проблем, пов'язаних з відсутністю взаєморозуміння, ворожістю, антипатією, зниженою успішністю індивідуальних дій, та запобігання їх появі шляхом включення у взаємодію між учнями у випадку загрози для її перебігу.

На третьому етапі – результативно-оцінному – учні й педагог оволодівають уміннями та якостями, що допоможуть отримати бажаний результат, взаємне задоволення продуктивною співпрацею.

Висновки. Отже, проведений структурно-функціональний аналіз взаємодії та виокремлення етапів її організації, на нашу думку, дає змогу будувати загальну стратегію взаємодії суб'єктів навчального процесу.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці технології запобігання перешкод взаємодії суб'єктів навчального процесу.

Література

1. Велитченко Л.К. Педагогічна взаємодія теоретичні основи психологічного аналізу / Л.К. Велитченко. – О. : ПНЦ АПН України, 2005. – 215 с.
2. Гапійчук І.М. Педагогічні умови емоційної взаємодії “викладач студент” у процесі навчання у класичному університеті : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Інна Миколаївна Гапійчук ; Одеський національний ун-т ім. І.І. Мечникова. – О., 2003. – 242 с.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя / В.А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
4. Кричевский Р.Л. Психология малой группы / Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубровская. – М., 1991. – 96 с.
5. Павлова Л.Д. Методологічні підходи до проблеми інтерактивної педагогічної взаємодії / Л.Д. Павлова // Управління школою. – 2006. – № 13 (133). – С. 2–3.
6. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. – М., 1971. – 189 с.
7. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / [под ред. В.Г. Маралова]. – М. : Академический Проект : Парадигма, 2005. – 288 с.
8. Терещенко В.А. Формування психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 19.00.07 / Вікторія Анатоліївна Терещенко. – Кам’янець-Подільський, 2008. – 237 с.

КОПИТКОВ Д.М.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНЖЕНЕРІВ З ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕРЕВЕЗЕНЬ І УПРАВЛІННЯ НА АВТОМОБІЛЬНОМУ ТРАНСПОРТІ

Сьогодні відбуваються істотні зміни в галузі підготовки фахівців у вищих навчальних закладах, які полягають у зміні моделей навчання, тобто перехід від трансляційної педагогіки до смислової, яка дозволяє сформувати майбутнього спеціаліста, здатного до активного мислення, моделювання виробничого процесу, втілення нових ідей та технологій у виробничий процес. Соціальні реалії, що притаманні сучасній вищій освіті, потребують підготовки фахівців, які, з одного боку, мають певний набір знань та вмінь для успішного розв’язання проблемних питань, що виникають у процесі професійної діяльності, а з іншого – є спроможними до якісної передачі таких знань та вмінь підлеглим. Таким чином, професійно-педагогічну компетентність слід розглядати як необхідну умову професійної діяльності, саморозвитку й самовдосконалення майбутнього фахівця. Спрямованість суспільства на фахівця компетентного передусім у галузі своєї професійної діяльності виражається в розробці систем моніторингу якості підготовки випускника ВНЗ, спрямованості на вивчення процесу професіоналізації з метою оптимізації самої освітньої системи.

Як показав аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень, проблема формування психолого-педагогічної компетентності студентів як майбутніх фахівців певної галузі з переходом до ринкових відносин набула особливого значення. Комплексний підхід до розв’язання психолого-

педагогічних проблем, пов'язаних з розвитком професіоналізму та компетентності студентів вищих навчальних закладів, розкрито в працях відомих українських дослідників: І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало, О.М. Пехоти, С.О. Сисоєвої та ін.

Так, Л.М. Дибкова вважає, що однією з головних складових підготовки майбутніх фахівців є врахування індивідуальних особливостей студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності; удосконалення теоретико-методичної та практичної підготовки студентів до професійної діяльності [1]. В.П. Параніч, у свою чергу, вважає, що формування професійної компетентності є неможливим без використання дидактичних принципів педагогічного процесу [2], хоча, як на нашу думку, то це твердження є аксіоматичним узагалі для навчального процесу. О.І. Гура справедливо вважає, що в основі підготовки майбутніх фахівців повинні бути розставлені акценти, спрямовані на підвищення професійної підготовки студентів, яка й буде показником їх компетентності [3], а ключовими особливостями формування професійної компетентності є використання можливостей фахових дисциплін та програмно-цільового підходу до професійної підготовки [4].

Незважаючи на такий інтерес до досліджуваної проблеми та враховуючи вищенаведене, можна дійти висновку, що в сучасній педагогічній літературі відсутнє чітке визначення психолого-педагогічних особливостей формування “вузькоспеціалізованої” компетентності, переважна більшість педагогів-учених і практиків досліджують такі особливості для майбутніх учителів школи або викладачів вищих навчальних закладів, тоді як особливості формування компетентності в галузях, безпосередньо пов'язаних з виробництвом, залишаються невивченими.

Метою статті є визначення психолого-педагогічних особливостей формування професійної компетентності майбутніх фахівців з організації перевезень і управління на автомобільному транспорті.

Становлення професійної компетентності інженерів з організації перевезень і управління на автомобільному транспорті є складним та багатоетапним процесом, який залежить, крім професійної підготовки, і від психолого-педагогічних особливостей. Під психолого-педагогічними особливостями формування професійної компетентності ми розуміємо сукупність заходів, що спрямовані на поетапне становлення та розвиток належного рівня такої компетентності.

На нашу думку, психолого-педагогічними особливостями формування професійної компетентності інженерів з організації перевезень і управління на автомобільному транспорті є такі: урахування дидактичних принципів педагогічного процесу; визначення змісту навчання; визначення методів навчання відповідно до виду занять, що проводяться; удосконалення самостійної роботи студентів.

Можливості навчального процесу виявляються в дидактичних принципах педагогічного процесу. Урахування дидактичних принципів дає змогу забезпечити спрямованість навчання на єдність самого процесу навчання й мотиваційної складової студентів, успішного оволодіння знаннями

студентів, формування усвідомлення в студентів користі від майбутньої діяльності як на особистому, так і на суспільному рівні, якісного розв'язання проблемних питань, що постають у виробничій діяльності.

У процесі формування професійної компетентності інженерів з організації перевезень і управління на автомобільному транспорті важливе значення мають такі дидактичні принципи, як: науковість, проблемність, систематичність, доступність, нормативність, виховання в колективі та гуманність навчання. Урахування цих принципів є одним з важливих компонентів формування вищезазначеної компетентності.

Теоретичний аналіз проблеми підготовки інженера з організації перевезень і управління на транспорті, а також специфіка його подальшої професійної діяльності підтверджує необхідність пошуку нового змісту навчання у вищому навчальному закладі, перш за все, стосовно дисциплін, які саме й формують психолого-педагогічну компетентність. Нами були проаналізовані навчальні плани й освітній процес на факультеті транспортних систем ХНАДУ при підготовці бакалаврів за напрямом 6.070101 “Транспортні технології” та спеціалістів за фахом 7.100403 “Організація перевезень і управління на транспорті”. Було виявлено сім дисциплін, які як частково, так і в сукупності можна віднести до таких, що певною мірою формують майбутню психолого-педагогічну компетентність. Такими дисциплінами можна вважати “Соціологію”, “Етику ділового спілкування”, “Психологію”, “Корпоративну соціальну відповідальність”, “Психологію права”, “Суспільні комунікації” і “Теорію і практику освіти”. Ми дійшли висновку, що у процесі викладання цих дисциплін переважають академічні форми роботи, такі як лекції та практичні заняття. На лекціях матеріал, що вивчається, подається у пасивній формі, коли студент лише фіксує подану інформацію й не бере жодної участі в обговоренні або розв'язанні проблемних питань. На практичних заняттях організується перевірка засвоєння лекційного матеріалу або проводяться різноманітні вузькопрофесійні тестування, які повною мірою не відображають усього розмаїття й, передусім, специфічність діяльності майбутнього фахівця з організації перевезень й управління на транспорті.

Виходячи з вищенаведеного, ми вважаємо, що більш ефективною формою проведення занять є інтенсифікація психологічно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, яка має здійснюватися через застосування відповідних методів навчання.

При виборі методів навчання важливо враховувати те, що вибір методу залежить і від певної форми заняття, зокрема лекції чи практичного заняття. Таким чином, при читанні лекцій з вищенаведених дисциплін доцільно використовувати методи проблемного викладу, які полягають у тому, що викладач створює проблемну ситуацію (ставить питання, пропонує задачу, експериментальне завдання), організує колективне обговорення можливих підходів до вирішення проблемної ситуації, заохочує висування гіпотез тощо. Студенти повинні робити припущення про шляхи розв'язання проблемної ситуації, узагальнювати раніше набуті знання, ви-

являти причини явищ, пояснювати їхнє походження, вибрати найбільш раціональні варіанти вирішення проблемних ситуацій. Викладач обов'язково повинен керувати цим процесом на всіх етапах та активно використовувати запитання-підказки. При читанні лекцій найбільш ефективними є частково-пошуковий і дослідницькі методи [5]. Проблемно-пошукові методи в навчанні сприяють розвитку навичок навчально-пізнавальної діяльності, більш осмисленому й самостійному оволодінню знаннями.

При проведенні практичних занять слід ширше використовувати активні методи навчання [6], серед яких можна виділити дискусійні методи, тренінги, ігрові та проблемні методи. Зокрема, елементи дискусії (суперечки, зіткнення позицій, зумисного загострення суперечностей у навчальному матеріалі), що, до речі, можна використовувати й на лекціях. Результати таких дискусій, особливо коли створюються конкретні виробничі ситуації, набагато ефективніше готують майбутнього фахівця до майбутньої професійної діяльності, ніж просте засвоєння матеріалу на рівні знання.

Удосконалення самостійної роботи студентів як одного з головних елементів самостійного прийняття рішень під час здійснення подальшої трудової діяльності передбачає забезпечення студентів необхідними методичними вказівками з практичних робіт, конспектами лекцій, навчальними посібниками в електронному вигляді, які мають бути доступними на навчальному порталі вищого навчального закладу, що виключає можливість додаткового друкування та контролю наявності таких матеріалів у необхідній кількості. Як уже зазначалося, при організації самостійної роботи студентів також доцільно використовувати дослідницький метод, який найбільше сприяє засвоєнню інформації, що призначена для такої роботи.

Таким чином, ми вважаємо, що ознайомлення студентів з дидактичними принципами освіти доцільно здійснювати за допомогою дисципліни "Теорія та практика освіти", а використання зазначених форм навчання буде ефективним при викладанні всіх наведених вище дисциплін.

Висновки. На основі аналізу теоретичних положень психолого-педагогічної літератури та з урахуванням досвіду проведення занять з дисциплін, які формують майбутню психолого-педагогічну компетентність фахівця з організації перевезень і управління на автомобільному транспорті. Основними психолого-педагогічними особливостями формування професійно компетентності ми вважаємо оптимізацію змісту навчання студентів у вищому навчальному закладі через вибір відповідних методів навчання, а саме: використання на лекційних, семінарських та практичних заняттях таких активних методів навчання, як дискусійні, тренінгові, ігрові й проблемні, а також дослідницького методу при організації самостійної роботи студентів.

Література

1. Дибкова Л.М. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Л.М. Дибкова. – К., 2006.

2. Параніч В.П. Психолого-педагогічні умови професійного становлення молодшого спеціаліста : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 19.00.07 / В.П. Параніч. – К., 1997.
3. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія / О.І. Гура. – Запоріжжя : ЗІДМУ, 2006. – 332 с.
4. Шиянов Е.Н. Развитие личности в обучении / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. – М. : Академия, 2000. – 288 с.
5. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М.М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.
6. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д. Смирнов. – М. : Академия, 2003. – 302 с.

КОСТЄВА Ю.І.

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Діалектика суспільних процесів, головними з яких є глобалізація й інформаційна революція, змінює систему суспільних та індивідуальних цінностей і, разом із цим, робить своєрідний висновок процесу підготовки людини до життя, її виконання, соціалізації, знімає співвідношення ролі чинників цього процесу, зокрема освіти, науки і культури [6, с. 3]. Ціннісні орієнтири – це компонент свідомості або елемент внутрішньої структури особистості, який виявляється у вигляді ціннісного ставлення особистості до дійсності, характеризує загальну спрямованість людини на мету й засоби діяльності, має суб'єктивно-об'єктивну основу та фіксується в інтересах, вимогах, настановах, проявляється у вибіркового оціночному ставленні до педагогічної діяльності, являючи собою своєрідну серцевину особистості. Методологічною передумовою аналізу цінних орієнтацій стало філософське трактування категорії “структура”, яку вчені визначають як єдність стійкого взаємозв'язку та взаємодії елементів. Структура характеризується стійкістю, самостійністю, мінливістю її елементів, її елементи підкорені діалектичному принципу відношення частин і цілого. Визначення структури професійно-ціннісних орієнтацій у процесі вивчення загальнопедагогічних дисциплін студентами природничо-географічного факультету, взаємозв'язку складових елементів дозволить виявити їх місце й роль у структурі особистості майбутнього вчителя. У формуванні ціннісних орієнтацій як професійної якості ми виходимо з того, що психіка людини є нерозривною єдністю розуму, почуттів і волі. Ці окремі якості особистості виявляються в процесі активної взаємодії між особою та створюють стійку систему пізнавальних, емоційних і поведінкових компромісів. Знаючи структуру й природу прояву того чи іншого компонента, можна ефективніше використовувати виховні можливості загальнопедагогічних дисциплін у формуванні майбутніх фахівців.

Сучасна педагогічна наука з позиції гуманістичного підходу, взявши за методологічну основу ідеї М. Бердяєва, П. Флоренського, С. Франка, П. Юркевича, бачить головну мету виконання в розвитку цілісної особистості, її суб'єктивних якостей, орієнтованих на свободу вибору, творчість, духовність. У дослідженнях Б. Ананьєва, І. Аносова, І. Бєха, Є. Бондаревської, В. Волкової, В. Дряпика, М. Когана, В. Лутая, В. Молодиченка, М. Окса, В. Франка та інших людина виступає в єдності своєї природної (біологічної), соціальної, культурної сутності. У науковій літературі змістовне наповнення ціннісних орієнтацій традиційно подається як єдність когнітивного, емоційного й поведінкового рівнів (А. Асмолов, А. Москаленко, М. Сова, Т. Троїцька, В. Ядов та ін.). “Людина – істота цілісна, – підкреслює І. Аносов”. Він вважає єдино правильним шляхом виховання, “окультурювання” людських потреб, адже між природою й соціумом лежить культура, яка об'єднує та допомагає розв'язати суперечності між природними й соціальними основами в людині: “Саме в антропологічному контексті слід розглянути феномен інтелектуального, духовного, який перебуває в органічному взаємозв'язку з біосоціальною сутністю людини” [1, с. 18]. Лише через культуру проходить її природне входження в соціальне життя. Особистість вчителя, за словами М. Окса, – це “специфічне утворення, котре склалось у результаті відносин, в які він вступає ще в період студентського життя. Ціннісні орієнтації, спрямованість, мотиви, особливості характеру, рівень сформованості педагогічних здібностей виконують у цьому процесі функцію регуляторів поведінки та діяльності” [8, с. 222]. Особистісні особливості впливати на здійснення вибору, його наступне оцінювання визначають міру відповідальності за прийняття рішення.

Вчені-педагоги розглядають підготовку майбутнього вчителя з позиції об'єкта пізнавальної та навчально-професійної діяльності, здатного цілеспрямовано регулювати свої дії. Формування його ціннісних орієнтацій при цьому пов'язується, перш за все, з тими феноменами, які зумовлюють самостійність і професійну придатність, а не тільки розвиток освітнього потенціалу, однак не існує розробленого механізму формування особистісних ціннісних орієнтацій. У зв'язку із цим слід відзначити перспективність аналізу свідомості та поведінки людини крізь призму її ціннісних орієнтацій, що дає змогу дізнатися, чи відчуває вона себе суб'єктом творчої діяльності, її активним учасником, чи займає пасивну позицію спостерігача за подіями. Когнітивний рівень ціннісних орієнтацій (погляди, переконання, цінності) виражає свідому спрямованість на форми життєдіяльності: емоційно характеризує ціннісні орієнтації з боку почуттів, переживань; поведінковий виражає практичну готовність до дії. Між цими рівнями існує певна взаємодія, взаємозалежність, однак кожний з них має свої характеристики. *Мета статті* – охарактеризувати ці рівні.

Когнітивний рівень ціннісних орієнтацій характеризує студента – систему знань про світ і суспільство, про соціальні цінності, норми та принципи життєдіяльності, власні індивідуальності творчі можливості. Основу когнітивного рівня становлять пізнавальні потреби як усвідомлення зна-

чущості об'єктивних якостей, явищ дійсності, що передбачає пошук особистісних сенсів, свого власного ставлення до отримуваної інформації, осмислення своєї системи цінностей, тобто активну самотійну мислєдїяльність. У становленні професійно-цїннїсних орієнтацій когнітивний рївень яскраво виявляється в раціональному оцїнюванні. З усвідомлення орієнтації в суб'єктивному світі особистості виникають цїннїсні уявлення, які відбивають значущі для види діяльності. Суб'єкт пізнання стає об'єктом самоаналїзу, самопізнання, самокорекції, свїдомо будує свїй внутрїшній свїт. У цьому випадку процес становлення й функціонування цїннїсних уявлень можна подати як формування внутрїшньої діяльності особливого порядку, інваріантної щодо різноманїтних предметів діяльності. Виконання такої "аксіологічної" діяльності реалїзується в конкурентних дїях і вчинках особистості на основі образу "Я", системи особистих цїнностей і переваг. У цих положеннях актуалїзуються філософські ідеї М. Шелера, М. Бахтіна, К. Манхейма, В. Молодиченка про безперервне становлення людини, незавершеність, незакінченість особистості, які слугують джерелом її саморозвитку й самовдосконалення. Суттєвим уявляється визначення М. Шелером освіченої людини: "Освіченим є той, хто оволодїв структурою своєї особистості, сукупністю вибудованих у єдності одного стилю ідеальних рухомих схем споглядання, мислення, тлумачення, оцїнювання свїту, поведження з ними й будь-якими випадковими речами в ньому; схем, які наперед задані будь-якому випадковому досвіду, котрі однаково перероблять його та включають у цїлісність особистого свїту" [10, с. 15]. Із шелерівської доктрини випливають два важливих висновки, котрі стосуються завдань освіти: 1) аксіологічна освіта учнів, що дає їм змогу провести ревїзію власного цїннїсного свїту, оволодіти мовою його опису; 2) формування й розвиток студентів структури переживань цїнностей.

Відношення, виражене шляхом еволюційного переживання й оцїнювання цього об'єкта, лежить в основі формування цїннїсних орієнтацій особистості, виявляється, перш за все, в емоційному відгуку на об'єкт, предмет або явище, виражається у формі сприйняття, удавання, поняття. Пізнавальний і емоційний аспекти є двома сторонами кожного відношення від ледь помітної емоційної забарвленості відносних поглядів до яскраво вираженого переживання певних потреб і переконань, а в тих випадках, коли якась дїя здійснюється чисто раціональним шляхом і в цьому процесі не відбувається зустріч афекту й інтелекту, то виникає відповідне функціональне новоутворення, не здійснюється спонукальна сила його свідомості. Крім того, емоції виконують функцію орієнтуючих суб'єктивних сегментів і беруть участь у регуляції діяльності. Зокрема, О. Леонтьєв вбачає емоції в тому, що "вони посередньо відповідають відносинам між мотивами й реалїзацією, відповідаючи можливим видам діяльності" [4, с. 164]. Подїляючи цю точку зору, Д. Ніколенко зазначає, що в почуттях відтворюється і сутність, і мотиваційна сторона діяльності. Будучи відтворенням дійсності, емоції спонукають до діяльності, а також відбивають залежність між мотивами та успіхом діяльності [7, с. 14–15]. Урахування особливос-

тей емоційно-чутливої сфери особистості значно полегшує процес пізнання загальнолюдських цінностей, посилює здатність до повноцінного сприйняття навколишньої діяльності. А. Макаренко приділяв увагу вихованню культури сприйняття, почуттів, вважаючи емоції сполучною ланкою, без якої неможливий повноцінний розвиток особистості, тому послідовно й постійно виховував у дітей вміння сприймати найтонші відтінки краси, тонкість бачення, чутливість душі [5, с. 490]. Поведінковий рівень ціннісних орієнтацій виявляється в настановах на всі види діяльності, котрі засвоюють у процесі навчання, навичках, уміннях і засобах їх здійснення. Наявність настанов дає змогу зберегти стійкість діяльності в постійно змінюваних ситуаціях, визначає засоби, умови задоволення мотиваційно-потребнісної сфери через поведінку й діяльність. Розглянутий рівень ціннісних орієнтацій тісно пов'язаний з когнітивним і емоційним, і від характеру цього зв'язку, від конкретного змісту цих рівнів залежить спрямованість ціннісних орієнтацій, поведінка особистості, а в її вчинках виявляється їх дієвість, стійкість. Важливою особливістю поведінкового рівня є те, що він виявляє наявні форми поведінки, тобто не тільки здібності, а й потреби будувати свою поведінку відповідно до усталеної ціннісної системи, що, на відміну від елементарної звички, характеризується такими особливостями: а) є результатом соціальних вправ на самовизначення; б) в її основі лежить спосіб реалізації особистого ставлення до соціальної дійсності, яка стала потребою; в) на відміну від звички, вона характеризується не шаблонами, стереотипами, а усвідомленою, гнучкою поведінкою; г) виражається не автоматизованими, а діяльнісними поведінковими актами [8, с. 224]. Виходячи із цих положень, вважаємо основним способом формування поведінкового компонента орієнтацій на заняттях з педагогіки створення ситуацій з перевантаженням ціннісної спрямованості, які спонукають студента до самовизначення, до вибору найбільш для нього придатного способу поведінки одночасно з прийняттям на себе відповідності за обраний засіб. Виділені рівні ціннісних орієнтацій зумовлені тими психічними процесами, які забезпечують виконання цим особистісним утворенням його ціннісно-орієнтаційних функцій.

Ціннісні орієнтації постають як центральний, кореневий компонент структури особистості, пов'язаний з іншими компонентами модельних відносин взаємозалежності. Для того, щоб визначити конкретну виховну мету, окреслимо шляхи формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів природничих спеціальностей педагогічних ВНЗ, розглянемо діалектичний взаємозв'язок ціннісних орієнтацій зі спрямованістю, потребами, мотивами, настановами, інтересами, ідеалами, переконаннями й світоглядом – тими ознаками, які характеризують суб'єкта в усьому різноманітті його соціального та індивідуально "Я". Спрямованість особистості визначається більшістю дослідників як системоутворювальна якість з досить усвідомленою емоційною привабливістю. Щодо спрямованості то ціннісні орієнтації виконують роль сполучної ланки, самостійної й рівнозначної її компонентам: мотивам, потребам, ідеалам; стабілізують особистість, сприяють її

цінності. Цінності спрямовані на зовнішнє, те, що належить до світу [8, с. 225]. Вони визначають напрямки руху, не обмежуються конкретною метою. Потреби ж суб'єктивно сприймаються як те, що знаходиться “всередині нас” і підштовхує до чогось “ззовні”, вони спрямовують до конкретної мети діяльності, тоді як прояв цінності в якомусь явищі, предметі не може її наситити й дезактивувати навіть на нетривалий час. Форма переживання цінностей – ідеали, “модель належного”, тоді як потреби переживаються як зв'язки з об'єктивними умовами життя, бажання, спокуси. Для того, щоб людина чітко усвідомлювала своє ставлення до цінностей, вона повинна визначитись у своїх потребах, оскільки саме усвідомлення потреб є основою ціннісних орієнтацій, активної діяльності особистості. Цінність особистості вчителя характеризується системою потреб, необхідних для його професійної діяльності (інтелектуальних, моральних, етичних), необхідних у його праці, задовольняючи які, він реалізує себе як особистість. Ціннісні орієнтації у процесі викладання загальнопедагогічних дисциплін визначають галузь для самостворення, виконують регуляторну функцію, виокремлюючи серед множини потреб особистісно значущі.

Процес формування ціннісних орієнтацій повинен бути спрямований на відбиття найбільше суттєвих і цінних для розвитку особистості потреб, її саморозвитку. Педагогічна корекція в цьому випадку виконує роль зовнішнього об'єктивного фактора, що впливає на орієнтаційну сферу студента, пробуджує у свідомості майбутнього вчителя постійне прагнення до пошуку життєвих і професійних пріоритетів, цінностей, до внутрішньої активності, самостійності, осмислення й оцінювання. Однак було б помилковим стверджувати, що зміст діяльності визначається лише предметним змістом потреб. У дійсності відбувається постійний аналіз можливостей, урахування ситуації, і лише на основі мотиву суб'єкт санкціонує свою поведінку. Мотивом завжди виступає переживання свого втілення потреби. Це можуть бути предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, почуття й переживання, потреби, спрямовані на визначену мету, вони також розглядаються психологами як мотиви. Усвідомивши їх, людина здатна керувати ними, відшуковуючи шляхи й засоби задоволення одних потреб і пригнічуючи інші. Розвиток людини пов'язаний з формуванням ієрархічної структури мотивів, потреб, цінностей – домінуванням вищих рівнів (загальнолюдських цінностей) над нижчими. Така ієрархія не порушує цілісності особистості, оскільки загальну стійкість, гармонію особистості, різноманіття її зв'язків зі світом серед множини інтересів і поліспрямованості забезпечує наявність домінант – систематизуючого конструктивного елемента.

В ієрархії мотивів провідне місце посідають смислові мотиви – стійкі мотиваційні тенденції. Від того, який особистісний сенс вкладає людина в усвідомлювану нею діяльність, залежить спрямованість особистості на цінності, тобто ціннісні орієнтації. Мотиваційний компонент виступає як результат сформованості визначених якостей її подальшого вдосконалення, стимулюючи, у свою чергу, ціннісні орієнтації. За характером мотивів особистості можна говорити про її ціннісні орієнтації, і саме різницею

останніх можна пояснити різницю мотивації одного виду діяльності в різних людей. Так, основна діяльність студентів – навчально-пізнавальна – має систему мотивів, стимулюючи засвоєння різноманітної інформації. Однак, якщо в них не сформована ціннісна орієнтація на професію, то виявляється вакуум мотивації. Ціннісні орієнтації є активним фактором мотивації та поведінки. Зміст мотиву визначається тією системою цінностей, на яку орієнтується людина. Мотив завжди передує діяльності, є підсумком її попереднього осмислення. Однак здійснення діяльності залежить від того, наскільки особистість готова керуватись тими чи іншими мотивами, яка її постановка. Згідно з Д. Узнадзе, постановка є специфічним неусвідомленим етапом готовності людини певним чином віддзеркалювати і діяти щодо навколишніх об'єктів як явищ, які передують виникненню свідомих психічних процесів. Для виникнення настанови необхідна наявність потреби й ситуації для її задоволення [9, с. 164].

Поведінка є ніби формою, з якої можна говорити про формування особистості. Розкриваючи “програму людської особистості”, А. Макаренко зазначив, що сучасна людина має бути добре освіченою, повинна мати високу кваліфікацію, бути дисциплінованою, політично зрілою й відданою своєму народові. У неї має бути сформоване почуття обов'язку та почуття честі, вміння підкорятися товаришеві й наказувати йому, вміння бути чемним, суворим, добрим і нещадним – залежно від умов життя й боротьби. Вона має бути активною, організованою, наполегливою й загартованою, вміти володіти собою і впливати на інших. Якщо її покарає колектив, вона має поважати і колектив, і покарання. Вона має бути веселою, бадьорою, підтягнутою, здатною до боротьби й будівництва, жити та любити життя. Вона має бути щасливою. І такою вона має бути не лише в майбутньому, але й кожного свого теперішнього дня [5, с. 3]. На такі вимоги рівнялися, з них виходила вся виховна система А. Макаренка. Вона створила людину, у якої немає дисгармонії між особистою й сучасною метою, немає протиставлення особистісних і колективних інтересів. Педагог-новатор закликав своїх колег працювати з вірою в людину, зі справжнім гуманізмом, що є особливо актуальним для сучасної освіти, яка, як і інші галузі науки, насичена інноваційними процесами. У наш час ми дедалі частіше спостерігаємо узгодження інтегрованих зв'язків між освітою та бізнесом, економікою, медициною і навіть політикою. Результатом цього є розроблення нових навчальних програм, планів і методів навчання. До таких інноваційних напрямків в освіті належить і так звана “антрепренерська освіта”, виникнення якої було спричинено швидким розвитком нових процесів у всіх сферах життя і необхідністю підготовки учнів для життя й роботи в сучасному світі. Антрепренерська освіта – це інноваційний напрям освіти, який набув особливо бурхливого розвитку у 70–80-х рр. ХХ ст. і продовжує розвиватись у сучасній вітчизняній та зарубіжній педагогіці. Метою його є підготовка учнів, щоб вони могли самі прогнозувати та втілювати в життя зміни, необхідні для подальшого розвитку економіки країни. Важливою моти-

вацією виховного процесу антрепренерського навчання є підвищення в учнів почуття впевненості у своїх силах та здібностях.

Така освіта спрямована на розвиток у тих, хто навчається, потенційних можливостей. Вона розрахована як на учнів, так і вчителів. Нині ми живемо в період глибоких змін. Система освіти має бути зорієнтована так, щоб усі учні набували відповідних знань, які допомагали б їм адаптуватися та знайти себе в сучасному житті, де постійно існує загроза безробіття. Саме педагогічна антропологія та антрепренерство дають можливість учням здобути більше ніж 90 різних знань, навичок і вмінь, що допоможуть їм у необмеженій кількості життєвих ситуацій [2, с. 85]. Стабільність ціннісних орієнтацій залежить від того, наскільки ті чи інші погляди перетворились на внутрішні принципи життєдіяльності людини, стали основою її світогляду, що забезпечує єдність думок, переконаність, дії. Діалектичний зв'язок світогляду й ціннісних орієнтацій виявляється в тому, що відбувається диференціація цінностей; глибина світогляду визначає інтенсивність ціннісно-орієнтаційної діяльності; ціннісні орієнтації впливають на світогляд особистості через її ідеали, спонукаючи діяти відповідно до них.

Екстраполяція розглянутих загальнопедагогічних положень аксіологічного знання (у площині енциклопедичного розумінні цінності та змісту) на галузь педагогічної праці дозволяє виявити сутність і обґрунтувати зміст ціннісно-смислових основ педагогічного професіоналізму, його аксіологічної сфери як системоутворювального чинника феномену. Оскільки будь-яка цінність характеризується двома властивостями – функціональним значенням та особистісним змістом, то ціннісно-смилова сфера професіоналізму учителя-вихователя є єдиною об'єктивною, нормативною, вибірково стимулювальною; активність педагога виявляється при взаємодії із цінностями педагогічної культури й суб'єктивними якостями особистості вчителя-вихователя, що сформулювалися під впливом змісту цінностей педагогічної професії. Іншими словами, феноменологія педагогічного професіоналізму визначається, з одного боку, акумульованими у професійно-педагогічному середовищі і відповідних соціальних інститутах ціннісними еталонами, що складають професійну ментальність педагогічного співтовариства, а з іншого – ціннісно-змістовними орієнтаціями особистості педагога-професіонала як результату розпредмечення культурно-професійного досвіду і його індивідуальної інтерпретації відповідно до внутрішнього аксіологічного потенціалу й аксіологічної культури педагога. Сформована система ціннісних відносин і орієнтацій учителя-вихователя, як пише Н. Грій, “характеризує ступінь професіоналізації особистості педагога й зумовлює не лише дію механізмів оцінювання педагогічних явищ, а й самооцінку власного внутрішнього світу професійно-особистих цінностей, себе як представника професійно-педагогічного співтовариства та носія його визнаних еталонних цінностей [3, с. 98]. Крім того, педагогічна праця набуває цінності та змісту в процесі складного діалектичного злиття, “зрощування” взаємопереходу особистих і професійних цінностей. Аксіологічний потенціал педагогічного професіоналізму в цілому й кожного з

його компонентів зумовлюється культурою професійно-особистісного самовизначення учителя-вихователя як постійного процесу й результату пошуку та знаходження ціннісно-змістовних орієнтирів функціонування людини в педагогічній професії. Вони відбивають якісні характеристики й рівні професіоналізації особистості вчителя-вихователя, міру професійно-педагогічної ідентифікації та ментальності. Феноменологія професійно-педагогічного самовизначення детермінується, з одного боку, акумульованими в соціумі та його інститутах ціннісними еталонами педагогічної спільноти як системою об'єктивних нормативних критеріїв якості педагогічної праці, вимог до представників педагогічної професії, сформованих під впливом традицій, передового інноваційного досвіду, досягнень наукової думки. "Розпредмечені" цінності педагогічної культури в ході їх інтеріоризації усвідомлено або неусвідомлено визначають характер сприйняття, мислення, поведінки педагога, виступають об'єктами пізнання й осмислення, стають мотивами творчих пошуків і самовдосконалення, а також емоційним відбитком професійно-педагогічних відносин, регулятором дій і вчинків педагога-професіонала [3, с. 102].

Все вищесказане дає змогу зробити такі **висновки**:

1. Світогляд відіграє важливу роль у становленні духовного світу педагога і є невід'ємною складовою частотою професійного самоусвідомлення. У цьому поєднанні теоретично обґрунтовані погляди, моральні переконання й емоційно забарвлені спрямування, зумовлені професійною діяльністю.

2. Важливо відзначити, що зміст професійного самоусвідомлення становлять не тільки усвідомлення себе в професії в контексті власної долі, національного й загальнолюдського буття.

3. Гуманістична ціннісна спрямованість світогляду майбутнього вчителя є необхідним підґрунтям для розвитку його духовно-творчого потенціалу, зацікавленого та відповідального ставлення до педагогічної дійсності.

4. Ціннісно-змістова сфера педагогічного професіоналізму вступає аксіологічним потенціалом, системоутворювальною основою, активним чинником формування, постійного розвитку й самовдосконалення.

5. Розглянувши взаємозв'язок ціннісних орієнтацій з такими структурними компонентами, як спрямованість, потреби, мотиви, інтереси, ідеали, установки, цілі, переконання і світогляд, ми поділяємо думку тих авторів, які вважають ціннісні орієнтації відносно самостійним компонентом структури свідомості, пов'язаним з іншими відносинами модальності й утворюючи основу особистості, індивідуальне обличчя, що відрізняє її від інших особистостей і виражається в моральних вчинках, у яких людина усвідомлює, створює і стверджує себе як особистість в актах рефлексії.

За допомогою ціннісних орієнтацій здійснюється можливість осмислення свого ставлення до майбутньої професії. Тому формування цієї якості особистості майбутнього вчителя повинно бути темою подальших досліджень і стати одним з головних завдань у викладанні циклу загальнопеда-

гогічних дисциплін у вузівському навчанні студентів природничих спеціальностей.

Література

1. Аносов І.П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект / І.П. Аносов. – К. : Твір Ампер, 2003. – 391 с.
2. Аносов І.П. Педагогічне вчення А.С. Макаренка як інноваційний напрямок антрепренерської освіти / І.П. Аносов // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. праць. – Х., 2003. – № 4. – С. 83–90.
3. Гузій Н.В. Аксиологічний потенціал педагогічного професіоналізму / Н.В. Гузій // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія : зб. статей. – К. : Пед. преса, 2003. – Вип. 5. – С. 95–103.
4. Леонтьєв Н.А. Потребности, мотивы, эмоции / Н.А. Леонтьев // Психология эмоций : тексты. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – С. 162–172.
5. Макаренко А.С. Педагогическая поэма / А.С. Макаренко ; сост. вступ. ст., примеч., коммент. С. Невская. – М. : ИТРК, 2003. – 736 с.
6. Молодиченко В.В. Модернізація цінностей в українському суспільстві засобами освіти: (філософійський аналіз) / В.В. Молодиченко. – К. : Знання України, 2010. – 383 с.
7. Николенко Д.Ф. Структура личности воспитания / Д.Ф. Николенко // Формирование личности воспитателя общеобразовательной школы в педагогическом вузе : сб. науч. тр. – К. : КГПИ, 1984. – С. 12–19.
8. Окса М.М. Формування ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі вивчення загально педагогічних дисциплін / М.М. Окса // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія : зб статей. – К. : Пед. преса, 2003. – Вип. 5. – С. 221–228.
9. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д.Н. Узнадзе // Психологические исследования. – М. : Наука, 1966. – 327 с.
10. Шелер М. Избранные произведения : пер. нем. / под ред. А.В. Денежкина. – М. : Гнозис, 1994. – 490 с.

КОТ О.П.

ПИТАННЯ СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ В ЗАРУБІЖНІЙ НАУЦІ

Мета сучасної освіти – виховання людини як суб'єкта культурно-історичного процесу, який відображає в собі історичний розум, культуру людства й відчуває свою відповідальність перед майбутнім як своїм майбутнім, залежним від його сучасних дій. Водночас освіта – педагогічна система, у центрі якої Людина, множина людей; спосіб функціонування цієї системи – педагогічна діяльність. Зміст і мета освіти – людина в постійному розвитку, її духовне становлення, гармонія її відносин із собою й іншими людьми, зі світом. Таким способом освіта на державному рівні створює умови розвитку – саморозвитку, виховання – самовиховання, навчання – самонавчання всіх і кожного. Отже, система освіти антропологічна по суті, створюється для людини, функціонує й розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку особистості.

Проаналізовані джерела дають підстави для висновку про те, що питанням становлення педагогічної антропології в зарубіжній науці цікавляться багато сучасних науковців, не стали винятком і ми. Значний внесок у розробку теоретичних аспектів педагогічної антропології зробили

Б. Ананьєв, Б. Ломов, Л. Занков, В. Давидов. Її історичний аспект досліджує Б. Бім-Бад, С. Сластьонін; методологічний і практичний аспекти педагогічної антропології представлено в розробках І. Бирич, В. Куликова, В. Максакової, Л. Рахлевської, Ю. Садова, Ю. Тюннікова.

Однак розвиток педагогічної антропології та чітке розуміння антропологічних принципів не були предметом цілісного дослідження.

Метою статті є аналіз витоків та функцій педагогічної антропології й наукового розуміння антропологічного принципу.

Згідно зі словником іншомовних слів, “антропо... (грец. anthropos людина) – перша складова частина складних слів, яка відноситься до людини, людський”. Термін “антропологія” в науці закріплений за дисципліною, що вивчає природне походження людини та її рас, мінливість будови тіла людини в часі і територіально. Антропологія включає три розділи: вчення про походження людини (антропогенез), морфологію людини та етногенез (расознавство) [5].

Відомо, що первинним є загальновідомий термін “філософська антропологія”, що означає в широкому розумінні вчення про природу (суттєвість) людини. Цей термін був запропонований І. Кантом (1724–1804) для позначення особливої автономної галузі знань, нової науки про людину, якої до того часу не було. Відомий філософ стверджував таке: людина – найголовніший предмет науки, кінцева мета науки – пізнання самої людини; пізнання людини є найважливішою умовою розуміння світу в цілому [5]. Хоча в той час прийнятою була інша позиція: шлях до пізнання людини лежить через пізнання світу.

Антропологія, на думку І. Канта, повинна була черпати знання з трьох джерел: інших (самих різних) наук; художньої літератури; практичного спілкування дослідника з різними людьми, що перебувають у різних ситуаціях. Таким чином, І. Кант вважав антропологію комплексною сферою пізнання.

Цікавим видається уявлення філософом антропології як науки, що складається з двох структурних компонентів: фізіологічної та прагматичної частин. Перша повинна була відповісти на запитання, що робить з людини природа, а друга – що робить або може й повинна робити із себе сама людина. Така структура нової науки запропонована І. Кантом не випадково: вона відповідала його розумінню людини [4, с. 133].

З’ясовано, що самостійною наукою, визнаною як наукове людинознавство, антропологія стала завдяки Ч. Дарвіну (1809–1882) лише в середині ХІХ ст. Свої уявлення про людину він виклав у різних публікаціях, перш за все, в основній праці “Походження видів шляхом природного відбору” (1859). Метою антропології, за Ч. Дарвіним, було повне розуміння особливостей унікального вигляду Homo sapiens – людини розумної, що є вищою ланкою в еволюції живого [4].

У ХІХ ст. Л. Фейєрбах (1804–1872) свою філософію називав антропологізмом, оскільки людина проголошувалася основним предметом філософії. Суть фейєрбахівського антропологізму полягає в тому, що лю-

дина постає як родова істота, тобто як істота, наділена рисами, притаманними людському роду взагалі. Такими родовими рисами він вважав мислення (розум), волю й чуттєвість (серце). У розробленій ним теорії пізнання утверджується сила людського розуму. Він показує, що за допомогою теоретичного мислення людина здатна досягти великих успіхів у пізнанні світу. Але значно менше уваги, порівняно з попередниками, він приділяв культуротворчій природі людини, її історичному способу буття.

М. Шелер (1874–1928) у філософській антропології бачив головну науку про сутність людини, її метафізичної природи, про сили та здібності, які рухають її, про основні напрями й закони її біологічного, психічного, духовного та соціального розвитку.

Людина, за М. Шелером, – це істота, що перевершує сама себе й світ. Людина відкрита для світу, має можливості для дії, здатна та змушена постійно робити вибір. Для освіти ця ідея має принципове значення. Освіта – це, передусім, розвиток і саморозвиток. Педагогічна діяльність спрямована на створення умов саморозвитку, самоосвіти людей, забезпечення для них можливостей вільної й творчої дії.

Комплекс людинознавчих знань, який швидко накопичила антропологія, об'єктивно зробив її універсальною наукою про людину. Надмірна кількість інформації, отриманої антропологами, привела як до диференціації всередині самої науки про походження видів, виділення з неї самостійних наукових напрямів, так і до зростання інтересу до людини з боку інших гуманітарних наук і виникнення в них власних антропологій. Як відомо, існує філософська, релігійна, культурна, соціальна, психологічна та інші антропології. Антропологія, що була універсальною, стала лише однією з наук природничонаукового напрямку. Вона включає расознавство, морфологію людини, антропогенез і педагогічну антропологію. Педагогічна антропологія вивчає антропологічну сутність дітей. Вона відпрацьовує способи фіксації змін природи дитини під впливом різних чинників – природних, соціокультурних, екологічних; описує типову для конкретного етносу вікову динаміку образу дитини.

У 1928 р. вийшла праця Г. Ноля (1879–1960) “Педагогічне людинознавство”, де обґрунтовано думку про створення педагогічної антропології – синтезу різних підходів до людини і теорії педагогічної діяльності. Виховання (освіта) розумілося Г. Нолем як спочатку властивий людському буттю атрибут і виводилася зі специфіки людського існування, з природи самого вихованця. Він вважав людину пластичною істотою, здатною до саморозвитку, пошуку свого покликання в процесі виховання. Вихователь тільки тоді зможе забезпечити розвиток задатків, здібностей вихованця, коли буде забезпечений надійним інструментарієм, узятим з різних наук про людину [3].

Головним для педагогічного антрополога є питання про сутність людини та її освіту. На думку О. Больнова (1903–1991), цю сутність не можна розуміти як незмінну й задану на всі часи: педагогіка не повинна орієнтуватися на завершену картину людини, оскільки це закриває їй погляд у

майбутнє. “Відкритість” сутності людини – світоглядна основа свободи дій для вихователя. Навчання та виховання визначаються як категорії людського буття й поза людиною не мисляться. Антропологічний погляд на освіту повинен створити новий тип педагогіки. Її головним завданням має стати розуміння сутності виховання з позицій філософської антропології. Для педагогічної антропології “відкритим питанням”, як вважав В. Лох, стає процес виховання, виховна зумовленість людини.

Як інтегративну науку, педагогічну антропологію також розумів Г. Рот (1906–1983). Він узагальнює різні наукові знання про людину в аспекті виховання, у тому числі педагогічні. Згідно з Г. Ротом, психологічне дослідження виховання певною мірою рівнозначно інтегративній педагогічній антропології. Але існує специфіка психологічного й педагогічного поглядів на людину та її виховання. Психологія вивчає людину реальну, педагогіка досліджує, що в людині змінюється шляхом виховання і як цього можна домогтися [3].

Висновки. Педагогічна антропологія відіграє роль інтегрованого знання про дитину як цілісну істоту, повноцінного представника *Homo sapiens*, повноправного учасника виховного процесу. Вона виконує низку функцій: є теорією сучасного педагогічного знання; науковою основою гуманітарного педагогічного світогляду; теоретичним обґрунтуванням педагогічних новацій у вихованні.

Провідні ідеї педагогічної антропології: цілісність і неподільність духовної й біологічної природи людини; суб’єктність людини; єдність загального, особливого та окремого в кожній людині; взаємозв’язок індивідуального й соціального в людині; сукупність розумового, етичного та фізичного в розвитку людини; здатність до навчання виховання й людини.

Література

1. Баталіна А.Я. Цивілізаційно-антропологічний підхід як методологічний інструментарій в розв’язанні педагогічних проблем / А.Я. Баталіна // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Суцєнко (відп. ред) та ін. – К. ; Запоріжжя. – Вип. 18. – 300 с.
2. Бим-Бад Б.М. О перспективах возрождения педагогической антропологии / Б.М. Бим-Бад // Советская педагогика. – 1988. – № 11. – С. 11.
3. Ильяшенко Е.Г. Педагогическая антропология в России: история и современность : монография / Е.Г. Ильяшенко. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – Вып. 20. – 132 с.
4. Куликов В.Б. Філософсько-педагогічна антропологія: проблеми і тенденції / В.Б. Куликов // Питання філософії. – 1985. – № 6. – С. 132–139.
5. Мельничук О.С. Словник іншомовних термінів / О.С. Мельничук // Головна редакція української радянської енциклопедії академії наук української РСР. – К., 1974.

КРАМАРЕНКО А.М.

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ “СОЦІОПРИРОДНІ ЦІННОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ”: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Відносини суспільства з природою ускладнюються одночасно зі становленням цивілізаційного виміру життя людини. У ХХ ст. посилення не-

гативного впливу на навколишнє середовище сприяло усвідомленню суспільством того, що цей процес може мати неконтрольовані наслідки й нести загрозу людському буттю. Хоча принципи соціоприродних відносин зустрічаються вже в Біблії, але тільки входження людства в стан техногенної цивілізації з особливою гостротою розкрило зазначену проблему як антропологічну.

Порушена проблема вирішується на державному рівні, де освіті відводиться певне місце із чітко визначеними завданнями, які, у свою чергу, передбачають зміни в професійній підготовці педагогічних фахівців.

Так, на сучасному етапі розвитку та становлення системи української освіти перед вищими навчальними педагогічними закладами поставлено складне й відповідальне завдання – формування вчителя нового типу, вчителя творчого, ініціативного, активного та самостійного, з почуттям національної гідності. Розв’язання цих завдань вимагає створення принципово нової системи навчання й виховання, яка раціонально поєднувала б зміст, форми та методи впливу на формування цілісної особистості, з певною системою цінностей [5]. Безумовно, зміст та цілі життя молодого покоління залежать від того, які саме цінності увійдуть у його свідомість.

Цінності та ціннісні орієнтації є предметом наукового інтересу протягом багатьох століть. Зауважимо лише, що із ціннісної проблематики у 1980–1990-х рр. в СНД з’явився ряд праць, що заслуговують на увагу, таких авторів, як: С. Анісімов, Г. Вижлецов, О. Максимов, Е. Носенко, Н. Фролова; монографії М. Кагана, П. Гуревича, докторські дисертації П. Смірнова, О. Панфілова та ін. На особливу увагу заслуговують праці, присвячені дослідженню національних цінностей. У цьому відношенні плідною є діяльність українського філософа П. Гнатенка. У своїх працях автор звертається до складної проблеми національного буття в сучасному космополітичному світі. Проблема цінностей була предметом дослідження ряду виконаних в Україні дисертаційних робіт: Т. Богорішвілі, Ю. Борисової, В. Сіверса, Н. Костенко, А. Кавалерова, М. Підлісного, Є. Подольської, І. Стрилецької та ін.

Проблема дослідження професійно-педагогічних цінностей визначається, насамперед, реальними потребами суспільства, гуманізацією педагогічної освіти, підвищенням якості навчання й виховання. У теорії та практиці вищої педагогічної освіти накопичено значний досвід, що є основою формування цінностей у майбутніх фахівців початкової освіти. Насамперед, це наукові напрацювання, в яких розкрито методологічні та теоретичні дослідження підготовки фахівців у вищих педагогічних закладах, спрямовані на підвищення ефективності навчально-виховного процесу (А. Алексюк, І. Бех, С. Гончаренко, О. Глузман, М. Євтух, О. Дубасенюк, Т. Козак, А. Коржуєв, А. Линенко, Н. Максименко, А. Семенова, Т. Сущенко та ін.); теоретико-методичні основи формування екологічної культури майбутнього вчителя (Ю. Бойчук, Н. Лисенко, Л. Лук’янова, В. Смікал, Г. Тарасенко, Н. Ясінська та ін.), формування екологічного світогляду майбутніх учителів у процесі екологічної освіти й виховання

(Г. Білявський, О. Головка, І. Костицька, Т. Нінова, М. Падун, Г. Пустовіт, Ю. Саунова, С. Совгіра, А. Федорук, С. Шмалей та ін.), посилення ролі екологічної домінанти в навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл та вищих навчальних закладів (Г. Білецька, А. Захлебний, І. Зверев, В. Ільченко, О. Король, О. Кудрявцева, О. Лабенко, Г. Марочко, О. Мащенко, І. Суравегіна та ін.), формування відповідального ставлення молоді до навколишнього середовища (Л. Білик, В. Вербицький, М. Назарук, Н. Негруца, Н. Пустовіт, Л. Руденко, С. Сапожніков, Н. Чернова та ін.).

Важливим джерелом з проблеми формування цінностей у майбутніх фахівців початкової освіти є праці науковців з оновлення професійної підготовки, які розв'язують загальнопедагогічні та методичні проблеми вдосконалення цієї галузі (К. Авраменко, В. Бондар, Н. Воскресенська, Б. Долинський, Н. Кічук, Л. Коваль, А. Коломієць, О. Кравчук, О. Матвієнко, І. Пальшкова, Л. Петухова, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружа, О. Хижна, І. Шапошнікова та ін.).

Питання формування екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів досліджувала М. Хроленко, проблема їх підготовки до екологічного виховання молодших школярів розкрита в дослідженні Н. Казанішевої, І. Малишевською схарактеризовано особливості підготовки майбутніх учителів школи першого ступеня до використання засобів природотерапії в майбутній професійній діяльності, Л. Колбіною ґрунтовно досліджено процес підготовки майбутніх учителів до формування соціально-ціннісних орієнтацій у молодших школярів.

Відаючи належне теоретичній і практичній значущості зазначених наукових праць учених, слід, однак, зауважити, що в них не приділялося належної уваги вивченню соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти, що й зумовлює зацікавленість зазначеною проблемою та є *метою статті*.

Для початку слід зазначити, що в науковій літературі не існує єдиного підходу до визначення поняття “цінність”. Проблемі пошуку соціальної сутності цінностей приділяють увагу філософи, соціологи, економісти, педагоги, психологи, що свідчить про багатогранність та складність цього поняття. У більшості наукових праць цінності розглядаються як матеріальні та ідеальні предмети, які є важливими для людини, суспільства з позицій задоволення їхніх потреб та інтересів і які усвідомлюються ними як необхідні, значущі для їх життєдіяльності та самореалізації. Такий підхід дає змогу виокремити матеріальні цінності або ті, що задовольняють матеріальні потреби, і духовні цінності, які визначають духовний розвиток індивіда, групи чи суспільства.

У контексті визначеної мети важливим є з'ясувати сутність соціоприродних цінностей та їх місце в структурі самосвідомості особистості. Насамперед, розкриємо зміст поняття “цінності”.

Цінності – термін, його вживав ще Аристотель, у філософській обіг у 60-х рр. XIX ст. був введений німецькими неокантіанцями В. Віндельбандом та Г. Ріккертом. Цінності вивчає “аксіологія”, або теорія

цінностей (грец. *axia* – цінність і *logos* – вчення), введена на початку ХХ ст. [6, с. 992].

У науковій літературі найпоширенішим є трактування цінності як суб'єктивного значення певних явищ реальності, важливих для людини і, відповідно, для суспільства. Ключовою в цьому аспекті є філософська думка В. Тугаринова про те, що цінністю може бути не тільки те, що існує, але й те, що тільки треба здійснити, за що треба боротися [19, с. 15–16]. Ним виділені дві групи цінностей: цінності життя (здоров'я, радість, життя...) і цінності культури: матеріальні (техніка, їжа, одяг), соціально-політичні (суспільний порядок, світ, безпека, воля, рівність, справедливість), духовні (освіта, наука, мистецтво). Дослідником встановлено два рівні цінностей: вищі, що пов'язані з уявленнями людини про сенс життя, свободу і цінності, що задовольняються на рівні потреб та інтересів.

На думку А. Здравомислова, світ цінностей – це, передусім, світ культури в широкому розумінні слова, це сфера духовної діяльності людини, її моральної свідомості, її прихильність до тих оцінок, у яких виявляється міра духовного багатства особистості [8, с. 127].

Відомий вітчизняний соціолог І. Кононов критично розглядає основні підходи до визначення поняття “цінності”. Перший підхід науковець називає предметним, згідно з яким “цінностями виступають певні фрагменти об'єктивного світу, які важливі для задоволення людських потреб та реалізації інтересів” [11]. Не погоджуючись з визначенням “цінностей”, наданим А. Здравомисловим, І. Кононов вважає, що “потреби та інтереси, відносно незалежні від визначених фрагментів зовнішнього світу”. За автором, одна й та сама потреба чи один і той самий інтерес можуть переноситись з одного фрагмента реальності на інший. Саме існування потреб та інтересів як суспільних феноменів, підкреслює І. Кононов, передбачає існування цінностей, а тому цінності до них не редукуються [11].

Другий підхід полягає в тому, що цінності як феномени суспільної свідомості є відображенням значущих відносин між людьми та світом. Найбільш повно цей підхід був представлений В. Бакіровим, який зазначав, що ціннісна свідомість є особливою формою відображення реальності, суб'єктивним образом об'єктивних значущих відносин, що виникають між людьми та світом у процесі діяльнісного освоєння останнього [1]. І. Кононов зауважує, що поняття “значущих відносин” чітко не визначене. Оскільки в повсякденному слововжитку поняття “значущий” має відношення до того, що відіграє важливу роль, у такому розумінні це поняття буде мати різне значення за різних обставин [11].

Сучасні дослідники філософської думки В. Нестеренко, Ю. Куніцина, І. Сушков розкривають сутність цінностей як сукупність речей та ідей, що формують соціально значущі домінанти особистості та є чи можуть бути об'єктом їхньої діяльності [14].

У контексті нашого дослідження щодо визначення сутності соціо-природних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти особливу увагу привертає науковий доробок О. Висоцької. Працюючи над проблемою

“Моральні цінності як основи взаємодії суспільства з природою”, вченою було здійснена реконструкція ціннісних уявлень сучасного суспільства в контексті екологічної проблематики на підставі виявлення сутнісних та змістовних особливостей формування ціннісних орієнтацій стосовно природи, що є однією з перших спроб комплексного підходу до розкриття етичного аспекту проблеми взаємодії суспільства з природою [3].

О. Висоцькою встановлено, що ідеали єдності та гармонії зі світом виступають як базисні соціокультурні детермінанти формування морально-ціннісного ставлення до природи і є інваріантними для будь-якої культури. За дослідницею, емоційно-психологічні (світоствердження і світозаперечення), когнітивні (суб’єкт-об’єктна, інтерсуб’єктивна, безсуб’єктна та заснована на запереченні подібного диференціювання ціннісна настанова) і праксеологічні (стратегічно-інструментальна, комунікативна, трансцендуюча та магіко-ритуальна діяльність) особливості освоєння природної дійсності визначають зміст та спрямованість ціннісних орієнтацій стосовно природи. Не можна залишити поза увагою позицію авторки стосовно того, що вирішальний вплив на формування морально-ціннісного ставлення до природи в сучасному суспільстві мають техноцентрична, екоантропоцентрична та природоцентрична світоглядні позиції, кожна з яких віддзеркалює суб’єкт-об’єктну, інтерсуб’єктивну та безсуб’єктну моделі світовідношення й лежить в основі відповідних стратегій відносин з природою.

Водночас у сучасному інформаційному суспільстві, як зазначає І. Карпенко, недостатнім є використання усталеного твердження про те, що людина є головною цінністю у світі. У системі сучасних процесів глобалізації її ціннісна природа суттєво трансформується, окреслюючись, насамперед тим, що людина, як суперечлива єдність добра і зла, реалізується як цінність завдяки її моральності [10].

На основі таких концептуальних підходів учених-філософів сформувався категоріальний апарат теорії цінностей. Він включає такі категорії, як “цінність”, “ціннісні ставлення”, “оцінка”, “ціннісна орієнтація”.

З погляду культурологів, цінності є важливою складовою культури, сутністю, що пронизує та об’єднує її технологічну, соціонормативну та символічну сферу. Прибічники культурно-історичного підходу розуміння цінностей (С. Анісімов, А. Арнольд, Л. Буєва та ін.) вважають, що цінності є якісними характеристиками певної культури, висвітлюють систему значень, смислів та пріоритетів, характерних для певної культури чи цивілізації, уособлюють змістовні характеристики духовного життя людини й суспільства.

Так, у соціолого-педагогічному словнику за редакцією В. Радула подається два значення поняття “цінність”: 1) властивість суспільного предмета задовольняти визначені потреби соціального суб’єкта (людини, групи людей, суспільства); 2) поняття, за допомогою якого характеризують соціально-історичне значення для суспільства й особистісний зміст для людини визначених явищ дійсності [18].

Отже, існує багато точок зору на сутність цінності: це поняття, суть якого полягає в здатності задовольняти потреби й інтереси особистості (О. Дробницький, А. Здравомислов); особлива значущість речей, явищ, процесів, ідей для життєдіяльності суб'єкта, його потреб та інтересів (В. Тугарінов); форма прояву людиною різноманітного ставлення до предмета, події, явища тощо (В. Василенко); специфічне утворення свідомості; особлива реальність, яка має особливу значущість для суб'єкта, який її переживає (І. Бех, Л. Виготський, В. Малахов, С. Рубінштейн); особлива індивідуальна реальність, суть якої полягає в її “позитивній” значущості (Б. Додонов), що має вирішальне значення у процесі життєдіяльності людини.

У найширшому науковому розумінні цінності розглядають як реальні предмети, явища або як ідеальні сутності (почуття, ідеали), що мають певну значущість для людини, здатність задовольняти її потреби (В. Алексеева, В. Анненков, В. Блюмкін, Л. Ващенко, Т. Гринчук, П. Гуревич, О. Савченко та ін.).

Розкриваючи сутність поняття “соціоприродні цінності”, доцільно звернути увагу на висновки Д. Леонтьєва, який розглядає три форми існування цінностей у їх взаємозалежності між собою: соціальні ідеали, предметне втілення цінностей й особистісні цінності. Основною формою існування цінностей, за Д. Леонтьєвим, є суспільні ідеали, тобто соціальні утворення, вироблені суспільною свідомістю. Ціннісні ідеали реалізуються лише в діяльності, де їх втіленням може виступати сам процес діяльності. У формі ідеалів існують особистісні цінності, що складають внутрішній світ людини [12].

У контексті окресленої проблематики доцільно вказати, що існують, за В. Франклом, також універсальні, загальні цінності, започатковані на трьох складових людського екзистенціалізму: духовності, свободи та відповідальності [20]. Тому практична реалізація цінностей у житті відбувається водночас з перетворенням їх на норми, відтак, мова може йти не про цінності, а про нормативно-ціннісну систему, яка має свою ієрархію й характеризується вищою цінністю.

У цілому сама проблема цінностей як категорій є однією з найбільш складних і суперечливих, оскільки в науковій літературі, зокрема у філософській, зустрічаються різні підходи до визначення самого поняття “цінності”, які можна звести до кількох груп: матеріальні цінності, духовні цінності як ідеали суспільної та особистісної діяльності, їх пріоритети, цінності як специфічне явище свідомості тощо.

Дефініції, що зустрічаються у філософській літературі, складають дві основні парадигми. Перша містить у собі термінальні цінності, друга – інструментальні, до яких входять моральні цінності й цінності компетенції.

З функціональної точки зору інструментальні цінності активізуються як критерії, стандарти під час оцінювання та вибору тільки модусу поведінки, дій, а термінальні – при оцінюванні та виборі як цілей діяльності, так і способів їх досягнення (Л. Смірнов).

У свою чергу, М. Шелер, описуючи ідеальний світ цінностей, виділив чотири їх системи: гедоністичну, вітальну, духовну (естетичну, цінності справедливого та несправедливого, цінності чистого пізнання), релігійну. Цінності пізнаються лише через почуття. Крім апріорного емоційного переживання не існує іншого способу їх пізнання [21].

В. Киричок, розглядаючи питання класифікацій цінностей, вказує, що їх можна поділити на вітальні та соціальні, де людина й людство визначаються як вищі цінності буття, матеріальні та духовні. Серед духовних цінностей, за дослідником, можна виокремити моральні, естетичні, пізнавальні тощо [6, с. 993].

Говорячи про окремі класифікації цінностей, В. Киричок вказує, що необхідно згадати також класифікацію С. Анісімова, в основі якої лежить принцип задоволення потреб. Головними критеріями цінностей є корисність, необхідність, значущість для суспільства й окремого індивіда. У соціології, продовжує автор, цінності розглядаються як нормативи чи регулятори діяльності, окремо виділяються цінності-норми, цінності-ідеали, цінності-цілі. За диспозиційною структурою В. Ядова, як зазначає В. Киричок, виокремлюють цінності-цілі (термінальні) і цінності-засоби (інструментальні) [6, с. 993].

Цінності як соціальний феномен виконують відповідні функції: мотиваційну, що визначає поведінку індивіда, та орієнтаційну, оскільки цінність – це система суспільної свідомості: ідеалів, поглядів, що пропагуються в історично визначеному суспільстві.

У соціологічному вимірі цінності здатні регулювати поведінку особистості. Соціологи надають цінностям подвійної функції: особистісної й соціальної. Так, Н. Шуст зводить значення цінностей до нормативного, соціального – до трансляції цінностей, а індивідуальне – до пасивного сприйняття цінностей у вигляді вибору, згоди [22]. Таке розуміння цінності зменшує в ній значення соціального й індивідуального.

Отже, соціологічним концепціям ціннісної проблематики притаманна спроба надавати цінностям подвійної функції: особистісної й соціальної.

За цінностями особистості можна виділити такі підсистеми цінностей: духовні, які виступають як цінності життя і його змісту; моральні, тобто цінності морального вибору вчинків та поведінки; індивідуально-соціальні, які відображають структуру діяльності, специфічний спосіб людського існування. В. Іздебська, обмежуючись соціально-філософським підходом, виділяє ряд структуроутворювальних факторів:

- стійкі форми життєдіяльності людини;
- місце людини в системі соціальних відносин;
- потенціал особистості – сукупність особистісних якостей, що характеризують здатність індивіда до здійснення його соціальної життєдіяльності;
- наявність особистості – система потреб, інтересів, поглядів, переконань, ідеалів, установок, орієнтацій [9].

Працюючи над окресленою тематикою, ми звернулися й до Великого енциклопедичного словника з педагогіки за редакцією Є. Рапацевича. У цьому словнику надане таке визначення поняття “цінність” – це будь-який об’єкт, що має життєво важливе значення для суб’єкта (індивіда, групи, етносу). У широкому значенні цінностями можуть виступати не тільки абстрактні змісти, або ситуативні цінності, але й стабільно важливі для індивіда конкретні матеріальні блага. У більш вузькому значенні прийнято вести розмову про цінності як про духовні ідеї, визначенні поняттями із високим ступенем узагальнення [15].

У рамках психолого-педагогічного напрямку проблема цінностей є однією з базових, оскільки система ціннісних відносин особистості детермінує поведінку людини протягом усього життєвого шляху. Науковий базис для вивчення психолого-педагогічного аспекту цінностей створено працями психологів і педагогів: Б. Ананьєва, І. Беха, М. Заброцького, Р. Захарченко, Б. Кобзар, В. Лисенко, О. Сухомлинської, В. Семиченко, В. Тюріної та ін.

Так, цінності, за М. Заброцьким, – це те, що людина особливо цінує в житті, чому надає особливого позитивного життєвого смислу [7]. На думку Б. Братуся, цінності – це усвідомлений і прийнятий людиною загальний сенс життя [16, с. 130–139].

Розуміння цінностей як атрибута характерно для психологів (С. Рубінштейн, Г. Олпорт, К. Роджерс, Д. Узнадзе та ін.). У такій інтерпретації слово “цінність” є синонімом до таких понять, як “смысл” та “значущість” (Д. Леонтьєв).

Отже, виходячи із цілей психології, ми вважаємо, що цінності – це усвідомлені смислові утворення особистості.

Практичне ставлення людини до світу полягає у виділенні нею значущих предметів, уявлень, цінностей. Життєві цінності і потреби впливають на людину та детермінують її поведінку (Б. Братусь). Цінності пов’язані з людськими потребами й інтересами у системі їх багатогранних суспільних відносин. З великої кількості цінностей суб’єкт, як правило, обирає ті, що входять до особистісної системи цінностей.

Психолого-педагогічний зміст поняття “цінність” включає залежність цінностей особистості від потреб суспільства. У такому разі суб’єкт сам виступає як цінність, а цінності трактуються як елементи структури свідомості особистості (Т. Бутківська). Синонімічними поняттями до цінностей виступають інтереси та переконання. Саме через них утворюються особистісні цінності, що виявляється у вигляді складної сукупності суперечливих мотивів і стимулів.

Цінним є все те, що може оцінити людина, що для неї є значущим і важливим (В. Губенко, І. Іванюк, П. Ігнатенко, М. Каган, Л. Ломако та ін.). Індивід підпорядковує предмети, міжособистісні ставлення відповідно до індивідуальної ієрархії цінностей. Така ієрархія залежить від культурних традицій і соціальних умов. Скасування старих цінностей, поява нових, визнання їх особистісними спонукають до вчинків, що складатимуть життєвий шлях особистості (С. Рубінштейн).

У контексті визначення змісту поняття “соціоприродні цінності” варто вказати на праці А. Маслоу, який, розкриваючи проблему цінностей, акцентував увагу на зв’язках психології з філософією. Він започаткував поняття філософії цінностей, основою якої є вільний вибір, що власне і є цінністю [13].

Аналізуючи феномен “цінності”, зарубіжні дослідники (Р. Діснер, М. Долен, Д. Майтон, Р. Пітс, Х. Христов та ін.) визначають складність означеного утворення, що містить у собі різні рівні й форми взаємодії суспільного та індивідуального в особистості. Розглядаючи природу феномену цінностей, вони виділяють три позиції проблеми. Перша розглядає цінність як реальний предмет, що має функціональну значущість для людини, а друга – як ідеальний предмет (почуття, ідеал), що виражає позитивне ставлення суб’єкта до дійсності, третя, у свою чергу, розглядає дещо важливе взагалі або в позитивному, або в негативному аспекті. Остання з розглянутих позицій виступає як налагоджування трактування ціннісного феномену.

Більш концептуальним, на нашу думку, є визначення поняття особистісних цінностей, коли їх трактують як “усвідомлені, відрефлексовані найбільш загальні смислові утворення” (Б. Братусь). Водночас у психології існують думки (А. Бойко, Ю. Школенко), згідно з якими зведення особистісних цінностей лише до найзагальніших усвідомлених смислових утворень недоцільне, оскільки невиправдано звужується ціннісна система особистості й важко розглядаються загальні смислові утворення.

Особливого значення в педагогічній теорії набувають цінності духовного характеру – це цінності наукових знань, прогресивних ідей, високих моральних та естетичних уявлень. Вони є ознаками духовного здоров’я й духовної зрілості особистості й суспільства (О. Вишневський, Г. Майборода, О. Кретьова та ін.).

З точки зору О. Вишневського, духовні цінності поділяються на абсолютні (вічні), національні, громадянські, сімейного життя та особистого життя [4, с. 45].

Інший дослідник, М. Боришевський, переконує, що систему духовних цінностей особистості утворює ряд підсистем, а саме: 1) моральні цінності; 2) громадянські цінності; 3) світоглядні цінності; 4) екологічні цінності; 5) естетичні цінності; 6) інтелектуальні цінності; 7) валеологічні цінності [2, с. 24–25].

Педагогічні дослідження проблеми цінностей і ціннісних орієнтацій можна умовно поділити за певними напрямками. І серед них найважливішим є питання виховання молоді, в якому одне з чільних місць посідають національні цінності (Л. Крицька, І. Бондаренко, П. Давидов, О. Опаленик, В. Сагарда, В. Оржеховський та ін.). Переважна більшість дослідників убаचाє в цінностях феномен суспільного буття та суспільного ідеалу саме в особистісній формі, тобто на рівні індивіда, індивідуального. Так, О. Савченко вважає, що сучасний стан педагогічної теорії і практики вимагає наукового обґрунтування двох систем цінностей: 1) тих, на які має орієнтуватися освіта сьогодні і в перспективі; 2) тих, які мають створюватися, формуватися в самому освітньому процесі [17].

Педагогічні дослідження дали змогу розглядати “цінність” з трьох сторін: як соціальну (Т. Бутківська та ін.), психологічну (І. Бех, Т. Яценко, М. Боришевський, В. Лисенко, І. Ващенко та ін.) та суто педагогічну проблему (О. Савченко, О. Сухомлинська та ін.).

Узагальнюючи точки зору різних учених щодо виділення конкретних фундаментальних цінностей, треба відзначити, що обрані цінності мають загальнолюдський характер і виступають традиційними загальними орієнтирами у вітчизняній і загальноєвропейській педагогічній практиці. Аналіз наукових праць дав змогу також зробити висновок про те, що для визначення поняття “соціоприродничі цінності” в нашому розумінні найбільшою мірою відповідає наукова позиція О. Вишневського [4, с. 209–211]. Запропоновану ним систему цінностей відображено в таблиці.

Таблиця

**Кодекс цінностей сучасного українського виховання
(за О. Вишневським)**

№ з/п	Група освітніх цінностей	Перелік цінностей групи
1	Абсолютні, вічні цінності	Віра; надія; любов; сумління; правда; доброта; чесність; справедливість; щирість; гідність; милосердя; прощення; досконалість; краса; свобода; нетерпимість до зла; великодушність; оберігання життя; мудрість; благородство
2	Основні національні цінності	Українська ідея; державна незалежність України; самопожертва в боротьбі за свободу нації; патріотизм, готовність до захисту Батьківщини; єдність поколінь на основі віри в національну ідею; почуття національної гідності; історична пам'ять; громадянська національно-політична активність; пошана до державних і національних символів, до державного гімну; любов до рідної культури, мови, національних світ і традицій; пошана до Конституції України; підтримка владних зусиль на розбудову Української держави і розвиток народного господарства; прагнення побудувати справедливий державний устрій; обстоювання ідеології українського державотворення; готовність стати на бік народів, які борються за національну свободу; сприяння розвитку духовного життя українського народу; дбайливе ставлення до національних багатств, до рідної природи; увага до зміцнення здоров'я громадян України
3	Основні громадянські цінності	Прагнення до соціальної гармонії; відстоювання соціальної і міжетнічної справедливості; культура соціальних і політичних відносин; пошана до закону; рівність громадян перед законом; самовідповідальність людини; права людини – на життя, власну гідність, безпеку, приватну власність, рівність можливостей тощо; суверенітет особи; право на свободу думки, совісті, вибору конфесії, участі в політичному житті, проведенні зборів, самовираженні тощо; готовність до захисту індивідуальних прав і свобод; пошана до національно-культурних цінностей інших народів; повага до демократичних виборів і демократично обраної влади; толерантне ставлення до чужих поглядів, якщо вони не суперечать абсолютним і національним цінностям

№ з/п	Група освітніх цінностей	Перелік цінностей групи
4	Цінності сімейного життя	Подружня вірність; піклування про дітей; піклування про батьків і старших у сім'ї; пошана до предків, догляд за їхніми могилами; взаємна любов батьків; злагода та довіра між членами сім'ї; демократизм відносин, повага до прав дитини і старших; допомога слабшим членам сім'ї; гармонія батьківського і материнського впливу у вихованні; здоровий спосіб життя, прихильність до спорту; культ праці, дбайливе ставлення до її результатів; дотримання народних звичаїв, охорона традицій; гостинність; сімейна відкритість щодо суспільного життя; гігієна сімейного життя; багатодітність
5	Цінності особистого життя	Орієнтація на пріоритет духовних вартостей; внутрішня свобода; воля (самоконтроль, самодисципліна, енергія чину тощо); мудрість, розум, здоровий глузд; мужність, рішучість, героїзм; лагідність, доброзичливість; правдомовність; поміркованість (в їжі, статевих стосунках, висловлюваннях, у товариськості тощо); урівноваженість в особистих і громадських справах; оптимізм, почуття гумору, життєрадісність, бадьорість; терплячість; гармонія душі та зовнішньої поведінки; зовнішньоетична вихованість (звички, манери, акуратність у побуті, відраза до злослів'я тощо); підприємливість, старанність, ініціативність; працьовитість; цілеспрямованість, витривалість, наполегливість; самостійність (у мисленні, діяльності тощо); творча активність (розвинена уява, спостережливість, інтелект тощо); твердість слова, точність; самокритичність, почуття відповідальності; ощадливість (у засобах, дбайливе ставлення до свого і чужого часу); вміння мовчати і слухати інших; культ доброго імені, надійність у праці, партнерстві, у збереженні чужої таємниці тощо; шляхетність і відповідальність у стосунках з особою іншої статі); вдалий вибір поля діяльності й повноцінна самореалізація; розвиток естетичних смаків і творчих естетичних здібностей; турбота про охорону довкілля
6	Валео-екологічні цінності	Увага до власного здоров'я; прихильність до спорту і фізичної праці; загартування організму в процесі сімейного і громадянського виховання; здоровий спосіб життя і протидія шкідливим звичкам (алкоголізму, наркоманії, палінню тощо); дотримання правил гігієни в приватному, родинному, громадянському житті, на виробництві тощо; прихильне ставлення до профілактики захворювань; увага до умов безпеки праці й охорони здоров'я громадян на виробництві; самоусвідомлення і переживання своєї єдності з природою; любов і дбайливе ставлення до всього живого на Землі; відчуття краси природи як Божого творіння; обмеження власних споживацьких потреб і контроль за своєю практичною поведінкою в довкіллі; дбайливе і економне ставлення до природних ресурсів і національних багатств; збалансованість раціоналістично-наукового (утилітарного) і духовного начал у господарському ставленні до природи; оволодіння знаннями про основні екосистеми Землі; участь у природоохоронній діяльності, прихильність до руху "зелених", охорона краси довкілля, відраза до господарського і побутового нехлюйства

Беручи за основу перелік цінностей, наданих О. Вишневським, соціо-оприродні цінності майбутніх фахівців початкової освіти ми визначаємо як комплекс інтегративних утворень особистості, які виявляються у вибірко-вому ставленні до різних видів педагогічної діяльності залежно від рівня засвоєння нею досвіду соціоприродних відносин, загальноприйнятих цінностей, професійних знань, умінь і навичок, що фіксуються в потребах, мотивах, установках, оцінках, ідеалах та інтересах особистості.

До переліку соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти ми відносимо такі цінності: людинолюбство, самоусвідомлення й переживання своєї єдності з природою; обмеження власних споживачьких потреб і контроль за своєю практичною поведінкою та учнів у довкіллі; оволодіння знаннями про основні екосистеми Землі та надання цих знань молодшим школярам; дбайливе й економне ставлення до природних ресурсів і національних багатств та формування такого ставлення в учнів; участь у природоохоронній діяльності та залучення до неї молодших школярів.

Висновки. На підставі вищевикладеного матеріалу нами визначено в теоретичній площині сутність поняття “соціоприродні цінності майбутніх фахівців початкової освіти”.

У наступних наукових розвідках ми плануємо більш детально розкрити окреслене питання з філософської точки зору та висвітлити його в контексті психолого-педагогічних досліджень.

Література

1. Бакіров В.С. Духовні цінності як об’єкт соціологічного аналізу / В.С. Бакіров // Філософ. думка. – 1997. – № 4. – С. 17–24.
2. Боришевський М. Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості / М. Боришевський // Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / за ред. О.В. Сухомлинської. – К. : АПН України, 1997. – С. 21–25.
3. Висоцька О.Є. Моральні цінності як основи взаємодії суспільства з природою : дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : 09.00.03 / Висоцька Ольга Євгенівна ; Дніпропетровський національний ун-т. – Д., 2002. – 194 с.
4. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посіб. / О. Вишневський. – Дрогобич : Коло, 2003. – 528 с.
5. Еволюція педагогічної освіти в Україні на етапі націєтворення : [монографія] / [К.П. Бабенко, О.І. Гура, О.К. Данилевич, А.В. Сущенко, Т.І. Сущенко та ін.] ; під ред.: О.О. Фунтікової. – Запоріжжя : КПУ, 2008. – 391 с.
6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Заброцький М.М. Педагогічна психологія : курс лекцій / М.М. Заброцький. – К. : МАУП, 2002. – 100 с.
8. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / А.Г. Здравомыслов. – М. : Политиздат, 1986. – 223 с.
9. Издебська В. Ціннісні орієнтації особистості в контексті духовного світу студентства / В. Издебська // Рідна школа. – 2002. – № 4. – С. 17–19.
10. Карпенко І.П. Трансформація загальнолюдських цінностей в інформаційному суспільстві : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : 09.00.03 / І.П. Карпенко. – К., 2004. – 17 с.

11. Кононов І. Етнос. Цінності. Комунікація (Донбас в етнокультурних координатах України) : [монографія] / Ілля Кононов. – Луганськ : Альма-матер, 2000. – 494 с.
12. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерные реконструкции / Д.А. Леонтьев // Философские науки. – 1996. – № 4. – С. 15–26.
13. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу ; пер. с англ. А.М. Татлыбаевой. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
14. Нестеренко В.Г. Вступ до філософії: онтологія людини : навч. посіб. [для студентів вищих навч. закладів] / В.Г. Нестеренко. – К. : АБРИС, 1995. – 336 с.
15. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Мн. : Современное слово, 2005. – 720 с.
16. Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб. : Питер, 2000. – 480 с.
17. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти : посіб. [для вчит. і методист. початкового навч.] / О.Я. Савченко. – [2-ге вид., доповн. і перероб.]. – К. : Богданова А.М., 2009. – 226 с.
18. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В.В. Радула. – К. : ЕксОБ, 2004. – 304 с.
19. Тугаринов В.П. Марксистская философия и проблема ценности / В.П. Тугаринов // Проблема ценности в философии / под ред. А.Г. Харчева. – М. ; Л. : Наука, 1966. – С. 14–22.
20. Франкл В. Человек в поисках смысла : пер. с англ., нем. / В. Франкл ; общ. ред. Л.Я. Газмана, Д.А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1990. – 367 с.
21. Шелер М. Избранные произведения / М. Шелер ; сост. и науч. ред. А.А. Денежкина ; пер. с нем. А.В. Денижкина, А.Н. Маминкина А.Ф. Филиппова. – М. : Гноссис, 1994. – 490 с.
22. Шуст Н.Б. Інноваційна діяльність молоді: сутність структура, функції / Н.Б. Шуст. – Вінниця : ВДМУ. 2001. – 223 с.

КРАМАРЕНКО Т.В.

НАВЧАЛЬНИЙ ДІАЛОГ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Актуальність проблеми зумовлена зростанням міжнародних, культурних та економічних зв'язків України з іншими країнами, необхідністю діалогізації будь-якої професійної діяльності, динамічністю, мобільністю, гострим дефіцитом часу, притаманними сучасному етапу розвитку суспільства. Отже, чітко вимальовується діалогічний вектор у розвитку професійного спілкування в усіх галузях народного господарства. Тому розвиток культури діалогу може стати дієвим фактором удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема спеціалістів торгівельної справи та комерційної діяльності, який водночас надає імпульсу до постійного подальшого саморозвитку особистості.

Перш за все, зазначимо, що діалог завжди залишався об'єктом вивчення різних філософських течій. Так, перші спроби осмислення діалогу було зроблено в стародавній Індії; у добу античності робилися спроби створення діалогіки (Сократ, Платон, Аристотель); діалектичний діалог античності трансформується в диспути в середньовічних університетах; у період Відродження відбувається зміна середньовічної ідеї Бога й набуває

вільної форми обговорення різних точок зору. Подальшого розвитку ця ідея набула в працях представників діалогізму (М. Бахтін, М. Бубер та ін.).

У психологічних та педагогічних дослідженнях визначено діалогічну стратегію взаємодії (Г. Балл, Г. Ковальов); виявлено закономірності мислення в умовах діалогу, особливості діалогу в спільній діяльності (Г. Кучинський, Б. Ломов, В. Полікарпов, Я. Пономарьов); встановлено, що навчальна взаємодія учнів є чинником їх розумового та соціального розвитку (Л. Виготський, Ж. Піаже, А.-Н. Перре-Клермон та ін.); розглянуто діалог як провідний принцип педагогічного спілкування (Ш. Амонашвілі, О. Бодальов, Н. Волкова, Ю. Гільбух, Т. Іванова, В. Кан-Калік, О. Матюшкін, С. Мусатов, В. Панюшкін); з'ясовано особливості діалогу в умовах навчання (В. Андрієвська, М. Кларін, Ю. Машбиць); обґрунтовано залежність типу навчального спілкування від характеру спільної навчальної діяльності (О. Дусавицький, М. Камінська, В. Кудрявцев, В. Ляудіс, Г. Цукерман).

Щодо проблеми особливостей організації навчального діалогу засобами інформаційних технологій, то дедалі більшого значення набуває питання сутності, особливостей організації зазначеного навчального діалогу.

Мета статті – на підставі аналізу підходів науковців до феномену “діалог”, “навчальний діалог” розкрити авторські погляди на феномен навчального діалогу, опосередкованого засобами інформаційних технологій.

Перш за все, зупинимося на розкритті понять “діалог”, “навчальний діалог”, наукових позиціях, покладених в основу розгляду феномену навчального діалогу, опосередкованого засобами інформаційних технологій.

Щодо сутності поняття, то діалог – це філософський термін, який використовують для позначення особливого рівня комунікативного процесу [12, с. 244].

Слово “діалог” (dialogos) грецького походження й буквально перекладається як “розмова двох, бесіда”. Розгляд діалогу переважно в лінгвістичному його аспекті зумовлює розуміння цього феномену як почергового обміну репліками кількох людей. Істотною ознакою діалогу, на противагу монологу, вважається наявність кількох суб'єктів, спільними зусиллями яких розвивається процес мовлення (Т. Винокур, А. Лурія, О. Леонтьєв, Л. Якубинський та ін.).

М. Бахтін уперше розглядає діалог як взаємодію смислових позицій, “голосів” суб'єктів, виявляючи його внутрішній психологічний зміст: “Істина не народжується й не перебуває в голові окремої людини, вона народжується між людьми, що спільно шукають істину, в процесі їхнього діалогічного спілкування” [1, с. 126]. Проте автор застерігає від вузького розуміння діалогізму як суперечки, полеміки, характеризуючи ці форми як “грубі”, “зовні найбільш очевидні”. Розвиток ідей М. Бахтіна здійснює В. Біблер, зазначаючи, що “діалогічність (у формі внутрішнього діалогу) – важлива характеристика творчого мислення, в якому “єдиний суб'єкт є міркуючим колективом” [2, с. 70].

Г. Буш вважає, що діалог є одночасно “процесом і продуктом діалогічної взаємодії”, акцентуючи на необхідності єдиного для всіх учасників предмета діалогу (питання, проблеми).

Не зупиняючись докладно на інших підходах до визначення діалогу, зазначимо основні позиції, на яких базуємося: діалог розглядаємо як рівноправну взаємодію позицій суб’єктів, орієнтовану на одну предметність; він має суб’єкт-суб’єктний характер.

Діалог у навчанні визначається, як “...форма педагогічної взаємодії вчителя – учня (учня – учня) в умовах навчальної ситуації, в ході якої відбувається інформаційний обмін, взаємний вплив і регулюються відносини” [3, с. 96]; особлива за змістом форма спільної діяльності учнів і вчителя, взаємодія смислових позицій суб’єктів навчання щодо визначення, прийняття й розв’язання навчального завдання, результатом якого є знаходження нового знання як власної точки зору [10, с. 67].

Щодо навчального діалогу, то виділяємо такі його істотні ознаки:

– наявність рівноправних партнерських суб’єкт-суб’єктних відносин між учасниками навчального процесу (С. Курганов, В. Репкін, А. Фурман, Г. Цукерман та ін.). В основі рівноправності – “неможливість розв’язати задачу, проблему відомими способами, тобто “рівність на основі загального неуспіху” [5, с. 146]; єдиною “справжньою” підставою рівності суб’єктів діалогу є пошук відповідей на “вічні” проблеми буття. Рівність у діалозі – це рівність у праві на відповідальність за постановку й розв’язування свого питання [11]; в основі рівноправних відносин – особлива діалогічна позиція вчителя. Вона реалізується в спеціальних організаційних зусиллях, які здійснює вчитель, і визначає тон обговорення, дотримання його правил усіма учасниками [9, с. 127]; ознакою встановлення рівноправності відносин є “співвідношення активності й ініціативи учасників у виборі теми” [4, с. 60];

– наявність єдиного для всіх учасників предмета діалогу (М. Камінська, О. Матюшкін, В. Рубцов, О. Шевнюк та ін.). На думку дослідників, спрямованість діалогу на навчальний зміст, зумовленість його змістом навчального предмета є істотною специфічною рисою саме навчального діалогу: стимулює учнів до діалогу навчальний матеріал, який містить суперечності [14, с. 152]; цілеспрямованість навчального діалогу полягає в “ясній кожному учневі спрямованості до пошуку нового знання, оцінювання фактів, явищ” [9, с. 161];

– наявність обміну інформацією, ідеями, думками, судженнями (С. Гончаренко, В. Давидов, С. Курганов, Ю. Машбиць). Як основну ознаку навчального діалогу визначають його впорядкований характер: взаємодія ґрунтується на “змістовно спрямованій самоорганізації учасників, яка виявляється у зверненні учнів один до одного й до вчителя для поглибленого й різнобічного обговорення самих ідей...” [9, с. 162]; “можливість рівноцінної відповіді й заперечення її” [15, с. 74]; наявність установки мовця на активне відповідне розуміння.

Ефективність навчального діалогу визначається ступенем досягнення навчальних та виховних цілей, які стоять перед процесом навчання [13, с. 43]. Є. Машбиць звертає увагу на те, що мовець, не виходячи з діалогу з партнером, водночас веде діалог із самим собою, тобто разом із зовнішнім діалогом відбувається й внутрішній діалог. Він може здійснюватися як відповідь співрозмовникові (внутрішній опонент) або як нове запитання йому, саме в цей час “народжується думка дитини на уроці, коли дитина акумулює своє особистісне, індивідуальне ставлення до розв’язуваної проблеми” [13, с. 43].

Отже, в істотних ознаках навчального діалогу знайшли своє відбиття основні ознаки природного діалогу (адресованість реплік, їх реактивність, тематична цілеспрямованість), умови його виникнення й перебігу (наявність проблеми, деяка спільність учасників, вільний обмін думками й діями, рівноправність відносин), так і специфіка діалогу в навчанні.

Науковцями виділено основні функції навчального діалогу: передача інформації, соціального досвіду, культурної спадщини людства і конкретного оточення з метою формування певного світогляду; регулювання відносин, виникнення взаєморозуміння як результату діалогічної комунікації; розвивальна функція, забезпечення саморегуляції та саморозвитку особистості на основі “діалогу із самим собою”, що реалізує рефлексивну функцію діалогу [6, с. 6]. Отже, навчальний діалог має подвійну сутність: надання знань з відображенням їхньої науковості та виховний вплив на особистість учня через розуміння діалогічної соціальної свідомості. Ці міркування нами обрано як провідні під час розуміння навчального діалогу в системах “студент – комп’ютер – студент”, “студент – комп’ютер – викладач” – специфічної форми педагогічної взаємодії, опосередкованої засобами інформаційних технологій навчання.

Говорячи про навчальний діалог, опосередкований інформаційними технологіями, зазначимо, що ці технології надають можливість ініціації діалогу як студентом, так і комп’ютером, здійснення симетричного діалогу. При цьому комп’ютер є квазісуб’єктом діалогічної взаємодії, а інформація, що подається студентові, є мовою реальної людини, яка виражає своє ставлення до навчального матеріалу, емоції, дає суб’єктивні оцінки тощо. На нашу думку, процес взаємодії, побудований таким чином, сприяє формуванню в студентів особистісного ставлення до предмета діалогу (навчального матеріалу).

Дослідники (А. Войкунський, Л. Халяпіна, Е. Ястребцева, Р. Краут, В. Линдмарк, М. Патерсон, С. Кисле, В. Счерлис та ін.) акцентують на специфічності мови такого навчального діалогу через наявність нових специфічних видів мовного (писемного) спілкування (значків на основі стандартних символів для передачі емоцій, що виражаються не словами) – *невербальних ключів електронної пошти* – “смайликів” (smiles) або emoticon (emoticon), лаконічних і виразних скорочень (утворених з англійських кліше – FYI, ASAP, Fwd) і більш мудрих акронімів (ICQ, F2F), подвоєння дієслів, підвищеної вербалізації різних аспектів тілесного досвіду тощо.

Виходимо з того, що навчальний діалог, опосередкований інформаційними технологіями, здійснюється завдяки всім традиційним видам і формам мовлення: усній, писемній, внутрішній, монологічній, діалогічній і полілогічній (системи “людина – комп’ютер – людина”, “людина – комп’ютер”), що зумовлює створення особливої форми комунікації – метаконунікації, яка знімає просторово-часові обмеження в процесі роботи з різними джерелами інформації (звільняє від стримувальних факторів місця та часу) і визначає новий темп та ритм розвитку розумової діяльності майбутніх фахівців. Вона дещо подібна до традиційної (процес і етапи формування, ієрархічна структура, функції й цілі учасників, їх соціальний статус тощо), але істотно відрізняється від неї збагаченою інтерактивністю й вільним контактуванням у новому комунікативному просторі та часі. Головним засобом є безпосереднє й відстрочене писемне мовлення (“форма спілкування людей за допомогою графічних знаків” [8]), у якому людина втілює в графічних символах те, що проговорюється нею попередньо. Будучи не просто фіксацією усного, писемне мовлення обирає виключно характеристики, що сприяють підсиленню авторитетності слова. Воно має певні переваги (наявність значного терміну обмірковування й висловлювання своїх думок, добору аргументів, можливості неодноразово переписувати текст у разі, якщо він не сподобався або здається непереконливим, неграмотним; точність і грамотність у висловлюванні думок і почуттів, їх збереження на майбутнє) і недоліки (відсутність безпосереднього контакту із співрозмовником, візуальних якісних особистісних характеристик, можливості побачити сприйняття наших думок і перебудувати залежно від реакції суб’єкта взаємодії) (Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін.).

Писемне мовлення утворює знакову систему, найменшою предметно значущою одиницею якої є слово. Щодо навчального діалогу засобами електронної пошти, чату, форуму, телеконференції, побудови вислову (полілогу) відзначимо, що вона має бути узгодженою з особливостями кожного із суб’єктів педагогічного процесу, а їх вислови мають відповідати нормам літературної мови. Важливою вимогою щодо побудови полілогічного вислову є єдність суспільних, міжособистісних відносин, контактів і взаємодій. Це означає, що суспільні відносини, контакти залежать від змісту самої взаємодії та її форми. Отже, для організації ефективного діалогу в електронному середовищі однаково важливими є всі процеси діяльності (як за змістом, предметом, формою бесіди, так і за її мовними особливостями).

Обираючи навчальний діалог як провідну технологію навчання, вважаємо за доцільне зазначити, що він надає можливість студенту моделювати власні судження, індивідуальний стиль комунікативної діяльності, способи самовираження через цю діяльність, відчувати себе рівноправним співучасником різноманітної комунікативної й рефлексивної діяльності. Саме діалог трансформує навчання у сферу інтерсуб’єктивності, коли набуття знань виступає як соціально значущий феномен, що сприяє спільному проживанню індивідів, співнавчанню, взаємонавчанню (колективне, гру-

пове, навчання в співпраці), де студент і викладач рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання, створенню атмосфери взаєморозуміння, довіри, взаємної вимогливості, комунікативної взаємодії. Вибір як пріоритетів діалогічної взаємодії викладачів і студентів; встановлення діалогічного способу розвитку будь-якої ідеї вважаємо вагомим для дослідження.

Ураховуємо напрацювання Л. Зазуліної щодо готовності педагога до діалогічної взаємодії, яка передбачає такі напрями його діяльності: діалогізацію змісту навчального курсу через інтеграцію, поліфонізм, багатоаспектність, плуралізм подачі навчального матеріалу; забезпечення діалогічної взаємодії учасників педагогічного процесу; створення синергічних тимчасових або постійних навчальних колективів; запровадження системи проблемно-діалогічного навчання; організацію цілеспрямованої рефлексії (діалогу з собою) як засобу самовдосконалення [6, с. 14–15].

Для активізації діалогу в електронному середовищі викладач має володіти технікою постановки питань, серед яких М. Моїсеєва розрізняє інформаційні, контрольні, орієнтаційні, підтвердуючі, ознайомлювальні, зустрічні, альтернативні, однополюсні, направляючі, провокаційні, відкриваючі, заключні, що засвідчують зауваження [7, с. 178].

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що на основі аналізу наукової літератури з питань сутності поняття навчального діалогу та особливостей його організації засобами інформаційних технологій з'ясовано: навчальний діалог розглядається як взаємодія в системах “викладач – студент”, “студент – студент” в умовах навчальної ситуації як одна з базових структур при конструюванні навчальної ситуації, у процесі якої відбувається інформаційний обмін та регулювання відносин; навчальний діалог має суб'єкт-суб'єктний характер, ця його особливість в умовах використання інформаційних технологіях не порушується (засобами інформаційних технологій навчання передається мова, емоційна реакція, суб'єктивні оцінки тощо реальної людини); на зміст і характер навчального діалогу впливають змістовність висловлювань, мовне оформлення власних тверджень, сприйняття пропозицій партнера по діалогу.

Література

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М. : Советская Россия, 1979. – 320 с.
2. Библер В.С. Мышление как творчество. Введение в логику мысленного диалога / В.С. Библер. – М. : Политиздат, 1975. – 399 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 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]. – К. : ІЗМН, 1997. – 136 с.
5. Дусавицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности / А.К. Дусавицкий. – М. : Дом педагогики, 1996. – 208 с.
6. Зазуліна Л.В. Діалогізація дидактичного процесу в курсовій підготовці педагогічних кадрів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеню канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Л.В. Зазуліна. – К., 2000. – 19 с.

7. Интернет-обучение: технологии педагогического дизайна / под ред. М.В. Моисеевой. – М. : Камерон, 2004. – 216 с.
8. Капанадзе Л.А. Текст и его реализация [Электронный ресурс] / Л.А. Капанадзе, Е.Н. Ширяев. – Режим доступа: <http://www.rth.ru/vestnik/vestnik-1-2001-1.pdf>.
9. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических процессах / М.В. Кларин. – М. : Арена, 1994. – 221 с.
10. Кондратюк О.М. Організація навчального діалогу молодших школярів у системі розвивального навчання / О.М. Кондратюк // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – Х. : Курсор, 2007. – Вип. 32. – С. 66–74.
11. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге / С.Ю. Курганов. – М. : Просвещение, 1989. – 127 с.
12. Лифинцева Т.П. Диалог: современный философский словарь / Т.П. Лифинцева ; под общей ред. В.Е. Кемерова. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 1998. – С. 244–247.
13. Машбиц Е.И. Диалог в обучающей системе / Е.И. Машбиц, В.В. Андриевская, Е.Ю. Комиссарова. – К. : Вища школа. Головное издательство, 1989. – 184 с.
14. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : [підруч. для студентів пед. факультетів] / О.Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.
15. Шумакова Н.Б. Условия развития активности субъекта в постановке вопросов / Н.Б. Шумакова // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации : сб. науч. трудов. – М. : Изд. АПН СССР, 1987. – С. 70–75.

КУРІННА А.Ф.

ПРОБЛЕМА РЕАЛІЗАЦІЇ СЛОВОЦЕНТРИЧНОГО ПІДХОДУ В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ МОВИ

Рівень мовної й комунікативної культури, у тому числі культури психомовного мовлення учнів, на сьогодні залишає бажати кращого. Учні шкільні, та й самі вчителі допускають найчастіше мовні помилки, що свідчить про несформованість комунікативних умінь і навичок, про відсутність культури мислення й низький загальний культурний рівень учнів.

Лексика ж є відкритою, рухливою системою, що відбиває життя суспільства. Слово пов'язане із життям і побутом певного мовленнєвого колективу. У ньому відбивається національна своєрідність мови, своєрідність форми вираження думки.

У наукових джерелах з психології, дидактики, лінгвістики, психолінгвістики, лінгводидактики представлені різноманітні дослідження, присвячені словниково-семантичній роботі при вивченні лексики (М. Баранов, Л. Величко, А. Дейкіна, Т. Ладиженська, М. Львов, С. Львова, О. Прудникова, Н. Шанський та ін.); теорії з'ясування психологічних засад навчання мови та мовлення (Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, М. Жинкін, І. Зимня, Г. Костюк, Н. Миропольська, С. Рубінштейн та ін.); розробка наукових засад мовного компонента в (освітньому) навчально-виховному процесі загальноосвітньої підготовки учнів (О. Беляєв, М. Вашуленко, І. Гудзик, Л. Давидюк, В. Корсаков, Л. Мацько, Г. Михайлівська, Н. Пашківська, М. Пентилюк, В. Статівка та ін.); визначення значущості словникової роботи в контексті змістовного навантаження основних розділів шкільного курсу російської мови (М. Баранов, В. Добромислов, Г. Іваницька, Н. Іполітова, В. Капінос,

М. Розумовська, Б. Панов та ін.); оволодіння основами різних видів мовленнєвої діяльності (В. Беломорець, Є. Бикова, А. Богущ, М. Вашуленко, Є. Голобородько, В. Іваненко, А. Капська, К. Крутій, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, Г. Михайловська, М. Пентилюк, Г. Сагач, Г.Т. Шелехова та ін.); духовне становлення особистості учня як складової його мовленнєвого розвитку (Р. Аванесов, В. Белінський, М. Бунаков, Ф. Буслаєв, В. Водовозов, Я. Грот, О. Потебня, І. Срезневський, К. Ушинський, Ф. Фортунатов та ін.).

Необхідність удосконалення підходу, що склався, до вивчення лексичних понять продиктована міжпредметною тенденцією переходу від знанняцентричної школи до культуроспіввідносної, а в мовній освіті – розвитком компетентісного, текстоцентричного й словоцентричного підходів у викладанні дисципліни “російська мова” – посиленням комунікативної спрямованості курсу.

Таким чином, низький рівень володіння елементарними знаннями щодо лексичних і лексикологічних понять, функціональних можливостей мовних (лексичних) засобів; відсутність культури мислення, мовлення, поведінки, спілкування, так звана “інфляція слова, думки та душі”; перегляд шкільної мовної освіти з урахуванням сучасного державного замовлення – формування комунікативної особистості учня, спроможної до адекватної поведінки у сфері вербальної комунікації; потреба в появі функціонально грамотних носіїв мови; зміна основної стратегії лінгвістичного навчання – навчання мови як поліфункціонального явища: засобу спілкування, пізнання, висвітлення дійсності, інтелектуального і духовного розвитку особистості; реалізація функціонально-стилістичного аспекту навчання мови як пріоритетного, що вивчає мову в її суспільному використанні, стилістичну систему та її мовленнєвий потенціал; використання положень загального мовознавства як науки про природну людську мову в усіх її вимірах: будову, функції і розвиток, зв’язок мовознавства з філософією, історією, логікою, соціологією, етнолінгвістикою, герменевтикою, психолінгвістикою, семіотикою, інформатикою, прикладною лінгвістикою; відсутність психофізичних, психофізіологічних, нейропсихологічних основ навчання мови в шкільному курсі; необхідність удосконалення навчання мови засобами зваженого ставлення до слова як тенденційного переходу від знанняцентричної школи до культуроспроможної на підставі компетентісного, комунікативного, текстоцентричного, словоцентричного підходів у викладанні шкільної дисципліни “Російська мова”; вивчення проблеми засвоєння лексичних одиниць саме учнями 5–9-х класів як важливої для формування мовних, мовленнєвих, комунікативних умінь та навичок школярів; від того, якою мірою учні оволодіють навичками продуктивної роботи зі словом, залежить подальше засвоєння всіх тем курсу в старших класах як на рівні базового змісту, так і на рівні профільноорієнтованого навчання; необхідність вивчення лексичних явищ з точки зору словоцентричної діяльності й водночас недостатня розробленість у теоретичному та практичному аспектах зазначеної проблеми в шкільному навчанні зумовлюють актуальність

обраної проблеми дослідження “Методика навчання російської мови в основній школі на засадах словоцентричного підходу” та підготовку до педагогічного експерименту в межах дослідження вчителів-практиків, які працюють у 5–9-х класах загальноосвітніх шкіл Запорізького регіону.

Мета статті – визначити шляхи підготовки вчителів-словесників щодо реалізації словоцентричного підходу в теорії та практиці навчання мови в межах роботи обласної творчої групи.

Таким чином, актуальність обраної теми обласної творчої групи вчителів російської мови “Реалізація словоцентричного підходу в теорії та практиці шкільної мовної освіти” (1-й рік), учителів-експериментаторів педагогічного експерименту дослідження “Методика навчання російської мови в основній школі на засадах словоцентричного підходу” зумовлена: інтересом, що посилюється останнім часом, до проблем цілісної гуманітарної освіти; недостатньою розробленістю питань щодо організації інтеграційної словоцентричної роботи; відсутністю досліджень стосовно інструментарію розвитку лексичних умінь і навичок під час вивчення лексики російської мови.

Очікувані результати:

- практичне знайомство з проблемою; вивчення міри її новизни; визначення предмета, завдань, вироблення робочої гіпотези; вибір бази дослідження;

- апробація розроблених моделей формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентності особистості.

Мета: створення умов для оновлення змісту шкільної мовної освіти та впровадження в практику загальноосвітніх навчальних закладів словоцентричного підходу щодо формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентності особистості.

Завдання:

- розкрити зміст і специфіку словоцентричного підходу в теорії та практиці шкільної мовної освіти;

- ознайомити членів творчої групи з основами лексеоцентризму;

- з’ясувати сутність словоцентричного підходу під час навчання російської мови;

- уточнити методичні вимоги щодо формування лексико-семантичного потенціалу особистості.

Відповідно до зазначених завдань було обрано такі методи дослідження: *теоретичні* – моделювання, вивчення й аналіз літератури з педагогіки, психології, методики викладання російської мови, наукових досліджень, пов’язаних з проведеними дослідженнями (для виконання поставлених завдань дослідження та розкриття педагогічних умов формування словоцентричного підходу до навчання російської мови); методи лінгвістичного аналізу: метод дефініційного аналізу (для виділення одиниць аналізу та їх поділу на лексико-граматичні розряди); метод компонентного аналізу (для виділення ідентифікуючих предикатів та конкретизаторів у значенні аналізованої семами); зіставний метод (для порівняння “словни-

кових” значень); аналіз нормативних документів, які регламентують процес формування словоцентричного підходу до навчання російської мови; аналіз і синтез позитивного педагогічного досвіду навчання мови, моделювання мовленнєво-мисленнєвих ситуацій у проєктованому педагогічному процесі словоцентричного навчання мови; педагогічний аналіз письмової документації низки шкіл Запорізької області, Комунального закладу “Запорізька обласна академія післядипломної педагогічної освіти” Запорізької обласної ради, матеріалів інспектування, в складанні яких автор брав безпосередню участь, у тому числі й аналіз творчих робіт учнів.

Засідання I

Тема: Концептуальні засади словоцентричного підходу до навчання російської мови в основній школі.

1. Анкетування. Аналіз. Побудова схеми “Логіка викладення змісту засідань”.
2. Концептуальні засади словоцентричного підходу до навчання російської мови в основній школі (аналітичний добір матеріалу).
3. Проблема реалізації словоцентричного підходу в теорії та практиці навчання мови (аналіз тестування).

Засідання II

Тема: Словоцентричний підхід при вивченні фонетики і графіки.

1. Словоцентричний підхід при вивченні фонетики і графіки.
2. Апробація розроблених спеціальних творчих завдань, вправ, мовленнєвих ситуацій, які стимулюють словоцентричну роботу при вивченні фонетики і графіки.
3. Аналіз анкетування вчителів та тестування школярів щодо проблеми творчої групи (рівень фонетики та графіки).

Засідання III

Тема: Характеристика системи вправ щодо реалізації лексико-орфографічного розвитку учнів при вивченні словотворення та морфології.

1. Словотворча система роботи при вивченні словотворення.
2. Словотворча система роботи при вивченні морфології.
3. Апробація розроблених спеціальних творчих завдань, вправ, створення мовленнєвих ситуацій, які стимулюють словоцентричну роботу при вивченні словотворення та морфології.
4. Аналіз анкетування вчителів та тестування школярів щодо проблеми ТГ (рівень словотворення та морфології).

Засідання IV

Тема: Мовленнєвотворче осмислення слова в організації комунікативно орієнтованої роботи над текстом (синтаксис).

1. Словоцентричний підхід при вивченні синтаксису.
2. Апробація розроблених спеціальних творчих завдань, вправ, створення мовленнєвих ситуацій, які стимулюють словоцентричну роботу при вивченні синтаксису.
3. Аналіз анкетування вчителів та тестування школярів щодо проблеми творчої групи (рівень словотворення та морфології).

Для визначення значущості словоцентричної роботи на уроках російської мови в основній школі було розроблено анкету для учнів та їх батьків.

Анкета “СЛОВО О СЛОВАХ”

1. Определите лексическое значение слова “слово”.
2. Запишите Ваши любимые слова (3–4 слова).
3. Приведите примеры слов, которые Вам не нравятся (3–4 слова).
4. С кем или с чем ассоциируются Ваши любимые слова (ассоциация к одному из слов)?
5. С кем или с чем ассоциируются Ваши нелюбимые слова (ассоциация к одному из слов)?
6. Когда Вы затрудняетесь в выборе слов, как часто это бывает?
7. Можно ли словами восторгаться, если “да”, как часто Вы это делаете и при каких жизненных обстоятельствах?
8. Приведите примеры красивых, на Ваш взгляд, слов (2–3 слова).
9. Приведите примеры слов благодарности, как часто Вы их говорите и кому они чаще всего адресованы?
10. Сколько приблизительно слов в Вашем активном лексиконе?
11. Каким образом Вы пополняете свой лексикон?
12. Помните ли Вы слова, которыми Вас наказывали в детстве? Какие чувства они у Вас вызывали?
13. Есть ли слова, на Ваш взгляд, которые следовало бы полностью исключить из употребления носителей языка? Объедините эти слова одним словом, запишите его.
14. Где чаще всего Вы слышите эти слова (на улице, дома, в школе, с экрана телевизора, в транспорте и т. д.)?
15. Каким образом можно изъять упомянутые слова из употребления носителей языка?

Таким чином, робота обласної творчої групи “Реалізація словоцентричного підходу в теорії та практиці шкільної мовної освіти” в складі: Андрусевич Н.В. (ЗОШ №75 Заводського РВО); Безкібальної Н.В. (НВК № 88 Комунарського РВО); Бокша Л.О. (ЗОШ № 54 Заводського РВО); Вершина Л.Г. (колегіуму № 2 Жовтневого РВО); Грийової Н.Г. (РВ ЗНВК № 20 Орджонікідзевського РВО); Домбрової Т.І. (багатопрофільного ліцею № 99 м. Запоріжжя Хортицького РВО); Кузнецової Л.В. (ЗОШ № 3 м. Бердянська); Малахової О.М. (багатопрофільного ліцею № 99 м. Запоріжжя Хортицького РВО); Медуниця Г.М. (гімназія № 71 Орджонікідзевського РВО); Морозко Л.В. (багатопрофільного ліцею № 99 м. Запоріжжя Хортицького РВО); Настич Т.В. (Запорізька гімназія № 11 Жовтневого РВО); Ринденко Н.В. (ЗОШ № 5 м. Мелітополя) дійшла певних **висновків**: якщо слово у свідомості комунікативної особистості представлено по-різному, то й методи роботи з різними групами слів повинні розрізнятися. Під час добору методів словоцентричного навчання творча група віддала перевагу таким, як:

– *традиційні* – *за рівнем активності учнів* (Є.Я. Галант): пасивні – розповідь, лекція, пояснення, екскурсія, демонстрація, спостереження; активні – лабораторний метод, практичний метод, робота з книгою;

– за джерелом одержання знань (М.М. Верзилін, Є.І. Петровський, Д.О. Лордкипанідзе): словесні – пояснення, бесіда, диспут, дискусія, полеміка; наочні – наочні посібники, схеми, таблиці, малюнки, моделі, ТЗН, кіно- та відеофільми; практичні – вправи, досліди, написання творів, складення таблиць;

– за характером пізнавальної діяльності (І.Я. Лернер, М.Н. Скаткін): пояснювально-ілюстративні (інформативно-рецептивні); репродуктивні; проблемного характеру; частково-пошукові (евристичні);

– дослідницькі *нетрадиційні* – інтерактивного спрямування (А.О. Гін): інформаційні, пізнавальні, регулятивні, ділові та рольові тощо.

Реалізація словоцентричного підходу в теорії та практиці шкільної мовної освіти повинна додержуватися певних принципів:

– культурологічного – ознайомлення учнів з текстами-зразками про культуру народу мови, що вивчається, засвоєння мистецтвознавчої лексики;

– використання текстів у всьому різноманітті жанрів і стилів з характерною для них лексикою;

– переходу від легкого до важкого – навчання розпочинається з науково-популярного тексту, в якому реалізується найчастіше пряме, вільне значення слова, потім використовується публіцистичний текст, де допускається переосмислення слова, і, нарешті, художній твір, у якому значення слова може набувати різноманітних семантичних відтінків;

– урахування рідної мови – послідовне включення в практику викладання текстів, що відбивають національний колорит.

Висновки. Слово як мовна одиниця потребує відповідного своїй природі визначення, яке б відмежувало його від найближчих нижчих і вищих в ієрархи мовних одиниць, тобто від морфеми й речення, а в потоці мовлення уможливило б аргументоване відмежування його від сусіднього слова та підкреслювало би центральне місце слова в системі мови, зумовлене тим, що всі останні одиниці мови (фонема, морфема, речення, словосполучення) тією чи іншою мірою сприймаються на фоні слова та пов'язані системними відношеннями з останнім [1]. Статус фонема як одиниці мови визначається її роллю в смисловій і формальній диференціації слів, морфеми як мінімальної значущої одиниці мови – конструюванням слова, а речення як найвищої в ієрархи значущої одиниці мови – словами в ролі його складників.

Література

1. Вихованець І.Р. Частини мови в семантико-граматичному аспекті / І.Р. Вихованець – К., 1988. – С. 14–19.

КУТИК О.М.

КОНТРОЛЬНО-АНАЛІТИЧНИЙ СУПРОВІД УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

На сучасному етапі якість освіти стає основоположним моментом розвитку суспільства, що безпосередньо стосується й системи післядипло-

мної освіти, головною метою якої є створення оптимальних умов виконання замовлення суспільства на рівень і якість підготовки науково-педагогічних працівників, реалізації ідей і підходів концепції “навчання протягом усього життя. Цей процес неможливий без створення та підтримки ефективної системи педагогічного оцінювання та організації наукового контрольного-аналітичного супроводу всіх управлінських рішень. Не випадково останніми роками увага вчених, керівників і педагогічних працівників підвищилася до цього питання.

Загальні питання теорії та практики різних аспектів педагогічного контролю та педагогічної діагностики розглянуто в працях таких вітчизняних та зарубіжних учених, як: А. Алексюк, С. Архангельський, І. Булах, Я. Балюбаш, Г. Дмитренко, К. Корсак, М. Мруга, Л. Одерій, І. Підласий, І. Філончук та ін. Педагогічний аналіз в структурі управлінського циклу досліджували В. Бондар, Ю. Конаржевський, В. Лазарев, В. Сластенін та ін. Безпосередньо питаннями організації навчального процесу та якості післядипломної освіти займається В. Олійник, який, крім іншого, визначив основні напрями розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні.

При цьому питання здійснення контрольного-аналітичного супроводу управління якістю підвищення кваліфікації педагогів у системі післядипломної освіти розроблено недостатньо. Це частково пояснюється специфікою самої системи післядипломної педагогічної освіти (відсутність державних і галузевих стандартів підвищення кваліфікації педагогічних працівників; особливості контингенту; малий бюджет навчального часу тощо).

Мета статті полягає в наданні загальної характеристики сутності контрольного-аналітичного супроводу управління якістю та застосування кваліметричного підходу в оцінюванні якості курсів підвищення кваліфікації педагогів у системі післядипломної освіти.

Підґрунтям для забезпечення контрольного-аналітичного супроводу якості освіти має стати педагогічна діагностика, за структурою до якої належить низка відносно самостійних процедур, найважливішими з яких є педагогічний контроль та оцінювання, а також накопичення статистичних даних та аналіз ситуації з її подальшим прогнозуванням.

Розгляд зазначеної теми потребує уточнення таких понятійно-термінологічних характеристик концептуальних основ управління якістю освіти, як педагогічний контроль та аналітична діяльність.

Контроль розглядають як одну з функцій управління. Це є система спостереження та перевірки процесу функціонування відповідного об'єкта. Він спрямований на вирішення трьох завдань: виявлення відхилень фактичних результатів управління від передбачених, з'ясування причин розбіжностей мети та результатів управління, визначення змісту регуляторної діяльності з метою зведення до мінімуму наявних відхилень.

У чому полягає суть аналітичної діяльності? Звернемося до тлумачного словника. У вузькому значенні слово “аналіз” (від грец. *analysis*) означає “метод наукового дослідження предметів, явищ тощо шляхом розкладу, розчленування їх у думці на складові частини” [2].

Аналітична діяльність у сучасній науці розглядається з декількох позицій: по-перше, вона ототожнюється з логікою наукового дослідження, по-друге, розглядається як засіб підготовки діагнозу ситуації, по-третє, виступає як засіб отримання інформації при виробленні політики або як основне джерело стратегічної інформації [9, с. 310].

Аналіз психолого-педагогічної літератури (П. Блонський, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, О. Леонт'єв, І. Поспєлов, С. Рубінштейн, Л. Фрідман та ін.) свідчить про те, що аналітичну діяльність ототожнюють зі здійсненням розумових операцій (порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, аналогія, класифікація). Однак на сучасному етапі особливого значення набувають дослідження авторів (С. Векслер, Т. Воропай, І. Загашев, М. Ліпман, Є. Полат, Дж. Стіл, Т. Олійник, Д. Халперн, М. Холодна та ін.), що пов'язують розв'язання проблемних ситуацій у професійному середовищі з такою аналітичною діяльністю, яка спрямована на *опрацювання інформаційних потоків за умов їх швидкого оновлювання*. Ми погоджуємося з думкою науковця О. Савченко, яка визначає аналітичну діяльність як один з видів розумової діяльності, призначеної забезпечувати інформаційні потреби особистості за рахунок переробки вихідної інформації та отримання якісно нового знання [10, с. 7].

Ефективність аналітичної діяльності забезпечують аналітичні вміння керівників та педагогічних працівників, через які виявляється узагальнене вміння професійно мислити. До них належать уміння: розчленовувати об'єкти на складові елементи (умови, причини, засоби, форми тощо); зіставляти, порівнювати; усвідомлювати кожну частину у зв'язку із цілим; знаходити ідеї, висновки, закономірності, адекватні логіці об'єкта; адекватно діагностувати об'єкти; визначати головне завдання (проблему) та способи його оптимального розв'язання [11, с. 44].

Тобто на основі аналітичної діяльності відбувається: 1) визначення структури конкретного об'єкта, його основних властивостей; 2) оцінювання результатів внесення певних змін з метою покращення об'єкта; 3) перевірка та оцінювання якості впливу певного фактора на об'єкт; 4) забезпечення інформаційним базисом планування та прогнозування роботи системи в майбутньому та в умовах, що передбачаються; 5) управління об'єктом або процесом з метою визначення найкращих способів відповідно до заданої мети тощо [10, с. 7–8].

Особливість аналізу полягає в тому, що, на відміну від багатьох інших функцій управління, у ній дуже складно визначити формалізований порядок і спосіб її здійснення, унаслідок чого це найбільш складна й трудомістка функція в структурі управлінського циклу, тому саме аналіз багато в чому визначає порівняння управління з мистецтвом.

Як зазначає В. Олійник, до процедури, змісту та методів аналізу даних педагогічного контролю висувається ряд вимог, найважливішими з яких є: відповідність цілям та завданням діагностики; відповідність та адекватність змісту; сучасність, науковість і технологічність методів та засобів аналізу; наявність системи науково обґрунтованих критеріїв; об'єктивність результатів [5, с. 6].

За результатами аналізу даних робляться висновки щодо досягнення (недосягнення) цілей аспектів навчальної діяльності, які досліджуються. Науково обґрунтовані висновки є основою (вихідною позицією) щодо прогнозування тенденцій та перспектив розвитку. Крім того, виходячи з їх змісту, приймаються рішення про внесення змін або корекцію певних аспектів досліджуваної освітньої діяльності.

Звернемо увагу на функції контрольної-аналітичної діяльності. По-перше, оцінна (встановлення відмінностей фактично досягнутого стану від запланованого шляхом порівняння з установленими критеріями). По-друге, діагностична (визначення якісної характеристики об'єкта, який аналізується, з'ясування взаємозв'язків). По-третє, пошукова (обґрунтування рекомендацій з переведення об'єкта в бажаний стан, виявлення глибинних резервів, підвищення ефективності діяльності).

Тема нашої статті безпосередньо пов'язана з питанням супроводу саме управління якістю освіти. Що ж мається на увазі під поняттями “якість освіти” загалом та “якість підвищення кваліфікації” зокрема?

Попри відсутність однозначного трактування поняття “якість” представники сучасних наукових шкіл мають спільні погляди на структуру, форми, функції якості й теоретичний аналіз здійснюють на трьох рівнях узагальнення: гносеологічному (категоріальному), науково-теоретичному (де віддзеркалюється специфіка науки) та емпіричному (що розкриває розумові процеси в реальній практиці). Такі філософські уявлення щодо категорії “якість” дають підстави розглядати її як системно-соціальний феномен, сукупність властивостей якого спрямована на забезпечення вимог і потреб споживача в теперішньому та майбутньому часі [6, с. 10].

Розрізняють два основних підходи до визначення сутності якості освіти: нормований (М. Поташнік, В. Кальней, Н. Селезньова, В. Вікторов та ін); управлінський (Т. Лукіна).

“У широкому розумінні якість освіти розуміють як збалансовану відповідність процесу, результату й самої освітньої системи цілям, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти” [3], – пише В. Вікторов і виділяє в структурі поняття “якість освіти” такі складові, як якість навчально-методичної бази; якість педагогічних кадрів і професорсько-викладацького складу; якість об'єкта навчання.

Т. Лукіна подає цю категорію з позиції сучасної теорії й практики управління якістю та визначає “якість освіти” як сукупність властивостей і характеристик освітнього процесу, які надають їм здатність задовольняти освітні потреби споживачів освітніх послуг [8, с. 10].

Як зазначає Г. Тахтамишева, огляд наведених визначень дає змогу розглядати поняття “якість освіти” як сукупність якостей освіти, але не всіх, а лише тих, які потенційно відповідають вимогам замовників на освіту.

Так, у Концепції розвитку післядипломної освіти в Україні зазначено, що метою післядипломної освіти є *задоволення індивідуальних потреб громадян* в особистісному та професійному зростанні, а також *забезпечення потреб держави* у кваліфікованих кадрах високого рівня професіоналі-

зму та культури, здатних компетентно й відповідально виконувати посадові функції, впроваджувати у виробництво новітні технології, сприяти подальшому соціально-економічному розвитку суспільства [7].

Виходячи із зазначеної мети діяльності інститутів післядипломної освіти, одним із завдань управління ними є забезпечення умов, які сприяють досягненню якості підвищення кваліфікації керівних кадрів і педагогічних працівників освіти. Тобто управління якістю освіти базується як мінімум на трьох технологіях: управління за метою, управління за процесом та управління за результатом.

З урахуванням тих вимог, які висуваються до освіти дорослих (актуальність, мобільність змісту тощо), через відсутність державних стандартів оцінювання освітніх результатів, а також інтелектуальну та соціальну зрілість дорослих, які проходять курси підвищення кваліфікації, особливого значення набуває не оцінювання слухачів викладачами, а навпаки, оцінювання освітніх послуг, що надаються, з боку тих, хто навчається.

Контроль та аналіз якості підвищення кваліфікації педагогів має зосереджуватися не лише на контролі знань слухачів курсів, визначаючи їхню компетентність і спроможність задовольняти вимоги ринку освітніх послуг, рівня ресурсного забезпечення навчального процесу (кадрового, дидактичного, методичного, матеріально-технічного тощо), але й на аналізі задоволення освітніх потреб самих курсантів.

Оцінка пройдених курсів та освітнього закладу слухачами в загальному вигляді має включати такі блоки: оцінка слухачем себе, свого прогресу, засвоєних знань, технологій; оцінка змісту, тематики занять курсів підвищення кваліфікації; оцінка рівня викладання; оцінка форм, методів навчальної роботи; оцінка системи відносин [1, с. 70].

Таким чином, на нашу думку, основними методами оцінювання якості підвищення кваліфікації педагогів у системі післядипломної освіти мають стати не тільки вхідне та вихідне комп'ютерне тестування слухачів, а й застосування кваліметричних моделей шляхом проведення анкетування на заключному етапі навчання для з'ясування ступеня реалізації запитів слухачів.

Кваліметричний підхід ("квалі" – якість, "метрію" – міряти) передбачає кількісний опис якості предметів або процесів (кількісна оцінка якості). Використовуючи його, ми на підставі загальної структури курсової підготовки визначили фактори (якість умов, якість процесу та якість результату), які становлять основу моделі. Декомпозуючи загальні цілі курсової підготовки, встановили критерії (напрями) першого й другого порядку. Ми виходили з того, що фактор є умовою, рушійною силою будь-якого процесу, явища, а критерій – ознака, на основі якої відбувається оцінювання, визначення або класифікація будь-чого, мірило суджень [2].

Визначення вагомості кожного фактора, критеріїв першого та другого порядку здійснено методом ранжування.

Така модель дає змогу успішно розв'язувати як часткові завдання вимірювального характеру, так і стратегічні завдання вимірювання рівня якості освіти порівняно з ідеальним варіантом (узятим за ідеал, норму "1") (див. табл.).

Під час анкетування слухачам пропонується оцінити кожний критерій другого порядку. Система оцінювання відносна: 0 – не задовольняє; 0,25 – задовольняє нижче ніж на 50%; 0,5 – задовольняє на 50%; 0,75 – задовольняє вище ніж на 50%; 1 – задовольняє на 100%. Можливим є виставлення оцінки в діапазоні від 0 до 1, тобто відносно 1 (яка може асоціюватися зі 100%) – 0; 0,1; 0,2... 0,8; 0,9; 1.

Для оцінювання рівня якості курсів підвищення кваліфікації пропонуємо таку шкалу: 0,9–1,00 – високий; 0,75–0,89 – достатній; 0,5–0,74 – середній та 0–0,49 – низький (критичний). Можливою є інтерпретація отриманих результатів за параметрами, які запропоновані І. Вороніковою та мають такий вигляд: до 0,2 – зона небезпеки, неблагополуччя, 0,21–0,4 – зона ризику, 0,41–0,6 – зона невизначеності, 0,61–0,8 – зона стабільності та 0,81–1 – зона ідеалу [4].

Таблиця

Кваліметрична модель якості курсів підвищення кваліфікації педагогів у системі післядипломної освіти

Фактори	К-ваг.	Критерій першого порядку	К-ваг.	Критерій другого порядку	К-ваг.	
Якість умов	0,31	Рівень організаційного забезпечення	0,37	зручність розкладу	0,19	
				можливості харчування	0,11	
				можливість копіювання отриманих матеріалів	0,15	
				можливості ознайомлення з новинками науково-методичної літератури	0,15	
				комфортні умови навчального приміщення	0,21	
				наявність та можливість використання технічних засобів навчання	0,19	
	Кадрове забезпечення навчального процесу	0,38		0,38	культура мови викладачів	0,21
					зовнішній вигляд викладачів	0,15
					контакт з аудиторією, уміння триматися перед слухачами	0,22
					ставлення аудиторії до викладачів академії (0 – негативне, 1 – позитивне)	0,15
					лекторська майстерність викладачів	0,27
	Самооцінка слухача	0,25		0,25	мотивація до отримання нових знань та вмінь	0,32
					готовність отримання знань з використанням нових форм навчання (ІКТ, тренінги, кейс-вправи тощо)	0,35
рівень базових теоретичних та дидактичних знань з предмета до курсів					0,33	

Фактори	К-ваг.	Критерій першого порядку	К-ваг.	Критерій другого порядку	К-ваг.		
Якість процесу проведення курсів підвищення кваліфікації	0,34	Якість змісту занять	0,38	науковість, відповідність сучасному рівню розвитку науки	0,26		
				актуальність запропонованих тем	0,24		
				інформативність матеріалу, рівень розкриття основних понять тем	0,2		
				відповідність викладу матеріалу заявленій темі	0,13		
				практична значущість запропонованого матеріалу	0,17		
		Методика проведення занять	0,36			структурованість змісту	0,21
						логічність, аргументованість викладу матеріалу	0,28
						доступність та ясність викладу матеріалу	0,32
						використання наочності, технічних засобів навчання, роздаткового матеріалу	0,19
		Управління роботою слухачів	0,26			використання прийомів підтримки уваги слухачів (риторичні питання, педагогічні байки, казки, образи, приклади з власного педагогічного досвіду тощо)	0,5
						здійснення зворотного зв'язку зі слухачами (спонукання до обговорення окремих аспектів теми, задавання питань, проведення дискусії, бесід на занятті)	0,5
		Якість результату	0,35	Задоволення особистих потреб	0,25	освітніх потреб, позитивна динаміка змін обсягу теоретичних знань	0,56
потреби в психологічному комфорті під час навчання	0,44						
Підвищення рівня компетентності	0,41					професійної	0,53
						освітньої (вміння навчатися протягом життя)	0,47
Рівень позитивного враження від проходження курсів підвищення кваліфікації	0,34					відсутність бажання пропускати заняття без поважних причин протягом проходження курсів (наявність такого бажання – 0; відсутність – 1)	0,58
						бажання додаткового дострокового проходження курсів підвищення кваліфікації (відсутність бажання – 0; наявність – 1)	0,42

Водночас слід розуміти, що в межах проведеної діагностики ми отримуємо кількісні дані. Тому при їх аналізі необхідно використовувати

математичний апарат – статистичні методи, метою чого повинно стати: аналіз існуючого становища; виявлення тенденцій; прогнозування показників у найближчому майбутньому.

До алгоритму аналізу кількісних характеристик якості підвищення кваліфікації курсантів має входити використання декількох методів математичної статистики: 1) здійснення компактного опису наявних даних: знаходження середніх показників (моди, медіани та середнього), формулювання висновку щодо однорідності даних (дисперсії та стандартного відхилення), визначення діапазону, в якому знаходяться дані 70% вибірки; 2) формулювання висновку щодо якості процедури проведення дослідження; 3) вивчення напряму динаміки змін показників у часі, прогнозування майбутніх результатів.

Виявленню чинників, які впливають на рівень задоволення освітніх потреб слухачів, допоможе проведення кореляційно-регресивного аналізу (встановлення взаємозв'язків). Наприклад: наявність зв'язку, його напрямку та щільності між задоволенням освітніх потреб слухачів курсів та якістю змісту занять. Для цього необхідно створити електронну базу індивідуальних результатів анкетування за вказаною вище кваліметричною моделлю.

З іншого боку, застосування такої моделі дає можливість побудови рейтингу курсів підвищення кваліфікації, які проводяться на базі інституту післядипломної педагогічної освіти. А дані підсумкового анкетування повинні використовуватися в корекції змісту, організації, методів навчання тощо.

Висновки. Таким чином, контроль-аналітичний супровід управління якістю підвищення кваліфікації педагогів у системі післядипломної освіти слід розглядати як сукупність спрямованих на визначений об'єкт операцій зі спостереження за його функціонуванням шляхом збору статистичного матеріалу та подальшого його опрацювання, що має забезпечити систему управління інформацією щодо реального стану самого об'єкта та прогнозування його розвитку в майбутньому.

Одним з ефективніших методів оцінювання якості курсів підвищення кваліфікації педагогів у системі післядипломної освіти є анкетування курсантів із застосуванням кваліметричної моделі. Розробка цієї моделі має виходити з того, що якість курсів підвищення кваліфікації містить дві позиції: відповідність певним нормам, з одного боку, та рівень задоволення освітніх потреб самих курсантів – з іншого. Перша позиція включає в себе не лише якість результату, а і якість умов та якість процесу.

При цьому застосування кваліметричної моделі буде виконувати не лише діагностичну та оцінну функції, а й створювати конкурентні умови, наслідком чого має стати підвищення їх рівня якості.

Література

1. Андрагогика. Материалы к глоссарию. Выпуск первый. / С.Г. Вершловский, М.Г. Ермолаева, М.Д. Матюшкына. – СПб. : Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, 2004. – 100 с.

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2001. – 1440 с.
3. Вікторов В.Г. Проблема управління якістю освіти: соціально-філософський аналіз [Електронний ресурс] / В.Г. Вікторов ; Національна академія наук України. Інститут філософії імені Г.С.Сковороди : [офіційний сайт]. – Режим доступу: http://www.filosof.com.ua/Jornel/M_52/Viktorov.htm.
4. Воротнікова І.П. Андроґогічні засади професійного розвитку вчителів природничо-наукових дисциплін засобами інформаційно-комунікаційних технологій [Електронний ресурс] / Ірина Павлівна Воротнікова // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2011. – № 2 (22) / Національна бібліотека України імені В.І. Вернадського: [офіційний сайт]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/2011_2/11vipikt.pdf.
5. Діагностика підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів освіти за очно-дистанційною формою навчання: метод. рек. / В. В. Олійник, В. О. Гравіт, А. Л. Кліменко ; АПН України, Ун-т менедж. освіти. – К., 2008. – 24 с.
6. Жебровський Б.М. Формування професійної готовності директора школи до управління якістю освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Б.М. Жебровський; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2002. – 20 с.
7. Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України: [офіційний сайт]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/education/higher/topic/pdosv/knc>.
8. Лукіна Т. Моніторинг якості освіти: теорія і практика / Тетяна Лукіна. – К. : Вид. дім “Шкіл. світ”: Вид. Л. Галіцина, 2006. – 128 с. – (Б-ка “Шкіл. світу”).
9. Савченко Г.О. Особливості використання засобів моделювання при аналізі фінансово-економічних об’єктів / Г.О. Савченко // Економічний простір. – 2008. – № 19. – С. 308–313.
10. Савченко Г.О. Формування готовності майбутніх фахівців банківської справи до аналітичної діяльності засобами моделювання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / О.Г. Савченко; Харківський держ. пед. університет ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2006. – 20 с.
11. Слостенин В.А. Педагогіка: учеб. пособ. для студ. пед. учеб. завед. / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев. – 4-е изд. – М. : Шк. Пресса, 2002. – 512 с.

ЛЕВАДА Д.О.

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Реформування освіти в Україні є частиною процесів оновлення освітніх систем, пов’язаних з визнанням значущості знань як рушія суспільного добробуту та прогресу. Ці зміни стосуються створення нових освітніх стандартів, оновлення та перегляду навчальних програм, змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, форм і методів навчання. Так, у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти підкреслено, що зміст базової й повної загальної середньої освіти створює передумови для індивідуалізації навчання, запровадження особистісно орієнтованих педагогічних технологій, формування соціальної, комунікативної, комп’ютерної та інших видів компетентності учнів.

Стає очевидним, що досягнення мети сучасної освіти пов’язане з особистісним потенціалом учителя, його загальною та професійною куль-

турою, без яких неможливе вирішення наявних проблем навчання та виховання відповідно до нових освітніх парадигм.

На початку третього тисячоліття поглиблюються та прискорюються загальносвітові соціально-економічні, політичні, соціокультурні процеси, які визначають розвиток людства на сучасному етапі його життєдіяльності. Глобальні суспільні зрушення мають систематичний, швидкий, необоротний характер. Вони зумовлені науково-технічним прогресом, швидкою інформатизацією та комп'ютеризацією, демократизацією суспільного життя у більшості країн світу.

Входження України в європейський та світовий соціокультурний простір вимагає змін у підготовці педагогів, а саме формування в майбутніх учителів професійної компетентності. Професійна компетентність у педагогічній сфері розглядається як: педагогічна компетентність, психолого-педагогічна компетентність, професійно-педагогічна компетентність, компетентність вчителя [2, с. 45].

На сьогодні розуміння цього поняття в науковців різне, і навіть дехто вузько тлумачить поняття компетентності як суто поінформованості. З огляду на це Н. Кузьміна та С. Гончаренко розширюють його, включивши також, крім знань, уміння, необхідні для професійної діяльності. Ґрунтовно зміст поняття компетентності було розкрито британським психологом Дж. Равеном у його працях "Компетентність у сучасному суспільстві" та "Педагогічне тестування". На його думку, компетентність – це специфічна здібність, яка потрібна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній сфері, що охоплює фахові знання, предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії. Наприклад, бути компетентним фотографом, пожежником, учителем тощо – означає мати набір специфічних компетенцій різного рівня (спостерігати, бути глибоко обізнаним у предметі, самостійно ставити запитання, обстоювати власну позицію, вирішувати міжособистісні конфлікти тощо). Під компетентністю він розуміє комплекс когнітивних та емоційних складників ефективної життєдіяльності людини й тлумачить це поняття як мотивовані здібності [4, с. 11].

Розвитку професійної компетентності вчителя присвячені праці Н. Бібик, О. Біди, Л. Ващенко, І. Зимньої, Н. Кузьміної, Л. Карпової, М. Кадемії, Л. Коваль, А. Коломієць, О. Локшиної, А. Маркової, Л. Мітіної, О. Овчарук, Є. Павлютенкова, Л. Паращенко, О. Пометун, І. Прокопенко, С. Ракова, І. Родигіної, О. Савченко, Г. Тарасенко, С. Трубачевої, А. Хуторського, М. Чошанова, В. Шахова та ін. Між тим, досі не існує загальноприйнятого визначення цього поняття, дослідники здебільше вивчають лише окремі його сторони.

Мета статті – визначити проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів та проаналізувати сукупність компонентів, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності.

У концепції загальної середньої освіти зазначена необхідність розв'язання проблеми підготовки вчителя, який усвідомлює свою соціаль-

ну відповідальність, постійно дбає про своє особистісне і професійне зростання, вміє досягти нових педагогічних цілей.

Учитель має надзвичайні потенційні можливості впливати на формування особистості, світогляду, політичних переконань, настроїв і моралі підростаючого покоління. Але реалізація цих можливостей залежить у кожному окремому випадку від особистих якостей педагога; реальну роль відіграють його талант, любов до дітей, бажання працювати. Крім цього, височінь соціального становища професії педагога, її престиж залежать від тієї системи суспільних відносин, у якій живе і працює вчитель [6, с. 9].

Під професійною компетентністю вчителя ми розуміємо інтегральне утворення особистості, яке включає сукупність когнітивно-технологічного, соціального, полікультурного, аутопсихологічного та персонального компонентів, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності з урахуванням специфіки предмета, що викладається.

Когнітивно-технологічний компонент професійної компетентності включає професійні знання, вміння, навички майбутнього вчителя. Багатогранність педагогічної діяльності вимагає опанування різнобічних загальних і спеціальних знань, які відповідають базовому рівню професійної освіти. Визначаючи соціальний компонент професійної компетентності в майбутніх учителів, виходить з того, що сучасний учитель має розуміти суть соціальних проблем, які існують у суспільстві, мати громадянську відповідальність. Професія вчителя, призначення якої – виховувати підростаюче покоління, вимагає від людини бути громадянсько зрілою особистістю – йому повинні бути притаманні ідейно-моральні якості, він має усвідомлювати свої права, обов'язки, відповідальність перед державою, суспільством, самим собою. Соціально компетентного вчителя відрізняє високий рівень національної самосвідомості, знання культури, історії рідної країни, соціальна відповідальність. Підготовка компетентного вчителя невід'ємна від його практичної участі в суспільному житті, у вирішенні завдань соціально-економічного будівництва. Майбутньому вчителю необхідно також усвідомлювати соціальну значущість своєї майбутньої професійної діяльності, її необхідність для держави, суспільства.

Третім компонентом професійної компетентності майбутніх учителів виступив полікультурний. Учитель повинен одночасно усвідомлювати себе носієм національних цінностей і мати планетарне мислення. За своєю природою – це новий погляд на світ, його проблеми, можливі шляхи їх вирішення, боротьба за виживання людства, збереження довкілля, шлях до миру й благоденства. Необхідність формування в майбутніх учителів полікультурного компонента професійної компетентності пов'язана з тим, що на початку XXI ст. все більш нагальною постає проблема мирного співіснування й продуктивного співробітництва людей різних націй, віросповідань, прибічників різноманітних стилів життя, представників різних культур, тобто проблема діалогу культур. Тенденції розвитку світового співтовариства свідчать про те, що в глобальному масштабі єдиним шляхом до

прогресу людства є інтеграція на рівні виробництва, споживання, формування національної самосвідомості, розвитку міжкультурних зв'язків.

Аутопсихологічний компонент професійної компетентності майбутніх учителів, базується на тому, що це готовність та здатність особистості до цілеспрямованої роботи, що приводить до змін властивостей особистості, її поведінки, діяльності та ставлення щодо прогресивного особистісно-професійного розвитку. Педагогічна самосвідомість, що входить до його складу, є механізмом, який виконує активну функцію саморегуляції. Лише усвідомивши себе в ролі вчителя, вихователя, людина відкриває для себе можливість активного професійного саморозвитку, чому сприяє мотивація досягнення компетентності – прагнення людини досягти значних результатів, успіхів у діяльності. Для вчителя також необхідно бути емоційно гнучким. Ця властивість педагога виявляється у витримці, вмінні виявляти позитивні, стримувати негативні емоції, саморегулюватися. Педагогічна діяльність – багатопрофільна й багатоаспектна. Сьогоднішньому студенту педагогічного ВЗО належить працювати з людьми, насамперед, з дітьми. Його професійна компетентність буде визначатися не тільки інтелектом, сукупністю знань, умінь, навичок, а й особливостями нервової системи, психологічною стійкістю та підвищеною працездатністю в процесі педагогічної діяльності.

Персональний компонент включає необхідні компетентному вчителю професійно значущі якості. Це, передусім, гуманістичні, такі як емпатія, такт, толерантність, вміння знайти позитивне в людині, доброзичливість, справедливість, а також мобільність та комунікативність.

Основними структурними елементами педагогічної компетентності є теоретичні педагогічні знання, практичні вміння, особистісні якості педагога.

Теоретичні педагогічні знання передбачають зміст психолого-педагогічних знань, які визначені навчальними програмами.

Психолого-педагогічні і спеціальні знання є необхідною умовою професійної компетентності.

Практичне розв'язання педагогічних завдань забезпечують вміння й навички, передумовою яких є теоретико-практичні та методичні знання.

Зміст теоретичної готовності вчителя виявляється в узагальненому вмінні педагогічно мислити, що передбачає наявність у педагога аналітичних, прогностичних, проєктивних, а також рефлексивних умінь.

Педагогічні вміння – це сукупність послідовно розгорнутих дій, що ґрунтуються на теоретичних знаннях. Частина цих дій може бути автоматизованою (навички).

Аналітичні вміння передбачають вміння аналізувати педагогічні явища; осмислювати роль кожного елемента в структурі цілого й у взаємодії з іншими; знаходити в педагогічній теорії положення, висновки, закономірності; правильно діагностувати педагогічне явище; знаходити способи оптимального вирішення педагогічних завдань.

Прогностичні вміння передбачають управління педагогічним процесом; чітке уявлення у свідомості вчителя, педагогічне прогнозування ре-

зультатів педагогічного процесу; оволодіння прогностичними методами, висунення гіпотез тощо.

Проективні вміння забезпечують конкретизацію цілей навчання та виховання, поетапну їх реалізацію.

Рефлексивні вміння передбачають здійснення педагогом контрольної оцінної діяльності, спрямованої на себе, на осмислення й аналіз власних дій.

Зміст практичної готовності вчителя виражається в зовнішніх (предметних) умінях, тобто в діях, які можна спостерігати. До них належать організаторські й комунікативні вміння.

Організаторські вміння передбачають залучення студентів до різних видів діяльності й організацію діяльності колективу, яка перетворює його із об'єкта в суб'єкт виховання. Організаторські вміння педагога бувають мобілізаційними, інформаційними, розвивальними і орієнтаційними.

Мобілізаційні вміння вчителя обумовлені привертанням уваги учнів і розвитком у них стійких інтересів до навчання, праці та інших видів діяльності.

Інформаційні вміння пов'язані з безпосереднім викладом навчальної інформації, з методами її отримання та обробки.

Розвивальні вміння передбачають визначення “зони найближчого розвитку” окремих учнів, класу в цілому.

Орієнтаційні вміння спрямовані на формування морально-ціннісних установок вихованців і наукового світогляду; організацію спільної творчої діяльності, яка розвиває соціально значущі якості особистості.

Комунікативні вміння вчителя – це взаємопов'язані групи перцептивних умінь, власне умінь спілкування (вербального) та умінь і навичок педагогічної техніки.

Перцептивні вміння допомагають розуміти інших (учнів, учителів, батьків). Для цього необхідно вчити проникати в індивідуальну суть іншої людини, визначити її ціннісні орієнтації, які знаходять вираження в її ідеалах, потребах, інтересах.

Уміння педагогічного спілкування – це вміння розподіляти увагу й підтримувати її стійкість; обирати відповідно до класу та окремих учнів найдоцільніші способи поведінки звертань; аналізувати вчинки вихованців, визначати мотиви, якими вони керуються, їхню поведінку в різних ситуаціях [5, с. 24–25].

Висновки. Підсумовуючи викладене, відзначимо, що сфера освіти, починаючи з Я.А. Коменського, базувалась на таких основних категоріях, як знання, вміння й навички. Професійна сфера сьогодні повинна працювати з іншими категоріями – компетенціями. У цьому розумінні професія дає відповідь на те, якою компетентністю повинна володіти людина, або яка ж сфера її компетенції. Тому професійна сфера оперує компетенціями, а освіта – знаннями, вміннями, навичками. Коли ж педагогічний процес не задіює своїх суб'єктів у продуктивній діяльності, то вони стають просто споживачами.

Професійна компетентність – це базова характеристика діяльності спеціаліста; вона включає як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння)

компоненти й має головні суттєві ознаки, а саме: мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності та критичність мислення. На основі цього запропоновано таке розуміння професійно-педагогічної компетентності. Професійно-педагогічна компетентність учителя є складною багаторівневою стійкою структурою його психічних рис, що формується внаслідок інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, значущих для вчителя особистісних якостей і має окреслені суттєві ознаки (мобільність, гнучкість і критичність мислення). Ці зрушення встановлюють нові вимоги до трудової діяльності наших співгромадян: якості їх професійної підготовки й професійної компетенції, рівня соціально-професійної мобільності, конкурентоспроможності на ринку праці та в різних сферах виробничої діяльності.

Література

1. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / С. Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – С. 8–9.
2. Василюшин О. Школа життєвої компетентності / О. Василюшин // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. / наук. ред. І. Єрмаков. – К. : Контекст, 2000. – С. 216–218.
3. Кривець С. Теоретичне обґрунтування критеріїв та ознак сформованості інформаційно-пошукової компетентності майбутніх вчителів / С. Кривець // Рідна школа. – 2008. – № 12. – С. 60–63.
4. Савченко О.Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О.Я. Савченко // Початкова школа. – 2001. – № 7. – С. 1–4.
5. Скворцова С.О. Проектування освітніх результатів на засадах компетентнісного підходу / С.О. Скворцова // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – 2009. – № 27. – С. 395–398.
6. Соколова І. Професійна компетентність вчителя: проблема структури та змісту / І. Соколова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : наук.-метод. журнал. – 2004. – Вип. 1. – С. 8–16.

МАНОХІНА І.В.

ДО ПРОБЛЕМИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Докорінні зміни в соціально-економічному житті України суттєво вплинули на вимоги до випускників вищого навчального закладу, що насамперед стосуються майбутніх соціальних педагогів, адже саме результатом їх професійної діяльності вбачають готовність до професійної діяльності. Проблема готовності особистості до професійної діяльності в психолого-педагогічній науці знайшла відображення при розв'язанні широкого кола теоретичних та прикладних питань, спрямованих, головним чином, на дослідження професійного становлення, розвитку та самовдосконалення особистості (Л. Анциферова, О. Бодальов, А. Деркач, Е. Зеєр, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Семиченко, В. Сластьонін та ін.).

Дослідженню феномену готовності особистості до педагогічної діяльності присвятили праці В. Адольф, О. Дубасенюк, І. Зязюн, С. Іванова, Н. Кузьміна, Н. Кухарев, С. Сисоєва, О. Щербаков та ін.

Проте, незважаючи на значний інтерес науковців до питань готовності особистості до педагогічної діяльності, проблема формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування як у теоретичному, так і у практичному аспекті залишається малодослідженою, що виявляється й у відсутності єдиного розуміння цього феномену.

Метою статті є розкриття сутності поняття “готовність до професійно-педагогічної діяльності”, здійснення порівняльного аналізу наукового трактування поняття “готовності” різними науковцями.

Аналіз готовності почнемо з визначення В. Даля: “готова (про людину), та що приготувалася, така, що зібралася зовсім, що пристосувалася до чогось; яка може та бажає виконувати. Готуватися, збиратися, знаряджатися, налаштуватися на щось. Готовність же – стан чи властивість готового” [4].

Поняття “готовність” з’явилося в науковому обігу й набуло поширення в 1950–1960 рр. у зв’язку з дослідженнями Б. Ананьєва, присвяченими вивченню людини як суб’єкта діяльності.

Відомі підходи, в яких готовність розглядається як цілісне утворення (П. Атутов, А. Вайсбург, Ю. Васильєв, А. Кочетов), установка (Д. Узнадзе, Ш. Надірашвілі, А. Прангішвілі), стан (М. Дьяченко, Є. Ільїн, М. Левітов, Д. Мехіладзе, І. Назімов, Л. Нерсесян, В. Пушкін, В. Ядов), якість особистості (Є. Павлютенков, К. Платонов, В. Серіков, Е. Федорчук, В. Шадріков), комплекс здібностей (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн), синтез певних особистісних якостей (С. Дибін, В. Крутецька, В. Шаринський), системне особистісне утворення (С. Васильєва, А. Ведєнов).

Результати аналізу наукових праць з проблеми дослідження, зокрема О. Безпалько, Ю. Галагузової, Н. Гарашкіної, І. Зверєвої, А. Капської, І. Ковчиної, М. Малькової, Ю. Мацкевич, Л. Міщик, Р. Овчарової, В. Поліщук, Л. Пундик, С. Харченка та багатьох інших свідчать про те, що до цього часу єдиного розуміння поняття “готовність” у науковій літературі не існує. Цей факт пояснюється, насамперед, різними підходами щодо вирішення цієї проблеми та характером діяльності. Готовність особистості до певної поведінки, діяльності, конкретних актів, реакцій, що розуміється крізь систему установок, смислів, ставлень, спрямованості, зумовлює дуже складне новоутворення – суб’єктну позицію щодо дійсності та самого себе – свого місця в житті, засобів досягнення цілей, організації діяльності тощо.

В. Крутецький вважає, що готовність є синтезом властивостей особистості, що визначають її придатність до діяльності. До них слід віднести активне позитивне ставлення до діяльності, схильність займатися нею, що переходить у захопленість; наявність під час діяльності сприятливих для її виконання психічних станів; певний запас знань, умінь і навичок у відповідній галузі; певні психологічні особливості в сенсорній і розумовій сферах, що відповідають вимогам цієї діяльності [9].

Є. Ільїн визначає готовність як оптимальний робочий стан, який характеризується тривалим збереженням працездатності, найбільш швидким утягуванням і відновленням сил; адекватною реакцією на зовнішній вплив; складністю в роботі всіх систем, ритмічністю, синхронністю [7].

Л. Вейланде розглядає готовність як прикінцеве цілісне активне особистісне утворення, що є синтезом її мотиваційної, емоційно-вольової, розумової, операційної підготовленості до здійснення професійної діяльності [2].

Як бачимо, поняття готовності неоднозначне й неодномірне У науковій літературі позначалися два підходи до вивчення поняття “готовність до діяльності”: 1) функціональний (М. Дяченко, Л. Кандибович, В. Сластьонін) з метою виявлення процесуальних якостей, безпосередньо значимих для діяльності; 2) особистісний (В. Ільїн, Є. Кузьмін, В. Мерлін, В. Серіков, В. Ядов, П. Якобсон), який передбачає вивчення готовності як комплексу інтегрованих, але різнорідних властивостей, що розрізняються за їхнім місцем і функціями в регуляції діяльності. При цьому провідну інтегруючу роль виконують особистісні якості, що виражають спрямованість на відповідну діяльність.

Отже, готовність до діяльності розуміється багатьма дослідниками як один із критеріїв результативності процесу підготовки, як система інтегративних властивостей, якостей особистості і як настанова на майбутню професійну діяльність.

Згідно з даними К. Дурай-Новакової, поняття “професійна готовність” увійшло в педагогічну науку в 70-х рр. ХХ ст. В аналізі проблеми професійної готовності до педагогічної діяльності, дослідниця вказує на те, що ядром формування готовності виступає позитивне ставлення студентів до майбутньої професії, стійкі мотиви діяльності, наявність професійно-значущих якостей особистості, засвоєння сукупності професійно-педагогічних знань, оволодіння педагогічними вміннями та ефективно застосування їх на практиці. Професійна готовність учителя, з точки зору К. Дурай-Новакової, виступає у вигляді тривалого стійкого психічного стану, а також як особистісна якість [5].

У функціональному підході під поняттям “готовність” розуміється певний функціональний стан, психологічна та соціальна установка, ставлення, що характеризують поведінку особистості (М. Дяченко, Л. Кандибович, В. Сластьонін та інші). При цьому визначаються процесуальні якості, які є безпосередньо значущими для тієї або іншої професійної діяльності. Готовність до професійної діяльності, на думку В. Сластьоніна, це особливий психічний стан, що передбачає наявність у суб’єкта образу структури певної дії, постійної спрямованості його свідомості на його виконання; сукупність професійно зумовлених вимог до особистості [10, с. 33].

Особистісна готовність до професійної діяльності в наукових дослідженнях визначається як система особистісно важливих якостей професіонала, від яких залежить ефективність його праці. Більшість авторів (А. Деркач, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова та ін.) серед особистісно важливих якостей професіонала виділяють: 1) інтелектуальні (критичність, рефлексивність, децентричність); 2) моральні (відповідальність); 3) емоційні (емпатійність, почуття гумору); 4) вольові (саморегламентація); 5) організаторські (самоорганізація, самокерування).

На думку Л. Кондрашової, готовність до педагогічної діяльності є формою складного особистісного утворення, яка зумовлює бажання займа-

тися педагогічною роботою, а також важливим показником становлення випускника педагогічного ВНЗ. Готовність виступає в єдності двох напрямів – морального та психологічного. Л. Кондрашова великого значення надає якостям особистості учителя. На її думку, вчителю необхідно володіти “не тільки обсягом професійних знань, а й такими особистісними якостями, які забезпечують успішність виконання професійних функцій” [8, с. 59]. До них, на думку Л. Кондрашової, належать: моральні переконання, педагогічні здібності, професійна пам’ять та мислення, інтереси, працездатність, педагогічна спрямованість, психічна витривалість, емоційність, моральний потенціал особистості, тобто її ставлення до проявів, подій з огляду на моральні суспільні норми та вимоги щодо вихованості майбутнього вчителя.

Досліджуючи готовність до педагогічної діяльності, А. Деркач визначає її як цілісний прояв усіх сторін особистості фахівця, виділяючи пізнавальний, емоційний і мотиваційний компоненти готовності.

Так, на думку С. Іванової [6], готовність педагога до професійної діяльності – це інтегративна характеристика особистості вчителя, що відображає його:

- мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічної діяльності (широкий спектр професійних інтересів, позитивне особистісно-смісловне ставлення до досягнення високих результатів своєї праці, творче ставлення до професійної діяльності, потребу у професійному саморозвитку тощо);
- емоційно-вольові якості (здатність впевнено керувати власними діями, станами та прагненнями; упевненість у власних можливостях);
- рефлексивно-оцінні здібності (здатність до адекватної оцінки власних професійних можливостей, прагнень, невдач, здатність до самоаналізу професійної діяльності та професійного саморозвитку);
- когнітивні можливості (спектр загальнокультурних та професійних знань, наявність компетенцій у сфері реалізації можливостей інформаційних та комунікаційних технологій);
- операційні можливості (з побудови власної стратегії професійного зростання; з накопичення, оновлення та творчого використання професійного досвіду).

Як інтегративне особистісне утворення готовність педагога до професійної діяльності є, на думку автора, нерозривною єдністю мотиваційно-ціннісного, рефлексивно-оцінного, емоційно-вольового, когнітивного та операційного компонентів, зміст яких – відповідний ансамбль професійно-значущих здібностей, умінь, властивостей та якостей [6, с. 9].

Основними складовими – показниками готовності особистості до професійно-педагогічної діяльності, за концепцією В. Адольфа [1], є: розуміння соціальної ролі та функції педагога у сучасному суспільстві; наявність суспільно значущих мотивів вибору професії викладача та педагогічного ідеалу; глибина оволодіння поняттями професійної честі, професійного обов’язку, почуття належності до вчительства та гордості за свою професію; прагнення до високого професійного рівня оволодіння психолого-

педагогічними знаннями, спеціальними знаннями, професійними вміннями та навичками, ступінь реального володіння ними на різних етапах навчання та відповідність професіограмі; наявність потреби в педагогічному спілкуванні, рівень культури спілкування; ступінь оволодіння активними формами та видами виховної діяльності й практичної участі в ній; наявність та динаміка особистісних професійно значущих якостей: вимогливості, педагогічної гідності, компетентності, професійної відповідальності; ступінь виразності та рівень практичного оволодіння системоутворювальною функцією педагогічної праці – організаторською; наявність та динаміка потреби в постійному самовдосконаленні, самоосвіті та самовихованні [1].

Щодо соціальних педагогів, то поділяємо думку Ю. Галагузової, яка вважає професійну готовність складовою соціальної освіти, яка має багаторівневий і багатоаспектний характер та є процесом і результатом формування, шляхом засвоєння системи знань, умінь та навичок, готовності до професійної діяльності у сфері соціального виховання, навчання, соціального захисту та підтримки [3].

Підсумовуючи, слід зазначити, що готовність до професійної діяльності визначається як система професійних знань, умінь та навичок фахівця, яка є визначальною умовою його успішної професійної адаптації, подальшого професійного самовдосконалення та безперервності підвищення кваліфікації. Зміст готовності особистості в цьому підході визначається саме структурою, вимогами професійної діяльності. Незважаючи на відмінності в підходах до визначення сутності професійної готовності до педагогічної діяльності, автори включають у її зміст якості особистості, згадані специфікою діяльності. Дуже важливим у цьому процесі є врахування таких якостей особистості студента, як: толерантність, високі духовно-моральні якості, виражені в умінні співпереживати, співчувати, допомагати та підтримувати вихованців.

Висновки. Готовність майбутнього соціального педагога до роботи з дітьми-сиротами розглядається нами як результат цілеспрямованого процесу підготовки. Є системною інтегративною якістю (особистісно-професійне утворення) фахівця, що містить мотиваційну, когнітивно-операційну та рефлексивну складові й забезпечує ефективність реалізації ним професійно-педагогічних функцій. Вона складається із сукупності сформованих у випускника знань про специфіку соціально-педагогічної діяльності з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, розуміння призначення майбутньої діяльності соціального педагога професійних умінь і навичок, які даватимуть змогу реалізовувати отримані знання в практичній роботі із зазначеною категорією дітей, а також особистісних якостей, необхідних для успішного вирішення завдань соціалізації дітей-сиріт.

Готовність до педагогічної діяльності поєднує в собі усвідомлення ролі педагогічної професії в суспільстві, соціальну відповідальність, намагання самостійно та творчо вирішувати професійні завдання, установку на актуалізацію знань. Таке трактування готовності до професійної діяльності

дає змогу оцінити її як цілісну систему властивостей, як результат синтезу світоглядного, наукового й життєвого практичного досвіду майбутніх соціальних педагогів.

Література

1. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя / В.А. Адольф // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 72–75.
2. Вейланде Л.В.-В. Підготовка студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Л.В.-В. Вейланде ; Південноукр. держ. пед. ун-т. ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2005. – 23 с.
3. Галагузова Ю.Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра пед. наук : 13.00.08 / Ю. Н. Галагузова ; Ин-т развития проф. образования Министерства образования РФ. – М., 2001. – 47 с.
4. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка / Владимир Даль. – М. : Рус. яз., 1981. – Т. 1. А–З. – 699 с.
5. Дурай-Новикова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра пед. наук / К.М. Дурай-Новикова. – М., 1983. – 18 с.
6. Иванова С.П. Учитель 21 века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности / С.П. Иванова. – Псков : ПТПИ им. С.М. Кирова, 2002. – 228 с.
7. Ильин Е.Н. Искусство общения / Е.Н. Ильин. – М. : Педагогика, 1982. – 110 с.
8. Кондрашова Л.В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте / Л.В. Кондрашова. – К. : Вища школа, 1988. – 159с.
9. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии / В.А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1972. – 255 с.
10. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 512 с.

МАТВЄЄВА О.О.

КОНЦЕПЦІ ІСТОРИЧНОГО РОЗВИТКУ ПОНЯТТЯ “ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА”

У наш час у педагогіці існує посилюється увага до проблем педагогічної діагностики, виявлення й урахування індивідуальних, особистісних, групових особливостей молоді, що навчається, з метою їх розвитку, удосконалення освітнього процесу, його гуманістичної спрямованості, визначення найбільш адекватних методів педагогічного впливу. Про це свідчать праці Б.Г. Ананьєва, Н.В. Бордовської, Б.П. Бітінаса, Н.К. Голубєва, І.А. Зимньої, Н.В. Кузьміної, А.А. Реана, І.А. Скопилатова, А.Л. Тряпціної та ін., практика роботи навчальних закладів, а також зростання кількості досліджень, де розглядаються проблеми педагогічної діагностики.

Потреба в педагогічній діагностиці як необхідному елементі освітнього процесу усвідомлюють теоретики й практики педагогіки. Так, Н.В. Кузьміна зазначає, що “педагогічна діяльність по своїй сутності також включає елементи аналізу (діагнозу) і на цій основі прогнозування більш успішного навчання й поведінки..., здорової особистості в моральному й

фізичному змісті”. А.А. Реан підкреслює, що “проблема пізнання педагогом особистості учня є традиційно актуальною для практики”. Стали класичними слова К.Д. Ушинського про те, що “вихователь повинен прагнути зрозуміти людину, яка вона є в дійсності з усіма її слабостями й у всій її величі... Тільки тоді буде він у змозі почерпнути в самій природі людини засоби виховного впливу, а засоби ці величезні” [6, с. 35, 36].

У цілому, в наукових дослідженнях кінця ХХ ст. спостерігається значне підвищення уваги до проблеми педагогічної діагностики. Про це свідчать наукові праці таких учених, як: А.В. Барабанщиков, Н.В. Бордовська, Б.П. Бітінас, Н.К. Голубєв, І.Ю. Гутнік, В.П. Давидов, П.П. Дерюгін, О.Ю. Єфремов, І.А. Зимня, А.А. Реан, А.П. Тряпціна.

Аналіз вітчизняної психолого-педагогічної літератури дає змогу виділити такі напрями вивчення проблеми педагогічної діагностики, оцінювання та контролю в навчанні: психологічні особливості контролю й оцінювання знань (Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, О.М. Леонтєв, Н.Ф. Талізїна); організація контролю за процесом і результатами навчально-пізнавальної діяльності учнів (В.П. Беспалько, Є.П. Перовський, Г.І. Щукїна); класифікація видів, засобів і форм контролю (В.Н. Єфімов, М.Р. Кудасєв, І.Я. Лернер, Н.Ф. Талізїна); функції контролю в навчальному процесі (Ж.А. Байрамова, Н.В. Кузьміна, О.С. Маслов, П.І. Підкасистий); реалізовані контролем цілі та завдання навчального процесу (О.І. Чередниченко, Г.В. Ярочкіна); програмований і стандартизований контроль знань (В.П. Беспалько, Т.А. Ільїна); тестовий контроль (В.С. Аванесов, Д.С. Горбатов, М.Б. Челишкова); самоконтроль (В.Г. Кукла, С. Линда, І.В. Столярова); педагогічна діагностика навченості, вихованості, освіченості (Б.П. Бітінас, Н.К. Голубєв, І.Ю. Гутнік, О.Ю. Єфремов, О.І. Кочетов, В.Г. Максимов, С.А. Русїнова); створення нових, нетрадиційних методик і технологій контролю (М.А. Кошанов, А. Кальней, Ф.В. Костиєв, І.М. Маркелова, А.С. Махмурян, М.Б. Челишкова, О.І. Чередниченко, С.Є. Шишов).

Деякі аспекти названої проблеми виявлені в дисертаційних працях: О. Фадєєвої, І. Олександрова, А. Пронїної, Т. Сладкової, С. Сафоновї, В. Косарева, Н. Соловйовї, О. Морозова, І. Гутнік, С. Русїнової та ін.

Також аналіз педагогічної літератури дає змогу виділити такі основні підходи до розуміння суті проблеми педагогічної діагностики: *інформаційно-констатуючий підхід* (В.С. Аванесов, І.Є. Перовський) передбачає розуміння діагностики й контролю як одержання інформації про результати навчання, перевірку знань учнів; *діагностико-навчальний підхід* (С.І. Архангельський, П.І. Підкасистий, В.А. Сластьонін) – діагностика й контроль трактуються не тільки як одержання інформації, а і як аналіз навчального процесу й надання допомоги учням; *рефлексивний підхід* (І.О. Елефєренко, П.І. Третьяков, В. Фролова) і *пізнавально-перетворювальний підхід* (О.Ю. Єфремов) – як основу педагогічної діагностики розглядає виявлення, усвідомлення індивідуальності учня й урахування його

особливостей (педагогічних, психологічних, соціальних) в інтересах підвищення навченості, вихованості, освіченості.

Мета статті – розглянути концепції історичного розвитку поняття “педагогічна діагностика” в педагогічній літературі та визначити методологічні підходи до визначення цього поняття.

Існує кілька концепцій історичного розвитку поняття “педагогічна діагностика”. Наприклад, Б.М. Бім-Бад вважає, що в розвитку педагогічної діагностики слід виділяти *два етапи*:

– перший етап розвитку педагогічної діагностики до середини ХІХ ст., який прийнято вважати *донауковим*. За цей час сформувалися традиційні методи педагогічного оцінювання, засновані на перевірці знань учнів в усній і письмовій формах. Опитування, контрольні роботи, іспити вимагали від учнів відтворення раніше засвоєного матеріалу або вирішення певних завдань відповідно до раніше представлених зразків. Така діяльність учнів мала репродуктивний характер;

– другий етап веде відлік з другої половині ХІХ ст., коли розвиток педагогічної діагностики здійснювався паралельно зі створенням методів психодіагностики. Науковці й практики освіти педагогічну діагностику сприймали як вторинний напрям, що складався в руслі психодіагностики, та має підпорядкований їй характер [5].

І.М. Олександров і О.Ю. Єфремов у розвитку педагогічної діагностики виділяють *сім етапів*:

Перший етап – виникнення педагогічної практики – 1890 р. – *донауковий етап*. Елементи педагогічної діагностики використовуються без наукового обґрунтування й мають яскраво виражену емпіричну спрямованість.

Другий етап – кінець ХІХ ст. – 1920 р. Етап початку теоретичної розробки проблем педагогічної діагностики, який пов’язаний з появою експериментальної педагогіки й психології. Початок активного впровадження методик педагогічної та психологічної діагностики в педагогічну практику.

Третій етап – 1920 р. – 1936 р. Етап наукового становлення педагогічної діагностики в рамках педології, психотехніки, професійного психологічного відбору

Четвертий етап – 1936 р. – 1940 р. Етап заборони на дослідження, що мають діагностичну спрямованість у педагогіці й психології, критика та заборона педології, а разом з нею педагогічної й психологічної діагностики як ідеологічно шкідливих напрямів розвитку науки.

П’ятий етап – 1950–1970 рр. Етап повернення до діагностичної спрямованості психолого-педагогічних досліджень. Звернення до досвіду минулих років і зарубіжного досвіду (особливо в психологічній діагностиці), збільшення спектра нових наукових розробок, поступове впровадження педагогічної й психологічної діагностики в педагогічну практику.

Шостий етап – 1990-ті рр. Педагогічна діагностика стає об’єктом спеціальних досліджень. Зростає інтерес науки й практики до проблем педагогічної діагностики. Активізується проведення наукових досліджень із цієї проблеми, розширюється застосування педагогічної діагностики в освітніх уста-

новах. Відзначається актуальність і необхідність розробки наукових проблем та методик педагогічної діагностики у зв'язку із сучасними вимогами до якості навчання, виховання, підготовки фахівців, у цілому освітнього процесу, особистісного й професійного зростання учасників цього процесу.

Сьомий етап – кінець 1990х рр. – теперішній час – *сучасний етап* розвитку педагогічної діагностики. Відбувається формування термінології й методології педагогічної діагностики. Проводяться системні дослідження проблем педагогічної діагностики. Педагогічна діагностика стає невід'ємним компонентом педагогічної діяльності й педагогічного процесу [1].

У дослідженні, проведеному Є.Є. Леоною, в історії педагогічної діагностики виділяються *чотири етапи* її розвитку.

Перший етап – *традиційно-прикладний*, де проводиться розробка окремих питань у рамках традиційних і ранньокласових суспільств (аж до епохи Відродження). Як вважає автор, для цього етапу характерний утилітарний підхід до вирішення завдань відбору й відсівання учнів, діагностика представлена в різних формах контролю (засвоєння знань, оволодіння практичними вміннями тощо).

Другий етап – від епохи Відродження до кінця ХІХ ст., визначається дослідницею як етап *доекспериментальної розробки* питань педагогічної діагностики в рамках різних концептуально обґрунтованих освітніх систем (класно-урочної Я.А. Коменського, гувернантської системи виховання джентльмена Д. Локка, єзуїтської, у системах природного виховання Ж.-Ж. Руссо й елементарної освіти І.Г. Песталоцци та ін.). У цей час відбуваються спроби осмислення й процесуальної розробки окремих питань педагогічної діагностики як компонента навчально-виховного процесу.

Третій етап (з 80-х р. ХІХ ст. до першої третини ХХ ст.) – *дослідно-експериментальний*. Його особливостями стали: визначення науково-методичних основ для розробки діагностичного інструментарію для потреб масової освітньої практики, початок методологічного осмислення й широкого впровадження в школи й професійну педагогіку діагностичного інструментарію.

Четвертий етап (друга половина – кінець ХХ ст.) – *системно-діагностичний*. Його характерними рисами є спроби вписати педагогічну діагностику в процес виховання й навчання, теоретично обґрунтувати її необхідність як системного компонента освіти, розробка багатоаспектної теорії, методології й технології педагогічної діагностики [2, с. 25].

Періодизація Є.Є. Леоною, на нашу думку, більш чітко визначає етапи розвитку “педагогічної діагностики”, обґрунтовуючи їх практичними діями у сфері освіти, а також теоретичною розробкою й обґрунтуванням процедур контролю й оцінювання засвоєння знань.

Наступна періодизація історичного розвитку педагогічної діагностики належить Е.О. Міхайличеву й охоплює *три періоди*:

– *перший* – з найдавніших часів до ХVІІ ст., де представлені елементи педагогічної діагностики в історії освіти й педагогічної практики;

– *другий* – діагностичні ідеї й прийоми в класичній дидактиці XVII–XIX ст.;

– *третій* – діагностика в педагогічній практиці й науковому знанні з кінця XIX ст. до сьогодні [3].

Звертаючись до методології освіти як науки з організації педагогічної діяльності, необхідно враховувати, що діяльність учителя, викладача може відбуватися спонтанно, шляхом спроб та помилок. Методологія освіти узагальнює перевірені всією суспільно-історичною практикою раціональні форми педагогічної діяльності. У різні історичні періоди розвитку цивілізації мали місце різні основні типи форм організації діяльності, які в сучасній літературі дістали назву *організаційної культури*. На наш погляд, періодизацію розвитку поняття “педагогічна діагностика” необхідно проводити, спираючись на типи організаційної культури.

Так, В.А. Нікітін виділяє такі історичні типи організаційної культури [4]:

1. *Традиційна організаційна культура*. На ранніх етапах розвитку людства суспільство складалося з комунальних груп, принципом виділення яких було розрізнення “свій-чужий”. Комунальні групи утримувалися міфом і ритуалом. *Міф* пояснює походження предків (від тварини, від якогонебудь бога тощо), вибраність цієї групи, порядок співжиття, зокрема, принцип верховенства в групі і його обґрунтування. Міф задає картину світу, у тому числі виділяє інший світ (“загробний”, світ парфумів тощо), подібний реальному, але такий, що володіє чудовими якостями й досконалістю стосовно наявного, і життя комунальної групи відбувається ніби в цих двох просторах одночасно. Реальним механізмом, який забезпечує це зіставлення й організує діяльність людей, є *ритуал*. Базовими завданнями є відокремлювати своїх від чужих, допомагати своїм, шкодити чужим, карати за відступництво. Коли кілька комунальних груп перетинаються на одній території, виникає війна за територію й ресурси.

2. *Корпоративно-ремісничка культура*. У середині I тис. н. е. поряд з родовими суспільствами раннього Середньовіччя під впливом активної діяльності Рима почав складатися новий суспільний устрій із твердою ієрархією церкви. Вона мала більш досконалу – корпоративну організацію – єдиний центр управління і єдину ідеологію, чітку ієрархію підпорядкування, власну систему підготовки кадрів, чіткі норми поведінки й покарання за їхнє порушення, єдину мову – латинську.

Надалі, у пізньому Середньовіччі, стали формуватися нові центри організації суспільства – міста й університети. Нова соціальна ієрархія в містах формувалася вже на інших принципах – корпоративно-ремісничих. Корпорації формувалися навколо тієї або іншої діяльності: виділялися деякі зразки (виробів тощо) і рецепти їх відтворення, які ретельно охоронялися корпорацією. Ієрархічна структура суспільства визначалася твердим поділом членів ремісничих корпорацій на майстрів, підмайстрів і учнів, а перехід з однієї категорії до іншої був тривалий за часом і обставлений багатьма умовами, жорстко контрольованими корпорацією.

У добу Ренесансу університетські корпорації поступово перейшли від передачі рецептурного знання на розробку й передачу знання теоретичного. Змістився інтерес від тих людей, хто вміє й може передавати рецепт цього вміння, до тих, хто знає, хто може створювати теоретичне знання й передавати його. Передача теоретичного знання стала основною лінією в університетській, а потім і в усіх інших формах освіти. Так став формуватися професійний тип організаційної культури.

3. Професійний (науковий) тип організаційної культури. У ньому базовою діяльністю, що цементує різні професійні сфери, є наука. Саме наука в професійно організованому суспільстві є найважливішим інститутом, тому що в ній формується і єдина картина світу, і загальні теорії, і стосовно цієї картини виділяються окремі теорії й відповідні предметні галузі професійної діяльності. “Центром” професійної культури є наукові знання, а виробництво цих знань визначає можливості інших видів і матеріального, і духовного виробництва. Протягом декількох століть професійний тип організаційної культури був основним.

Але в другій половині ХХ ст. визначилися кардинальні суперечності в розвитку професійної форми організації суспільства:

- суперечності в побудові єдиної картини світу, створеної наукою, і внутрішні суперечності в самій структурі наукового знання, які породила сама ж наука, створення уявлення про зміну наукових парадигм (Т. Кун, К. Поппер та ін.);

- стрімке зростання наукового знання, технологізація засобів виробництва призвели до різкого роздроблення картини світу й, відповідно, дроблення професійних сфер на безліч спеціальностей;

- сучасне суспільство не тільки сильно диференціювалося, але й стало реально полікультурним. Якщо раніше всі культури описувалися в єдиному “ключі” європейської наукової традиції, то сьогодні кожна культура претендує на власну форму самоопису й самовизначення в історії. Можливість опису єдиної світової історії виявилася вкрай проблематичною й приреченою на мозаїчність. Практично постало питання про те, як об’єднати “мозаїчне” суспільство, як управляти ім. Виявилось, що традиційні наукові моделі “працюють” у дуже вузькому обмеженому діапазоні: там, де мова йде про виділення загального, універсального, але не там, де постійно необхідно втримувати різне.

Таким чином, виникла необхідність розвитку іншого типу організаційної культури – проектно-технологічного.

4. Проектно-технологічний тип організаційної культури. Ще в минулому столітті, поряд з теоріями виявилися такі інтелектуальні організованості, як проекти й програми, а до кінця ХХ ст. діяльність з їх створення й реалізації стала масовою. Забезпечуються вони не тільки й не стільки теоретичними знаннями, скільки аналітичною роботою. Професійна культура за рахунок своєї теоретичної потужності створила способи масового виготовлення нових знакових форм (моделей, алгоритмів, баз даних тощо), і це стало тепер матеріалом для нових технологій. Ці технології вже не тіль-

ки речового, а й знакового виробництва, і взагалі, технології, поряд із проєктами, програмами, стали провідною формою організації діяльності. Специфіка сучасних технологій полягає в тому, що жодна теорія, жодна професія не можуть перекрити весь технологічний цикл. Складна організація великих технологій призводить до того, що колишні професії забезпечують лише один-два рівні великих технологічних циклів, і для успішної роботи й кар'єри людині важливо бути не тільки професіоналом, але бути здатним активно та грамотно включатися в ці цикли.

Для виникнення й поширення проєктно-технологічного типу організаційної культури були об'єктивні причини. До середини ХХ ст. була в основному вирішена головна проблема людства – проблема голоду. Людство вперше за всю історію змогло нагодувати себе (в основному), а також створити для себе сприятливі побутові умови (знову ж в основному). І тим самим був зумовлений перехід людства в зовсім нову, так звану постіндустріальну епоху свого розвитку, коли з'явився достаток продовольства, товарів, послуг, і коли у зв'язку із цим стала розвиватися в усій світовій економіці найгостріша конкуренція. Тому за короткий час у світі стали відбуватися величезні деформації: політичні, економічні, суспільні, культурні та ін. Ознаками цієї нової доби стали нестабільність, динамізм політичних, економічних, суспільних, правових та інших ситуацій. Усе у світі стало безупинно й стрімко змінюватися. Отже, практика повинна постійно перебудовуватися відповідно до нових умов. Таким чином, *інноваційність практики стає атрибутом часу* [4].

Отже, ми показали лише одну з багатьох класифікацій історичних типів організаційної культури. У літературі можна знайти й інші підходи. Важливо одне – розвинутий з кінця ХVІІ ст. професійний тип організаційної культури, основою якого були письмові тексти у вигляді підручників, спеціальної літератури, інструкцій, методичних рекомендацій тощо, у середині ХХ ст. змінився у зв'язку з прискоренням розвитку суспільних, у тому числі виробничих відносин, появою нового типу організаційної культури (природно, що увібрала в себе всі попередні) – проєктно-технологічної культури.

У цьому новому типі організаційної культури ключовими стають такі поняття: *проєкт, технології й рефлексія*. Причому два з них є ніби протилежними: проєкт (дослівно – кинутий уперед) і рефлексія (дослівно – поворот назад).

Висновки. Отже, періодизація історичного становлення поняття “педагогічна діагностика” нерозривно пов'язана з типами організаційної культури людства, оскільки педагогічна діагностика є одним з важливих елементів керівництва й здійснення педагогічного процесу у сфері освіти, що відбувалося на всіх етапах розвитку історії. Її роль зумовлена тим, що якість проведеної роботи з виявлення й розпізнавання індивідуальних і групових педагогічних та психологічних особливостей учнів аналізу й оцінці педагогічних явищ і фактів прямо й безпосередньо впливає на ефективність освітнього процесу.

Література

1. Ефремов О.Ю. Теория и практика педагогической диагностики в высшей военной школе России : автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук / О.Ю. Ефремов. – СПб., 2003. – 47 с.
2. Леонова Е.Е. Методы исследования проблем становления педагогической диагностики как науки / Е.Е. Леонова // Актуальные проблемы педагогической диагностики и мониторинга системы образования : сб. науч. статей / Таганрогский гос. пед. ин-т. – Таганрог : Изд-во ТГПИ, 2003. – С. 13–16.
3. Михайлычев Н.А. Педагогическая диагностика: история, теория, современность : монография / Е.А. Михайлычев, Г.Ф. Карпова, Е.Е. Леонова ; Ростовский гос. пед ун-т. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГГУ, 2002. – 256 с.
4. Никитин В.А. Организационные типы современной культуры : автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра культурологии / В.А. Никитин. – Тольятти ; М., 1998. – 49 с.
5. Педагогическая энциклопедия / под ред. И.А. Каирова. – М., 1969. – 878 с.
6. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания / К.Д. Ушинский // Собр. соч. : в 6 т. – М. : Учпедгиз, 1956. – Т. 6. – 464 с.

МОСКАЛЬОВА Л.Ю.

СЕРЕДОВИЩНИЙ, СИСТЕМНИЙ, СИНЕРГЕТИЧНИЙ, ЦИВІЛІЗАЦІЙНИЙ ПІДХОДИ У ВИХОВАННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Проблематика виховання майбутніх учителів, формування їх морально-етичної культури є важливою як для розвитку педагогічної науки в об'єктивному її значенні в цілому, так і для становлення культурологічної парадигми в сучасній освітній галузі. Багатофункціональність питання розвитку молодих фахівців та морального виховання студентів, які обирають професію вчителя, завжди викликала дискусії, що не припиняються досі.

Сьогодні майбутні вчителі стають більш активними учасниками навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів, ніж раніше. Вони потребують якщо не нових, то істотним чином змінених підходів до виховної роботи з ними. Свідченням такої потреби є, зокрема, сприяння на державному рівні розвитку студентського самоврядування, творчої ініціативи в запровадженні до навчально-виховного процесу вищої школи інноваційних виховних методик, технологій.

На сучасному етапі інтеграції України в європейський освітній простір теж є гостра необхідність в оновленні уявлень про існуючі підходи до виховання молоді, зокрема, морально-етичного, з урахуванням останніх тенденцій щодо створення належних умов для якісної професійної освіти.

Разом з тим питання, що стосуються різних аспектів виховання сучасних студентів, недостатньо висвітлені у спеціальній педагогічній літературі. Як наслідок, на практиці мають місце порушення, що зумовлені не доліками у плануванні виховної роботи, недостатньою кількістю цікавих виховних методик для студентської молоді тощо. Ці проблеми вимагають негайного вирішення.

Серед сучасних підходів до вирішення проблем різних напрямів виховання, у тому числі морально-етичного, як у теоретичному, так і у практичному плані на сьогодні у статті нами проаналізовано такі:

– середовищний підхід (Н. Коваленко, Г. Корнетов, Ю. Мануйлов, К. Приходченко, К. Робінсон, Л. Афроніка, С. Скидан та ін.);

– системний підхід (О. Белова, П. Бурдйо, Ж.-К. Пассрон, В. Вербець, О. Гордійчук, І. Грязнов, Т. Єрмолаєва, В. Кагерманьян, С. Карпенчук, Л. Хомич, Ю. Щербяк та ін.);

– синергетичний підхід (Г. Беляєв, О. Князева і С. Курдюмов, І. Кувакова і Г. Соседов, М. Левківський і О. Вознюк, Т. Малахова, А. Найбауер, А. Назаретян, І. Пригожин та І. Стенгерс, Г. Хакен та ін.);

– цивілізаційний підхід (Л. Ваховський, М. Данілевський, І. Кононова, С. Крапивенський, Н. Омельченко, А. Стризое та ін., М. Мамардашвілі, Н. Скотна та ін.) тощо.

Необхідність аналізу наукових праць у цих підходах актуалізує важливість їх характеристики у виховній роботі вищої школи, що є *метою статті*.

Середовищний, системний, синергетичний та цивілізаційний підходи у вихованні сучасної студентської молоді спрямовані на покращання якості виховного процесу, але деякі аспекти є недостатньо вивченими та не охоплюють усіх широких можливостей у реалізації виховної роботи з майбутніми учителями.

Середовищний підхід у вихованні особистості визначається пріоритетним у ряді досліджень (К. Балтремус, Г. Корнетов, К. Приходченко, Ю. Мануйлов та ін.). Так, сукупність цілеспрямовано створених соціальних і організаційно-педагогічних умов, що забезпечують розвиток особистості, здатної до самовизначення, самовдосконалення, самореалізації, визначається як особистісно орієнтоване виховне середовище в дисертації К. Балтремус. Додамо, що в цьому плані заслуговує на увагу сучасний напрям у педагогічній науці – педагогічна ергономіка та її функціональна система “викладач – студент – навчальне середовище”, представлена у дослідженні С. Скидана [8]. Така система дає змогу, на його думку, крім забезпечення високої розумової працездатності, активізації навчальної діяльності студентів, удосконалювати педагогічну майстерність викладачів та морально-психологічну атмосферу.

Середовищний підхід орієнтує виховний процес на створення системи необхідних умов, серед яких постає культивування моральних цінностей у певному просторі – статичній одиниці (творча студія, гуртки, клуби та ін.), або у динамічній одиниці – стихії [5]. Вивчення й проектування стихій (сила, що програмує поведінку – соціальний рух, інформаційний потік, суспільний настрій, мисленнєві програми, стереотипи мислення тощо), моделювання культурних ніш (локальні ділянки середовища) також представлено в роботі Н. Коваленко [2, с. 41]. На різних етапах життя особистість набуває досвіду батьків, різних людей, вбирає в себе їхні уявні програми, стереотипи мислення, емоційні реакції, що дають змогу, на дум-

ку Н. Коваленко, вибудовувати моральні уявлення. На інших етапах на цьому ґрунті набувають розвитку уявні програми вчителів, друзів, коханих людей. Таким чином, стереотипи й базові переконання щодо поведінки особистості, згідно з орієнтацією на середовищний підхід, мають бути залежними від ідей, нормів, ідеалів середовища [2, с. 41].

Ідея культурного середовища підтримується М. Лайтманом [4]. Як прихильник вчення Кабали, у питанні виховання він виступає категорично проти нав'язування всяких штампів і принципів, оскільки перетворення людини, її вдосконалення залежать тільки від неї самої. Але водночас М. Лайтман підкреслює, що не можна залишати дитину без середовища, яке вивчає Кабалу. Так, він зазначає: “Наші діти або діти, яких нам доручають виховувати, знаходяться в певній суспільній атмосфері, яка їх формує. І найкраще, якщо ця атмосфера буде ліберально-релігійною” [4, с. 387]. При цьому М. Лайтман вказує на необхідність захищати людину від абсолютно світського впливу й релігійного образу мислення, надання людині знань щодо виконання традиційних заповідей, які б надали можливість засвоїти ставлення до життя, мотивацію виконання дій згідно із метою вчення Кабали тощо.

Думки А. Лайтмана заперечуються науковим дослідженням С. Хассена, який вважає, що теоретична і практична психологія повинні дати ясну й обґрунтовану систему критеріїв деструктивності того чи іншого деструктивного культу, розробити відповідні інструменти та технології профілактики, терапії й реабілітації культової травми, які з'являються серед багатьох сучасників [9, с. 31]. Погоджуючись з розмірковуванням С. Хассена, ми також вважаємо, що протидією для аморального впливу на особистість (у тому числі деструктивних культів) повинні стати освічені вчителі, інституційні форми соціалізації, система комунікації й інформування (телебачення, радіо, Інтернет, друковані видання тощо), які в злагодженій системі роботи мають можливість спрямувати розвиток морально-етичної культури особистості на вищий рівень.

Дещо інший погляд на виховне середовище й стихії мають К. Робінсон і Л. Афроніка. Розглядаючи необхідність вироблення нового погляду на важливість розвитку особистості, вони пропонують створювати спеціальне середовище – у школах, на робочих місцях, у державних установах для того, щоб забезпечити впевненість кожної людини в тому, що в неї є всі можливості і здібності для самореалізації й знаходження власної особистої стихії [7, с. 8]. Зазначимо, що така думка експертів у галузі творчого мислення, освіти та інновацій, на наш погляд, у цьому випадку ближче до персоналістичного підходу у вихованні, любові не до блага людини, а любові до себе. Так, автори підкреслюють, що пошук свого покликання проходить через три концентричних кола тиску: особистий, соціальний, культурний, де перешкоди можуть бути і внутрішніми (брак впевненості, боязнь невдачі), і зовнішніми (боротьба з оцінками й очікуваннями найближчого оточення, заперечення “заразливості” поведінки культури старшого покоління сучасною молоддю), що спонукають студентську молодь

шукати власну стихію в різних молодіжних неформальних субкультурах тощо [7, с. 187].

Зважаючи на думку, що освіта залучає майбутніх учителів до культурного середовища, яке створене педагогічною роботою викладачів і методистів, учителів загальноосвітніх шкіл, науковими пошуками великої кількості вчених, усім досвідом і народними традиціями виховної діяльності, відзначимо, що продуктом виховного середовища людина бути не може, вона, як вільна особистість, може лише скористатися результатами накопиченого досвіду для виведення себе на такий рівень морально-етичної культури, який може бути для неї доступним. Наша думка підтверджується й роздумами М. Карєєва над прогресивним впливом особистості (силі культурного індивідуалізму) на культурне середовище, і дослідженнями В. Ефроїмсона про взаємозв'язок генетики й середовища тощо.

Також додамо, що властивості темпераменту людини, індивідуальна поведінка, відповідно до поглядів психологів (П. Лафренсьє, І. Равич-Щербо, Т. Марютіна, О. Григоренко та ін.), зазнають впливу середовища значно менше, ніж вважають прихильники середовищного підходу. Водночас дослідження підтверджують, що вроджений характер властивостей темпераменту не має на увазі абсолютної їх незмінності. Отже, у процесі виховання майбутнього вчителя необхідно враховувати, що на моральну поведінку особистості середовищні умови діють із меншою силою, ніж сукупність генетичних, природних чинників і особиста мотивація до прагнення високого рівня морально-етичної культури.

Використання синергетичного (синергетика – теорія самоорганізації) підходу у вихованні дає змогу розглядати процес виховання майбутніх учителів у його неоднозначності, що зумовлено безліччю внутрішніх і зовнішніх впливів, як закономірних, так і випадкових. Так, у теорії виховання синергетичний підхід використовується в системі з комплексним, особистісно-діяльнісним підходами для корекції морального відчуження студентів у виховному процесі вищого навчального закладу (З. Малієва). Також і А. Найбауер, застосовуючи синергетичний підхід, відзначала якісні зміни в підготовці студентів до педагогічної професії, які спостерігаються при забезпеченні морального спрямування освітньо-виховного процесу. Так, проведення факультативних занять з таких дисциплін, як “Етикет”, “Основи етикету”, на думку А. Найбауер, є однією з найважливіших умов моральної освіти. Необхідним для якісних змін є також розвиток позитивного ставлення студентів до змісту моральної освіти, що досягається використанням комплексу методів викладання та форм організації навчання моральної освіти студентів, що стимулюють інтерес до предмета і їх активність у його засвоєнні [6]. Така думка простежується й у дисертаційному дослідженні С. Учадзе, який вказував, що застосування синергетичних зв'язків у навчально-виховній роботі сприяє розвитку моральних, морально-вольових якостей суб'єктів навчально-виховного процесу. Синергетичний підхід також пояснює властивості поведінки людини, забезпечують кращу пристосованість до змін в умовах людського існування, що, на наш погляд, дає

можливість у процесі виховання майбутніх учителів проводити прогнозування в розвитку їхніх моральних якостей.

Багатомірність синергетичного підходу, його різноплановість дають змогу розглянути у взаємозв'язку вплив середовища на рівень вихованості особистості, а також вплив самої особистості на освітнє середовище в різних рівнях реалізації процесу виховання у вищому навчальному закладі. Так, І. Кувакова, Г. Соседов підкреслювали, що загальні культура, цінності, надії на створення благополучного суспільства формує спрямований – інтенціональний вибір мети, ідеалів, еталонів взаємодій і способів їх досягнення; створює широкі можливості для навчання людини, саморозвитку та розвитку інших, підвищення комфортності умов середовища – державно-інституційно-освітнього простору [3, с. 4–5].

Погоджуючись з положеннями синергетики, важливими для організації виховання, зазначимо, що цей підхід у питаннях морального виховання, виховання культури особистості сьогодні потребує серйозного доопрацювання, оскільки дослідження, представлені в руслі синергетичного підходу, орієнтовані, в основному, на оновлення підходів до організаційної системи, моделями (само)управління, освітнього менеджменту, причому у вихованні морально-етичної культури особистості, на наш погляд, найбільш важливою є робота на глибинному, інтраперсональному рівні з використанням спеціальних методик і технологій.

Наступний підхід – системний – представлений у дослідженнях, присвячених моральному вихованню, вихованню культури майбутнього вчителя як складного утворення, що має ієрархічну структуру (О. Белова, В. Вербець, О. Гордійчук, Т. Єрмолаєва та ін.). Так, системний розгляд професійно-етичної підготовки майбутнього педагога в дисертації Т. Єрмолаєвої передбачає виділення таких компонентів: мета, підходи, принципи, інноваційна спрямованість, зміст програм, результати, а також функцій професійної діяльності педагога: цільових (виховна, навчальна, розвивальна), операційних (навчально-методична, організаторська, діагностична, виробничо-технологічна, науково-дослідна, творча та ін.) [1, с. 9]. Також системний підхід пропонується використовувати у вирішенні проблем морального виховання майбутніх офіцерів (І. Грязнов), в організації навчання у вищих навчальних закладах та укладанні навчальних дисциплін (Л. Ткаченко) тощо.

Трактування терміна “морально-етична культура” з позицій системного підходу надається в дослідженні В. Салко. Ця категорія тлумачиться як певна система механізмів свідомого відтворення набутих знань, уявлень про моральні вимоги до відповідних вчинків. Така система, на думку В. Салко, є регулятором поведінки, формує моральну свідомість, забезпечує вільний моральний вибір і конструктивність морально-етичних відносин.

Існують різні точки зору на системний підхід у вихованні майбутнього вчителя. Безсумнівно, позитивним є те, що системний підхід орієнтований на вирішення морально-етичних проблем, тобто досягнення результату, що дає змогу віднести цей підхід до більш ефективного, ніж до

такого, що ґрунтується на спонтанному виборі інтуїтивних рішень. З іншого боку, єдиної системи виховання майбутнього вчителя, яка б не викликала заперечень, яку можна було б застосовувати за будь-яких умов і для всіх спеціальностей, у різних соціоекономічних умовах, дотепер не створено. Характерним є те, що навіть стандарти підготовки майбутніх учителів як учителів початкового навчання, так і вчителів географії, історії, інформатики, мови та літератури тощо, вимагають постійного оновлення з урахуванням мінливих потреб економіки держави, ринку освітніх послуг, різноманітних культурних запитів особистості та суспільства тощо (К. Левківський, О. Спірін, Г. Хауг, К. Таух, Л. Хомич, І. Чорноморець та ін.). Отже, системний підхід в організації процесу виховання морально-етичної культури особистості повинен мати ознаки не сталої системи, а системи динамічної, процесуальної, що базується на цінностях педагогічної професії та використовує методи й технології виховної роботи, максимально наближеної до індивідуальних потреб особистості.

Для вивчення виховних явищ як єдності з урахуванням взаємозалежних рівнів спільного, загального, особливого, одиничного найчастіше застосовується цивілізаційний підхід. Враховуючи те, що поняття “цивілізація” (від лат. *civilis* – “державний, державницький”) виступає як багатозначне та екетичне, підкреслимо, що воно до сьогодні не має єдиного загальноприйнятого тлумачення. У науковій літературі цей термін уживається в декількох значеннях, у тому числі як синонім культури (А. Тойнбі), як певна стадія розвитку й деградації локальних культур (О. Шпенглер), як щабель історичного розвитку людства, що слідує за варварством, як рівень розвитку окремого етносу або регіону тощо. Підкреслимо, що цивілізаційний підхід дає змогу в дослідженні проблеми виховання морально-етичної культури перебороти однолінійність, властиву формаційному уявленню про процес та розвиток морально-етичної культури в історичному контексті. Внаслідок цього вивчення процесу виховання морально-етичної культури особистості майбутнього учителя у теоретичному плані стає багаторівневим, що дає змогу порівнювати моральні традиції та звичаї у різних країнах, цивілізаціях, знаходити спільне та відмінне у моральних цінностях різних регіонів та представників різних етносів тощо. Наприклад, про реконструкцію в системі освіти, і, зокрема, необхідність морального відновлення особистості писала М. Думітрана. Так, підкреслюючи великий вплив учителя, викладача на моральність і майбутню соціальну поведінку молоді, М. Думітрана запевняє, що в Румунії зміни можуть відбутися через поліпшення оплати праці, можливість постдипломного навчання вчителів, а також модифікацію навчальних планів, насамперед, визначення моральної мети в освіті, а також набуття комплексу навичок, серед яких – “гарна поведінка” (“good behavior”), “цивілізовані манери” (“civilized manners”), “цивільні якості” (“civic qualities”) [10, с. 34–35].

Однак виділимо й положення про те, що культура та цивілізація протиставляються в самій базисній основі цих понять, їх основних цілей (М. Мамардашвілі). Так, метою цивілізації є упорядкування цивільного

мислення, узгодження поведінки людини з правом для відтворення й збільшення суспільного багатства, в основі чого лежить економічний базис та правовий закон. Метою морально-етичної культури, на наш погляд, є розвиток і накопичення нематеріальних цінностей, пов'язаних з вихованням морального характеру особистості, переданням від покоління до покоління морально-етичного досвіду, моральних звичок і етичних традицій, моральних учинків і подвигів людського серця перед особистими егоїстичними бажаннями й суспільними пороками для примноження добра, благочестя, милосердя. Отже, цивілізаційний підхід для вирішення проблеми виховання морально-етичної культури майбутніх учителів принципово не може претендувати на основу побудови нашої концепції, оскільки не охоплює всього поля морально-етичної культури як ціннісного явища. При цьому ми спираємося також на думку І. Зязюна про те, що перспективи розширення поля культури вбачаються саме в ідеях гуманізації, гуманітаризації, гармонізації предметів культури, поглиблення культурної складової та, що є важливим для обґрунтування нового напрямку в нашому дослідженні, генерації нових культурних форм.

Таким чином, розглянувши основні можливості для виховання морально-етичної культури майбутніх учителів у представлених підходах і виявивши основні суперечності, ми можемо вказати на те, що кожний із цих підходів охоплює істотну частину дійсності, але в цілому не відбиває потреби всього суспільства в підготовці вчителя, здатного, насамперед, здійснювати моральні вчинки, змінювати якість життя через створення та апробацію новітніх методик та технологій для самовиховання і виховання дітей та учнівської молоді. Жоден із названих підходів повністю ігнорувати не можна; необхідно, на наш погляд, брати до уваги те дієве, те ефективне, завдяки чому при розробці моделі, технології й методики виховання морально-етичної культури майбутнього вчителя в сучасних умовах можна досягти ефективних результатів.

Висновки. Отже, теоретичний аналіз проблеми виховання морально-етичної культури особистості свідчить, що її розвиток не набуває ознак стабільності, оскільки на неї впливають різноманітні чинники: соціальні, економічні, політичні тощо. Це зумовлює необхідність побудови нового підходу до проблеми виховання морально-етичної культури особистості, що дасть змогу нам спостерігати позитивні зміни, насамперед, у моральних вчинках майбутніх учителів.

Проаналізовані нами в статті середовищний, системний, синергетичний, цивілізаційний підходи до виховання майбутніх учителів надають можливість побачити їх основні переваги та недоліки. Перспектива нашого подальшого дослідження – опис ціннісно-генерувального підходу до виховання майбутніх учителів, що ґрунтується на цінностях особистості та цінностях педагогічної професії.

Література

1. Ермолаева Т.В. Профессионально-этическая подготовка будущего педагога профессионального обучения в высшей школе : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.08 / Т.В. Ермолаева. – М. : МГИУ, 2008. – 27 с.

2. Коваленко Н.П. Психология успеха / Наталья Петровна Коваленко. – СПб. : Нева ; М. : ОЛМА-ПРЕСС Образование, 2003. – 160 с.
3. Кувакова И.М. Процессы институционализации и самоорганизации у сфере образования: вопросы научной методологии : [монография] / И.М. Кувакова, Г.А. Соседов ; под общ. науч. ред. д-ра филос. наук, проф. А.Л. Маршака. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2009. – 80 с.
4. Лайтман М. Богоизбранность : в 2 т. / Михаэль Лайтман ; [пер. с англ.]. – М. : НПФ “Древо Жизни”, изд. гр. kabbalah. info, 2003. – (Серия “Каббала. Тайное учение”). – Т. 1. – 576 с.
5. Мануйлов Ю. О стихии, стихийности и стихийности в образовании / Ю. Мануйлов // Alma Mater: Вестник высшей школы. – 2004. – № 10. – С. 11–14.
6. Найбауэр А.В. Содержание нравственного образования в системе профессиональной подготовки студентов педагогического колледжа: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.07, 13.00.08 / А.В. Найбауэр ; Моск. гос. открытый пед. ун-т им. М.А. Шолохова. – М., 2004. – 22 с.
7. Робинсон К. Призвание. Как найти то, для чего вы созданы, и жить в своей стихии / Кен Робинсон при участии Лу Афроники ; [пер. с англ. В. Кукушкиной]. – М. : Изд. Манн, Иванов и Фребер, 2010. – 368 с.
8. Скидан С.О. Ергономічні основи навчального процесу у вищій школі : автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : 13.00.01 / С.О. Скидан ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 1999. – 35 с.
9. Хассен С. Освобождение от психологического насилия: Деструктивные культуры, контроль сознания, методы помощи / Стивен Хассен ; [пер. с англ. И. Волковой, Е. Волкова]. – СПб. : ЕВРОЗНАК, 2003. – 400 с. – (Проект “Психология – BEST”).
10. Dumitrana M. Education and moral reneval / Magdalena Dumitrana // Values and education in Romania today / edited Marin C. Călin, Magdalena Dumitrana. – Washington : RVP, 2001. – P. 7–50.

НЕЧАСВА О.В.

ХАРАКТЕРИСТИКА НЕОБХІДНИХ ЗНАНЬ І УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОСНОВ ЗДОРОВ'Я В КОНТЕКСТІ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ

Однією з нагальних проблем сьогодення є виховання здорового підростаючого покоління в духовному, психічному та фізичному аспектах. Надзвичайно важливу роль у зазначеному контексті відіграє статеве виховання сучасної молоді. Останніми роками ця проблема набуває ще більшої актуальності. Це зумовлено багатьма чинниками, серед яких: збільшення випадків небажаної вагітності серед дівчат шкільного віку, поширення хвороб, що передаються статевим шляхом, зниженням моральності серед учнів підліткового віку, сексуальна розбещеність тощо.

У зв'язку з вищезазначеним виникає необхідність підготовки відповідних фахівців, здатних на високому професійному рівні здійснювати статеве виховання сучасних підлітків. У наш час такими фахівцями повинні стати майбутні учителі основ здоров'я, які відповідно до змісту навчальної програми [1] відповідного шкільного предмета мають впродовж вивчення всього курсу (5–9 класи) торкатись делікатних і вкрай важливих питань у контексті статевого виховання підлітків.

На сьогодні проблему підготовки майбутніх учителів основ здоров'я досліджують такі вітчизняні вчені: В. Бабич, В. Горащук, А. Радченко, С. Страшко та ін. Розробкою навчально-методичного забезпечення викладання шкільного предмету "Основи здоров'я" у загальноосвітніх навчальних закладах займаються Т. Бойченко, Л. Горяна, С. Василенко, Т. Воронцова, Н. Коваль, Н. Поліщук, О. Тагліна та ін. Проблему статевого виховання вивчають такі вітчизняні та зарубіжні вчені, як: О. Главацька, Д. Ісаєв, І. Ковальчук, В. Коган, І. Кон, В. Кравець, І. Мезеря, Л. Столярчук, М. Хіглінг та ін.

Мета статті полягає у визначенні її характеристики необхідних для майбутніх учителів основ здоров'я знань і вмінь, які визначають їх теоретичну та практичну готовність до статевого виховання учнів підліткового віку.

Як критерії професійної готовності майбутніх учителів основ здоров'я до статевого виховання підлітків нами визначено наявність теоретичної, практичної, психологічної та духовної готовності до професійної діяльності в зазначеному контексті. В енциклопедичному словнику надається таке визначення поняття "критерій": "...це відмітна ознака, мірило, на підставі якого дається оцінка будь-якої дії, явища, ідеї" [2, с. 663]. У цій статті, враховуючи обмеженість її обсягу, характеризуємо зміст теоретичної та практичної готовності майбутніх учителів до здійснення в загальноосвітніх навчальних закладах статевого виховання підлітків. Теоретична готовність в зазначеному напрямі являє собою наявність у майбутніх учителів основ здоров'я необхідних знань щодо статевого виховання учнів основної школи. Для зручності сукупність необхідних знань, якими повинен володіти студент спеціальності "Здоров'я людини" після закінчення навчання у ВНЗ, ми розподілили за трьома основними блоками.

Перший блок – "Зміст і особливості статевого виховання сучасних підлітків" – включав такі знання:

- знання мети, завдань та змісту статевого виховання підлітків;
- розуміння значущості навчального предмета "Основи здоров'я" в контексті статевого виховання підлітків;
- усвідомлення важливості статевого виховання підлітків, спираючись на духовну сутність особистості;
- знання основ та особливостей диференційованого підходу (окремо хлопці, дівчата) щодо статевого виховання сучасних підлітків;
- знання психологічних особливостей учнів підліткового віку;
- знання особливостей статевого виховання молодших та старших підлітків;
- знання найбільш ефективних інтерактивних форм і методів статевого виховання підлітків.

Наступний блок знань – "Статеве виховання підлітків у позакласній роботі" – вмещував у себе таке:

- знання змісту та особливостей статевого виховання у процесі позакласної роботи;

- усвідомлення місця та можливостей позакласної роботи в контексті статевого виховання учнів основної школи;
- знання основних форм і методів навчання та виховання, найбільш використовуваних при статевому вихованні підлітків у процесі позакласної роботи;
- знання основ взаємодії з батьками підлітків у контексті сумісних дій, спрямованих на статево виховання учнів основної школи;
- усвідомлення місця сім'ї в статевому вихованні підлітків;
- знання основ спілкування з батьками в контексті запобігання можливим абортам;
- усвідомлення значення сім'ї стосовно виховання відповідальності у дітей (дівчат та юнаків) щодо створення нового життя.

Не менш важливим блоком знань є “Профілактика абортів сучасними дівчатами”, до якого входять:

- знання шкідливого впливу абортів на духовний та психічний стан здоров'я дівчини (жінки);
 - знання наслідків абортів для фізичного здоров'я дівчини;
 - знання стосовно переконання дівчат підлітків щодо планування у майбутньому власної дитини;
 - розуміння значення для дитини її бажаності з боку батьків;
 - знання психологічних особливостей підлітків у контексті потягу до протилежної статі (можливостей непередбаченого виникнення статевого стосунку);
 - знання суспільної та релігійної позиції щодо здійснення абортів;
 - усвідомлення важливості превентивних бесід з підлітками стосовно запобігання небажаній вагітності;
 - знання стосовно навчання юнаків та дівчат щодо запобігання перериванню небажаної вагітності;
 - розуміння необхідності виховання відповідальності хлопців та дівчат (при виникненні статевого стосунку) у контексті можливої вагітності дівчини;
 - знання історичних аспектів у контексті ставлення до дівчат (жінок), що переривали вагітність, з боку суспільства власної країни та інших країн і цивілізацій;
 - знання особливостей психологічного стану дівчини, готової до здійснення абортів;
 - знання значення різних видів контрацепції як засобу запобігання виникненню небажаної вагітності;
 - усвідомлення важливості морального боку статевого виховання стосовно уникнення необхідності абортів;
 - знання особливостей спілкування з юнаком (від якого завагітніла дівчина) стосовно його ставлення до спрямованості дівчини зробити аборт.
- Практична готовність** передбачає наявність у майбутніх учителів основ здоров'я необхідних умінь щодо статевого виховання підлітків, які

розподілялись нами відповідно до класифікації запропонованої Н. Кузьміною [3].

Отже, до гностичних умінь належать такі:

- а) уміння використовувати можливості навчального предмета “Основи здоров’я” у статевому вихованні підлітків;
- б) уміння оцінювати стан статевого виховання в сім’ях підлітків;
- в) здатність аналізувати процес епізодичного та цілеспрямованого статевого виховання підлітків іншими педагогами й у разі необхідності делікатно надавати допомогу колегам у здійсненні цього процесу;
- г) уміння визначати підлітків (хлопців) з вираженою сексуальною *потребою* та передбачати прояви насильства щодо дівчини;
- д) здатність аналізувати свою діяльність у контексті статевого виховання підлітків на уроках та поза їх межами;
- є) уміння використовувати будь-яку можливість для здійснення статевого виховання підлітків (в індивідуальній чи груповій формі);
- ж) здатність здійснювати статеве виховання на основі моральних заasad, далекоглядності, відповідальності за свої вчинки, спрямованість на зміцнення дружніх стосунків, щирої любові одне до одного;
- і) уміння переконувати підлітків у небажаності ранніх статевиx стосунків, а також важливості у майбутньому дотримання правил безпечного сексу;
- к) уміння вчителя спрямовувати сексуальну енергію підлітків на досягнення інтелектуальної (підвищення рівня встигаємості по іншим предметам) та фізичної досконалості (ранкова гімнастика, фізкультурна діяльність, спортивна спрямованість тощо).

Проектувальні уміння передбачають:

- а) здатність планувати статеве виховано підлітків відповідно мети та завдань здійснення цього процесу на етапі сучасного розвитку суспільства;
- б) уміння проектувати статеве виховання підлітків окремо відповідно до статі;
- в) уміння користуватись усіма засобами поповнення знань стосовно статевого виховання учнів;
- г) уміння проектувати позаурочну діяльність зі спрямованістю на статеве виховання підлітків;
- д) здатність визначати особливості статевого виховання у підлітковому віці;
- є) уміння передбачати поведінку підлітка (хлопця та дівчини) при нерозділеному коханні;
- ж) здатність запобігати здійсненню дівчатами абортів;
- з) здатність виокремлювати підлітків з наявністю важких психологічних травм (переживань) стосовно нероздільного кохання, образи з боку представника протилежної статі тощо;
- і) уміння передбачати проблемні ситуації, несподівані відверті питання з боку підлітків при обговоренні проблеми стосунків між хлопцем та дівчиною;

к) уміння розробляти власні проекти статевого виховання сучасних підлітків.

Конструктивні уміння включають:

а) уміння конструювати свою педагогічну діяльність відповідно до навчальної програми навчального предмета “Основи здоров’я”;

б) уміння розробляти (планувати) позакласні та позашкільні заходи, спрямовані на статево виховання підлітків;

в) здатність планувати свою діяльність стосовно здійснення статевого виховання підлітків протягом року;

г) уміння конструювати індивідуальний підхід стосовно статевого виховання підлітків з неблагополучних сімей, з учнями, що не отримують в сім’ї достатньо теплоти і любові, агресивними підлітками тощо.

Організаторські вміння передбачають:

а) уміння залучати студентів до розгляду проблеми духовного спрямування в статево становленні;

б) здатність організовувати роботу з батьками в контексті статевого виховання підлітків поза межами загальноосвітніх навчальних закладів;

в) уміння організовувати та проводити позакласні заходи, що передбачають статево виховання підлітків;

г) уміння будувати свою педагогічну діяльність у сфері статевого виховання на основі креативного підходу;

д) уміння користуватись інтерактивними формами та методами навчання, найбільш підходящими при статево вихованні підлітків у процесі викладання навчального предмета “Основи здоров’я”;

є) здатність організовувати зустрічі з медпрацівниками щодо проблеми запобігання раннім статевим стосункам та абортам;

ж) здатність спрямовувати зусилля всього педагогічного колективу в напрямі статевого виховання школярів.

До комунікативних умінь належать:

а) здатність здійснювати індивідуальний підхід у спілкуванні до кожної дівчини, хлопця;

б) уміння відчувати внутрішній світ дівчини та хлопця;

в) здатність знаходити спільну мову з підлітком (хлопцем, дівчиною) в стані психологічного збудження, психологічної травми від перенесеного нерозділеного кохання, розчарування тощо);

г) уміння встановлювати дружні стосунки з підлітками (дівчатами, хлопцями);

д) здатність здійснювати диференційований підхід у контексті статевого виховання хлопця та дівчини;

є) уміння переконувати, вдало користуватись вербальними засобами стосовно формування правильної статевої поведінки підлітка.

Висновки. Отже, наведені вище теоретична та практична готовність майбутніх учителів основ здоров’я до статевого виховання підлітків, що уособлюють у собі наявність у студента необхідних знань та вмінь у зазначеному аспекті, на наш погляд, даватимуть змогу фахівцеві на більш висо-

кому професійному рівні здійснювати процес виховання особистості, здатної не тільки запобігати захворюванням, що передаються статевим шляхом, уникати небажаної вагітності та можливих абортів, а й формувати в підлітків погляд на стосунки з протилежною статтю на основі міцної дружби з повною відповідальністю за свої вчинки, де прерогативою повинні стати чисті стосунки, спрямованість на створення у майбутньому здорової та повноцінної сім'ї, цінування духовної сутності одне одного.

Перспективи дослідження полягають у висвітленні духовної та психологічної готовності майбутніх учителів основ здоров'я до статевого виховання підлітків.

Література

1. Основи здоров'я: програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 5–9-ті класи. – К. : Ірпінь, 2005. – 41 с.
2. Советский энциклопедический словарь. – М. : Сов. энциклопедия, 1987. – 768 с.
3. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1980. – 172 с.

НИКОЛЕНКО Л.М.

СУТНІСТЬ КОМУНІКАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ

Сучасні тенденції розвитку інтеграційних процесів постіндустріального суспільства вимагають від особистості усвідомлення власної ролі й значення в житті, а також дій відповідно до власних переконань і цінностей.

Важливими умовами функціонування демократичного суспільства є виховання в молодого покоління толерантності та вміння знаходити компроміс. Сьогодні вища школа має сприяти розвитку демократичної культури, формуванню в студентській молоді практичних умінь адаптуватись до життя, бути мобільними, соціально здатними до комунікації. Процеси глобалізації, що відбуваються в українському суспільстві, розширюють простір соціальної взаємодії, який, у свою чергу, збільшує значення спілкування як засобу опанування людиною цього простору. Метою вищого навчального закладу, крім професійного становлення особистості, стає забезпечення таких педагогічних умов, які максимально сприятимуть оволодінню студентами простором соціальної взаємодії, реалізації ними основних ставлень: відкритості, поваги до інших, толерантності, готовності до сприйняття нового, співпраці, відповідальності за свої дії. При цьому підвищуються вимоги до розвитку інтегрованих умінь, котрі мають забезпечити майбутньому фахівцю високий рівень конструктивної взаємодії, універсальною формою якої виступає комунікація. Як бачимо, зовнішні обставини стимулюють і активують внутрішні можливості людини в комунікації, тобто її комунікаційний потенціал.

Питанням розробки проблеми комунікації особистості в різних аспектах приділяють значну увагу сучасні науковці. Філософсько-мето-

дологічні основи комунікації (спілкування) розглядаються в працях М. Кагана, Б. Паригіна, С. Рубінштейна та ін. Педагогічний аспект розвитку індивідуальних комунікативних можливостей вивчали О. Добрович, О. Мудрик, В. Кишницький, В. Рижов, М. Савчин, С. Терещук, Т. Титаренко. Як психологічне явище поняття “потенціал” використовував Б. Ананьєв і пов’язував його з такими ресурсами та резервами людської особистості, як обдарованість, спеціальні здібності, працездатність.

Проте і на сьогодні цей феномен потребує подальшого детального дослідження.

Мета статті – на основі теоретичного аналізу наукових праць визначити сутність комунікаційного потенціалу особистості як педагогічного феномену та перспективи щодо його всебічного вивчення.

Згідно з метою нами поставлено основні завдання:

– здійснити аналіз філософської, психолого-педагогічної й лінгвістичної літератури щодо визначення сутності понять “комунікація”, “комунікаційний потенціал особистості”;

– на основі проведеного аналізу верифікувати дефініцію “комунікаційний потенціал особистості” та визначити перспективи щодо його подальшого всебічного вивчення.

Зважаючи на різні погляди дослідників на феномени “потенціал” і “комунікація”, вважаємо необхідним, насамперед, звернутися до етимології слів.

“Потенціал”, “потенційний” – сили, що можуть бути задіяні та використані як можливість зростання, розвитку й саморозвитку суб’єкта, системи [5, с. 915]. Це поняття застосовують до характеристики суспільства, його окремих сфер, груп людей, індивідів у таких сполученнях, як економічний потенціал, науковий, комунікаційний та ін.

“Комунікація” (лат. *communico* – “спілкуюсь із кимсь”) – спектр зв’язків та взаємодій, що передбачають безпосередні чи опосередковані контакти, реалізацію соціальних відносин, регуляцію соціального процесу, ціннісне ставлення до нього, обмін інформацією, співпереживання, взаєморозуміння, сприймання, відтворення, вплив групи на людину чи однієї людини на іншу [14].

Цінною для нас у цьому аспекті є думка М. Кагана, який вважає, що поняття “комунікація” необхідно розмежовувати з поняттям “спілкування”, і визначає термін “комунікація” як суто інформаційний процес передачі повідомлень, під час якого суб’єкт впливає на іншу людину як на об’єкт власної активності, а поняття “спілкування” визначає як між-суб’єктну взаємодію, у процесі котрої діяльність суб’єкта спрямована до іншої людини як до активної унікальної істоти, а не пасивного об’єкта своєї активності. Соціальна природа людини, як говорить М. Каган, зумовлює те, що комунікація людей є для них умовою праці, пізнання, вироблення системи цінностей, необхідних для життя.

В. Петровський також підкреслює переважно інструментальний характер комунікації, а сутність спілкування вбачає у створенні спільного

смыслу, що потребує досягнення взаємної ідеальної представленості – сторін, що взаємодіють.

На відміну від цих науковців, В. Крисько поняття “комунікація” розглядає як “зв’язок, під час якого здійснюється обмін інформацією між системами в живій і неживій природі”, а поняття “спілкування” – як складний багатоплановий процес установаження та розвитку контактів і зв’язків між людьми, що зумовлені потребами спільної діяльності й передбачають обмін інформацією та вироблення єдиної стратегії взаємодії. Спільною рисою цих понять науковець вважає наявність стосунків між індивідами, які є активними суб’єктами, зацікавленими в налагодженні спільної діяльності, можливість взаємного впливу у процесі обміну інформацією.

Імпонують нам погляди О. Бодальова та О. Леонтєва, котрі визначають комунікацію як особливий вид діяльності, що опосередковує інші види діяльності особистості (пізнавальну, перетворювальну, оцінну), але при цьому “породжується і стимулюється ними”.

А згідно з баченням В. Мясичева, комунікація являє собою єдність трьох процесів: відображення, ставлення і звертання. Відображення – це сприйняття, розуміння людини людиною як суб’єкта взаємодії; ставлення – це не лише внутрішній стан людини, що виявляє її доброзичливість до іншого, а й прояв цього стану; звертання – це активність у відносинах під час спілкування.

Звернувшись до філософського енциклопедичного словника, ми виявили, що в ньому комунікацію показано як ознаку “конструктивної взаємодії особистостей, соціальних груп, націй та етносів, що розгортається на основі толерантності й порозуміння” [6, с. 357].

Комунікація є однією з найважливіших категорій психологічної науки. Спочатку її розглядали як умову й фактор людської діяльності, із часом – як особливий вид діяльності і, насамкінець, як одну з найважливіших умов способу життя людини. Тому особливий інтерес у межах обраного нами напряму дослідження викликають роботи психологів-науковців щодо розгляду сутності процесу спілкування. Вони формулюють різні підходи до визначення комунікації:

1) як міжсуб’єктної взаємодії, у якій відбувається обмін діяльністю, інформацією, досвідом, здібностями, вміннями та навичками, а також результатами діяльності, як однієї з необхідних і загальних умов формування й розвитку суспільства та особистості (А. Єрмоленко, А. Каган, В. Семіченко);

2) як особливої форми взаємодії людей, у ході якої відбувається обмін інформацією, сприймання людьми один одного (О. Бодальов, М. Обозов, Л. Орбан-Лембрик та ін.);

3) як одного з видів діяльності (Б. Ананьєв, О. Леонтєв, В. Рижов).

Враховуючи особливу значущість взаємодії людей у колективі, ряд дослідників особливо наголошує на міжособистісному аспекті процесу комунікації (Г. Ложкін, Б. Ломов, Б. Паригін та ін.), зокрема підкреслюючи, що вона становить ніби внутрішній механізм життя колективу або соціаль-

ного об'єднання: в процесі комунікативної взаємодії передається й засвоюється соціальний досвід, відбуваються зміни структури та сутності суб'єктів, що взаємодіють, формується вся різноманітність людських індивідуальностей, відбувається соціалізація особистості.

Як бачимо, існує широкий спектр поглядів щодо розуміння феномену “комунікація” та багато його визначень. У різноманітті інтерпретацій феномену “комунікація” поступово викристалізувалися два основні підходи – інформаційний та діяльнісний. Інформаційний підхід передбачає розгляд комунікації як процесу передачі будь-якої інформації за посередництва знакових систем комунікатором та прийому її реципієнтом. Очевидним для нас є те, що цей підхід суттєво звужує поняття і не дає його повної картини. Специфіка діяльнісного підходу полягає в розгляді комунікації як особливого виду діяльності. Такий підхід дає змогу співвіднести комунікативну діяльність з іншими видами діяльності людини та зрозуміти її специфіку і місце в системі загальної життєдіяльності людини.

На наш погляд, несправедливо звужувати сутність поняття “комунікація” лише до передачі певного обсягу інформації, тому ми, підтримуючи С. Полякова, О. Бодальова, О. Леонтьєва та їх однодумців, будемо спиратися на таке визначення: “комунікація – це налагодження та розвиток контакту між людьми, у процесі якого відбувається обмін думками, почуттями, діями, вчинками, зразками поведінки” [4, с. 241] й ототожнювати його за сутнісними ознаками з поняттям “спілкування”.

Важливим для нас видається дослідження О. Брудного, який розглядав методологічні аспекти проблеми комунікації особистості та відзначав залежність комунікаційної поведінки від зовнішніх умов. Комунікаційні здібності, які особистості в принципі притаманні, але реалізуються не повною мірою і не завжди, навіть у визначених суспільством межах, науковець визначав як “комунікаційний потенціал”. Коли людина опиняється в незвичних ситуаціях спілкування, її комунікаційний потенціал набуває форм реалізації, зумовлених новими кшталтами міжособистісних відносин, новими цілями [1].

Короткий словник термінів дає нам таке визначення феномену: “Комунікаційний потенціал особистості – притаманні особистості об'єктивні й суб'єктивні комунікаційні можливості, які реалізуються як свідомо, так і стихійно і є внутрішнім резервом індивіда” [14].

Як видно з означеного, комунікаційний потенціал характеризує можливості особистості як конкретного й реального учасника спільної діяльності та визначає ефективність такої участі, а відповідно, глибину й повноту входження в спільну діяльність, співпрацю, у групу, людську спільноту. Комунікаційний потенціал (за М. Каганом) визначається можливостями особистості в просторі міжособистісної взаємодії, які виявляються лише у виключних соціокультурних умовах [2]. Ці можливості реалізуються за наявності в людини комунікативних якостей, здібностей, котрі, власне, і є внутрішнім резервом особистості та забезпечують її ефективну діяльність.

Комунікаційні здібності розвиваються й формуються в спілкуванні та закріплюються в структурі особистості як своєрідна життєва позиція, як важливий чинник життєвої перспективи. Серед складових комунікаційного потенціалу виокремлюють динамічність, яка сприяє розвиткові комунікаційних здібностей, ставить перед особистістю підвищені вимоги до використання внутрішніх комунікаційних резервів, переведення їх з розряду потенційних в актуальні. Мова йде про найефективнішу реалізацію закладених у людині потенційних комунікативних можливостей, про перехід потенційного в активне, про реалізацію комунікаційного потенціалу.

Нам є цікавою думка В. Ригова про те, що комунікаційний потенціал особистості є надзвичайно важливим для спілкування, оскільки виступає системою властивостей, що забезпечують успішне спілкування [11]. Дослідник використовує поняття “комунікаційний потенціал особистості” в декількох значеннях. По-перше, система властивостей психологічних особливостей особистості розуміється ним як така, що набувається в реальних умовах спільної діяльності з іншими людьми і в реальному спілкуванні з ними; по-друге, комунікативні властивості характеризують особистість з боку її можливостей як конкретного й реального учасника спільної з іншими людьми діяльності та визначають ефективність такої участі; по-третє, в особливих випадках діяльності та в специфічних ситуаціях спілкування, що ставлять до особистості підвищені вимоги, ці властивості виступають як внутрішні резерви особистості, що забезпечують її діяльність у таких умовах. У цьому плані, як зазначає автор, особливо значущими є ситуації й умови психологічної діяльності, що пов’язані з комунікативною сутністю діяльності, а також спілкування в емоційно напружених обставинах типу конфліктів тощо.

На наш погляд, на особливу увагу заслуговують також дослідження Р. Максимової, присвячені детальному вивченню структури й змісту комунікаційного потенціалу особистості. Дослідниця вважає, що можливості особистості реалізуються за умови наявності в людини комунікаційних якостей, здібностей і визначає комунікаційний потенціал як наявність у людини певного роду комунікаційних здібностей, що характеризують її можливості в здійсненні комунікаційної діяльності [9]. На думку автора, комунікаційні можливості людини характеризуються п’ятьма показниками: комунікаційною активністю, емоційною реактивністю в спілкуванні, комунікаційним об’ємом (кількістю міжособистісних контактів і часом, затраченим на спілкування) та потребою в спілкуванні. З них найбільш тісно пов’язані емоційна реактивність, комунікаційна активність та комунікаційна впевненість. У ході дослідження автор виявила й інші компоненти комунікаційного потенціалу особистості, пов’язані між собою: комунікабельність у налагодженні й підтримці контактів, уміння вільно триматися на людях, доброзичливе ставлення до інших.

Вважаємо необхідним звернутися до наукових праць, присвячених вивченню комунікаційного потенціалу особистості в контексті професійної діяльності. Аналізуючи особистість керівника та його управлінську діяль-

ність, Л. Орбан-Лембрик під комунікативним потенціалом особистості розуміє внутрішньо притаманні керівникові наявні комунікативні можливості, об'єктивні й суб'єктивні, які реалізуються як свідомо, так і стихійно та змінюються разом зі зміною функціональної діяльності керівника. Важливим нам видається те, що при аналізі комунікативного потенціалу керівника науковець відзначає його психологічну та соціальну основи, де перша зумовлює намагання керівника максимально реалізувати свої індивідуальні властивості та характерологічні особливості в процесі спілкування, а друга враховує систему суспільних відносин, причинно-наслідкові зв'язки, соціокультурний та етнопсихологічний контекст спілкування. Автор наголошує, що комунікаційний потенціал керівника здатен змінюватися, реалізовуватися в будь-яких проявах: від свідомості до практичних дій [7].

О. Кошинець розглядає комунікаційний потенціал керівника загальноосвітньої школи і в його структурі виокремлює такі складові: комунікаційні знання, комунікаційні вміння та навички, емоційно-емпатійні можливості, перцептивно-рефлексивні особливості, потребу в спілкуванні; комунікаційну готовність до управлінської діяльності; комунікаційну програму в системі управління; соціально-психологічне відображення управлінської реальності. Автор наголошує, що управлінська діяльність керівника загальноосвітньої школи – це, перш за все, взаємодія між людьми, які виступають суб'єктами впливу керівника і водночас є активними учасниками управлінського процесу, а соціально-психологічний за своєю суттю управлінський процес цілком залежить від комунікаційного потенціалу керівника [8].

С. Терещук серед основних характеристик комунікаційного потенціалу вчителя виокремлює такі: комунікаційні здібності, перцептивно-рефлексивні можливості, емоційно-емпатійні якості, комунікаційні вміння та навички, комунікаційні знання, мотивацію спілкування. Дослідник зазначає, що комунікаційний потенціал вчителя значною мірою зумовлений безпосередньо активною творчою участю педагога в спілкуванні, оптимальним напруженням його психофізичних, індивідуальних властивостей, наявних комунікаційних здібностей [12].

Нас зацікавила також праця В. Пілецького, який звертає особливу увагу на аналіз психологічних складових комунікаційного потенціалу студентської групи й стверджує, що психологічні складові комунікаційного потенціалу студентської групи майбутніх менеджерів-економістів визначають показники задоволеності загальною професійною підготовкою. Такими показниками, на його думку, виступають ціннісно-орієнтаційна єдність групи, можливість саморозвитку і самовдосконалення, набуття комунікаційного досвіду, високий рівень потреби у спілкуванні, комфортне самопочуття у групі, позитивна мотивація, умови та характер спілкування в студентській групі. У свою чергу, актуалізація комунікаційного потенціалу забезпечується комунікаційними чинниками, що впливають на задоволеність: демократичний стиль керівництва у групі, діалогічний характер взаємодії, реалізація статусу особистості в позиції студента [10].

Висновки. Як свідчить вищевикладений аналіз вітчизняної та зарубіжної філософської, психолого-педагогічної й лінгвістичної літератури, вивчення категорії “комунікаційний потенціал особистості” є актуальною проблемою теорії і практики сьогодення.

Наукові пошуки психологів та педагогів дав нам змогу визначити комунікаційний потенціал особистості як сукупність потенційних можливостей особистості, що виявляються в соціокультурних умовах і забезпечують успіх у сфері міжособистісної взаємодії людей.

Водночас питанню дослідження комунікаційного потенціалу студентського об’єднання на сьогодні приділяється недостатня увага, що зумовлює потребу подальшого вивчення цього феномену в психолого-педагогічному аспекті, необхідність визначення складових комунікаційного потенціалу студентського об’єднання, педагогічних умов його реалізації та шляхів актуалізації в практиці позааудиторної діяльності.

Література

1. Брудный А.А. Знание, понимание, действительность / А.А. Брудный. – Фрунзе, 1986. – 180 с.
2. Каган М.С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
3. Мясищев В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев. – М. : Изд-во ин-та практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1995. – 356 с.
4. Поляков С.Д. В поисках педагогической инноватики / С.Д. Поляков. – М. : Знание, 1993. – 64 с.
5. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / В. Яременко, О. Сліпущко. – К. : Аконтіт, 2007. – Т. 2. – 926 с.
6. Філософський енциклопедичний словник / Національна академія наук України, Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
7. Орбан-Лембрик Л.Е. Мотиваційна сфера особистості керівника / Л.Е. Орбан-Лембрик // Вісник Прикарпатського університету: Філософські і психологічні науки. – Івано-Франківськ, 1999. – Вип. 1. – С. 105–111.
8. Кощинець О. Соціально-психологічні особливості управлінської діяльності керівника закладу освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.05 / О. Кощинець ; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2001. – 18 с.
9. Максимова Р.А. Коммуникативный потенциал человека и его влияние на разные стороны жизнедеятельности : дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук / Р.А. Максимова. – Л., 1981. – 191 с.
10. Пілецький В.С. Комунікаційний потенціал студентської групи як чинник успішності професійної підготовки майбутніх менеджерів-економістів : дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук / В.С. Пілецький. – Івано-Франківськ, 2003. – 195 с.
11. Рыжов В.В. Психологические основы коммуникативной подготовки : автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра психол. наук / В.В. Рыжов. – М., 1995. – 37 с.
12. Терещук С.В. Психологічні детермінанти комунікаційного потенціалу вчителя : дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук / С.В. Терещук. – Івано-Франківськ, 2001. – 190 с.
13. Дмитренко Т.О. Сутність комунікації як універсальної форми соціальної взаємодії людей [Електронний ресурс] / Т.О. Дмитренко // Вісник ХДАК. – Харків, 2010. – Вип. 30. – Режим доступу: www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/vkhdak/2010_30/V30-2-2.pdf.
14. Короткий термінологічний словник [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://books.br.com.ua/44827>.

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

У поданій ЮНЕСКО доповіді Міжнародної комісії з освіти “Освіта: прихований скарб” наголошено, що центральною проблемою прогресивного розвитку суспільства є розробка неперервної освіти протягом усього життя [4]. Базові ідеї концепції неперервної освіти сформульовані в доповіді, створеній під егідою ЮНЕСКО Міжнародної комісії з розвитку освіти. Згідно із цими положеннями, структуру освітніх систем доцільно докорінно трансформувати з урахуванням фундаментального принципу організації освіти протягом усього життя як визначального принципу всієї освітньої політики. Концепцію “неперервної професійної освіти” ЮНЕСКО висунула як альтернативу попередній – “освіта на все життя”. Замість одноразової базової освіти, яка була фундаментом професійної діяльності людини, виникла потреба в “освіті впродовж усього життя”. Обґрунтування цієї концепції пов’язано з посиленням динаміки науково-технічного прогресу, постійною структурною перебудовою економіки та оновленням технологій, які перманентно змінюють зміст праці. Покликання людини “не в зміні професії, а у високій майстерності, що доповнюється “освітою протягом життя”, або, як частіше говорять, “неперервною професійною освітою” – постійним удосконаленням знань, умінь та навичок згідно з новим змістом праці, що змінюється, та новими технологіями, які застосовуються в її професії” [5, с. 302].

У “Національній доктрині розвитку освіти” [12] у розділі “Неперервність освіти, навчання протягом життя” вказано, що державна політика стосовно неперервної освіти проводиться з урахуванням світових тенденцій розвитку освіти протягом життя, соціально-економічних, технологічних та соціокультурних змін. В “Основних напрямках досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні” [14] зазначено, що дослідження проблем теорії і практики неперервної освіти мають створити наукове підґрунтя для функціонування і розвитку сучасної системи неперервної освіти в Україні, що забезпечує доступність, багатоваріантність, багатоступеневість і різнорівневість освіти для всіх споживачів освітніх послуг.

Водночас сформована “система професійної освіти недостатньо забезпечує неперервність, поетапність і наступність професійної підготовки, не націлена на перспективу, не містить елементів майбутнього змісту навчання” [16, с. 85]. Зокрема, в Україні відчувається істотна невідповідність між рівнем розвитку екологічної освіти і наростанням негативних змін у навколишньому середовищі. Змінити цю ситуацію можна через створення системи неперервної екологічної освіти.

У статті ми спиралися на розробки в галузі неперервної освіти (М. Бауер, Г. Білявський, С. Гончаренко, В. Горбачева, В. Делія, Ж. Делор, Р. Дейв, М. Дробноход, П. Ленгранд, З. Малькова, О. Матвієнко, Н. Ничкало, М. Падун, А. Сиротенко, І. Суравегіна, Е. Фор та ін.).

Мета статті – постановка проблеми та визначення основних етапів неперервної екологічної підготовки майбутнього дизайнера.

Принцип неперервності означає побудову гуманістично орієнтованих педагогічних систем у таких координатах: орієнтація на людину, її індивідуальні особливості і потреби; доступність, демократизм і відкритість системи для кожного, незалежно від статі, національності, раси, фізичного стану і віку; гнучкість системи, її оперативне реагування на попит і особливості потреб, темпів і стилів освіти і соціального виховання різних соціальних і вікових категорій населення; інтеграція формальних і неформальних видів освіти, створення цілісного “освітнього поля (простори)” у суспільстві як основоположного чинника соціалізації особи; широке застосування мультимедійних технологій на будь-якому етапі життєдіяльності людини [9, с. 10].

На думку М. Солдатенка, принцип неперервності “має більш глибоке значення, він передбачає якісно інший тип взаємодії особистості і суспільства протягом усього життя людини. Він передбачає, крім того, створення і функціонування системи державних, кооперативних, громадських освітніх установ, які могли б забезпечувати постійну загальноосвітню і професійну підготовку та перекваліфікацію людини з урахуванням її бажань, можливостей та потреб суспільства” [15, с. 230].

У всіх навчальних системах провідних країн світу головною умовою реалізації цього принципу виступає створення інноваційного освітнього середовища із новими технологіями викладання, імітаційними системами практики, модернізованими функціями педагогів-новаторів, зміною ставленням студента до навчання [3].

На кожному етапі неперервної освіти для кожної людини зміст і форма освітнього процесу мають сприяти задоволенню потреб особистості відповідно до особливостей етапу та професії. Із цього погляду всіх, хто навчається, можна поділити на дві групи: фахівці, для яких екологія є основним предметом діяльності; індивіди, для яких екологічна наука є засобом усвідомлення екологічного становища у виробництві і суспільстві, удосконалення умов їхнього життя, всебічного розвитку особистості. Для кожної з цих груп зміст екологічної освіти має бути різним.

На Заході для позначення неперервної освіти використовують два терміни: “продовжена освіта” (continuing education) та “навчання протягом усього життя” (lifelong learning), при цьому останнім часом перевагу віддають останньому. Термін “продовжена освіта” з’явився на початку 1980-х рр. як відповідь на запити ринку праці. У той час людина розглядалася як “економічна істота”, а освіта – як інвестиції в людський капітал. Таким чином, цінність освіти знижувалася, тому що вона концентрувалася на людських ресурсах як капіталі, економічних якостях як інвестиціях першої потреби. Що ж до “навчання протягом усього життя”, яке з’явилося в 1970-х рр., то воно від самого початку мало гуманістичні традиції. Усі люди розглядаються як здатні до навчання, розвитку своїх потенційних можливостей і в будь-якому віці. З цього погляду “термін є інтегративним

та свідчить про вікову неперервність освіти. З іншого боку, його можна розглядати як трохи ідеалістичний, тому що його вживають у всіх можливих випадках, роблячи готовим до наповнення будь-яким змістом. “Lifelong learning” стає одним із головних принципів побудови об’єднаного європейського суспільства, яке йде в напрямі “суспільства, що вчиться” [8, с. 33]. За такої постановки проблеми контролюють не помилки, а досягнення та прогрес.

Ці фундаментальні ідеї реформування сучасної освіти плідно реалізуються у глибоких трансформаційних процесах докорінної реорганізації існуючих освітянських систем розвинутих країн Європи, у т. ч. країн Європейського Союзу, Канади й США, що, звичайно, призводить до побудови нової структури неперервної освіти (перманентної освіти; подальшої освіти; освіти упродовж життя, довічної освіти; освіти протягом усього життя; освіти, що продовжується, продовженої освіти; поновленої освіти) імперативами сучасної науково-технічної цивілізації, спрямованими на поглиблення процесів глобалізації й демократизації соціального життя та освіти в напрямі розширення антропоцентричних парадигм соціально-культурного поступу й загальної освітянської політики цивілізації третього тисячоліття [11].

В основі концепції неперервної освіти лежить принцип розвитку, відповідно до якого об’єктивно живе суспільство. Її головне значення полягає в тому, щоб створити всі умови, які забезпечать фахівцеві постійне творче самооновлення, розвиток і самовдосконалення протягом усієї професійної діяльності. Концепція неперервності освіти має кілька аспектів. Особистісний аспект означає, що фахівець учиться постійно, причому не тільки в рамках системи підвищення кваліфікації, додаткової освіти, а й шляхом самоосвіти, для чого він має бути озброєний методикою і технікою неперервної освіти і самоосвіти. Неперервність освітнього процесу передбачає включеність фахівця в освітній процес на всіх стадіях його розвитку, зміни в організаційній структурі освіти, створення мережі освітніх установ, освітніх програм і їхнього взаємозв’язку, що формує простір освітніх послуг, здатний задовольнити різноманіття освітніх потреб [2].

Нову розширену концепцію освіти “доцільно пов’язувати з науковою парадигмою концепції створення освітньої спільноти (освітнього суспільства, суспільства, що вчиться), для якої базовими доцільно вважати такі три фундаментальні когнітивно-прагматичні функції, як гармонійне здобування (засвоєння) знань; цілеспрямована актуалізація знань; ефективне використання знань” [4, с. 24].

Саме концепція суспільства, яке вчиться докорінно змінює структуру й зміст евристичних й когнітивно-прагматичних парадигм сучасних освітніх систем, що створює нові можливості ефективного подолання протиріч надзвичайно великої суспільної ваги антиномії “Освіта – Реальне життя”, оптимістичним результатом чого має стати створення “єдиного виховного, навчального, розвиваючого простору, що охоплює суспільство в цілому” [9]. П. Ленгранд наголошував на тому, що, говорячи про неперервну освіту, ми постійно зважаємо на цілісність і сукупність освітнього процесу” [18].

На початку 70-х рр. ХХ ст. у документах Міжнародної комісії з розвитку освіти концепція неперервної освіти протягом усього життя пов'язується з концепцією суспільства, що вчиться: “Ідея освіти протягом усього життя є наріжним каменем суспільства, що вчиться” [16, с. 181]. У такий спосіб відбувається об'єктивне розширення поняттєвого змісту терміна “неперервна освіта” поєднанням у ньому в цілісне системне утворення всіх типів формальної й неформальної освітянської діяльності [9]. Ці ідеї широко коментували й підтримували у 1980–1990-х рр. у документах ЮНЕСКО та інших міжнародних організацій державного й недержавного рівнів.

Міжнародна комісія з освіти визначила чотири фундаментальні принципи сучасної освіти: навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом (навчитися спільному життю) і вчитися жити (навчитися жити), образно кваліфікуючи їх як “чотири стовпи освіти” протягом усього життя, що мають забезпечити гармонійне поєднання суспільством і освітою реалізації двох діаметрально протилежних вимог мінливого й стрімкого у просторі й часі цивілізаційного буття третього тисячоліття [4]: адекватність освіти всім критеріям сучасної й майбутньої когнітивної цивілізації; спрямованість на оптимізацію добору, циркуляції та збереження інформації, достатньої для ефективної суспільно вагомої діяльності як кожного індивідуума, так і певної соціальної групи. Для виконання всіх цих завдань освіта повинна складатися з чотирьох основних елементів, які протягом усього життя стануть для кожної людини стовпами знань: навчитися пізнавати, тобто набути необхідного інструментарію для розуміння речей; навчитися робити для того, щоб мати змогу впливати на навколишнє середовище; навчитися сумісному життю з тим, щоб брати участь у всіх видах людської діяльності та співпрацювати з іншими людьми; нарешті, навчитися жити – вміння, зумовлене трьома попередніми. Ці чотири шляхи пізнання утворюють єдине ціле через те, що між ними існують численні зв'язки, переходи й обміни. Усі ці чотири принципи неперервної освіти зорієнтовано, по-перше, на оволодіння всім глобальним досвідом сучасної цивілізації, по-друге, на тривалість освіти упродовж усієї життєдіяльності обох суб'єктів освіти – окремого індивідуума і певного соціального угруповання у двох базових цілеспрямованих аспектах: когнітивному й прагматичному.

Кожний індивід повинен мати можливість продовжувати навчання протягом усього свого життя. Водночас, “неперервна освіта – це система, до якої входять усі ступені освіти – дошкільна, початкова, середня й ін., які об'єднано в єдине ціле” [17]. Тут особливе значення в загальнотеоретичному й практичному аспектах мають загальні принципи концепції неперервної освіти, як: охоплення освітою всього життя людини; розуміння освітньої системи як цілісної, яка охоплює дошкільне виховання, основну, наступну, повторну, паралельну освіту, об'єднує й інтегрує всі її рівні та форми; включення в систему освіти поряд із навчальними закладами і центрами підготовки формальних, неформальних та позаінституційних

форм освіти; горизонтальна інтеграція: дім – сусіди – місцева соціальна сфера – суспільство – світ праці – засоби масової інформації – рекреаційні, культурні, релігійні організації та інше, зв'язок між предметами, що вивчаються; зв'язок між різними аспектами розвитку людини (фізичним, моральним, інтелектуальним та ін.) на окремих етапах життя; вертикальна інтеграція: зв'язок між окремими етапами освіти (дошкільним, шкільним, післяшкільним), між різними рівнями та предметами в середині окремих етапів, між різними соціальними ролями, що виконуються людиною на окремих етапах життєвого шляху, між різними якостями розвитку людини; універсальність і демократичність освіти; можливість створення альтернативних структур для здобуття освіти; взаємозв'язок загальної і професійної освіти; акцент на самоврядування, самоосвіту, самовиховання; індивідуалізація навчання; навчання в умовах різних поколінь (у сім'ї, суспільстві); розширення світогляду; інтердисциплінарність знань, їх якість; гнучкість і різнобічність знань, засобів, методик, часу і місця навчання; динамічний підхід до знань – здатність до асиміляції досягнень науки; удосконалення вмінь вчитися; стимулювання мотивації до навчання; створення відповідних умов та атмосфери для навчання; полегшення перемін соціальних ролей у різні періоди життя; пізнання і розвиток власної системи цінностей; підтримка і поліпшення якості індивідуального життя шляхом особистого та професійного розвитку; розвиток суспільства, що виховує і навчає; навчатися для того, щоб “бути” і “ставати” ким-небудь; системність принципів для всього освітнього процесу” [13, с. 47–48].

У широкому значенні слова принцип неперервної освіти розглядається як реалізація права кожної людини на працю, вільний вибір роботи, загальнодоступну професійну освіту. Цей принцип вимагає реалізації в процесі інноваційної освіти формування спрямованості студента на систематичне інтелектуальне, творче, професійне, духовне, етичне, культурне зростання і фізичну досконалість протягом усього життя.

Інноваційний менеджмент організації навчального процесу в контексті вимог принципу неперервної освіти передбачає такі зміни: введення індивідуальних освітніх траєкторій; різні форми дистантної підготовки; розвиток творчого мислення і інноваційної діяльності; навчання паралельне на двох спеціальностях; навчання без відриву від професійної діяльності; участь студента в проектній, раціоналізаторській і винахідницькій діяльності і науково-дослідній роботі; формування сучасного інформаційно-освітнього середовища і створення на його базі електронних освітніх ресурсів різного типу тощо.

Принцип неперервності освіти забезпечує якісну багаторівневу освіту інноваційно орієнтованих фахівців в пріоритетних галузях виробництва, бізнесу і соціуму, на основі єдиного процесу генерації технології ефективного трансферту наукових результатів. Основні принципи інноваційного навчання забезпечують функціонування інноваційного освітнього середовища, що відображає логіку структури і змісту всіх блоків підготовки випускника. Вони визначають і основні напрями розвитку на перспективу.

Підсистеми формальної екологічної освіти утворюють установи та заклади освіти, засновані як на державній, так і на приватній формах власності (дошкільні установи, загальноосвітня школа, заклади позашкільної освіти, професійно-технічні училища, вищі навчальні заклади, заклади післядипломної освіти тощо), де здійснюється науково і методично обґрунтований, цілеспрямований процес формування екологічної культури відповідно до завдань цих установ і закладів освіти щодо соціалізації особистості. Провідне місце в управлінні системою неперервної екологічної освіти (як формальної, так і неформальної) має посідати функція планування (плани, програми, проекти) з урахуванням психолого-фізіологічних та вікових особливостей населення [6, с. 24].

Заклади освіти забезпечують насичення дисциплін проблемами і підходами до розв'язку питань охорони навколишнього середовища і раціонального природокористування. На другій Всеукраїнській конференції екологічної громадськості “Екологічна політика та впровадження принципів сталого розвитку в Україні: участь громадськості” було запропоновано ввести до базового курсу навчальних закладів всіх рівнів курс з екології, забезпечити нормативно-правовий, навчально-методичний і фінансово-економічний розвиток освітньо-виховних закладів, пріоритетними напрямками діяльності яких є екологічна освіта; припинити процес ліквідації та об'єднання позашкільних закладів освіти еколого-натуралістичного напрямку; створити при Міністерстві освіти і науки України Громадську раду неурядових організацій природоохоронного спрямування, що працюють у сфері екологічної освіти [1].

Для реалізації заявленого підходу формується чотирьохрівнева неперервна система екологічної освіти і виховання. Кожен рівень пред'являє свої вимоги, цілі і підходи до організації екологічної освіти. На першому загальноосвітньому рівні працівники університету ведуть екологічну підготовку в спеціалізованих екологічних класах шкіл, еколого-хімічному коледжі, школах юного хіміка і юного геолога тощо. Другий рівень – організація екологічно орієнтованої освіти на факультетах університету. Екологічне навчання розглядається як система трьох основних частин: вчень про біосферу, техногенез і соціальну екологію, які розташовуються послідовно з постійним використанням інструментів системного аналізу. Третій рівень – підготовка бакалаврів-екологів і магістрів-екологів. Завершуючим етапом неперервної екологічної освіти є робота по підвищенню кваліфікації і підготовці фахівців. Аспірантура і докторантура – це четвертий рівень [7, с. 86].

Таким чином, доцільним є виділення чотирьох етапів формування неперервної екологічної підготовки майбутнього дизайнера:

1. Довузівська екологічна підготовка учнів у двох напрямках. Перший вид підготовки може проводитись у спеціалізованих з дизайну профільних класах та школах, дизайнерських гуртках, коледжах, малих академіях тощо. У цьому випадку екологічна підготовка проводиться аналогічно, як у вищих навчальних закладах, тобто проводиться наповнення екологічним

змістом дизайнерських дисциплін, формування екодизайнерського мислення, свідомості, культури, відповідальності тощо. У другому випадку робота ведеться у всіх типах навчальних закладів як екологічна підготовка учнів з одночасною професійною орієнтацією на дизайнерські спеціалізації.

2. Загальна екологічна підготовка майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах, причому екологічне навчання розглядається як система трьох основних частин: вчень про біосферу, техногенез і соціальну екологію, які розташовуються послідовно з постійним використанням інструментів системного аналізу. Провідною є ідея, що уся професійна підготовка дизайнера повинна бути екологічно спрямованою, спиратися на досвід довузівської підготовки та створювати передумови для екологічної підготовки у системі післядипломної освіти.

3. Особливим етапом, який відбувається у вищому навчальному закладі, є підготовка майбутніх фахівців з дизайну, які спеціалізуються власне в галузі екодизайну. В основному це стосується магістрів та виконання наукових досліджень з проблематики екологічного дизайну.

4. Останнім етапом неперервної екологічної підготовки фахівця з дизайну є післявузівське навчання: підвищення кваліфікації, аспірантура та докторантура.

Висновки. Таким чином, неперервна екологічна підготовка дизайнера має охоплювати увесь період його професійної діяльності, починаючи з етапу профорієнтації, та відповідати вимогам освіти впродовж усього життя. До подальших напрямів дослідження відносимо конкретизацію етапу довузівської екологічної підготовки майбутнього дизайнера.

Література

1. Вічевич А.М. Місце освіти в системі формування екологічної свідомості споживачів / А.М. Вічевич, Т.В. Вайданич // Науковий вісник: Концепція Екологічної Конституції Землі – правова основа стратегії сталого розвитку: зб. наук. праць. – Львів : УкрДЛТУ, 2002. – Вип. 12. – С. 113–116.

2. Горбачева В.А. Професійна діяльність і проблеми післявузівської освіти викладачів бібліотечно-інформаційного профілю / В.А. Горбачова. – Режим доступу: <http://www.gpntb.ru/win/interevents/crimea2002.html>.

3. Делия В.П. Формирование и развитие инновационной образовательной среды гуманитарного вуза / Виктор Павлович Делия. – М. : ДЕПО, 2008. – 484 с.

4. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище : доклад Международной комиссии по образованию для XX века, представленный ЮНЕСКО / Ж. Делор. – Paris : Изд-во ЮНЕСКО, 1997. – 297 с.

5. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : монографія / за ред. Н.Г. Ничкало. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 334 с.

6. Дробноход М.І. Концептуальні основи формування екологічного мислення та здібностей людини будувати гармонійні відносини з природою : колективна монографія / М.І. Дробноход, Ф.В. Вольвач, С. Г. Іваненко. – К. : МАУП, 2000. – 76 с.

7. Калиникова М. Экологизация – важнейшая инновация / М. Калиникова // ВОР. – 2003. – № 1. – С. 84–86.

8. Кухаренко В.М. Дистанційне навчання. Умови застосування. Дистанційний курс : навч. посіб. / В.М. Кухаренко, О.В. Рибалко, Н.Г. Сиротенко / [за ред. В.М. Кухаренка]. – 3-тє вид. – Х. : НТУ “ХПІ” : Торсінг, 2002. – 320 с.

9. Малькова З.А. Пути обновления систем образования: Непрерывное образование как стратегия развития образовательных систем / З.А. Малькова // Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции. – М., 1995. – 142 с.
10. Малькова З.А. Основні тенденції розвитку освіти за кордоном / З.А. Малькова, Б.Л. Вульфсон. – М. : Изд-во УРАВО, 1998. – 32 с.
11. Матвієнко О. Принципи становлення систем неперервної освіти як глобальна тенденція / О. Матвієнко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 5. – С. 326–330.
12. Національна доктрина розвитку освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С. 9–22.
13. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта як світова тенденція / Н.Г. Ничкало // Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз. – К. : Вибір, 2002. – С. 47–48.
14. Основні напрями досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 3. – С. 10–39.
15. Солдатенко М.М. Проблеми розвитку неперервної професійної освіти / М.М. Солдатенко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / за ред. І.А. Зязюна. – К. : ВПОЛ, 2000. – С. 228–248.
16. Фор Э. Учитесь быть: Мир образования сегодня и завтра / Э. Фор. – Париж ; Лондон: ЮНЕСКО / Харрап, 1972. – 210 с.
17. Dave R. Foundations of Lifelong Education / R. Dave. – Oxford, 1976. – 137 p.
18. Lengrand P. An Introduction to Lifelong Education / P. Lengrand. – London ; Paris ; Croom Helm : The UNESCO Press, 1975. – 173 p.

ПОСТНИКОВА Л.А.

ФІЛОСОФСЬКІ, ПСИХОЛОГІЧНІ, СОЦІОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ КОМУНІКАЦІЇ

Комунікація є невід’ємною частиною життя кожної людини. Різні аспекти комунікації розглядали такі вчені, як: К. Ясперс, В. Сергієчева, С. Головін, О. Фебер, А. Крошбі, С. Хілл, Б. Тернер, О. Зарецька, В. Томилов, В. Конечько, Ю. Гусев. Однак досі немає однозначного погляду на поняття спілкування, що підкреслює складність цього явища. Поняття “комунікація” використовується в категорійному апараті техніки, психології, соціології й педагогіки в різних інтерпретаціях.

Мета статті – описати різні погляди на поняття комунікації та узагальнити їх.

З позиції філософського погляду комунікацію розглядав К. Ясперс, який оцінював її як важливу складову життя людини: “Комунікація – це універсальна умова людського буття. Вона буквально є складовою її всеохоплюючої сутності. Все, що є в людині і для людини, отримується насамперед у комунікації. Поза комунікацією не можна уявити людську свободу ... Розум дорівнює необмеженій волі до комунікації” [8, с. 187]. Проблему комунікації вивчали такі психологи, як Г. Андреева, О. Батаршев, С. Головін, В. Сергієчева та інші.

Термін “комунікація” походить від латинського слова “communis”, що означає “спільний”: передача інформації від одного суб’єкта до іншого,

спроба встановити “спільність” між ними і досягнути адекватного розуміння інформації, що надсилається. В. Сергієчева зазначає, що комунікація складається з пошуку, відправлення, прийому, переробки, оцінювання інформації і в ідеалі завершується прийняттям рішення або здійсненням конкретних дій і взаємодій між учасниками спілкування [6, с. 11].

С. Головін характеризує поняття “комунікації” як зв’язок, у перебігу якого відбувається обмін інформацією між системами. Між суб’єктами спілкування відбувається взаємодія, яка має назву “комунікативний акт” і яка має такі компоненти: 1) адресат – суб’єкт комунікації; 2) адресант – той, кому направлено повідомлення; 3) повідомлення – зміст, який передається; 4) код – засіб передачі повідомлення; 5) канал зв’язку; 6) результат – те, що є досягнутим у процесі комунікації. Водночас, автор вважає комунікацію смисловим аспектом соціальної взаємодії, в процесі якої людина здійснює контакти з іншими людьми. Такі дії С. Головін називає комунікативними. Для процесу комунікації характерним є досягнення соціальної спільності при збереженні індивідуальності кожного її елемента [7, с. 583].

У “Сучасному словнику практикуючого психолога” наводяться визначення різними авторами терміна “комунікація”. О. Фебер характеризує комунікацію як переміщення чогось з одного місця на інше, маючи на увазі, що переміщуватися можуть повідомлення, сенс, значення тощо. При цьому й у того, хто передає, й у того, хто приймає, має бути спільний код, для того щоб правильно інтерпретувати значення інформації, яка міститься в повідомленні. Автор також зазначає, що “ці визначення впливають у першу чергу на створення моделей взаємодії, що розвиваються, між людьми” [7, с. 361].

А. Крошбі, С. Хілл та Б. Тернер визначають комунікацію як “передачу повідомлення від однієї сторони до іншої”. У своїй праці вони розглядають питання комунікації з урахуванням того, хто з ким спілкується, за допомогою чого здійснюється комунікація, якими є зміст і ефект комунікації. Вони зауважують, що процес комунікації здійснюється на різних рівнях – між індивідами, між соціальними групами в рамках одного суспільства та між різними суспільствами. Комунікація, на їхню думку, – це складний процес, який включає в себе багато своєрідних компонентів [7, с. 186].

У процесі вивчення питання ділового спілкування О. Зарецька визначає комунікацію як “процес обміну інформацією між її носіями через систему знаків і вчинків” [4, с. 24]. О. Зарецька вважає синонімами цього терміна перемови, слухання, бесіди, написання текстів. Метою спілкування автор вважає задоволення своїх потреб у професійній діяльності й у побуті, прагнення позитивного іміджу, бажання бути почутим і отримати подяку, надія бути спроможним виконати завдання і досягнути своїх цілей. Виходячи із цього, головна мета формування комунікаційних навичок – це “допомогти людям почувати себе комфортно, відчувати задоволення від спілкування з друзями і колегами” [4, с. 25]. Автор зауважує, що комунікація реалізується через усні і письмові повідомлення. Обмін інформацією надає

людям змогу разом працювати, формулювати цілі і досягати своєї мети. О. Зарецька стверджує, що успішні керівники володіють насамперед добре розвинутими навичками усного та письмового спілкування. Автор також звертає увагу на те, що здатність людей співпрацювати, виконуючи певні завдання, і отримувати задоволення від праці залежить від вміння передавати інформацію, яка мотивує, спрямовує і контролює діяльність.

Питання комунікації і ділового спілкування розроблялися В. Лавриненко, який дає визначення діловому спілкуванню як спілкуванню, яке “має зовнішні цілі і яке служить засобом організації і оптимізації того чи іншого виду предметної діяльності: виробничої, наукової, комерційної та ін.”, зазначаючи при цьому у будь-якій справі спілкування і взаємодію учасників як необхідний засіб забезпечення його ефективності [9, с. 26]. В. Лавриненко ототожнює ділове спілкування і комунікацію, зазначаючи, що ділове спілкування – це “перш за все комунікація, тобто обмін інформацією, яка є значущою перш за все для учасників спілкування” [9, с. 34]. Основним завданням ділового спілкування, на думку науковця, є продуктивна співпраця і вміння спілкуватися, що передбачає вміння розбиратися в людях і на цій основі будувати свої відносини з ними, що передбачає вивчення психології спілкування, того, як люди сприймають один одного, обмінюються інформацією, взаємодіють. В. Лавриненко наголошує на необхідності впровадження нового стилю мислення і соціальної поведінки. Відзначає необхідність виробити вміння керування людьми, виважено аналізувати будь-які складні ділові ситуації, не лякатися нових рішень, вміти з негативного досвіду мати позитивні висновки, навчатися постійного самоаналізу і об’єктивної оцінки своїх дій або дій інших людей.

В. Томилов характеризує комунікацію в рамках культури підприємництва як “процес, у якому деяка ідея передається від джерела повідомлення до одержувача з метою змінити рівень знань, установки, поведінку, отже, комунікація – це процес передачі інформації, який різним чином впливає на об’єкт залежно від змісту повідомлення, яке, у свою чергу, може мати інформуючий характер” [10, с. 217]. Комунікація – це ланка, яка пов’язує елементи виробничо-господарської системи, а також цю систему і елементи зовнішнього середовища. Питання ділового спілкування В. Томилов розглядає з точки зору спілкування керівника та підлеглого у процесі їхньої професійної діяльності, зумовленої необхідністю якісного і своєчасного виконання завдань, які постають перед ними.

В. Конецька, вивчаючи питання соціальної комунікації, аналізує поняття “спілкування”, “комунікація” і “мовленнева діяльність”. Вона зазначає, що терміни “спілкування” і “комунікація” дуже часто використовуються як синоніми. Термін “комунікація”, за В. Конецькою, має три значення, або інтерпретації. По-перше, це засіб зв’язку будь-яких об’єктів матеріального або духовного світу. По-друге, це передача інформації від однієї людини до іншої. І по-третє, комунікація – це передача й обмін інформацією в суспільстві з метою впливу на нього. Соціально зумовлені норми і правила спілкування реалізуються в мовленнєвій діяльності, яку

В. Конецька характеризує як систему мовленнєвих дій, основний мотив якої пов'язаний з виробництвом мовлення. Мовленнєва діяльність здійснюється, на думку В. Конецької, відповідно до норм та правил мовленнєвої поведінки, яка є притаманна конкретному суспільству [5, с. 112].

В. Конецька розрізняє поняття “комунікації” і “спілкування” та дає їм такі визначення. Спілкування – це соціально зумовлений процес обміну думками й почуттями між людьми в різних сферах їхньої пізнавальної, трудової та виховної діяльності, яка реалізується за допомогою вербальних засобів комунікації. Комунікація – це соціально зумовлений процес передачі і сприйняття інформації в умовах міжособистісного й масового спілкування різними каналами за допомогою різних комунікативних засобів, це цілеспрямоване спілкування, яке реалізується в конкретних мовленнєвих ситуаціях згідно з нормами мовленнєвої діяльності. В. Конецька зазначає, що, за даними різних учених, комунікативна діяльність становить понад 80% загальної діяльності людини, 45% з якої припадає на аудіювання, 30% – мовлення, 16% – читання і 9% – письмо. Виходячи із цих даних, автор вказує на значну важливість формування комунікативних умінь і навичок [5, с. 133].

Багато науковців вважає спілкування поняттям, яке схоже на поняття комунікації. О. Батаршев відзначає, що спілкування є взаємодією людини з іншими людьми або людиною, “взаємодією суб'єктів”. У спілкуванні беруть участь мінімум дві людини, і в діалозі сходяться два поняття, “два рівноцінних голоси” [1, с. 9]. Поняття “спілкування” пов'язане з психічними пізнавальними процесами (відчуванням, сприйняттям, уявою, пам'яттю, мовленням, увагою, мисленням). Процес спілкування виступає як обмін різними видами діяльності, їхніми способами та результатами, інтересами, почуттями тощо.

Н. Бутенко дає такі визначення поняттю “спілкування”, яке є близьким до визначення О. Батаршева. Спілкування – специфічна міжособистісна взаємодія людей як членів суспільства, представників певних соціальних груп, що здійснюється на основі відображення соціальної дійсності. Спілкування – це процес взаємодії й взаємин суб'єктів (особистостей, соціальних груп), у якому відбувається взаємний обмін діяльністю, інформацією, емоціями, навичками, уміннями, а також вольовий контакт. Він також виділяє поняття мовного спілкування і мовної комунікації [2, с. 377]. Мовна комунікація – це інформативна й комунікативна сторона мовленнєвої діяльності. Мовне спілкування – це процес встановлення та підтримки цілеспрямованого, прямого чи опосередкованого контакту між людьми за допомогою мови [2, с. 375].

Ю. Гусев визначає співвідношення понять “спілкування” і “комунікація”. На його думку, комунікація – це один з видів спільного зв'язку, так званий спрямований зв'язок. Це передача чого-небудь, у тому числі інформації, від одних предметів іншим. Спілкування, на погляд Ю. Гусева, завжди передбачає комунікацію як один з елементів, тобто спрямовану передачу інформації, але не зводиться до неї. Отже, спілкування, за

Ю. Гусевим, перш за все, є суб'єктно-суб'єктивним ставленням. На його думку, спілкування, як процес, необхідно розглядати як сукупність об'єктивних потреб, певних інтересів, цілей, структури, засобів, техніки спілкування, кінцевих результатів. Спілкування має двосторонній характер та обов'язково передбачає зворотний зв'язок. Спілкування за своїм змістом значно складніший і багатший процес, ніж просто передача і прийом інформації. Воно є складним процесом взаємодії двох або більше людей [3, с. 5].

Основою спілкування Ю. Гусев називає потребу людини в іншій людині, у спілкуванні з нею. При цьому інша людина може виступати і як самоціль (наприклад, потреба у співрозмовникові – слухачі або порадинику), і як необхідна умова виконання комунікаційної діяльності. Важливим моментом при цьому є усвідомлення цієї потреби шляхом вибору конкретної людини, яка в змозі її задовольнити, і встановлення контакту із цією людиною. Спілкування, на думку Ю. Гусева, передбачає взаємний інтерес обох партнерів, який є запорукою продуктивності спілкування [3, с. 5].

Ю. Гусев виділяє вербальний і невербальний типи комунікації [3, с. 6]. Вербальна комунікація – це природна звукова мова. Мовлення є найбільш універсальним засобом спілкування. Воно виступає одночасно і як джерело інформації, і як спосіб впливу на співбесідника. Мовленнєва комунікація – це мистецтво, якому потрібно навчатися, вважає Ю. Гусев. Мовлення пов'язане із розумовою діяльністю людини [3, с. 6].

До невербальних засобів комунікації належать такі знакові системи, як оптикокінестична (жести, міміка, пантоміміка), паралінгвістична (якість голосу, його діапазон, тональність) й екстралінгвістична (паузи, плач, сміх, темп мовлення). Треба також зазначити, що важливу роль у спілкуванні відіграють проксеміка (часова та просторова організація спілкування) та візуальний контакт. Невербальні засоби комунікації відіграють велику допоміжну роль у спілкуванні, а іноді навіть можуть використовуватися самостійно. Вони можуть посилювати або послаблювати вербальний вплив, допомагають виявити такий важливий параметр комунікативного процесу, як наміри його учасників.

Ми бачимо, що досі немає чіткого визначення терміна “комунікація” в сучасній вітчизняній науці. Проте в зарубіжній інтерпретації існує єдиний термін – “комунікація”, який інтерпретується як вид суспільних відносин, зв'язок і взаємодія, як духовний контакт двох і більше індивідів, як процес, що має за мету передачу інформації, як діяльність.

Висновки. Отже, проаналізувавши існуючі погляди на поняття комунікації й узагальнюючи їх, ми можемо зробити висновок, що комунікація – це багатоплановий та соціально зумовлений процес, у ході якого відбувається передача й обмін інформацією між людьми з метою впливу через систему знаків та вчинків і може бути вербальною й невербальною.

Література

1. Батаршев А.В. Психодиагностика способности к общению или как определить организаторские и коммуникативные качества личности / А.В. Батаршев. – М. : Владос, 1999. – 175 с.

2. Бутенко Н.Ю. Комунікативні процеси у навчанні : підручник / Н.Ю. Бутенко. – К. : КНЕУ, 2004. – 383 с.
3. Гусев Е.В. Культура общения / Е.В. Гусев. – М. : Прогресс, 2002.
4. Зарецкая Е.Н. Деловое общение : учебник : в 2 т. / Е.Н. Зарецкая. – М. : Дело, 2002. – 720 с.
5. Конечкая В.П. Социология коммуникации : учебник / В.П. Конечкая. – М. : Международный ун-т бизнеса и упр., 1997. – 302 с.
6. Сергеечева В. Азы общения / В. Сергеечева. – СПб. : Питер, 2002. – 224 с.
7. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Минск : Хорвест, 1998. – 2007 с.
8. Современный словарь по психологии / сост. В.В. Юргун. – Минск : Современное слово, 1998. – 690 с.
9. Социальная психология и этика делового общения : учеб. пособ. для вузов / В.Ю. Дорошенко, Л.И. Зотова, Н.А. Нартов и др. ; под общ. ред. проф. В.Н. Лавриченко. – М. : Культура и спорт : ЮНИТИ, 1995. – 160 с.
10. Томилов В.В. Культура предпринимательства / В.В. Томилов. – СПб. : Питер, 2000. – 368 с.

ПРИХОДЧЕНКО К.І.

РОЛЬ ЦЕРКВИ В УКРАЇНІ ЯК ОСВІТНЬОГО ЦЕНТРУ

У процесі формування українського етносу світоглядні функції в суспільстві виконувала, насамперед, релігія. Монастирі, церкви були освітніми центрами в Україні.

Мета статті – розглянути наукові джерела з означуваною тематикою; виокремити суттєві переваги навчання в монастирських, братських школах порівняно з елементарними навчальними закладами; подати характеристику навчальних закладів, що надавали можливість здобути вищу освіту.

Роль церкви в Україні як освітнього центру вивчали Д. Дорошенко, І. Крип'якович, І. Огієнко, В. Шевченко, А. Лотоцький та ін. [1–7]. Вони досліджували найбільш архаїчний тип історичного оповідання, так зване житіє – художньо написану документальну біографію чи Святого, чи того або іншого історичного діяча, котрого також зараховували до лику святих. Саме твори такого жанру були найпоширенішими в навчальних книгах, за якими опановували основи грамоти в монастирських школах, братських школах та елементарних школах.

Найосвіченішою верствою суспільства було духовенство. Про них укладалися зібрання – патерики. Оповідання “Києво-Печерського Патерика” використовують поетику життя, тобто біографію того чи іншого ченця, і поетику легенди. Серед редакцій названої збірки визначаються Арсенівська 1406 р., Касянівська 1460–1462 рр. Патерик – це зібрання повчальних оповідань про отців церкви. Біографічне оповідання мало в нашій літературі свою історію та свій розвиток. У процесі формування українського етносу світоглядні функції в суспільстві виконувала насамперед релігія. Релігійні уявлення накладали свій відбиток на естетичні смаки і морально-етичні уподобання, впливали на жанрову структуру художньої культури.

Головними культурними осередками були монастирі, церкви. У них зосереджувались освічені люди, велося літописання, переписувалися й перекладалися книги. Найбільш освіченим в Україні на той час було духовенство, в руках якого зосереджувалися шкли. Зупинимося на характеристичі деяких з них.

Ще до прийняття християнства Київська Україна – Русь мала язичницькі школи грамоти, які задовольняли потреби держави в грамотних людях та поширенні писемності. Досить високою була грамотність не тільки киян, а й усіх першоукраїнців, писемність, освіта, загальна культура і духовність сприяли еволюційному процесові виховання підростаючого покоління. Такі грандіозні досягнення об'єктивно впливали на розвиток школи, освіти і народно-педагогічних уявлень різних верств населення.

Краще, ніж у школах грамоти, було поставлене навчання в монастирських школах. Вони створювалися при монастирях, великих соборах і поділялися на зовнішні та внутрішні. У перших навчалися миряни, а у других – майбутні ченці, священнослужителі. Вивчалось “сім вільних мистецтв” класичний середньовічний підхід до школи, що мав прямий і безпосередній зв'язок з надбанням античної освіти. Монастирські школи Русі значно випередили європейські країни, побудувавши навчання і виховання своїх учнів (слухачів) у раціонально-практичному ключі. У Києво-Печерській монастирській школі, наприклад, навчання здійснювалося методами систематичних настанов, повчань з окремих тем християнського вчення, після чого Феодосій і його найбільш освічені помічники проводили обговорення. У цілому зміст освіти у школі Києво-Печерського монастиря мав суперечливий характер. З одного боку, проповідь християнських догматів перешкоджала появу раціоналістичних ідей, з іншого – в монастирі було створено умови для розвитку творчості таких видатних діячів давньоруської культури, як: історик Нестор, художник Алімпій, лікар Агапій, які виступали проти феодальної роздробленості. Слід також сказати, що першу жіночу школу в Європі у 1086 році при Київському Андріївському монастирі заснувала Анна, онука Ярослава Мудрого. Прийняття християнства, утвердження єдиної церкви сприяло створенню першої вітчизняної системи народної освіти, до якої увійшли школи грамоти, монастирські школи та школи “учіння книжного” при княжих дворах. Аналіз здобутків Київської Русі в галузі освіти XI – першої половини XIII ст. свідчить про формування гуманістичної педагогіки, яка стала вершиною європейської педагогічної культури. Суть її зводилась до таких ідей, концепцій, принципів:

- вчити дітей любові, людяності, творінню добра, працьовитості, поваги до людей, постійного навчання, міцного запам'ятовування і створення раніше вивченого, виявлення самостійності в навчанні (Володимир Мономах);

- верховенство розуму над почуттям (Климент Смолятич, Данило Заточник, митрополит Никифор);

- джерелом добра і зла є життєвий досвід і розум людини (Кирило Туровський);

- некористолюбства, засудження примхливості (Климент Смолятич);
- усунення соціальних суперечностей між бідними і багатими шляхом прищеплення молоді християнської моралі, загальної любові та взаємного всепрощення (“Ізборник Святослава” 1076 р.);
- єдності рідної землі, її захисту від ворогів, безкорисливого служіння Батьківщині (Володимир Мономах – “Довчання”, Нестор – “Повість врем’яних літ”, “Слово про похід Ігоря”);
- свідомого засвоєння знань, “коли читаєш, не квапся переходити до іншого розділу, але задумайся, про що говорять книги” (Ізборник Святослава 1076 р.);
- наставницької ролі книги – “Велика – бо користь буває чоловікові від науки книжної, бо книги вказують нам і навчають нас, як іти шляхом покаєння і мудрості, і стриманість здобуємо із слів книжних” (Нестор – “Повість врем’яних літ”).

“Сім вільних мистецтв” для монастирських шкіл Київської Русі уже набули ознак практицизму: граматики потрібна для створення нових і розуміння існуючих церковних книг, риторика – як посібник у побудові проповіді (пізніше з’явиться гомілетика як наука про церковну словесність), астрономія – для розрахунків пасхалій, діалектика – для суперечок з еретиками, а заняття з арифметики зводилося до містичних тлумачень чисел. Варто згадати також, що в перших школах Київської Русі застосовували у навчанні рукописні книжки – збірники, укладені протягом 1071–1076 рр. під загальною назвою “Ізборниками Святослава”. М. Грушевський назвав їх “підручною енциклопедією”. У давні часи також існувало декілька спеціальних хрестоматій для навчання: “Злотоструй”, “Златоуст”, “Маргарит” та ін. Не можна не погодитися з думкою науковця О. Пономарева, який визначав мову як основу духовності народу, підмурком існування нації, бо, зберігаючи рідну мову, народ зберігає себе.

Під церковною опікою гуртувалися братські школи, розвивалися письменство й мистецтво. Уже на початку XIX ст. визначалися два типи шкіл: нижчі школи грамоти й елементарні школи “учіння книжного”. Нижчі школи грамоти здебільшого відкривалися при церквах, а також утримувалися світськими людьми. У нижчих школах діти вчилися читати, писати, лічити. Діти навчалися за спрощеним 32 буквеним алфавітом, використовуючи Євангеліє, Псалтир, молитвослів, Апостол та інші богослужбні книги. Розшифровка учнівських грамот показує, що навчання розпочиналося з вивчення азбуки-буквиці. Учнями заучувалися 53 склади: ба, оа, га, бе, не, ге та ін. Спочатку останні вивчалися повторенням за вчителем, потім виконували вправи на навощених нашептах, а пізніше на твердій березовій корі, згодом вчилися читати спеціальні навчальні тексти.

У школах грамоти звертали увагу на виховання молоді на засадах народнопедагогічної мудрості, відбитої у фольклорі. Легенди, перекази, бувальщини, казки, пісні передавалися дітям з роду в рід, з покоління до покоління. Для цього періоду нашої історії характерне вивчення фольклорних джерел дохристиянського періоду. В основному це були обрядові пі-

сні, особливо колядки, щедрівки, веснянки, русальні, купальські пісні тощо. У цих високохудожніх творах народного мистецтва, що дійшли до наших днів, оспівується краса рідного краю, органічний зв'язок людини з природою, з культом усього живого. ця самовіддана любов до рідної землі визначила подальшу долю нашого народу – він не шукав нових місць проживання, а залишався навіки сином своєї землі. У школах грамоти склалася оригінальна методика опанування арифметичними операціями, яка нагадувала спосіб лічби у школах стародавнього Риму. Рахунок здійснювався за допомогою пальців рук, а рука означала число Крім того, у цих народних школах дітей навчали практичним навичкам ведення діловодства, складання листів, договорів тощо.

Обов'язковим предметом навчання були співи – основний шлях підготовки молоді до участі в церковному хорі. Нотної грамоти діти не вивчали, а розучували окремі псалми Псалтиря з голосу вчителя. Стиль виконання співу мав характер хорового речитативу. Школа відчувала постійний вплив народної пісенної творчості. Діти брали участь у весняних хороводах, в аграрних обрядах окрасою яких були пісні. Основою народного пісенного співу в школі було колядування. Тренував колядників учитель, хлопчики і дівчатка колядували окремо. Вони починали колядувати від дому вчителя і далі господарям на вулиці, де жили. Всю справу навчання дітей було підпорядковано вихованню у них народного світогляду, оволодінням основами хліборобської культури. Діти зростали на народній моралі та естетиці, дотримувалися звичаїв своїх предків, у них формувалося ставлення до природи, як до живого організму, сталим був інтерес до розуміння народного календаря. Поряд з вирішенням освітніх завдань навчання у школах мало релігійний характер. Народна школа разом з церквою стала вирішальним інститутом поширення та утвердження християнства в усій Київській Русі. Цьому сприяло те, що вчителями були здебільшого священники, дяки та інші служителі церкви.

Наприкінці XVI – на початку XVII ст. братські школи діяли в багатьох містах України. Крім Львова і Луцька, вони були організовані в Галичі Рогатині, Стрию, Перемишлі, Городку, Комарні, Кременці та інших містах. Усі вони будувалися за принципами Львівської братської школи, яка надсилала їм свій статут, допомагала навчальними посібниками, а іноді й вчительськими кадрами.

За активної підтримки Львівської братської школи було видано три підручники: “Буквар” І. Федорова (Львів, 1574 р.); граматику “Адельфотес” (1591 р.); “Граматику словенську” (Вільно, 1619 р.). Граматика “Адельфотес” була написана під керівництвом запрошеного до Львова визначного грецького філолога архієпископа Арсенія двома мовами: грецькою та староукраїнською і була призначена не тільки для вивчення мови. Цей підручник служив вступом до вивчення інших наук: діалектики, риторики, музики, арифметики, геометрії, астрономії, медицини та богослов'я.

У 1615 р. була заснована Київська братська школа. Організаторами братства та засновниками школи були київські міщани, вчені Захарія Ко-

пистенський, Тарасій Земка та Памло Беринда. Навчання тут проходило за таким самим принципом, як і у Львівській братській школі. На початку XVII ст. в Україні почали виникати єзуїтські школи. Перша з них була створена в Ярославі (1575 р.), потім у Львові та Луцьку (1608 р.), Києві (1615 р.), Кам'янці-Подільському та Острозі (1624 р.), Ужгороді (1646 р.) та в інших містах.

Мета єзуїтів полягала в тому, щоб зміцнити позиції католицизму, які були підірвані розмахом реформаційного руху, активізувати його експансію на Схід шляхом ідеологічного впливу на маси за допомогою шкільної освіти. Єзуїтські школи, як правило, діяли у великих містах і були розраховані на молодь. Навчання у них проводилось, протягом п'яти років, у I–III класах вивчали граматику латинської, грецької, польської, а подекуди й церковнослов'янської мов. Домінуюче місце відводилось латинській мові, якою велось навчання. У I–V класах вивчали риторику і діалектику. Випускники єзуїтських шкіл вміли вести дискусії з протестантами та православними. Важливим осередком освіти і наукових знань на Україні була Київська колегія, яка утворилася в 1632 р. внаслідок об'єднання, Київської та Лаврської братських шкіл П. Могилою. За своєю структурою вона мала сім класів: підготовчий (елементарний), три молодших і три старших. У підготовчому і молодших класах вивчались церковнослов'янська, книжна українська, польська, латинська і грецька мови. пізніше до програми було включено вивчення західноєвропейських мов. У старших класах вивчались поетика, риторика, у філософія і частково богослов'я. Учні колегії отримували знання і з інших предметів.

За рівнем викладання та глибиною наукових знань, що їх отримували учні, Київська колегія була близькою до західноєвропейських університетів. У ній викладали відомі вчені та громадські діячі, педагоги з філософії – Ісаєя Козловський, по етики – Антоній Пацієвський, риторики Сильвестр Косов.

У першій половині XVII ст. Київська колегія стала своєрідним центром розвитку наукових знань на Україні, навколо неї згуртувались найкращі наукові та літературні сили. Викладачі колегії зробили помітний внесок у розвиток вітчизняної філософської та історичної науки. У 30–40-х рр. XVII ст. філософію у колегії викладав Йосип Кононович-Горбацький, філософські погляди якого базувались на стихійно-матеріалістичному сприйнятті світу. Його ідеї набули подальшого розвитку у філософських курсах інших викладачів, зокрема Інокентія Гізеля. Прочитаний ним курс психології свідчив про частковий відхід автора від середньовічної схоластики, бажання з'ясувати можливість пізнання людського розуму з позицій сенсуалізму.

На фоні духовної культури українського народу виділяється постать визначного церковного і культурного діяча, теолога і реформатора, вченого та організатора української вищої школи Петра Могили (1597–1647 рр.). Він був нащадком молдавської княжої династії, спорідненої з українськими і польськими аристократичними родами.

П. Могила виховувався в Україні під керівництвом учителів львівської братської школи. Вищу освіту здобув у Західній Європі, де студіював теологію. Як архімандрит Києво-Печерської лаври, він 1627 р. був висвячений на єпископа у Львові, потім протягом чотирнадцяти років перебував на посаді київського митрополита. Його діяльність охоплює широкі сфери церковного і культурного життя того періоду історії України, який по праву можна назвати Могилянською добою. Він є автором ряду книг “Євангеліє учительне” (1616 р.); “Анфо-логіон” (1636 р.), численних полемічних проповідей.

П. Могила, будучи архімандритом Києво-Печерського монастиря, у 1629 р. склав “Літургаріон або Служебник”, в якому поданий текст літургії та інших молитов і обрядових звичаїв, властивих тільки українській церкві. Разом з ігуменом цього ж монастиря І. Трохимовичем П. Могила був спів-автором епохального твору цієї доби “Православне ісповідання віри”. Цей катехізис подає основи віри православної церкви, очищеної від чужих впливів. За проведену роботу П. Могила був нагороджений ступенем доктора богословських наук. Цей твір був поширений також і серед неправославних християнських аналогів, а в Україні залишився єдиним підручником у навчанні віри аж до XIX ст. Крім того, П. Могила був автором “Требника”, в якому описаний порядок богослужінь, пов’язаних з різними обставинами: на випадок недуги, неврожаю, посвячення нової хати тощо.

П. Могила докладно зусилля для піднесення Київського Богоявленського братства. Він провів реформу Київської братської школи на зразок західноєвропейських колегій, і з того часу вона стала називатися Києво-Могилянською академією. Навколо академії він згуртував визначних учених-теологів. Столицю України Київ називали тоді Могилянськими Атенами. За рахунок прибутків монастирів П. Могила організував перебудову церкви Київської Софії і Спаса та провів розкопки руїн Десятинної церкви.

Освіта і шкільництво в Україні тісно пов’язані з розвитком друкарської справи.

Епохальний винахід друку в Європі започаткував німецький винахідник Й. Гутенберг, який у 40-х рр. XV ст. розробив технологію друкарського процесу. Він винайшов спосіб виготовлення друкарських форм із застосуванням рухомих літер і сконструював друкарський прес. Цей винахід швидко поширився на всі країни Західної Європи. В XV ст. перші друкарні виникають у великих слов’янських містах – Празі та Кракові, а з початком XVI ст. – на українсько-білоруських і литовських землях.

Точна дата початку книгодрукування на українських землях нам невідома. Дослідники тривалий час дотримувались думки, що першою друкованою книгою був “Апостол”, виданий у Львові Іваном Федоровим у 1574 р. Разом із Петром Метиславцем вони заснували у 1564 р. друкарню в Москві, де видали “Апостол”, а в 1565 р. “Часовник” для церковних потреб. Однак діяльність першодрукарів у Москві тривала недовго. Переслідувані властями світськими і духовними, вони змушені були виїхати у Велике князівство Литовське.

Тут у маєтку литовського гетьмана Г. Ходкевича, нащадка давнього українського роду, в м. Заблудові друкарі видали у 1568–1569 рр. “Євангеліє учительне” і “Псалтир”. Після того їх шляхи розійшлися: Петро Метиславець переїхав до Вільна і з допомогою міщан Кузьми та Луки Мамоничів відкрив друкарню, де було видано “Євангеліє” (1575 р.) і “Псалтир” (1576 р.). У свою чергу, Іван Федоров у Заблудові опублікував “Псалтир з часословцем” (1570 р.). На цьому Заблудівська друкарня припинила свою діяльність. Наприкінці 1572 р. Іван Федоров переїхав до Львова – важливого на той час економічного і культурного центру України. Тут за допомогою міщан він заснував друкарню і 1574 р. видав “Апостол” і “Буквар”. “Азбуку”. Вихід у світ “Апостола” – знаменна подія в історії української культури. Ця книга сприяла розвитку українського письменства, яке відіграло важливу роль у захисті української національної церкви і національної справи взагалі. Наприкінці львівського видання “Апостола” І. Федоров помістив герб Львова і свій власний герб, що був своєрідним екслібрисом знаменитого друкаря. У післямові до “Букваря” він писав, що мав намір подбати і про видання інших потрібних книг. Це йому вдалося здійснити за допомогою князя К. Острозького в м. Острозі. Він надрукував – “Буквар” (1578 р.) для потреб заснованої там школи, “Біблію” (1581 р.) – перше повне видання слов’янською мовою. Повернувшись до Львова в 1582 р., друкар через ряд матеріальних ускладнень не зміг продовжувати друкарсько-видавничу діяльність. Іван Федоров помер 15 грудня 1583 р. і був похований на території Онуфріївського монастиря. На його могилі вдячні львівські міщани встановили надгробок з написом: “друкованіє занедбалое обновил”. Місце поховання і надгробок не збереглися, а напис дав поштовх для виникнення нових гіпотез про існування книгодрукування на Україні до Івана Федорова.

Одна із таких гіпотез пов’язана з іменем львівського міщанина Стефана Дропана, який у 1463 р. відновив Онуфріївський монастир, заснований ще князем Левом Даниловичем. У документах ХУІ ст. є згадка про те, що у 1460 р. С. Дропан подарував монастиреві власну друкарню.

Цю гіпотезу підтримує сучасний дослідник історії книгодрукування в Україні Мацюк. Документальні дані про це знайдено у книжкових фондах василіанських монастирів Центрального державного історичного архіву у Львові.

Слідом за Львівською та Острозькою друкарнями були організовані й інші, які діяли не лише у містах (Київ, Рогатин), але й у селах при монастирях (Крилос, Стратин, Почаїв, Угерці).

Значний внесок у розвиток книгодрукування зробили С. Будзина, Т. Земка, Я. Шеліга, С. Роголя, мандрівний друкар П. Людкевич та ін. Серед стародруків у ХУІ ст. з’явилися численні твори українською мовою, а також переклади з південнослов’янських оригінальних творів. Визначною пам’яткою перекладної літератури є “Пересопницьке євангеліє”, перекладене з болгарської мови на слов’яно-руську Михайлом Василевичем із Сянока (1556 – 1561 рр.). Ця книга знаменита тим, що вона є найкращим зра-

зком української мови того часу й особливо славиться своїм винятковим мистецьким оформленням.

Отже, XVI–XVII ст. в Україні існувало п'ять типів національних шкіл, що несли в своєму навчально-виховному процесі гуманітарну спрямованість. Це братські школи, школи в полках, школи при монастирях і церквах, школи при протестантських общинах кальвіністів, лютеран, кіріян. Початкові школи інших общин, що жили на території України кінця XIX ст., характеризувалися тим, що були в підпорядкуванні різних міністерств та відомств, приватних осіб, окремих організацій. Початкова школа складалася з одно- та двокласних і вищих початкових училищ.

При вивченні мови мало місце пояснювальне читання, на якому учні одержували елементарні відомості з історії, географії та природознавства. Не набагато кращим було також становище і в початкових класах земських шкіл, де мали місце неоднакова кількість навчальних тижнів, дискримінація дівчаток і надзвичайно великий відсів учнів на кінці року. Дещо краще було поставлено навчання в міських та залізничних школах. Тут використовувалися екскурсії на природу, до музеїв, на виставки; на уроках застосовувалися ілюстрації, демонстрації та інші методи вивчення. Естетичне виховання забезпечувалося уроками церковних співів. Хоч цей предмет був обов'язковим, проте вивчення його мало лише релігійну спрямованість, часто велося нефахівцями, що не сприяло розвитку в дітей естетичних смаків та уподобань.

У колегії імені Павла Галагана, яка функціонувала в Києві з 1871 по 1920 р., у навчальному процесі домінували народні духовні традиції. У Львові працювала дівоча школа. Директор школи М. Білецька прагнула, щоб дівчатка навчалися ткацтву, вишиванню, в'язанню, добре зналися на обрядах і звичаях українського народу, вивчали етнографію, фольклор, училися мистецтву бути гарними господинями, дружинами, матерями. пізніше, відкривши Інститут Св. Ольги, Марія Білецька чимало дівчат із жіночої школи спонукала до продовження свого навчання в гуманітарному ВНЗ.

У XV – першій половині XVI ст. багато вихідців з України здобували освіту в Краківському, Празькому та Болонському університетах, закінчивши монастирські або братські школи. У той час виник новий вид школи – греко-слов'янська, в якій вітчизняні культурно-освітні традиції поєднувалися з позитивними досягненнями західноєвропейської школи.

Цей тип школи став визначальним у розвитку освіти на східнослов'янських землях протягом тривалого часу. Першою навчальною установою такого типу в Україні стала Острозька вища школа, заснована близько 1876 р. відомим діячем і меценатом української культури князем Костянтином Острозьким (1526–1608 рр.). Сучасники називали її “тримовним ліцеєм”, бо навчали в ній трьох мов: грецької, церковнослов'янської та латинської. Також Острозьку вищу школу називали “Греко-слов'янською Академією”. Вона згуртувала навколо себе відомих на той час діячів культури. Письменник Герасим Смотрицький став її першим ректором. Тут

працювали священник Д. Наливайко, чернець В. Суразький, та ін. Серед іноземних вчених, які співпрацювали з Острозькою вищою школою, були Криштоф Казимирський, Ян Лотос, Кирил Лукарис, що згодом став патріархом Константинопольським. Професора Ісаю Козловського запросив у 1631 р. митрополит Петро Могес.

Висновки. Таким чином, нами зроблено спробу охарактеризувати освітні центри, які гуртувалися навколо церков, монастирів та інших культурних споруд. Це були високодуховні осередки, які несли в маси освіту, виховання. Духовні отці виступали не тільки меценатами, а дуже часто брали активну участь в організації навчального процесу – були викладачами, створювали підручники та інші просвітницькі речі.

Люди тягнулися до церкви, довіряючи слову її проповідників, і в цій вірі виховували своїх дітей. Суспільство ставало морально здоровішим, гуманнішим. І в цьому була пріоритетна роль церкви.

Література

1. Дорошенко Д.І. Нарис історії України / Д.І. Дорошенко. – Львів, 1991. – 317 с.
2. Кріп'якевич І.П. Історія України / І.П. Кріп'якевич. – Львів, 1990. – 249 с.
3. Огієнко І. Українська культура / І. Огієнко. – К., 1990. – 192 с.
4. Дерево пам'яті / упорядник В.О. Шевчук. – К. : Веселка, 1999. – Вип. 1. – 607 с.
5. Історія української культури / за заг. ред І.П. Кріп'якевича. – К. : Либідь, 1994. – 656 с.
6. Лотоцький А. Історія України / А. Лотоцький. – Івано-Франківськ : Просвіта, 1993. – 256 с.

СОКОЛОВСЬКИЙ В.В.

ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТОСТІ КУРСАНТІВ

Складна соціально-економічна та політична обстановка в Україні зумовлює необхідність підготовки висококваліфікованих фахівців правоохоронних органів. Аналіз практичного виконання оперативно-службових завдань офіцерами МВС України показав, що до них висувається низка специфічних вимог, а саме: висока громадянська свідомість, справжня бойова майстерність, всебічна морально-психічна стійкість і готовність мужньо переносити тягарі військової служби. Це має ґрунтуватися на їх гуманітарній, тактико-спеціальній, тактичній, спеціальній, технічній, вогневій, фізичній та загальновійськовій підготовці. Важливим компонентом професійної підготовки є формування емоційно-вольової культури працівників органів внутрішніх справ.

Як свідчить аналіз наукової літератури, проблема навчання й виховання майбутніх фахівців у вищих військових навчальних закладах перебуває в центрі уваги багатьох науковців.

Так, науково-педагогічні основи організації педагогічного процесу у ВВНЗ розкрито в дослідженнях О. Барабанщикова, М. Нещадима, В. Трифонова та ін. Окремі аспекти виховання професійно-особистісних якостей

майбутніх офіцерів проаналізовано в працях В. Вдовюк, О. Герасимова та ін. Проблему професійної підготовки курсантів розглядали різні вітчизняні вчені, серед яких І. Ващенко, Г. Попова, В. Тюріна, О. Федоренко, В. Ягупов та ін. Окремі питання теоретичної й практичної підготовки працівників органів внутрішніх справ до професійної діяльності розкриті в працях В. Журавльова, Л. Кондрашової, А. Чирікова.

Питанню культури емоційно-вольового життя особистості в психології та педагогіці приділяли увагу багато науковців, а саме: Л. Виготський, А. Макаренко, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. Психологічні аспекти культури почуттів та емоцій знайшли своє відображення в працях Б. Ананьєва, Л. Божович, Б. Додінова, К. Ізарда, П. Якобсона. Роль емоційно-вольової сфери людини у формуванні здорової особистості досліджували Л. Аболін, П. Анохін, Г. Бреслав, І. Бех, В. Вілюнас, Б. Вяткін, Л. Гозман, Б. Додінов, О. Кульчицька, Н. Левітов, В. Мясіщев.

Мета статті полягає в тому, щоб на основі наукових розробок фахівців визначити зміст компонентів емоційно-вольової культури особистості, висвітлити емоційно-вольову характеристику курсантів.

Професійна діяльність офіцера МВС України дуже часто відбувається в непередбачуваних ситуаціях, умовах просторової та часової обмеженості. Все це вимагає від працівників правоохоронних органів прийняття швидких рішень і дій, бути здатними до самостійності та нестандартності при прийнятті рішень, мати високу інтелектуальну компетентність. Розглядаючи готовність офіцера МВС України до виконання службових обов'язків, науковці визначають найважливіші завдання професійної підготовки курсантів вищих військових закладів системи МВС України, а саме: формування психологічної готовності; розвиток уваги, пам'яті, мислення; виховання вольових якостей; розвиток емоційно-вольової стійкості.

Визначення змісту структурних компонентів емоційно-вольової культури сприятиме вибору ефективних форм, методів, прийомів її формування у курсантів під час професійної підготовки.

Емоціями та почуттями називають переживання людиною свого ставлення до того, що вона робить або пізнає, до інших людей, до самої себе. Емоційна сфера особистості включає два різних, хоча й взаємопов'язаних, поняття: "емоції" та "почуття".

Емоції – це переживання, пов'язані із задоволенням або незадоволенням потреб. Розрізняють стенічні емоції, які підвищують активність, енергію й викликають піднесення, підвищують настрій і бадьорість (радість, гнів, ненависть) та астеничні, які, навпаки, зменшують активність (сум, печаль, нудьга, пригніченість) [2; 4].

Серед видів емоційного стану вагоме місце посідають такі, як: настрій, афекти, напруженість і фрустрація.

Настрій, як емоційний стан, виникає під впливом різних подій, обставин, фізичного самопочуття та деякий час позначається на діяльності й поведінці особистості, а також може передаватися від однієї людини до

іншої під час спілкування. Так, бадьорий, життєрадісний настрій вихователя або командира сприяє підвищенню інтересу до занять, покращує сприйняття й засвоєння матеріалу, підвищує життєвий тонус у курсантів [5].

Афект – це найсильніша, бурхлива короткочасна емоція вибухового характеру, яка викликається сильними подразниками (словами, поведінкою інших людей тощо) і не підконтрольна свідомості [5].

Напруга або стрес – це психічний стан, викликаний екстремальними для особистості умовами. У стресовому стані може виявлятися скованість рухів, неможливість виконувати будь-які дії, що загрожують небезпекою, неадекватність емоційних реакцій. Причинами напруги можуть бути індивідуально-психологічні особливості (підвищене емоційне збудження та враження, недостатнє самоволодіння, підвищене гальмування, обмежений об'єм уваги) [5; 6].

Фрустрація – психічний стан зростаючого емоційно-вольового напруження, що виникає в конфліктних ситуаціях, які перешкоджають досягненню мети чи задоволенню потреб і бажань. У стані фрустрації людина відчуває особливо сильне нервово-психічне потрясіння. Цей стан викликає певні типові реакції, а саме: розлючення, пригніченість, роздратованість, розчарування, озлобленість, агресію тощо [5; 6].

Процес виховання емоційної культури у курсантів може відбуватись за такими напрямками, як: формування високих позитивних моральних, інтелектуальних, естетичних почуттів; розвиток умінь володіти своїми емоціями і керувати собою у будь-якій ситуації [5].

Почуття – це психічне відображення духовного світу людини, яке виявляється в усвідомленні нею емоційного ставлення до навколишньої дійсності. Вони можуть мати як позитивний, так і негативний характер. Почуття відіграють важливу роль у регуляції поведінки й діяльності курсантів. За змістом почуття поділяються на прості (нижчі), які виникають під впливом конкретної ситуації, і складні (вищі), які виникають із задоволенням або незадоволенням духовних, матеріальних потреб людини. Вищі почуття проявляються при усвідомленні курсантом свого ставлення до членів колективу, інших людей, майбутньої професії, службових обов'язків і поділяються на морально-політичні, інтелектуальні, естетичні, релігійні, службово-професійні.

Службово-професійні почуття – це почуття морально-психологічної готовності до неухильного виконання службових обов'язків, статутів, наказів, вимог військової дисципліни; бажання на високому рівні оволодіти професією офіцера ОВС; поваги до командирів; почуття честі та гідності, гордості за професію правоохоронця.

У професійній діяльності офіцерів МВС України величезну роль відіграють вольові якості.

Воля – це свідомо саморегуляція людиною своєї поведінки і діяльності, що забезпечує досягнення свідомо поставленої мети, подолання внутрішніх і зовнішніх труднощів під час здійснення цілеспрямованих дій та вчинків. Воля, як і почуття, є однією з форм активного відображення людиною оточую-

чого світу. Часто вольова діяльність пов'язана з прийняттям людиною таких рішень, які визначають її життєвих шлях, моральне обличчя [5; 6].

Аналіз наукових праць сучасних психологів показав, що існують різні концептуальні уявлення стосовно специфіці волі людини, а саме:

- ототожнення волі зі свідомою та навмисною поведінкою й діяльністю (Є. Ільїн);
- розуміння волі як проблеми формування спонукання до дії на основі вільної форми мотивації (В. Іванников);
- тлумачення волі як проблеми самосуб'єктних відносин (В. Калін);
- визначення волі як прояву свідомо-примусових самовпливів у розв'язанні труднощів діяльності (Б. Смірнов).

Аналіз праць О. Леонтьєва показує, що він розглядає волю не як окремий акт, а як характеристику діяльності на рівні цілісної особистості людини та наполягає на тому, що вольовою може бути лише діяльність, яка зумовлюється соціально значущими ідеальними мотивами [3].

Вольова діяльність курсантів має свою специфіку і здійснюється під впливом зовнішніх (навколишнє середовище) і внутрішніх (особисті якості курсантів) умов, які визначають прояв волі в конкретній ситуації. Специфіка полягає в тому, що свої вольові дії курсанти здійснюють згідно з наказом, інструкцією, статутом, розпорядженням. Навчально-виховна діяльність курсанта пов'язана з переборюванням різних труднощів і перешкод, що також потребує від нього значних вольових зусиль.

Воля тісно пов'язана з відповідальністю. Залежно від рівня відповідальності курсантів можна поділити на три категорії. До першої належать ті, які схильні приписувати причини власної поведінки і вчинків зовнішнім обставинам. До другої – ті, які перекладають відповідальність за власні дії на своїх товаришів. Третя категорія – це курсанти, які виявляють послідовність у досягненні мети, схильність до самоаналізу, честоловства. Вони вміють адаптуватися в різних умовах, намагаються не давати підстав для їх критики або дисциплінарних стягнень. Вся їх енергія й воля скеровані на оволодіння професійними знаннями та навичками [5].

Воля – це влада над собою, власними почуттями й діями. Людина, яка володіє сильною волею, здатна подолати будь-які труднощі та виявляє при цьому такі вольові якості, як: рішучість, сміливість, наполегливість, самоконтроль.

Виконуючи різні види діяльності, переборюючи зовнішні та внутрішні перешкоди, людина виробляє в собі вольові якості, які характеризують її як особистість і відіграють велику роль у її житті. Існує певна група вольових якостей, які найбільше потрібні майбутньому офіцерові у його професійній діяльності.

Основу першої групи вольових якостей становить цілеспрямованість, яка виражає здатність людини висувати перед собою життєво й суспільно важливі цілі, підкоряти власну поведінку та дії для їх реалізації.

Друга група вольових якостей характеризує здатність людини постійно шукати шляхи досягнення висунутої мети, виконання прийнятого

рішення (активність, ініціативність, рішучість, енергійність, самостійність, наполегливість).

Третю групу становлять вольові якості, які характеризують здатність курсанта підкоряти власну поведінку об'єктивній необхідності (дисциплінованість, відповідальність, вміння володіти собою).

Вважаємо за доцільне надати характеристику основних вольових якостей особистості.

Цілеспрямованість – вольова якість особистості, яка виявляється в готовності віддавати всі сили для досягнення мети.

Рішучість зумовлює чіткий і продуманий вибір мети і визначення засобів для її досягнення.

Сміливість – здатність людини переборювати почуття страху і розгубленості, вимагає від людини розуму, здорового глузду, усвідомлення своїх можливостей.

Дисциплінованість виявляється у свідомому підкоренні власної поведінки суспільним правилам і нормам.

Наполегливість полягає в здатності тривало досягати поставленої мети, доводити до кінця виконання прийнятих рішень, завершувати розпочату справу, якою б вона складною не була.

Витримка (самовладання) виявляється в здатності людини свідомо керувати власними почуттями і настроями, приводити їх у відповідність з конкретними життєвими ситуаціями, стримувати психічні та фізичні чинники, що перешкоджають досягненню мети.

Ініціативність – вольова якість особистості, яка виявляється в провідній ролі в певному виді діяльності й завдяки якій людина діє творчо, сміливо.

Самостійність – вміння за власною ініціативою ставити цілі, знаходити шляхи їх досягнення.

Висновки. В умовах вищих військових навчальних закладів формується емоційно-вольова культура курсантів, що необхідно для ефективного виконання професійних завдань. Прийоми емоційно-вольового виховання можуть бути найрізноманітнішими. Знайомство з компонентами емоційно-вольової культури як складової професійної підготовки створить передумови для всебічного й гармонійного розвитку майбутніх офіцерів МВС України.

Література

1. Ильин Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 288 с.
2. Козляковський П.А. Загальна психологія : навч. посіб. / П.А. Козляковський. – 3-тє вид., доп. – Миколаїв : Вид-во МАГУ ім. Петра Могили, 2005. – С. 99–100.
3. Леонтьев А.Н. Воля / А.Н. Леонтьев // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 1993. – № 2. – С. 3–14.
4. Максименко С.Д. Загальна психологія / С.Д. Максименко. – Вінниця : Нова книга, 2004. – 704 с.
5. Ортинський В.Л. Актуальні проблеми виховання курсантів у вищих навчальних закладах системи МВС України : навч.-метод. посіб. / В.Л. Ортинський, В.І. Ряшко. – Л., 2006. – 272 с.
6. Психологічний словник / за ред. В.І. Войтка. – К. : Вища школа, 1982. – 215 с.

НОРМАЛІЗАЦІЯ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО СТАНУ АБІТУРІЄНТІВ В УМОВАХ ДОВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Навчальна діяльність абітурієнтів у період довузівської підготовки (ДП) характеризується високою нервово-психічною напругою, хронічною втомою, підвищеною тривогою, емоційним та інформаційним стресом, що викликає перенапругу й астенизацію адаптивних механізмів, виснаження функціональних резервів організму, зниження працездатності.

Оскільки навчання контингенту ДП (випускники ВНЗ I–II рівнів акредитації – 10%; особи, які мають суттєвий розрив між навчанням у школі та вступом до ВНЗ, – 5%; випускники ЗНЗ різного профілю – абітурієнти різного рівня підготовки – 80–85%) проводиться переважно у вечірній час, тобто є додатковим суттєвим фізичним і психологічним навантаженням, то прояв зазначених чинників максимальний, що суттєво знижує ефективність підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) і навчання у ВНЗ.

Функціональний стан абітурієнтів у процесі ДП зумовлений очікуванням випуску із ЗНЗ, ЗНО якості освіти, професійним самовизначенням, зміною динамічного стереотипу, а відповідною реакцією організму є стрес.

Експериментально-психологічними дослідженнями встановлено, що успішність подолання стресу, тобто адаптація людини до нових умов, залежить від таких властивостей, як сила і рухливість нервової системи, низький рівень тривожності й сугестивності, інтернальність, полнезалежність, високий інтелект [4; 5].

Проблема втомлюваності хвилює викладача як організатора навчальної діяльності, адже негативно позначається на процесі засвоєння абітурієнтами знань [1; 3], що спонукає до пошуку оптимальної інтенсивності діяльності та форм і методів роботи, які сприяли б зниженню втоми й підвищенню результативності ДП.

Стимулювальний і оздоровчий вплив музики досліджували: С. Шноль (зіставлення числа обертів ферментів із частотними характеристиками музичного звукоряду); К. Дічвайльд, 1993 р. (застосування музикотерапії при стресах, дратівливості та для збудження творчої енергії); Лер і Макклоулін (сеансами музикотерапії досягається пік інтелектуальної форми завдяки балансуванню півкуль головного мозку); Д. Кемпбелл (лікування музикою Моцарта); А. Гольдштейн, (“музичне задоволення” завдяки звільненню ендорфіну – “гормону радості”); 1998 р., Б. Депортер, М.М. Хенакі (розслаблення й концентрація в процесі розумової праці з музичним супроводом); доктор Лозанов (розслаблення, викликане певною музикою, підтримання здатності й готовності розуму до концентрування); О. Руженцев (створення засад музичної фармакопеї); В. Венгер, Р. Поу, (стійке підвищення інтелекту шляхом слухання музики Моцарта). Вищезазначені дослідження підтверджують, що окремі музичні твори позитивно впливають на настрій і продуктивність праці [5; 6].

А. Осборн вважав, що для творчого мислення потрібне постійне балансування між творчістю й аналізом, між лівою та правою півкулями мозку, зокрема шляхом музичного впливу.

Стимулювальний вплив музики посилюється запахами з урахуванням “кольорового клімату”, зокрема на основі теоретичних та експериментальних досліджень О.А. Дьоміна, О.М. Романюка (2000 р.) сформульовано основні дидактичні властивості зорового сприймання кольорів [5; 6].

Мета статті – виявити вплив психолого-педагогічних факторів на функціональний стан та ефективність освітньої діяльності абітурієнтів у специфічних умовах ДП.

Дослідження ефективності впровадження психолого-педагогічних чинників проводилося в шести групах (101 особа), з яких одна – контрольна (КГ), а решта – експериментальні (ЕГ 1–5).

На початку експерименту визначали рівень загальноосвітньої підготовки, психофізіологічних якостей та інтелектуальних здібностей абітурієнтів. Показники свідчать про практично однакову загальноосвітню підготовку досліджуваних КГ та ЕГ, про несформованість в абітурієнтів основних навчальних умінь та навичок.

Управління психічним кліматом групи, регулювання внутрішньої рівноваженості абітурієнтів ґрунтувалося на інформації про психічний стан. Для встановлення пограничних станів (проміжне місце між здоров'ям та хворобою) використано анкету Айзенка. Пограничні стани тривожності, які може нормалізувати викладач, виражаються в зниженні порогу збудженні відносно зовнішніх стимулів, нерішучості, нетерплячості, непослідовності дій, хвилюванні за здоров'я, невпевненій поведінці в процесі спілкуванні з оточенням. Дослідження свідчать, що найчастіше зустрічаються відхилення психіки від норми – тривожність і депресія (табл. 1).

Таблиця 1

Показники САН досліджуваних груп на початку занять

Групи	Тривожність				Депресія			
	середній показник	норма	неви-значе-ність	погра-ничний стан	серед-ній по-казник	норма	неви-значе-ність	погра-ничний стан
КГ	1,4	13	5	3	2,5	14	5	2
ЕГ1	2,2	15	3	4	1,8	15	4	3
ЕГ2	3,07	12	3	1	1,68	11	1	4
ЕГ3	4,5	15	1	0	3,75	15	1	0
ЕГ4	2,38	16	6	2	1,04	12	5	7
ЕГ5	3,82	19	3	1	3,04	20	2	1

У роботі з опитувальником враховано певний суб'єктивізм реєстрованих показників. Очевидно, емоційний клімат ЕГ4 викликав занепокоєння та потребував відповідного педагогічного впливу, що зумовило проведення сеансів психічної саморегуляції (ПСР). Зокрема, кожен абітурієнт має персональний стиль навчання, тому важлива умова працездатності – створення комфорту й можливості розслаблення, оскільки в стані розслабленого фокусування можлива найкраща концентрація, а відповідно й оптимальне навчання.

Відповідно до плану експерименту в ЕГ4 з психогігієнічною метою для подолання пограничних станів та стимуляції пізнавальної діяльності в

процесі ДП абітурієнтів було впроваджено переконувальні бесіди; навіювання в бадьорому стані; вживання в образ; створення ситуацій для переживання успіху; систему занять ПРС. Адаптивність як “корисний пристосувальний ефект” досягалася за допомогою адаптивної саморегуляції, зокрема:

- прогресивної м’язової релаксації Е. Джекобсона – релаксація локальної м’язової напруги, яка дала змогу запобігти виникненню негативних емоцій чи хворобливих проявів;

- аутогенного тренування І. Шульца – формування стану аутогенного занурення, глибокої релаксації, в якому людина може керувати своїми органами й системами, що не піддаються управлінню у звичайному стані, для зниження нервово-психічної напруги, стомлення, тривоги та дискомфорту; нормалізації стану фізіологічних функцій; підвищення працездатності; мобілізації сил; регуляції обмінних процесів; нормалізації стану;

- психотехнології саногенного й позитивного мислення Ю. Орлова – техніка самоспостереження й міркування над негативною емоцією, про причини, розумові операції, що лежать в основі, структуру емоції;

- техніки позитивного мислення М. Мольца – зміцнення позитивного образу Я (“механізм успіху”, “автопілот”, “сервомеханізм”, “система внутрішнього автоматичного наведення на мету”, що має неусвідомлювану, автоматичну природу).

У результаті проведення сеансів у більшості абітурієнтів ЕГ4 пройшов головний біль, зникла нетерплячість, легка збудливість, скутість у спілкуванні, відповідати вони почали голосно та впевнено.

Для зниження проявів тривожності та депресії в ЕГ4 були передбачені також сеанси ароматерапії, стимуляція працездатності шляхом впливу кольору (різноколірне освітлення різних частин заняття, кольорові килимки для активізації мислення, кольорова крейда, кулькові ручки, кольорові плакати, малюнки, дотримання кольорової гами приміщень; споглядання квітів для відпочинку очей під час напруженої розумової праці) та музики (навчання під тиху музику бароко; популярна музика під час перерви).

Комплексне використання музики, запаху і кольору для зняття психофізіологічного навантаження та стимуляції працездатності проводилося впродовж 13–15 хв у три етапи:

- відволікання (5 хв) абітурієнтів від навчальної діяльності (повільна музика; швидка зміна картин лісу, луку; спів птахів; аромати);

- заспокоєння (5 хв) (приємна мелодійна, заспокійлива музика; зміна пейзажів: лісова галявина, струмок, парк);

- стимулювання (3–5 хв) (музика голосна і бадьора; гра світла; аромати, які стимулюють і бадьорять). У кінці сеансу вмикалося світло, звучав бадьорий марш.

Сеанс проводився перед початком навчання, коли в абітурієнтів виявляються ознаки втоми та зниження працездатності, в естетично оформленому навчальному приміщенні 25–50 м³ з переважанням світло-зелених чи світло-синіх тонів. У повітрі створювалася концентрація ароматів 0,5–1 мг/м³. Динамічна гра кольорів і запахів, як гімнастика, заспокоювала ро-

зум, знімала втому, збадьорювала. Для стимуляції навчання і працездатності використано суміш ефірних олій м'яти, розмарину та троянди (м'ятна олія – надавала відчуття свіжості, підвищувала концентрацію уваги, поліпшувала пам'ять, знімала перевтому; олія розмарину – поліпшувала пам'ять, допомагала зберегти інформацію про імена і числа; трояндова олія підвищувала можливості розуму і швидкість мислення).

У процесі ДП використано музику, яка допомагала створити й урегулювати настрій: для зняття втоми – П. Чайковського “Пори року”; для стимулювання творчого імпульсу – В. Моцарта “Турецький марш”; проти хвилювання, тривоги – вальси Й. Штрауса. Наслідки впливу позначалися на суб'єктивних відчуттях абітурієнтів упродовж навчання (табл. 2).

Таблиця 2

Динаміка суб'єктивних відчуттів абітурієнтів ЕГ 4

К-сть осіб	Термін	Відчуття						
		Відновлення сил	Піднесений настрій	Вдоволення	Ентузіазм, завзяття	Пригнічений настрій	Апатія, байдужість	Дратівливість
24	1-й міс.	6	2	4	2	3	4	3
24	2-й міс.	7	3	3	3	2	4	2
24	3-й міс.	8	3	3	4	3	2	1
24	4-й міс.	10	2	4	5	2	1	–

Релаксація, викликана певною музикою, підтримувала здатність і готовність розуму до концентрації. Під час навчання музика здатна відволікати на себе праву півкулю головного мозку, підвищуючи таким чином ефективність роботи лівої півкулі. Для зосередження абітурієнтів на вивченні дисциплін, як фон використано тиху музику в стилі бароко; на перервах – голосну ритмічну популярну музику, яка стимулювала фізичну активність, створювала піднесений бадьорий настрій. Декілька хвилин такої перерви дає змогу абітурієнтам швидко зосередитись на навчанні.

Виражена втома впливає негативно на результативність праці й може призвести відразу до передпатологічної фази зриву, а при нераціональному відпочинку й до розвитку патологічного стану перевтоми.

Характерною ознакою втоми абітурієнтів є порушення уваги – звуження обсягу, розлад функцій переключення й розподілу уваги – порушення в процесах свідомого контролю за виконанням діяльності. Для її дослідження обрано коректурну пробу Бурдона – методика якісної та кількісної оцінки уваги шляхом встановлення коефіцієнтів концентрації уваги (k) та швидкості виконання певних операцій (s).

Неуважність абітурієнта є наслідком таких факторів, як: звичайна перевтома (зняття перевтоми швидко поновлює увагу); стійка слабкість нервової системи, її виснаженням внаслідок захворювання, психічних травм, несприятливих умов життя (необхідність лікування нервової системи, бо постійне напруження уваги її ще більше виснажує); заглиблення особистості в якусь одну справу, тобто учень не бачить і не чує, що робиться навколо нього (формування відповідної мотивації); психічні захво-

рювання, що спричиняють малу рухливість уваги, її інертність (необхідність лікування нервової системи, бо постійне напруження уваги її ще більше виснажує); невихованість уваги, коли цілком нормальні, здорові, життєрадісні й допитливі особи ні на чому не можуть зосередитися (виявлення нахилів та інтересів, праця особистості над власними вадами).

При розумовій праці втома з'являється значно пізніше та повільніше, тобто абітурієнт може успішніше чинити опір втомі таким чином: зробивши перерву в одній роботі та розпочавши іншу (це різноманіття й інтерес, викликаний новою роботою, діє наче освіжаюче); перерви (якщо людина достатньо не відпочила, а береться за роботу надто рано, то певний час вона виявлятиме підвищену продуктивність, а потім настане період, коли накопичена втома може призвести до кризи).

З метою зменшення впливу втоми на працездатність абітурієнтів у процесі ДП, відповідно до плану експерименту, в ЕГ впроваджено:

- зміну режиму праці та відпочинку (збільшення першої перерви на 5 хв, другої – 10–15 хв за умови збереження або збільшення обсягу програмового матеріалу);
- поповнення енергетичних резервів організму (ланч на першій перерві).

Працездатність залежала від стану харчування та від сили окремих органів; організм, який не отримує достатнього харчування, завжди менш продуктивний у кількісному та якісному відношенні. Це фізіологічні моменти, які впливали на духовне життя абітурієнтів, недостатнє харчування викликало невдоволення, подразливість, небажання працювати (табл. 3).

Таблиця 3

Динаміка концентрації уваги в ЕГ

Групи	Заходи							
	На початку експерименту		Індивідуалізація і диференціація, інтерактивне навчання, психолого-педагогічні засоби впливу		Зміна режиму заняття – перерва, поповнення енергетичних резервів організму		Після проведення експерименту	
	ПЗ	КЗ	ПЗ	КЗ	ПЗ	КЗ	ПЗ	КЗ
ЕГ 1	65	77	72	79	66	77	68	77
ЕГ 2	76	90	57	70	59	76	68	78
ЕГ 3	76	80	78	80	62	78	67	70
ЕГ 4	70	83	61	72	56	71	57	66
ЕГ 5	70	84	60	62	69	80	69	82

Можна зазначити, що k до кінця заняття не знижувалася, а, навпаки, при впровадженні зміни режиму заняття-перерва, поповненні енергетичних резервів організму суттєво підвищувалася (понад 10 одиниць), що дало змогу ефективно здійснювати навчальну діяльність абітурієнтів.

При зміні режиму заняття-перерва, поповненні енергетичних резервів організму s у ЕГ 1, ЕГ 3–5 підвищувалася, тобто абітурієнти повністю засвоювали обсяг програмового матеріалу (табл. 4).

Таблиця 4

Динаміка швидкості виконання певних операцій у ЕГ

Групи	Заходи							
	На початку експерименту		Індивідуалізація і диференціація, інтерактивне навчання, психолого-педагогічні засоби впливу		Зміна режиму заняття-перерва, поповнення енергетичних резервів організму		Після проведення експерименту	
	ПЗ	КЗ	ПЗ	КЗ	ПЗ	КЗ	ПЗ	КЗ
ЕГ 1	145	153	160	168	150	165	173	186
ЕГ 2	140	141	164	170	175	165	164	191
ЕГ 3	146	152	136	148	123	151	150	173
ЕГ 4	126	145	142	146	165	196	138	182
ЕГ 5	136	154	149	164	153	182	167	186

Зміна кількісних показників k та s абітурієнтів пов'язана із суб'єктивною оцінкою функціонального стану, що відображалася при опитуванні на самопочутті та настрої (табл. 5).

Таблиця 5

Динаміка якісних показників функціонального стану абітурієнтів

Заходи	На початку експерименту			Індивідуалізація і диференціація, інтерактивне навчання, психолого-педагогічні засоби впливу			Зміна режиму заняття – перерва, поповнення енергетичних резервів організму			Після проведення експерименту		
	Відчуваю бадьорість, працездатність	Відчуваю гостру втому	Бажання припинити роботу	Відчуваю бадьорість, працездатність	Відчуваю гостру втому	Бажання припинити роботу	Відчуваю бадьорість, працездатність	Відчуваю гостру втому	Бажання припинити роботу	Відчуваю бадьорість, працездатність	Відчуваю гостру втому	Бажання припинити роботу
Суб'єктивна оцінка Контингент	16	43	42	31	50	30	46	35	20	48	35	18

Найсприятливіша тривалість робочого дня така, коли викликана працею втома повністю компенсується перервою: якщо перейти цю норму, то результати виявляться в зменшенні продуктивності. ДП порушує цю норму, продовжуючи тривалість робочого дня, тому перерви необхідні, щоб абітурієнт міг несвідомо сприйняти те, чого навчився на попередньому занятті (предмет заняття продовжує діяти й тоді, коли ми не займаємося ним свідомо, а це доводить необхідність доволі тривалих перерв, навіть не беручи до уваги їх значення для відпочинку).

Вагомим чинником є зміна мотивації абітурієнтів у процесі професійного самовизначення. Розвиток втоми трансформує мотиви діяльності: на ранніх стадіях зберігається адекватна “ділова” мотивація, потім переважають мотиви припинення діяльності чи відходу від неї [2; 3].

При розумовій праці втома з'являється значно пізніше та повільніше, тобто людина може успішніше чинити опір втомі таким чином:

- зробивши перерву в одній роботі та розпочавши іншу;
- перерви (якщо людина достатньо не відпочила, то певний час вона виявлятиме підвищену продуктивність, а потім накопичена втома може призвести до кризи).

Отже, у вечірній час ознаки втоми виявляються найбільше, а тому підвищення ефективності освітньої діяльності трансформується в завдання максимальної тривалості фази компенсації втоми шляхом упровадження психолого-педагогічних засобів.

Очевидно, що кінцеві показники рівня знань суттєво підвищилися, зовсім не виявлено осіб низького рівня, а вагома частина осіб середнього рівня підвищили знання до достатнього (табл. 6).

Таблиця 6

Порівняльна таблиця успішності абітурієнтів

Предмети	Рівень								К-ть осіб
	високий		достатній		середній		низький		
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	
математ. ПЗ	1	0,9	24	23,8	58	57,4	18	17,8	101
математ. КЗ	4	3,9	47	46,5	50	49,5	-	0	101
укр. мова ПЗ	-	-	36	35,6	47	46,5	18	17,8	101
укр. мова КЗ	11	10,9	56	55,4	34	33,7	-	0	101

Висновки. Аналіз статистичних даних доводить ефективність запроваджених заходів для нормалізації функціонального стану та підвищення працездатності абітурієнтів у процесі ДП.

Усі індивіди по-різному сприймають психолого-педагогічні засоби впливу, а відповідно, по-різному підвищують рівень знань. Специфіка ДП та якісний склад контингенту вимагає неабиякої педагогічної майстерності, особливого поєднання загальноосвітнього циклу дисциплін із профільними, безперервної, систематичної профорієнтаційної роботи та, у зв'язку із суттєвим збільшенням навчального навантаження, заходів для зняття напруження, втоми, зміни режимів праці та відпочинку.

Література

1. Atkinson P.N. a. o. Problems of Fatigue / P.N. Atkinson // *Appl. Psychol.* – 1970, V. 28. – P. 597–605.
2. Зинченко В.П. Методы оценки функциональных состояний человека / В.П. Зинченко, А.Б. Леонова // *Итоги науки и техники. Физиология человека и животных.* – М., 1978. – Т. 21. – 127 с.
3. Крепелин Э. К вопросу о переутомлении / Э. Крепелин. – Одесса, 1898. – 186 с.
4. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний в учебной и педагогической деятельности / А.О. Прохоров // *Вопр. психологи.* – 1991. – № 4. – С. 74–84.
5. Розов В.І. Адаптивні антистресові технології : навч. посіб. / В.І. Розов. – К. : Кондор, 2005. – 278 с.
6. Чепіга М.П. Стимуляція здоров'я та інтелекту / М.П. Чепіга, С.М. Чепіга. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2006. – 347 с.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Зростання соціально-економічного потенціалу України висуває перед освітянами, зокрема, перед вищою школою, якісно нові завдання: максимальне задоволення потреб та інтересів молоді, урахування їх навчальних можливостей, створення умов розвитку загальних і спеціальних здібностей та збереження самобутньої особистості як соціальної цінності. В останні два десятиріччя в Україні, як і в більшості країн, змінюється ставлення до освіти. Причина цього – зростання розуміння того, що основною цінністю сучасного суспільства є професійно й соціально компетентна особистість, здатна до ефективної діяльності у виробничих, наукових, управлінських та інших колективах і співтовариствах. У цьому контексті на перший план висуваються проблеми адаптації випускників навчальних закладів до потреб суспільства й економіки, серед цих проблем особливої гостроти набуває виховання й освіта, оскільки соціальна мораль змінилася навіть більше, ніж технологічна й економічна база виробничої сфери.

Відомо, що виховання – процес, орієнтований на особистість, який регулюється зсередини й детермінується внутрішнім світом людини. У центрі нього знаходиться людина зі своїми життєвими, екзистенціальними проблемами. Мета виховання – ввести молоду людину у світ культури. Забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації викликають у сучасному українському суспільстві потребу у висококваліфікованих учителях, здатних до творчої праці на основі пріоритету загальнолюдських цінностей і традицій. Така потреба зумовлює зміну підходів до багатьох чинників і вимірів розвитку особистості вчителя, зосередження уваги на загальнокультурній специфіці процесу виховання у вищих навчальних закладах України. Теоретико-методологічні основи дослідження проблеми використання загальнокультурного компонента в процесі підготовки майбутніх учителів частково окреслено в працях О.І. Арнольдова, І.Р. Вихованця, К.Г. Городецької, Ю.М. Давидова, Д.К. Зеленіна, Е.В. Ільїнкова, М.С. Кагана, А. Комлева, В.А. Малахова, В.А. Маслової, В.М. Межуєва, О.О. Потебні, Г.Д. Томахіна. Вони, безсумнівно, є важливою теоретичною основою для розроблення методики використання загальнокультурного компонента в процесі розвитку майбутніх філологів, але деякі питання ще досі залишаються за межами розгляду сучасних досліджень.

Мета статті – розглянути процес формування професійної культури майбутніх філологів як психолого-педагогічну проблему в сучасному освітньому просторі й окреслити шляхи вирішення цієї проблеми.

У процесі виховання й освіти особистість завдяки активній діяльності свідомості осмислює цінності й знання, які пропонує культура, виробляє суспільне ставлення, здобуваючи незалежність, неповторність, суб'єктивність. Виховання – не стільки присвоєння смислу “Я”, скільки рух суб'єкту

за межі самого себе, у сферу іншого, більш організованого смислу. Подолання в цьому процесі ототожнення з іншими суб'єктами можливе за умов розвитку здатності до визначення індивідуальної життєвої місії. Ускладнюються у зв'язку з цим і функції сучасної освіти, змінюється їх спрямованість. Якщо на попередніх етапах розвитку суспільства роль освіти в основному зводилась до передачі соціального досвіду від старшого покоління до молодшого, то сьогодні на перший план виступає її функція стимулювання і розвитку самостійної, з активною громадською позицією особистості, вихованні творчої індивідуальності. Саме освітні заклади відіграють провідну роль в процесі моделювання ефективної системи формування особистості, тому навчання й виховання молоді набуває особливого державного значення в наш час, а система вищої педагогічної освіти перебуває у стані вдосконалення і реформування. Напрями державної політики у сфері вищої освіти визначені Конституцією України, законами України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, національною доктриною розвитку освіти в Україні у XXI столітті, відповідними актами Президента України і Кабінету Міністрів України. Серед пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку вищої освіти є такі:

- особистісна орієнтація вищої освіти;
- формування національних і загальнолюдських цінностей;
- постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу;
- впровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій;
- інтеграція вітчизняної вищої освіти до європейського та світового освітніх просторів.
- підвищення соціального статусу і професіоналізму працівників освіти [6].

Перенесення основних акцентів із когнітивного плану (система знань, умінь і навичок) на розвиток творчих можливостей особистості зумовило зміну характеру сучасної освіти і навчання. Зросла потреба в педагогічних кадрах, здатних до створення оптимальних умов для саморозвитку, самоосвіти і самореалізації особистості в різних типах навчальних закладів. Провідну роль у цьому процесі має відігравати формування професійної культури майбутніх учителів.

Учитель – одна з найскладніших професій, яка вимагає великої самовіддачі й відданості. Складність цієї професії визначається високими вимогами до вчителя в умовах сучасного розвитку демократичного суспільства, в якому підвищено роль людського фактору в освітньому процесі. Як зазначає у своїй статті Н. Мазур, зараз багатьом педагогам властиві недостатній рівень теоретичної підготовки, нерозвиненість професійно значущих якостей особистості, несформованість загальнопедагогічних умінь, відсутність досвіду творчої діяльності, навичок аналізу педагогічної ситуації, “шаблонність” у вирішенні педагогічних завдань, пасивна педагогічна позиція, відсутність потреби у самоосвіті, самовихованні, саморозвитку [5]. Сучасні вимоги до рівня загальноосвітньої і спеціальної підготовки випус-

кників навчальних закладів, перехід від масово-репродуктивних форм і методів викладання до індивідуально-творчих викликають потребу в якісно новому підході до педагогічної освіти. У справі підготовки нового типу вчителя провідну роль відіграє формування у майбутнього фахівця професійної культури, яка по своїй суті є процесом перетворення суспільних педагогічних цінностей в особистісні. Під цінністю розуміється людське, соціальне й культурне визначення явищ дійсності. Цінності не є застиглою на століття системою, вони динамічно розвиваються й змінюються. Сучасний світ стає все більш відкритим. Сучасна людина в умовах відкритого світу опинилася перед надзвичайною свободою вибору (системи освіти, сфер діяльності, тощо), але головне питання полягає в тому, чи готова людина до цього вибору. Н.В. Крилова дотримується думки, що професійна культура – не просто вміння визначити найкращу культурну норму, а скоріше прагнення використати нові культурні зразки. На її погляд, педагогічна культура є станом самовідновлення власної культури та культурної ідентичності в освіті, до того ж зазнає постійних змін [3, с. 205].

Таким чином, цінності професійної діяльності, котрі в процесі інтегрізації стають основою ціннісних орієнтацій і внутрішньої мотивації особистості викладача, визначають його ставлення до професійної діяльності, професійну і громадську позицію, подальші успіхи в обраній професії. Проблеми, що визначаються протиріччям між зростаючою потребою суспільства в професіоналах, які відповідають сучасним вимогам і недостатнім рівнем підготовки випускників педвузів до здійснення педагогічної діяльності, може бути вирішена за рахунок підвищення рівня професіоналізму вчителів. Існує декілька підходів до обґрунтування сутності професіоналізму педагога: особистісний (ґрунтується на визначенні професійно важливих якостей вчителя як суб'єкта діяльності), діяльнісний (базується на виявленні закономірностей професійного зростання педагога через вивчення результативності його діяльності), цілісний (заснований на взаємопов'язаному вивченні особистісного і професійного зростання педагога) [4]. Крім того, набуває поширення акмеологічний підхід, зорієнтований на розкриття психологічних резервів і особистісного потенціалу професіонала – його здатності, вміння, на зростання особистісної волі, стимулювання процесів цілепокладання, цілездійснення і цілествардження. Визначені теоретичні підходи узгоджуються з основними засадами освіти XXI ст., сформульованими Міжнародною комісією з питань освіти ЮНЕСКО: вчитися знати, вчитися робити (діяти), вчитися бути, вчитися співіснувати [7, с. 26].

Одним з важливих завдань системи освіти та педагога зокрема є підготовка молодого покоління до самовизначення й самореалізації. Самореалізація – це повноцінне функціонування особистості в суспільстві, результатом якого є розкриття всіх її життєвих сил. Самореалізація особистості в умовах навчально-виховного процесу передбачає розкриття потенційних можливостей кожної особистості, спонування її до активного самовдосконалення в процесі навчальної та позанавчальної діяльності. Принцип самореалізації набув розвитку в працях А. Маслоу, К. Роджерса та інших пред-

ставників гуманістичної психології першої половини ХХ ст. Самореалізація в ієрархії потреб А. Маслоу – вище бажання людини реалізувати свої таланти й здібності [2]. Особистість не може розкрити свій потенціал поза суспільством. Проблему сполучення активності, спрямованої на адаптацію з творчістю самореалізації в конкретно заданих умовах соціуму має вирішувати система освіти, висококваліфіковані фахівці. Від виховання й освіти молодого покоління залежать соціально-економічні, політичні й культурні зміни суспільства. Сприяння вдосконаленню культури суспільства на основі збагачення соціокультурного досвіду людства шляхом трансляції учням є головним призначенням саме педагогічної культури.

Основні принципи, зазначені в Законі України “Про освіту”, передбачають досягнення гуманістичного характеру процесу освіти, пріоритету загальнолюдських цінностей, життя та здоров’я особистості, вільного її розвитку. Суттєвою умовою становлення гуманістичного характеру освіти є особисте прийняття педагогами загальнолюдських цінностей, оволодіння широким контекстом розвитку культури [1, с. 5]. В основу культурно-виховного середовища має бути покладено ідею людини, її цінності. Виконання цієї умови потребує вирішення суперечності, яка зараз існує у вищій школі, – між орієнтацією на систему знань, умінь, навичок як основу підготовки та особистісним і професійним розвитком майбутнього фахівця – ерудованого, культурного спеціаліста. Оскільки завдання формування культури майбутнього фахівця вирішує вся сукупність дисциплін, що викладаються у ВНЗ, вона складається як результат всебічної підготовки за умов вмотивованості навчальної діяльності студентів, розвитку їх зацікавленості й відповідальності за результати цієї діяльності. На думку В.А. Семиченко, сутність процесу формування професійної культури полягає в тому, щоб у ВНЗ “допомагати студенту усвідомити сутність обраної професії, її вимоги до виконавця, цілі, зміст і функції професійної діяльності, можливі індивідуальні стратегії виконання професійних обов’язків, специфіку професійної майстерності та шляхи оволодіння нею, прийоми творчої адаптації до змісту та структури професійної діяльності” [8, с. 114].

Ствердження сучасної педагогічної парадигми гуманістичної орієнтації відбивається в активному пошуку оптимальних психолого-педагогічних моделей нової школи, в основу яких покладено принципи творчої самореалізації особистості і висуває нові вимоги до шляхів формування професійної культури вчителя. Серед них – орієнтація навчально-виховного процесу на людину; активізація самої особистості в цьому процесі шляхом формування соціально значущих якостей, стимулювання самопізнання і самоосвіти, самовиховання і самовдосконалення; поліпшення світоглядної та методологічної підготовки студента; організація навчального процесу на основі співробітництва; акцент на розвитку творчих здібностей студента, особливо в сумісній діяльності, яка стимулює самостійне прийняття рішень, підвищує рівень саморегуляції; формування дослідницьких навичок педагога, професійного мислення.

Висновки. Нинішні економічні, політичні та національно-духовні реалії, які визначають Україну як незалежну державу, актуалізували проблему забезпечення якісно нового загальнокультурного рівня майбутнього вчителя. Розмаїття форм сучасних міжнародних відносин, утворення їх нових різновидів на основі пріоритету загальнолюдських цінностей і традицій зумовлює зміну застарілих підходів до багатьох чинників і вимірів професійного розвитку особистості майбутнього вчителя, вимагає зосередження уваги на загальнокультурній специфіці процесу навчання й освіти.

Література

1. Державна національна програма “Освіта” – Україна XXI століття. – К. : Райдуга, 1994.
2. Емельянова И.Н. Ценности современного общества в содержании университетского образования / И.Н. Емельянова // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 1. – С. 15–18.
3. Крылова Н.Б. Культурология образования / Culturology of education / N.B. Krylova. – М. : Народное образование, 2000. – 272 с.
4. Куницкая Ю.И. Философско-теоретическое основание изучения педагогического профессионализма / Ю.И. Куницкая // Педагогика. – 2004. – № 6. – С. 21–25.
5. Мазур Н. Зміст професійної культури викладачі вищої школи / Н. Мазур // Рідна школа. – 2007. – № 4. – С. 12–14.
6. Національна доктрина розвитку освіти в Україні в XXI столітті // Бюлетень: Програма підтримки вироблення стратегії реформування освіти. – 2001. – № 1. – С. 13–22.
7. Первак В.І. 10-річний досвід Київського медичного інституту УАНМ по формуванню особистості студента / В.І. Первак // Актуальні проблеми формування особистості студента – майбутнього лікаря : матеріали ювілейної науково-практичної конференції МІ УАНМ. – К., 2002.
8. Семиченко В.А. Пути повышения изучения психологи / В.А. Семиченко. – К. : Магістр-S, 1997. – 124 с.

ТЕРНАВСЬКА Л.М.

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КУЛЬТУРИ ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ СОЦІУМУ

Система освіти стрімко розвивається завдяки тому, що адаптація людини в сучасному інформаційному суспільстві вимагає зміни її мети, завдань і змісту. В останні роки помітно зросла кількість праць, які переймаються дослідженням проблеми підвищення ефективності навчально-виховного процесу на засадах використання інформаційно-комунікаційних технологій у вищому навчальному закладі.

Дидактичний процес складають спеціальні мультимедійні комп'ютерні навчальні програми, довідково-інформаційні посібники, тренажери, комп'ютерні підручники, Інтернет, електронна пошта. Як наслідок цього, інтенсивний обмін науково-технічною інформацією із зарубіжними країнами, міжнародна співпраця в різних галузях науки, освіти, культури, соціально-політичний та економічний розвиток нашого суспільства на сучасному етапі, з одного боку, й інтенсивна комп'ютеризація та інформатизація багатьох сфер діяльності людини – з іншого, вимагають від вищої школи підготовки фахівців практично всіх галузей знань, які б володіли іноземними мовами та інформаційними технологіями.

Необхідність вирішення завдань оптимізації та інтенсифікації процесу підготовки фахівців іноземних мов стимулює науковий пошук шляхів розв'язання цієї проблеми. Проведені наукові дослідження розкривають різні аспекти, пов'язані з впливом інформаційних технологій на процес формування іншомовної культури. Цій проблемі присвячені праці О. Крюкової, Е. Носенко, І. Серджова, О. Татрова, О. Полатта багатьох інших науковців.

Мета статті – розробити дидактичну модель формування іншомовної культури фахівця в сучасних умовах.

Аналіз науково-педагогічної літератури, діяльності навчальних закладів щодо формування іншомовної культури свідчить про те, що можливості засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ЗІКТ) використовуються недостатньо й безсистемно. Це пояснюється низьким рівнем інформаційної культури викладача, нерозумінням можливостей ЗІКТ у формуванні іншомовної культури фахівця. Наслідком цього є неповна розробленість специфічних особливостей підготовки фахівців у вищій школі. Інша причина полягає в тому, що застосування інформаційних технологій у процесі вивчення іноземної мови має хаотичний, безсистемний, фрагментарний характер. Це й зумовлює такі суперечності.

По-перше, це суперечність між масовим, хаотичним упровадженням ЗІКТ у процес оволодіння іншомовною культурою в підготовці фахівців у ВНЗ та відсутністю психолого-педагогічної моделі її формування. По-друге, суперечність між нагальною потребою ВНЗ у застосуванні нових інформаційних технологій у вивченні іноземних мов і недостатнім рівнем підготовки фахівців. Отже, виникає проблема виявлення й аналізу організаційно-педагогічних умов, які б забезпечили ефективність формування в майбутніх фахівців іншомовної культури в умовах інформатизації суспільства.

Соціально-економічні зміни в суспільстві впливають на систему підготовки фахівців у ВНЗ, зокрема з іноземної мови, викликають необхідність її вдосконалення завдяки використанню засобів інформаційно-комунікаційних технологій. Для сучасної ситуації в суспільстві характерною є більша зацікавленість у вивченні іноземної мови, розвиток наукових досліджень для оптимізації процесу оволодіння нею. Це зумовлено кількома факторами. По-перше, це викликано потребами економічного розвитку країни: застосуванням прогресивних зарубіжних технологій; збільшенням зовнішньоекономічних зв'язків підприємств і організацій, створенням спільних підприємств; проведенням маркетингових досліджень. По-друге, пов'язане з інформатизацією суспільства: знання іноземної мови сприяє вирішенню як завдань навчання комп'ютерної грамотності, оволодінню електронною технікою та машинними мовами, так і залученню до інформаційної культури. По-третє, це пояснюється здійсненням завдань інтеграції української науки та освіти до світової системи. По-четверте, це зумовлене сучасною політичною ситуацією в країні, відкритістю кордонів, широкими можливостями залучення до загальнонародських цінностей світової культури. Отже, знання іншомовної культури стають необхідними в підготовці будь-якого фахівця у ВНЗ, а також однією з умов професійної компетентності.

Поняття іншомовної культури розглядають з позицій культурологічного підходу (А. Арнольдов, І. Ісаєв, А. Барабанщиков, О. Бондаревська, М. Віленьский, А. Колесова, В. Слассьонін, В. Тамарін та ін.). З огляду на нього самовизначення особистості визнають як самовизначення її в культурі мислення, дії, відчуттів, спілкування, поведінки. Такий підхід дає змогу нам трактувати формування (засвоєння) іншомовної культури як процес особистісного відкриття, створення світу культури в собі, розвитку ідей діалогу культур (М. Бахтін), коли відбувається індивідуальна, особистісна актуалізація закладеного змісту.

Поняття “іншомовна культура” найповніше розкрив Є. Пасов. Разом з ним ми сприймаємо як іншомовну культуру ту частину духовного багатства (культури), яку набуває людина в процесі комунікативного навчання іноземної мови в навчальному, пізнавальному, розвивальному й виховному аспектах.

У процесі формування іншомовної культури вирізняють окремі компоненти, які становлять єдину систему. Умовно їх поділяють на особистісний компонент, який складають мотиваційний, емоційно-вольовий, аксіологічний, когнітивний, етико-естетичний і операційний компоненти, як основу практичних знань і вмінь, що має інформативну, інструментальну та предметну складові. Наскрізною структурою для цих компонентів є система метазнань, тобто інформаційна культура (рис. 1).



Рис. 1. Взаємозв'язок компонентів іншомовної культури з інформаційною культурою фахівця

В умовах інформатизації суспільства зростає роль інформаційних технологій в оволодінні іншомовною культурою. Аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду застосування ЗІКТ у навчанні свідчить про те, що інформаційно-комунікаційні технології виконують свої функції в процесі формування іншомовної культури фахівця і сприяють: зростанню ефективності та інтенсифікації навчально-виховного процесу, спрямованого на формування іншомовної культури; досягненню максимальної диференціації та індивідуалізації навчання з огляду на індивідуальні запити тих, хто навчається, а також рівня підготовки з орієнтацією на розвиток потреб у самостійному набутті знань і

вмінь у галузі іншомовної культури; формуванню навичок самонавчання; скороченню часу на вивчення окремих курсів, не зашкоджуючи якості засвоєння; формуванню комунікативних якостей, культури спілкування; формуванню логічного способу мислення; посиленню мотивації навчання; забезпеченню оптимального збігу форм і методів навчання, що активізують практичну діяльність у нових умовах; формуванню навичок дослідницької діяльності; формуванню інформаційної культури; збільшенню можливостей щодо сприйняття та переробки інформації; уникненню політичних, економічних та інших соціальних бар'єрів, які заважають поширенню інформації. Реалізація функціональних можливостей ЗІКТ сприяє формуванню та розвитку особистісного та операційного компонентів іншомовної культури фахівця.

Організаційно-педагогічні умови формування іншомовної культури фахівця ми подали в моделі (рис. 2).

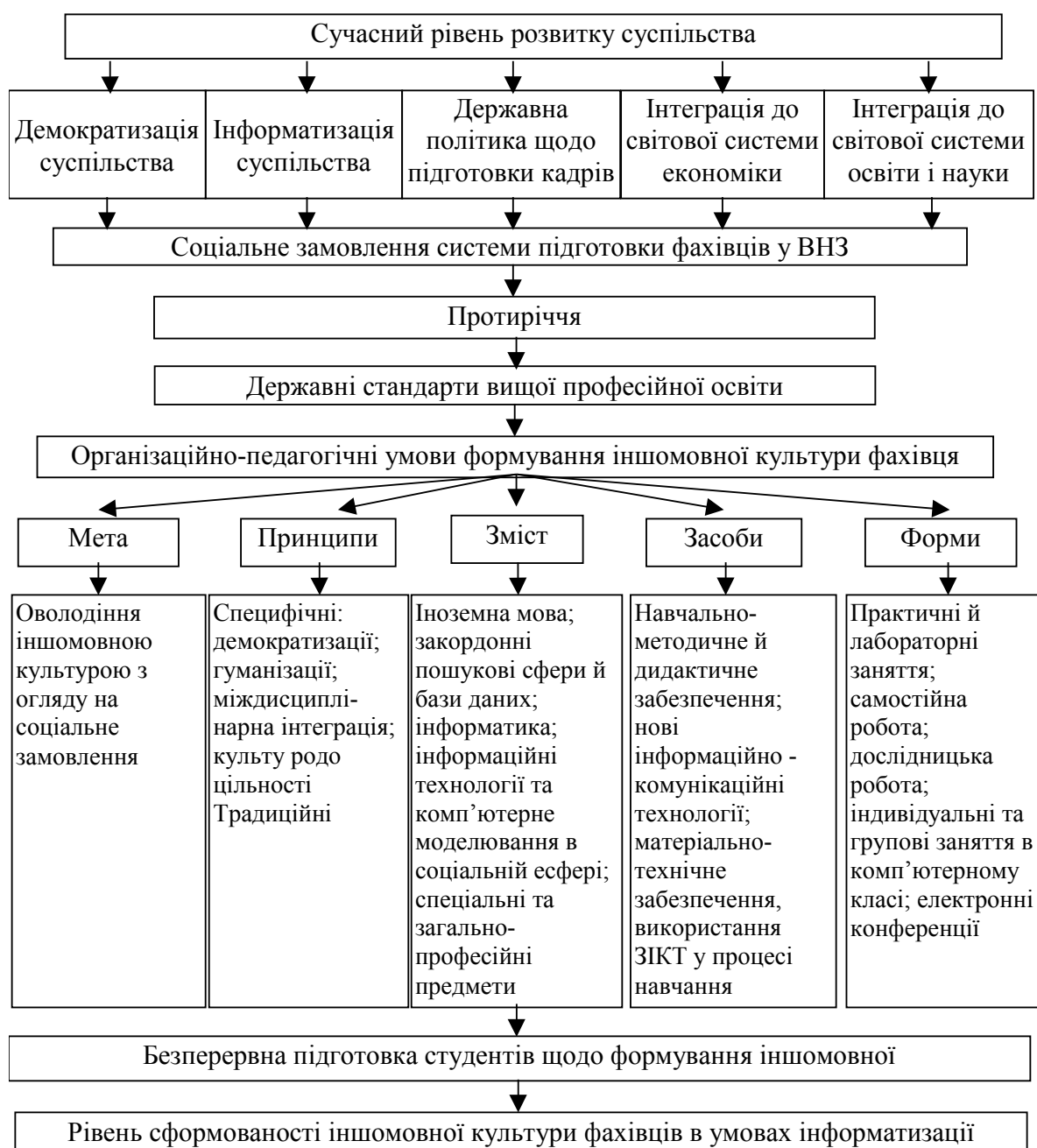


Рис. 2. Модель формування іншомовної культури фахівців в умовах інформатизації

Запропонована нами модель не може бути єдиною. На її основі мажуть бути побудовані конкретні навчальні плани схожих спеціальностей різних вищих навчальних закладів з урахуванням місцевих умов і наявних ресурсів.

Висновки. Отже, можемо зробити висновок про те, що, по-перше, дисципліни, які сприяють формуванню іншомовної культури, мають бути професійно зорієнтовані. По-друге, через об'єктивну необхідність використання ЗІКТ у процесі оволодіння іншомовною культурою, а також динамічність програмних складових комп'ютерних технологій необхідна забезпечити неперервну підготовку в галузі інформатики. По-третє, зміст підготовки фахівця у ВНЗ, зважаючи на формування в нього іншомовної культури, має містити такі компоненти: дисципліни, завдяки яким ті, хто навчаються, опановують іншомовну культуру; дисципліни, які сприяють оволодінню інформаційними технологіями; спеціальні та загальнопрофесійні дисципліни.

Література

1. Бондаревская О.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / О.В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 34–37.
2. Вдовина Е.К. Развитие потребности взрослых в гуманитарной культуре в процессе освоения иностранного языка : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.01 / Е.К. Вдовина. – СПб., 1999. – 22 с.
3. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы: воспитательный аспект : учеб. пособ. / И.Ф. Исаев. – М. ; Белгород : Везелице, 1992. – 102 с.
4. Слостенин В.А. Теоретико-методологические основы исследования проблемы формирования социальной активности личности учителя / В.А. Слостенин, В.Е. Тамарина, Д.С. Яковлева // Формирование социальной активности личности учителя : сб. науч. трудов. – М. : МГПИ, 1993. – С. 3–17.

ТОКАРЄВА А.В.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙНОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Перша декада ХХІ ст. – це час розвитку та значних змін у викладанні іноземних мов. Питання глобалізації, зростання впливу Інтернету як засобу комунікації й самовираження, спірні погляди на роль англійської мови як світової, сучасні дискусії навколо “зіткнення цивілізацій” мають великий вплив на місце та вибір шляхів вивчення іноземних мов.

Останніми роками в методиці викладання відбувається перехід від парадигми розвитку “комунікативної компетенції” учнів до розвитку їх “міжкультурної компетенції”. Цілі навчання іноземних мов також значно змінюються. Наприклад, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (The Common European Framework of Reference for Languages), які зараз широко використовуються як спільна основа для побудови мовних програм, підручників та іспитів у багатьох європейських країнах, головним завданням висувають розвиток умінь учнів користуватися лінгвістичними й комунікативними навичками в різних ситуаціях спілкування, різними мо-

вами в різних культурних контекстах [1]. У зв'язку з новими цілями навчання багато викладачів іноземних мов звертається до нових інформаційних технологій (НІТ) з метою поліпшення та доповнення традиційних комунікативних завдань. Зокрема, сучасні викладачі вивчають можливості сумісних онлайн-проектів як автентичного й ефективного способу підготовки учнів до міжкультурної комунікації.

Метою статті є загальна характеристика онлайн-технологій, які зараз найчастіше використовуються в практиці викладання іноземних мов, та розгляд деяких чинників, які впливають на ефективність упровадження цих технологій.

Згідно з метою поставлено такі завдання: дати визначення поняттям “комп'ютерно-опосередкована комунікація”, “онлайн-міжкультурний обмін”; обґрунтувати спроможність комп'ютерно-опосередкованої комунікації сприяти розвитку лінгвістичних умінь і культурних знань учнів; розглянути три моделі онлайн-міжкультурного обміну – *електронний тандем, Культура, електронне партнерство*; окреслити чинники, які мають вплив на результати використання онлайн-технологій у практиці викладання іноземних мов.

Як було попередньо зазначено, сьогодні викладачі іноземних мов організовують онлайн-обмін тому, що бачать у ньому великий потенціал до зближення цільової мови та культури з користувачами мови. Як наслідок, комп'ютерно-опосередкована комунікація розглядається як потужний засіб розвитку лінгвістичних умінь і культурного знання учнів. Визначаємо *комп'ютерно-опосередковану комунікацію (КОК)* як таку, що відбувається за допомогою онлайн-інструментів, таких як електронна пошта, дискусійні форуми, електронні дошки об'яв, текстові та усні чати.

Дійсно, комп'ютерно-опосередкована комунікація характеризується в літературі як автентичне мовленнєве середовище, в якому спілкування, а не форма має першочергове значення [6]. Наприклад, асинхронна комунікація (електронна пошта) дає змогу використовувати автентичне мовлення й змістовний контекст. Порівняно з безпосереднім спілкуванням і синхронними онлайн-інструментами, таке середовище надає учням достатньо часу, щоб обміркувати та сформулювати своє висловлювання, і таким чином сприяє зростанню синтаксичної складності та тривалості “співбесіди”. Синхронна комунікація – комунікація в режимі реального часу (текстові чати) імітує усну розмову, не ускладнену можливим тиском безпосередніх дискусій. Учням не потрібно хвилюватися про вимову або про судження одногрупників. Дослідження підтверджують той факт, що учні беруть частішу й більш пропорційну участь в онлайн-дискусіях, ніж при безпосередньому спілкуванні [3]. Додамо, що онлайн-дискусії створюють центроване на учнях середовище, в якому вони готові ризикувати й менш використовувати рідну мову [2].

Відзначимо, що комп'ютерно-опосередкована комунікація розвиває не тільки мовленнєві вміння. Таке спілкування забезпечує розвиток культурних знань користувачів.

Погоджуємося з тим, що культурне знання посіло центральне місце в навчальних програмах з іноземних мов. Поняття “соціокультурна компетенція”, “міжкультурна компетенція” та “міжкультурна комунікація” присутні в мовній політиці таких країн, як Великобританія, Франція, Німеччина, Сполучені Штати, Канада, Австралія й багатьох інших. Тих, хто вивчає мови, зараз часто характеризують як “культурних посередників” або “міжкультурних промовців”. Вивчення ж іноземних мов усе частіше визначають як “процес опанування культурних норм і поглядів з метою посередництва та встановлення співвідношення між рідною та іншою культурами” [4, с. 5]. Такий погляд на розвиток соціальної компетенції учнів означає, що викладання іноземних мов має сфокусуватися на озброєнні учнів знаряддям розвитку міжкультурного порозуміння. Замість постачання фактичної інформації про історію, установи, видатні події та видатних діячів тощо або опис загальних поглядів, цінностей і ставлень представників цільової культури, пріоритетним завданням сьогодення є навчання студентів використовувати методи аналізу міжкультурної комунікації, які б допомагали орієнтуватися в ситуаціях неочікуваних, які не були раніше в їхньому досвіді і які відображають суспільство не тільки крізь призму культури домінуючої еліти [4].

На сьогодні існує багато онлайн-проектів, які поєднали користувачів мови з носіями цільової мови з метою обміну культурною інформацією. Термін *онлайн-міжкультурний обмін* означає процес участі осіб, які вивчають іноземну мову, у спільних проектах з партнерами з інших культур через використання онлайн-комунікаційних інструментів, таких як електронна пошта, відеоконференції, дискусійні форуми, з метою розвитку комунікаційної здібності, міжкультурної сенситивності та автономії учнів.

Нам відомо, що зараз у викладанні іноземних мов найчастіше використовуються три моделі онлайн-міжкультурного обміну: *електронний тандем*, *Культура* та *електронне партнерство*.

Модель *електронний тандем* – це взаємна підтримка й навчання між двома учнями, кожний з яких є носієм цільової мови іншого. Перші публікації з тандемного навчання з’явилися на початку 1980-х рр. і пов’язані з працями Дж. Вольфа (J. Wolff) та Г. Браммертса (H. Brammerts). Перший електронний проект було організовано у 1992 р. між студентами Рур – університету міста Бохум і студентами університету Род-Айленду з метою поширення ідеї тандемного навчання та встановлення його фундаментальних принципів. Модель електронного тандему у вивченні іноземних мов не є моделлю, яка бере своє походження в теорії, а є тривалою практикою, придатність якої визнана багатьма поколіннями користувачів. Тандемне навчання базується на двох керівних принципах: принцип взаємності та принцип автономії учнів. Як форма відкритого навчання модель тандему позбавлена чіткої структури або заздалегідь окресленого змісту спілкування. Таким чином, користувачі моделі мають значну свободу у вирішенні

про що спілкуватися, у виборі завдань та вправ або виду зворотного зв'язку та способу корекції помилок. [8]

Культура – це комп'ютерно-опосередкована модель комунікації, яка сприяє інтеграції культурного знання в академічне навчання шляхом встановлення прямого спілкування між двома групами учнів з різних культур з метою порівняння цих культур. Модель була створена у 1997 р. групою викладачів кафедри іноземних мов та літератури Массачусетського технологічного інституту Г. Фурстенбергом (G. Furstenberg), Ш. Веріном (Sh. Waryn) та С. Левет (S. Levet). Відправним пунктом для свого проекту автори використали ідею того, що культурна компетенція включає більше ніж накопичення фактів про іншу культуру: історію, традиції, свята тощо. Згідно з поглядом авторів, розуміння культурних цінностей – це “триваючий динамічний процес переговорів, які ведуться навколо розуміння значення різних поглядів” [5]. Замість, вони запропонували спосіб культурного порівняння в якому елементи двох різних культур розглядаються поруч, що дає змогу безпосередньо побачити схожість або різницю концепцій, поглядів, ставлень і способів взаємодії притаманну тій чи іншій культурі.

Проект *Культура* єднає дві групи студентів з двох різних країн, які навчаються в більш-менш схожому академічному середовищі й вивчають мову іншої країни. Ці дві групи обмінюються різним культурним матеріалом, частина якого є продуктом осіб, які навчаються (відповіді на питання анкет, записи у форумах, есе), а інша є зовнішнім джерелом (онлайнове середовище, фільми, статті), які є в наявності на спільному веб-сайті. Цей матеріал згодом стає основою для тривалого крос-культурного діалогу, в якому студенти порівнюють, аналізують та обговорюють свої спостереження як з групою іноземних партнерів, так і з однокласниками.

Третя модель онлайнного міжкультурного обміну, яка має назву *електронне партнерство*, значно відрізняється від попередньої моделі відсутністю керівних принципів щодо використання мови, тематичного змісту або структури обміну. Електронне партнерство – це мережа шкіл та вчителів країн Євросоюзу, які користуються інструментами та платформами електронного порталу та залучають своїх учнів до співпраці в крос-культурних міжнародних проектах. Електронне партнерство відчинено початковою та середньою школою країн членів Європейського Союзу. Модель була створена у рамках програми з електронного навчання (Рішення № 2318/2003/ЕС Європейського Парламенту та Ради Європи від 05.12.2003 р.) з метою інтеграції нових інформаційних технологій (НІТ) до освітньої та підготовчої систем Європи, виховання відчуття європейської тотожності, усвідомлення лінгвістичної різноманітності Європейського континенту. Існує чотири технологічні та педагогічні принципи, які складають основу проектів електронного партнерства: інтеграція НІТ та концепції європейської тотожності до системи середньої освіти; педагогічне новаторство завдяки викладацьким асоціаціям та обміну ідеями; створення європейських шкільних онлайнних мереж; зміцнення міжкультурної обізнаності учнів.

Оскільки викладачі іноземних мов усе частіше включають онлайн-вий міжкультурний обмін до свого педагогічного репертуару, виникає питання їх обізнаності про потенційну непередбачувану напруженість, що може виникнути при онлайн-обмінах. За даними К. Крамш та С. Торн (С. Kramersch & S. Thorne), такі фактори, як розбіжність комунікативних жанрів, лінгвістичних стилів, академічних культур, мають вплив на розвиток культурного порозуміння [5]. В ідеалі онлайн-обмін має залучати студентів до подальшого дослідження індивідуальних та соціальних історій, які є основою поглядів та думок їх партнерів; спонукати до бажання зрозуміти більш широкі лінгвістичні властивості та прагматичну сторону мови, яку вивчають; розвивати вміння аналізувати ресурси та обмеження такого жанру, як Інтернет-писання; підтримувати комунікацію навіть при недостатньому порозумінні й розцінювати відрізнні погляди або незнайомий стиль взаємодії як нагоду для особистого зростання [9].

Аналіз онлайн-міжкультурних обмінів, які дали змогу учням успішно розвинути деякі аспекти міжкультурної комунікативної компетенції, дав змогу виявити такі характеристики ефективної комунікації:

- учні/студенти були залучені до *діалогу* з іноземними партнерами про рідну та цільову культури, що привело до зростання усвідомлення відмінностей у поглядах на продукти та звички двох культур;
- учні/студенти ставили запитання, які сприяли зворотному зв'язку та рефлексії з боку своїх партнерів;
- учні/студенти намагалися налагодити особисті “дружні” стосунки з партнерами, а не просто виконувати завдання, які були дані;
- учні/студенти мали можливість виражати свої почуття та погляди на свою культуру сприйнятливій “аудиторії”;
- крім базової інформації з теми обговорювання, вони також забезпечували своїх партнерів аналізом та особистою думкою щодо теми дискусії;
- учні/студенти усвідомлювали та реагували на потреби та інтереси партнерів, надавали відповіді на їхні питання та заохочували писати більше на тему, яка викликала інтерес;
- учні/студенти враховували соціопрагматичні правила мови партнера, коли писали відповіді на цільовій мові [9].

Тобто доходимо висновку, що здатність побудувати особисті стосунки з партнерами в комп'ютерно-опосередкованій комунікації, чутливість до потреб партнерів та їх комунікативного стилю, уміння продукувати заохочувальне, глибоке спілкування є ключовими чинниками ефективного онлайн-ого спілкування та розвитку міжкультурної комунікативної компетенції.

Висновки. Отже, комп'ютерно-опосередкована комунікація та онлайн-вий міжкультурний обмін створюють можливість для розвитку лінгвістичних умінь і культурних знань учнів. При цьому особи, які вивчають іноземні мови, повинні мати знання про те, як онлайн-ова поведінка організовується та інтерпретується в різних культурах, як взаємодіяти з представниками інших культур у режимі он-лайн і виявляти значення певної он-

лайнної поведінки, тобто вміти поводитися з багатокультурним характером Інтернету й розуміти культурні коди та форми презентації Всесвітнього Павутиння.

Література

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. д-р пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 276 с.
2. Abrams Z. From theory to practice: Intercultural CMC in the L2 classroom. In L. Ducate&N. Arnold (Eds.), *Calling on CALL: From theory and research to new dimensions in foreign language teaching*. – Texas : CALICO Monograph Series, 2006. – P. 181–210.
3. Beauvois M. Write to speak: The effects of electronic communication on the oral achievement of fourth semester French students. In J.A. Muyskens (ED.), *New ways of learning and teaching: Focus on technology and foreign language education*. – Boston : Heinle&Heinle, 1998. – P. 93–115.
4. Byram M., Feng A. *Living and studying abroad: Research and practice*. Multilingual Matters Ltd., 2006. – 276 p.
5. Furstenberg G., Levet S., English K., Maillet K. Giving a virtual voice to the silent language of culture: The cultura project // *Language Learning and Technology*. – 2004 – № 5(1). – P. 55–102.
6. Kelm O. The application of computer networking in foreign language education: Focusing on principles of L2 acquisition. – Honolulu : University of Hawai'i L2 Teaching and Curriculum Center, 1996. – P. 19–28.
7. Kramsh C., Thorne S. Foreign language teaching as global communicative practice. In D. Block & D. Cameron (EDS.), *Globalization and language teaching*. – London : Routledge, 2002. – P. 83–100.
8. O'Dowd R. *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers*. – Clevedon : Multilingual Matters Ltd., 2007. – 286 p.
9. Ware P. "Missed" communication in online communication: tensions in a German-American telecollaboration // *Language Learning and technology*. – 2005. – № 9 (2). – P. 64–89.

ТУЛЬСЬКА О.Л., ТРОЯН Л.В.

СТИМУЛЮВАННЯ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЕКОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Кризові явища, характерні упродовж останніх років для політичного, економічного й соціального життя України, доповнюються складною екологічною ситуацією. Забруднення навколишнього середовища, виснаження природних ресурсів, загострення демографічної ситуації – все це викликає занепокоєння щодо майбутнього української нації й вимагає радикальних заходів. У цьому контексті особливої актуальності набуває питання професійної підготовки майбутніх екологів. Специфіка професійної діяльності екологів вимагає не тільки набуття професійних знань, умінь, навичок та особистісних якостей, а й здатності набувати та розвивати їх шляхом постійного самовдосконалення.

Проблемі професійного самовдосконалення студентів присвячено цілу низку наукових праць, зокрема дослідження О. Бессараби, Н. Ковальчук, Н. Логутіної, А. Петрової, О. Яцишина та ін. Однак питання ролі професійного самовдосконалення в підготовці майбутніх екологів у науковій літературі висвітлено недостатньо.

Мета статті – з'ясувати сутність та обґрунтувати педагогічні умови процесу самовдосконалення майбутніх екологів у процесі фахової підготовки.

Професійне самовдосконалення спеціаліста розглядається як свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня професійної компетентності і формування професійно значущих якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної діяльності та особистої програми розвитку [1, с. 232]. З огляду на це орієнтиром у плануванні студентами процесу професійного самовдосконалення є кваліфікаційна характеристика спеціаліста (професіограма), на основі якої слід вибудовувати програму індивідуальної самопідготовки до майбутньої професійної діяльності.

Професійне самовдосконалення, спрямоване на формування і підвищення професійної культури майбутніх екологів, відбувається у двох взаємопов'язаних формах – самоосвіта і самовиховання.

Узагальнення даних психолого-педагогічних досліджень свідчить, що метою самоосвіти можуть виступати компенсація недоліків базової освіти еколога, адаптація до нових знань у його професійній культурі, розвиток творчого потенціалу. Основним змістом самоосвіти є самовдосконалення наявних у студента знань, умінь і навичок з метою досягнення бажаного рівня професійної компетентності [2, с. 41].

Самоосвіта має стати основою самовиховання, яке виступає певним каталізатором особистісної потреби в тому, щоб самоутвердитися. Під самовихованням розуміють самовдосконалення студента у процесі активної, цілеспрямованої діяльності із систематичного формування і розвитку в собі позитивних якостей та усунення негативних [2, с. 41].

Більш повне визначення надає В. Ягупов, який розглядає самовиховання як “цілеспрямовану роботу людини щодо духовного, розумового, морального, вольового, естетичного, фізичного розвитку, вдосконалення й усунення негативних рис характеру” [3, с. 31].

Потреба у самовдосконаленні не виникає сама по собі, її потрібно виховувати, прищеплювати, моделювати упродовж всього навчально-виховного процесу у вузі. Педагогічна майстерність викладача вузу полягає в тому, щоб суспільно значуще (передбачене державним освітнім стандартом) перетворити в особистісно значиме, в цілеспрямованому спонуканні майбутніх екологів до активної роботи над собою, у виробленні у них відповідних мотиваційних установок на самовиховання і самоосвіту, у створенні для цього відповідних умов.

Керівництво процесом самовдосконалення студентів буде більш ефективним, якщо розглядати його як складну функціональну систему, яка має свою логіку розвитку і відносно самостійні етапи протікання. Педагогічна організація професійного самовдосконалення студентів здійснювалась нами за такими етапами: спонукальний (мотиваційний), цільовий, організаційно-дійовий, контрольно-регулюючий.

Відповідно до вказаних етапів спершу у студентів формувалась мотивація самовдосконалення, оскільки саме сфера мотивацій і потреб спо-

нукає, спрямовує та організовує поведінку людини і надає особистісного значення й розуміння всім вчинкам. З цією метою ми розробляли анкети, за допомогою яких студенти оцінювали рівень сформованості у себе професійно необхідних умінь, якостей і здібностей, з'ясовували власні недоліки і потенційні резерви розвитку. Слід зауважити, що мотиваційна сфера конкретного індивіда являє собою мінливу, а іноді суперечливу структуру, яка складається з різних компонентів: ціннісних орієнтацій, мотивів, інтересів тощо. Їх знання допомагає диференційовано впливати на самовдосконалення студента.

З метою діагностики самооцінки та мотивації самовдосконалення студентів ми використовували також формалізовані тести (“Потреба у досягненнях”, “Який Ви колега”, “Чи вмієте Ви впливати на інших”, “Мотивація професійної діяльності”, “Диференційовано-діагностичний опитувальник інтересів” (за Є. Клімовим), “Вивчення емоційних оцінок взаємин з однокурсниками” (за В. Власенком) та ін.), психогімнастичні вправи (“Словесний автопортрет”, “Моя Я-концепція”, “Моє ідеальне Я”, “Я серед людей”, “Чи знаєте Ви себе?”, “Карта моїх цілей” та ін.) і проводили діагностичні бесіди, під час яких з'ясовували, як студенти розуміють процес самовдосконалення, чи усвідомлюють необхідність роботи над собою, які якості хотіли би у собі виховати, чи існує еталон, на який вони прагнуть бути схожими. Також ми ознайомили студентів з основними положеннями кваліфікаційної характеристики випускника еколога і пояснили їм, яким чином весь навчальний процес і кожна окрема дисципліна сприяють виробленню професійних і особистісних якостей фахівця, що входять в цю характеристику. Безумовно, вимоги до майбутнього еколога як до сучасного фахівця повинні відповідати потребам сьогодення. Тому ми акцентували увагу студентів на формуванні таких характеристик, як: високий професіоналізм в обраній сфері; інноваційний характер мислення і готовність до змін; навички управлінської діяльності; особисту творчу спрямованість; високі духовні й моральні ідеали та переконання; високу загальну та екологічну культуру; системне мислення, яке передбачає психологічну готовність, здатність та навички системного підходу до вирішення екологічних ситуацій; вміння прогнозувати ситуацію і активно впливати на неї, готовність брати на себе відповідальність; комунікативність, мобільність, діловитість, здатність до міжособистісного і управлінського спілкування; знання комп'ютерної техніки та ін.

Отже, мотиваційним підґрунтям роботи з професійного самовдосконалення було самопізнання і прийняття себе, а також, що особливо важливо, аналіз й співставлення позицій “Я – сьогодні” та “Я – в майбутньому”. Це спонукало студентів до аналізу власних здібностей, можливостей та усвідомлення необхідності у самоосвіті та самовихованні.

На наступному цільовому етапі професійного самовдосконалення студенти за допомогою викладача розробляли індивідуальні програми та визначали конкретні завдання професійного самовдосконалення. Ми також

рекомендувати студентам вести щоденники, в яких методом самозвіту відображати зміст, характер роботи над собою.

Реалізація програми самовдосконалення відбувалася на організаційно-дійовому етапі. Цей етап потребує високорозвинутих вольових якостей, адже базовою умовою успішного професійного самовдосконалення є систематична та цілеспрямована робота над собою. Велике значення у реалізації процесу самовдосконалення майбутніх екологів приділяємо практичній підготовці, яка, на наш погляд, сприяє самопізнанню, розширенню й поглибленню професійних знань, умінь і навичок, розвитку професійно важливих особистісних якостей, формуванню адекватної самооцінки, оскільки дає можливість порівнювати себе з іншими студентами, отримати оцінку своїх колег та викладачів, самостійно оцінити результати власної діяльності, зробити висновки щодо подальших видів роботи зі самовдосконалення. Система практичної підготовки майбутніх екологів у Хмельницькому національному університеті містить такі види практики: загально-екологічна навчальна, ландшафтно-екологічна навчальна, виробнича та організаційно-інспекційна, педагогічна та переддипломна.

Загально-екологічна та ландшафтно-екологічна навчальні практики проводяться відповідно після першого і другого року навчання. Ці практики сприяють поглибленню набутих знань, закріпленню вмінь з навчальних дисциплін, що вже вивчені, отриманню випереджальних знань із навчальних дисциплін, що не вивчалися, набуттю практичних умінь і навичок природокористування. Під час загально-екологічної та ландшафтно-екологічної навчальних практик чітко проявляється не тільки екологічне, але й моральне, естетичне та патріотичне виховання.

Виробничу та організаційно-інспекційну практику майбутні екологи проходять після третього року навчання на промислових підприємствах та в установах екологічного контролю за станом навколишнього середовища. Вона покликана сформувати у майбутніх екологів професійні вміння, навички прийняття самостійних рішень на конкретній ділянці роботи в реальних виробничих умовах, підготувати студентів до реальної практичної роботи, забезпечити належний рівень їхньої професійної підготовки. Під час виробничої та організаційно-інспекційної практики студенти мають змогу перевірити правильність вибору професії, відчувати свою професійну причетність.

Педагогічна практика проводиться після четвертого року навчання і має свої особливості, оскільки готує студентів до майбутньої педагогічної діяльності. Педагогічна практика забезпечує розвиток та вдосконалення у студентів еколого-педагогічних вмінь і навичок, практичне пізнання закономірностей еколого-педагогічної діяльності та оволодіння способами її організації. Під час педагогічної практики студенти мають можливість здійснити професійне самовизначення у бік педагогічної чи інженерно-екологічної діяльності та внести корективи у програму самовдосконалення.

Переддипломна практика є одним із завершальних етапів підготовки спеціаліста і магістра-еколога та проводиться після п'ятого року навчання.

Вона проходить на підприємствах різних галузей народного господарства з метою поглиблення та закріплення теоретичних знань, набуття досвіду роботи у колективі, розвитку навичок самостійної інженерно-екологічної роботи, вдосконалення дослідницьких умінь та навичок, необхідних для практичного застосування новітніх наукових досягнень у кваліфікованій професійній діяльності та збору матеріалів для виконання кваліфікаційної роботи. Наукове дослідження конкретної екологічної задачі супроводжується науковою або еколого-інженерною розробкою, наприклад, у вигляді розв'язання задачі національного природокористування або вирішення проблеми захисту навколишнього середовища від техногенного впливу, розрахунку окремого очисного устаткування, створення та розробки екологічно чистої технології тощо.

В кінці кожної практики ми пропонуємо студентам обговорити загальне враження від практики, оцінити емоційний стан на початку та по закінченні практики, ступінь задоволення результатами, здійснити рефлексію набутих і удосконалених знань та умінь, професійно важливих особистісних якостей, дати власну характеристику готовності до виконання професійної діяльності.

Особливу роль у самоаналізі та реалізації програми самовдосконалення студента, на нашу думку, відіграють інтерактивні методи навчання. Їх упровадження перетворює навчальний процес на співнавчання, взаємонавчання (колективно-групове, кооперативне), коли всі студенти і викладач задіяні у розв'язання проблемних екологічних ситуацій. Інтерактивні методи навчання, по-перше, виховують відповідальність за виконану роботу і досягнутий результат, по-друге, умотивовують навчання студентів, де основним мотивом стає особистісний успіх, адекватна самооцінка особистих інтелектуальних і практичних зусиль. Так, ефективними у процесі самовдосконалення майбутніх екологів виявилися такі інтерактивні методи, як аналіз екологічних ситуацій (кейс-метод та метод інциденту), “мозковий штурм”, “займи позицію”, “акваріум”, “джигсо”, рольові та ділові ігри.

Ефективність цих методів обумовлена тим, що вони імітують реальну діяльність еколога в тих чи інших штучно відтворених заданих професійних ситуаціях. Програючи різноманітні ситуації практичної діяльності еколога, студенти, по-перше, здобувають необхідний професійний досвід, а саме: навчаються діяти в нових умовах, гнучко й результативно використовувати набуті під час вивчення різних предметів знання, творчо підходити до виконання своїх обов'язків, виробляти доцільні стратегії комунікативної поведінки, а також усвідомлюють норми професійної моралі. По-друге, така навчальна діяльність сприяє введенню в поле самосвідомості студентів професійно-рольових установок “Я – майбутній еколог”, “Я – гарний майбутній еколог” і, таким чином, призводить до рефлексії та стимулювання процесу самовдосконалення. Крім того, впровадження цих методів дає можливість студентам не тільки оцінити результати власної діяльності, але й запроектувати шлях, яким можна прийти до успіху.

Проміжні підсумки роботи студентів над виконанням індивідуальних програм професійного самовдосконалення підводились під час контрольно-регулюючого етапу. Сутність діяльності студента на цьому етапі полягає в тому, що він за допомогою викладача контролює роботу над собою, постійно здійснює рефлексію та на цій основі своєчасно долає можливі відхилення від заданої програми, вносить певні корективи в план подальшої роботи. З метою стимулювання до подальшого самовдосконалення під час контрольно-регулюючого етапу ми просили студентів відповісти на запитання: Про що я дізнався? Чому навчився? Чи є у мене певні досягнення? Що я в собі відкрив? Яких рис потрібно позбутись? Яка робота над собою сприяла самовдосконаленню, а що, навпаки, заважало? Чи є потреба змінити мою програму удосконалення?

Висновки. Таким чином, ми дійшли висновку, що ефективність роботи із самовдосконалення майбутніх екологів зросте за таких педагогічних умов: діагностичне самопізнання; розробка власної програми самовдосконалення; реалізація професійного самовдосконалення шляхом залучення студентів до професійно орієнтованих видів діяльності, а саме: практичної діяльності і використання інтерактивних методів навчання.

Література

1. Психология и педагогика : учеб. пособ. / под ред. К.А. Абульхановой, Н.В. Васиной, Л.Г. Лаптева. – М. : Совершенство, 1998. – 320 с.
2. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.
3. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посіб. / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 506 с.

ЧЕРЕПЄХІНА О. А.

АКМЕ-ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Теоретичні знання, набуті студентами під час навчання у вищій школі, не завжди відповідають сучасним реаліям. Від фахівця вимагається не тільки високий рівень теоретичної підготовки, а й практичні компетенції, вміння працювати в нестандартних умовах, що змінюються. Усе це стимулює пошук нових підходів до фахової підготовки майбутніх психологів у ВНЗ, спрямованих не стільки на формування знань, умінь, навичок та компетенцій, скільки розвиток в кожного студента внутрішньої стійкої мотивації у формі прагнення до професійного саморозвитку та вдосконалення. У такому випадку ми можемо говорити про застосування акмеологічного підходу.

Акмеологічний підхід не є новим у педагогічній науці, традиції його застосування вже започатковані. Вперше у 20-ті рр. ХХ ст. назву “акмеологія” ввів у науковий обіг академік М. Рибников [3]. Та особливо інтенсивного розвитку акмеологія набула, починаючи з 1980-х рр., коли Б. Ананьєв відновив та розвинув її принципи. Представниками акмеологічного напрямку наукових досліджень радянського періоду є, крім названих, А. Деркач, Н. Кузьміна, Л. Орбан, А. Реан, О. Ситников, А. Сафін та ін. [8].

У перекладі з грецької \square означає “вершина, пік, найвища точка”. У ряду наук про людину та її розвиток акмеологія зайняла місце між педологією та геронтологією, бо вона вивчає той період розвитку людини, на який припадає найвища точка її розвитку – зрілість. За визначенням О. Бодальова, акмеологія – це наука, що “...вивчає феноменологію, закономірності і механізми розвитку людини на етапі її зрілості й особливо при досягненні нею найбільш високого рівня в цьому розвитку” [4, с. 74]. Акмеологія системно досліджує феномен людини, її індивідні, особистісні, суб’єктно-діяльнісні характеристики та знаходиться на межі природничих, гуманітарних та суспільних наук, розглядаючи феномен людини та її життєдіяльності як єдине ціле. Предмет акмеологічного дослідження – зв’язок між об’єктами, системами, що відповідають критеріям оптимальності.

На сьогодні акмеологія виступає як наука про професіоналізм, яка вивчає закономірності й феномен розвитку людини на етапі її зрілості, особливо при досягненні нею найбільш високого рівня в цьому розвитку, на що вказують вчені Л. Абдаліна, А. Деркач, В. Зазикін, Н. Кузьміна [7], В. Сластьонін, В. Шарко та ін. Одним з найбільш розроблених напрямів прикладної акмеології є педагогічна акмеологія.

Так, В. Шарко виділяє такі акмеологічні інваріанти професіоналізму, як розвинена антиципація, високий рівень саморегуляції, уміння приймати рішення, креативність, висока й адекватна мотивація досягнень. При цьому професіоналізм є визначною категорією акмеології, який розподіляється на професіоналізм діяльності і професіоналізм особистості (Л. Абдаліна) [1].

Нині інтенсивність розробки проблеми професіоналізму зросла завдяки її акмеологічній спрямованості (Б. Ананьєв, О. Бодальов, М. Рибников, А. Сафін). З позицій акмеології професіоналізм розглядається як комплекс особистісних властивостей людини, що дає змогу їй стабільно досягати позитивних результатів у певному виді діяльності шляхом використання оптимальних алгоритмів розв’язання професійних завдань на основі самореалізації суб’єкта діяльності (О. Анісімов, В. Белолипецький, В. Ігнатов, В. Мишкіна).

Однак, незважаючи на таку велику кількість досліджень з педагогічної акмеології, не вирішеним у теоретичному та методичному плані залишається питання розробки та впровадження акме-технології формування професіоналізму у фаховій підготовці майбутніх психологів.

Метою статті є розробка та обґрунтування акме-технології формування професіоналізму майбутніх психологів під час фахової підготовки.

Прогресивний розвиток людини не відбувається по одній “вузькій колії”, адже важко стати справжнім професіоналом своєї справи, розвиваючись виключно як суб’єкт праці. Практика свідчить, що чим вищий рівень професіоналізму, тим більше в ньому індивідуального й особового. Фахівці в галузі психології творчості стверджують, що справжнє дарування виявляється в безлічі виражених складних здібностей, особових і характерологічних особливостях, що впливають на особливості діяльності та її продуктивність. Це справедливо і для акмеологічного розуміння професіоналізму [6].

Перш за все, визначимося з акмеологічним розумінням професіоналізму. Акмеологія розглядає цю проблему із ширших позицій. “Професіоналізм ми розумітимемо не як просто новий вищий рівень знань і результати людини в цій сфері діяльності, а як певну систему організації свідомості, психіки людини” [5, с. 137].

Виділяють також поняття “акмеологічні чинники” як основні причини, що мають характер рушійних сил, головні детермінанти прогресивного розвитку особистості й професіоналізму, та “розвиток особово-професійний” як процес розвитку особистості (у широкому розумінні), переважно орієнтованої на високий рівень професіоналізму і професійні досягнення за допомогою навчання й саморозвитку, професійної (квазіпрофесійної) діяльності та професійних взаємодій.

Щодо акмеологічних технологій, то слід розкрити поняття акмеографічні методи і перш за все акмеологічна діагностика, експертиза, акмеографічні описи й акмеограми, що дають добре уявлення про стартові можливості та потенціал суб’єкта, зокрема, майбутнього психолога, націленого на досягнення високого професіоналізму особистості й діяльності. Наступне важливе акмеологічне завдання – це виявлення того, яким чином або за допомогою яких методів або способів здійснювати прогресивний особистісно-професійний розвиток до рівня високого професіоналізму. Концептуально ці методи та способи називаються акмеологічними технологіями або акме-технологіями [5].

У науці категорія “технологія” в найзагальнішому вигляді (ми не торкаємося технології як науково-практичної дисципліни) розглядається як сукупність методів і прийомів, застосованих у якій-небудь справі, покликаних змінити властивості і стани чого-небудь, хоча зараз запропоновано більше ніж 40 інших визначень.

У психології категорія “технологія” набула за останній час найширшого поширення, адже з її допомогою можна отримати відповіді на багато питань “як?”. Такі поняття, як “психологічна технологія” або “психотехнологія”, споріднене їм “психотехніка”, “соціальна технологія” тощо, стали операціональними. Відповідно до значення цієї категорії застосування психологічних технологій спрямоване в першу чергу на зміну характеристик психічних станів, психічних процесів і властивостей особистості, здійснюване в суб’єкт-суб’єктних взаємодіях. Іншими словами, психологічні технології є інструментальним або неінструментальним засобом здійснення такої цілеспрямованої діяльності.

Психологічні технології почали активно застосовуватися в психологічних тренінгах, спрямованих на вирішення особистісних психологічних проблем, розвиток професійно важливих якостей, найважливіших психічних функцій, необхідних у контексті професійної діяльності. Суттю психологічних технологій є психологічна дія, що дає змогу змінити стан людини, перебіг його психічних процесів і навіть властивостей його особистості. Психологічні технології тісно пов’язані із системою вмінь здійснювати таку дію. Через це психологічні технології нерідко мають маніпулятивний

характер, коли не враховуються або просто ігноруються інтереси об'єкта дії. Прикладом тому можуть слугувати психологічні технології, вживані в політичній і комерційній рекламі [2].

Категорія “технологія” через свою високу значущість і великі практичні можливості швидко зайняла видне місце і в акмеології. Акме-технологія – сукупність засобів, спрямованих на розкриття внутрішнього потенціалу особистості, розвиток властивостей і якостей, що сприяють досягненню нею високого рівня особово-професійного розвитку й професіоналізму.

Акме-технології нерідко ототожнюють з психологічними, але близькі вони з ними тільки з формальної й процесуальної точок зору. Так, дійсно, суттю акме-технологій є психологічна дія, точніше, її спеціальний вигляд, що називається акмеологічною діяльністю. Так, ця діяльність пов'язана зі спеціальними вміннями суб'єкта дії, але їх принциповою відмінністю є спрямованість дії. Акме-технології в першу чергу відрізняє їх гуманістична спрямованість, оскільки вони покликані допомогти в здійсненні прогресивного розвитку особистості, тоді як немало психологічних дій по суті є маніпулятивними. Гуманістична спрямованість акмеологічних технологій стала основою для гуманістичного розвитку особистості майбутнього психолога [5].

В акмеології розроблені й успішно застосовуються гуманітарні технології самопізнання, самооцінки та саморозвитку. Акмеологічні технології завжди індивідуально спрямовані, вони використовуються для особово-професійного розвитку конкретної особистості конкретного студента.

Головним методом акме-технологій у фаховій підготовці майбутніх психологів є внутрішньо або зовнішньо здійснювана акмеологічна дія як інтегрований і цілеспрямований вплив, що здійснюється на особу або групу, має гуманістичний зміст і спрямований перш за все на розвиток особистості майбутнього психолога або групи студентів.

І в цьому випадку відмінність полягає перш за все у спрямованості, яка, у свою чергу, визначає і сам зміст дії. Таким чином, акмеологічною може стати будь-яка психологічна дія, здійснюється на користь професійного розвитку особистості майбутнього фахівця з психології, і має гуманістичну спрямованість. У цьому випадку акмеологом виступає викладач або психолог, що є союзником суб'єкта розвитку (майбутнього психолога), при цьому в них спільні стратегічні цілі формування професіоналізму. Проте цілі акмеологічного впливу цим не обмежуються. Вважається, що головною їх метою є стимулювання розвитку властивостей суб'єктності, коли об'єкт акмеологічного впливу стає активнішим, відповідальнішим, подорожному амбітним, коли в нього істотно зростає самоефективність. У цьому випадку акмеологічний вплив здійснюється переважно на мотиваційну й ціннісно-сміслові сфери особистості майбутнього психолога [6].

Водночас такі дії можуть бути й власне акмеологічними, якщо вони спрямовані на розвиток того, що лежить в основі професіоналізму діяльності й особистості, а саме акмеологічних інваріантів професіоналізму. За-

стосування акмеологічного впливу, здійснюване головним чином в умовах формувального акмеологічного експерименту, має підвищити їх рівень, створити передумови для подальшого зростання як професійного, так і особистісного.

Якщо конкретизувати сказане вище, то в першу чергу слід підвищувати рівень антиципації: студенти мають не тільки добре передбачати те, що пов'язане з їх професійною діяльністю, а й думати про сьогоднішній день і про те, що буде післязавтра, до чого приведе їх діяльність і відносини, як житимуть їх діти, нащадки, у них має підвищуватися відчуття відповідальності. Тобто кожен свій вибір або рішення вони мають проглядати крізь призму найближчих і віддалених наслідків не тільки для себе особисто, але і ближніх, знайомих, жителів свого міста або регіону, країни. Зробити це дуже непросто з причини сильної інерційності мислення значної частини населення і звички переадресовувати відповідальність. Саме відповідальності так не вистачає сучасному психологові.

Підвищення рівня саморегуляції в результаті акмеологічного впливу необхідне для того, щоб сформувати в майбутніх психологів упевненість у собі, своїх силах, виключити виникнення паніки і песимістичних настроїв, боязнь завтрашнього дня, підвищити їх працездатність, стресостійкість, більш повно реалізувати свій потенціал, тобто зробити їх сильнішими.

Розвиток здібності до прийняття рішень може реально підвищити рішучість як характеристику особистості майбутнього психолога, допоможе не тільки зростанню його соціальної активності, але і організації її цілеспрямованого характеру. Нарешті, акмеологічний вплив має сприяти розкриттю творчого потенціалу майбутніх фахівців з психології.

Виходячи з аналізу сутнісних характеристик акме-технологій, можна з упевненістю стверджувати, що вони є могутнім засобом розвитку психолога-професіонала. З технологічної точки зору засоби акмеологічного впливу відрізняються значною різноманітністю. Так, це можуть бути спеціальні тренінги, практикуми, ділові або рольові ігри, індивідуальна робота із саморозвитку за допомогою спеціальних програм і методик, за допомогою яких майбутні психологи досягають акмеологічного рівня, що включає такі характеристики:

- високий рівень професіоналізму особистості й діяльності;
- наявність системних якостей суб'єкта діяльності;
- соціальна відповідальність, емпатійність;
- високі особистісні й професійні стандарти;
- індивідуальна ресурсність (внутрішній потенціал професійного розвитку та саморозвитку);
- динамічність, схильність до професійного самоудосконалення [6].

Розробка інструментарію акмеологічних технологій привела до формування напряму, який називається акметектонікою, що розглядає виключно внутрішні спонукальні причини й детермінанти “технологічного характеру” руху до професійного АКМЕ.

Створення теоретичних і методичних основ акметектоніки є вельми перспективною акмеологічною проблемою. На цьому етапі розвитку акмеології здійснюється інтенсивна розробка нових і вдосконалення відомих акмеологічних технологій.

Обговорюючи концептуальність розробки питання акме-технології формування професіоналізму майбутніх психологів під час фахової підготовки, відзначимо, що в акмеології та інших суміжних з нею науках, що розробляють проблеми професіоналізму, на сьогодні переважають дослідження професіоналізму діяльності й професійної майстерності. Істотно менше робіт, пов'язаних з вивченням професіоналізму особистості, і зовсім мало – з вивченням розвитку суб'єкта праці до рівня професіонала. Іншими словами, домінують розробки діяльнісного аспекту проблеми, що неповною мірою відповідає важливому методологічному принципу єдності особистості й діяльності, значущість якої нами наголошувалася не раз. Ця гетерохроність є характерною для багатьох гуманітарних наук, у результаті чого порушуються вимоги комплексності акмеологічних досліджень, знижується рівень практичної значущості робіт. Тому необхідно підсилити увагу до особового аспекту проблеми професіоналізму на додаток до існуючих робіт, орієнтованих на діяльнісний аспект вирішення проблеми [3].

Акмеологічний аналіз дає змогу виявити визначальні акмеологічні умови й чинники, так звані інваріанти професіоналізму психолога. З його допомогою будуються прогнози й вибираються шляхи та способи розвитку особистості і її професіоналізму. Акме-технологія має також включати пошук закономірностей, механізмів, що сприяють досягненню професіоналізму або того, що перешкоджає цьому. Як і акмеологічна діагностика, акмеологічний аналіз, наприклад, відрізняється від аналізу психологічного, перш за все, своєю спрямованістю, методичний же інструментарій його проведення може бути практично таким самим.

Важливим і конструктивним методом вирішення акмеологічних завдань є акмеологічна експертиза, яку також з повним правом можна віднести до методів акмеології. Акмеологічна експертиза – це комплексна оцінка суб'єктів формування професіоналізму, спрямована на виявлення рівня їх професіоналізму й резервів його підвищення, а також резервів особистісного вдосконалення.

Висновки. Проведене дослідження дає можливість зробити такі висновки. По-перше, в акмеологічному розумінні професіоналізм – це така властивість особистості, що розвивається, в якій інтегровані особові й діяльнісні сторони явища; із системних позицій професіоналізм виявляється в інтегрованому розвитку до дуже високого рівня складових підструктури психічних властивостей і характеру особистості, її досвіду і спрямованості, причому цей рівень розвитку не є “піковим”, остаточним.

Відправними моментами в розробці акме-технології розвитку професіоналізму майбутніх психологів у фаховій підготовці у ВНЗ стали акмеологічні уявлення про суть категорій: професіонал, професіоналізм особистості й особистісно-професійний розвиток; розгляд особистості в такому

розвитку з позицій принципу активності й суб'єктності, які відображають прагнення майбутніх психологів до самоорганізації, що дає змогу відігравати роль детермінуючого початку у власній активності й розвитку, вирішувати існуючі суперечності між існуючими можливостями й наявними потребами.

Література

1. Абделина Л.В. Психолого-акмеологическая модель развития профессионализма педагога : дис. на соискание ученой степени д-ра психол. наук : 19.00.13 / Л.В. Абделина. – Тамбов, 2008. – 487 с.
2. Акимова О.Б. Педагогическая акмеология и педагогическая риторика / О.Б. Акимова // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 4. – С. 4–7.
3. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 380 с.
4. Бодалев А.А. О предмете акмеологии / А.А. Бодалев // Психологический журнал. – Т. 14. – 1993. – № 5. – С. 73–80.
5. Деркач А.А. Акмеология : учеб. пособ. / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – М. : Прогресс, 2003. – 217 с.
6. Деркач А.А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. – М. : Просвещение, 1993. – 188 с.
7. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии / Н.В. Кузьмина. – СПб. : Питер, 1995. – 158 с.
8. Лисакова І.В. Формування професіоналізму у студентів вищих музичних навчальних закладів в процесі методичної підготовки : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / І.В. Лисакова. – Київ, 2008. – 248 с.

ЯДРАНСЬКА О.В.

ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИПУСКНИКІВ ЕКОНОМІЧНО-УПРАВЛІНСЬКОГО СПРЯМУВАННЯ

Розглядаючи сучасні проблеми, що стоять перед навчальними закладами України та країн ближнього зарубіжжя, слід зазначити, що в багатьох випадках не тільки наповненість окремих дисциплін навчальних планів не відповідає сучасним потребам ринку праці, а невідповідними є навіть самі методики (та характер) підготовки майбутнього фахівця. Наслідком зазначених процесів є брак компетенції в дипломованого спеціаліста.

У цьому аспекті слід зазначити, що вказана невідповідність спостерігається в тому числі через суттєве різноманіття сучасних професій (спеціалізацій) та відповідних професійних вимог до них. Частина з таких вимог не можуть бути достатньо ефективно формалізовані та існують переважно на рівні соціальних норм, які мають прояв безпосередньо під час функціональних практик. Унаслідок цього вимоги більшості підприємств до молодого працівника відразу ефективно розпочати трудову діяльність виявляються незадоволеними. Відповідно формуються вимоги до попереднього функціонального досвіду молодого спеціаліста. У цей самий час сучасна система освіти виявляється не здатна задовольнити відповідні вимоги роботодавців. Особливо це стосується підготовки маркетологів, економістів

та менеджерів, функціональна діяльність яких у більшості не може бути змодельованою в навчальних лабораторіях.

До того ж слід відзначити, що ефективність подальшої функціональної діяльності не може бути однозначно охарактеризована навіть показниками рівня знань випускників. На підтвердження останньої тези можна навести думки, висловлені в книзі А.А. Ручки [1, с. 43], щодо того, що ефективність трудової поведінки та трудового потенціалу інженерно-технічного працівника не пов'язані безпосередньо з тривалістю освіти та стажем роботи, а залежать від виховання індивідів.

У літературі розглядається значна кількість теоретичних, методологічних та методичних праць, щодо поліпшення якості підготовки економістів. Зокрема, у монографії О.Ф. Вербило акцент робиться на дослідженнях теоретичних та практичних аспектів професійної підготовки майбутніх економістів [2]. М.Т. Левочко [3, с. 395–452] у монографії провела змістовне дослідження теоретичних та методичних проблем професійної підготовки майбутніх фахівців економічної галузі. У посібнику Є.А. Іванченко [4] розглядаються проблеми професійної мобільності майбутніх фахівців. Досить цікавою в контексті розвитку сучасних компетенцій є робота Т.Б. Поясок [5] щодо системи застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів у вищих навчальних закладах.

Дослідженням проблем теорії та практики реформування сучасної освіти щодо професійної підготовки економістів, зокрема формуванню окремих компетенцій, було присвячено низку кандидатських дисертацій з педагогічних наук, зокрема роботи О.М. Гончарової, Л.М. Дибкової, Ю.О. Семенчука та ін. Окремі види, методи, засоби та форми навчання економістів пропонували використовувати Н.В. Захарченко, О.В. Кареліна, Л.Д. Медведєва, Л.О. Шипулина та ін. Однак переважна більшість фахівців, що звертали увагу на розв'язання цього питання, були фахівцями саме в педагогіці, а не у відповідних функціональних напрямках. Усвідомлюючи, що в найзагальнішому вигляді педагогіка – наука про виховання, можна констатувати проблемне поле, на якому неминучий дисонанс між намірами “вихователів” та вимогами “споживачів”.

На нашу думку, вирішення проблеми компетентності маркетологів (менеджерів) є завданням одночасно теоретиків та практиків як з економіки, так і з педагогіки, що зумовлює потребу в розробці комбінованих підходів до навчання.

Мета статті – розкрити шляхи вирішення проблеми, пов'язаної з визначенням критеріїв компетентності випускників навчальних закладів економічного (управлінського) спрямування й формуванням моделі доведення їх професійної компетенції до рівня вимог роботодавців.

Згідно із Законом України “Про вищу освіту” [6], стандарт вищої освіти – сукупність норм, які визначають зміст вищої освіти, зміст навчання, засіб діагностики якості вищої освіти та нормативний термін навчання. Однак на підставі зазначеного вище термін “сукупність норм, які визнача-

ють зміст вищої освіти” в сучасних умовах вимагає певного обґрунтування. Нами пропонується розглядати сукупність зазначених норм не із суто освітянських (повинен знати – вміти), а із соціокультурних позицій. Ми приєднуємося до думки радянських науковців Д.М. Гвішіані та В.В. Мшвенієрадзе [7, с. 35], які розуміють культуру як систему соціальних норм і установ, які регулюють відносини між людьми та їх ставлення до природи. На наш погляд, саме відповідність працівника сукупності зазначених норм характеризує як його інтеграційні можливості до цього трудового середовища, так і його безпосередні професійні можливості.

Особливого акценту в цьому сенсі, безперечно, заслуговує виробнича культура (визначення якої взято за моделлю К. Горанова [7, с. 37]). Виробнича культура окремої особистості має бути адекватна вимогам виробництва на цьому етапі. Порушення такої відповідності може призвести або до зниження ефективності виробництва та якості продукції, що виготовляється, або до повільного розвитку особистості робітника та суспільного виробництва в цілому [7, с. 89]. Ще одним підтвердженням справедливості запропонованих висновків можна вважати думку Л.І. Абалкіна: “Ми дуже завзято рухалися назад, щоб за лічені роки “вскочити” в ту якість життя, якої високорозвинуті наші сусіди досягали десятиріччями, а то й сторіччями... Розрив у вихованні та культурі – як розрив в епохах. Фізичним прискоренням цю прірву не здолаєш. Потрібні мільйони зовсім інших працівників” [8, с. 208].

Аналізуючи рівень конкуренції в більшості сфер національної економіки, можна констатувати, що для багатьох підприємств досвідчений працівник перетворюється не тільки на головну цінність, а й на головну категорію виживання. При цьому очевидно, що досвідчений працівник має не тільки набір регламентованих теоретичних знань та практичних навичок, а є цілісною особистістю, яка відповідає сучасним суспільним вимогам. У цьому контексті розуміння поняття “досвід” взято відповідно до Великої радянської енциклопедії й означає: “засноване на практиці почуттєво-емпіричне пізнання дійсності, єдність знань та вмінь, навичок” [9]. Фактично можна констатувати, що економічні суб’єкти вимагають не кваліфікованого, а досвідченого працівника.

Основна практична проблема підготовки саме досвідченого працівника полягає в тому, що формування цілісних суспільних вимог до працівника є процесом складним та багатокритеріальним, таким, що лежить на стику наукових досліджень соціологів, психологів, педагогів та економістів.

Однак за будь яких умов при розробці заходів, спрямованих на підвищення якості підготовки, необхідно розуміти, що досвід можна розглядати на двох рівнях: життєвому та професійному. У такому контексті досвід може формуватися до процесу набуття кваліфікації (життєвий), у процесі набуття кваліфікації (професійний та життєвий) та після завершення набуття кваліфікації в процесі трудової діяльності (професійний та життєвий). На нашу думку, один вид досвіду може частково компенсувати не-

стачу іншого, при цьому тільки протягом певного (незначного) періоду. При цьому різні професії вимагають різного комбінування видів досвіду. Так, для професій, пов'язаних із соціальною взаємодією, у першу чергу, значення набуває життєвий досвід (торговельні професії, менеджмент, обслуговування клієнтів тощо). Одним з основних елементів такого досвіду можна вважати комунікативні компетенції фахівця. В інших напрямках, таких як техніка та економіка, роль життєвого досвіду є також відчутною, однак основна роль належить досвіду професійному. Відповідно основний акцент у підготовці компетентного працівника має робитися на набутті ним життєвого та професійного досвіду в процесі здобуття кваліфікації (іншими словами, паралельно з процесом навчання). Однак, як було зазначено вище, у сучасних умовах набуття досвіду та кваліфікації менеджера (маркетолога) є проблематичним через необхідність безпосередньої функціональної діяльності. Практика студентів на віртуальних підприємствах (у тих окремих навчальних закладах, де вони створені), також не повною мірою надає такий досвід, адже студент позбавлений професійних комунікацій. Відповідно соціокультурні норми, які лежать в основі професійної взаємодії, лишаються поза виховним процесом.

Слід також звернути увагу на те, що на сьогодні в закладах вищої освіти особливий акцент робиться на розвитку творчої активності майбутніх фахівців та підвищенні рівня теоретичної підготовки. Натомість, скажімо, економічна діяльність передбачає систематичне виконання набору стандартизованих функцій, де основною сферою використання творчого підходу є організація процедур збору первинної інформації. Однак саме в такому ракурсі в процесі навчання, як правило, творчі можливості студенту реалізувати не вдається. Основні вимоги, які пред'являє сучасний освітній процес, – самостійний пошук відповідей на поставлені запитання. Студент-економіст, професійна діяльність якого пов'язана зі сферою “людина-знакова система”, має чітко виконувати встановлені процедури, не допускаючи самостійного їх порушення. Відповідно навіть той життєвий досвід, якого студент набуває в процесі навчання (самостійного пошуку відповідей), у практичних реаліях є незатребуваним і навіть шкідливим.

Аналізуючи основні особистісні якості, яким мають відповідати фахівці з управлінської діяльності, є наполегливість та цілеспрямованість, ініціативність, і в разі потреби – творча активність. Перелічені особисті якості можуть бути розвинені й у ході навчально-виховного процесу, однак окремі комунікативні та професійні норми й тут лишаються за межами процесу підготовки, адже викладачі не мають (і не можуть мати) достатньої обізнаності в усіх видах специфічних соціально-комунікативних норм. Навіть за умов, що викладач мав попередній професійний досвід, він із часом втрачається, що знижує його актуальність у процесі передачі знань.

На наш погляд, ефективне формування компетенції може бути забезпечено й у ході навчального процесу, за умов його поєднання з господарською діяльністю. Тобто організація навчального процесу за випробуваною свого часу системою “завод-втуз”.

У результаті соціологічних досліджень [10, с. 176–178], які проводилися, щоправда, з дещо іншою метою, було діагностовано специфічну розбіжність: роботодавці при наборі на роботу на посади комунікаційного характеру віддають перевагу студентам, тоді як на вакансії інженерно-технічних працівників намагаються залучати працівників із закінченою освітою. Автор досліджень пов'язує це з різним ступенем сформованості соціальних норм. У цілому погоджуючись з такими висновками, можна відзначити, що навички комунікації та взаємодії формуються в більш ранньому віці, а відтак, існує потреба в якомога ранішому їх розвитку. Натомість, виробничі практики в маркетологів та менеджерів, як правило, передбачаються на старших курсах. До цього часу в студента вже виникає певний набір теоретичних навичок, які можуть бути випробувані в практичній діяльності. Водночас специфічні комунікативні навички, унаслідок виходу до цього віку з періоду соціально-комунікативної сензитивності, на такій практиці розвиваються слабо. Відтак, такі фахівці практично втрачають можливість бути ефективно підготовленими.

Однак, з практичної точки зору, ситуація, пов'язана з браком спілкування (недостатніми навичками професійної комунікації), може бути вирішена двома шляхами: спеціальними тренінгами та семінарами або за допомогою залучення до навчання студентів фахівців-практиків, які є гарно обізнаними із цими нормами.

Зокрема, ситуація, яка на сьогодні спостерігається в навчальних закладах I–II рівнів акредитації, говорить про доцільність такого підходу. На практиці така доцільність виявляється в тому, що більшість викладачів технікумів і коледжів є колишніми працівниками підприємств відповідної галузі та мають суттєвий рівень практичної підготовки. Безумовно, теоретична підготовка таких фахівців не завжди може задовольняти вимоги навчальних закладів III–IV рівнів акредитації. Однак використання таких фахівців як асистентів при проведенні практичних і семінарських занять надає можливість позитивно вплинути відразу на два аспекти: ознайомити студентів зі специфічними професійними соціально-комунікаційними нормами та зблизити теорію й практику, наближуючи праці провідних теоретиків (професорів та доцентів) до реалій сучасних економічних процесів у мікросередовищі (адже сучасний розрив між теорією та практикою стає все більш відчутним).

Висновки. Таким чином, за результатами проведеного аналізу можна констатувати, що попри сучасні зміни в організації навчального процесу результат підготовки студентів (у першу чергу економістів та менеджерів) лишається невисоким через певні недоліки, що мають місце в процесі підготовки. Зокрема, суттєвим недоліком є відсутність належного рівня професійно-комунікаційної підготовки. Через складні економічні процеси (високу конкуренцію, постійну необхідність взаємодії з органами, що перевіряють) більшість потенційних роботодавців не має змоги надати молодому працівникові можливості набувати кваліфікації в процесі роботи. Від цього

зберігається високий попит на ринку праці, у першу чергу, на досвідчених (навіть за умов більш низької кваліфікації) працівників.

У практичному контексті основним інструментом подолання окресленої ситуації нам видається створення при відповідних ВНЗ консалтингових агенцій, тренінгових фірм і навіть філій банківських установ, у яких студенти могли б навчатися за системою “фірма – ВНЗ”, “банк – ВНЗ” тощо. У відповідних фірмах має поєднуватися праця фахівців-практиків (які при цьому можуть викладати на посадах асистентів), фахівців-теоретиків та студентів. Ми не відкидаємо думки про віртуальні фірми, однак вважаємо їх додатковим інструментом у процесі підготовки, який не дає достатнього рівня саме комунікативної підготовки. На нашу думку, саме такий процес навчання дасть змогу підготувати конкурентоспроможного фахівця, який матиме не тільки рівень теоретичної кваліфікації, а який після закінчення навчального закладу стане кваліфікованим працівником з певним досвідом роботи, що принципово підвищуватиме його шанси на працевлаштування.

Напрямом продовження наукових пошуків в окресленому напрямі має бути створення програм та специфічних підходів до формування комунікативних компетенцій випускників навчальних закладів. Саме така діяльність, у першу чергу, здатна наблизити рівень компетенції випускників навчальних закладів до вимог роботодавців.

Література

1. Ручка А.А. Социальные ценности и нормы: Некоторые теоретические и прикладные вопросы социологического анализа / А.А. Ручка. – К. : Наукова думка, 1976. – 152 с.
2. Вербило О.Ф. Теоретико-методологічні засади підвищення ефективності навчання економістів : монографія / О.Ф. Вербило. – К. : НАУ, 2007. – 260 с.
3. Левочко М.Т. Професійна підготовка майбутніх фахівців економічної галузі: теорія, методика, організація : монографія / М.Т. Левочко. – К. : [Інформ.-аналіт. агентство], 2009. – 499 с.
4. Іванченко Є.А. Професійна мобільність майбутніх фахівців: навчально-методичний посібник / Є.А. Іванченко. – Одеса : СМІЛ, 2004. – 120 с.
5. Поясок Т.Б. Система застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 / Т.Б. Поясок ; Акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти та освіти дорослих. – К., 2010. – 44 с.
6. Закон України “Про вищу освіту” // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2002. – № 20. – Ст. 134.
7. Погорадзе А.А. Культура производства: сущность и факторы развития / А.А. Погорадзе ; отв. ред. А.Т. Москаленко ; АН СССР, Сиб. отд-ние, Ин-т истории, филологии и философии. – Новосибирск : Наука: Сиб. отд-ние, 1990. – 206,[2] с.
8. Заславская Т.И. Социология экономической жизни: Очерки теории / Т.И. Заславская, Р.В. Рывкина ; отв. ред. А.Г. Аганбегян; АН СССР, Сиб. отд-ние, Ин-т экономики и орг. пром. пр-ва. – Новосибирск : Наука. Сиб. отд-ние, 1991. – 442,[4] с.
9. Опыт [Электронный ресурс] // Большая советская энциклопедия : в 30 т. – М. : Советская энциклопедия, 1969–1978. – Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/~книги/БСЭ/>.
10. Ядранський Д.М. Норма праці: соціальний зміст і значення : монографія / Д.М. Ядранський. – Запоріжжя : КПУ, 2009. – 324 с.

ПРИНЦИПИ РАДЯНСЬКОЇ ТА СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ВИХОВАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ З ПОГЛЯДУ ПРАВОСЛАВНОГО ВЧЕННЯ

Теорія виховання в нашій країні перебуває в стані оновлення. Збагачуючись новими поняттями, вона звільняється від застарілих, невиправданих форм. Національна доктрина розвитку освіти в Україні визначила термін “національне виховання” як “формування гармонійно розвиненої, високоосвіченої, соціально активної й національно свідомої, наділеної глибокою громадянською відповідальністю, здоровими інтелектуально-творчими й духовними якостями, родинними й патріотичними почуттями, працьовитістю, господарською кмітливістю, підприємливістю й ініціативою” [1]. Це є одним з головних пріоритетів та органічною складовою освіти, метою якої стає “виховання свідомого громадянина, патріота, набуття молоддю соціального досвіду, високої культури міжнаціональних взаємовідносин, формування в молоді потреби та уміння жити в громадянському суспільстві, духовності та фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, трудової, екологічної культури” [1]. У документі також зазначено, що виховання повинно спрямовувати громадян до “глибинних пластів національної культури і духовності...”.

Своєрідною духовно-моральною опорою суспільства, за допомогою якої зберігалися й передавалися від покоління до покоління моральні норми і принципи, традиції, звичаї й обряди, національні святині, завжди була православна релігія. Саме православна культура є однією з найважливіших галузей соціально-гуманітарних знань. Вона завжди була надихаючим та організуючим фактором в освіті й вихованні людини будь-якого віку та статусу. Залучення молоді до духовних і культурних цінностей традиційних релігійних конфесій здійснюється в освітній практиці всіх цивілізованих держав.

Радянська педагогічна наука створила певний міф про зло релігійного виховання, який ще й досі міцно тримається у свідомості як самих освітян та батьків, так і представників владних структур, а новітні технології інколи не приносять бажаного результату й мають певну неузгодженість зі здобутками християнської педагогіки.

Мета статті – проаналізувати принципи радянської та сучасної системи виховання з точки зору православного вчення.

У різні часи педагогами, які спиралися у своїх дослідженнях на цінності Православ'я, були В.В. Зеньківський, І.О. Ільїн, С.С. Куломзіна, Т.С. Лубенець, Т.Д. Тхоржевська, К.Д. Ушинський.

Вища школа – невід'ємний інститут суспільства, який орієнтований, перш за все, на становлення духовності найбільш освічених його членів, здатних не тільки розвивати обрані сфери діяльності, а й керувати прогресом самого суспільства. “Виховання у вищій школі – спеціальна робота

співробітників вищого навчального закладу, спрямована на становлення у студентів системи переконань, моральних норм” [2, с. 91].

У СРСР виховання базувалося на комуністичній моноідеології, на навіюванні уявлень про пріоритет суспільних інтересів над особистими, про необхідність миритися з труднощами заради прекрасного майбутнього й навіть жертвувати життям на користь суспільства. Комуністичне виховання студентів означало “цілеспрямований і систематично ідеологічний, педагогічний і соціально-психологічний вплив на майбутніх фахівців з метою формування в них комуністичного світогляду та марксистсько-ленінських переконань, розвиток ідейно-політичних, професійних, моральних, естетичних та інших якостей особистості” [2, с. 104]. На сьогоднішній момент такий прямий вплив на людей з метою формування моральності і певних заданих переконань повністю дискредитував себе. Однак не можна не визнати, що таке виховання забезпечило ліквідацію неписьменності, індустріалізацію в основному аграрної країни й перемогу у Великій Вітчизняній війні.

“Войовничий атеїзм”, спрямований на заперечення релігії й нав’язування нової псевдорелігії, призвів до того, що в країні склалася парадоксальна ситуація. Де-факто все позитивне, що відбувалося, вважалося надбанням марксизму, а всі негативні явища пояснювалися відхиленням від нього, при цьому з кожним роком ідеологічно все далі відриваючись від реального життя. Де-юре країна вважалась комуністичною, оскільки зовнішньо повністю сповідувала комуністичні ідеали. Особливо яскраво це виявлялося в прийнятті “Морального кодексу будівника комунізму”, в якому й були закладені норми комуністичної моралі. Саме ці норми були оголошені моральним законом суспільства в цілому. На думку багатьох дослідників, дванадцять принципів Кодексу повністю увібрали в себе основні євангельські заповіді суспільного життя. У порівнянні вони виглядають таким чином:

1. Відданість справі комунізму, любов до соціалістичної країни, до країн соціалізму. – “Будь вірний до смерті” (Об’явл. 2:10), “Віра без діл мертва!” (Як. 2:26).

2. Добросовісна праця на благо суспільства. – “Як хто працювати не хоче, нехай той не їсть!” (2. Сол. 3:10).

3. Турбота кожного про збереження і примноження суспільного надбання. – “Нехай не шукає ніхто свого власного, але кожен для ближнього!” (1Кор.10:24).

4. Високе усвідомлення суспільного обов’язку, нетерпимість до порушень суспільних інтересів. – “Хто більш, як Мене, любить батька чи матір, той Мене недостойний. І хто більш, як Мене, любить сина чи дочку, той Мене недостойний” (Мв. 10:37).

5. Колективізм і товариська взаємодопомога: кожен за всіх і всі за одного. – “А ви один до одного будьте ласкаві, милостиві, прощаючи один одному” (Еф. 4:32). “Щоб думали ви одне й те, щоб мали ту саму любов,

одну згоду й один розум!” (Фил. 2:2). “Ніхто більшої любові не має над ту, як хто свою душу поклав би за друзів своїх” (Івн. 15:13).

6. Гуманні відносини і взаємна повага між людьми. Людина людині друг, товариш і брат. – “Щоб любили один одного ви” (Івн. 15:12). “Ви всі брати” (Мв. 23:8).

7. Чесність, правдивість, моральна чистота і скромність в суспільному і особистому житті. – “Очистьмо себе від усякої нечисті тіла” (2 Кор. 7:1). “А хто з вас бути першим бажає, нехай буде він вам за раба” (Мв. 20:27).

8. Взаємна повага в родині, турбота про виховання дітей. – “Шануй батька та матір” (Мв.19:19). “А батьки, не дратуйте дітей своїх, а виховуйте їх в напаминанні й остереженні Божому!” (Еф. 6:1).

9. Непримиренність до несправедливості, дармоїдства, нечесності, кар’єризму, користолюбства. – “І не беріть участі в неплідних ділах темряви, а краще й докоряйте” (Еф. 5:11).

10. Дружба і братерство всіх народів СРСР, нетерпимість до національної і расової неприязні – “де нема ані геллена, ані юдея, обрізання та необрізання, варвара, скита, раба, вільного, але все та в усьому Христос!” (Кол. 3:11).

11. Непримиренність до ворогів комунізму, справи миру і свободи народів. – “До чужого ярма не впрягайтесь з невірними; бо що спільного між праведністю та беззаконням, або яка спільність у світла з темрявою?” (2 Кор. 6:14). “Бо ви, браття, на волю покликані, але щоб ваша воля не стала приводом догоджати тілу, а любов’ю служити один одному!” (Гал. 5:13).

12. Братська солідарність з трудящими всіх країн, зі всіма народами. – “Прийдіть до Мене, усі струджені та обтяжені” (Мв. 11:28). “Коли можливо, якщо це залежить від вас, живіть у мирі зо всіма людьми” (Рим. 12:18).

Фактично саме тому, що марксизм мімікрував під християнство, він набув певної популярності в Союзі, тим самим забезпечивши собі порівняно тривале існування. Більше того, саме завдяки такій мімікрії принципи, на яких базувалося все соціальне життя (і освітній процес у тому числі), для основної маси населення по суті своїй були близькими до християнських. Однак із цього життя була видалена серцевина християнства – сам Спаситель: християнство стверджує буття духовного початку, комуністична ідеологія виключно матеріалістична; зміст земного життя людини для християнина визначається небесним призначенням Духа – комуніст стурбований лише земним благоденствуванням; ідеал любові й милосердя повинен лежати в основі відносин між християнами – комуніст поєднує принципи товариства між однодумцями з безжалісною боротьбою проти всього, що опирається “справі пролетаріату”; християнина звеличує смирення – комуніст принижує себе гординою.

Таким чином, як говорить Т. Тхоржевська, спираючись на Л. Зелінську: “Найголовніший парадокс радянської педагогіки полягав у тому, що “світла” мета не мала світлих засобів її здійснення” [3, с. 273].

Аналізуючи сучасні принципи виховання, можна побачити деякі розбіжності в їхньому значенні та трактуванні з принципами християнської педагогіки. Особливу увагу треба звернути на термін “гуманізація виховання”. Саме гуманізм сьогодні вважається передовою ідеологією, ознакою цивілізованості того чи іншого народу, певною “перепусткою” в родину інших “дуже цивілізованих” країн і народів. Більше того, на підставі “принципів гуманізму” сьогодні поділяють народи на “цивілізовані” та “нецивілізовані”. А саме принципи гуманізму пропагуються як найсучасніші та найпрогресивніші й використовують як інструменти впливу на інші держави та народи під час вирішення різноманітних питань, у тому числі економічних, соціальних, політичних.

Як відомо, загально визнаного визначення терміна “гуманізм” не існує. Зазвичай під ним розуміють особливе людяне ставлення до особистості, забезпечення її прав та створення умов для повної її самореалізації [3, с. 330]. При більш детальному вивченні філософія гуманізму – це суперечливе змішування християнства, античної філософії, пізньоантичної й східної магії та містики. Саме це змішування змусило філософів гуманізму відмежуватися від традиційного християнського світосприйняття й оголосити особистість окремої людини як таку, що ще хоча і не рівна Богові, але вже наближається до Нього за своїми можливостями й, головне, за ступенем свободи. У подальшому гуманізм повинен був замінити собою християнство, що й відбулося у сфері віри – найвищою його формою став атеїзм. Гуманістичні кумири – “загальнолюдські цінності”, “права людини”, “ринок”, “лібералізм” – сьогодні доводять свою руйнівну силу.

Ідея свободи у вихованні стала здобутком світської педагогічної науки, але відірвана від християнського вчення ідея свободи не реалізується повноцінно, адже це можливо лише в русі Православ’я. Православне розуміння свободи далеке від поняття плюралізму, оскільки істинна свобода завжди пов’язана у православної свідомості з відданістю Богу та православної церкві, благочестям, праведністю. Спільним у світському та православному розумінні свободи у вихованні є те, що обидві системи відводять особливу роль людській волі при виборі життєвого шляху, покладають на людину особисту відповідальність за власні вчинки та визнають обмеження індивідуальної свободи правами інших людей.

Окремо треба визначити позицію Православ’я стосовно толерантності. Саме цей термін сьогодні звучить під час характеристики високоосвіченої вихованої особистості. “Упокоріться перед Господнім лицем, і Він вас підійме!” (Як. 4:10). Пихата гордість автономного суб’єкта на ділі обертається запереченням особистості. Принцип формальної терпимості означає не більше, ніж байдужість до ближнього, неприймання його життєвого статусу як особистості. Навпаки, смирення стверджує його. Тому християнське смирення не може бути толерантне або байдуже до ближнього.

Християнське смирення й любов вимагає участі в житті ближнього. У глобальному плані вимоги толерантності взагалі несумісні з існуванням руської цивілізації, що доведено її тисячолітньою історією.

Отже, аналізуючи вищесказане, можна навести визначення терміна: “Християнське виховання – це виховання людей, відповідальних за себе і за оточуючих. У ньому немає односторонніх вимог, закликів, побажань. Це виховання взаємної поваги, любові, довіри, підтримки” [3, с. 374]. На думку Т. Тхоржевської, високий виховний потенціал православного виховання полягає в тому, що воно не приховує людських недоліків, підкреслює нашу спільність як за походженням, так за певною схильністю до пороку, що дає можливість сприймати людей, які оступились, із співчуттям і надією на їх виправлення [3].

Висновки. Процес виховання людини в суспільстві визначається тією концепцією людини, з якої виходять при формуванні цілей виховання. Залежно від того, яка роль відводиться людині в загальному контексті життя, яке місце вона посідає в уяві тих, хто суттєво впливає на виховну політику в суспільстві, складається відповідна система виховання. Педагогічний пафос нашої країни за радянських часів визначався тим, що, з одного боку, людина проголошувалася самодостатньою особистістю, здатною вирішити свою долю, а з іншого – людина, не маючи права на власний вибір, програмувалася як істота, що звіряє свої вчинки із системою цінностей, закладених у документах та постановах КПРС. У новітній історії системи виховання в Україні необхідно серйозно поставитися до проблем релігії, прийняти здобутки православної культури в усій повноті її існування та надати можливість кожній особистості вирішити складне питання: бути в її серці Богові, чи ні.

Література

1. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=347%2F2002>.
2. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе / Ю.Г. Фокин. – М. : Академия, 2002. – 224 с.
3. Тхоржевська Т.Д. Православне виховання в історії педагогіки України: Монографія / Т.Д. Тхоржевська. – К. : Купріянова О.О., 2005. – 412 с.
4. Библия. Изд-е Саввино-Сторожевского ставропигиального монастыря, 2006. – 1296 с.

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

БЕЗКОРОВАЙНА О.В.

ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТІСНОГО САМОСТВЕРДЖЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У СОЦІАЛЬНО-ЦІННІСНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Розбудова української державності, становлення громадянського суспільства з усією серйозністю висунули ідеї демократизації та свободи, самоуправління, прав і гласності, соціального плюралізму, правової держави й соціальної справедливості. Основною ідеєю реформування є піднесення української спільноти до найвищого рівня цивілізації та інтегрування України до європейського співтовариства.

У новій концепції освіти на перший план виходять загальнолюдські цінності, потреби дітей, вільний і всебічний гармонійний розвиток особистості. Зміна ролі учня в навчально-виховному процесі перетворює його з об'єкта на суб'єкта навчання та виховання, передбачає створення основ для самопізнання, самоосвіти, самовиховання й самоствердження, перш за все отримання знань про особистість, її становлення та розвиток. На наш погляд, реформування національної системи освіти й те, що розкриває її зміст, повинні проектувати не лише всебічне відтворення в підростаючому поколінні стабілізованих норм моральної поведінки, а й готовність їх удосконалювати творче ставлення до їх вибору та активного розвитку.

Проблема виховання культури особистісного самоствердження в науковій літературі виступає в низці основних її складових: *природної потреби* (С. Березін, Ю. Ган, С. Каверін, О. Леонт'єв, А. Маслоу, М. Цибра); *мотиву* (А. Адлер, І. Кузьмінков, М. Матюхіна, А. Розов та ін.); *спрямованості* (Л. Божович, М. Неймарк, А. Осницький); *суб'єктності* (К. Абульханова-Славська, Л. Божович, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, В. Петровський), *значущості* (М. Добринін), *“внутрішньої позиції”* (Б. Анан'єв, І. Кон, О. Ухтомський), *“системи відносин”* (В. М'ясищев), *самовизначення* (Д. Леонт'єв, В. Сафін та ін.); *поведінково-вчинкового акту* (Р. Альберті, Т. Кириленко, В. Роменець, Л. Петровська, В. Татенко, Т. Титаренко, М. Еммонс).

Дослідження проблеми виховання культури особистісного самоствердження в учнівській молоді ґрунтується на концептуальних положеннях сучасної теорії виховання (І. Бех, Є. Бондаревська, В. Вернадський, В. Демиденко, Т. Дем'янюк, О. Кононко, О. Корсаков, В. Оржеховська, О. Подмазін, Г. Селевко, В. Серіков, М. Сметанський, Ю. Сокольніков, О. Сухомлинська).

У педагогічному аспекті проблема виховання культури особистісного самоствердження недостатньо розроблена як самостійна галузь дослідження й не використовувалася в освітній практиці. Проблема самоствердження особистості учня в загальноосвітній школі розглядалася лише частково в ході визначення окремих особистісних якостей, причин девіантної поведінки, але частіше за все у зв'язку з дослідженням самореалізації, самосвідомості, самооцінки тощо.

Окрему спробу визначення самоствердження особистості можна знайти в тлумачному словнику російської мови: “Самоствердження – в ідеалістичній філософії – утвердження власної творчої діяльності, створення суб'єктом, який заперечує об'єктивність світу” [11; 143]. В академічному виданні словника російської мови дається інша інтерпретація цього явища: “Самоствердження – утвердження власної особистості, її цінності і значущості” [8].

Метою статті є обґрунтування теоретико-методологічних основ змісту особистісного самоствердження в контексті педагогічного аспекту, концептуальних положень сучасної теорії виховання

Оскільки культурно-історичний процес відзначається незапрограмованістю, а соціальні перспективи мають імовірнісний характер, то людина та її інтелектуально-моральний потенціал стають основним чинником саморозвитку суспільства. Наука накопичила значну кількість різних класифікацій освітніх парадигм, таких як: *гуманістична* (феноменологічна), яка ставить у центр уваги дитину як вільну й духовну особистість; *особистісно орієнтована*, яка забезпечує пізнання себе, формує особистісну позицію; *педагогіка підтримки*, у межах якої виникає істинно суб'єкт-суб'єктивний характер відносин співробітництва та співтворчості; *культурологічна*, яка орієнтує на розкриття цілісності об'єктів навчально-виховного процесу, виявлення в них різноманітних типів зв'язку та зведення їх у єдину теоретичну картину; *діяльнісно-творча*, що сприяє формуванню та розвитку в учнів різноманітних засобів діяльності, творчих здібностей, необхідних для самореалізації особистості; *аксіологічна*, яка визначає людину вищою цінністю та самоціллю суспільного розвитку й має на меті введення учнів у світ цінностей і надання допомоги у виборі особистісних смислів; *синергетична*, яка залежить, насамперед, від усебічного вільного розвитку особистості не тільки як індивідуальної потреби, а і як обов'язку щодо соціуму, людства взагалі й природи.

Роль обґрунтування вибору нової парадигми освіти незмірно зростає. На наш погляд, вона, перш за все, повинна забезпечити можливість самоствердження кожній дитині, визначивши відповідну структуру діяльності школи та зміст цієї діяльності (функції, технології навчання й виховання, засоби взаємодії суб'єктів освіти).

Дуже важливо при розробці нової парадигми освіти зберігати те краще, що накопичила вітчизняна й зарубіжна педагогіка, рухаючись далі, не впроваджувати безоглядно західноєвропейські або американські освітні

моделі (у цих системах безліч своїх невирішених проблем), а враховувати національні, історичні, соціальні особливості Української держави.

Сьогодні в загальноосвітній школі відбувається пошук шляхів переходу до нової освітньої парадигми, який супроводжується зміною корінних підходів та ідеалів системи освіти. Механізми особистісного розвитку суттєво змінюються: на перший план виступає теоретична підготовка у сфері гуманітарних наук, діалог з культурою, інтеграція знань у цілісну картину світу, культурна рефлексія, саморегуляція, прийняття рішень у ситуаціях вибору, життєтворчість, саморозвиток. В умовах демократії та відкритості підвищуються вимоги до тих якостей, якими повинні володіти представники нового підростаючого покоління. Перш за все, це вміння жити в умовах розвитку демократії, плюралізму думок, спілкуватися та взаємодіяти з людьми на правових і демократичних засадах.

У гуманістичній парадигмі людина постає не як сукупність окремих властивостей, а як цілісна, вільна й духовно розвинена особистість, яка має потребу в самоствердженні.

Представники гуманістичної парадигми не єдині у своїх поглядах, але їх об'єднує головне – ціннісне ставлення до дитини та визнання розвитку дитини першорядним завданням школи. Гуманістична парадигма існує під девізом: *“Пізнання – сила!”* і передбачає вільний творчий пошук змісту, методів, засобів виховання та навчання.

Можна навести приклади виховних систем, які наближаються за своєю сутністю до гуманістичних. Наприклад, є підстава вважати, що практично одна з перших гуманістичних виховних систем у Росії була створена у 1-му кадетському корпусі в Санкт-Петербурзі за часів Петра I. Сюди ж варто віднести школу для хлопчиків, яку відкрив у 1856 р. в Санкт-Петербурзі молодий педагог, прихильник Я. Коменського, пропагандист ідей К. Ушинського і М. Пирогова Карл Іванович Май.

Гуманістичні виховні системи панували у школі Саммерхіл з так званою *“системою вільного виховання”*, яка була заснована англійським педагогом О. Нейлом у 1921 р.; у *“вільній шкільній общині”*, організованій у 1906 р. в м. Вікерсдорфі відомим німецьким педагогом-гуманістом Г. Вінікеноном; у дитячих будинках у Варшаві, створених Я. Корчаком; у першій вальфдорській школі в Штудгарті, відкритій під керівництвом Р. Штейнера; у *“справедливих спільнотах”* Л. Кольберга, які виникли в середині звичайних шкіл у 70-х рр. ХХ ст., наприклад, у школі Скарсдейла; у школі для дітей з особливими потребами Б. Беттельгейма (1903–1990) при Чиказькому університеті; у школах Росії 1920-х рр., у школах колишнього СРСР під керівництвом Ф. Брюховецького, П. Годіна, В. Караковського.

До гуманізму, до прийняття дитини як особистості закликали педагогів як класики педагогічної думки, представники *“вільного виховання”* – Ж. Руссо, Л. Толстой, М. Монтессорі та ін., так і сучасні педагогидослідники, які надали цьому принципу форми так званої педагогіки співпраці.

Суперечності між швидким темпом збільшення знань у сучасному світі й обмеженими можливостями їх засвоєння індивідом ... змушують педагогічну теорію відмовитися від абсолютного освітнього ідеалу (всебічно розвиненої особистості) і перейти до нового ідеалу – *максимального розвитку здатності людини до саморегуляції (або самоосвіти)*. Цей ідеал якнайкраще відповідає найважливішому, на наш погляд, завданню сучасної школи – *максимально розвивати власні здібності кожної дитини (принцип природовідповідності освіти) на основі освіти та виховання*. Ця думка, звичайно, не нова: прагнення навчити школяра вчитися, максимально розвиваючи свої здібності, знаходимо у К. Ушинського, Й. Герберта, А. Дистерверга та ін. (*“Вчи якомога менше, усяка метода погана, якщо призвичаює учнів до простої сприйнятливості або пасивності, і добра, якщо збуджує в них самодіяльність”* [4]).

Зараз ця ідея особливо актуальна. Ми вважаємо, що при такому підході до освіти в дитини з’явиться можливість для самоствердження, а отже, і можливість максимального наближення до правильного вибору індивідуальної життєвої програми.

Педагогіка як наука й мистецтво виховання прагне до ідеалу досконалої людини. Тому так важливо віднайти цей індивідуальний підхід, який забезпечує єдність педагогічного спрямування і власних зусиль особистості.

У центрі педагогічної науки завжди було питання формування гармонійно розвиненої особистості, здатної розуміти, поважати, співчувати й допомагати іншим людям.

Видатний польський педагог ХХ ст. Я. Корчак писав про два нерівноправні “класи” – “клас дорослих” і “клас дітей”, де влада належить дорослим, які вважають дітей своєю власністю і не здатні стати на їх місце, а діти – головне [6, с. 276].

Необхідність гуманних відносин між педагогом і дитиною не виключає розумної вимогливості до неї. Цей принцип чітко виголосив А. Макаренко: *якомога більше вимог до людини і якомога більше поваги до неї*.

Діяльність В. Сухомлинського є одним з яскравих прикладів упровадження гуманістичної педагогіки в практиці сучасної школи. З відродженням національної держави України, осягаючи й переосмислюючи в наш час педагогічні ідеї В. Сухомлинського, ще раз переконуємось у їх актуальності. Його ідеї геніально спрямовані в майбутнє, не втрачають своєї практичної значущості, дидактизму в наш доленосний час.

Як теоретична, так і практична спадщина В. Сухомлинського є основою нової концепції виховання в дусі свободи, толерантності та формування вільної особистості, яка формується не на принципах авторитарної педагогіки, а на загальнолюдських моральних цінностях. *Людяність, миролюбство, громадянськість – основа формування нової людини в Сухомлинського”* [9, с. 106].

Згідно з точкою зору Ш. Амонашвілі, гуманна парадигма орієнтована на максимально можливе врахування й культивування дитячої індивідуальності, яка прагне дати простір для прояву та розвитку істинної природи кожної дитини, перетворює її на повноправного співтворця власного розвитку [1, с. 125].

У контексті дослідницької проблеми співзвучна філософська формула гуманізму М. Красовицького: “Людина – мета, а не засіб” [7, с. 8].

Гуманізм одвічно спрямований на самоствердження й самореалізацію людини. З гуманістичних позицій багато питань розглядаються через людину, співвідносяться з людиною.

І. Зязюн також наголошує на потребі осмислення проблеми “олюднення людини” в царині учіння й виховання, яку автор пов’язує з вирішенням завдань гуманізації [5, с. 19].

А. Сущенко розробив гуманістичну модель виховання, яка розглядає найвищі цінності для дитини, а не дитину для цінностей. На його думку, “гуманні стосунки є системоутворюючим чинником загального розвитку особистості. Отже, головна функція гуманного виховання – перенести центр педагогічної орієнтації із предметного середовища на особистість суб’єкта. Тільки гуманні стосунки олюднюють будь-яку діяльність і особливо ту, яка має перетворювальний характер” [10, с. 148].

Отже, концептуальну модель виховання гуманних відносин ми розглядаємо як обов’язкову складову виховання культури самоствердження особистості, яка забезпечує високий рівень її самоприйняття, яке є обов’язковою складовою моральної цінності людини.

Проблема виховання культури виховання особистісного самоствердження пов’язана з визначенням ідеальної та реальної систем цінностей сучасної людини та її обґрунтування. Саме в межах *аксіологічної парадигми* передбачається формування системи цінностей як вияву суспільних відносин та нормативно-оцінного аспекту суспільної свідомості. Згідно з головними аксіологічними ідеями, сутність людини може бути представлена системою цінностей, яка склалася в неї, спонукає до дій, є головним орієнтиром у виборі цілей діяльності, вибудовує ієрархію своїх мотивів цінностей і розвиває її протягом усього життя, набуваючи світоглядної стійкості і свободи від зовнішніх впливів. Ця система цінностей складається, з одного боку, залежно від навколишньої дійсності, з другого – від соціальної сутності людини та духовно-моральних, економічних і політичних суспільних відносин, а з третього – від соціальної сутності людини з надособистісними, загальносвітовими, вищими духовними цінностями, що існують трансцендентально.

Важливо не лише вчити дітей готових цінностей, а довести способи користування ними як переживання й відкриття цінностей тими, хто виховується. Навчити цього може лише той педагог, у структурі особистісних цінностей якого гуманістичні ідеали посідають чільне місце. Такий підхід відповідає провідній ідеї гуманістичної педагогіки – ідеї спільного саморо-

звитку педагога й дитини в процесі виховання культури особистісного самоствердження.

Проблема виховання культури особистісного самоствердження полягає в тому, щоб, виявивши те необхідне, без чого людині важко, а іноді майже неможливо адаптуватись у сучасному житті, визначити й обґрунтувати умови, які потрібні для максимального розвитку та виявлення її індивідуальних особливостей.

На нові продуктивні підходи до здійснення виховання культури особистісного самоствердження в сучасних умовах вказує *особистісно орієнтована парадигма*. Вона не має в наш час єдиної наукової концепції, оскільки складається з напрямів, заснованих на експериментально перевірених ідеях їх авторів. Ця теорія спирається на культурно-історичний і діяльнісний підходи (Л. Виготський, Д. Ельконін, В. Давидов, Г. Щедровицький, А. Асмолов, П. Гальперін, Н. Талізін та ін.) і розробляється в загальнометодологічному плані на цьому етапі (І. Бехом, О.Бондаревською, М. Боришевським, О. Газманом, О. Киричуком, Г. Селевком, В. Зінченко, В. Серіковим, І. Якиманською та ін.).

В основі особистісно орієнтованої парадигми лежать провідні ідеї гуманізації освіти, що дає змогу усвідомити школяреві діапазон своїх особистісних потреб і можливостей, виявити та розкрити своє “Я”, виробляти вміння самостійно діяти, прагнути творчості, духовного розвитку особистісного потенціалу й самовдосконалення, надає максимальної свободи вибору, збереженню та зміцненню стану здоров’я й почуття власної гідності тощо.

У статтях І. Бега, Є. Бондаревської, М. Боришевського, О. Газмана, Г. Селевка, І. Якиманської стоїть завдання цілісного розвитку дитини, а для цього потрібен деякий освітній простір, що дає людині можливість самореалізації й вільного вибору. Розв’язання цього завдання можливо лише в атмосфері позитивного психологічного клімату.

На сучасному етапі розвитку педагогіки відбувається осмислення ідей *педагогіки співпраці*. Саме відносини співпраці найбільш ефективно сприяють самостверженню особистості в навчально-виховному процесі й становленню активної життєвої позиції в цілому, оскільки категорія “співпраця” являє собою складну єдність: форми перспективного взаємозв’язку, заснованого на взаєморозумінні та взаємопереживанні; засоби організації спільної діяльності, тобто “на рівних”, що передбачає прояв самостійності, активності й організованості; форми взаємодії учасників навчально-виховного процесу, коли праця ґрунтується на взаємопідтримці та взаємодопомозі, тобто вмінні учнів працювати разом як між собою, так і з учителем при об’єднанні зусиль і узгодженості дій.

Отже, співпраця не є самоціллю, а налагоджується для того, щоб людина набула знань і засобів діяльності, досвіду спілкування й соціальної активності (див. рис.).

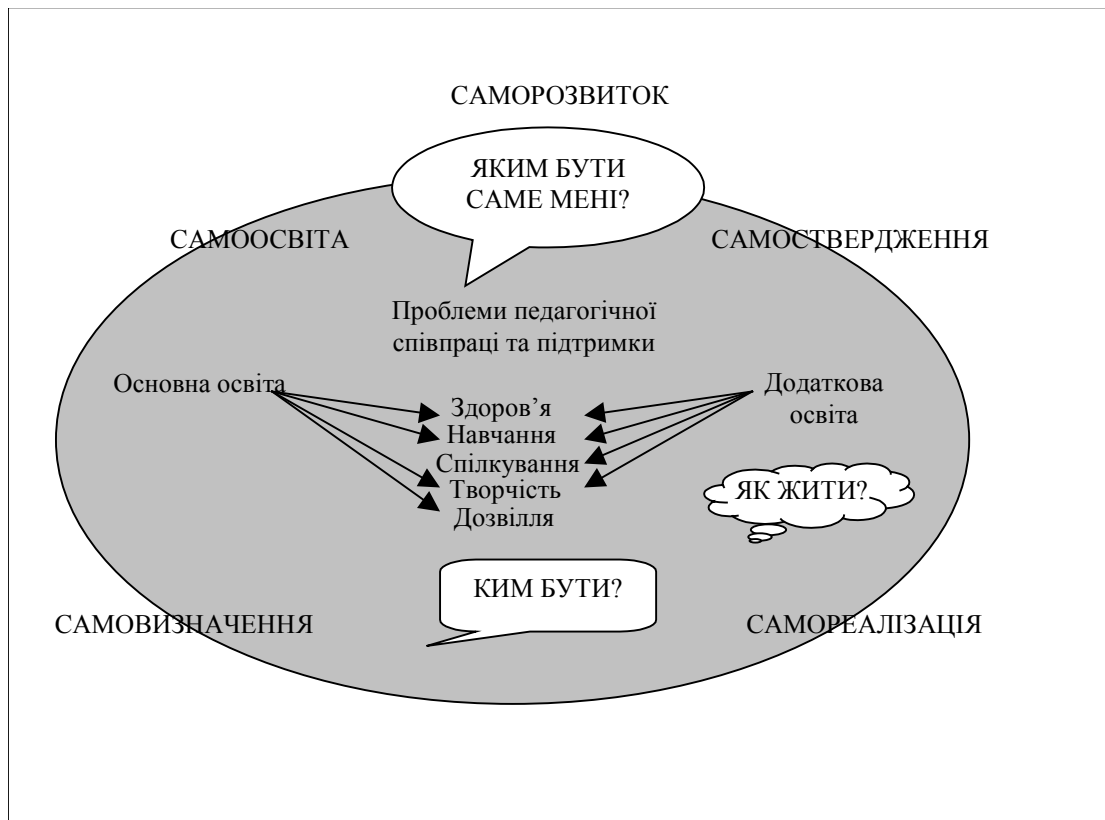


Рис. Аспекти педагогічної співпраці та підтримки в контексті проблеми виховання культури особистісного самоствердження

Педагогіка успіху, на наш погляд, щільно пов'язана з гуманізацією навчання й виховання і є важливою передумовою формування культури особистісного самоствердження школяра. Вона наголошує на утвердженні учнів у ролі суб'єкта навчально-виховного процесу; переорієнтації психології вчителя на розуміння того, що школяр не слухняний матеріал, з якого за допомогою цілеспрямованих педагогічних впливів можна сформувати будь-що, а активний індивід, який може зазнавати впливів лише тоді, коли він захоче; перехід від навчання та виховання з примусу до (в ідеалі) самонавчання [2, с. 146].

“Виховання успіхом є однією з важливих умов розвитку особистості, – як зазначає І. Бех, – неможливо формувати позитивну особистість у діяльності, що приносить їй постійно невдачі. Лише успіх молодої людини формує в неї достатню віру в себе й на цій основі – прагнення стати кращою.

Виховання успіхом, надання допомоги в прагненні вихованця задовольнити потребу в гідному місці в колективі однолітків – шлях створення довірливих взаємин творчої співдружності дорослих і дітей. Тільки за таких умов у підростаючій особистості виробляється готовність до сприйняття виховних впливів і правильного реагування на них” [3, с. 26].

Немаловажливим завданням, яке повинні вирішувати вчителі, є створення ситуації успіху й комфортної обстановки. Вона вирішується за допомогою диференційованих завдань учням відповідно до їх темперамен-

ту та можливостей, пропозиції різних шляхів вирішення завдання, пошуку нових шляхів досягнення цілі, різних форм роботи й дозованої допомоги. Успіх у навчанні народжує бажання вчитися.

Висновки. Отже, поява різних освітніх концепцій у вітчизняній і зарубіжній педагогіці свідчить про початок нового етапу розвитку світової педагогічної думки, особливості якої полягають у такому:

– *змінюється загальний погляд на освіту* в напрямі дедалі глибшого розуміння його як культурного процесу, сутність якого виявляється в гуманістичних цінностях і культурних формах взаємодії його учасників;

– *змінюється уявлення про особистість*, яка, крім соціальних якостей, наділяється різними суб'єктивними властивостями, котрі характеризують її (автономність, незалежність, здатність до вибору, рефлексії, саморегуляції тощо), у зв'язку із чим змінюється її роль у педагогічному процесі, вона стає його системоутворювальним началом;

– *підлягає ревізії ставлення до учня* як до об'єкта педагогічних впливів. І за ним остаточно закріплюється статус суб'єкта освіти та власного життя, який володіє унікальною індивідуальністю. Створення умов для розвитку індивідуально-особистісних здібностей, властивостей і педагогічної підтримки дитячої індивідуальності розглядаються як головні цілі освіти;

– *у педагогіку активно проникають і стають затребуваними результати новітніх досліджень* про психологічні механізми розвитку особистості. Поряд з інтеріоризацією (переведенням зовнішніх впливів у внутрішній план особистості), яка, перш за все, розглядалася як головний механізм особистісного розвитку (соціалізації), важливе значення надається персоналізації, самоідентифікації, прагненню до самоактуалізації, самоствердженню, самореалізації та іншим внутрішнім механізмам індивідуального саморозвитку.

Сучасне суспільство вимагає вдосконалення й зовсім іншого підходу до процесу виховання в учнівській молоді культури особистісного самоствердження, примушує шукати й створювати ефективні методики в нових соціально-економічних умовах. Це вимагає глибокого дослідження й зумовлено об'єктивними й суб'єктивними чинниками школи; загальнопедагогічним керівництвом; залученням їх у практичну роботу; активними формами соціально-ціннісної діяльності; рівнем теоретичної й практичної підготовки, професійного досвіду та знанням цієї проблеми вчителів, здатних проектувати власну педагогічну діяльність і створювати стилем своєї праці атмосферу успіху й співтворчості, використовувати навчальний предмет, котрий викладається як засіб розвитку учня.

Усе це означає відхід педагогіки й освітньої практики від парадигми формування особистості із заданими властивостями та їх поворот до розроблення теорії освіти як особистісно орієнтованого культуровідповідного процесу. Мова йде про те, що суб'єктивне проектування освітньої моделі та її реалізація відображають ознаки актуальної культури, природно поєд-

нуючись з її основними атрибутами. Лише в цьому випадку освіта виконує свою творчу функцію як механізм культурогенезу.

Проведений науковий аналіз педагогічних досліджень дає підстави визначити поняття “культура особистісного самоствердження” як процес свідомого, активного практичного перетворення ситуацій, які становлять змістову основу різних сфер життєдіяльності школяра, у результаті чого він досягає успіху, підтримує відповідний статус у колективі, відстоює свою значущість перед іншими однолітками, реалізує свій індивідуальний життєвий шлях.

Література

1. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества / Ш.А. Амонашвили. – К. : Освіта, 1991. – 111 с.
2. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / А.С. Белкин. – М. : Академия, 2000. – 192 с.
3. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 280 с.
4. Дистерверг А. Избранные пед. сочинения (руководство для немецких учителей) / А. Дистерверг. – М., 1956. – 170 с.
5. Зязюн І.А. Гуманізм освіти ХХІ століття: філософський і психологічний аспект / І.А. Зязюн // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2002. – № 2. – С. 30.
6. Корчак Я. Правила жизни: Педагогика для детей и для взрослых / Я. Корчак: [пер. с польск.]. – М. : Политиздат, 1990. – С. 208–267. – (Как любить ребенка: Книга о воспитании).
7. Красовицький М.Ю. Проблеми дитячого колективу в аспекті гуманізації школи / М.Ю. Красовицький // Рідна школа. – 1995. – № 2–3. – С. 8–15.
8. Словарь современного русского языка. – М. : Мысль, 1951. – Т. 13. – С. 147.
9. Сухомлинська О.В. Ідеї свободи у поглядах В.О. Сухомлинського / О.В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 4. – С. 106–115.
10. Сущенко А.В. Гуманізація педагогічного процесу в основній школі: теорія і практика : монографія / А.В. Сущенко. – Запоріжжя : Х-принт, 2002. – 359 с.
11. Толковый словарь русского языка / [ред. проф. Б.М. Волина и проф. Д.Н. Ушаков]. – М. : Госуд. Изд-во инност-х нац-х словарей, 1939. – Т. 4. – 805 с.

ЗАВОРОТНА Я.В.

ГЕНЕЗИС ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

Тема технології навчання залишається на сьогодні відкритою та актуальною. Уперше термін “технологія” був уведений у широкий науковий обіг у 1772 р. І. Бекманом. У 1777 р. він опублікував працю “Вступ до технології”, де писав: “Огляд винаходів, їх розвитку та успіхів у мистецтвах та ремеслах може називатися історією технічних мистецтв; технологія, яка пояснює в цілому методично й точно всі види праці з їх наслідками та причинами, являє собою набагато більше” [2, с. 143]. Пізніше в праці “Нариси з історії винаходів” (1780–1805) І. Бекман зазначив, що “технологія містить у собі методи, прийоми, режим роботи, послідовність операцій і процедур, вона тісно пов’язана із застосовуваними засобами, обладнанням,

інструментами, матеріалами, що використовуються” [2, с. 252]. Подальшому становленню технології як науки сприяли публікації Р. Реомюра і С. Шоу, що побачили світ у першій половині XVIII ст.

Термін “технологія” (від грец. *techne* – мистецтво, майстерність; *logos* – наука) у виробничому процесі означає систему запропонованих наукою засобів, способів та алгоритмів, застосування яких забезпечує наперед визначені результати діяльності, гарантує отримання продукції заданої кількості і якості [6]. Технології застосовуються всюди, де є досягнення, прагнення до результату, але усвідомлене використання технологічного підходу було справжньою революцією. До появи технології панувало мистецтво – дар людини робити те, що притаманне лише їй. За допомогою технології мистецтво стає доступно всім. Момент переходу від мистецтва до технології фактично створив сучасну людську цивілізацію, зробив можливим її подальший розвиток і вдосконалення.

Технологію як форму навчального процесу у своїх працях розглядали О. Бойцун, М. Кларин, Г. Селевко, О. Харченко, В. Шаталов, В. Штейнберг, В. Юдін.

Мета статті – розкрити поняття “технологія”, “педагогічна технологія”; визначити роль та генезис інноваційних педагогічних технологій в управлінському процесі.

Термін “технологія” у педагогіку ввів А. Макаренко, який стверджував: “Справжній розвиток педагогічної науки пов’язаний з її здатністю “проектувати особистість”, тобто чітко передбачати ті її якості і властивості, які мають сформуватися в процесі виховання. Визначеність цілей дає можливість перейти до чіткої технології виховання. Я під цілями виховання розумію програму людської особистості, програму людського характеру. Я вважаю, що ми, педагоги, повинні мати таку програму людської особистості, до якої необхідно прагнути” [7, с. 111].

У сучасній педагогіці термін “педагогічні технології” ще не набув свого остаточного визначення. М. Кларін підкреслює: “У вітчизняній освітній практиці звернення до цього поняття базується, перш за все, на ознаках: діагностичності опису мети, відтворюваності педагогічного процесу (визначення етапів, відповідних їм цілей навчання та характеру діяльності педагога і учнів), відтворюваності педагогічних результатів” [3, с. 52].

В. Юдін наголошує, що “педагогічна технологія задає каркас, створює алгоритм заняття, але сама вона мертва і може жити лише в оболонці певної методики, що є результатом творчості педагога” [9, с. 29]. На думку В. Штейнберга, “практичним педагогам технологія необхідна як інструмент, за допомогою якого педагогічні явища можна було б представити зрозумілою для всіх “мовою” проектування навчання – для управління переробкою й засвоєнням знань, для прогнозування стану та тенденцій розвитку педагогічних об’єктів” [8, с. 206]. Г. Соловко стверджує: “Педагогічна технологія функціонує і як наука, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання, і як система способів, принципів і регулятивів, застосовуваних у навчанні, і як реальний процес навчання” [5].

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що сьогодні немає єдиного підходу до визначення категорії педагогічна технологія. В освіті існує понад 300 тлумачень, залежно від того, як автори уявляють структуру й компоненти освітнього процесу. Зустрічається як первісне розуміння сутності педагогічної технології (педагогічна технологія як максимальне використання в навчанні можливостей ТЗН), так і розуміння педагогічної технології, пов'язане з ідеєю управління процесом навчання (тобто цілеспрямоване конструювання цілей навчання відповідно до цілей проектування всього ходу процесу навчання, перевірка й оцінювання ефективності обраних форм, методів, засобів, оцінювання поточних результатів, корекційні заходи).

Потреба в розробленні технологічних конструкцій виникла у зв'язку з ідеєю управління педагогічним процесом. Реалізація її стала можливою на основі системного підходу, що дає змогу порівняти різноманітні педагогічні вміння, які у своїй сукупності гарантують результат.

Розробленню нової технології, як правило, передують нові потреби (цілі) суспільства, наукові відкриття або результати наукових досліджень. Останнім часом увійшов у вжиток термін “інноваційна педагогічна технологія”. Одні дослідники тлумачать його як цілеспрямоване систематичне та послідовне впровадження в практику прийомів, способів педагогічних дій і засобів, які охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до одержання очікуваних результатів, інші – як комплексний, інтегрований процес, що охоплює суб'єктів, ідеї, способи організації інноваційної діяльності та забезпечує результативність нововведення. Під інноваційними підходами розуміють не просто створення нових засобів навчання та виховання, а й сутнісні зміни, які виявляються в новому способі діяльності, стилі мислення. У цьому контексті інноваційними підходами вважаються ті, що перетворюють характер навчання щодо його цільової орієнтації, взаємодії педагога й учнів, їх позиції в управлінському процесі.

Розглянемо генезис інноваційних педагогічних технологій в управлінському процесі, що є актуальними в наш час: особистісно орієнтована організація навчально-виховного процесу в ЗНЗ, громадсько-державне управління, адаптивне управління, проектно-модульне управління, проектно-інвестиційне управління.

Особистісно орієнтована організація навчально-виховного процесу в ЗНЗ. Автор особистісно орієнтованої організації навчально-виховного процесу в ЗНЗ – вчитель-новатор Микола Петрович Гузик. У 1988 р. Авторська школа М. Гузика стала експериментальною школою всеукраїнського рівня з проблем організації диференційованого особистісно орієнтованого навчання, розвитку та виховання школярів. З 1994 р. вона набула статусу експериментальної школи АПН України, а з 1999 р. – експериментальної школи Міністерства освіти України всеукраїнського рівня. Згодом на теренах України було засновано 10 експериментальних педагогічних майданчиків, у яких розпочався широкомасштабний науковий екс-

перимент з апробації та впровадження в практику нової моделі школи-комплексу та Комбінованої системи організації навчально-виховного процесу М. Гузика, які разом забезпечують персоніфіковану освіту учня за умов планової наповненості класних угруповань учнів.

Персоніфікація навчання, розвитку та виховання кожної особистості в Авторській школі М. Гузика є системотвірним принципом, за яким вибудовуються всі інші складові цього освітнього закладу. В основу персоніфікації мети, змісту, стилів та технологій навчання дітей за педагогічною системою М. Гузика покладена ідея адаптації основних освітніх чинників до індивідуальних особливостей учня. Насамперед, навчальний процес підпорядковується розвитку тих провідних здібностей і навчальних стилів, які характеризують окремого учня.

У наш час теоретичним підґрунтям для побудови особистісно орієнтованої шкільної освіти, зокрема обґрунтованих теоретико-методологічних засад гуманістичної школи й технологій особистісно орієнтованого навчання окремих предметів (дослідження Г. Балла, О. Бондаревської, М. Боришевського, І. Беґа, В. Біблера, С. Гончаренка, С. Максименка, Ю. Мальованого, В. Рибалки, П. Сікорського та ін.), істотних сутнісних змін у масовій шкільній практиці в цьому плані не відбулося. Гострою проблемою продовжує залишатися розбалансованість між педагогічними вимогами й можливостями учнів щодо їх реалізації, неузгодженість режимів навчання з індивідуальними особливостями дитини, що є однією з найсуттєвіших причин академічних та інших невдач вихованців, яка негативно впливає на навчальну мотивацію.

Громадсько-державне управління ЗНЗ. Автор громадсько-державного управління ЗНЗ – проректор з навчальної роботи Українського католицького університету, начальник головного управління науки і освіти Львівської ОДА Павло Хобзей. У квітні 2000 р. він брав участь у навчальному турі США “Громадська освіта”. Результатом проекту стало проведення курсів для вчителів, створення низки початкових шкіл у Львові, які працюють за програмою “Лицем до дитини”, підготовка Policy Paper з розвитком громадської освіти в Україні. Головна мета державно-громадського управління – поєднати зусилля держави й суспільства у вирішенні проблем формування державної політики в галузі освіти, питань навчально-виховної, методичної, економічної, фінансово-господарської діяльності закладів освіти.

П. Кухарчук стверджує: “Ситуація щодо державно-громадського управління системою в Україні на регіональному рівні сьогодні залишається складною, характеризується низкою негативних явищ та потребує істотних змін. Для сучасного стану системи управління освітою характерний процес децентралізації, тобто передача ряду функцій і повноважень від вищих органів управління нижчим. Державні органи розробляють найбільш загальні стратегічні напрями, а обласні й районні (міські) органи спрямовують зусилля на вирішення конкретних, фінансових, кадрових, матеріальних, організаційних проблем” [4, с. 291].

Проблемам розробки механізмів громадсько-державного управління професійною освітою присвячені численні публікації Г. Дмитренко, А. Гошко, В. Князева, В. Колпакова та ін.

Адаптивне управління ЗНЗ. Автор адаптивного управління ЗНЗ – доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи, директор інституту менеджменту та психології ДВНЗ “Університет менеджменту освіти” Національної академії педагогічних наук України Г. Єльнікова. У 2005 р. захистила докторську дисертацію на тему “Наукові основи адаптивного управління закладами та установами загальної середньої освіти”. На сьогодні Г. Єльнікова керує напрямом експериментальної роботи в УМО з підготовки керівників до оцінювання результатів діяльності педагогічних працівників та загальноосвітніх навчальних закладів. У ході виконання цього проекту набуває подальшого розвитку технологія та інструментарій адаптивного управління, що створюються на кваліметричних засадах. Нею розроблені теоретичні основи адаптивного управління, що складаються з визначення сутності адаптивного управління, його ознак, місця серед інших типів і видів управління; концепції наскрізно-адаптивного управління загальною середньою освітою в регіоні; теоретичних засад освітнього моніторингу як механізму адаптивного управління; теоретичних відомостей щодо розробки базових кваліметричних моделей діяльності як інструментарію адаптивного управління.

Подальшими дослідженнями з питання адаптивного управління системою освіти займаються науковці В. Петров, Т. Борова, О. Касьянова, Г. Полякова, З. Рядова.

Проектно-модульне управління ЗНЗ. Автор проектно-модульного управління ЗНЗ – кандидат педагогічних наук, голова ради освітнього округу Ставищенського району Іван Григорович Осадчий. У 1992 р. створив концепцію проектно-модульної організації освітніх систем. Суть проектно-модульного управління полягає в тому, що для забезпечення постійних у часі функцій (завдань) створюються окремі функціональні модулі різних рівнів, а для забезпечення керованого розвитку освітньої системи розробляються та здійснюються цільові проекти. Проектно-модульна організаційна структура управління ЗНЗ є інноваційною та має вертикально-горизонтальні зв'язки замість вертикальних, двокомпонентну структуру методичної роботи, інтегровану систему цільових і технологічних функцій та громадських й адміністративних форм між управлінськими ланками.

Проектно-інвестиційне управління ЗНЗ. Автор проектно-інвестиційного управління ЗНЗ – доктор педагогічних наук, професор, І віце-президент “Асоціації безперервної освіти дорослих”, проректор з навчальної роботи ЦППО АПН України Лідія Іванівна Даниленко. Захистила докторську дисертацію на тему: “Теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах” у 2005 р. Л. Даниленко проводить роботу із залучення міжнародного досвіду освітніх інновацій і є учасником міжнародного проекту з модернізації навчального процесу в системі післядипломної освіти “Справедливе оціню-

вання” (Італія – Англія – Україна 2006–2007 рр.), що проводиться в рамках міжнародної програми TEMPUS.

Л. Даниленко стверджує: “Керівники ЗНЗ недостатньо підготовлені до управління інноваційною діяльністю, слабо орієнтуються в пошуку шляхів залучення інвестицій, недостатньо розуміють необхідність модернізації навчально-виховного й управлінського процесів, зумовлених сучасною нормативно-правовою базою забезпечення загальної середньої освіти та оновленим змістом. Якісне виконання управлінських функцій можливе за умов застосування колективної (“командної”) технології управління – проектно-інвестиційної технології управління ЗНЗ, в якій керівник здійснює управлінську діяльність “непомітно”, передаючи право виступати додатковими суб’єктами управління іншим учасниками навчально-виховного процесу. Важливу роль у формуванні іміджу такої організації відіграє не сам керівник, а керівники проектних груп – члени педагогічного колективу, які беруть участь в інноваційній діяльності” [1, с. 4].

Подальше дослідження питання організації проектно-інвестиційного управління ЗНЗ здійснюють Б. Гунський, Я. Комаринський, О. Кужель, С. Маслов, М. Недашківській, І. Яремчик.

Висновки. Отже, технологією є визначення найбільш ефективних шляхів і засобів досягнення будь-яких цілей діяльності. Одним з найважливіших стратегічних завдань на сьогоднішньому етапі модернізації вищої освіти України є забезпечення якості підготовки спеціалістів на рівні міжнародних стандартів. Розв’язання цього завдання можливе за умови зміни педагогічних методик та впровадження інноваційних педагогічних технологій в управлінський процес.

Література

1. Даниленко Л.І. Теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.01 / Л.І. Даниленко ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2005. – 198 с.
2. Каширин В.П. Философские вопросы технологии: Социологические, методологические и техноведческие аспекты / В.П. Каширин. – Томск : Изд-во Томского ун-та, 1988. – 451 с.
3. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М. : Знание, 1989. – 80 с.
4. Кухарчук П.М. Становлення і розвиток управління професійно-технічною освітою Житомирщини / П.М. Кухарчук // Упр. сучас. містом. – 2005. – № 1–2/1–6 (17–18). – С. 290–296.
5. Соловко Г.К. Сучасні освітні технології / Г.К. Соловко. – Режим доступу: <http://osvita.ua>.
6. Технології навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ru.wikipedia.org/wiki>.
7. Фролов А.А. А.С. Макаренко. Историография освоения и разработки его наследия / А.А. Фролов. – Нижний Новгород : Изд-во Волго-Вятской академии гос. службы, 2006. – 365 с.
8. Штейнберг В.Е. “Семантические фактралы Штейнберга” для технологий обучения / В.Е. Штейнберг // Школьные технологии. – М. : Народное образование. – 2002. – № 1. – С. 204–210.
9. Юдин В.В. Анализ занятия. Технологический подход / В.В. Юдин // Школьные технологии. – 2002. – № 1. – С. 28–35.

МІСЦЕ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТА “ОСНОВИ ЗДОРОВ’Я” У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ’Я УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

До сьогодні тенденції стану здоров’я дітей та шкільної молоді залишаються, на жаль, невтішними. Майже щороку збільшується кількість школярів з наявністю однієї, двох або навіть трьох-чотирьох хронічних захворювань. Погіршення стану здоров’я школярів останніми роками викликане рядом чинників, серед яких одним з чи не найголовнішим є недостатня обізнаність школярів у питаннях здоров’я, відсутність спрямованості до ведення здорового способу життя. У зв’язку з вищезазначеним у змісті середньої освіти відбулись певні позитивні зміни, а саме: введення до загальноосвітніх навчальних закладів навчального предмета для обов’язкового вивчення – “Основи здоров’я”.

Поява навчального предмета “Основи здоров’я”, вивчення якого передбачено для учнів основної школи, спонукає до пошуку нових підходів у контексті організації позакласної роботи зі школярами, спрямованих на формування в підлітків високого рівня культури здоров’я.

На сьогодні існує ряд праць вітчизняних і зарубіжних учених з питань формування культури здоров’я особистості, серед яких дослідження В. Бабица, Л. Безуглої, В. Горащука, Ю. Драгнева, С. Кириленко, Г. Кривошеєвої, С. Лебедченко та ін. Важливого значення для нас також набувають наукові праці з організації позакласної роботи Д. Водзинського, І. Вінніченко, Л. Делінгевич, Я. Фруктової та ін. Наявні наукові напрацювання з проблеми викладання навчального предмета “Основи здоров’я” вітчизняних учених: Т. Бойченко, Л. Горяна, О. Єресько, В. Шахненко та ін.

Метою статті є розкриття місця й ролі позакласної роботи зі шкільного предмета “Основи здоров’я” в контексті виховання всебічно розвинутої та здорової молоді.

Навчальний предмет “Основи здоров’я” має важливе значення в запобіганні погіршенню стану здоров’я підлітків у всіх його аспектах. Так, інтегрований курс “Основи здоров’я” є одним з обов’язкових предметів інваріантної складової типових навчальних планів, який має забезпечити виконання таких завдань: формування в учнів бережливого й дбайливого ставлення до власного здоров’я як найвищої цінності та важливої умови повної реалізації можливостей особистості, громадянина України; створення в учнів мотиваційних установок на здоровий спосіб життя як головної умови формування, збереження й зміцнення фізичного, духовного та соціального здоров’я; формування в учнів усвідомлення, що людина є частиною Природи та Космосу, від екологічного стану яких залежить життя на Землі та здоров’я всього людства й кожної людини зокрема; ознайомлення учнів з основними принципами та методами профілактики найбільш поширених захворювань, прищеплення навичок особистої гігієни; профі-

лактика шкідливих звичок і боротьба з ними, встановлення гармонійних відносин учнів з природою, суспільством, пізнання самих себе [1].

Навчальний предмет викладається в 5–9 класах загальноосвітніх навчальних закладах за чотирма розділами (життя і здоров'я людини; фізична складова здоров'я; соціальна складова здоров'я, психічна і духовна складові здоров'я). Кожний розділ містить цікавий та вкрай потрібний матеріал для школярів підліткового віку, а саме: профілактика ВІЛ-інфікування, безпека щоденного життя, особливості репродуктивного здоров'я, фізіологічний розвиток підлітків, оздоровчі системи, сімейні стосунки, моральні засади здоров'я, розв'язання конфліктів, стреси та засоби боротьби з ними, стосунки з однолітками та дорослими тощо. Як бачимо, програма навчального предмета “Основи здоров'я” містить у собі достатньо важливий та необхідний матеріал для життя та здоров'я підлітка. Разом з тим незначна кількість навчальних годин, відведена на вивчення дисципліни, не повною мірою дозволить школярам отримати необхідний обсяг знань, умінь та навичок щодо формування, зміцнення та збереження власного здоров'я у духовному, психічному, соціальному та фізичному аспектах. Враховуючи, що мова йде про підлітків, маючи одну годину на тиждень, учитель не в змозі, на наш погляд, розкривати необхідні питання для підлітків у повному обсязі, тим більше, що потрібно прагнути до формування всіх аспектів здоров'я учнів основної школи. Отже, все це свідчить про необхідність продовжувати засвоювати необхідні знання й поза межами навчальних занять. Таким чином, озброїти школярів відповідними знаннями та вміннями в повному обсязі, а також сприяти подальшому підвищенню мотивації підлітків до формування, зміцнення та збереження власного здоров'я цілком можливо за допомогою вдало організованої та на високому рівні здійсненої позакласної роботи із зазначеного предмета.

Відомо, що в процесі позакласних занять школярі дізнаються багато нового, такого, що виходить за межі навчальної програми, вони самостійно виконують різні роботи, які вимагають певних знань, умінь, навичок, стикаються з різними труднощами; виявляють терпіння, наполегливість, винахідливість і кмітливість [2, с. 42]. Педагогічною наукою доведено й шкільною практикою перевірено, що розвиток школяра відбувається не тільки на уроці, а й у позаурочний час в атмосфері вільного спілкування, праці, дозвілля. При цьому різні форми позакласної роботи дають змогу вчителю враховувати індивідуальні особливості учнів, їх схильності, освітні потреби, мотиви, рівень домагань, пізнавальні та професійні інтереси [3, с. 29]. Важливо зазначити, що позакласна робота виконує багато функцій. Так, Я. Фруктова, підсумовуючи наукові напрацювання вчених у зазначеному напрямі, наголошує на існуванні таких функцій позакласної роботи: освітня – одержання позапрограмних знань; виховна – збагачення й розширення культурного простору освітнього середовища, формування в учнів чітких моральних орієнтирів, екологічної та валеологічної культури поведінки; креативна – розвиток творчого потенціалу особистості; компенсаційна – доповнення базового компонента середньої освіти новим змістом, наприя-

мами та сферами діяльності; рекреаційна – організація змістовного дозвілля як сфери відновлення психофізичних можливостей учня; профорієнтаційна – сприяння у визначенні життєвих устремлінь учня, формування стійкого інтересу до соціально значущих видів професійної діяльності; інтеграційна – збагачення змісту знань учнів основами інших навчальних предметів; соціалізації – засвоєння учнем соціального досвіду на основі взаємодії з іншими суб'єктами навчання; самореалізації – самовизначення учня в соціально-культурних формах життєдіяльності, проживання ним ситуацій успіху [3, с. 29–30].

Отже, як видно з вищезазначеного, позакласна робота має величезне значення в розширенні знань, формуванні творчості та підготовці школярів до дорослого життя. Слід зауважити, що особливу роль позакласна робота відіграє в контексті формування культури здоров'я школярів. Сам термін “культура здоров'я школяра” вітчизняний учений В.П. Горащук визначає як “важливий компонент загальної культури людини, зумовлений матеріальним і духовним середовищем життєдіяльності суспільства, що відбивається в системі цінностей, знань, потреб, умінь і навичок з формування, збереження і зміцнення здоров'я” [4, с. 186]. На думку вченого, виховуючи у школярів високий рівень культури здоров'я, досить важливо, щоб у позакласній роботі повторювались, поглиблювались, розширювались й закріплювались знання про здоров'я людини, отримані на уроці, формувались в учнів потреби у веденні здорового способу життя тощо [4, с. 308].

Отже, переоцінити значення й місце позакласної роботи з основ здоров'я щодо виховання всебічно обізнаних школярів з питань формування, зміцнення та збереження власного здоров'я в усіх його аспектах неможливо. Особливо якщо це стосується учнів підліткового віку. Відомо, що підлітковий вік має свої особливості й характеризується зміною інтересів особистості, зверненням уваги до протилежної статті, намаганням виявити себе як самостійну особистість, переглядом світогляду тощо, що, у свою чергу, не завжди добре позначається на житті самого підлітка, звертає з правильного шляху, спонукає до дій, які можуть завдати значної шкоди здоров'ю школяра як у духовному, психічному, так і у фізичному аспектах. На жаль, крім зниження показників фізичного здоров'я, серед учнів загальноосвітніх навчальних закладів існують проблеми в контексті психічного та духовного аспектів здоров'я.

Останнім часом багато підлітків гинуть через самогубство, причиною якого є нерозділене кохання, нерозуміння оточення, потрапляння в недобрі компанії тощо. Зросли також серед дітей підліткового віку показники крадіжок, шахрайства, розбійних нападів, злочинів з використанням насильства, які супроводжуються все більшою жорстокістю. Серед причин агресивності підлітків можна виділити як соціальні, що зумовлені соціальною напруженістю, психологічною неврівноваженістю всього суспільства, так і психологічні, що пов'язані з віковими психологічними особливостями підлітків, характером міжособистісних відносин у дітей цієї вікової групи

[5, с. 17]. Нерідко формуванню та посиленню агресивності сприяє характерна для цього віку потреба підлітків у самоствердженні [5, с. 19].

Таке явище вимагає особливої уваги до школярів зазначеного вікового періоду, оскільки саме в цьому віці перед підлітком постає багато спокус, юнаки та дівчата часто потрапляють у небажані ситуації, виникають нові захворювання тощо. Саме завдяки позакласній роботі підлітки повною мірою оволодіватимуть повними знаннями, уміннями та навичками з питань, формування, зміцнення та збереження власного здоров'я у духовному, психічному, соціальному й фізичному аспектах. Додамо, що позакласна робота з підлітками в контексті окресленого предмета, враховуючи вікові особливості учнів, повинна будуватись таким чином, щоб цілком відрізнялась від урочної форми занять. Такі заняття повинні зближувати підлітків на основі широкого спектра різноманітних підходів до організації позакласної роботи. Тут потрібен постійний творчий пошук учителя, бо саме від нього багато в чому залежить зацікавленість школярів у питаннях здоров'я, при цьому слід пам'ятати, що учні в процесі позакласної роботи повинні себе відчувати невимушено. Майбутній учитель основ здоров'я, у свою чергу, повинен бути добре обізнаним стосовно особливостей здійснення позакласної роботи з підлітками, вміти на високому професійному рівні застосовувати інтерактивні методи, а також тренінгові форми організації позакласної роботи. Учитель повинен бути готовий до постійного прояву творчості, моделювання та проектування позакласної роботи, враховуючи контингент учнів, їх індивідуальні особливості, вік, інтереси тощо. Такі заняття повинні не тільки додатково озброювати учнів знаннями, уміннями та навичками в питаннях формування, зміцнення та збереження власного здоров'я, а й, що особливо важливо, розвивати в школярів творчі здібності щодо побудови та вдосконалення індивідуальної оздоровчої системи, виробляти прагнення постійного самовдосконалення тощо.

Висновки. Підсумовуючи вищезазначене, можна зробити такі висновки: позакласна робота з навчального предмета “Основи здоров'я” має надзвичайно важливе значення у формуванні культури здоров'я учнів основної школи. Організація та проведення позакласної роботи з предмета “Основи здоров'я” має свої особливості, а це, у свою чергу, вимагає спеціальної підготовки відповідних фахівців у ВНЗ готових на високому професійному рівні до організації та проведення позакласної роботи з основ здоров'я з учнями основної школи.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні критеріїв, показників і рівнів професійної готовності майбутніх учителів основ здоров'я до позакласної роботи з учнями основної школи.

Література

1. Формування ключових компетентностей на уроках з “Основ здоров'я” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zdorovyekonst.ucoz.ru/index/0-6. (08.02.2011.)
2. Водзинский Д.И. Внеклассная воспитательная работа: (Хмельницкая средняя школа № 5) / Д.И. Водзинский. – М. : Учпедгиз, 1961. – 235 с.
3. Фруктова Я. Сучасні форми позакласної роботи з учнями / Яна Фруктова // Біологія і хімія в школі. – 2007. – № 1. – С. 29–31.

4. Горашук В.П. Теоретичні та методологічні засади формування культури здоров'я школярів : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.01 / Валерій Павлович Горашук. – Луганськ, 2004. – 418 с.

5. Бовть О. Соціально-психологічні причини агресивної поведінки підлітків / Оксана Бовть // Рідна школа. – 1999. – № 2. – С. 17–20.

МАРИНОВСЬКА О.Я.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОЕКТНО-ВПРОВАДЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

В умовах реалізації інноваційних перетворень в освіті особливо значущою є проблема формування готовності вчителів до усвідомленого вибору, апробації, адаптації та впровадження інновацій у навчально-виховний процес школи. Вона зумовлена недостатньою розробленістю технологічного підходу щодо підготовки вчителів до застосування нововведень, організації їх науково-методичної та самоосвітньої роботи в міжкурсовий період.

Вирішуванню проблеми реалізації технологічного підходу як засобу модернізації освітньої галузі присвячені дослідження К. Баханова, І. Дичківської, Г. Селевка, А. Хуторського та ін., у яких ідеться про застосування освітніх інновацій у навчально-виховному процесі школи. Дослідження проектної діяльності здійснювали Л. Ващенко, В. Гузеєв, В. Доучаєва, Л. Калініна, І. Осадчий та ін. Використанню методу проектів у методичній роботі присвячено праці Т. Гришиної, Л. Забродської, В. Логвіна, Л. Хоружої та ін. Розроблено різні види проектної діяльності, зокрема, проектно-технологічної, проектно-рефлексивної тощо. Однак питання стосовно проектно-впроваджувальної діяльності, технології її здійснення не було предметом спеціального педагогічного дослідження.

Мета статті полягає в тому, щоб розкрити теоретичні засади технології проектно-впроваджувальної діяльності вчителя.

На підставі мисленнєвого експерименту з'ясовано сутність та структуру поняття “проектно-впроваджувальна діяльність”, яка складається з таких компонентів: проблематизація, цілепокладання, концептуалізація, прогнозування, моделювання, конструювання, програмування, планування й реалізація, моніторинг [2, с. 63–83]. Вони були покладені в основу проектування цілісного технологічного циклу впровадження інновацій. Якщо результатом проектування є проект, то його реалізація в науково-методичній роботі виступає технологією проектно-впроваджувальної діяльності, оскільки охоплює низку послідовних дій учителя, спрямованих на досягнення передбачуваного результату. Таку діяльність можна вважати технологічною.

Цілісність циклу полягає в тому, що визначені структурні компоненти поняття перебувають у тісному взаємозв'язку, зумовленому відповідною технологічною логікою формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності, метою й передбачуваним результатом якої виступає готовність суб'єкта до здійснення такої діяльності. Проектування

такого циклу включає цільові орієнтири технології, концептуальні ідеї, технологічну логіку, зміст і структурні компоненти, опис кількісних та якісних показників відповідного технологічного продукту, як це пропонує фахівець у галузі проектування освітніх технологій Г. Селевко [5].

Технологія проектно-впроваджувальної діяльності – це конструювання процесу системного впровадження інновацій з використанням методу проектів у науково-методичній роботі, що забезпечує необхідний рівень готовності вчителів до застосування нововведень, виступає передумовою ефективності навчально-виховного процесу в школі.

Сутнісні ознаки технології проектно-впроваджувальної діяльності – це процес, конструйований поетапно, чітко алгоритмізований через послідовність професійних дій суб'єктів діяльності, суворо регламентований технологічною логікою підготовки вчителів до впровадження інновацій, проєктований на технологічний продукт заданої кількості та якості відповідно до критеріїв і показників визначених рівнів готовності вчителів до здійснення такої діяльності.

Специфічні ознаки технології обґрунтовують особливості поліфункціонування поняття “проектно-впроваджувальна діяльність” у різних сферах професійно-трудова діяльності, оскільки таку технологію можуть використовувати не тільки вчителі, а й керівники шкіл, методисти закладів післядипломної педагогічної освіти, викладачі. Вони апробують технологію проектно-впроваджувальної діяльності, адаптують до конкретних умов та впроваджують у практику роботи.

Модифікація будь-якої інновації – це її видозміна, що характеризується появою нових ознак, властивостей у конкретних умовах функціонування за збереження сутності, зумовлена особливостями її персоніфікації суб'єктами професійної діяльності. Розглянемо *один з модифікаційних варіантів технології проектно-впроваджувальної діяльності, що застосовується вчителями.*

Цільові орієнтири технології – розвиток професійного потенціалу вчителя як інтегрованого показника готовності до проектно-впроваджувальної діяльності.

Концептуальні ідеї. Проектно-впроваджувальна діяльність учителя передбачає: самостійне виявлення, осмислення та вирішення найбільш значущих професійних проблем з допомогою освітніх інновацій; морально відповідальний вибір нововведення для застосування в навчально-виховному процесі; реалізацію регіональних науково-методичних проєктів упровадження інновацій, що забезпечують цілеспрямовану підготовку до здійснення проектно-впроваджувальної діяльності; розробку та реалізацію власного проєкту впровадження інновацій; апробацію, адаптацію та впровадження інновації у формі одного з модифікаційних варіантів її застосування; персоналізацію впроваджуваної інновації, котра інтегрується в методичну систему вчителя, узгоджується з його образом світу; технологізацію педагогічного досвіду на основі впроваджуваної інновації; розширення

його прав та свобод, саморегулювання професійної діяльності, що підвищує рівень персональної відповідальності за якість освіти учнів.

Технологічна логіка ґрунтується на взаємозв'язку та взаємозумовленості змісту й структурних компонентів поняття “проектно-впроваджувальна діяльність”, які визначають послідовність етапів здійснення такої діяльності:

– перший – *проблемно-пошуковий* – самостійне виявлення проблеми в професійній роботі (проблематизація, цілепокладання);

– другий – *науково-дослідний* – обґрунтування шляху її розв'язання з використанням освітніх інновацій (концептуалізація, прогнозування);

– третій – *практико-орієнтований* – розроблення персонал-технології досягнення передбачуваного результату (моделювання, конструювання персонал-технології);

– четвертий – *упроваджувально-результативний* – упровадження цієї технології в практику (програмування, планування й реалізація, моніторинг).

Як показує практика, локальний та епізодичний характер упровадження інновацій часто супроводжується порушенням технологічної логіки проектно-впроваджувальної діяльності. Наприклад, учитель на відкритому уроці демонструє застосування інновації (четвертий етап), реалізуючи розроблений поурочний план технологічного уроку (третій), а тоді починає осмислювати власні професійні дії (другий). Як результат, з'ясовує “ефективність” нововведення, його здатність вирішувати конкретні проблеми в професійній роботі (перший). Досить часто він приходить до висновку, що інновації не є ефективними, бо не забезпечують досягнення мети. А чи була ця мета задана вчителем? Якими критеріями він керувався при виборі нововведення? На нашу думку, необхідно формувати готовність учителів у закладах післядипломної освіти до проектно-впроваджувальної діяльності, зокрема, рекомендувати їм розробляти та реалізувати власні проекти впровадження інтерактивного навчання, технології розвитку критичного мислення тощо, як одну з ефективних форм самоосвіти у міжкурсовий період.

Зміст і структурні компоненти проекту впровадження інновації.

Технологічний паспорт проекту: тип – інноваційний; вид – науково-методичний; цільове призначення – упровадження інновації (педагогічна технологія, методика, нові форми і методи навчання, виховання); тривалість (короткотривалий, середньої тривалості, довготривалий); розробник проекту.

Перший – проблемно-пошуковий етап технології:

– *проблематизація* – передбачає самостійне з'ясування та опис вчителем важливої проблеми в професійній роботі, яка вирішуватиметься за допомогою інновацій, які є експериментально перевіреними та апробованими. Обираючи їх, учитель керується такими критеріями: нововведення повинно бути здатним вирішувати стратегічні державні завдання реформу-

вання змісту освіти, технологічно сумісним щодо розв'язання конкретної проблеми практики;

– *цілепокладання* – орієнтує на визначення мети та завдань проекту. Так, мета проекту – формування готовності до проектно-впроваджувальної діяльності, зокрема, до впровадження конкретної інновації. Завдання повинні охоплювати такі блоки: “теорія”, “практика”, “власний досвід” упровадження інновації та “продукт” професійної роботи вчителя. Наприклад, зібрати та систематизувати теоретичний матеріал про інновацію, що впроваджується; ознайомитись з досвідом роботи колег, які її застосовують, самому апробувати, адаптувати та впровадити новацію в практику; узагальнити та систематизувати власний педагогічний досвід упровадження інновації; розробити методичні рекомендації з проблеми (дидактичний матеріал до уроків тощо).

Другий – науково-дослідний етап технології:

– *концептуалізація* – забезпечує самостійне осмислення вчителем теорії та практики впровадження інновації. Адже на практиці часто має місце ситуація, коли вчитель-новатор “знає, що робить, а що робить – не знає”. Тільки згодом він з'ясовує цільове призначення інновації, її концептуальні ідеї, технологічну логіку та прогнозований результат (технологічний продукт). На нашу думку, доцільно замислитися над цим ще тоді, коли тільки він починає освоювати нововведення. Тож, концептуалізуючи майбутню професійну діяльність учителя, рекомендуємо йому провести дослідну роботу, щоб описати теоретичну модель нововведення за визначеними вище параметрами та досвід його упровадження, спираючись на передовий педагогічний досвід учителів з даної проблеми, кращий досвід свої колег;

– *прогнозування* – орієнтує на осмислення сутності нововведення, самостійне обґрунтування доцільності його застосування в роботі. Із цією метою необхідно в описі проекту зазначити прогнозовані якісні та кількісні показники продуктивності застосування інновації, очікувані результати для учнів та вчителів. Наприклад, якісними показниками технології особистісно орієнтованого уроку [4] є розвиток суб'єктності школяра, а кількісними – збільшення кількості учнів, які вміють самостійно ставити цілі і їх досягати, є відповідальними та активними суб'єктами навчальної діяльності. Зазначимо, осмислення сутності інновації є однією з умов її науково обґрунтованого вибору й подальшого ефективного застосування. Очікуваним результатом буде успішне розв'язання тієї важливої проблеми в професійній роботі вчителів, зазначеної ними в описі компонента “проблематизація”.

Третій – практико-орієнтований етап технології:

– *моделювання* – передбачає розроблення персоналізованої моделі впровадження інновації. Вона може бути описовою або у формі структурно-логічної схеми, яка презентує один з модифікаційних варіантів упровадження інновації конкретним учителем, відбиває взаємозв'язок його індивідуальної педагогічної майстерності із загальною технологією. Учитель не розробляє нововведення, а моделює процес його застосування з позицій

методики викладання конкретного предмета, адаптуючи до конкретних умов практики;

– *конструювання персонал-технології* – передбачає поетапну розробку вчителем технологічних етапів системного застосування нововведення, орієнтує на осмислення власного педагогічного досвіду, його технологізацію з допомогою інновації, що застосовується. Конструювання як специфічний вид діяльності вчителя є рефлексивним за суттю, бо сприяє осмисленню власних професійних дій щодо апробації, адаптації та впровадження інновації, результатом якого є розроблення персонал-технології професійної діяльності педагога. Наприклад, учитель здійснює самоаналіз навчальної програми, підручника тощо (перший етап); прогнозує місце технологічних уроків у системі уроків за календарно-тематичним плануванням (другий); розробляє поурочні плани, методичні рекомендації (третій) та ін. Зазначимо, конструювання – це створення реального об'єкта за певною моделлю. “Воно являє такий рівень деталізації, який має технологічний характер діяльності й забезпечує досягнення результату” [1, с. 8].

Четвертий – упроваджувально-результативний етап технології:

– *програмування* – орієнтує вчителя на визначення етапів реалізації проекту впровадження інновації в часовій перспективі;

– *планування й реалізація* – конкретизує систему заходів реалізації етапів проекту. Рекомендуємо укладати план у формі таблиці, зазначаючи конкретний зміст роботи вчителя, час виконання заходів та прогнозовані результати. Систему заходів доцільно укладати щорічно, аналізуючи поточні результати реалізації проекту. Оперативні цілі та конкретні заходи не доцільно визначати чітко наперед у довготривалій перспективі та діяльнісному просторі, як пише С. Подмазін, що дає можливість і робить необхідним постійний покроковий самоаналіз роботи, спрямований на досягнення передбачуваного результату;

– *моніторинг* – передбачає відстеження якості реалізації проекту впровадження інновації. Із цією метою вчитель здійснює, з одного боку, самодіагностику, самоаналіз готовності до проектно-впроваджувальної діяльності [3, с. 152–160], а з іншого – навчальних досягнень учнів, їх вихованості та розвитку особистісних якостей з урахуванням специфіки впроваджувальної інновації. За результатами реалізації проекту можна робити висновок про ефективність упровадження інновації.

Проектно-впроваджувальна діяльність дає відповідь на питання, як системно вводити інновації в навчально-виховний процес школи. Традиційний підхід обмежується укладанням плану заходів самоосвіти, що співвідноситься тільки з одним з компонентів четвертого етапу запропонованої технології. Така діяльність не сприяє осмисленню власних професійних дій, розвитку проектної культури учителя.

Висновки. У статті розкрито зміст і структуру поняття “проектно-впроваджувальна діяльність” і відповідну технологію здійснення такої діяльності вчителем. У наступних публікаціях розкриємо систему проектно-впроваджувальної діяльності в інституті післядипломної педагогічної освіти.

ти, специфіку застосування цієї технології методистами. Як показує практика, готувати вчителів до застосування технології проектно-впроваджувальної діяльності доцільно шляхом залучення їх до роботи за цією технологією як суб'єктів навчального процесу в післядипломній освіті, що охоплює цілісний технологічний цикл системного впровадження інновації різними категоріями науково-педагогічних працівників.

Література

1. Інформаційно-методичне забезпечення проектно-технологічної діяльності вчителя : [наук.-метод. посіб.] / [Забродська Л.М., Онопрієнко О.В., Цимбалару А.Д., Хоружа Л.Л. ; за ред. А.Д. Цимбалару, О.В. Онопрієнко]. – Х. : Основа, 2007. – С. 120. – (Б-ка журн. “Управл. школою”; вип. 6).

2. Мариновська О.Я. Формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності: теорія і практика : [монографія] / Оксана Яківна Мариновська. – Івано-Франківськ : Симфонія форте ; Полтава : Довкілля-К, 2009. – 500 с.

3. Мариновська О. Методика векторного аналізу професійного потенціалу як системного показника готовності вчителя до проектно-впроваджувальної діяльності / Оксана Мариновська // Освіта і управління : наук.-практ. журн. – 2006. – Ч. 3–4. – Т. 9. – С. 152–160.

4. Подмазин С.И. Личностно ориентированное образование: Социально-философское исследование : [монографія] / Сергей Иванович Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с.

5. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Герман Константинович Селевко. – М. : НИИ образовательных технологий, 2006. – (Серия “Энциклопедия образовательных технологий”). – Т. 1. – 2006. – 816 с.

МЕРКУЛОВА Н.В.

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У нинішній період розвитку та розбудови системи національної освіти сучасність вимагає професійної готовності педагогічних працівників до впровадження інновацій, пошуку нових науково-методичних підходів до технологічного забезпечення освітнього процесу.

Останнім часом відбуваються процеси реформування освіти, які зумовили пошук ефективних навчальних, виховних, розвивальних технологій, оновлення відносин між суб'єктами навчально-виховного процесу. Проте розвиток закладу освіти можливий тільки за умов засвоєння нововведень. Залежно від виду інновацій та глибини перетворень керівник навчального закладу буде докладати різних зусиль: підвищувати рівень компетентності педагогів, змінювати усталені форми діяльності, оновлювати систему функціональних обов'язків, розробляти нові стратегічні напрями розвитку закладу освіти, трансформувати систему цінностей школи.

Вищезазначене дає підстави актуалізувати проблему модернізації науково-методичного супроводу безперервного професійного зростання суб'єктів відкритого інноваційного простору, пошуку та вибору ефективних форм і методів методичного співробітництва, навчання на засадах методичної системи.

Сьогодні багато освітніх закладів нового типу працюють в інноваційному режимі, але перебувають на різних його етапах. Одні школи мають чітку концепцію розвитку свого закладу, програму дослідження й певні результати експериментальної роботи, окремих предметів і спецкурсів, інші перебувають у пошуку стратегії оновлення навчально-виховного процесу.

Інноваційна діяльність – це така система цілеспрямованого та керованого вироблення й внесення змін – нововведень в окремі аспекти чи сфери суспільного життя, що охоплює пізнання, проектування, впровадження та моніторинг інновацій на одному чи кількох результативних рівнях творення. Вона є метадіяльністю, котра діалектично поєднує теоретичну й дослідну, продуктивну та репродуктивну, творчу й регламентаційну, проектну та методичну діяльність, що взаємозалежно збагачують соціальний простір як фундаментальну форму суспільного існування людей та необхідний ресурс.[2]

Інноваційні процеси у сфері освіти реалізуються завдяки інноваційній діяльності суб'єктів навчально-виховних взаємин. Тому інноватика як синтетична наукова дисципліна покликана розкривати сутність наукового проектування та мистецького втілення цих процесів (В.І. Зязюн, Г.М. Сагач, А.В. Фурман) в установах і закладах освіти (О.Г. Козлова, М.В. Свириденко, О.Л. Сидоренко, О.А. Удод, В.Г. Довгополий, Л.І. Даниленко, М.І. Лапенко, Т.В. Макогон та ін.). Повноцінна інноваційна діяльність як цілеспрямоване й кероване внесення змін у педагогічну теорію та практику є основним критеріальним показником ефективності тих чи інших новацій.

Стосовно педагогічного процесу інновація означає введення нового в цілі, зміст, форми й методи навчання та виховання; в організації спільної діяльності педагога й учня, вихованця. Інновації самі по собі не виникають, вони є результатом наукових пошуків, передового педагогічного досвіду окремих учителів і цілих колективів. Інноваційні процеси в освіті виникали в різні історичні періоди, але на сучасному етапі розвитку шкільництва в Україні вони активізувалися у зв'язку зі стандартизацією педагогічного процесу, інтенсивним переосмисленням цінностей, пошуками нового в теорії та практиці навчання й виховання. Цей процес не повинен бути стихійним, він потребує управління. В іншому випадку нововведення можуть набути ілюзорного характеру [4].

Сьогодні інновація є об'єктом пильної уваги педагогів-теоретиків, які намагаються вивчити й осмислити загальні тенденції та закономірності розвитку інноваційної діяльності педагогів-новаторів. Характерною особливістю інновацій є їх синтезування з педагогічною наукою, що виявляється в опорі новаторів на наукові знання.

Професія педагога передбачає підвищену увагу до власних здібностей. Коли йдеться про розвиток професійних здібностей, то їх обов'язково пов'язують з особистим творчим потенціалом викладача. Ефективність розвитку творчих здібностей залежить від уяви, фантазії. З одного боку, зве-

рнення до джерел пам'яті, досвіду, а з іншого – орієнтація на майбутнє, фантазія і є тими важливими складовими успіху взаємодій викладача й тих, хто навчається. Умовою розширення відносин може бути стимулювання розвитку цієї якості з обох сторін. Викладач має бути цілісною особистістю. Це виявляється в єдності слова та справи, думок і вчинків, навчання й способу життя.

Основними засобами реалізації завдань розвитку інноваційного потенціалу педагогів повинні стати:

- зміна форм педагогічних, методичних, виробничих нарад, семінарів, конференцій з традиційно-інформаційної на організаційно-діяльнісну з використанням навчальних тренінгів, де думка кожного є обов'язковою складовою колективного рішення та впливає на стратегію й тактику розвитку навчального закладу;

- оволодіння та впровадження в навчально-виховний процес інноваційних педагогічних технологій, що започатковує нові зразки діяльності вчителів, сприятиме їх професійному зростанню, виведе їх на принципово новий фаховий рівень;

- залучення педагогів до участі в реалізації інноваційних проектів і програм, до написання авторських програм, методичних розробок, статей та публікацій, що стане безпосереднім виразником творчого потенціалу кожного, безпосереднім прикладом творчого самоствердження й самореалізації педагога;

- налагодження співпраці з науково-дослідними установами, науково-методичними центрами, іншими державними й громадськими центрами освітнього спрямування;

- забезпечення соціально-педагогічних умов щодо мотивації педагогів до пошукової, дослідної діяльності, їх участі в конкурсах, проектах, програмах, семінарах, конференціях;

- формування команд однодумців.

Вплив цих чинників сприяє формуванню готовності педагога до інноваційної діяльності як творчої особистості й професіонала, який прагне самореалізуватися, максимально розкрити власні творчі можливості.

Основу інноваційних процесів в освіті становлять дві важливі проблеми педагогіки – вивчення, узагальнення й поширення передового педагогічного досвіду та впровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику. Результатом інноваційних процесів є використання теоретичних і практичних нововведень, а також таких, що утворюються на межі теорії та практики. Педагог може виступати автором, дослідником, користувачем і пропагандистом нових педагогічних технологій, теорій, концепцій.

Управління інноваційним процесом передбачає аналіз та оцінку введених учителями педагогічних інновацій, створення умов для їх успішної розробки й застосування. Водночас керівники навчального закладу проводять цілеспрямований відбір, оцінювання й застосування на практиці досвіду колег, нових ідей, методик, запропонованих наукою.

Технологія впровадження на практиці досягнень науки має два етапи: вибір проблеми й організація роботи педагогічного колективу над проблемою.

Вибір проблеми передбачає виокремлення ідей, цілей, завдань, положень, висновків наукового дослідження. Це допомагає зосередити увагу на конкретному науково-методичному матеріалі, сконцентрувати на ньому всю творчу діяльність колективу: навчально-виховний процес, методичну роботу, самостійну роботу педагогів.

Організація роботи педагогічного колективу школи над проблемою складається з трьох етапів: підготовчого, дослідного, підсумкового.

На підготовчому етапі створюється творча група, до складу якої входять досвідчені учителі, що володіють творчими здібностями. Творча група обирає, формулює проблему, уточнює її аспекти, які одержали теоретичне обґрунтування, знайомиться з можливим досвідом її вирішення в інших навчальних закладах, регіонах країни. Далі творча група доводить до відома педагогів програму дослідної роботи, допомагає кожному учителю з урахуванням його інтересів, рівня знань, труднощів обрати творче завдання.

Можливі різні варіанти організації роботи над проблемою: коли всі учасники вивчають ті самі питання на різних об'єктах (наприклад, творчі завдання, які стосуються активізації пізнавальної діяльності учнів, може вирішувати кожен педагог чи група педагогів зі своєї спеціальності); коли різні вчителі або групи працюють над різними аспектами цієї проблеми; коли вивчення найбільш складних і важких науково-педагогічних і практичних питань доручається членам творчої групи, решта учителів вивчає їх діяльність і на цій основі вносить корективи у свою роботу. У всіх випадках педагоги залучаються до дослідної діяльності, яка вимагає цілеспрямованого вивчення досягнень науки, їх апробації у своїй практичній діяльності, пошуку кращих варіантів вирішення конкретних завдань.

На дослідному етапі вчитель постійно звертається до теорії й передового педагогічного досвіду, що дає йому змогу перебудовувати свою практику на дослідному рівні. У процесі дослідної роботи апробуються прийоми й засоби тих чи інших методик, робляться узагальнення про їх ефективність, спеціально готуються уроки, виховні справи, інші педагогічні дії.

Узагальнені результати вивчення певного аспекту проблеми апробуються, уточнюються, після чого педагоги виступають з доповідями про свій досвід, власні творчі знахідки. Одержані результати впроваджуються в практику всіх учителів навчального закладу.

У процесі роботи над проблемою керівники навчальних закладів періодично проводять оперативні наради, на яких обговорюються досягнуті успіхи, розкриваються типові недоліки, організовується колективний обмін думками та виявляються ще не вирішені проблеми.

Підсумковий етап роботи над проблемою передбачає аналіз результатів і узагальнення накопиченого матеріалу. Головним висновком етапу є

відповідь на те, як використання нових методів, прийомів, засобів вплинуло на якість знань, умінь і навичок учнів, рівень їх розвитку й вихованості.

В умовах демократизації управління школою зростає самостійність кожного вчителя у виборі тих чи інших питань педагогічної діяльності, над якими він творчо працює. Водночас підвищується роль колективного пошуку. У будь-якому випадку кожен педагог потребує певної координації цієї діяльності, певної морально-психологічної обстановки – інноваційного середовища, яке забезпечує введення інновацій в освітній процес навчального закладу.

Отже, для забезпечення якості та ефективності окремих нововведень і загального інноваційного процесу необхідно враховувати, відстежувати, прогнозувати наслідки інновацій для системи управління закладом освіти, а також регулювати психологічний клімат усередині управлінської спільноти. Усе це виокремлює управління педагогічними інноваціями в самостійний вид діяльності, автономну наукову проблему.

Так, сучасному викладачеві інколи буває важко зорієнтуватися в бурхливому потоці фахової та методичної інформації, зрозуміти сутність інновацій і впровадити їх у практичну діяльність. Важливу роль відіграє методична служба, покликана надавати реальну дієву допомогу педагогічним працівникам у розвитку їхньої професійної майстерності та активізувати творчий потенціал кожного з них. Відповідно до цього повинні створюватися інноваційні технології, які спільно з методичним кабінетом координують науково-дослідну роботу; прогнозують тенденції в суспільстві та освіті; організують науково-методичну роботу з колективом викладачів; розповсюджують прогресивні освітні програми та технології; вивчають, узагальнюють і поширюють передовий педагогічний досвід; впроваджують інноваційні технології.[1]

Оскільки основний ініціатор і творець інновацій – педагог, то робота з ним в управлінській діяльності набуває сьогодні особливого значення, набуває нового змісту. Безпосередньо працюючи з учителем, надання йому допомоги, вивчення його професійних потреб ми зобов'язані поставити в центр управлінської діяльності. Для керівника навчального закладу мотивація педагогічної творчості є основним етапом при підготовці вчителя-інноватора. Найбільш важливим для вчителів виступає мотив творчої діяльності своєї праці в нових умовах. Управлінцям навчальних закладів потрібно створювати умови для педагогічної творчості.

Таким чином, в арсеналі керівника навчального закладу з'являються сьогодні нові об'єкти управлінського аналізу.

Перший об'єкт – мета інновації. При розвитку ініціативи аналізувати це, безумовно, необхідно, щоб на ранньому етапі спостерігати, що в новій інновації є цінним.

Другий об'єкт – розвиток творчого мислення педагога під впливом інноваційної діяльності. Цілком очевидно, що вчителю потрібна наукова допомога від керівників, насамперед від заступника директора з науково-методичної роботи.

Третій об'єкт управлінського аналізу – зміни в навчальному процесі навчального закладу (якщо він працює в інноваційному режимі). При цьому потрібно дослідити сьгоднішні результати, порівняти їх з учорашніми. Спланувати на цій основі індивідуальну допомогу педагогу, якщо вона йому потрібна. Цей аналіз допоможе керівникам навчальних закладів змістовно та методично правильно переорієнтувати навчальний процес.

Четвертий об'єкт аналізу – вплив інновації на педагогічний колектив. Управлінці навчальних закладів підтверджують сприятливий вплив інновацій не тільки на колектив, а й на гармонізацію відносин школи та соціуму [3].

Висновки. Отже, зміни в змісті й структурі загальноосвітньої школи мають глибинний характер і потребують розв'язання проблеми підготовки вчителя-інноватора, який володіє проєктивним мисленням, перспективними педагогічними технологіями, є суб'єктом особистісного та професійного зростання, вміє досягти нової педагогічної мети.

Робота з учителями-інноваторами стала тією основою, яка дає змогу управлінським структурам розвивати систему освіти на основі інноватики.

Література

1. Банашкевич Т. Інноваційні методи виховання у роботі вчителя / Т. Банашкевич // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – К. : Науково-методичний центр вищої освіти, 2006. – Вип. 44. – С. 29–32.
2. Освіта України і науково-технічний та соціальний прогрес: історія, досвід, уроки / В.М. Курило, В.П. Шепотько. – К. : Деміур, 2006. – 432 с.
3. Управління навчальним закладом : навч.-метод. посіб. : у 2 ч. / В.В. Григора, О.М. Касьянова, О.І. Мармаза та ін. – Х. : Веста : Ранок, 2004. – Ч. 1. Абетка менеджера освіти. – 160 с.
4. Чудакова В.П. Технологія експертизи і корекції готовності педагогів до інноваційної діяльності: організаційно-психологічний аспект / В.П. Чудакова // Управління школою. – 2008. – № 26. – С. 18–29.

ХАТУНЦЕВА С.М.

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ВЧИТЕЛЯ-ПОЧАТКІВЦЯ В УМОВАХ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ

Пріоритетним напрямом перебудови педагогічного процесу у вищій школі в умовах гуманізації й демократизації освіти є формування особистості майбутніх спеціалістів, які могли б за порівняно короткий строк увійти в трудове та громадське життя педагогічного колективу та успішно виконувати свої функції. Особливої уваги в підготовці педагогічних кадрів вимагає сільський учитель, що пов'язано з певними причинами економічного, соціально-демографічного й загальнокультурного характеру.

Актуальність цієї проблеми зумовлена специфікою професійно-педагогічної діяльності викладача сільської школи. Особливість професійно-педагогічної діяльності молодого вчителя сільської школи визначається віддаленістю шкіл від науково-методичних і культурних центрів, невеликою наповнюваністю шкіл учнями, що передбачає необхідність міцних

знань не тільки всіх розділів шкільної програми з курсу, що викладає молодий фахівець, а й вивчення інших суміжних предметів, або опанування нових, не маючи відповідного фаху; недостатньою матеріально-технічною базою; індивідуальним характером суспільних відносин на селі, виробничою діяльністю населення, особливістю природних умов місцевості, традицій.

Різні аспекти проблеми адаптації досліджували такі науковці: Б. Андрієвський, Л. Борисова, М. Стурова (сутність та структура соціальної адаптації молодого вчителя); Л. Єршова (вплив конструктивних умінь молодих учителів на ефективність професійної адаптації); Н. Кузьміна, А. Акімова, В. Єлманова, Г. Засобіна, Л. Соколова (труднощі вчителів-початківців); О. Солодухова (становлення особистості молодого вчителя в процесі професійної адаптації, психокорекція особистісних якостей молодого вчителя), О. Мороз (професійна адаптація й соціально-психологічна адаптація молодого вчителя), С. Селіверстов (адаптація студентів до навчання у вищому навчальному закладі), О. Плотнікова (дидактична адаптація студентів першого курсу ВНЗ), Н. Чайкіна (психологічна структура професійної адаптації молодого вчителя).

Аналіз праць свідчить про високий ступінь розробленості проблеми в психолого-педагогічній літературі, але залишаються ще недостатньо вивченими проблеми професійно-педагогічної адаптації викладача-початківця в умовах сільської школи.

Метою статті є вивчення професійно-педагогічної адаптації викладача-початківця в умовах сільської школи.

Початковий період входження в професійне середовище специфічний за своєю напругою, важливістю для особистісного й професійного розвитку сільського вчителя-початківця. Від того, як цей період відбудеться, залежить, чи стане він професіоналом, чи залишиться в освітній сфері або знайде себе в іншій справі.

Характерні особливості праці вчителя, зокрема сільського:

- педагогічна діяльність не передбачає зниження вимог з огляду на недостатню його кваліфікацію: високі жорсткі вимоги до професійної компетентності з боку освітнього середовища діють з першого дня роботи;
- педагог сільської школи не завжди має можливість отримати консультацію колег миттєво, оскільки цей предмет викладає тільки він у цій школі, необхідно звертатися до вчителів інших шкіл, а на це потрібний час;
- у зв'язку з великою мінливістю освітнього середовища, наявністю в ньому значної кількості флуктуацій діяльності педагога, які важко враховуються, не буває повторів;
- педагогічна діяльність вимагає часто миттєвої, але професійно точної реакції;
- високою є ціна помилок і значний період прояву кінцевих результатів педагогічної діяльності;

– постійна праця в умовах високого рівня невизначеності (при схожих початкових умовах і аналогічних технологіях підсумкові результати часто бувають різними);

– істотне значення має внутрішня мотивація (це частково пов'язано з обмеженими можливостями зовнішньої мотивації).

Викладач визначає шляхи, форми, засоби й методи передачі інформації учням. Отже, закон сутності навчання зумовлює роль і функції педагога, оскільки є сумісною діяльністю викладача й учня, причому в теорії та практиці сучасної освіти акцент зміщується з навчальної діяльності викладача на пізнавальну діяльність учня, викладач повинен допомагати організовувати учням їхню діяльність, постійно прагнути до сумісної діяльності.

Крім того, викладачеві сільської школи необхідно поєднувати педагогічну діяльність з висококваліфікованою спеціальною та науковою діяльністю. Вчитель повинен мати широкий кругозір та ерудицію, високий рівень сформованості педагогічної культури, які необхідні для здійснення ефективної професійно-педагогічної діяльності.

Щоб ефективно здійснювати професійно-педагогічну діяльність, викладач повинен уміти адаптуватися до неї та в ній. У сучасній довідниковій літературі поняття “адаптація” розглядається як пристосування [1, с. 20; 4, с. 13], приведення у відповідність, відповідність чомусь. Для полегшення процесу вивчення феномену адаптації людини багато авторів розглядали різні сторони цього явища, пропонували класифікації за різними підставами. В основу нашої класифікації покладено взаємодію людини з навколишнім світом: взаємодія з матеріальним світом є біологічною адаптацією, взаємодія із соціальним середовищем – соціальною й соціально-професійною; взаємодія з освітнім середовищем – професійною й професійно-педагогічною.

Адаптація як цілісний процес містить:

– фізіологічні зміни (швидкості психічних реакцій, чутливості рецепторів та ін.);

– психічний розвиток (здібностей, потреб, норм, мислення, уваги);

– пізнавальні процеси (научіння, набуття знань, умінь, навичок, освоєння різних діяльностей, поведінкових норм та ін.);

– трансформацію системи цінностей індивіда;

– активний вплив суб'єкта адаптації на себе й середовище (осмислення ситуації, постановка завдань, цілеспрямована діяльність).

Ми будемо дотримуватися уявлення про адаптацію індивіда до нових умов середовища або виду діяльності як про складний багатофакторний процес урівноваження між актуальним рівнем розвитку індивіда, його можливостями й новими вимогами середовища (діяльності, зони найближчого розвитку) до нього, а також як про результат цього процесу.

Якщо розглядати особистісний і професійний розвиток учителя в аспекті адаптації, то структуру адаптаційних процесів можна подати у вигляді трьох блоків: блок, який характеризує початкову фазу розвитку особистості; блок, який характеризує початкову фазу розвитку освітнього се-

редовища; блок, який характеризує початкову фазу розвитку педагогічної діяльності.

Коротко охарактеризуємо кожний з блоків. Викладач-початківець у процесі входження в освітнє середовище засвоює її норми, ціннісні орієнтації, традиції, вимоги, постійно взаємодіючи з учнями, колегами, адміністрацією, спирається на наявну матеріальну базу, поглиблює своє володіння змістом освіти, трансформує своє розуміння глобальних цілей освіти й формує власні локальні цілі, узгоджені із цілями глобальними, своїх колег, адміністрації, учнів. Ці процеси вимагають систематичної й кропіткої роботи над собою, розвитку самодисципліни, потреби й смаку до самоосвіти, критичного мислення, адекватної самооцінки власних досягнень і досягнень своїх колег і студентів. У результаті викладач починає більш глибоко розуміти внутрішній світ своїх вихованців і колег, адекватно оцінювати особливості їх характеру, рівень особистісного та професійного розвитку (під професійним розвитком учнів розуміємо їхні потенційні можливості у вивченні предмета, побічно він може оцінюватися за глибиною зони їхнього найближчого розвитку), значно підвищити прогнозованість і керованість розвитку педагогічних ситуацій, розширити те коло педагогічних завдань, у вирішенні яких він відчуває себе впевнено й потенційно може їх розумно вирішити. Відбувається поглиблення професійного знання предмета, розширюється набір “стандартних” ситуацій, на які він може спиратися в процесі своєї роботи, різко зростає швидкість обробки інформації та прийняття рішень у цих стандартних ситуаціях, що дає йому змогу не провалитися в процесі розвитку педагогічних ситуацій, економити час для орієнтування і прийняття ефективних рішень в умовах невизначеності педагогічного процесу. У підсумку істотно підвищується його рейтинг (при нормальному перебігу процесу адаптації) в очах учнів, колег і адміністрації. Отримує позитивне підкріплення такий істотний чинник розвитку, як потреба в досягненні позитивної оцінки своїх колег і учнів. Викладач перестає бачити групу як єдине ціле, починає помічати якщо не кожную особистість, то багатьох, їхні достоїнства і вади, сильні і слабкі сторони, на що він зможе спиратися, а де може розраховувати тільки на свої сили (при нормальному і природному розвитку освітнього середовища ця небезпечна зона повинна обов’язково звужуватися, й одним з найважливіших завдань адміністрації та колег є розмивання цієї дуже неприємної, а подекуди й катастрофічної зони). У результаті зростає діагностичний потенціал викладача, його талант до рефлексії й цілепокладання. Він починає усвідомлювати свої сильні та слабкі сторони (як природні, так і отримані в результаті особистісного й професійного розвитку), працює в “слабких та сильних” напрямках, починає усвідомлювати, що одне й те саме педагогічне завдання можна вирішити різними способами, але при цьому треба знаходити саме те, що співзвучне його особистісним і професійним особливостям, максимально враховуючи при цьому особливості освітнього середовища. Це одна з основних причин, чому так важко тиражувати, а іноді просто копіювати досвід і досягнення кращих педагогів. Зростає палітра освоєних методів

і технологій. Разом з цим зростає професійна спостережливість, швидкість і адекватність її реакції на нестандартні ситуації, терпіння, наполегливість у вирішенні поставлених завдань. Оскільки викладач не є єдиним джерелом інформації для учнів, то він завжди повинен підтримувати форму, наздоганяти й переганяти, у позитивному розумінні, колег, а знань після закінчення ВНЗ вистачає лише років на 5–6, то виникає потреба в неперервному саморозвитку й самовдосконаленні, що є одним з основних гарантів успішності процесів адаптації та розвитку.

Слід зазначити, що розвиток педагогічної діяльності відбувається за декількома напрямками.

По-перше, викладач удосконалює свою особисту техніку діагностики. У міру входження в освітнє середовище, свого особистісного й професійного розвитку він набуває досвіду взаємодії з учнями, колегами, адміністрацією, одержує уявлення про їхні інтерпретації глобальних і локальних цілей освіти, може впливати на корекцію цих цілей, що відповідає його поглядам на освіту, має можливість глибше проникнути в їхній внутрішній світ, набуває безцінного досвіду точної діагностики різних педагогічних ситуацій, при цьому розвивається і його техніка, і, що особливо важливо, педагогічна інтуїція.

По-друге, слідом за ефективною діагностикою розвивається вміння постановки системи ближніх і далеких цілей, що відповідає реальній можливості викладача та можливостям сучасної науки. Формування цього вміння відбувається непросто. На перших етапах роботи, коли результати власної діагностики неточні, інтуїція не спрацьовує, розмаїття технологій, якими реально володіє викладач, мінімальне, а система ціннісних орієнтацій, вимог і правил, які має середовище, внутрішньо ним ще не прийнята й не освоєна, отже, великий рівень суперечностей між здібностями, потребами й нормами, а як наслідок – низький ступінь адаптації. Є дуже великі стимули до самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення, самообмеження, але є й реальна небезпека зірватися в “штопор”, потрапити в стан дистресу. І якщо в ці моменти у викладача є на кого спертися (на колег, адміністрацію, ВНЗ, який він закінчив, ФПК), є можливість доступу до спеціальної літератури і професійних консультацій, цей процес адаптації буде проходити менш болісно й більш успішно, без особливих втрат. Слід зазначити, що ці міркування можна висловити й на адресу більшості викладачів у критичних точках траєкторії їхнього професійного й особистісного розвитку, адаптаційного сценарію життя, коли вони приходять у новий колектив, де інша система цінностей і рівень розвитку, коли починають освоюватися нові курси або нові технології, коли змінюються або піддаються ґрунтовному переосмисленню погляди на філософію освіти, систему локальних і глобальних цінностей, коли виникає великий розрив особистої системи ціннісних орієнтацій й ціннісних орієнтацій освітнього середовища.

По-третє, зростання діагностичних можливостей і техніки цілепокладання тісно пов'язане з технологічними можливостями вчителя, з тим багатством змісту освіти, методів, форм і засобів, якими він володіє, зі

ступенем досконалості, правильним вибором та ефективним застосуванням конкретних технологій з його арсеналу.

По-четверте, це розвиток і вдосконалення власних контролюючих функцій, розвиток внутрішньої чесності й критичності мислення, тому що далеко не завжди той результат, що проектувався на початку шляху, був досягнутий наприкінці.

По-п'яте, усе попереднє неможливо здійснити без розвитку та вдосконалення саморефлексії. Саме після виявлення результатів роботи необхідно здійснити аналіз: “чому вийшло саме так, а не інакше, що потрібно робити, чи є об'єктивна можливість особисто реалізувати реальну траєкторію досягнення поставленого результату, а можливо, що вихідні цілі мають потребу в корекції, або взагалі повинні бути замінені іншими? Або, очевидно, самий гіркий для будь-якої особистості висновок, як це не складно й боляче, це завдання вирішити все-таки необхідно, але воно мені не під силу, і його може виконати тільки хтось інший? Але якщо цей шлях пройдений і є бажання досягти мети, він завжди приводить до усвідомлення необхідності роботи над собою, самоосвіти, самовдосконалення, критичного ставлення до власних досягнень, саморозвитку, досягнення результату і, як наслідок, до нормального розвитку адаптаційних процесів і зниження рівня суперечностей між потребами, здібностями й нормами.

Отже, активна реалістична позиція та неперервний саморозвиток – найважливіші елементи адаптації викладача-початківця. Загальновідомо, що викладач-початківець у перший рік роботи зазнає значних утруднень, часом близьких до стресових. У цього феномену багато причин:

- недостатня розробленість теоретичних питань професійної підготовки викладача і його наступного входження в професійне середовище;
- відсутність належного супроводу періоду “входження” з боку навчального закладу;
- невідповідний зміст навчально-виховного процесу;
- недостатня організація й оснащення навчально-виховного процесу;
- слабе кадрове забезпечення навчально-виховного процесу;
- соціально-економічний стан у країні;
- природний розрив між рівнем реальної підготовки викладача-початківця та запитами практики;
- розрив між рівнем сформованості особистих якостей, необхідних для педагогічної діяльності, і реальною особистістю педагога-початківця;
- розрив між його запитом й реальною можливістю їх задоволення;
- вплив законів природи, відповідно до яких усякий розвиток, у тому числі професійний і особистісний, неможливий без наявності суперечностей, утруднень і криз.

Говорячи про професійну адаптацію педагога-початківця, П. Шептенко визначає її як процес удосконалення ним набутих у ВНЗ знань, умінь, навичок, педагогічної майстерності, як уміння в процесі діяльності здійснювати оптимальний вибір методичних засобів залежно від конкретної ситуації навчально-виховного процесу, передбачати результати

педагогічного впливу колективу й окремої особистості, пристосування до конкретних умов організації роботи [3, с. 9]. Соціальна адаптація відображує процес взаємодії викладача-початківця з певним соціальним середовищем, протягом якого відбувається “узгодження цілей і ціннісних орієнтацій” [3, с. 30], “вимог і очікувань” [4, с. 13] його і членів колективу, засвоєння нових або набутих раніше норм поведінки, традицій, знаходження власного місця в системі колективних відносин. Значущість виокремлення цього виду адаптації викладачів-початківців визначаються специфікою педагогічної праці, яка за своєю сутністю має комунікативний характер і неможлива без контакту з учнями, колегами, адміністрацією. Крім того, від єдності їхніх цілей, намірів і спрямувань залежить успішність професійно-педагогічної діяльності не тільки окремого викладача, а й освітнього закладу в цілому, адже продукт праці залежить від злагодженості дій” [5, с. 61].

Психологічна адаптація пов’язана з реакцією психіки на зміну соціального статусу й основного виду діяльності. В основі психологічної адаптації є “ломка звичного динамічного стереотипу та вироблення нового” [2, с. 71]. В одного викладача цей процес відбувається рівно, в іншого – кризово, стрибкоподібно, може призводити до нервових розладів і стресових реакцій, викликаючи дезадаптаційний психологічний синдром, основними показниками якого є емоційна напруга, нервозність, занепокоєння, неспокій, тривога, відчуття дискомфорту, стан невпевненості, поганий настрій, незадоволення собою і власною діяльністю тощо.

У реальній дійсності всі види адаптації тісно взаємопов’язані між собою, оскільки, по-перше, вони відбуваються в один термін і з одним і тим самим суб’єктом діяльності; по-друге, перебувають у деякій залежності одне від одного. Так, успішна інтеграція в соціально-психологічний мікроклімат колективу, систему офіційних й неофіційних відносин, увага, доброзичливість й підтримка з боку колег, адміністрації створюють сприятливі умови для зростання професійної майстерності й педагогічної культури викладача-початківця як спеціаліста. І, навпаки, через професійну діяльність він реалізує себе як особистість, почуває себе впевненіше, швидше знаходить своє місце в системі міжособистісних відносин.

Серед причин, які викликають труднощі професійної адаптації як сільських, так і міських молодих учителів, слід назвати недоліки в системі їх психолого-педагогічної підготовки: недостатній рівень знань наукових основ оптимального управління процесом навчання та виховання учнів, володіння методами та засобами інтелектуального розвитку школярів, здійснення індивідуального підходу, реалізації міжпредметних зв’язків, діагностики причин незадовільних результатів, забезпечення єдності дій з батьками та громадськими організаціями. Наявні значні недопрацювання й у спеціальній підготовці: знання шкільних програм, навчальних посібників; володіння вміннями та навичками вирішення завдань, проведення дослідів і демонстрацій; застосування технічних засобів навчання.

Результатом подолання труднощів є утвердження в особистості вчителя почуття відповідальності за навчання та виховання дітей, задоволення

педагогічною діяльністю, прагнення до творчої активності й професійної самостійності у вирішенні завдань навчально-виховного характеру.

Недостатньо тільки знань і вмінь, набутих у вищому педагогічному закладі, якостей та властивостей особистості без постійного самовдосконалення, без залучення вчителя в активну творчу діяльність. Треба додати, що сама природа педагогічної праці потребує постійного руху творчого пошуку, а отже, очевидна необхідність систематичного підвищення кваліфікації сільських учительських кадрів.

З формуванням у молодих учителів потреби в самоосвіті тісно пов'язане утворення в них певної системи вмінь, необхідних для здійснення цілеспрямованої самоосвітньої діяльності: самостійно орієнтуватися в педагогічній літературі, здійснювати бібліографічний пошук; цілеспрямовано виділяти, систематизувати та критично усвідомлювати необхідні положення, факти, висновки; здійснювати аналіз і синтез наукових даних з проблеми, що вивчається, укласти бібліографію; постійно слідкувати за розвитком педагогічної науки; творчо застосовувати самостійно набуті педагогічні знання в практичній діяльності.

Вищезгадані вміння становлять основу самоосвітньої діяльності педагога-початківця, без яких стає неможливим творче зростання на шляху до оволодіння педагогічною майстерністю, а отже, заперечується можливість успішної професійно-педагогічної адаптації молодого вчителя.

Висновки. Таким чином, професійно-педагогічна адаптація викладача-початківця сільської школи є складним процесом пристосування до нових умов, входження в освітнє середовище, оволодіння його стандартами, цінностями, засвоєння й реалізації професійного досвіду. Успішність професійно-педагогічної адаптації викладача-початківця визначається необхідністю постійного аналізу та оцінювання розвитку системи знань, умінь і особистісних якостей, власних можливостей, результатів професійної діяльності з метою постійного самовдосконалення.

Перспективу дослідження порушеної проблеми вбачаємо в теоретичному обґрунтуванні соціально-професійної адаптації сільського викладача-початківця.

Література

1. Большая советская энциклопедия. – М. : Советская энциклопедия, 1977. – Т. 27. – 624 с.
2. Основы педагогики и психологии высшей школы / под ред. А.В. Петровского. – М. : МГУ, 1986. – 303 с.
3. Попов В.Г. Социально-педагогическая адаптация населения к рынку / В.Г. Попов // Вестник высшей школы. – 1993. – № 5. – С. 30–32.
4. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т. 1. – 608 с.
5. Форманюк Т.В. Синдром “эмоционального сгорания” как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т.В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С.57–64.
6. Шептенко П.А. Профессиональная адаптация молодого учителя сельской школы в процессе стажировки : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / П.А. Шептенко. – М., 1983. – 18 с.

ПОЗААУДИТОРНА РОБОТА ЯК ОДИН ЗІ ШЛЯХІВ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ВИВЧЕННЯ ХІМІЇ

Сучасна українська освіта повинна відповідати на основні запити теперішнього життя, адже рівень розвитку сучасного суспільства залежить від його творчого потенціалу. Тому нині особливо актуальними є проблеми, пов'язані з розвитком творчих здібностей особистості та формування компетентності. Їх вирішення вимагає розробки й упровадження інноваційних технологій, більш детального вивчення застосування нових методів, форм і засобів навчання, які сприяють розвитку творчих здібностей, пізнавальної активності, формуванню творчих умінь, самосвідомості та самостійності в набутті знань [1; 2; 3]. Важливу роль у цьому процесі відіграє позааудиторна робота. У загальноосвітніх навчальних закладах, на відміну від вищих, саме організації та проведенню позааудиторної роботи приділяється значна увага.

Мета статті – визначити необхідність і можливість проведення позааудиторної роботи у ВНЗ та її роль у формуванні інтересу до предмету, розвитку творчих здібностей, формуванні компетентності.

Питання ефективності використання позааудиторної (позакласної) роботи у формуванні самостійності й творчої ініціативи студентів (учнів) розглянуті в працях Н. Буринської [1], Л. Величко [2], Л. Даниленко [3], Н. Матяш [4], Л. Романишиної [6], О. Ярошенко [7].

Аналіз публікацій науковців у ракурсі досліджуваної проблеми дає підстави констатувати, що комплексні дослідження з питань використання позааудиторної роботи у ВНЗ практично відсутні. У ході нашого дослідження виявлено низку суперечностей між: недостатнім і необхідним використанням позааудиторної роботи у ВНЗ; сучасними вимогами до випускника та здатністю існуючої системи вищої освіти задовольнити такі вимоги; потребою введення в практику роботи ВНЗ позааудиторної роботи.

Упровадження кредитно-модульної системи організації навчально-виховного процесу у ВНЗ передбачає проведення як аудиторної, так і позааудиторної роботи. До позааудиторної роботи відносять роботу студента в бібліотеці, вдома, роботу над дипломними, курсовими роботами, тобто види діяльності, котрі пов'язані з оцінюванням. Крім зазначених, ми також відносимо до позааудиторної роботи проведення виховних заходів з предмета, що сприяє формуванню зацікавленості, мотивації навчання.

На основі опрацьованої науково-педагогічної літератури ми виділяємо такі види позааудиторної роботи:

– індивідуальні навчально-дослідні завдання (науково-дослідні роботи, виконання довгострокових завдань, які передбачають: розв'язування та складання розрахункових, ситуаційних задач, написання анотації прочитаної додаткової літератури, розроблення функціональних моделей систем “лікарський препарат – організм”);

– пізнавальна позааудиторна робота (підготовка та організація вечорів “Цікавої хімії”, науково-теоретичних конференцій, турнірів, екскурсій тощо).

Наукове дослідження проводять студенти, які мають високий та достатній рівень навчання, – обов’язково; студенти, котрі навчаються на середньому рівні, – за бажанням. Своє наукове дослідження виконують протягом навчального року. У написанні наукової роботи ми виділяємо два її етапи – *підготовчий і дослідно-експериментальний*.

Підготовчий етап передбачає роботу з викладачем, під час якої розвивається вміння працювати з науковою літературою, уточнюється тема та визначається методика дослідження, висувається гіпотеза. На цьому етапі студенти під керівництвом викладачів виконують дослідження навчального характеру відповідно до своїх індивідуальних можливостей та в межах програми. Завдання, яке стоїть перед такими дослідженнями, полягає в тому, щоб студент усвідомив предмет навчально-дослідної діяльності: пошук, пояснення, обґрунтування зв’язків, встановлення причини проходження реакцій та процесів, які експериментально виконувалися. На підготовчому етапі одержують певну суму знань та практичних умінь, котрі необхідні для проведення наукового дослідження.

Дослідно-експериментальний етап передбачає постановку експерименту, аналіз та систематизацію результатів дослідження, виступи на науково-практичних конференціях, конкурсах, яким передуює заняття-захист науково-дослідних робіт. Під час захисту наукової роботи кожен студент обирає собі опонента серед студентів, який пише рецензію на роботу (цей вид діяльності також оцінюється). Під час написання наукових робіт студенти вчаться працювати з науковою літературою, а в ході аналізу та систематизації – розвивається вміння вибирати основне, робити висновки. Вінцем науково-дослідної роботи зі студентами в нас практикується проведення науково-практичних конференцій. У цьому році проведено конференцію з проблеми: “Хімія – це музика природи”. Щоб відзначити роль хімії в житті суспільства епіграфом обрано слова Дені Дідро: “Якій тільки галузі механічних мистецтв не потрібні знання хімії, чи можуть обійтися без неї землероб, фармацевт, золотих справ майстер, карбувальник монет? Якби людству довелося вибрати з усіх наук лише три, то треба було б віддати перевагу механіці, природничій історії та хімії”. Конференція відбувалась за трьома секціями:

- “Молекули наших почуттів, відносин, кар’єри”;
- “Хімія та здоров’я”;
- “Хімія та навколишнє середовище”.

В анкетах студентів, що займаються науково-дослідною діяльністю, відзначено, що такий вид діяльності сприяє виробленню вміння працювати з додатковою літературою, поглиблює та розширює знання з предмета, підвищує інтерес до його вивчення. Це свідчить про те, що робота над науково-дослідною проблемою дає поштовх для усвідомлення ролі базових дисциплін, зокрема, хімії в роботі медичного працівника. Ми вважаємо, що написання науково-дослідних робіт – це створення оптимальних умов

більш швидкого переходу обдарованих та творчих студентів на пошуково-творчий рівень навчальної діяльності.

Що стосуються виконання студентами довгострокових завдань, то варто зауважити їх професійну спрямованість. Завдання, задачі та вправи, що ми підбираємо, належать до достатнього та пошуково-творчого рівня, їх поділяємо на:

- завдання на обізнаність;
- завдання на встановлення причинно-наслідкових зв'язків;
- завдання на використання вмінь інтерпретувати та розшифровувати об'єкти;
- завдання на вміння будувати стратегії;
- завдання на пошук зайвих та недостатніх умов.

Наприклад:

1. Для визначення ступеня сп'яніння розроблене обладнання, котре дозволяє визначити концентрацію алкоголю в крові людини та в повітрі, що вона видихає. Запропонуйте індикаторний склад, який можна використати для визначення ступеня сп'яніння в домашніх умовах.

2. Для виробництва фармацевтичних препаратів магній сульфату необхідно очистити від домішок важких металів. У процесі очищення використовувати токсичні реагенти не дозволено. Запропонуйте, чим можна осадити іони важких металів, що містяться у вигляді домішок у зразку магній сульфату.

3. Як очистити фенол від домішок аніліну?

4. Йод у природних водах міститься у вигляді іодидів. Їх окиснюють до вільного йоду. Вільний йод концентрують на сорбенті, який очищають сублімацією. Запропонуйте сорбент для концентрації йоду.

Пропонуючи різні типи завдань, задач та вправ, можна виявити рівень обізнаності студентів, вміння переносити знання в нові ситуації, котрі пов'язані з майбутньою професією медичного працівника, що сприяє підвищенню зацікавленості у вивченні предмета.

Активізувати уяву студентів та їх емоційне ставлення до предмета можна, пропонуючи завдання з виробничим змістом. Розв'язання таких завдань сприяє встановленню причинно-наслідкових зв'язків між речовинами в природі. Для цього студентів необхідно передбачити розумову діяльність від аналізу до узагальнення. Прикладом є задачі на отримання нових речовин або медичних препаратів.

Наприклад:

Підприємство використовує як сировину природний газ та воду. Які продукти може виробляти таке підприємство?

Важливим видом позааудиторної пізнавальної роботи є екскурсії, наприклад на водоочисну станцію міста. Метою екскурсії є ознайомлення зі спорудами станції, хімічними процесами, які лежать в основі очищення, знезараження питної води. Перед оформленням звіту доцільно студентам запропонувати дати відповідь на такі запитання:

1. Скільки гривень витрачає щорічно водоочисна станція на купівлю реагентів для очищення води?

2. Проаналізуйте умови роботи працівників станції, які захворювання можуть виникати в них, що пов'язані з професійною діяльністю?

3. Чи збігається собівартість питної води з відпускною ціною?

4. Яка якість питної води в нашому регіоні (за даними санепідемстанції)?

5. Які методи очищення води використовуються на підприємствах Рівненщини?

6. Які захворювання населення пов'язані з якістю води?

Одержавши відповіді на поставленні запитання, студенти переконуються, що питна вода – продукт праці, ресурс суспільства, який потребує бережливого, розумного використання, у тому числі в побуті. Від якості води залежить рівень здоров'я населення.

Під час проведення екскурсій потрібно звертати увагу на профілактику захворювань, пов'язаних з роботою на виробництвах, дотримання правил техніки безпеки під час роботи, аналіз умов праці робітників, рівень їх захворювань.

Пропоновані завдання задовольняють такі вимоги:

- відповідають рівню розвитку;
- сприяють формуванню творчих здібностей та навчальних компетентностей;
- базуються на використанні різних способів навчально-пізнавальної діяльності;
- враховують внутрішньо- та міжпредметні зв'язки;
- підвищують рівень навченості.

Проведення пізнавальної позакласної роботи передбачає такі форми та методи, як турніри, КВК, конкурси знавців, інтелектуальні марафони, ігрові тренінги, брейн-ринги тощо. Елементи змагання, які наявні при цьому, сприяють творчій активності, розвивають уміння працювати з додатковою літературою, формують позитивне ставлення до предмета.

З метою дослідження впливу різних видів позааудиторної роботи нами визначено три групи, які практично не відрізнялися за рівнем навченості: перша – контрольна (К), де позааудиторна робота проводилася безсистемно; експериментальна 1 (Е1) – позааудиторна робота передбачала виконання різних видів індивідуальних навчально-дослідних завдань; експериментальна 2 (Е2) – позааудиторна робота передбачала виконання різних видів індивідуальних навчально-дослідних завдань і проведення пізнавальної позааудиторної роботи. Дослідження впливу позааудиторної роботи на підвищення пізнавальної активності у вивченні хімії здійснювалося за такими напрямками: в експериментальних і контрольних групах проведена діагностика за проективною методикою Люшера для з'ясування характерологічних особливостей особистості досліджуваних студентів, виявлення рівня розвитку самостійності, ініціативності, визначення життєвої

мети, засобів її досягнення, актуальної ситуації особистого розвитку, фрустрованих та пригнічених потреб.

Під час порівняння результатів діагностики за цією методикою виявлено такі спільні та відмінні риси (рис. 1–3).

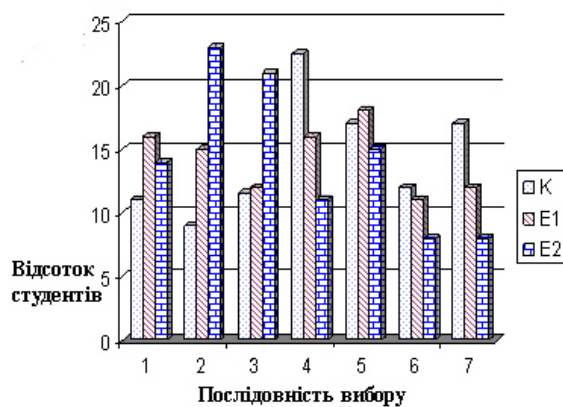


Рис. 1. Бажана мета:

1 – вибір зеленого кольору (необхідність самоствердження, підвищення цінності власної особистості, необхідність визнання);

2 – вибір червоного кольору (необхідність успіху, перемоги, активна самореалізація);

3 – вибір жовтого кольору (необхідність прогресу, руху вперед, пошуку нових можливостей);

4 – вибір фіолетового кольору (простежуються тенденції до мрійливості);

5 – вибір брунатного кольору (виражені тенденції до усунення фізичного або психологічного дискомфорту, сентиментальне та доброзичливе ставлення);

6 – вибір чорного кольору (прагнення жорстко відстоювати власну точку зору);

7 – вибір сірого кольору (виражений психологічний захист, небажання брати участь у будь-яких справах, потреба спокою)

Аналізуючи отримані результати, ми визначили, що в студентів групи E2 значно переважає необхідність успіху, перемоги, активна самореалізація, необхідність руху вперед і пошуку нових можливостей досягнення майбутньої мети. Студенти групи E2 є досить гнучкими, найбільш адаптованими до життєвих обставин, оскільки в них яскраво простежується тенденція до активної життєвої позиції, відповідно низький рівень психологічного захисту та апатії, які досить високі в студентів контрольної групи, досить високий відсоток тенденції до мрійливості, фантазування, які не підкріплені реальними діями. У студентів групи E2, навпаки, такі тенденції на досить низькому рівні. Тому стосовно загальної характеристики бажаної мети можна стверджувати, що представники групи E2 порівняно з контрольною групою усвідомлюють необхідність активної життєвої позиції, необхідність руху вперед і пошуку різних можливостей самореалізації, тоді як у студентів контрольної групи простежуються тенденції до мрійливості, фантазування, яскраво виражений психологічний захист та небажання брати участь у будь-яких справах.

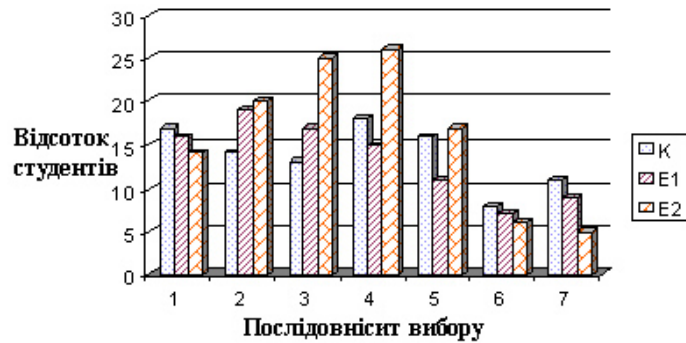


Рис. 2. Засоби досягнення мети:

- 1 – вибір синього кольору (прагнення до створення навколо себе спокійної емоційної атмосфери, доброзичливість, слабка активність);
- 2 – вибір зеленого кольору (наполегливість, рішучість, опір перешкодам, скрупульозний контроль);
- 3 – вибір червоного кольору (активність дій, енергійність, деяка агресивність, прагнення розширити сфери своєї самореалізації);
- 4 – вибір жовтого кольору (гнучкість поведінки, безтурботність, незалежність дій, а також недостатня планомірність та послідовність);
- 5 – вибір фіолетового кольору (створення навколо себе атмосфери доброзичливості, привабливості, мрійливості і безцільне фантазування);
- 6 – вибір чорного кольору (прагнення відректись від усього, впертий опір існуючій ситуації, інколи безглузді та необачливі вчинки);
- 7 – вибір сірого кольору (бажання від всього відмовитись, не мати ніяких обов'язків, пасивність)

Стосовно засобів досягнення мети бачимо, що в студентів контрольних груп простежується наполегливість, рішучість, опір перешкодам, активність, енергійність, можливо, деякою мірою агресивність, гнучкість поведінки, незалежність дій. Слабка активність найбільше притаманна студентам контрольної групи. Цим студентам у досягненні поставленої мети також притаманна безтурботність, недостатня планомірність і послідовність дій, впертий опір існуючій ситуації, інколи безглузді та необачні вчинки.

Тому, аналізуючи засоби досягнення мети в студентів контрольної та експериментальних груп, можемо стверджувати, що учасники експериментальних груп більше усвідомлюють, що їх майбутнє (а саме реалізована мрія) залежить від них самих. Тому їхня поведінка відзначається більшою активністю, наполегливістю, рішучістю. Студенти контрольної групи в основному ще не можуть вибудувати чіткий ланцюжок планомірності й послідовності своїх дій, прагнуть створити навколо себе атмосферу доброзичливості, мрійливості та безцільного фантазування.

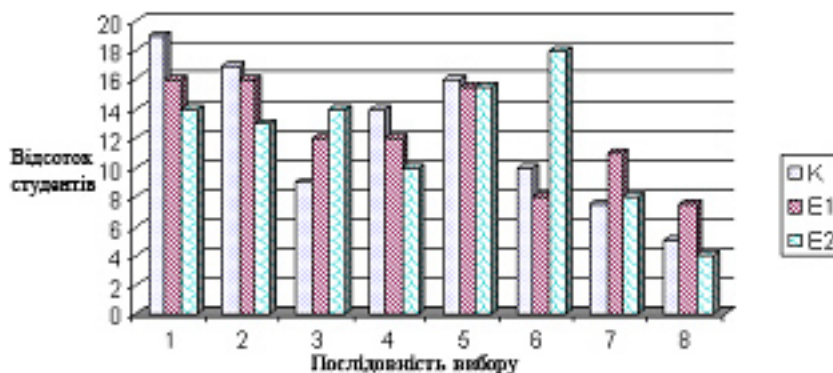


Рис. 3. Фрустровані та пригнічені потреби

1 – вибір синього кольору (спостерігається відмова від відпочинку, намагання активністю усунути відчуття пригніченості);

2 – вибір зеленого кольору (існує небезпека пригнічення сили волі і життєстійкості дистресом, у результаті чого діти відчувають реальний тиск, від якого неможливо звільнитися);

3 – вибір червоного кольору (дратівливість, астенизація, нервово виснаження);

4 – вибір жовтого кольору (песимістично оцінюють власне майбутнє, невпевнені у власних силах);

5 – вибір фіолетового кольору (тривога, спричинена пригніченням емоційної сфери особистості, що виникла в результаті недовіри до оточуючих, які зловживали довірою);

6 – вибір брунатного кольору (актуальною є потреба відчувати себе винятковою особистістю, потреба поваги до себе з боку оточуючих);

7 – вибір чорного кольору (існує потреба незалежності, звільнення від обмежень);

8 – вибір сірого кольору (прагнуть великої кількості нових вражень, насиченого емоційного життя).

Стосовно фрустрованих та пригнічених потреб студентів також можна зробити певні висновки, зокрема студентам контрольної групи характерна песимістична оцінка власного майбутнього, невпевненість у власних силах, вони активністю намагаються усунути відчуття пригніченості, студенти відчувають реальний тиск, від якого неможливо звільнитись, тобто певним дистресом пригнічується сила волі й життєстійкість. Спостерігається підвищений рівень тривожності, пригнічення емоційної сфери особистості, що виникла в результаті недовіри до оточення, яке зловживало довірою студентів. Їм не притаманна потреба в незалежності, вони не прагнуть великої кількості нових вражень, насиченого емоційного життя.

Показники учасників експериментальних груп відзначаються за всіма характеристиками з позитивного боку. Тому можемо стверджувати, що використання пізнавальної позааудиторної роботи позитивно вплинула на загальний розвиток особистості.

Висновки. Аналізуючи результати досліджень за ранжуванням кольорів, як це передбачає методика Люшера, вибором їх певної позиції мо-

жемо стверджувати, що залучення студентів до різних видів позааудиторної роботи не тільки позитивно вплинуло на розвиток творчих та інтелектуальних здібностей, а й торкнулося розвитку їх особистості. За результатами наукових пошуків визначено, що студенти групи Е2 стали активними, енергійними, прагнуть розширити сфери самореалізації, їм притаманна наполегливість, рішучий опір перешкодам, у них закріпилась необхідність руху вперед, пошуку нових можливостей для вирішення завдань, притаманною є потреба в успіху, перемозі. Разом з тим значно знизилася конфліктність, тривожність, невпевненість у власних силах. Усі ці особистісні якості допоможуть студентам у подальшій навчальній діяльності та підвищать рівень адаптації в сучасному ринковому суспільстві після закінчення навчання. Підвищення інтересу до вивчення хімії в позааудиторний час пояснюється емоційною стороною навчально-виховного процесу, бажанням засвоювати та самостійно досліджувати те, що найбільш цікаве й пов'язане з майбутньою професією. Участь студентів у різних заходах здійснюється з урахуванням індивідуальних здібностей та прагнень. Під час проведення пізнавальної позааудиторної роботи відбувається управління студентами власною діяльністю. Це мобілізує їх на пошук нової інформації, поглиблення знань, удосконалення навичок і створює гарантію успіху.

Література

1. Буринська Н.М. Як зробити навчання хімії цікавим / Н.М. Буринська // Біологія і хімія в школі. – 2006. – № 5. – С. 6–7.
2. Величко Т.Г. Інноваційні технології в навчальному процесі аграрного технікуму / Т.Г. Величко // Проблеми освіти. – 2001. – Вип. 26. – С. 197–202.
3. Даниленко Л.І. Активізація навчально-творчої діяльності учнів : конспект лекцій з курсу “Основи педагогічної творчості вчителя” / Л.І. Даниленко. – К. : НЛУ, 1998. – 18 с.
4. Матяш Н. Профорієнтаційні можливості рольової гри на уроках біології / Н. Матяш, С. Сябро // Рідна школа. – 2006. – № 11. – С. 18–22
5. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / [упоряд.: О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.]. – К. : АСК, 2001. – 256 с.
6. Романишина Л.М. З досвіду впровадження модульної технології навчання у педагогічному університеті / Л.М. Романишина // Проблеми розробки впровадження модульної системи профільного навчання : зб. наук. праць. – Х., 1999. – С. 144–147.
7. Ярошенко О.Г. Педагогічна технологія як дидактична категорія / О.Г. Ярошенко // Біологія і хімія в школі. – 2005. – № 4. – С. 14–17.

ВИЩА ШКОЛА

БЕЛЬМАЗ Я.М.

РЕФОРМУВАННЯ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ ДОКТОРІВ НАУК У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ ТА США

Ступінь доктора наук – це найвищий науковий ступінь, який університет може присудити студенту, та необхідна умова для кар’єрного зростання викладача вищої школи. У різних країнах існують різні види докторського ступеня, найбільш загальним і поширеним з них є доктор філософії (Doctor of Philosophy – PhD). Сам термін походить від грецької й означає “вчитель філософії”. На початку зародження його присуджували лише в галузі філософських наук, зараз це перший докторський ступінь майже для всіх академічних дисциплін.

Присудження та здобуття докторського ступеня має довгу та цікаву історію. Так, у середньовічній Європі це була свого роду ліцензія для викладання в університеті, на початку 1800-х рр. у Німеччині докторський ступінь отримав друге народження саме як науково-дослідницька характеристика, а з 1860-х рр. таке саме розуміння докторського ступеня спостерігалось й у США. У Великій Британії докторський ступінь вперше було присвоєно в 1917 р. в Оксфордському університеті. Консультаційний орган Ради досліджень (Advisory Board of the Research Councils – ABRC) зазначає, що за останнє сторіччя докторський ступінь здобув міжнародне визнання як кваліфікаційний стандарт для обіймання дослідницьких або академічних посад [2].

Здобуття докторського ступеня в різних країнах має різні форми. Наприклад, у США докторські програми включають як поглиблений рівень курсів з викладання, так і науково-дослідницький аспект, з доступом до радників, або керівників, не лише з питань наукової роботи, а й інших видів діяльності. Докторські програми в Європі, в тому числі у Великій Британії, до останнього часу мали більш дослідницький характер, а інші аспекти підготовки майбутніх докторів до педагогічної діяльності зустрічалися рідко.

Мета статті полягає в аналізі причин та основних напрямів реформування підготовки докторів наук у Великій Британії та США.

За останні 15–20 років опубліковано чимало праць, присвячених питанню сутності докторського ступеня (О. Амстердамска (Amsterdamska), С. Блум (Blume), К. Поул (Pole), Дж. Хокні (Hockney)). Загальною їх ідеєю є невизначеність ролі та сутності докторського ступеня при доволі значній його поширеності. У доповіді Вінфілда сказано, що “мета (або цілі) докторського ступеня визначено таким чином, щоб сформулювати чітко та за-

гальноприйняте розуміння сутності цього феномену” [13]. Особливо актуальною ця проблема є для сьогодення – у час, коли відбуваються швидкі зміни в усіх сферах життя. Так, Консультаційний орган Ради досліджень наголошує на необхідності обговорення цього питання: “...всі, хто цікавиться питанням докторського ступеня, включаючи студентів і наукових керівників, мають бути залучені до національної дискусії щодо майбутнього докторського ступеня... ми вважаємо, що прийшов час обговорення проблеми на національному рівні” [2]. К. Парк (Park) погоджується із цією ідеєю й стверджує, що “...існує нагальна потреба в розумному перегляді присудження докторського ступеня та очікувань від нього” [11].

Більше того, питання мети присудження докторського ступеня почали порушувати й органи, що фінансують вищу освіту. Так, в аналізі програми на здобуття наукового ступеня доктора наук зазначено, що часто очікування докторантів та роботодавців не відповідають реальному стану. Відповідно, уряд, органи, що фінансують докторські програми, та ВНЗ почали порушувати питання про сутність докторських програм. Як наслідок такої невпевненості у Великій Британії з’явилися дві урядові доповіді з питань післядипломної освіти – доповідь Харріса, в якій відзначалося, що не завжди зрозуміло докторантам і роботодавцям, що означає здобуття певної кваліфікації [7], і доповідь Роберта, висновок якої полягав у тому, що ВНЗ, які готують докторів наук, не встигають за змінами, що відбуваються в суспільстві, та не відповідають очікуванням докторантів [12]. Отже, у 2006 р. обговорення природи докторського ступеня набуло національного масштабу. Його сутність стала ключовою темою Європейської конференції Ради з докторантської освіти Великої Британії влітку 2006 р. та Конференції докторантур “Користь від талановитих докторантів” у 2006 р. В обговоренні проблем присудження та здобуття ступеня доктора наук найактивнішу участь брали: Ради з фінансування Англії, Уельсу, Шотландії та Північної Ірландії (The funding councils for England (HEFCE), Wales (HEFCW), Scotland (Scottish Funding Council) and Northern Ireland (Department for Employment and Learning)), Агенція з забезпечення якості (The Quality Assurance Agency (QAA)), Ради з досліджень (The Research Councils (RCUK)), Національний комітет з післядипломної освіти (The National Postgraduate Committee (NPC)), Рада з докторантської освіти Великої Британії UK Council for Graduate Education (UKCGE), університети Великої Британії, Спілка вищих навчальних закладів (Guild HE), роботодавці. Академія вищої освіти також активно долучилася до дебатів.

У 2007 р. вийшла у світ праця К. Парка “Нові характеристики докторського ступеня”, в якій було порушено для обговорення питання докторського ступеня [11]. Як зазначає автор, чимало суб’єктів є учасниками присудження та здобуття докторського ступеня, і в кожного з них є свої цілі та очікування щодо вищезазначеного процесу.

Отже, у процесі присудження та здобуття докторського ступеня задіяна ціла низка суб’єктів, починаючи від безпосередньо здобувачів наукового ступеня й закінчуючи всією нацією. Якщо докторанти націлені на

власний особистісний та професійний розвиток, то представники влади очікують зростання наукового та творчого потенціалу всієї нації.

На думку К. Парка, можна виділити три основні причини (або, як він їх називає, рушії) обговорення проблеми підготовки докторів наук: підтримка забезпечення сучасної науки дослідниками, підготовка до працевлаштування та інтернаціоналізм [11, с. 13].

Дійсно, для сучасного суспільства, яке постійно розвивається, роль науки та науковців не може бути переоціненою. Відкритим залишається питання необхідної кількості науковців. Наприклад, Оклінгер (Öcklinger) припускає, що Європі для ефективного функціонування економіки необхідно 700 000 молодих учених [10].

Крім такого аспекту, як розвиток економіки, науковий потенціал важливий для академічних дисциплін. Якщо викладач є ще й науковцем, то навчання певній дисципліні відбувається в сучасному руслі, привносячи в навчальний процес новизну та науковість. Крім того, викладачі зможуть підготувати нове покоління науковців.

Однією з проблем, з якими стикаються університети більшості країн, є залучення перспективних випускників до програм здобуття докторського ступеня. Більшість випускників бакалаврату чи магістратури прагнуть почати працювати, а не продовжувати навчання. Основна причина – фінанси. Отже, питання, над яким працюють уряди розвинутих країн, – це фінансування денної форми навчання в докторантурі. Для Великої Британії це питання залишається відкритим: дуже мало докторантів отримують повноцінну стипендію, більшість має шукати інші джерела фінансування. Проте, наприклад, у Фінляндії докторанти не платять за навчання, а навпаки, отримують заробітну платню (не стипендію) від Міністерства освіти. Водночас популярною стає заочна форма навчання. Ще одним шляхом залучення молодих людей до докторантури є дослідження мотивації навчання та використання цих знань.

Органи, що фінансують докторські програми, зацікавлені в ефективності навчання. Інвестори мають бути впевненими, що кошти витрачено доцільно.

Фінансування також впливає на статус дослідника. У Великій Британії докторант – це, як правило, студент, який платить за своє навчання, і, якщо пощастить, отримує стипендію. У деяких країнах докторанти не платять за навчання й отримують зарплатню (наприклад, у Скандинавських країнах).

Ще одним моментом, який викликає дискусії, є міждисциплінарність досліджень. На цьому етапі розвитку науки все взаємопов'язано, тому майбутнє саме за такими дослідниками, які проводять свої дослідження на межі різних наук або галузей. Тому при підготовці молодих докторів наук британські й американські освітяни враховують і цю перспективу.

Наступна причина актуальності проблеми підготовки докторів наук – працевлаштування. Її можна розглядати в декількох аспектах: очікування роботодавців та очікування самих докторів наук.

Коли вперше у Великій Британії було присуджено науковий ступінь доктора наук, то в першу чергу це розглядалось як “процес підготовки до кар’єри в університеті”. Протягом ХХ ст. підхід змінився, і докторський ступінь почали розглядати як ширшу можливість працевлаштування. На сьогодні одна третина молодих докторів наук Великої Британії присвячує себе академічній кар’єрі, а інші працевлаштовуються в інших секторах.

Дж. Найквіст (Nyquist) і Д. Вулф (Wulff) зазначають, що в США сучасна підготовка докторів наук не відповідає потребам та вимогам суспільства, яке постійно змінюється [10]. У принципі така сама ситуація спостерігається й у Великій Британії.

Що стосується очікувань молодих докторів наук від здобуття наукового ступеня, то, як уже було зазначено раніше, мотивації навчання за докторськими програмами можуть бути самими різними. М. Нерад (Nerad) піддає сумніву той факт, що всі випускники докторантури бажають зробити академічну кар’єру у вищій школі, і розглядають таку перспективу як найкращу [9].

На підготовці докторів наук позначається й таке явище, як інтернаціоналізм. Перш за все, це пов’язано з глобальним змаганням докторів наук у сфері працевлаштування. Довгий час саме США та Велика Британія були лідерами в підготовці молодих науковців. Проте у зв’язку з розвитком інших країн (наприклад, Китаю, Кореї тощо) ситуація може змінитися. Тому і Велика Британія, і США замислюються над питанням конкурентоспроможності своїх науковців на світовому ринку праці.

На реформування докторської освіти у Великій Британії впливає ще й підписання Болонської декларації та прагнення до гармонізації європейської моделі вищої освіти. Спочатку Болонська декларація торкалася лише перших двох циклів навчання у вищій школі – бакалавр та магістр. Ініціативи стосовно третього циклу – докторантури – пролунали у 2003 р. на Берлінській конференції. Але ще до підписання Болонської декларації у 1992 р. Міністри освіти п’яти країн Європейського Союзу (Бельгії, Данії, Голландії, Німеччини та Франції) домовилися про вдосконалення прозорості та узгодженості існуючих систем здобуття докторського ступеня. Ці ідеї були розвинуті у 2003 р. в Берліні, у 2005 р. – у Бергені. У 2006 р. це питання було обговорено Європейською асоціацією університетів, результатом чого став аналіз європейських програм докторського рівня та пошуки шляхів удосконалення структури, функціонування та якості [4].

Ключовим принципом Болонської декларації є визнання трициклового навчання, яке передбачає обов’язкову послідовність здобуття ступенів. Тобто для здобуття ступеня доктора наук необхідно здобути ступінь бакалавра, потім – магістра, а лише після цього студент має право навчатися в докторантурі. У США така вимога існує вже давно. Проте Велика Британія не бачить необхідним слідувати цій вимозі. Для вступу до британської докторантури не обов’язково мати ступінь магістра – його може замінити попередній досвід роботи в певній галузі.

Другий дискусійний момент – термін навчання в докторантурі. У більшості європейських країн навчання триває мінімум чотири роки при денній формі навчання. У Великій Британії цей термін становить три роки (за рекомендацією Свінертона і Дайера). Хоча в доповіді Робертса зазначено, що більшість кандидатів на здобуття докторського ступеня витрачають більше ніж три роки на написання та захист докторської дисертації, та рекомендується подовжити цей термін у середньому до 3,5 років [12]. Запропонований чотирирічний термін навчання інвестиційні органи Великої Британії розглядають як недоцільний та такий, що вимагає великих фінансових витрат. Уряди інших європейських країн вважають, що термін менше ніж чотири роки не може бути адекватним для засвоєння знань високої якості. Так чи інакше, Велику Британії намагаються переконати в доцільності подовження терміну навчання в докторантурі до чотирьох років. Проте головним питанням повинна бути якість отриманих результатів, а не тривалість навчання.

Адаптація докторських програм Великої Британії до вимог сучасності відбувається трьома основними шляхами: посилення формалізації, підвищена увага до розвитку вмінь, різноманіття докторських винагород.

Одним із засобів, за допомогою яких відбувається пристосування до обставин, є самі програми. Британські докторські програми сьогодення подібні до американських. Це свого роду зовнішня формалізація, потреба в прозорості та гармонізації докторських програм.

Ще однією цікавою рисою сучасних докторських програм у Великій Британії є присудження деякими університетами наукового ступеня доктора освіти (Doctor of Education). Така альтернатива виникла через те, що підготовка доктора філософії не завжди охоплює всі ті аспекти, з якими зустрінесться майбутній викладач у своїй роботі в університеті чи коледжі. Водночас американські фахівці вважають зайвим виокремлювати цей ступінь, аргументуючи це тим, що в реальності підготовка докторів філософії та докторів освіти мало чим відрізняється [3]. Але незалежно від того, чи виокремлюється ступінь доктора освіти, чи залишається загальноприйнятний ступінь доктора філософії, педагогічна спільнота як Великої Британії, так і США говорить про необхідність нової парадигми підготовки докторів наук до діяльності у вищій школі. У зв'язку із цим виникає такий термін, як “академічна практика”, або “академічна діяльність”, який означає розширення завдань підготовки докторів наук і наголошує на необхідності відходу від лише підготовки до науково-дослідної роботи до інтегрованого підходу. Л. МакАлпін (McAlpine) та Н. Хопвуд (Hopwood) розглядають саме інтегративний підхід до підготовки докторів наук до академічної діяльності [8].

Британський професор Г. Гіббс пропонує п'ять підходів для визначення академічної практики (діяльності):

а) комплекс умінь або компетенцій, які вчений може використовувати для ефективної діяльності;

б) набір видів діяльності, до яких залучається доктор наук у процесі своєї науково-педагогічної діяльності;

в) продукція знань, яка використовується в науково-педагогічній діяльності (наприклад, публікації);

г) особистість та належність певному суспільству;

д) втілення академічних цінностей [6].

Як зазначає Г. Гіббс, жоден із цих підходів не може бути єдино правильним – усі вони демонструють різне, але об'єктивне розуміння академічної діяльності.

Отже, у процесі підготовки доктора наук до роботи викладачем університету пропонується охопити всі ці аспекти. Розглянемо, як бачать цю можливість американські та британські педагоги.

Вміння та компетенції. Цей підхід ґрунтується на можливості формувати необхідні вміння та компетенції, тобто кожен майбутній викладач може розвинути вміння, необхідні для діяльності у вищому навчальному закладі, просуваючись від “новачка” до експерта. Але в цьому випадку можна зустрітися з такою трудністю, як навички використання вмінь. У цьому випадку краще говорити про набуття компетенцій [5].

Різновиди діяльності. Цей підхід ґрунтується на понятті практики як “знання через дії”, тобто практика – це безпосередньо набір видів діяльності, до яких залучений викладач, що володіє певним комплексом умінь та компетенцій. На діяльність впливають різні фактори, починаючи від політики навчального закладу й закінчуючи соціально-історичними обставинами. Різні види діяльності містять у собі окремі шляхи навчання, мислення, написання, висловлювання, аргументації, дії та спілкування, які є відповідними для спільноти, в якій педагог працює [8]. Такий підхід допомагає при підготовці майбутніх докторів наук привернути увагу до різних ролей, які виконує викладач вищої школи, та включити всі ці аспекти до навчальної програми.

Продукція знань. Під цим поняттям, як правило, розуміють конкретний внесок у науку та навчальну дисципліну. Це можуть бути теоретичні знання (іноді це знання заради знань), які втілюються в різні предмети матеріальної культури, наприклад, публікації. Механізм створення таких артефактів частіше за все прихований від сторонніх очей. Але програми підготовки докторів наук мають включати такий компонент, як навчання академічного письма.

Результатом отриманих знань можуть бути не лише наукові публікації. Щодо діяльності викладача вищої школи, то це навчальні програми, розроблені завдання для навчання та контролю за студентами, різні дидактичні матеріали тощо.

Особистість та діяльність. Цей підхід висвітлює особистість, яка залучена в академічну практику, виконуючи широкий спектр ролей. За таких обставин педагоги-учені будують (або перебудовують), формують, створюють свою особистість, тобто особистість викладача впливає на специфіку діяльності й водночас формується під впливом самої діяльності.

Важливою рисою розвитку особистості є намагання відповідати вимогам обраної вченим спільноти. Якщо попередні три підходи зосереджувалися на розвитку певних знань, умінь, навичок, компетенцій, то цей підхід відходить від такого розуміння академічної практики й головну роль відводить особистості педагога. При підготовці майбутніх викладачів необхідно розглядати академічну практику в контексті кожної особистості, що втілити в практику доволі нелегко.

Цінності. Деякі педагоги розглядають академічну практику як певний комплекс цінностей, якими керується викладач у своїй діяльності. Так, Дж. Тернер (Turner) зауважує, що ціннісна сфера завжди є приховано присутньою в академічній практиці. Гуппа описує повагу як основу академічної роботи, що підкріплює колегіальність та незалежність. У доповіді Р. Діарінга також ідеться про певні цінності, які необхідно формувати у викладача вищої школи для ефективної діяльності [1].

Висновки. Отже, наголосимо ще раз, що педагогічні кола більшості країн розуміють необхідність реформування підготовки докторів наук до академічної діяльності та роблять певні кроки в цьому напрямі.

Література

1. Бельмаз Я.М. Професійна підготовка викладачів вищої школи у Великій Британії та США : монографія / Я.М.Бельмаз. – Горлівка : ГДППМ, 2010. – 304 с.
2. Advisory Board of the Research Councils. The nature of the PhD. A discussion document. – London : Office of Science and Technology, 1996.
3. Deering T.E. Eliminating the Doctor of Education degree: its the right thing to do / T.E. Deering // Educational Forum. – 1998. – № 62 (3). – P. 243–248.
4. European Universities Association. Doctoral Programmes project (2004–05) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.eua.be/eua/en/doc_programmes_project.jsp.
5. Geiger R.L. Organized research units—their role in the development of university research / R.L. Geiger // Journal of Higher Education. – 1990. – № 61. – P. 1–19.
6. Gibbs G. Analysis of strategies for learning and teaching / G. Gibbs. – Bristol : higher education funding council for England, 2001. – 68 p.
7. Harris Report. Review of postgraduate education. – Bristol : Higher Educational Funding Council for England, 1996.
8. McAlpine L. Conceptualizing the research PhD: towards an integrative perspective / L. McAlpine, N. Hopwood // Paper presented at the Annual Conference of the Society for research into higher education, Brighton, 12–14 December, 2006.
9. Nerad M. Defining and measuring successful PhD career outcomes / M. Nerad // Presentation at UKCGE European Summer Conference New Dimensions for Doctoral Programmes in Europe: Training, Employability and the European Knowledge Agenda, Florence, Italy, 2006.
10. Ockinger R. Implications for UK PhD programmes / R. Ockinger // Discussion session at Profiting from Postgraduate Talent, UK GRAD Fifth Annual Conference, London, 7 September 2006.
11. Park C. Redefining the doctorate / C. Park. – York : The Higher Education Academy, 2007. – 52 p.
12. Roberts Review. Set for success: the supply of people with science, engineering and technology skills. – London : UK Government Department of Trade and Industry and Department of Education and Skills, 2002.
13. Winfield Report. The Social Science PhD: the ESRC enquiry on submission rates. – London : Economic and Social Research Council, 1987.

СИТУАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

У сучасному світі спостерігається постійне зростання обсягу знань, швидкості та якості обміну інформацією, що вимагає від системи освіти підготовки майбутніх фахівців до змін у суспільстві й індивідуальному житті, сприйняття їх як об'єктивних явищ, спрямування власної діяльності на конструктивне вирішення проблем, що виходять за межі наявних теорій, стереотипів. Отже, стратегічним завданням вищої освіти стає підготовка студентів до майбутньої самоосвітньої діяльності, формування в них потреби в постійному оновленні своїх знань, самовдосконаленні, що можливо лише за умови послуговування у навчальному процесі ВНЗ новітніми технологіями навчання, зокрема ситуаційною (метод "Case-study").

До перших античних кейсологів відносять Сократа, який висловлював думку про те, що знання, отримане людиною в чистому вигляді, менш цінне для неї й тому не так довговічне, як продукт власного мислення.

Уперше кейс-метод (в основі "case" – ситуація) як техніка використання реальних ситуацій для навчання було застосовано в Гарвардській школі бізнесу та управління (поч. ХХ ст.). Згодом не лише в США, а й в інших країнах у бізнес-програмах і програмах підготовки фахівців починають використовувати ситуаційну технологію. Поява в бізнес-освіті такого навчального інструменту, як кейс-метод визначається двома тенденціями: орієнтацією управлінської освіти не лише й не стільки на одержання конкретних знань, скільки на формування у майбутніх фахівців вмінь і навичок розумової діяльності, розвиток відповідних здібностей; розвитком вимог до фахівця, який крім вміння думати, мав би навички оптимальної поведінки в різних ситуаціях професійної діяльності.

На сьогодні ця технологія навчання стала найбільш ефективною під час підготовки менеджерів з метою формування таких ключових професійних якостей, як комунікабельність, лідерство, уміння аналізувати в короткий термін значний обсяг неупорядкованої інформації, прийняття рішень в умовах стресу й недостатньої інформації. Слушним є вислів Ю. Сурміна: "Цілком імовірно, що ситуаційна технологія стане у найближчих роках домінантною під час викладання ряду дисциплін, насамперед у бізнесі й менеджменті. Але вже сьогодні в розвитку її спостерігається поєднання наявного міжнародного досвіду побудови та національної методичної специфіки, особливостями ментальності та актуальності тих проблем, які перебувають у центрі суспільства й освіти" [7, с. 13].

Розробкою й впровадженням ситуаційної технології, "застосування якої передбачає осмислення студентами реальної життєвої ситуації" [5, с. 9], займалися М. Бірншейн, Г. Брянський, О. Козлова, В. Платов, Д. Поспелов, М. Разу, Ю. Сурмін та ін. Проте й на сьогодні вона потребує подальшого вивчення з метою удосконалення навчального процесу у ВНЗ.

Мета статті – розкрити сутність ситуаційної технології, зокрема кейс-методу та етапи організації процесу навчання на основі аналізу ситуацій.

Серед основних категорій, якими оперує ця технологія навчання, виділяють такі, як “ситуація”, “аналіз” і похідне від них “аналіз ситуації”. Пояснимо зміст цих термінів.

Ю. Сурмін розглядає ситуацію як деякий стан процесу, що протікає, містячи в собі певну суперечність, розв’язання якої принципово важливе для діяльності людей, чиє вторгнення в ситуацію приводить до неоднозначності (варіативності) її подальшого розгортання та зміни стану від небажаного до бажаного [6].

Найбільш точно визначення поняття “ситуація” знаходимо в Ю. Пасова [4]. Автор цілком справедливо називає її “динамічною системою взаємин тих, хто спілкується, яка, ґрунтуючись на відображенні об’єктів і подій зовнішнього світу, породжує потребу в цілеспрямованій діяльності для вирішення мовленнєво-розумового завдання й живить цю діяльність” [4, с. 169]. Навчальна ситуація подається у формі певного завдання (кейса, який містить опис конкретної життєвої ситуації), може бути співробітницькою або конфліктною, нейтральною або проблемною.

Кейс – опис реальної ситуації, що зазвичай передбачає прийняття рішення, використання можливості або подолання проблем, з якими стикається керівник або співробітник організації. Кейс дає змогу студентам, у переносному значенні, стати на місце конкретної людини, що приймає рішення.

На основі аналізу праць Ю. Сурміна, А. Хуторського виділено принципи використання кейс-методу в процесі професійної підготовки студентів: особистісного цілетворення, який означає, що освіта здійснюється на основі та з урахуванням особистих навчальних цілей кожного студента; ситуативності навчання, за якого освітній процес будується на ситуаціях, що передбачають самовизначення студентів у пошуку рішення за умови організаційно-супровідної ролі викладача; продуктивності навчання, який означає, що орієнтиром є не стільки вивчення відомого, скільки додавання до нього нового [8]; індивідуального підходу; забезпечення студентів достатньою кількістю наочних матеріалів; відсутності значних обсягів теоретичного матеріалу; активного співробітництва викладача й студентів; формування навичок самоорганізації [6, с. 32].

У методологічному контексті кейс-метод може бути поданий як складна система з інтегрованими в неї більш простими методами (прийомами), як-то моделювання, системний аналіз, проблемний метод, уявний експеримент, методи опису, класифікації, “мозкова атака”, ігрові методи, дискусія. Гносеологічна діяльність у кейс-методі, орієнтована на одержання знань, може бути використана як з педагогічною, так і з дослідницькою метою. У першому випадку застосування кейс-методу спрямоване на забезпечення доступу студентів до відомої істини, а в другому – для форму-

вання теорії на основі кейсів. Це формування відбувається в процесі дослідження невивчених наукою аспектів соціальної дійсності.

До найважливіших гносеологічних особливостей кейс-методу відносять:

1) неоднозначність одержуваного знання, що є одним з варіантів ситуативного знання;

2) розмаїття джерел знань, що включає теоретичне знання, отримане на лекціях, з навчальних матеріалів, висловлювань інших учасників обговорення;

3) творчий процес пізнання, що здійснюється завдяки вільній обстановці висловлення ідей на основі включення індивідуальної творчості суб'єктів навчального процесу в їх колективну творчу діяльність;

4) колективний характер пізнавальної діяльності, що є найважливішою передумовою синергетичного ефекту, тобто зростання одержуваного пізнавального результату за рахунок об'єднання зусиль учасників навчання, чому сприяє розмаїття способів, форм та методичних прийомів навчання: "мозкова атака", виділення підгруп та їх взаємодія тощо;

5) форсований процес набуття знань завдяки зануренню в ситуацію, що дає змогу завдяки швидкому включенню механізмів образного, інсайтного пізнання, уникнути суто логічної моделі пізнання.

Класифікація кейсів залежно від обраної підстави (вид явища, що визначає ситуацію (потреба, вибір, криза, конфлікт, боротьба, інновація); певний аспект кейса, або аспект-структура (проблемний, конфліктогенний, рольовий, діяльнісний, тимчасовий)) може бути різною.

У кейс-методі, для осмислення ситуації використовують такі види аналітичної діяльності, як проблемний аналіз для виділення проблем, їх кваліфікації, формування проблемного поля; системний аналіз для розгляду об'єкта з позицій системного підходу; прогнозний аналіз для формування прогнозів відносно майбутнього розвитку ситуації. Відзначимо, що залежно від ситуації, що розглядається, і навчального курсу, який ілюструється нею, можливі різні види аналізу: соціологічний, психологічний, педагогічний, економічний, управлінський тощо.

У дослідженні аналіз конкретної задачі-ситуації розглядаємо як вирішення: *ціннісно-змістовних проблем*, джерелом яких виступають: суперечності між загальнолюдськими гуманістичними цінностями (альтруїзм, вірність професійному обов'язку, порядність, моральність та ін.) і прагненням будь-що досягти матеріального благополуччя й суспільного визнання. Аналіз подібних суперечностей, оцінювання провідних мотивів, що керують діями тих чи інших людей, формування власної позиції студента вимагають розгляду різних комунікативних, гуманних аспектів цієї проблеми, що забезпечує формування цілісної картини проблем професійного характеру й готовності студентів керуватися загальнолюдськими цінностями й ідеалами при вирішенні цих проблем; *проблемних ситуацій ціннісно-сміслових конфліктів об'єктивної й суб'єктивної реальності*, джерелом яких є розмаїття проблем і ситуацій життєдіяльності особистості –

освітніх, професійних та ін. Проектуючи задачі-ситуації ціннісно-смыслового аналізу реальності, педагог має добирати зміст ситуації як переживання, що ставить під сумнів емпірично сформовані цінності, зміст, мотиви, ідеали діяльності й стимулювати вироблення нових критеріїв оцінювання реальності, що виникає. З урахуванням свободи вибору студента, його самостійності створюються умови для значних змін у переконаннях, відносинах, цінностях, самооцінці. Специфіка діяльності педагога виявляється у своєрідному входженні за допомогою педагогічних технологій у структуру процесів самосвідомості й самоорганізації особистості з метою їх підтримки. Ця невидима зовні діяльність (метадіяльність) “зміцнює або добудовує структури самосвідомості й тим самим активізує й оптимізує їх роботу” [3, с. 69]. Завданням педагога стає надання предметно-методичної й емоційно-психологічної допомоги студентам у процесі їх мотиваційного та ціннісно-змістовного самовизначення, а саме – в озброєнні студентів знанням сутності, принципів і процедур, що становлять орієнтовану основу вирішення комунікативних проблем і розвитку досвіду ціннісно орієнтовної діяльності.

Доцільним є використання *комунікативно-рефлексивних задач-ситуацій*, що сприяють усвідомленню особистої відповідальності студента за наслідки власних професійних дій і прийнятих рішень. На жаль, студенти іноді схильні “обирати” ситуації, коли мотиви особистого благополуччя переважають. Змістовною основою задач-ситуацій мають виступати професійні ситуації, що потребують здійснення експертизи фактів, різних способів усвідомлення особистої відповідальності за прийняте рішення; *задач-ситуацій, що спрямовуються на виховання в студентів такту, регуляцію власного емоційного стану*. Зміст ситуацій може бути самостійно підібраний студентами. На етапі моделювання цих ситуацій студенти мають розробити для однокурсників серію проблемних ситуацій професійного характеру, які передбачають експертизу фактів із власного досвіду (дії в екстремальних ситуаціях (моральні, етичні та ін.), і способи їх вирішення). Зрозуміло, ситуації може бути обговорений з викладачем заздалегідь.

Під час розв’язання кейса у студента виникає потреба поставити себе на місце конкретного фахівця та прийняти власне рішення, зважаючи на визначені обставини. Вирішення задач-ситуацій сприяє розвитку в студентів критичного мислення, навичок вирішення проблем і прийняття зважених рішень; активізації мислення, стимулюванню інтересу студентів до проблем комунікації вчителя, предмета; підвищенню відповідальності за прийняті рішення. За твердженням Д. Чернилевського, “...сьогодні людина, що мислить, зобов’язана спостерігати, аналізувати, вносити пропозиції, відповідати за прийняті рішення і вміти переборювати конфлікти й суперечності” [9, с. 16]. Крім того, впровадження зазначеної технології сприяє відточенню студентами аргументації власної думки, апробуванню різних механізмів впливу (зараження, навіювання, переконання, наслідування), винайденню лінії поведінки в комунікації, усвідомленню суперечностей між невербальним виразом суб’єктів комунікації та його психологічним зміс-

том, формуванню вміння надавати комунікативний сенс невербальним проявам людини та ін.; забезпечує вияв особистісної позиції студентів у кожній конкретній ситуації, яка у цьому випадку відіграє роль специфічного освітньо-виховного комунікативного засобу; сприяє розвитку комунікабельності, професійної сміливості, наполегливості, відповідальності тощо.

Аналіз кейса починається з ідентифікації закладеної потреби та спрямований на виявлення можливих варіантів її задоволення. Структура кейса внаслідок його складності й багатоаспектності відрізняється поліваріантністю. Сутнісними елементами кейса є проблема, конфлікт, роль, подія, конфлікт, діяльність, які виступають як явища, призначення яких у прихованні сутності проблеми для створення труднощів на шляху аналізу кейса. Отже, виробленню певного варіанта діяльності щодо розв'язання проблеми ситуації передують ідентифікація прихованої, покладеної в основу кейса, проблеми.

Студентам пропонується системне вивчення ситуації, а саме розглянути її історію, можливий майбутній розвиток, різне її розуміння іншими людьми. Такий аналіз за умови регулярних тренувань вчить студентів розбиратися у специфіці конкретних ситуацій, визначати їх ключові проблеми й наявність ресурсів для їх вирішення, а це сприяє формуванню вміння визначати зміст і способи вирішення професійних проблем, результативно діяти в нестандартних ситуаціях, спостерігати, слухати, вибудовувати й зіставляти докази та вирішувати викликані неоднорідністю думок конфлікти.

Розкриємо етапи організації процесу навчання на основі аналізу ситуацій, що створює умови для набуття студентами власного інтелектуального досвіду.

Відбір матеріалу. Матеріалом для аналізу виступає кейс (ситуація). L. Lynn [11, с. 34], F. Roethlisberger [12, с. 31] визначають кейс як розповідь, засновану на реальних подіях, що вимагають уважного вивчення й аналізу з боку студентів з метою виявлення частин проблеми та їх співвідношення для колективної розробки стратегії, її подолання й подальшого вибору та обґрунтування прийнятого рішення. Іншими словами, кейс – це історія з реального життя, розказана з певною навчальною метою.

При відборі матеріалу для аналізу варто враховувати спеціальні, професійні, вікові та інші інтереси студентів. Так, якщо спеціалізацією більшості студентів групи є галузь фінансів, варто підбирати матеріали, що стосуються цієї сфери. Хоча в абсолютній більшості випадків придатною виявляється “суміш” кейсів, що стосуються питань маркетингу, фінансів та загального адміністрування. Це дає змогу учасникам обговорювати цілий спектр питань, підтримуючи зацікавленість всіх членів групи.

Одним з найважливіших критеріїв відбору тексту є ступінь його проблемності. Перевага має надаватись кейсам, що дають змогу спонукати студентів до обговорення. Починати можна з невеликих за обсягом й нескладних ситуацій.

Гарний кейс, на думку L. Lynn, має такі характеристики: є простим викладом цікавої, захоплюючої, часто драматичної історії, фінал якої невідомий, має певний навчальний потенціал (містить можливості для застосування й засвоєння певних теоретичних і практичних знань); не має однозначного вирішення проблеми; у ньому присутні “герої” (дійові особи), які постають перед необхідністю вибору/виходу з конфлікту, прийняття рішення; вимагає ретельного вивчення інформації, що міститься в ньому, для висування гіпотез, їх оцінювання й прогнозування наслідків; містить достатню інформацію для детального аналізу; надає студентам можливості для організації плідного спілкування.

Планування основних етапів навчального заняття. Доцільно дотримуватися такої схеми: “етап → діяльність → завдання”:

1. Первинне знайомство з проблемою → Робота в малих групах зі складання короткого опису прочитаної ситуації → Завдання: складіть короткий (не більше ніж вісім речень) опис прочитаного кейса, намагаючись включити в нього всю основну інформацію.

2. Подання коротких описів ситуацій. Індивідуальні виступи представників груп з подальшим виявленням найлаконічнішого та найвичерпнішого опису ситуації. Завдання: надайте опис, підготовлений вашою групою, послухайте повідомлення представників інших груп. Визначте, чиє повідомлення є найлаконічнішим та вичерпним.

3. Вступна бесіда викладача зі студентами → Відповіді на запитання викладача з метою емоційно-особистісного залучення в обговорення теми → Завдання: обговоріть ваше ставлення до порушених проблем, питань. Визначте подані в ситуації групи з позиції їх поглядів.

4. Коротке формулювання проблеми з позицій груп → Розподіл ролей, формування груп і робота в них з метою формулювання проблеми → Завдання: сформулюйте проблему з позиції групи, чий інтерес ви представляєте, і запишіть її на дошці за назвою вашої групи.

5. Пошук шляхів рішення проблеми → Колективна творчість сформованих малих груп щодо розгляду можливих альтернатив на основі Benefit/Cost аналізу (аналіз плюсів і мінусів) з метою вибору оптимального рішення → Завдання: обговоріть альтернативні способи вирішення проблеми, їх переваги та недоліки, заповнюючи графі таблиці: “Проблема” – “Рішення” – “Переваги” – “Недоліки”. Зробіть свій вибір способу розв’язання проблеми й будьте готові його захистити.

6. Презентація рішень → Кожна група надає аргументи на захист своєї позиції, намагаючись схилити опонентів на свій бік або до прийняття компромісного способу вирішення проблеми (це може бути рольова гра, наприклад, “ТВ-шоу”, або рада директорів, круглий стіл тощо) → Завдання: захистіть свою позицію як учасник телевізійного шоу, присвяченого цій проблемі.

7. Заключний етап → Підбиття підсумків викладачем і/або рефлексивні звіти студентів; оцінювання участі студентів у роботі групи, пояс-

нення домашнього завдання → Завдання: напишіть, чим, на вашу думку, закінчилася ця історія.

Вважаємо за доцільне зауважити, що кожен етап чітко регламентований у часі, завдяки чому задається темп діяльності студентів на занятті.

Після складення схеми заняття, варто підготуватися до роботи в аудиторії. Заняття починається з постановки стимулювальних (“розігрівальних”) питань, які можуть стосуватися, наприклад, життєвого досвіду студентів. Націлені на співвіднесення власного досвіду із запропонованою ситуацією, подібні питання допомагають емоційно налаштувати студентів на обговорення. Далі доцільними є запитання діагностичного характеру, які допомагають окреслити ситуацію та проаналізувати факти. Наступний етап передбачає запитання й завдання, спрямовані на виявлення проблеми з позиції кожного з “героїв” ситуації та прогностичні завдання для пошуку шляхів вирішення проблеми. Наприкінці можлива дискусія, у ході якої має бути прийняте рішення. Початок дискусії – це, можливо, єдиний момент, коли ситуація повністю перебуває в руках викладача, і від того, як саме почнеться обговорення, залежить загальний хід заняття. Тому чим серйозніше викладач поставиться до продумування змісту й форми питань, тим більш успішним буде обговорення кейса. Як правило, аналіз кейса включає обговорення чотирьох основних запитань: У чому сутність проблеми в запропонованій ситуації? Кому з героїв треба буде розв’язати цю проблему? Які варіанти вирішення ситуації є в цього героя (або героїв)? Які можуть бути результати цих рішень? Спираючись на відповіді студентів, викладач може прогнозувати розвиток дискусії й коригувати її хід, ставлячи запитання, що відповідають тим моментам, на розгляд яких він хотів би спрямувати обговорення.

Викладач має бути готовим до того, що студентами можуть бути висловлені непередбачені погляди. На особливу увагу з боку викладача заслуговують переходи від одного запитання до іншого. Заздалегідь продуманий перехід дискусії від обговорення одного запитання до іншого допоможе вирівняти хід заняття. Завершення заняття, як правило, викладачеві контролювати складніше, ніж початок, тому що “пригальмувати” хід дискусії буває непросто. Форма завершення заняття (залежить від ходу обговорення) має “працювати” на досягнення поставлених цілей і вирішення завдань. Практика свідчить, що послуговування лише одним способом завершення заняття знижує інтерес студентів. Наведемо приклади декількох варіантів завершення обговорення:

1. Коротке резюме викладача по закінченню презентацій мінігрупами результатів аналізу й знаходження колективної стратегії оптимального вирішення проблеми.

2. Постановка додаткових запитань, не порушених у дискусії. Такий спосіб завершення обговорення є доцільним у разі необхідності надання студентам допомоги у формулюванні висновків.

3. Презентація нової інформації. У тих випадках, коли аналіз кейса не приводить до розв’язання проблеми, що задовольняє всіх учасників об-

говорення, можна подати додаткову інформацію про те, як далі розвивалися події.

4. Узагальнення й підбиття підсумків. Студенти мають підготувати індивідуальні або групові резюме ходу й результатів дискусії. Презентації резюме можуть бути як в усній, так і в письмовій формі. В останньому випадку бажано передбачити запитання, спрямовані на отримання необхідної інформації. Відповіді студентів можуть бути представлені для обговорення наприкінці цього або на початку наступного заняття.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що технологію ситуаційного навчання (як правило, передре іншим технологіям) доцільно використовувати під час проведення лекцій, семінарських занять з метою підвищення позитивної мотивації, активізації пізнавальної, комунікативної діяльності студентів, набуття досвіду вирішення проблем комунікації вчителя.

Література

1. Барнс Л.Б. Преподавание и метод конкретных ситуаций (конкретные ситуации и дополнительная литература) / Л.Б. Барнс, К.Р. Кристенсен, Э.Дж. Хансен ; [пер. с англ. под ред. А.И. Наумова]. – М. : Гардарики, 2000. – 501 с.
2. Гончарова М.В. Опыт применения методики анализа ситуаций для обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению / М.В. Гончарова // Интенсивное обучение иностранным языкам. Метод активизации: актуальные проблемы развития : сб. статей. – М. : Научно-образовательный центр (“Школа Китайгородской”), 2004. – С. 206–211.
3. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности / Г.Е. Залесский. – М. : МГУ, 1994. – 144 с.
4. Пассов Е.И. Ситуация, тема, социальный контакт / Е.И. Пассов // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / сост. А.А. Леонтьев. – М. : Рус. яз., 1991. – С. 162–173.
5. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / [упор. О. Сидоренко, В. Чуба]. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – 256 с.
6. Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода / [под ред. Ю.П. Сурмина]. – К. : Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
7. Сурмин Ю.П. Методология анализа ситуаций. – (Case Study) / Ю.П. Сурмин. – К. : Центр инновации и развития, 1999. – 94 с.
8. Хуторской А.В. Современная дидактика : учебник для вузов / А.В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
9. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов / Д.В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
10. Шеремета П. Кейс-метод: з досвіду викладання в українській бізнес-школі / П. Шеремета ; [за ред. О.І. Сидоренка]. – 2-е вид. – К. : Центр інновацій та розвитку, 1999. – 80 с.
11. Lynn Laurence E. Teaching and? Learning with Cases. A Guidebook / E. Lynn Laurence. – Chatham House Publishers, Seven Bridges Press, LLC, 1999.
12. Roethlisberger F.J. Training for Human Relations / F.J. Roethlisberger. – 1954.

ДО ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ ДО РЕФЛЕКСИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасні соціально-економічні й освітні орієнтири суспільства, потреба в гуманізації та демократизації вищої освіти висувають підвищені вимоги до особистості майбутнього фахівця – творчої, яка саморозвивається, прагне до самовдосконалення, тобто такої, що рефлексує. Успішне професійне становлення особистості залежить від рівня розвинутої в неї рефлексії, тобто здатності адекватно оцінювати себе, власну професійну діяльність (способи діяльності, проблеми, що виникають і шляхи їх вирішення, емоційні зміни, форми комунікації, методи самоаналізу тощо).

Проблеми рефлексії привертала увагу як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Так, філософським проблемам рефлексії присвячені праці В. Бажанова, А. Огурцова, І. Семенова, К. Степанова, В. Штирьова та ін.; розробці психологічного аспекту рефлексії – Г. Голіцина, В. Давидова, Б. Ельконіна, І. Кона та ін. Дослідження А. Асмолова, І. Лернера, А. Мудрика та багатьох інших спрямовані на вивчення рефлексії в педагогіці.

Аналіз наукових праць сучасних науковців (О. Анісімов, Б. Вульфів, В. Давидов, А. Задо, Т. Колошина, Ю. Лобанова, Г. Похмелкіна, С. Степанов) доводить необхідність формування в студентів рефлексії, здатності до проектування, прогнозування й програмування власної професійної діяльності. Проте проблема підготовки майбутніх фахівців до рефлексивної діяльності й на сьогодні залишається не вирішеною.

Мета статті – розкрити особливості підготовки майбутніх медиків до рефлексивної діяльності.

Згідно з метою було поставлено такі завдання: з'ясувати сутність понять “рефлексія”, “рефлексивна позиція”; на підставі аналізу виділити підходи науковців до формування професійної рефлексії в майбутніх фахівців; розкрити основні методи підготовки студентів до здійснення рефлексивної діяльності.

Щодо поняття рефлексії, то воно виникло у філософії як осмислення людиною власних дій, діяльність самопізнання, яка розкриває специфіку духовного світу людини. Ще Р. Декарт ототожнював рефлексію зі здібностями особистості щодо зосередження на змісті власних думок та абстрагування від усього зовнішнього, тілесного, а Дж. Локк уперше роз'єднав поняття “відчуття” і “рефлексія”, визначивши останню як джерело знання.

Згідно з визначенням, поданим у “Філософському енциклопедичному словнику”, рефлексія – “принцип людського мислення, який спрямовує його на осмислення й усвідомлення власних форм і передумов, предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання; діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню структуру та специфіку духовного світу людини” [9, с. 579]. А отже, професійна рефлексія включає зазначені характеристики, допомагає фахівцю подивитися на

свою професію з позиції іншої людини, виробити відповідне ставлення до неї, зайняти позицію поза нею, над нею для судження про неї.

У психології рефлексію трактують як самоаналіз, роздуми людини (іноді надмірні, хворобливо загострені) над власним душевним станом [8, с. 501]; осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, соціального та індивідуального способу існування; усвідомлення суб'єктом, що діє, того, як він сприймається й оцінюється іншими індивідами. Як психічний механізм вона несе в собі потенціал розвитку, який за певних умов дає змогу вийти на новий рівень. Науковці підкреслюють, що рефлексія є основою різноманітних видів навчальної діяльності студентів у процесі вивчення різних дисциплін (слухання лекцій, читання тексту, аналізу професійно спрямованих завдань, конспектування тощо), проте способи включення рефлексивних механізмів є індивідуальними.

Педагоги розуміють рефлексію як складову мислення (або інтелектуальної діяльності студента), орієнтовану на самоусвідомлення в процесі пізнавальної діяльності й міжособистісної комунікації. Такий підхід спирається на розуміння рефлексії як процесу переосмислення людиною системи відносин з навколишнім світом, що здійснюється за допомогою механізмів ідентифікації, виявляється під час виникнення рефлексивних позицій і спирається на мотивувальні компоненти свідомості; здатність аналізувати способи та результати власної діяльності за допомогою різноманітних розумових дій. Визначаючи цей феномен, дослідники пов'язують його з такими поняттями, як "рефлексивна позиція" і "рефлексія суб'єкта навчання". Аналіз літератури з проблеми дослідження дав змогу уточнити сутність цих феноменів. Під рефлексивною позицією розуміємо цілісну, інтегративну характеристику власного образу "Я", образу інших людей, аналіз ситуації взаємодії, що визначає світогляд, принципи, вчинки людини. Рефлексію суб'єкта навчання трактуємо як здатність аналізувати способи й результати власної діяльності (навчальної, професійно спрямованої, комунікативної тощо), встановлювати межі зазначеної діяльності в процесі вирішення навчальних завдань за допомогою узагальненого способу розумової діяльності.

Сучасні педагоги постійно ведуть пошук і здійснюють апробацію різноманітних форм і методів навчання, взаємодії між суб'єктами навчального процесу з метою його переорієнтування на особистість, осмислення її власних можливостей, здібностей, особистісних якостей, самореалізацію й саморозвиток.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу виділити підходи науковців до формування професійної рефлексії в майбутніх фахівців. Так, Т. Разіна зауважує, що формуванню професійної рефлексії в майбутніх фахівців сприяє: створення рефлексивного середовища (С. Степанов), використання різноманітних ігрових технологій (О. Анісімов, Г. Щедровицький), культивування механізмів особистісної та інтелектуальної рефлексії під час лабораторного експерименту, шляхом роз'язання нестандарт-

тних, творчих завдань (В. Зарецький, І. Семенов); за допомогою реалізації “особистісно орієнтованої педагогіки навчального процесу” (Н.А. Рибаківа).

На думку І. Вачкова, розвиток рефлексії може здійснюватися в процесі комунікації, спільної діяльності, імітаційних та організаційно-діяльнісних ігор, психологічних тренінгів, колективного розв’язання задач, відносин в організаційних системах [3].

Цікавим є підхід П. Решетнікова, який розкриває особливості формування професійної рефлексії в студентів педагогічного коледжу. Засвоюючи зразки аналізу, оцінювання діяльності, вони безпосередньо включаються в практичну оціночну, аналітичну діяльність, беруть участь у діагностиці власних якостей [6]. На думку Б. Вульфо́ва, цілеспрямована підготовка до імпровізації як результату засвоєння рефлексії може йти за двома напрямками: через включення елементів імпровізації в процес викладання навчальних дисциплін, організацію тренінгів імпровізації [4]. В. Болотов, Е. Ісаєв, В. Слободчиков переконані, що ефективною формою оволодіння рефлексією є поточна (здійснюється під час навчального процесу) і підсумкова рефлексія (завершує логічно або тематично замкнутий період діяльності) [2]. Сутність запропонованого В. Белкіною підходу щодо формування професійної свідомості й рефлексії полягає в способі включення студентів у процес власного професійного становлення через оволодіння техніками рефлексування власної професійної діяльності [1].

Вагомими для нас стали напрацювання В. Слободчикова, який зазначає, що для забезпечення переходу студента від діяльності навчання до професійної діяльності має практикуватися специфічна форма спільної діяльності студентів і педагогів (“навчально-професійне співтовариство” й “навчально-професійне співробітництво”) [7]. Науковець сформулював механізм розвитку творчої індивідуальності майбутнього фахівця: організація формувального середовища, здійснення діяльності з формування операціонально-технологічного фонду, накопичення методичних розробок, використання діагностичних методик, дидактичного матеріалу, наочних засобів з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, допомога й корекція дій студентів при реалізації індивідуальної програми діяльності. При цьому автор акцентує увагу на цілеспрямованому включенні студентів у спілкування, спільній діяльності з фахівцями, розширенні власного досвіду професійної діяльності, що забезпечує “творче зараження”, натхнення, бажання діяти самому.

Усвідомлюючи вагомість зазначеного нами, у процесі фахової підготовки майбутніх медиків – студентів Луганського державного медичного університету реалізовано такі підходи.

Зміст фахової підготовки студентів спрямований не лише на озброєння їх глибокими науковими знаннями (наукові ідеї, теорії, закони, поняття, уявлення і факти тощо), а й на формування їхнього ставлення до знань, здатності відшукувати особистісні смисли. За такого підходу знання усвідомлюються студентами як цінність. Ми спиралися на твердження

А. Хуторського, який зазначає: “Щоб організувати мотивований прояв і розвиток особистісних освітніх смислів студента, необхідно у змісті освіти відобразити, перш за все, такі ключові освітні об’єкти й відносини між ними: фундаментальні об’єкти навколишнього світу, особистісний досвід студента стосовно цих об’єктів, фундаментальні досягнення людства стосовно цих об’єктів” [10, с. 186]. Відповідно до цього, процес пошуку й збагачення особистісних сенсів студента щодо об’єктів вивчення передбачає: “особистісну творчість студента” (освітня продукція студента як особистісний зміст його освіти); самоусвідомлення особистого досвіду, знань і ціннісних орієнтацій студента (рефлексивно “зняті” результати пізнання і творчості); вияв позиції та відповідної діяльності (ставлення до попередньо відчуваних загальнокультурних знань і соціального досвіду) [10, с. 186].

Під час організації процесу навчання з метою запуску в студентів механізму рефлексії створюються різноманітні професійно спрямовані ситуації, які б “змусили” майбутніх медиків зіткнутися з тим, що “змушує замислитись” [5, с. 181]. Усвідомлення думки в процесі мислення й переосмислення відбувається в той момент, коли вона виявляє свою проблематичність, тобто під час входження студента в проблемну ситуацію.

Розвиток рефлексії майбутніх медиків відбувається також шляхом їх включення в аналітико-оціночну, пошуково-практичну діяльність, що сприяє формуванню стійких уявлень про себе, людей, що оточують студентів, збагачує інтенсивність контактів.

У процесі навчання широко використовуються: метод розв’язання професійно спрямованих завдань, в основі – ситуація “конфлікту цінностей” (ситуації конфліктного змісту). Їх вирішення не вичерпується актуалізацією конкретних цінностей як основи власних дій, а вимагає визначення факторів (причини, підстави), що вплинули на той чи інший вибір; групова дискусія, організована у формі обговорення конкретних ситуацій і аналізу спонтанних процесів; моделювання неоднозначних, проблемних ситуацій, фіксації проблемних ситуацій, що спонтанно виникали в студентській групі. Ситуації, які пропонуються для розігрування, як правило, мають невідомий, проблемний характер, вимагають рефлексивного аналізу; залучення студентів у життєві ситуації шляхом систематичної зміни умов одного й того самого завдання (в основі – тип завдань на соціальне орієнтування). Студентам послідовно пропонується система завдань, кожне наступне з яких розвиває, уточнює або змінює умову попереднього. Умови пропонованих завдань сформульовані таким чином, щоб при виборі варіанта їх розв’язання студенти не тільки висловили свою професійно-моральну позицію, спираючись на власні переконання, ставлення, що склалися, а й продемонстрували готовність протистояти негативному впливові різних факторів: утилітарних мотивів, інтересів і псевдоцінностей соціального оточення тощо. Здійснюючи усвідомлений вибір, студенти демонструють різні рівні готовності керуватися набутих ставленням (системою цінностей, мотивів, переконань) як регулятором свідомості та поведінки.

Висновок. Практичний досвід доводить, що реалізація на практиці зазначених методів навчання сприяє розвитку в майбутніх медиків здатності до рефлексивної діяльності.

Література

1. Белкина В.Н. Педагогическое регулирование взаимодействия детей со сверстниками / В.Н. Белкина. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2000. – 160 с.
2. Болотов В.А. Проектирование профессионального педагогического образования / В.А. Болотов, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, Н.А. Шайденко // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 24.
3. Вачков И. Структура профессионального самосознания учителя / И. Вачков // Школьный психолог. – 2000. – № 3, 5, 13.
4. Вульф В.З. Педагогика рефлексии / В.З. Вульф, В.Н. Харькин. – М. : Магистр, 1995. – 111 с.
5. Делёз Ж. Различие и повторение : пер. с фр. / Ж. Делёз. – СПб. : Петрополис, 1998. – 384 с.
6. Решетников П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей. Рождение мастера / П.Е. Решетников. – М. : Владос, 2000. – 301 с.
7. Слободчиков В.И. Выявление и категориальный анализ нормативной структуры индивидуальной деятельности / В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 3–18.
8. Словник іншомовних слів / [уклад.: С.М. Морозов, Л.М. Шкарапуца]. – К. : Наук. думка, 2000. – 680 с.
9. Философский энциклопедический словарь / [глав. ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев и др.]. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 838 с.
10. Хуторской А.В. Современная дидактика / А.В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 536 с.

ГЕРАСИМЕНКО Л.С.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ АДАПТАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЛЬОТНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Нестабільність соціальних процесів у суспільстві зумовлює звернення до адаптаційних ресурсів людини, яка під вплив зовнішніх факторів повинна зберігати внутрішні установки або врівноважувати власні переконання із середовищем. У контексті дослідження педагогіки проблема адаптації викладачів важлива для становлення педагогів-професіоналів, оскільки від успішної діяльності в період адаптації багато в чому залежить реалізація педагога в подальшій професійній діяльності. Відсутність цілеспрямованих заходів з адаптації викладачів часто призводить до виникнення процесу дезадаптації, і, як наслідок, розчарування в покликанні та зміни професійної діяльності взагалі.

Сучасна парадигма розвитку авіаційної галузі передбачає інтенсифікацію пасажирських та вантажних перевезень на міжнародних повітряних трасах. Незважаючи на зростання рівня автоматизації та комп'ютеризації повітряних суден, гостро стоїть питання безпеки польотів. Людський чинник, за даними розслідування останніх авіакатастроф, становить від 70% до 90% усіх авіаційних пригод на міжнародних повітряних трасах, серед

них 33% виникають через недостатній рівень володіння англійською мовою учасниками радіообміну (пілотами та диспетчерами). Зважаючи на важливу роль англійської мови як чинника безпеки польотів, Міжнародна організація цивільної авіації (ІКАО) висуває високі вимоги до рівня володіння англійською мовою пілотами та диспетчерами.

Рівень володіння іноземною мовою пілотом або диспетчером, безумовно, залежить від того, як ця дисципліна викладається в льотному навчальному закладі, тобто від професійної діяльності педагога. Від продуктивної діяльності педагога, який легко та швидко зрозумів свою професійну роль у нових умовах, залежить ефективність адаптаційного процесу та результативність освіти в цілому. Одним з важливих завдань викладачів іноземної мови є організація навчально-виховного процесу таким чином, щоб забезпечити достатню надійність професійних знань, умінь і навичок з англійської мови в екстремальних умовах діяльності у заданий час.

Здійснений нами теоретичний аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить, що проблема професійної адаптації викладачів іноземної мови льотних навчальних закладів не знайшла належного висвітлення в науковій літературі. Проблема професійної адаптації педагога до роботи в навчальному закладі у різних аспектах вивчалася в дослідженнях Я. Абсалямової, С. Гури, Г. Кондратьєвої, О. Мороза, І. Облес, М. Скубія, О. Савченко, В. Сластьоніна, О. Солодухова, С. Хатунцевої, Н. Чайкіної та ін. Окремі аспекти проблем професійної підготовки льотного складу з іноземної мови вивчали В. Асріян, Є. Кміта, Г. Пашенко, В. Півень, Т. Тарнавська. Проте проблема формування адаптації викладачів іноземної мови до професійної діяльності у льотних навчальних закладах не була предметом спеціального вивчення.

Метою статті є визначення та обґрунтування педагогічних умов адаптації викладачів іноземної мови до професійної діяльності в льотних навчальних закладах.

Професійна адаптація викладачів іноземної мови льотних навчальних закладів залежить від коректного визначення умов, що їй сприяють. У філософії поняття “умова” визначається як те, від чого залежить щось інше (зумовлене); суттєвий компонент комплексу об’єктів (речей, їх станів, взаємодій), з наявності якого з необхідністю випливає існування певного явища. Умови виділяють загальні, достатні та необхідні. Якщо з усіх можливих достатніх умов прибрати загальні, отримаємо необхідні умови. Сукупність умов створює середовище, від якого залежить дія законів природи та суспільства [8].

Більшість дослідників педагогіки вищої школи (Н. Нікандров, П. Підкасистий, І. Рейнгард) визначають педагогічні умови як сукупність заходів (способів, засобів), які забезпечують досягнення мети професійної діяльності та професійного розвитку особистості. До педагогічних зараховуємо такі умови, які свідомо створюються в навчально-виховному процесі й які повинні забезпечити найбільш ефективний процес професійної адаптації викладачів вищого навчального закладу. Чим краще організовані та

реалізовані педагогічні умови, тим більш значущіх результатів можна чекати, тим більше ймовірності досягнення майбутнім викладачем професійної адаптованості.

У нашому дослідженні поняття “педагогічна умова” визначає відношення адаптації викладачів іноземної мови до професійної діяльності у льотному навчальному закладі й обов’язкове виконання певних педагогічних заходів для створення такого професійного середовища, обставин, у яких можливий успішний перебіг професійних адаптаційних процесів майбутнього фахівця.

Для визначення педагогічних умов, що сприяють успішній професійній адаптації викладача, важливо розглянути сутність поняття “адаптація викладача іноземної мови до професійної діяльності”. Ми розглядаємо адаптацію викладачів до професійної діяльності в навчальному закладі як складний динамічний довготривалий процес систематичної інтеграції педагога та середовища навчального закладу, що включає формування професійних знань, умінь, професійно важливих якостей, необхідних для подальшого розвитку, метою якого є ефективне професійне функціонування. Тому період професійної адаптації є необхідним етапом професійного становлення та розвитку професіонала, під час якого відбувається засвоєння ним професійних цінностей, оволодіння професійною діяльністю, формування готовності до її успішної реалізації.

Викладачі, які потрапили в нові умови освітнього середовища льотного навчального закладу, стикаються зі специфікою підготовки льотного та диспетчерського складу, оскільки комплексність проблеми формування професійної надійності операторів особливо складних систем управління визначає окреме місце льотним навчальним закладам у системі професійно-технічної освіти. Особливість специфіки льотного навчального закладу в тому, що під її комплексним впливом проходить інтенсивний, психологічно напружений процес зміни особистостей як студентів, так і викладача: поступово змінюються звички, зв’язки, стереотипи при набутті нових знань, умінь та навичок; виробляються нові необхідні стереотипи поведінки та мислення.

На нашу думку, успішність професійної адаптації викладача іноземної мови до професійної діяльності в льотному навчальному закладі залежить від реалізації такої сукупності педагогічних умов:

- 1) інтеграція дисциплін авіаційного змісту та дисциплін, пов’язаних з англійською мовою;
- 2) розвиток педагогічної відповідальності у викладачів іноземної мови;
- 3) мотивація до саморозвитку і самоосвіти.

Інтеграція дисциплін є важливою ланкою в отриманні особистістю знань. На першому етапі людина отримує базові знання структурних зв’язків та закономірностей розвитку соціальних процесів та явищ. Вони стабільні в часі й трансформуються в конкретні знання залежно від змісту вирішуваних завдань. Базові знання – завжди концептуальні, лежать в ос-

нові формування ключової компетентності. Наступним етапом є мотивація на розширення знання – це розвиток знання за межами конкретної проблемної галузі за рахунок міжпредметних зв'язків і формування інтегрованого знання. Ці дві складові менеджменту знань визначають вимоги до змісту процесу навчання – складу проблем і завдань організації, їх забезпечення синергетичними ефектами [4, с. 3]. Отже, викладач іноземної мови льотно-го навчального закладу має, окрім базових знань, спрямовувати пізнавальний пошук до авіаційних дисциплін, за рахунок чого буде утворюватися інтегроване знання, необхідне для викладання дисципліни.

Нами було проаналізовано навчальні програми дисципліни “Професійно орієнтована англійська мова” зі спеціальності: “Льотна експлуатація повітряних суден” Державної льотної академії України, Національного авіаційного університету та Кременчуцького льотно-го коледжу. Для того, щоб забезпечити знання, вміння та навички курсантам, викладач іноземної мови в льотному навчальному закладі, у свою чергу, повинен знати:

- фразеологію радіообміну, що включає в себе загальні положення, процедури зв'язку, стандартні слова та вислови з етапів польоту (передпільотна перевірка зв'язку, виліт та диспетчерський дозвіл, запуск двигунів, буксирування та вирулювання, вихід з контрольованого простору, вихід за межі повітряних трас та їх перетин, зліт та набирання висоти, очікування на маршруті, зниження та очікування біля аеродрому, аеродромне коло польотів, повторний захід на посадку, кінцевий етап заходу на посадку та післяпосадкові процедури, посадка та після посадки, локаторна ідентифікація та векторіння за допомогою локатора, векторіння до кінцевого етапу заходу на посадку та інформація про повітряний рух, захід за допомогою посадкового локатора), повідомлення та запитання інформації (автоматичні повідомлення (ATIS), інформація про місцезнаходження та ешелон польоту, важлива аеродромна інформація), повідомлення про проблеми, що можуть виникати під час польоту (низька видимість та зсув вітру, гроза, турбулентність, обледеніння тощо);

- базову авіаційну термінологію з дисциплін “Конструкція літака”, “Експлуатація аеродромів”, “Пілотування”, “Метеорологія”, “Повітряне право”, оскільки розглядаються теми з цих дисциплін англійською мовою;

- зміст основних документів ІКАО (ІКАО Doc. 4444, ІКАО Doc. 9432) – документи розглядаються англійською мовою, тож необхідно, щоб викладач був знайомий з їх змістом.

Викладачі іноземної мови під час занять повинні забезпечити правильність, актуальність, послідовність, відповідність документам та стандартам викладання іноземної мови в льотному навчальному закладі, оскільки від реалізації цих вимог залежить безпека польотів.

На значення інтегративного зв'язку вказував Р.М. Макаров, зазначаючи, що “організація педагогічного процесу професійної підготовки являє собою таку сукупність елементів, при якій актуалізуються їх функції у цілях максимального використання міжпредметних зв'язків, взаємозв'язків

та відношень з іншими підсистемами навчально-виховного процесу, щоб отримати необхідний інтегративний педагогічний результат у потрібний час” [5, с. 78]. Незважаючи на те, що студенти вже ознайомлені зі змістом спеціальних технічних дисциплін, викладачу льотного навчального закладу необхідно здійснювати інтеграцію знань, вмінь та навичок з англійської мови з домінантним впливом спеціальних технічних дисциплін, необхідне використання ситуаційних завдань, складність яких дає змогу сформувати практичні вміння з технічної авіаційної англійської мови під час виходу зі складної та екстремальної ситуації в польоті; використовувати рольові ігри при проходженні технічної авіаційної англійської мови; система оцінювання повинна включати всі вищенаведені етапи підготовки при використанні рольових ігор і ситуаційних завдань з технічної авіаційної англійської мови в майбутніх пілотів у межах міжпредметних зв’язків [2, с. 8].

Оволодіння будь-якою наукою неможливе без опанування системи понять цієї науки. Під поняттям ми розуміємо форму мислення, в якій відображається сутність предметів та явищ реального світу в їх істотних ознаках та відношеннях [6, с. 254]. Тобто для того, щоб викладач опанував англійську мову для професійного спілкування у льотних навчальних закладах – авіаційну англійську мову – йому необхідно оволодіти не лише перекладом та термінологією, а й системою понять авіаційної реальності. Базові знання та вміння з авіаційних дисциплін є складовою змістовно-операційного компоненту готовності до професійної діяльності викладача іноземної мови льотного навчального закладу, тож оволодіння цими знаннями та вміннями вплине позитивно на процес адаптації до діяльності. При успішній інтеграції нового знання до того виду діяльності, яким молодий фахівець займається, здатність його до самоосвіти переростає у стійку потребу самоосвітньої діяльності, а правильно відібрані мотиви допомагають досягти бажаного результату.

На відміну від багатьох інших професій, діяльність пілотів проходить в умовах достатньо високого ступеня ризику загинути в результаті нещасного випадку, аварій і катастроф. На разі, незважаючи на значний прогрес у галузі удосконалення авіаційної техніки, спрямованого на підвищення надійності її експлуатації, відзначається збільшення людських жертв та матеріальних збитків у результаті аварій та катастроф. Це призводить до того, що спеціалісти все частіше говорять не про проблему технічної надійності повітряного судна, а про роль людського фактора в безпеці льотної праці. Окреме місце у статистиці авіаційних катастроф належить авіапригодам, що трапилися з вини мовного фактора. Специфіка льотного навчального закладу передбачає підвищену увагу до питання педагогічної відповідальності, викладач іноземної мови, який не мав досвіду роботи в льотному навчальному закладі не може усвідомити важливість цієї проблеми, тому в процесі адаптації викладачів розвиток педагогічної відповідальності посідає чільне місце.

Під час адаптації викладачі проходять три рівні розвитку відповідальності (за Л. Анцифоровою) [2, с. 212]:

1) на першому рівні викладачі недостатньо усвідомлюють свої спонукання та не зважають на якість та ступінь свого впливу на ситуацію;

2) на другому рівні викладачі здатні зіставити свої бажання із соціальними завданнями, передбачити результати своєї педагогічної діяльності, бути адекватним реальності, що їх оточує;

3) на третьому рівні педагог стає творцем своєї діяльності. Викладач має найбільший ступінь свободи – свободи виявляти, переживати та власними діями вирішувати назрілі суперечності педагогічного процесу.

Усвідомлення педагогами, які розпочали професійну діяльність з викладання іноземної мови студентам льотних навчальних закладів, необхідності вивчення авіаційної галузі, формування в собі професійно важливих особистісних якостей, що зумовлюється новими умовами роботи, з метою покращення якості викладання, виховання та розвитку студентів, спонукає молодих викладачів звернутися до самоосвіти та саморозвитку.

Самоосвіта є найгнучкішою формою здобуття знань, тому що здійснюється на діагностичній індивідуалізованій основі. В. Волкова, вивчаючи сутність цього процесу, відзначає, що самоосвіта як цілісний процес удосконалення особистості, ґрунтується на взаємодії та взаємопроникненні двох рівнозначних аспектів (суб'єктивного та об'єктивного), які нерозривні в цій діяльності. Саморегульований характер самоосвіти виявляється в тому, що вихованець є об'єктом управління і суб'єктом, який самостійно визначає цілі та завдання власної пізнавальної діяльності, здійснює та контролює її, використовує одержані результати в навчально-виховному процесі, аналізує та оцінює їх, прогнозує подальший саморозвиток. У руслі такого розуміння самоосвіти саме суб'єктивний аспект визначає її якісні характеристики, сприяючи реалізації самостійності педагога і будучи передумовою пробудження та активізації його творчого потенціалу [3, с. 238].

Інформативність самоосвіти підкреслюється А. Ключко при дослідженні взаємозв'язку процесів освіти і самоосвіти, що самоосвіта сприяє накопиченню знань, формуванню інтелекту, розвитку розумових сил та здібностей; самоосвіта є інформативним процесом, складовою розумового самовиховання, завдяки якому виробляються якості, необхідні для успішного оволодіння знаннями.

Відмітна риса самоосвіти викладача полягає в тому, що результатом його роботи є поліпшення якості викладання предмета, якості виховної роботи, підвищення рівня знань, вихованості та розвитку студентів. Самоосвіта в льотному навчальному закладі виконує ряд важливих завдань:

1) вивчення нових програм і підручників, аналіз їхніх методичних та дидактичних особливостей;

2) самостійне засвоєння нових технологій начально-методичного процесу;

3) оволодіння методологією та методикою педагогічного дослідження;

4) активна участь у науково-методичній роботі: семінарах, науково-практичних конференціях;

- 5) підготовка методичних посібників та рекомендацій для курсантів;
- 6) системне вивчення передового педагогічного досвіду;
- 7) вивчення особливостей діяльності авіаційних фахівців, історії авіації, базової авіаційної термінології.

Професійний саморозвиток є необхідною умовою для забезпечення становлення молодого викладача як професіонала. Саморозвиток, маючи у своїй основі префікс “само-”, наголошує на спрямованості до особистості, тож це поняття неподільне з особистісним розвитком. Відмежовуючи поняття саморозвитку від самореалізації, варто зазначити, що самореалізація є результатом саморозвитку. Відрізняється саморозвиток і від самовираження, що розглядається як активність суб’єкта, спрямована на самореалізацію та самоствердження, що виражається у прагненні здобути суспільне визнання з боку інших, обов’язково реалізуватися так, щоб скористатися ефектом цієї самореалізації.

Самоосвітня діяльність за умови відносної стабільності підпорядковується внутрішнім соціально-психологічним особливостям. Самоосвіта, будучи умовою адаптації викладачів іноземної мови до професійної діяльності в льотних навчальних закладах, проходить три фази: 1) актуалізація необхідності нових знань; 2) саморефлексивне індивідуалізоване знання; 3) інтеграція отриманого (нового для індивіда) знання до професійної діяльності.

Під час адаптації саморозвиток та самоосвіта набувають особливої значущості для викладачів іноземної мови льотних навчальних закладів. Зміст професійного навчання в льотних навчальних закладах повинен повністю відповідати сучасним і прогнозованим тенденціям розвитку науки та авіації, що потребує постійної самоосвіти та професійного розвитку викладачів. Недостатність знань, умінь та навичок призводить до нездатності до самореалізації та творчості, викладач є неготовим до педагогічної діяльності в льотному навчальному закладі, а відтак, процес адаптації не є успішним.

Молоді викладачі, навіть розуміючи необхідність саморозвитку та самоосвіти, не завжди здатні самотійно знайти сили, можливості для роботи над собою. Саме тому мотивація – “ключовий момент від слів до діла” [7, с. 397]. Необхідно, щоб людина ставилася до цього не як до лозунгу, а як до змістової та технологічно продуманої діяльності. Установлена залежність роботи над собою від життєвих планів. Чим більше соціальна зрілість планів та мотивів людини, тим вище результати. Уявлення про спосіб та рівень життя, яких людина хоче досягти, мотивує до самовдосконалення.

Існують різні підходи до розуміння сутності мотивації, але у всіх теоріях мотивації центральним є поняття мотиву. Мотив є внутрішнім станом особистості, спонукальною причиною її дій і вчинків у певний момент часу, а суб’єктивними формами вияву мотивів є цілі, наміри, інтереси, емоції тощо. Викладача можуть спонукати до самоосвіти та саморозвитку різні мотиви: інтерес до змісту та процесу діяльності, почуття обов’язку перед

суспільством, прагнення до самоствердження, самореалізації та ін. Високомотивовані викладачі більше працюють, досягають кращих результатів у діяльності, оскільки у них розвинутий інтерес до змісту діяльності, їм цікаво вчитися вони прагнуть стати професіоналами. Ефективним мотиваційним фактором є мета, яка стимулює, активізує організовує дії людини. Педагогічна діяльність передбачає досягнення конкретних (проміжних) цілей, що створює кожного разу ситуацію успіху, дає емоційний заряд, спонукає до кінцевої мети, посилює мотивацію викладачів до самоосвіти.

Таким чином, специфіка льотного навчального закладу потребує нових підходів до визначення ефективної адаптації викладачів до професійної діяльності. Інтегративний характер освіти, контекстність навчання, висока увага до педагогічної відповідальності ставить завдання впровадження педагогічних умов для забезпечення формування ефективної адаптації. Ми вважаємо, що реалізація виділених нами педагогічних умов сприятиме професійному зростанню, становленню викладачів-професіоналів у льотних навчальних закладах.

Література

1. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности / Л.И. Анцыферова // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб. : Питер, 2000. – С. 207–213.
2. Асріян В.Л. Формування спеціальних умінь у майбутніх пілотів міжнародних авіаліній на основі між предметних зв'язків технічних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / В.Л. Асріян. – Х., 2007. – 18 с.
3. Волкова В. Самоосвітня діяльність як складова професійної культури педагога / В. Волкова // Вісник львівського університету. Серія педагогічна. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 1. – С. 235–241.
4. Кушерець В. Знання як основне джерело розвитку в ХХІ столітті / В. Кушерець // Наука і суспільство. – 2003. – № 9–10. – С. 2–4.
5. Макаров Р.Н. Человеческий фактор. Авиационная психология и педагогика : справочник / Р.Н. Макаров. – М. : Издательство международной академии проблем человека в авиации и космонавтике, 2002. – 490 с.
6. Нісімчук А.С. Педагогіка : підручник / А.С. Нісімчук. – К. : Атака, 2007. – 344 с.
7. Столяренко А.М. Общая педагогика / А.М. Столяренко. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – 479 с.
8. Философский энциклопедический словарь / [гл. ред.: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов]. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

ГЕРТЕР Н.Л.

ХАРАКТЕРИСТИКА ЕТАПІВ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ТВОРЧОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Організація педагогічної підтримки творчого саморозвитку майбутнього вчителя у процесі фахової підготовки як аспект комплексної педагогічної підтримки студента в навчально-виховному просторі вищого навчального педагогічного закладу має здійснюватися з урахуванням основних цілей організації згаданого навчально-виховного процесу у згаданому за-

кладі. Ці цілі є такими: формування освіченої, гармонійно розвинутої особистості майбутнього вчителя, здатного до постійного оновлення знань, високої професійної компетентності та мобільності, швидкої адаптації до умов соціально-педагогічного середовища [3, с. 613]. Відповідно до цих цілей та на основі напрацювань спеціалістів з педагогічної підтримки (Т. Анохіної (загальні етапи надання педагогічної підтримки), Н. Єрмак (модель педагогічної підтримки художньої творчості), І. Карапузової (технологія педагогічної підтримки майбутніх учителів) та інших) ми розробили основні етапи педагогічної підтримки творчого саморозвитку майбутнього вчителя у процесі фахової підготовки.

Мета статті – схарактеризувати виділені нами етапи організації педагогічної підтримки творчого саморозвитку майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, обґрунтувати їх доцільність шляхом зіставлення мети кожного з них із притаманними їм формами організації діяльності педагогів та студентів.

Організація педагогічної підтримки творчого саморозвитку студентів вищого педагогічного навчального закладу має свої особливості. Це, передусім, незводимість дії такої підтримки лише до процесу навчання. Увесь процес фахової підготовки, до якого у тому числі входить і виховання, розуміється як “вирощування” особистості майбутнього вчителя. Саме в ньому відбувається творчий саморозвиток молоді людини, допомогти якому, за нашим переконанням, покликана педагогічна підтримка.

Напрямок творчого саморозвитку в основному залежить від спеціалізації майбутнього вчителя, тобто підтримка студента філологічного факультету природно буде орієнтуватися на словесні види творчості (поетичну, прозову, драматичну тощо), музично-педагогічного – на музичні (вокальну, інструментальну, хореографічну тощо), оскільки така підтримка очевидно підвищує рівень саме фахової підготовки майбутніх педагогів.

Особливість педагогічної освіти передбачає не лише підтримку творчого саморозвитку студентів, а й, водночас, підготовку їх до організації аналогічної підтримки у просторі середньої школи. Відтак, майбутній учитель має бути максимально обізнаним із педагогічним інструментарієм підтримки, що означає фактично високий рівень аналітико-рефлексивної діяльності студентів у процесі надання їм педагогічної підтримки творчого саморозвитку.

Ураховуючи названі особливості педагогічної підтримки творчого саморозвитку майбутніх учителів у процесі фахової підготовки та спираючись на теоретичні засади та досвід організації педагогічної підтримки у середній (К. Александрова, Т. Анохіна, В. Бердеханова, Є. Бондаревська, О. Газман, Н. Крилова, С. Кульневич, Н. Михайлова, А. Мудрик, С. Поляков, Г. Сорока, С. Юсфін, І. Якиманська та ін.) та вищій (А. Балацинова, І. Карапузова, С. Коломійченко та ін.) школі, ми розробили етапи організації педагогічної підтримки творчого саморозвитку майбутніх учителів у процесі фахової підготовки (див. табл.).

Етапи організації педагогічної підтримки творчого саморозвитку майбутніх учителів у процесі фахової підготовки

Мотиваційно-цільовий етап	Когнітивно-процесуальний етап	Аналітико-рефлексивний етап
Мета: виявлення та підвищення наявного рівня готовності педагогічного колективу вищого навчального закладу до надання педагогічної підтримки майбутнім учителям у процесі фахової підготовки, орієнтація студентів на розкриття власного творчого потенціалу, допомога в усвідомленні майбутніми вчителями потреби у творчому саморозвитку	Мета: формування у студентів комплексу знань та якостей, необхідних для творчого саморозвитку, набуття досвіду проєктивної та творчої діяльності, відпрацювання навичок абсолютно самостійної творчої діяльності (автономний процес від постановки проблеми, планування своїх дій до втілення свого плану та оцінювання процесу і результату його реалізації)	Мета: формування аналітико-рефлексивних умінь студентів
Форми організації: Групові та індивідуальні: анкетування, спостереження, тестування, опитування, самодіагностика, консультації, семінари, круглі столи, бесіди, інсценування та аналіз педагогічних ситуацій	Форми організації: Групові та індивідуальні: семінари, тренінги, лекції, творчі студії, інтелектуальні ігри (квести та ін.), бесіди та консультації, майстер-класи	Форми організації: Групові та індивідуальні: підсумкові круглі столи, мистецькі акції, бесіди-обговорення якості процесу та результату творчої діяльності, оцінювання рівня її самостійності, самооцінювання та самоаналіз

Метою мотиваційно-цільового етапу є, як зазначено у таблиці, виявлення та підвищення наявного рівня готовності педагогічного колективу вищого навчального закладу до надання педагогічної підтримки майбутнім учителям у процесі фахової підготовки, орієнтація студентів на розкриття власного творчого потенціалу, допомога в усвідомленні майбутніми вчителями потреби у творчому саморозвитку. Перш, ніж робити будь-які кроки з організації педагогічної підтримки, потрібно продіагностувати, наскільки педагогічний колектив готовий до цього, якими необхідними знаннями та можливостями він володіє, які недоліки слід усунути, компенсувати. Перевіряється також рівень мотивації педагогів, адже за низького рівня мотивації коефіцієнт корисної дії навіть досить добре підготованого викладача є мінімальним. Отже, під час групових та індивідуальних анкетувань, опитувань, спостережень, самоспостережень, самодіагностування та самоаналізу отримується максимально об'єктивна картина готовності педагогічного складу до організації підтримки своїх студентів. Водночас, тестування, анкетування, опитування, спостереження, самоспостереження, самодіагностування та самоаналіз у групі студентів проводяться з метою виявлення рівня та характеру їх творчих здібностей, бажання та усвідомлення необхід-

ності ці здібності розвивати і реалізовувати, а також усвідомлення потреби допомоги педагогів у власному творчому саморозвиткові. Після цього із педагогічним колективом проводиться низка індивідуальних та колективних консультацій, семінарів, круглих столів, бесід, інсценувань та аналізувань педагогічних ситуацій, що мають на меті підвищити рівень готовності та мотивацію педагогів, які будуть брати участь у організації педагогічної підтримки майбутніх учителів. Також подібні форми роботи застосовуються у колективі студентів, їх метою є надання студентам знань про педагогічну підтримку, допомога в усвідомленні необхідності педагогічної підтримки власного творчого саморозвитку, усвідомлення потреби розкриття свого творчого потенціалу, визначення прогалів у знаннях з відповідного виду мистецтва та рівня розвитку необхідних для певного виду творчості особистісних якостей. Заключним кроком мотиваційно-цільового етапу є спільні викладацько-студентські бесіди та круглі столи з питань підтримки та творчого розвитку і саморозвитку, індивідуальні та групові консультації з метою укладання спільного договору та індивідуального договору з кожним студентом з метою ухвалення плану дій та розподілу завдань між кожним з учасників процесу підтримки виходячи з індивідуальних та загальних потреб, цілей та творчих здібностей.

Метою когнітивно-процесуального етапу визначено формування у студентів комплексу знань та якостей, необхідних для творчого саморозвитку, набуття досвіду проєктивної та творчої діяльності, відпрацювання навичок абсолютно самостійної творчої діяльності (автономний процес від постановки проблеми, планування своїх дій до втілення свого плану й оцінювання процесу та результату його реалізації). Заглиблення в заняття будь-яким видом творчості передбачає не поверхову обізнаність людини з історією відповідного виду мистецтва, з біографіями та роботами видатних митців, із тим інструментарієм, яким має володіти майстер цього виду мистецтва. Ці теоретичні знання ми пропонуємо студентам набувати на тематичних лекціях та семінарах, закріплювати під час квестів та інших інтелектуальних ігор.

Очевидно, що для досягнення успіху в різних видах творчості потрібні різні особистісні якості. Ті з якостей особистості, які були визначені на мотиваційно-цільовому етапі як наявні, але недостатньо розвинуті, стають предметом уваги тренінгів та індивідуальних консультацій, що пропонуються студентам. Участь у них визначається бажанням студентів, які самі визначають за результатами попереднього етапу необхідність розвитку тієї чи іншої якості власної особистості.

Наступним кроком когнітивно-процесуального етапу є практичне оволодіння студентами логікою педагогічної підтримки. Так, студент разом з педагогом на основі загального та індивідуального договорів, укладених раніше, визначають творчу проблему та складають план дій з її вирішення, розподіляючи, хто яке завдання виконуватиме (залежно від реальної посильності та компетенції), чи варто залучати додатково спеціалістів з тієї чи іншої сфери діяльності. Після того усі учасники переходять до

реалізації плану. Варто підкреслити, що рівень самостійності студента за принципами надання педагогічної підтримки має бути максимальним.

Під час самостійної реалізації намічених дій з вирішення творчих завдань студентам пропонується взяти участь у творчих студіях, майстер-класах, індивідуальних та групових консультаціях, розклад та змістове наповнення яких узгоджується з індивідуальними та загальними планами, а відвідування – не примусове, воно може регулюватися виключно внутрішньою потребою студентів та укладеним раніше планом дій. На творчих студіях також студенти представляють та обговорюють проміжні та кінцеві результати вирішення творчої проблеми, розглядають результати власної творчості, діляться порадами один з одним, прислухаються до зауваг колег, викладачів та визнаних митців. На завершальних на цьому етапі індивідуальних та групових бесідах обговорюється процес та результат вирішення творчих проблем, відбувається аналіз та самоаналіз. Під час когнітивно-процесуального етапу студенти проходять низку таких циклів, виконуючи таким чином кілька різнопланових творчих завдань, вирішуючи кілька творчих проблем, отримуючи досвід створення кількох артефактів у різних жанрах одного виду мистецтва. Також студент має змогу освоїти та відчувати на собі, як працює педагогічна підтримка.

Аналітико-рефлексивний етап має на меті формування аналітико-рефлексивних умінь студентів. Почасти цій меті слугує також і попередній, когнітивно-процесуальний етап, проте цілеспрямовано це робитиметься саме на останньому етапі надання педагогічної підтримки творчого саморозвитку майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Під час підсумкових круглих столів педагоги та студенти аналізують позитивні та негативні моменти в організації педагогічної підтримки, розглядають її результати, пропонують шляхи подолання виявлених недоліків, шляхи оптимізації цього процесу в майбутньому. Бесіди-обговорення якості процесу та результату творчої діяльності, оцінювання рівня її самостійності, самооцінювання та самоаналіз мають слугувати такій самій меті, проте зміщення змістових акцентів у цьому випадку відбувається в бік саме оцінювання творчих процесів, а не суто професійно-педагогічних нюансів питання.

Логічним завершенням останнього етапу організації педагогічної підтримки творчого саморозвитку стають різнопланові мистецькі акції, на яких студенти мають змогу представити публіці, колегам та педагогам свої творчі напрацювання, порівняти їх із роботами колег, поділитися досвідом, підбити підсумки пройденого періоду, оцінити, наскільки зросла якість своїх творів за цей час та визначити подальші шляхи власного творчого саморозвитку.

Висновки. Отже, виділені та схарактеризовані нами етапи організації педагогічної підтримки творчого саморозвитку майбутніх учителів у процесі фахової підготовки із пропонованими формами організації діяльності педагогів та студентів на кожному із них здатні реалізувати визначені для них (етапів) цілі задля досягнення не лише специфічної мети організації

такої підтримки, а й основних цілей організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному педагогічному закладі.

Література

1. Анохина Т. Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т. Анохина // Новые ценности образования. – 1996. – № 6. – С. 71–80.
2. Бердеханова В.П. Педагогическая поддержка индивидуализации ребёнка / В.П. Бердеханова // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 39–50.
3. Енциклопедія освіти / [гол. ред. В.Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Карапузова І.В. Організація педагогічної підтримки майбутніх учителів у процесі навчання : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / І.В. Карапузова ; Полт. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. – Полтава, 2010. – 20 с.

ГІРЕНКО І.В.

ОСНОВНІ ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО САМОНАВЧАННЯ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

В умовах інтеграції України до світового освітнього простору зростає необхідність знання кожним спеціалістом іноземної мови. Сучасне суспільне замовлення вимагає виховання самостійних, ініціативних і відповідальних членів суспільства, здатних ефективно взаємодіяти у виконанні громадських, виробничих та економічних завдань. Виконання цих завдань потребує істотного посилення самостійної та продуктивної діяльності студентів, розвитку їхніх особистісних якостей і творчих здібностей, умінь самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми, орієнтуючись у житті суспільства [1, с. 6–7]. Значні зміни в освіті та умовах праці викликають потребу в навчанні протягом усього життя, а отже, висувають на перший план здатність і вміння людини до самоосвіти, самостійної навчальної діяльності, пізнавальної самостійності, самостійної роботи.

Роль самостійної роботи та самостійної навчальної діяльності в наш час настільки значна, що ця проблема вимагає щоразу нових підходів і розв'язань, створення нових навчально-методичних матеріалів, особливо, коли це стосується навчання іноземної мови, яке, як відомо, вимагає значної частки самостійності. Зростає роль самостійної роботи в умовах кредитно-модульної системи, яка передбачає відведення достатньої кількості матеріалу на самостійне опрацювання з подальшим його контролем. У Положенні про кредитно-модульну систему організації навчального процесу підкреслюється посилення ролі самостійної роботи студентів у навчальному процесі [1, с. 47].

Питання планування, організації, управління та контролю самостійної роботи (самостійної навчальної діяльності, самоосвіти, автономності навчання тощо) викликає інтерес у науковців з погляду психологічного аналізу процесу діяльності з навчання студента. Саме в самостійній роботі, як основному засобі оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових занять, найяскравіше проявляються такі особистісні якості

студента як мотивованість, цілеспрямованість, самоорганізованість, самовідомість, самостійність, особиста відповідальність, самоконтроль, самодисципліна тощо. М. Дьяченко, Е. Івашик, Л. Кандибович, В. Нечаєв, О. Пометун, Л. Рувинський, О. Савченко, Т. Шамова та інші наголошують на тому, що самоосвіта – це самостійна навчальна діяльність, яка керується та спрямовується мотивацією. Опанування іноземної мови мотивується зовнішніми факторами. Але ефективність самоосвіти залежить від формування внутрішньої мотивації [3, с. 36]. Важливо сформувати у студентів вміння самомотивації своєї діяльності, тобто зацікавитися, переконати себе в необхідності виконувати її, побачити важливість цієї діяльності та її результатів для себе особисто. Таким чином, самоосвіта набуває особистісного характеру. Реально отриманий у процесі навчання результат виступає як нове знання, новий засіб дії [4, с. 44]. Проте, особливості організації вивчення іноземних мов в позанавчальний час вивчені недостатньо.

Мета статті – розглянути основні складові самостійної роботи студентів у позааудиторний час як обов'язкового виду їхньої навчальної діяльності, дослідити її місце у навчанні іноземної мови у технічному ВНЗ.

Ефективне навчання неможливе без систематичного використання методів отримання, обробки та систематизації знань. Така робота є вагомю та плідною, якщо значною мірою здійснюватиметься самостійно, якщо людина буде докладати максимум своїх зусиль, умінь і навичок для досягнення суттєвих результатів. Коли фахівець навчиться самостійно розбиратися в проблемах, завданнях, питаннях тощо, тільки тоді він може бути достатньо впевненим у своїх переконаннях і зі знанням справи відстоювати їх перед іншими. Розвиток самостійності студентів, їхньої здатності до самонавчання, до пізнавальної самостійності стає в наш час дуже важливим завданням у навчанні. Різке збільшення обсягу інформації в усіх галузях знань, прискорення темпів утілення досягнень науки і техніки в національну економіку вимагають від сучасного спеціаліста систематичного оновлення професійних знань. У зв'язку з цим виникає нагальна потреба у формуванні в студентів здатності до самостійної роботи (самостійної діяльності) та пізнавальної самостійності як риси особистості. Тільки самостійна робота, самоосвіта, самовдосконалення, самостійна діяльність протягом усього життя можуть зробити людину справжнім професіоналом, знавцем своєї справи, зробити її справді необхідною для суспільства. Якщо людина не навчиться практично з початкової школи працювати самостійно, прагнути до розширення свого світогляду, вдосконалення своєї майстерності, вона ніколи не досягне відповідного рівня досконалості, не зможе принести бажаної користі людям і не отримає сатисфакції від своєї діяльності [5, с. 34].

Для того, щоб отримати максимальну віддачу від самостійної роботи, необхідно правильно визначити цілі, зміст, методи та форми організації процесу навчання, тобто потрібно керувати своєю пізнавальною діяльністю. Здібність студентів регулювати свої дії вказує на наявність самоконтролю, який повинен провадитися не тільки після закінчення, а й під час

процесу всієї діяльності. Критична оцінка результатів своєї діяльності підвищує творчий потенціал студента, розвиває аналітичне мислення та самостійність у процесі накопичення знань. Поняття самостійної роботи можна трактувати як складний пізнавальний процес, систему внутрішніх і зовнішніх дій, зумовлених єдністю мотивів і цілей, спрямований на сприйняття та творче засвоєння знань [5, с. 35]. Результативність процесу навчання значною мірою залежить від закріплення досягнень аудиторної роботи. Студенти повинні добре зрозуміти особливості систематичної, копійної і трудоемкої самостійної роботи над іноземною мовою, усвідомити необхідність свідомого сприйняття мовних фактів під час збільшення теоретичних і практичних труднощів та обсягів матеріалу, що вивчається.

Самостійна робота студентів з іноземної мови визначається як форма чи засіб навчальної діяльності, за допомогою якої засвоюють знання, оволодівають уміннями та навичками, досягають практичного володіння мовою, що дає змогу використовувати її в повсякденному спілкуванні, професійно спрямованій комунікації, діловому мовленні, а також у науковій роботі, тобто процес самостійного оволодіння іноземною мовою є процесом пізнання, причому здійснюється він планомірно, систематично, сприяє розвитку логічного мислення та активізації розумової діяльності студентів [3, с. 37]. Мета самостійної роботи є складовою практичних цілей навчання іноземної мови у ВНЗ – удосконалення раніше набутих знань, умінь і навичок, щоб спеціаліст міг вивчати в ході своєї професійної роботи джерела іноземною мовою, вести пошук інформації в зарубіжній літературі, логічно осмислювати знайдену інформацію, користуватися різними видами читання, спілкуватися на побутові, професійні, ділові, культурологічні теми.

Проте, не завжди студенти виявляються готовими працювати самостійно. Багато студентів визнають, що їм не вистачає вмінь правильної організації самостійної роботи, деякі студенти не вміють правильно розподіляти вільний час [2, с. 67]. Тому основна роль у формуванні вмінь працювати самостійно належить викладачу, який демонструє прийоми самостійної роботи на аудиторних заняттях і організовує самостійну діяльність студентів. При цьому у викладачів виникають певні проблеми, серед яких – труднощі визначення відповідних методичних прийомів, вибору адекватних форм самостійної роботи, управління самостійною роботою. Щодо останнього, в методичній літературі виділяють жорстке, відносно жорстке та гнучке керівництво [3, с. 40]. Жорстке керівництво здійснюється, у першу чергу, за допомогою програмованих навчальних матеріалів: одноцільових багатофункціональних посібників, побудованих на основі алгоритмів навчання, адресованих студенту, в яких проектується кожна навчальна операція та подаються ключі для самоконтролю. Відносно жорстке керівництво передбачає виконання студентами як регламентованих, так і нерегламентованих операцій. Гнучке керівництво характеризується заданістю мети та дає студенту можливість самостійного вибору засобів, шляхів та способів виконання навчального завдання. В умовах сучасного закладу освіти домінують відносно жорстке та гнучке керівництво самос-

тійною роботою, які поступово сприяють формуванню автономної особистості, здатної обирати те, що потрібно вивчати для досягнення поставленої для себе мети.

Організація самостійної роботи буде правильною тільки з урахуванням потреб самих студентів в оволодінні іноземною мовою, при правильній постановці завдань, виконання яких потребує певних зусиль. Завдання викладача – допомогти студенту стати суб'єктом самостійної навчальної діяльності, тобто самому визначати цілі, обирати засоби, корегувати, оцінювати, нести відповідальність за свої дії та результат. У цьому викладачу допоможе особистісно-діяльнісний підхід, який передбачає в центрі навчання студента як суб'єкта діяльності [4, с. 37]. Тому мета занять та способи її досягнення повинні визначатися з позицій самого студента, з урахуванням його інтересів, потреб, індивідуальних особливостей. Викладач має з'ясувати, як студенти уявляють самостійну роботу під час вивчення іноземної мови та допомогти їм оволодіти раціональними прийомами для її виконання. Готовність до самостійного навчання має декілька взаємозалежних та взаємопов'язаних компонентів: психологічний компонент (мотивація, ставлення до певної діяльності, інтелектуальні можливості та здібності, вольовий потенціал, саморегуляція); комунікативний компонент (комунікативна компетенція); методологічний компонент (засвоєння методів та прийомів самостійної діяльності, вміння орієнтуватися в цій діяльності, знання особливостей її виконання).

Залежно від формування кожного з компонентів готовності розрізняють три її ступені:

1) готовність до копіювальної діяльності (перевага зовнішньої мотивації, низький рівень саморегуляції, форма засвоєння дій – наслідування, осмислене копіювання дій викладача, виконання вправ під його керівництвом);

2) готовність до відтворювальної діяльності (перевага зовнішньої мотивації, середній рівень саморегуляції, самостійне відтворення студентом прийому, засвоєного сумісно з викладачем, використання засвоєного прийому в аналогічних умовах діяльності);

3) готовність до власне самостійної діяльності (перевага внутрішньої мотивації, високий рівень саморегуляції, самостійне виконання різних вправ, використання прийомів у нових, але не в аналогічних умовах діяльності) [3, с. 39–40].

Викладач має визначити рівень готовності кожного студента до самостійного навчання. Для цього проводять різні психологічні тести, анкетування, бесіди, спостереження, вивчення продуктів діяльності студентів тощо. Процес формування готовності до самонавчання передбачає:

1) спеціальну організацію навчального процесу;

2) організацію самостійної роботи як самостійної пізнавальної діяльності.

Основою формування готовності студентів до самостійної роботи є організаційна діяльність викладача на аудиторних заняттях та його керів-

ництво самостійною роботою, яке поступово стає все більш гнучким і опосередкованим. Викладач має ознайомити студентів з ефективними прийомами роботи з різним матеріалом (наприклад, прийомами запам'ятовування лексики чи інформації) та різними джерелами, раціональним плануванням часу та навчальної діяльності, вмінням вести записи. Необхідно розробити та ознайомити студентів з єдиними параметрами оцінювання завдань. Студент має критично оцінювати результати своєї роботи. Порівняння результатів самооцінки за визначеними критеріями та оцінки викладача сприятиме формуванню вмінь адекватної самооцінки. Доцільним видається також створення навчальних матеріалів як засобів управління самостійною роботою, які передбачають можливість вибору студентами обсягу та послідовності вправ з метою, наприклад, оволодіння тим чи іншим граматичним явищем. Можливість вибору означає, що студент сам визначає, як ефективно виконати поставлені завдання. Підтвердження важливості самостійної роботи студенти мають відчувати під час аудиторних занять, наприклад, у процесі виконання творчих завдань, які можуть бути реалізовані лише на основі знань, вмінь і навичок, отриманих у процесі самостійної роботи.

Правильно організована самостійна робота, на думку Е. Іващик [3, с. 41], дає змогу передбачити кінцеві результати навчання іноземної мови, які вона допомагає досягти:

- 1) оволодіння студентами перцептивними, експресивними та інтерактивними вміннями;
- 2) рефлексію ними своїх професійних цінностей, комунікативних установок і очікувань щодо спілкування (усного чи письмового);
- 3) вибір ефективних способів і прийомів спілкування, адекватних їх індивідуальним особливостям;
- 4) розширення поля усвідомлення ними своєї особистості;
- 5) вироблення та закріплення вмінь користуватися іноземною мовою для поглиблення своїх професійних знань та світогляду.

Висновки. Формування фахівця нового типу неможливе без цілеспрямованої організації його самостійної роботи, яка є обов'язковим видом навчальної діяльності під час навчання у ВНЗ. Готовність до самонавчання з іноземної мови дає студентам змогу підтримувати й розвивати систему їхньої безперервної мовної освіти, забезпечує можливість самостійно підтримувати й удосконалювати свій мовний рівень. Самостійна робота студентів з іноземної мови допомагає їм засвоювати знання, оволодівати вміннями та навичками, досягати практичного володіння мовою, що дає змогу використовувати її в повсякденному спілкуванні, професійно спрямованій комунікації, діловому мовленні, а також у науковій роботі. Самостійна робота саме протягом усього життя може зробити людину справжнім професіоналом і знавцем своєї справи.

Література

1. Болонський процес: документи. – К. : Вид-во Європейського університету, 2004. – 168 с.

2. Дьяченко М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ им. Ленина, 2004. – 383 с.
3. Иващик Е. Самостоятельная внеаудиторная учебная работа студентов как средство совершенствования учебно-воспитательного процесса по иностранным языкам в вузе / Е. Иващик // Формирование коммуникативной иноязычной компетенции : сб. научн. тр. Моск. гос. линг. ун-та. – 2005. – Вып. 42. – С. 32–42.
4. Нечаев В.Я. Социология образования / В.Я. Нечаев. – М. : Наука, 2005. – 54 с.
5. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О.І. Пометун // Компетентний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [за заг. ред. О.В. Овчарукі. – К. : К.І.С., 2004. – С. 16–25.
6. Савченко О.Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / О.Я. Савченко // Компетентний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [за заг. ред. О.В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – С. 34–36.

ГРИБОК Н.М.

ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ МЕДИЧНОЇ ГРУПИ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Проблема виховання здорової молоді останнім часом не втрачає актуальності. Навпаки, в здоров'ї нації в цілому та окремих верств населення зокрема спостерігається тенденція до погіршення. У зв'язку із цим майже щороку збільшується кількість учнів і, відповідно, студентів, віднесених до спеціальної медичної групи. Таке становище вимагає пошуку нових підходів до організації фізичного виховання майбутніх фахівців з відхиленнями в стані здоров'я зокрема. Одним з найбільш раціональних підходів у теперішній час, на наш погляд, повинно стати формування високого рівня культури здоров'я студентів.

Важливе значення для нашого дослідження відіграють наукові праці в контексті формування культури здоров'я особистості таких вітчизняних та зарубіжних учених, як: В. Горащук, Ю. Драгнєв, С. Кириленко, Г. Кривошеєва, С. Лебедченко та інші, а також фахівців у галузі організації фізичного виховання зі студентами, віднесеними до спеціальної медичної групи: Е. Булич, О. Дубогай, В. Дубровский, Т. Круцевич, В. Шликов, В. Язловецкий та інші.

Мета статті полягає в розкритті основ формування культури здоров'я студентів спеціальної медичної групи в процесі фізичного виховання.

Ретельний аналіз наукових джерел у контексті формування культури здоров'я особистості [1; 2; 3], а також власний досвід з організації фізичного виховання студентів, віднесених до спеціальної медичної групи, дав нам змогу впровадити нові підходи до здійснення цього процесу. Важливою умовою формування культури здоров'я студентів спеціальної медичної групи було застосування в практичній частині заняття з фізичного виховання оздоровчих технологій, які входять до індивідуальної оздоровчої системи, на основі комплексного підходу до розуміння здоров'я через духов-

ний, психічний та фізичний аспекти. На думку В. Горащука, індивідуальна оздоровча система (ІОС) – це індивідуально підібрана система оздоровчих технологій, що впливають на всі аспекти здоров'я, виконання яких дасть змогу підтримувати високий рівень здоров'я тривалий час [4, с. 71].

Підбір оздоровчих технологій, спрямованих на духовний та психічний аспекти здоров'я, які відіграють надзвичайно важливе значення для кожної особистості, здійснювався студентом (кою) з обов'язковою допомогою викладача фізичного виховання й, при необхідності, за участю психолога. Залучення студентів до підбору оздоровчих технологій зумовлено їх індивідуальними особливостями, а також рівнем сформованості в кожного з них духовного та психічного аспектів здоров'я. До підбору оздоровчих технологій, що переважно впливають на формування вищезазначених аспектів, слід ставитись дуже обережно й відповідально. На наш погляд, такий підхід не є перебільшенням, оскільки в кожній особистості існує свій внутрішній світ, і ми повинні прислухатись до нього, ставлячись з повагою та розумінням. В.І. Бабич, розглядаючи проблему професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання до формування культури здоров'я школярів, зазначає, що учні (у нашому випадку – студенти СМГ) не повинні переживати внутрішнього ламання світосприймання й світорозуміння, беззаперечно підкоряючись нав'язаній думці вчителя (викладача). Педагог повинен подавати знання про здоров'я й способи його формування таким чином, щоб прищепити учню інтерес до свого здоров'я в усіх його аспектах і водночас не порушити його внутрішню сутність [5, с. 82].

Враховуючи вищесказане, ми намагались більше спілкуватись зі студентами, дізнаватись про їх проблеми та турботи, а головне – прагнули донести до них зміст існуючих оздоровчих технологій, їх переваги й тільки після цього надавали кожному окремому майбутньому фахівцеві поштовх для самостійного вибору тієї чи іншої оздоровчої технології, що впливає на духовний та психічний аспекти здоров'я. Саме студент найбільш повно знає свій внутрішній світ, таким чином, саме він повинен більшою мірою брати участь у виборі для себе тієї оздоровчої технології, яка є для нього найбільш близькою та не впливатиме на нього негативно, усупереч його світогляду. Викладач у цьому випадку тільки надавав рекомендацію, але в будь-якому разі прагнув не нав'язувати студентові ту чи іншу оздоровчу технологію.

У випадках, коли в студентів виникали труднощі з виявленням психічних особливостей, були наявні порушення психічного стану, зниження стресостійкості, відсутність духовного спрямування або будь-які інші проблеми, ми намагались залучати психологів, які допомагали студентові зрозуміти його проблеми та надавали певні рекомендації й поради щодо їх подолання.

Не менш важливе значення в контексті диференційованого підходу в побудові індивідуальної оздоровчої системи займає підбір оздоровчих технологій, що впливають на фізичний аспект здоров'я. Зрозуміло, що студенти, віднесені до СМГ, мають відхилення в стані здоров'я саме на соматич-

чному (тілесному) рівні. У зв'язку із цим і підбір оздоровчих технологій, які сприяють відновленню та зміцненню фізичного здоров'я, мав дуже важливе значення в побудові індивідуальної оздоровчої системи. Слід зазначити, що підбір оздоровчих технологій, які впливають на фізичний аспект здоров'я, відбувався за допомогою лікаря (у кожному окремому випадку відповідним спеціалістом з урахуванням конкретного захворювання), уникаючи, таким чином, можливих негативних наслідків для здоров'я студентів. Так, наприклад, при захворюваннях щитовидної залози не рекомендується загартовуватись сонячним випромінюванням, при гіпертонії III стадії або значних захворюваннях серцево-судинної системи не бажано застосовувати самомасаж. При деяких захворюваннях не завжди доцільно застосовувати ту чи іншу методику оздоровчого дихання, оскільки, крім специфіки захворювання, існують також певні індивідуальні особливості людини в контексті реагування на ту чи іншу оздоровчу технологію та перебіг самого захворювання. Навіть при подібних відхиленнях у стані здоров'я на окремого студента позитивно може впливати оздоровча гімнастика за Стрельниковою, а на іншого – оздоровче дихання за Бутейко і т.д. Важливе місце тут також займає урахування етіології захворювання, стадії, індивідуальних особливостей тощо.

Справедливо буде зазначити, що на заняттях з фізичного виховання більше уваги приділялось оздоровчим технологіям, спрямованим на фізичний аспект здоров'я. Разом з тим ми намагались будувати навчальний процес таким чином, щоб увага приділялась й оздоровчим технологіям, спрямованим на духовний та психічний аспекти здоров'я. Зрозуміло, що застосування окремих рекомендацій і методик, що внесені до індивідуальної оздоровчої системи й впливають на формування духовного здоров'я, не зовсім зручно застосовувати саме в процесі занять з фізичного виховання. Це переважно відбувається за його межами, у позанавчальній діяльності та повсякденному житті. Але, враховуючи, що частково студенти все ж таки мають можливість здійснювати самопізнання, самовиховання тощо, у процесі занять з фізичного виховання їм рекомендувалось намагатись постійно слідкувати за своїм духовним станом (наприклад, за своїм ставленням до заняття, за своїм настроєм, за реагуванням на зауваження викладача або одногрупників, за тим, наскільки він є самокритичним, наполегливим, чутливим, уважним до оточення, наскільки прагне до самооздоровлення та самовдосконалення тощо) й у разі можливості виникнення негативних проявів у контексті духовного здоров'я, намагатись запобігати їм або не давати їм прогресувати.

Особливу увагу ми приділяли посиленню застосування оздоровчих технологій, що впливають на психічний аспект здоров'я студентів наприкінці кожного півріччя, бо саме на цей час перепадає найбільша кількість заліків та іспитів, що, у свою чергу, вимагає від студентів значних інтелектуальних зусиль та емоційних переживань. А це може призвести до погіршення стану здоров'я, загострень існуючих хвороб, емоційно-нервового

виснаження тощо. У зв'язку із цим студентам рекомендовалось виконувати аутогенне тренування на розслаблення, релаксацію.

Заняття з фізичного виховання в спеціальній медичній групі будувалось з теоретичної (15–25 хв), вступної (4–7 хв), підготовчої (15–20 хв), основної (25–30 хв) та заключної (5–8 хв) частин заняття. Уже в теоретичній частині заняття студентам рекомендовалось починати заповнювати щоденник культури здоров'я. Запропонований нами щоденник дещо відрізняється від раніше розроблених. У нашому випадку він передбачав занесення показників, які стосуються не тільки фізичного, а й психічного та духовного аспектів здоров'я. Саме тому заповнення щоденника культури здоров'я студентами відбувалося декількома етапами. Перший етап стосувався занесення даних у контексті духовного та психічного аспектів здоров'я на початку теоретичної частини заняття. До таких показників належать: настрої (піднесений, нейтральний, байдужість, поганий), бажання пізнавати нове (високе, не дуже, відсутнє), бажання займатись на занятті, виконувати оздоровчі технології (високе, не дуже, відсутнє), бажання самовдосконалюватись (високе, не дуже, відсутнє), прояв доброзичливості до інших (висока, не дуже, відсутність, агресивність) психічна урівноваженість (спокійний, відчуття небезпеки, занепокоєність, очікування неприємностей, дратівливість). Слід зазначити, що заповнення щоденника культури здоров'я відповідно до зазначених вище показників відбувалось також наприкінці заняття. Таким чином, сам студент і викладач мали можливість слідувати за динамікою аспектів здоров'я (від заняття до заняття) та на цій основі вносити корективи до індивідуальної оздоровчої технології.

Другий етап заповнення щоденника культури здоров'я відбувався у *вступній частині* заняття, де відзначались показники фізичного аспекту здоров'я (вимірювання частоти серцевих скорочень (ЧСС), частоти дихання (ЧД), загальне самопочуття, позначався сон, апетит, наявність чи відсутність больового відчуття тощо). Фіксування деяких показників (ЧСС, ЧД, загальне самопочуття) здійснювалось й на наступних етапах (кінець підготовчої частини заняття, основна частина після значних навантажень та заключна частина заняття). Після того, як студенти записали показники стосовно фізичного аспекту здоров'я, їм пропонувалось виконати нескладні дихальні вправи (нижнє дихання, а потім повне дихання, вправи в парах на потягування). Упродовж усього заняття в експериментальній групі ми намагались зробити так, щоб студенти не тільки виконували необхідні фізичні вправи, а й застосовували інші оздоровчі технології, які зазначаються в оздоровчій системі кожного окремого студента.

Таким чином, уже в *підготовчій частині* заняття, яка передбачає підготовку організму до основної частини, крім загальнорозвивальних фізичних вправ, ми застосовували тонізуючий самомасаж окремих частин тіла (переважно тих м'язів, які беруть участь у попередній фізичній роботі), а також оздоровче дихання, а саме ті дихальні вправи, які були рекомендовані кожному окремому студенту(ці) з урахуванням їх стану здоров'я (діагнозу захворювання).

Слід зазначити, що самомасаж, дихання та інші оздоровчі технології були внесені до ІОС майже всіх студентів СМГ за винятком, якщо їх виконання було заборонено лікарем, враховуючи діагноз окремих студентів. Застосовуючи на заняттях вищезазначені оздоровчі технології, ми намагались слідкувати, а також нагадувати студентам, щоб їх використання здійснювалось відповідно до рекомендацій лікаря кожної окремої особистості. Так, наприклад, окремим студентам (враховуючи діагноз, етіологію захворювання, його стадію тощо) рекомендувалось застосовувати самомасаж зі зменшенням часу на його проведення або виключення окремих прийомів самомасажу, таких як: ударні прийоми (трусіння, поколючування, рубання тощо).

При деяких захворюваннях, наприклад, таких як захворювання серцево-судинної системи (особливо гіпертонії І стадії) та інших захворюваннях, таких як легенева, серцева, ниркова недостатність І стадії, застосовувати самомасаж рекомендувалось дуже обережно з меншим навантаженням. У поодиноких випадках, коли деяким студентам, враховуючи діагноз захворювання, лікарем було заборонено застосування масажу чи самомасажу, запобігаючи ушкодженню здоров'я, студенти виконували інші оздоровчі технології, які є найбільш раціональними з урахуванням їхнього стану здоров'я.

Отже, самомасаж виконували в підготовчій частині заняття. Перед виконанням фізичних вправ студенти здійснювали самомасаж, який сприяє підвищенню тонуусу організму, сприяє оздоровчому ефекту тощо.

В *основній частині* заняття створювались умови, щоб студенти мали можливість загартовуватись повітрям. Відомо, що загартування повітрям є надзвичайно корисним для кожної особистості, а також, що особливо важливо, воно позитивно впливає на людину майже при всіх захворюваннях. Ускладнювалась організація загартування тим, що студентам, які перенесли бронхіт або пневмонію, рекомендується більш обережно підходити до зміни температури повітря та часу перебування в умовах навіть незначного зниження повітря. У зв'язку із цим студентам, які мають певні захворювання, при заняттях на відкритому спортивному майданчику (особливо коли спостерігалось пониження температури хоча б на 1–2 градуси, а також при підвищенні швидкості повітря) рекомендувалось одягатись трохи щільніший одяг, а при заняттях у спортивній залі їх розташовували таким чином, щоб вони подалі перебували від вікна, за допомогою якого провітрюється спортивна зала.

Враховуючи, що фізичні вправи також слід вважати оздоровчою технологією, яка впливає на фізичний аспект здоров'я, індивідуальному підбору фізичних вправ приділяли особливу увагу. Комплекси оздоровчих фізичних вправ з визначенням дозування вносили до індивідуальної оздоровчої системи кожного студента. У цьому випадку важливо було дуже обережно ставитись до нарощування навантаження при виконанні комплексу фізичних вправ, підвищувати їх складність, кількість повторень, оновлення вправ тощо.

Важливе значення в проведенні занять з фізичної культури зі студентами СМГ мав музичний супровід занять. При цьому ми враховували окремі дослідження стосовно впливу музики на стан здоров'я людини, а також вивчали її лікувальну дію. Відомо, що при виконанні фізичних вправ з музичним супроводом формується більш високий рівень моторної активності й моторних функцій, що її забезпечують. Музика, що сприяє підвищенню м'язової активності, посилює потік пропріоцептивних імпульсів, які змінюють стан кіркових центрів, вегетативної іннервації, отже, і функції внутрішніх органів. Звукове сприйняття при музичному супроводі викликає формування емоцій, надає хворому бадьорості, нормалізує психіку, покращує самопочуття [6, с. 52].

У *заклучній частині* заняття основний акцент робили на відновленні організму студентів після основної частини. Саме тому ми застосовували, крім традиційних вправ на розслаблення та увагу, такі оздоровчі заходи, як аутогенне тренування (за І. Шульцем), що допомагало розслабити м'язи, які були найбільше задіяні при виконанні фізичних вправ. Застосування аутогенного тренування відбувалось під заспокійливу музику, що, у свою чергу, ще більше давало змогу розслабити м'язи та добре налаштуватися на проведення дня. Наприкінці заняття студенти робили самомасаж, який допомагав розслабити м'язи та сприяв більш швидшому відновленню організму після фізичних навантажень.

Висновки. Збільшення кількості студентів, віднесених до спеціальної медичної групи, потребує пошуку нових підходів до організації фізичного виховання, яке передбачало б озброєння майбутніх фахівців не тільки необхідними знаннями, уміннями та навичками з відновлення соматичного здоров'я, а й, відповідно, формування, зміцнення та збереження його духовного та психічного аспектів. Цьому цілком може сприяти впровадження та виконання в процесі фізичного виховання індивідуальної оздоровчої системи, що передбачає наявність підібраних оздоровчих технологій, які впливають на всі аспекти здоров'я.

У подальшому планується розглянути питання організації самостійної роботи студентів спеціальної медичної групи в контексті формування в них високого рівня культури здоров'я.

Література

1. Драгнєв Ю.В. Формування культури здоров'я студентів в умовах комп'ютеризації навчання : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Юрій Володимирович Драгнєв. – Луганськ, 2008. – 300 с.
2. Кириленко С.В. Соціально-педагогічні умови формування культури здоров'я старшокласників: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07 / Кириленко Світлана Володимирівна. – Київ, 2004. – 240 с.
3. Лебедченко С.Ю. Формирование культуры здоровья будущего учителя в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 – “Теория и методика профессионального образования” / С.Ю. Лебедченко. – Волгоград, 2000. – 19 с.
4. Горашук В.П. Общая и педагогическая валеология в схемах и комментариях / В.П. Горашук – Луганск : Полиграфресурс, 2010. – 246 с.

5. Бабич В.І. Підготовка майбутніх учителів фізичного виховання до формування культури здоров'я школярів : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00 / В'ячеслав Іванович Бабич. – Луганськ, 2006. – 314 с.

6. Нетрадиційні методи лікування нейроциркуляторної дистонії / С.Ю. Капралов, Трад Реда Х., О.В. Пісоцька. – К. : Знання, 1999. – 59 с.

ДЗУНДЗА А.І.

ПРОБЛЕМА ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТИВНОСТІ ВИПУСКНИКІВ ВНЗ УКРАЇНИ ЗГІДНО ІЗ ЗАПИТАМИ СУЧАСНОГО ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОГО ПРОСТОРУ

Сучасна соціокультурна спрямованість університетської освіти в Україні вимагає проектування цілей навчання й виховання, націлених на підвищення рівня соціальної адаптивності майбутніх фахівців. Це необхідно, по-перше, тому що сучасні фахівці повинні бути готовими до ефективного проектування не тільки виробничих, а й соціальних процесів, що зумовлює чіткі соціокультурні вимоги до працівника [2, с. 23]. По-друге, сучасне технологічно орієнтоване суспільство швидко й інтенсивно розвивається, що вимагає від системи професійної підготовки відповідності сучасному інформаційно-комунікаційному простору, швидкого та систематичного моніторингу моральних і професійних якостей фахівця, необхідних соціуму, та їхнього оперативного проектування згідно із завданнями професійно-кваліфікаційних програм [3].

Мета статті – проаналізувати шляхи та методи підвищення рівня соціальної адаптивності випускників ВНЗ України згідно із запитами сучасного інформаційно-комунікативного простору. Із цих позицій важливо, що в широкому розумінні результатом новітніх технологічних потреб суспільства є проект соціалізованої особистості, у більш вузькому – проект соціалізованого фахівця. Звідси впливає системоутворювальна роль професійної освіти, покликана забезпечити формування такої особистості фахівця, яка здатна здійснити якісні зміни у сфері своєї соціальної й професійної діяльності [1, с. 123]. Для педагогічного процесу важливо, що саме якісні зміни надають особистості соціальної визначеності: змінюється якість особистості – змінюється і вона загалом як соціально орієнтований суб'єкт.

Отже, коли соціальні вимоги та виробничі технології стрімко оновлюються, коли за 5–6 років (термін навчання у ВНЗ) вони вже встигають застаріти, принциповий підхід, заснований на глибоких соціокультурних ідеях і загальнолюдських цінностях, повинен бути основним у проектуванні технологій навчання й виховання. Тобто в професійній освіті засадничими є такі постулати: учити вчитися; учити мислити; учити фундаментальним загальнокультурним знанням, які дають змогу впродовж усього життя швидко адаптуватися до мінливих соціальних реалій, виховувати потяг до саморефлексії, творчості, самовдосконалення. Тому з розвитком матеріально-технічної бази суспільства, інформаційно-комунікаційних те-

хнологій, з ускладненням соціальних і виробничих відносин учасників соціально-економічних процесів об'єктивно зростають вимоги до соціальної складової підготовки фахівців, їх професійної мобільності, здатності самостійно й ефективно оновлювати професійні знання та соціокультурний досвід [4, с. 5].

Необхідно при цьому мати на увазі, що, за даними соціологів, щорічно оновлюється близько 5% фундаментальних і 25% професійних знань. Наприклад, у США встановлена своєрідна одиниця виміру “старіння знань” фахівців, так званий “період напіврозпаду компетентності”. Цей термін означає тривалість часу з моменту закінчення ВНЗ, коли внаслідок появи нової науково-технічної інформації компетентність фахівця знижується на 50%. Протягом останніх десятиліть зазначений період швидко скорочується. Наприклад, якщо 50-відсоткове “старіння знань” інженера, випускника 1940 р., відбувалося через 12 років, то для випускника 1960 р. – через 8–10 років, 1970 р. – через 5 років, а на початку XXI ст. цей період скоротився до 1–2 років. У США, підраховали, що за останні 25 років зі словника професій зникли 13 тис. понять і з'явилися 11 тис. нових [5, с. 18].

Зауважимо, що окремої уваги педагогічного загалу потребує проблема низького рівня комунікативної культури сучасних фахівців, що, безумовно, гальмує процеси їхньої соціалізації, знижує рівень соціальної адаптивності. Уміння продуктивно спілкуватися, налагоджувати політичні, економічні й соціальні відносини – не тільки важлива професійна якість сучасного фахівця, а й необхідний елемент загальної культури людини. Комунікація є процесом взаємодії суспільних суб'єктів, у якому відбувається обмін інформацією, досвідом, здібностями, результатами діяльності. На думку Аристотеля, здатність до комунікації відрізняє людину від “недорозвинених у моральному розумінні істот”, “той, хто не здатний спілкуватися, не відчуває в цьому споживи, уже не є елементом держави”. Сучасна конкурентна ситуація в професійному середовищі доволі жорстка й вимоглива. Низька самооцінка, брутальність у спілкуванні, скутість на перемовинах, невміння підтримати бесіду й вислухати співрозмовника – все це може зашкодити навіть дуже здібному фахівцю, надовго зіпсувати відносини в його суспільному оточенні. Комунікація – річ настільки важлива, що в багатьох великих компаніях існують підрозділи, які спеціально займаються тільки питаннями комунікативної культури.

Як відомо, під комунікативною культурою прийнято розуміти систему загальних принципів, нормативів поведінки у сфері особистих, соціальних, розподільних, виробничих відносин і контактів. З погляду комунікативної культури комунікація розглядається як сукупність зв'язків і взаємовпливів людей, які складаються в їхній спільній соціокультурній та професійній діяльності. Високий рівень комунікативної культури передбачає також сформованість системи знань про загальнолюдську й професійну мораль, її історію та практику, про відносини між людьми в процесі суспільної діяльності, що покликане регулювати, заохочувати чи обмежувати со-

ціальну поведінку суб'єктів суспільних відносин з метою мінімізації групових суперечностей, підпорядкування індивідуальних інтересів загальногруповим. Спілкування між фахівцями в професійному середовищі, якщо розуміти його як загальноприйнятий порядок соціальної поведінки, допомагає уникати професійних рекламацій або зменшити їх доступними засобами. Тому основну функцію комунікативної культури в плані соціалізації сучасних фахівців можна визначити як формування таких навичок і нормативів соціальної поведінки, що сприяють взаєморозумінню в процесі виробництва, торгівлі, розподілу, обміну матеріальними й духовними цінностями.

Комунікація є одним з головних інструментів формування соціального та професійного іміджу фахівця. У сучасному професійному просторі презентативності окремого фахівця або підприємства загалом приділяється чимале значення. Ті професійні співтовариства, у яких не дотримуються нормативів комунікативної культури, втрачають дуже багато, бо високий рівень культури спілкування прибутковий!

Цивілізований фахівець повинен бути зразком нормативної комунікації в соціальному середовищі. У цьому плані цікаво навести дані опитування, проведеного серед студентів математичного факультету ДонНУ. На запитання, які риси вони вважають у собі недостатньо розвинутими і хотіли б їх набути, 42% респондентів назвали рішучість і впевненість, 37% – витримку і врівноваженість, 35% – цілеспрямованість і силу волі, 11% – терпимість, 10% – доброзичливість. Людям зі свого соціального оточення хотіли б додати доброти й людяності – 57% опитаних, чесності та порядності – 33%, взаєморозуміння й співчуття – 23%, терпимості – 17%, альтруїзму та щедрості – 15%. Отже, майбутні фахівці собі бажають більше твердості, а навколишнім більше людяності. На наш погляд, звідси й виникає взаємна незадоволеність і напруженість. Наведені вище дані доводять гостру необхідність підвищення рівня комунікативної культури української молоді, подальшого розвитку тих соціокультурних норм і принципів, які б сприяли ефективній соціалізації сучасних студентів у професійному й суспільному середовищі.

У цьому контексті формування комунікативної культури в студентів ґрунтується на орієнтації суб'єктів соціальних відносин на конструктивний результат; готовності до врегулювання конфліктів; підтримці етичних принципів побудови виробничих, бізнесових, організаційних відносин. Найретельнішої корекції навчально-виховного процесу в сучасних ВНЗ вимагає завдання формування цілісної системи цінностей комунікативної культури, що вимагає вирішення проблеми зовнішньої адаптації та внутрішньої інтеграції майбутніх фахівців, розвитку в студентів прихильності до колективної праці й водночас орієнтації на самостійну діяльність, коректності в колективному спілкуванні. Зі згаданими вище цінностями, на наш погляд, тісно пов'язана система цінностей інформаційної культури, формування якої потребує поглиблення інформаційно-культурного змісту навчання, розробки інформаційних засад кожної навчальної дисципліни,

створення соціально-інформаційної бази професії, а у зв'язку із цим глибокої комп'ютеризації навчального процесу та інтенсивного використання нових інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні. Аналіз нормативних документів та науково-педагогічної літератури дав змогу виділити три основних напрями діяльності з виховання цінностей, притаманних сучасному інформаційно-комунікаційному простору: поглиблення знань про сутність і специфіку функціонування соціально-економічної інформації в суспільстві; роз'яснення механізму інформаційного обміну та його специфічних особливостей; озброєння студентів уміннями та навичками використання інформаційних ресурсів під час реалізації соціальної складової професійної діяльності.

Зауважимо, що наші дослідження на факультетах природничонаукового профілю в Донецькому національному університеті й статистичні дані опитувань, наведених у науково-педагогічній літературі про якість підготовки фахівців природничонаукового напрямку підготовки, свідчать про досить високу загальнопрофесійну та спеціальну підготовку майбутніх математиків, фізиків, хіміків в Україні й водночас про недостатню їхню підготовку з іноземної мови (це відзначають близько 67% опитаних), суспільно-правових дисциплін (53%), економіки й управління (47%). Майже 70% опитаних відзначають недостатність комунікативних умінь і навичок, що позначається на труднощах адаптації в європейському освітньому просторі. Це, безумовно, призводить до низької конкурентоспроможності на сучасному загальносвітовому ринку праці випускників українських ВНЗ. Відзначені вище диспропорції необхідно усувати або за рахунок модернізації освітніх стандартів і програм, або через впровадження інтегрованих навчальних курсів, новітніх виховних технологій і додаткових освітніх послуг. Орієнтиром розв'язання зазначених вище проблем є сучасні і більшою мірою перспективні потреби українського суспільства в соціально-орієнтованій професійній діяльності. До того ж більшість (близько 55%) випускників технічних і природничонаукових ВНЗ України влаштовуються працювати не за фахом, що є вагомим аргументом проти підготовки вузькопрофільних фахівців без навичок соціокультурної адаптації, тому що це різко скорочує або ускладнює їхню професійну й соціальну мобільність.

Висновки. Вимоги сучасного суспільства до соціальної складової професійної освіти, на наш погляд, доцільно сформулювати так: 1) підготовка висококваліфікованих фахівців у своїй професійній сфері, які володіють навичками аналізу соціально-економічних аспектів науково-технічних рішень, які озброєні методами оцінювання ефективності й соціальної корисності виробничих та організаційно-технічних рішень, соціальної спрямованості прикладних наукових розробок; 2) сучасні випускники ВНЗ повинні володіти методами прогнозування соціальної корисності результатів своєї професійної діяльності; 3) фахівці повинні володіти методами оптимального планування професійної діяльності з урахуванням її суспільної доцільності; 4) фахівці повинні мати розвинену комунікативну культуру, підтримувати нормативи сучасного спілкування в інформацій-

ному всесвітньому просторі, наслідувати багатий досвід національних традицій соціальної комунікації.

Отже, високий рівень соціальної адаптації майбутніх фахівців забезпечує сталість і тривалість професійних можливостей як за рахунок збільшення кількості елементів соціального й загальнокультурного досвіду, так і через поглиблення глибинних відносин між цими елементами. Виділення умов результативності цих відносин – важлива педагогічна проблема, яка потребує подальших наукових розвідок.

Література

1. Єрмаков І.Г. Життєвий проект особистості: від теорії до практики / І.Г. Єрмаков, Д.О. Пузіков. – К. : Освіта України, 2007. – 212 с.
2. Мудрик А.В. Социализация вчера и сегодня / А.В. Мудрик. – М., 2006. – 431 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 33.
4. Радул В. Соціальна зрілість особистості / В.В. Радул // Рідна школа. – 2007. – № 4 (927). – С. 3–6.
5. Филиппов В. Приоритеты страны и образование / В.М. Филиппов // Вестник высшей школы. – 2000. – № 4. – С. 17–19.

ЄРМАК Л.С.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ТУРИСТИЧНОЇ СФЕРИ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ: ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

У зв'язку з формуванням в Україні принципово нової системи туристичного обслуговування, адекватної новим умовам розвитку українського суспільства, виникла потреба у відповідних кадрах у сфері туризму нової формації. Це вимагає створення ефективної системи підготовки працівників туристичної сфери в контексті Болонського процесу, здатних виконувати як повсякденні завдання професійної діяльності, так і займатися науково-дослідною діяльністю у сфері туристичного обслуговування. Важливу роль у цьому випадку відіграє підготовка спеціалістів рівня “магістр” як найгрунтовнішого та професійно спрямованого рівня кваліфікації.

Для України становить інтерес досвід різних країн світу, насамперед, Нової Зеландії, де туризм і туристична освіта мають давню історію й багаті традиції. Важливість досвіду цієї держави підтверджується ще й тим, що вона займає лідерські позиції з розробки та впровадження міжнародних стандартів професійної освіти.

Найгрунтовніші порівняльно-педагогічні дослідження в аспекті підготовки працівників туристичної сфери, зокрема магістрів, провели В.Ф. Буйленко, В.А. Квартальнов, А.П. Конох, Л.Г. Лук'янова, Л.В. Сакун, М.І. Скрипник, В.К. Федорченко, Н.А. Фоменко, Г.С. Цехмістрова, Л.В. Чорна та ін.

Недостатня кількість наукових досліджень, у яких новозеландський досвід професійної підготовки працівників туристичної сфери рівня магістр розглядався б цілісно й системно з метою виявлення ідей, що сприяли

б суттєвому підвищенню якісного рівня підготовки фахівців для туристичної сфери в Україні, зумовлює актуальність цієї статті.

Мета статті – розкрити особливості професійної підготовки працівників туристичної сфери рівня “магістр” у вищих навчальних закладах Нової Зеландії, визначити можливості використання прогресивних ідей досвіду підготовки магістрів цієї країни у вищих навчальних закладах України.

Реалізацію цієї мети забезпечують такі завдання, як: виявлення загального та специфічного в організації підготовки фахівців туристичної сфери рівня “магістр” у Новій Зеландії та Україні та вивчення можливості впровадження ідей прогресивного досвіду професійної підготовки магістрів туристичного обслуговування Нової Зеландії в навчальний процес вищих навчальних закладів України.

Наукова новизна полягає в тому, що охарактеризовано особливості професійної підготовки магістрів туристичного обслуговування у вищих навчальних закладах Нової Зеландії (міждисциплінарний характер змісту освіти; інтеграція теоретичного та практичного компонентів, індивідуалізація й диференціація навчального процесу); на основі порівняльного аналізу організації професійної підготовки магістрів туристичного обслуговування у вищих навчальних закладах України й Нової Зеландії визначено можливості реалізації прогресивних ідей досвіду підготовки магістрів туристичної сфери Нової Зеландії в умовах євроінтеграції та нових соціально-економічних умовах розвитку нашої країни.

У Новій Зеландії 8 університетів і тільки 4 з них пропонують кваліфікаційні програми рівня магістра: магістр туристичного менеджменту в Університеті Вікторія та в Університеті Лінкольна, магістр туристичних досліджень та магістр філософії (в туризмі) в Оклендському технологічному університеті, магістр комерції (в туризмі) та магістр з туризму в Університеті Отаго. Розглянемо ці шість кваліфікаційних магістерських програм окремо.

Магістр туристичного менеджменту в Університеті Вікторія – це кваліфікаційна програма другого ступеня, яка складається з двох частин: 8 предметів зі списку на кваліфікацію бакалавр туристичного менеджменту (з відзнакою) у першій частині та написання дисертації з обраної теми на основі попередніх досліджень у другій частині. Магістранти вивчають обов’язкові предмети: “Останні досягнення в галузі туризму”, “Методи туристичних досліджень”, “Дисертація” плюс щонайменше два предмети з таких: “Споживчі перспективи у сфері туризму”, “Управління людськими ресурсами в туризмі”, “Спеціальна тема”, “Туризм: інтеграція і глобалізація”, “Стратегія і організація туризму в глобальній економіці”. На цю програму приймаються студенти, які здобули кваліфікацію бакалавра туристичного менеджменту або її еквівалент. Кандидати, що мають кваліфікацію бакалавра туристичного менеджменту (з відзнакою) або відповідний ступінь, можуть бути допущені безпосередньо до другої частини програми на кваліфікацію магістр туристичного менеджменту. Студенти, що почи-

нають навчання з першого модуля, мають подати документи до кінця лютого або початку березня. А ті, які починають навчання з другого модуля, можуть розпочати роботу над дисертаційним дослідженням у будь-який час протягом року. Наукові теми, над якими працюють сьогодні в Університеті Вікторія:

1. “Природні святилища як туристичні визначні пам’ятки”.
2. “Периферія та туристичний розподіл: перспективи Саутленда”.
3. “Екологічно відповідальне ведення бізнесу серед туроператорів Нельсон-Тасман регіону”.
4. “Спеціальні туристичні маркетингові заходи у Веллінгтоні”.
5. “Структура й функції канцлерів туристичного розподілу між Японією та Новою Зеландією”.
6. “Просторові моделі пакетних турів в Індію”.
7. “Розуміння екологічної та культурної стійкості китайських міжнародних відвідувачів Нової Зеландії”.
8. “Участь місцевої громади в туристичній індустрії Танзанії”.
9. “Екологічні підходи до управління серед туристичних операторів у міських умовах Веллінгтону”.
10. “Сегментація відвідувачів у демілітаризованих зонах В’єтнаму”.
11. “Туризм як кар’єра в Малайзії: сприйняття та політика”.

Кваліфікація **“магістр туристичного менеджменту” (M.Tour.Mgt.)** в Університеті Лінкольна надає можливість брати участь безпосередньо в плануванні та управлінні індустрії, яка включає в себе найбільші людські потоки у світі. Ця програма є другою найдавнішою академічною програмою з туризму в Новій Зеландії та спирається на досвід і дослідження Університетського центру із земельних, людських питань та питань навколишнього середовища (LEAP), який є національним лідером і міжнародним центром туристичних досліджень та консультацій. На цю програму приймають випускників, які мають ступінь бакалавра в галузі туризму або в суміжних сферах. Якщо абітурієнт має нижчий ступінь або взагалі не має туристичної освіти, він може після вступу виконати програму, яка є “містком” між кваліфікаціями, наприклад PG Cert Tour Mgmt (один семестр) або PG Dip Tour Mgmt (два семестри). Триває навчання зазвичай 2 академічних роки на денному відділенні. Як правило, на першому курсі вивчається 6 предметів, а другий курс використовується для наукового дослідження та написання дисертації. В особливих випадках на цю кваліфікацію приймають кандидатів на другий курс для роботи над науковою дисертацією. Навчальний компонент кваліфікації “магістр туристичного менеджменту” включає такі предмети: обов’язкові – “Програми соціальної теорії в сучасному суспільстві”, “Менеджмент туризму”, “Туристична поведінка” плюс принаймні один з таких предметів: “Методи соціального дослідження (кількісні)”, “Методи соціального дослідження (якісні)” плюс принаймні один з таких: “Відпочинок на природі та туризм”, “Політика та планування паркового відпочинку в туризмі та спорті”, “Події та фестивалі: зміст і по-

няття”, “Маркетинг та менеджмент передового обслуговування”, “Передові бізнес-стратегії”.

Кваліфікація “**магістр туристичних досліджень**” в Оклендському технологічному університеті – це післядипломна програма дев’ятого рівня, для отримання якої треба навчатися 2 роки на денному відділенні або 5 років на заочному, отримавши за весь час навчання 240 кредитів. Дата початку навчання – 27 лютого. Кандидат має подати приклади попередніх досліджень та пройти співбесіду. Студентам надається можливість спеціалізуватися на науково-дослідних підприємствах туристичної галузі в таких напрямках, як: менеджмент туризму, підтримка галузі та туристичне інформування. Вибір предмета залежатиме від вибору студента – тези чи дисертація. Обов’язкові предмети для здобуття цієї кваліфікації:

1. “Управління дослідними проектами”.
2. “Якісні методи досліджень та аналізу”.
3. “Кількісні методи досліджень та аналізу”.

Студенти мають обрати додаткові предмети з такого списку:

1. “Туристичний менеджмент і підприємництво”.
2. “Історія туризму”.
3. “Прибережний і морський туризм”.
4. “Азіатський туризм”.
5. “Туризм та суспільний розвиток”.
6. “Дикторське читання”.
7. “Екотуризм”.
8. “Туризм та Південна частина Тихого океану”.
9. “Споживчі перспективи в сфері туризму”.
10. “Дослідницький проект”.
11. “Сучасні проблеми туризму”.
12. “Спеціальна тема в туризмі I”.
13. “Спеціальна тема в туризмі II”.

Кандидати на кваліфікацію магістра туристичних досліджень мають обрати тип дипломного захисту: MTourS тези або MTourS дисертація.

Наступна кваліфікаційна сходинка в Оклендському технологічному університеті – це ступінь **магістра філософії (в туризмі)**, програма дев’ятого рівня, для отримання якої потрібно провчитися 1 рік на денному відділенні або 3 роки на заочному, набравши 120 кредитів за весь період навчання. Навчання можна розпочати в будь-який час. Для вступу може знадобитися інтерв’ю з кандидатом. Цей ступінь дає змогу кандидату завершити наукову дисертацію за рік навчання й забезпечує шлях до докторантури. Кандидатам рекомендується брати участь у міждисциплінарних науково-дослідних проектах, а дисертаційні тези для завершення кваліфікації на ступінь магістра філософії можуть включати істотний творчий проект у вибраній галузі дослідження, зокрема в туризмі. Кожному кандидату надається керівна команда, яка супроводжує й регулярно аналізує його наукове дослідження протягом усього навчального курсу. За рік навчання кандидат

виконує дослідницький проект і пише наукову дисертацію з обраної теми. Кар'єру магістр філософії може продовжити у сфері науки або у викладацькій діяльності.

Магістр комерції (в туризмі) в Університеті Отаго – це ступінь, що дозволяє розвиток індивідуального дослідження в певній галузі, зокрема в туризмі. Студенти мають можливість зробити власний внесок в існуючі дослідження або почати власне, розвиваючи нові напрями дослідження. Цю кваліфікацію можна здобути, поєднуючи наукове дослідження та роботу у галузі туризму. Кандидати, які мають ступінь бакалавра (або еквівалентну кваліфікацію), вивчають відповідні предмети та пишуть дисертацію протягом 2 років очного навчання. Перший рік складається з предметів загальною кількістю 144 кредити, що еквівалентний отриманню диплома аспіранта в галузі комерції (у туризмі). Студенти, які отримали такий диплом або ступінь бакалавра з відзнакою, можуть завершити кваліфікацію магістра комерції (в туризмі) за 1 рік, подавши лише наукові тези на захист.

Магістр з туризму в Університеті Отаго – це ступенева міждисциплінарна програма, яка розглядає феномен туризму із соціальних, комерційних, екологічних та наукових точок зору. Існує гарно керований дослідницький компонент у межах цієї кваліфікації, де кандидати можуть запропонувати свої наукові тези в перший рік навчання на денному відділенні або в другому семестрі другого року навчання на заочному. Ця кваліфікаційна програма дає змогу вибирати предмети з найрізноманітніших дисциплін, наприклад, зі списку предметів, що вивчаються на кваліфікаційній програмі магістра ділового адміністрування або магістра планування. Така спеціалізація вимагає додати до навчального плану предмети з комерції та планування.

Отже, туризм – це міждисциплінарна сфера дослідження, яка пов'язана з бізнес-дослідженнями, аналізом ресурсів, соціальною теорією та вивченням навколишнього середовища. Відповідність змісту навчання вимогам майбутньої професійної діяльності, зв'язок навчання з виробничою практикою, навчанням на робочому місці, взаємозв'язок теоретичних курсів з предметами, що пов'язані з практикою, тривала оплачувана практика на робочому місці під час навчання – усе це формує основу висококваліфікованого фахівця туристичної галузі Нової Зеландії.

Освітня програма магістратури в нашій країні базується на освітній програмі бакалаврату й передбачає одно-дворічну спеціалізовану підготовку. Важливе місце в ній відводиться науково-дослідній і науково-педагогічній практиці. Загальний нормативний термін навчання має становити не менше ніж 5–6 років. Програма завершується захистом магістерської роботи з присудженням випускнику кваліфікації “магістр” – науковець (туризмологія, музеєзнавство, рекреологія), викладач.

Аналіз змістового компонента професійної підготовки магістрів туристичного обслуговування в обох країнах свідчить, що в Україні, на відміну від Нової Зеландії, професійна підготовка має більше теоретичний характер, ніж практичний. Вітчизняні педагоги намагаються організувати

навчальний процес на теоретичній основі, тоді як студенти віддають перевагу здобуттю практичних умінь та навичок, яких від них очікують роботодавці.

Як свідчить порівняльний аналіз, різною є навчальна програма. Українські ВНЗ пропонують єдину навчальну програму для кваліфікації “магістр” у галузі туризму: “Інформаційний менеджмент”, “Методологія наукових досліджень”, “Корпоративне управління в туризмі”, “Управління регіональним розвитком туризму”, “Міжнародний туристичний бізнес” – предмети із циклу фундаментальних та професійно орієнтованих дисциплін (360 академічних годин, 10 кредитів); “Актуальні проблеми філософії”, “Педагогіка та психологія вищої школи”, “Вища освіта та Болонський процес”, “Іноземна мова професійного спілкування”, “Цивільна оборона”, “Охорона праці в галузі”, “Інтелектуальна власність” – предмети з гуманітарного циклу (486 академічних годин, 13,5 кредитів). У ВНЗ Нової Зеландії загальними та обов’язковими предметами для здобуття цієї кваліфікації є такі: “Управління дослідницькими проектами”, “Якісні методи досліджень і аналізу”, “Кількісні методи досліджень і аналізу”. Додаткові предмети магістранти вибирають зі списку, який пропонується кожним навчальним закладом залежно від їх конкретної спеціалізації: соціальної, комерційної, екологічної чи наукової.

У процесі професійної підготовки магістрів туристичної сфери в Новій Зеландії значна увага приділяється питанням оптимального поєднання теоретичного та практичного компонентів. У вищих навчальних закладах Нової Зеландії, як і в багатьох інших зарубіжних країнах, у процесі професійної підготовки фахівців туристичної галузі практичний компонент займає 30–50%. У нашій країні співвідношення теоретичного та практичного компонентів у процесі професійної підготовки магістрів ще не відповідає європейським стандартам.

ВНЗ Нової Зеландії співпрацюють з багатьма установами, що беруть магістрантів на практику і частково підтримують матеріально тих, кого в майбутньому планують запросити на роботу. Ключові керівні установи країни працюють разом для вирішення стратегічних питань планування у галузі туризму: Міністерство туризму (The Ministry of Tourism), Новозеландська асоціація туристичної індустрії (Tourism Industry Association of New Zealand), Рада туризму маорі (Maori Tourism Council), Організація туристичної авіації та навчальних подорожей (Aviation Tourism & Travel Training Organisation), Новозеландська готельна рада (New Zealand Hotel Council), Новозеландська автобусна асоціація (New Zealand Bus and Coach Association), Новозеландська асоціація гостинності (Hospitality Association of New Zealand), Навчальна організація спорту, фітнесу і відпочинку (Sport, Fitness and Recreation Industry Training Organisation) та Інститут стандартів гостинності (the Hospitality Standards Institute). Отже, ВНЗ Нової Зеландії мають потужну фінансову й моральну підтримку у вигляді соціального замовлення провідних туристичних компаній.

В Україні, на відміну від Нової Зеландії, ще не встановлені на належному рівні партнерські відносини між вищими навчальними закладами та туристичними організаціями.

Як свідчать результати досліджень (О. Бейдик, О. Дмитрук, Л. Кнодель, Л. Лук'янова, І. Петрова, Л. Поважна, М. Скрипник, Т. Сокол, В. Федорченко, Н. Фоменко, Г. Цехмістрова, В. Цибух, Г. Щука та ін.) й аналіз практики професійної підготовки магістрів туристичної сфери, у нашій країні наявні такі недоліки: переоцінка значення теоретичних знань і недооцінка ролі практичного компонента; відсутність партнерських відносин між вищими навчальними закладами й туристичними організаціями як базами практики і майбутніми роботодавцями; недооцінка ролі життєвого досвіду студентів; недооцінка ролі самостійної, навчально-творчої та пошуково-дослідної діяльності.

У Новій Зеландії спостерігається тенденція до розширення наукових досліджень у галузі туристичної освіти. Вони здійснюються на базі відповідних факультетів вищих навчальних закладів як викладачами, так і студентами. Майже кожен інститут, факультет має власну наукову школу. Науково-дослідна робота є вагомим компонентом навчальних планів, програм професійної підготовки, тому має постійний характер. Особлива увага приділяється практично орієнтованим дослідженням, участі студентів – майбутніх магістрів у наукових проектах.

Подальший перспективний розвиток туристичної освіти в нашій країні вимагає не тільки дбайливого ставлення до надбань вітчизняної професійної освіти, а й творчого ставлення до можливості реалізації прогресивних ідей зарубіжного досвіду професійної туристичної освіти; втілення інноваційних ідей, акумульованих з досягнень різних країн, на основі вдосконалення технології професійної підготовки магістрів.

До прогресивних ідей досвіду Нової Зеландії, які заслуговують на осмислення в контексті їх упровадження у ВНЗ України, належать:

- об'єднання зусиль вищих навчальних закладів України і закладів туристичного спрямування на розробку й упровадження сучасних освітніх технологій професійної підготовки фахівців та інноваційних технологій здійснення туристичної діяльності;
- цілеспрямоване формування й підтримка в суспільстві позитивного іміджу туристичної діяльності та фаху працівника туристичної сфери;
- створення інноваційних типів туристичних закладів як сфери надання відповідних послуг і працевлаштування магістрів, що оволоділи відповідними спеціалізаціями спеціальності “туризм”: туризмолог, рекреолог, музеєзнавець тощо;
- розробка державної програми підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу, кадрів, які займаються підготовкою магістрів туристичної сфери;
- упровадження в процес професійної підготовки магістрів нових досягнень туристичної науки і практики, використання одночасно з традиційними сучасних технологій та інформаційних засобів навчання;

- запровадження науково-дослідної діяльності магістрів, залучення їх до розробки практично орієнтованих проектів у туристичній галузі;
- створення навчально-методичного комплексного забезпечення процесу впровадження дистанційного навчання магістрів туристичної сфери.

Виступаючи навчально-педагогічними комплексами, тобто центрами конкретної регіональної (політехи) або загальнонаціональної (університети) систем професійної туристичної освіти, і коледжі, і університети Нової Зеландії домагаються безперервного функціонування навчальних комплексів. Безперервність реалізується в послідовності рівнів курсів, предметів і ступенів навчання, у зв'язку навчання з інтерактивними виробничо-туристичними й готельними комплексами, з практичним бізнесом, а також у взаємозв'язку навчання, практики, освіти, стажування, диплома, ступеня, науки.

Висновки. Отже, важливою умовою успішного розвитку туристичної освіти, зокрема магістрів туристичної галузі України, є запозичення прогресивних ідей зарубіжного досвіду при збереженні надбань національної системи освіти й національної ідентичності освіти країни. Туристична освіта повинна орієнтуватися на створення оптимальних умов для життєдіяльності та життєтворчості кожного громадянина країни.

Література

1. Кнодель Л.В. Педагогіка вищої школи : посіб. для магістрів / Л.В. Кнодель. – К. : Вид.ПАЛИВОДА А.В., 2008. – 136 с.
2. Конох А.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців із спортивно-оздоровчого туризму : монографія / А.П. Конох. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2006. – 456 с.
3. Сакун Л.В. Теория и практика подготовки специалистов сферы туризма в развитых странах мира : монография / Л.В. Сакун. – К. : МАУП, 2004. – 399 с.
4. New Zealand Tourism Guide [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.tourism.net.nz/new-zealand/about-new-zealand/education-in-new-zealand.html>.

ЖМУРКОВА І.В.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ХІМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Реформування системи вищої освіти пов'язано з необхідністю вирішення багатьох питань на теоретичному, методологічному та практичному рівнях, у результаті чого майбутні фахівці будуть здобувати знання, необхідні для адаптації в сучасному світі. Проблема формування змісту інженерної освіти зумовлена зміною вимог до розвитку особистісного потенціалу студентів, щоб вони були готові до творчої самостійності й ініціативи, до професійної компетентності та особистісних якостей майбутнього фахівця, до творчих підходів у пізнавальній діяльності. Усе більше зростає роль психолого-педагогічної та управлінської підготовки інженерів-хіміків, це пов'язано зі змінами цілей професійної діяльності майбутнього інженера.

Різні підходи розвитку педагогічної теорії й вирішення проблем, які виникають перед інженерною освітою, розкриваються в працях

В.Г. Кременя, М.З. Згуровського, О.Е. Коваленко, Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, Б.І. Мокіна, В.О. Моляко, О.Г. Романовського. У розробку проблем технологій навчання зробили великий внесок як вітчизняні, так і зарубіжні вчені: А.М. Алексюк, С.У. Гончаренко, С.О. Сисоєва, О.М. Пехота, В.І. Лозова та ін. (Україна); В.П. Беспалько, А.Я. Савельєв, Н.Ф. Тализіна (Росія); Ф. Янушкевич, В. Стриковський (Польща); Дж. Брунер (США) та інші. Але перед педагогічною системою стоїть проблема вдосконалення психолого-педагогічної підготовки інженерів-хіміків високої кваліфікації, здатних здійснювати соціально-професійну та виробничо-технологічну діяльність на підприємствах різного типу.

Мета статті – проаналізувати особливості психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців хімічного профілю і з'ясувати якою мірою вища школа формує у випускників здатність до того, щоб жити і працювати в нових умовах, виявити яких особистих якостей та знань в процесі психолого-педагогічної підготовки не вистачає. Які знання допомогли би їм виходити з гідністю зі складних професійних ситуацій, володіти методами та технологією прийняття обґрунтованих управлінських рішень, усвідомлювати необхідність організації, контролю за їх виконанням, володіти технологією укріплення трудової дисципліни, поліпшення соціально-психологічного клімату в колективі.

Часи протиставлення гуманітарної й фундаментальної складових професійної підготовки студентів хімічного профілю залишилися у минулому. Сьогодні одним з найважливіших компонентів гуманітарної підготовки майбутніх інженерів-хіміків є психолого-педагогічна підготовка. Сучасні педагогічні знання обов'язкові не тільки для інженерів на підприємстві, а й для службовців, керівників, які у своїй діяльності періодично мають виступати в ролі педагога, здатного максимально реалізувати свій потенціал, переконувати та брати на себе роль лідера. Крім того, психолого-педагогічні дисципліни здатні максимально допомогти майбутнім фахівцям хімікам в інтелектуальному розвитку та інтелектуальному збагаченні особистості. Спеціальні-хімічні науки цих знань не дають.

Не можна не погодитись з О.Г. Романовським, який визначає, що проектування педагогічних систем полягає в розробці змісту й технологій реалізації цілей і завдань педагогічної системи, а також засобів та способів контролю за ступенем досягнення поставлених цілей на кожному з етапів реалізації та засобів для необхідної корекції системи. Це вимагає, у свою чергу, детального розгляду й аналізу залежностей між окремими елементами системи, виявлення всієї сукупності зв'язків між ними [1].

Визначаючи головні цілі психолого-педагогічного навчання у вищому навчальному закладі, бачимо, що головною проблемою є забезпечення умов для повної самореалізації особистості майбутнього спеціаліста хіміка та його професійного зростання. У процесі навчання у вищій школі майбутній фахівець повинен набути досвіду професійної самореалізації, прагнути до постійного зростання власного творчого потенціалу, уміти обґрунтувати свою світоглядну думку й громадську позицію.

Таким чином, аналізуючи педагогічну літературу, ми виявили ряд суперечностей між потребою суспільства в майбутніх інженерах-хіміках, готових до здійснення підприємницької діяльності та станом їх підготовки в системі освіти, що потребує структурування навчального матеріалу. Як зазначив професор А.М. Алексюк це пов'язано з тим, що завдання професійної освіти, вузький професіоналізм, утилітарність навчальних планів, характерних для окремих спеціальностей і програм, відсутність вільної позалекційної години для задоволення непрофесійних інтересів і потреб гальмує розвиток особистості майбутнього спеціаліста. Внаслідок цього вищий заклад освіти на практиці сприяє однобічній професійній орієнтації студентів, далеко не повною мірою реалізуючи мету всебічного гармонійного розвитку особистості. Тому, підкреслює А.М. Алексюк, одне з найважливіших завдань практичної й теоретичної педагогіки вищої школи полягає в тому, щоб знайти шляхи та засоби для усунення цієї суперечності [2].

Методика викладання педагогіки й психології в технічному університеті відмінна від тієї, яка роками склалася в університетах і педагогічних інститутах та вимагає особливих підходів. У сучасному вищому технічному закладі домінує техноцентричне середовище, основний акцент робиться на вивченні спеціальних дисциплін і вже потім, за залишковим принципом, вивчаються дисципліни психолого-педагогічного циклу. За таких умов навчання духовний і моральний розвиток у майбутнього фахівця не сформується, і такий фахівець не стане керівником виробництва. Тож, на нашу думку, сучасний випускник хімічного профілю повинен не тільки вміти приймати технічні рішення, а й вирішувати проблеми, які постають при спілкуванні з людьми та управлінні колективом.

На сьогодні психолого-педагогічна підготовка майбутніх інженерів-хіміків у Національному технічному університеті "ХП" є одним з головних шляхів до поставленого завдання перед студентами. Випускник НТУ "ХП" повинен бути здатний вирішувати, крім суто професійних завдань, ще й проблеми та завдання соціальної діяльності в такому напрямі:

- розуміти та усвідомлювати багатогранність навколишнього світу, своє місце в ньому та відповідальність за гармонійне існування природи й людини;
- критично мислити та аналізувати політичні, соціальні й економічні проблеми в житті суспільства, відшукувати можливі шляхи їх вирішення й приймати на себе соціальну відповідальність за їх вирішення;
- усвідомлювати вплив інженерно-технічних рішень на соціальний клімат у суспільстві;
- виступати в ролі лідера, морального авторитету, приймати обгрунтовані управлінські рішення з урахуванням загальнолюдських цінностей, особистих, суспільних і державних інтересів;
- володіти методами формування соціальних відносин у колективі на правовій основі та демократичних принципах;
- виконувати функціональні обов'язки за фахом.

Психолого-педагогічна підготовка на сьогодні стає однією з основ системи підготовки майбутнього інженера у вищому технічному закладі як гармонійно розвиненої особистості. Головна мета такої підготовки – збагачення дисциплін з педагогіки й психології, які розкривають студентам залежність науково-технічного прогресу від особистісних, моральних якостей людини, її творчих здібностей.

Для найбільшої ефективності психолого-педагогічної підготовки студентів хімічного профілю необхідне дотримання принципу неперервності підготовки. Деканатами факультетів НТУ “ХП”, за активної участі кафебри педагогіки і психології управління соціальними системами, були переглянути навчальні плани для посилення формування психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців [3]. Така підготовка включає в навчальні плани послідовне вивчення психолого-педагогічних та управлінських дисциплін на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях фахової підготовки – бакалаврів, фахівців і магістрів.

Визначаючи виробничі функції, типові завдання діяльності та вміння, якими повинен володіти випускник НТУ “ХП”, цілі та умови педагогічного проектування системи інженерної освіти, необхідно виходити з того, що її зміст повинен відображати майбутню професійну діяльність інженера-хіміка.

Аналізуючи педагогічну літературу, бачимо, що психолого-педагогічна підготовка майбутніх інженерів-хіміків має відповідати меті й завданням підготовки фахівців різних кваліфікаційних рівнів. Це пояснюється тим, що фундаментальна підготовка дає змогу студентам визначити напрями науково-технічної революції, реалізувати найсучасніші ідеї, але не відображає специфіки технічного університету.

В.К. Майборода зазначає, що для успішної реалізації інтегрованої різнорівневої системи підготовки фахівців потрібно спиратися на такі дидактичні умови: спільні цілі та завдання навчання, реалізація спільних принципів і методів навчання, використання єдиних понять та термінів, спільні об’єкти для засвоєння й забезпечення єдиної логіки навчальної інформації [4].

На думку С.І. Самигіна, психолого-педагогічна підготовка полягає в “створенні передбачуваних варіантів майбутньої діяльності та прогнозуванні її варіантів” [5, с. 151].

Для визначення напрямів проектування психолого-педагогічної системи вважаємо за потрібне обґрунтувати цілі й завдання, зміст і функції її підсистем, визначення сфер використання спеціалістів хімічного профілю різних освітньо-кваліфікаційних рівнів і вимог до їхньої фахової підготовки й головне – умови досягнення поставлених цілей майбутніми фахівцями.

На нашу думку, зміст психолого-педагогічної підготовки повинен включати основні напрями майбутньої професійної діяльності інженера-хіміка, закономірності розвитку особистості та її професійного становлення. Сьогодні виникає проблема раціонального проектування змісту освіти.

Формування змісту навчального психолого-педагогічного курсу потрібно будувати на основі соціальних вимог до професійної компетентності, положень і вимог діяльнісного й особистісно-розвивального підходів.

Кафедра педагогіки і психології управління соціальними системами НТУ “ХПІ” базується на викладанні дисциплін гуманітарного й соціально-економічного напрямку та включає послідовне вивчення психолого-педагогічних і управлінських дисциплін для бакалаврів, спеціалістів та магістрів. Викладання цих дисциплін відповідає державним стандартам освіти.

Дійсно, дисципліни психолого-педагогічного циклу одночасно є і цікавими, і складними. І кожен студент, майбутній інженер-хімік, повинен зрозуміти й усвідомити, що саме він може стати запорукою успіху його майбутньої професійної діяльності. Тому, на нашу думку, у системі професійної підготовки майбутніх інженерів хімічних спеціальностей особливе місце повинно відводитись саме дисциплінам психолого-педагогічного циклу.

Як вважає О.Г. Романовський [6], психолого-педагогічні знання повинні розглядатися як важливий елемент фундаментальної підготовки, тому що вони формують необхідні знання про людину та природу її поведінки в суспільстві. Навчальний матеріал може й повинен бути підготовлений відповідно до програми з основ психології та педагогіки і розрахований на студентів, які вчаться за всіма ступенями освіти в межах блоку соціально-гуманітарних дисциплін. При розробці й упорядкуванні навчальних програм з дисциплін психолого-педагогічного циклу можна й необхідно використовувати той факт, що вони можуть бути поширені за рахунок перегляду дисциплін, які висловлюються відповідно до навчального плану. Це дасть змогу впроваджувати в систему професійної підготовки студентів нові дисципліни психолого-педагогічного циклу.

Ще один головний крок для практичної спрямованості забезпечення ефективності психолого-педагогічної підготовки майбутніх інженерів-хіміків – це готовність майбутнього фахівця до розробки та впровадження нових технологічних процесів, нових видів сировини чи продукту на виробництві, освоєння нових методів і методик автоматизованого аналітичного контролю й багато інших виробничих випробувань. Така система навчання сприяє розвитку мотивації вивчення цих дисциплін та сприяє формуванню внутрішньої потреби в освіті, формує особистісне замовлення на знання.

Студентам хімічних факультетів кафедрою педагогіки і психології управління соціальними системами НТУ “ХПІ” для підготовки бакалаврів викладають курс “Основи педагогіки і психології” обсягом 56 навчальних годин. У курсі враховуються особливості професійної діяльності майбутніх фахівців. Також кафедра пропонує спецкурси “Психолого-педагогічні основи управлінської діяльності інженера” і “Управлінська культура керівника”, “Психологія управління”, “Основи управління соціальними системами”.

Курси “Психолого-педагогічні основи управлінської діяльності інженера” і “Управлінська культура керівника” розроблені з урахуванням сучасних систем управління процесами хімічного виробництва і впроваджені в навчальний процес на органічному факультеті. Основою та завданням курсу є володіння методикою управлінських функцій у професійній діяльності й особистісному розвитку майбутнього керівника, вивчення структури та методів управління, ролі й значення психолого-педагогічних методів управління для хімічних виробництв, психологічних закономірностей управлінської діяльності. Курси передбачають вивчення характеристики типів керівництва, головні етапи розвитку колективу, організації забезпечення конкурентоспроможності підприємства, вимог до особистості керівника. Обов’язковими є вивчення психологічних особливостей спілкування на підприємстві, методів і практичних прийомів самооцінки; корекція своїх дій і поведінки; раціональний розподіл праці між працівниками на виробництві; володіння методами та технологією прийняття обґрунтованих управлінських рішень, вміння розв’язання трудових конфліктів. Навчають на курсах володіти технологією зміцнення трудової дисципліни.

У підготовці інженерів хімічних спеціальностей важливе місце посідає курс “Психологія управління”. Студентів навчають способам організації спільної творчої діяльності людей у колективах, уміння формування сприятливого клімату в колективі. Курс є актуальним для студентів хімічного профілю, оскільки їх діяльність пов’язана із взаємодією в колективах, умінням управляти собою, своїми емоціями та психічним станом узагалі, оцінювати наслідки своїх дій.

Викладання курсу “Основи управління соціальними системами” полягає в розкритті студентам особливості управління колективом у найрізноманітніших галузях, готовності ризикувати та брати на себе відповідальність, для досягнення мети добре відчувати ситуацію й знаходити ресурси, за допомогою роз’яснень і переконань уміти захопити своєю новою ідеєю інших людей.

Для студентів п’ятого курсу хімічних спеціальностей органічного факультету при підготовки спеціалістів пропонується курс “Управління розвитком соціально-економічних систем”. Завданням курсу є розкриття психологічних аспектів управління і зростання їх ролі, формування у студентів умінь і навичок з ефективного управління майбутнім підприємством, своїми підлеглими для досягнення реальних соціально-економічних результатів – обсяг виробництва чи продаж, прибуток, впровадження нових технологій, підвищення продуктивності праці тощо. При цьому навчити водночас враховувати й стан психологічного клімату в колективі, міру задоволеності працівників своєю роботою та якістю свого життя.

Крім того, кафедра педагогіки і психології управління соціальними системами на всіх факультетах читає курс “Основи педагогіки і психології”. Будується викладання курсу на розгляданні основних психолого-педагогічних дисциплін, формуванні у студентів стійкого інтересу до пси-

хологічної, педагогічної й управлінської наук, незважаючи на обрану спеціальність.

Ця підготовка дає можливість майбутнім інженерам хімічних спеціальностей:

- за допомогою психолого-педагогічного діагностування виявити й розвинути необхідні якості (вимогливість до себе, дисциплінованість, впевненість, організаторські здібності);
- бути проінформованим у галузі теорії та практики управління соціальними системами, сучасних і перспективних управлінських технологій та вміти успішно їх застосовувати у своїй професійній діяльності;
- навчитися розуміти себе, управляти своїми емоціями й поведінкою, ураховуючи психологічні особливості кожного робітника;
- оволодіти знаннями закономірностей психології міжособистісних відносин та управлінського спілкування, знаннями особливостей педагогічної діяльності, принципами професійного навчання;
- сформуванню вміння діагностувати власний психологічний стан і психологічний стан конкретної особистості, вміння формувати та підтримувати сприятливий психологічний клімат у колективі, вміння орієнтуватися в складному оточенні й швидко приймати правильні рішення.

На нашу думку, у контексті психолого-педагогічної підготовки студентів хімічного профілю необхідно переглянути зміст і обсяг окремих тем. Зробити наголос на поняття інженерної психології, психології технічної творчості, враховуючи особливості професійної діяльності майбутнього фахівця. Потрібно прищеплювати студентам прагнення й внутрішні потреби до неперервної освіти, самоосвіти та самовиховання протягом усього активного трудового життя з метою постійного самовдосконалення, прищепити прагнення читати й самому аналізувати літературу з психології та педагогіки, постійно самостійно поповнювати знання з питань, які його цікавлять і виникають під час виконання професійної діяльності.

Висновки. Аналізуючи все вищесказане, можна зробити висновок, що основним принципом психолого-педагогічної підготовки майбутніх інженерів хімічного профілю є обов'язкове врахування особливостей їх майбутньої діяльності та вимог до професійно важливих якостей фахівців, з урахуванням їх здібностей і схильностей, спрямованих на проектування й реалізацію змісту, методів, форм і засобів навчання. Виникає необхідність не тільки пошуку, а й упровадження новітніх педагогічних технологій.

Упровадження й ефективність психолого-педагогічної підготовки на практиці доводить її необхідність, удосконалення та використання системного підходу при їх застосуванні на принципах поєднання взаємодії теорії та практики, формуванні психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, що сприятимуть ефективності їх подальшої професійної діяльності, підвищує рівень мотивації студентів до навчання.

Література

1. Романовский А.Г. Теоретические и методические основы подготовки инженера в высшем учебном заведении к будущей управленческой деятельности : дис. на соискание уч. степени д-ра пед. наук : 13.00.04 / А.Г. Романовский. – К., 2001. – 490 с.
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України / А.М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 557 с.
3. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л.Л. Формування національної гуманітарно-технічної еліти як основа парадигми інженерної освіти / Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2002. – Ч. 1. – С. 5–11.
4. Майборода В.К. Становлення і розвиток національної вищої педагогічної освіти в Україні (1917–1992 рр.) : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук у формі наук. доповіді / В.К. Майборода. – К. : Інститут педагогіки АПН України, 1993. – 58 с.
5. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособ. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 544 с.
6. Романовський О.Г. Підготовка майбутніх інженерів до управлінської діяльності / О.Г. Романовський. – Харків : Основа, 2001. – 312 с.

КІСЕНКО О.О.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКЦВ У ВНЗ

Реформування вищої школи в нашій країні – наполеглива необхідність, оскільки тривалий час надмірне збільшення професійної підготовки здійснювалося на шкоду загальному духовному й культурному розвитку особистості майбутнього соціального працівника. Гуманізація та гуманітаризація передбачає перехід від технологічно-технократичної моделі освіти до освіти культурно “навантаженої” та культурно детермінованої. Нова гуманістична методологія освіти ставить у центр освітнього процесу людину, її духовний розвиток, систему загальнолюдських цінностей, культурних орієнтирів; вирішує завдання формування культури особистості через залучення людини до загальної культури та психологічної зокрема. Таким чином, ситуація розвитку сучасної вищої школи визначає особливе місце проблемі формування психологічної культури у студентів – майбутніх соціальних працівників. Говорячи про актуальність і практичну значущість формування психологічної культури майбутніх соціальних працівників, можна навести велику кількість прикладів того, що відсутність елементарної психологічної грамотності виступає основною причиною проблем, труднощів та конфліктів у соціальній взаємодії людей. Недостатність сформованої психологічної культури призводить до виникнення стресових ситуацій як окремої людини, так і суспільства в цілому.

У вивчення проблеми формування психологічної культури в майбутніх соціальних працівників в умовах сьогодення вагомий внесок зробили Л.П. Гримак, С.І. Дьяков, Т.Ф. Ковальович, Л.С. Колмогорова, К.М. Романов та ін.

Метою статті є висвітлення актуальних проблем формування психологічної культури майбутніх соціальних працівників у ВНЗ.

Аналіз практики вищих навчальних закладів освіти дає підстави стверджувати про пріоритетність інформативно-описового характеру навчання, переважання вербальних методів, групових і фронтальних форм роботи. Така організація навчального процесу породжує формалізм і негативно впливає на якість підготовки майбутніх соціальних працівників на сучасному етапі і, як наслідок, закріплення в майбутніх соціальних працівників позиції пасивних виконавців професійних функцій. Відповідно до цього актуалізуються завдання формування психологічної культури майбутніх соціальних працівників.

Відштовхуючись від праці Т.Ф. Ковальович, у якій автор зазначає, що специфіка вищої освіти полягає в тому, що у вищих навчальних закладах вивчаються не основи наук, а сама наука в розвитку, здійснюється залучення до наукових дослідницьких методів. При всій складності курсів багатьох спеціальних дисциплін і психології зокрема освоєння в цих умовах починається практично з “нульового” рівня знань. Тому разом з розвитком психологічної компетентності необхідним стає формування в студентів – майбутніх соціальних працівників потреби в здобутті наукових психологічних знань і необхідного рівня психологічної культури [5].

Водночас автор відзначає неспроможність сучасної системи вищої освіти в Україні, яка, на її думку, вступила в суперечність із загальною ситуацією розвитку психологічної культури особистості студента – майбутнього фахівця соціальної сфери, зумовленої єдністю й спадкоємністю таких важливих категорій, як “культура”, “освіта”, “компетентність”, “психологічна культура”. Змістовний аспект вузівської освіти сьогодні реально і значною мірою орієнтує студента – майбутнього соціального працівника на способи передачі готових наукових знань з предмета. Основні механізми залучення студентів до культури в умовах сьогодення залишаються незадіяними повною мірою, входять у суперечність з традиційними способами організації освітньої діяльності, де відсутня необхідність самостійного пошуку, прогнозування результатів, не потрібне самопізнання, самооцінка рівнів розвитку індивідуальної культури та психологічної зокрема [5].

Дослідження К.М. Романова показують, що найбільш поширеними методичними формами викладання дисциплін сьогодні у ВНЗ є лекція, семінарські та лабораторні заняття, що не дають змоги повною мірою формувати наукові знання. Психологічні поняття, що існують у студентів, представлені не науковими, а, так би мовити, житейськими, такими, що не реально діють, а формальними, не узагальненими й абстрактними, а вузькими за змістом і надмірно прив’язаними до конкретної ситуації. Це виявляється в тому, що вони не здатні виділяти відповідні психічні явища в умовах реальної практики, тобто виявляються, так би мовити, психологічно незрячими [10].

Водночас К.М. Романов акцентує нашу увагу на тому, що фахівець, а саме соціальний працівник, який працює з людьми, повинен уміти вирішувати професійні завдання, такі як:

1. Розпізнавання психологічних характеристик людини в умовах конкретних життєвих ситуацій.

2. Розуміння психологічного змісту різних життєвих і професійних ситуацій, дій, вчинків та інших зовнішніх проявів навколишніх людей (учнів, їх батьків, колег та інших) як суб'єктів, як осіб і як індивідуальностей.

3. Прогнозування власної поведінки в контексті конкретних життєвих ситуацій.

4. Прогнозування можливих способів поведінки учасників освітнього та життєвого процесу в контексті тих або інших життєвих і педагогічних ситуацій.

5. Прогнозування ймовірного напрямку психічного розвитку особистості в контексті всіляких умов вчення та виховання: родинних, шкільних, загальнокультурних, соціально-економічних та ін. [10].

Зауважимо, що для вирішення названих завдань майбутній соціальний працівник, а також будь-який фахівець повинен мати високий рівень розвитку психологічної культури як особливої особистісної освіти, яка забезпечує успішну роботу з людьми. Її формування становить мету психологічної підготовки фахівців [10].

Треба зазначити, що в сучасній педагогіці вищої школи навчання домінує над вихованням: присутня гіпертрофована предметна спрямованість, що робить навчальний процес формалізованим і деперсоніфікованим, обмежуючи власну активність та творчість студентів, прикладний аспект навчання, застосування знань у житті. Психологія повинна виконувати запити повсякденного життя, практики, а не бути суто академічною наукою й компетенцією професіоналів.

Сьогодні вищі навчальні заклади нашої країни створюють, так би мовити, “машини, що думають”, разом із тим власна творча діяльність, почуття й зумовленість вчинків залишаються для нас таємницею. “Людина усе ще переконана в тому, що найбільше щастя відкриється їй лише після встановлення повної влади над природою, і... забуває, що не менш важливо навчитися такою ж мірою “панувати над собою” як частиною тієї ж самої природи” [1, с. 11].

Відповідно до завдань самореалізації особистості студента – майбутнього соціального працівника необхідне впровадження методів психологічної культури світової практики. Вони розподіляються на дві групи: теоретичні методи (усвідомлення себе й властивостей, закономірностей реальної дійсності з метою адаптації та визначення перспектив подальшої діяльності) і практичні методи психотренінгів та вправ.

Теоретичний аспект психологічної культури майбутнього соціального працівника вимагає знання закономірностей функціонування й розвитку основної системи, що керує всім організмом, – психіки (нервової системи). Відомий фізіолог І.П. Павлов із цього приводу у своїй роботі зазначав:

“Людина є, звичайно, система (грубо кажучи, машина), що найвищою мірою сама себе регулює, сама себе підтримує, що відновлюється й навіть удосконалюється” [8].

На нашу думку, необхідне визначення морально-культурних, духовно-філософських орієнтирів соціального розвитку суспільства. Це завдання найскладніше внаслідок своєї концептуальної широти, різноманітності, суперечливості й діалектичності, що вимагає врахування суспільно-історичного досвіду та поточних обставин. Але вирішується воно паралельно з освоєнням особистістю психологічних закономірностей, що дають змогу людині стати суб’єктом управління своєю долею.

Треба зауважити, що наукова психологія сьогодні просунулася досить далеко порівняно з минулим століттям і готова запропонувати необхідний теоретичний і практичний матеріал для ствердження позиції людини в соціальному та матеріальному середовищі існування.

Психічні явища формують складну систему, що виявляється в стійких, незмінних психічних станах. Відновлюючи “психологію активності” (Б.Г. Ананьєв), науковець Л.П. Гримак визначає завдання відповідно до потреб людини в регуляції й управлінні психічними станами як загальним фоном психічної діяльності [1, с. 18–19], що можуть визначати програму освіти, а також стати основою програми формування психологічної культури в майбутніх соціальних працівників:

- розуміння психологічних особливостей і закономірностей формування основних психічних станів людини;
- розуміння психологічних механізмів корекції й самокорекції психічних станів з метою усунення негативних станів (у тому числі стресових) і довільного формування позитивних та продуктивних станів;
- оволодіння прийомами самоуправління життєвим тонусом, рівнем працездатності і творчих можливостей;
- вироблення необхідних навичок психогігієни, раціональних звичок, властивостей особистості, рис характеру;
- раціональна постановка й розумне обґрунтування життєвих цілей (як найближчих, так і перспективних), вибір прийнятних шляхів їх досягнення;
- розуміння прямого впливу морального обличчя на стійкість нервово-психічної сфери і стан здоров’я людини.

Висновки. Психологічна культура особистості є особливою освітою, яка забезпечує успішну роботу майбутніх фахівців з людьми та передбачає володіння різними прийомами і формами міжособистісного впливу, прийомами саморегуляції, вміннями виражати себе та свої думки, слухати й розуміти іншу людину, готувати психологічні рекомендації для роботи з людьми, розробляти психологічні характеристики та користуватися наявною в них інформацією, проводити й аналізувати соціальні заходи тощо. Визначені завдання, на нашу думку, доцільно практично впровадити в сучасну систему вищої освіти з метою формування психологічної культури в майбутніх соціальних працівників.

Література

1. Гримак Л.П. Резервы человеческой психики / Л.П. Гримак. – М. : Изд-во по-лит. лит-ры, 1987. – 286 с.
2. Дьяков С.І. Мотиваційна сфера сучасного педагога в аспекті духовно-морального виховання молоді. Проблеми освіти / С.І. Дьяков. – К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2004. – С. 193–198.
3. Дьяков С.І. Роль суб'єктних проявів студента в аспекті проблеми гуманізації вищої школи / С.І. Дьяков // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти : матеріали 2-х Ірпінських науково-педагогічних читань. – Ірпін, 2004. – С. 107–113.
4. Дьяков С.І. Суб'єктні прояви особистості студента в аспекті корпоративної культури вузу / С.І. Дьяков. – К. : Інститут психології ім. Г.С. Костюка, 2004. – Т. 6. – Ч. 1. – С. 148–152.
5. Ковалевич Т.Ф. Приобщение студентов к психологической культуре в высшем учебном заведении / Т.Ф. Ковалевич. – Красноярск : Школа, 1999. – 189 с.
6. Колмогорова Л.С. Становление психологической культуры школьника /Л.С. Колмогорова // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С. 83–91.
7. Маслоу А. По направлению к психологии Батия / А. Маслоу. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. – 272 с.
8. Павлов И.П. Полное собрание сочинений / И.П. Павлов. – М. : Наука, 1956. – Т. 3. – Кн. 2. – С. 187–189.
9. Психология развивающейся личности / за ред. А.В. Петровского. – М. : Педагогика, 1987. – 240 с.
10. Романов К.М. Психологический практикум : учеб. пособ. / К.М. Романов. – Саранск : Изд-во Морд. ун-та, 2003. – 164 с.
11. Якунин В.А. Психолого-педагогические условия организации учебного процесса в вузе / В.А. Якунин. – Л. : ЛГУ, 1989. – 32 с.

КОВАЛЬЧУК Д.К.

ПРОБЛЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У сучасних умовах освітній процес як надання освітніх послуг все більше набуває ознак технологічності й виступає як об'єкт комерціалізації. Розробка та впровадження інноваційних технологій навчання виступають важливою складовою науково-методичної роботи, передбаченою нормативними вимогами Міністерства освіти і науки, молоді і спорту України [1, с. 132].

Педагогічна наука та практика має значний арсенал освітніх технологій, але їх автори, як правило, не володіють правами на них як на об'єкти інтелектуальної власності. У кращому випадку реалізовані авторські права на відповідні навчально-методичні видання, але це лише один компонент трансферу технологій, який взятий окремо, поза системою трансферу освітніх технологій, не впливає ні на мотивацію розробки інноваційних освітніх технологій, ні на процедуру їх впровадження із збереженням майнових прав автора.

Для формування та впровадження системи управління трансфером освітніх технологій потребує вирішення проблема їх оцінювання та порівняння. Виходячи із цього, необхідно сформулювати систему критеріїв оціню-

вання освітніх технологій, яка б відповідала меті та завданням освіти, вимогам розвитку суспільства й особистості. Ця проблема кореспондується з проблемою обґрунтування критеріїв якості освіти, яку в різних аспектах досліджують такі науковці, як: В. Андрущенко, В. Вікторов, В. Кремень, О. Ляшенко, О. Локшина, О. Овчарук, О. Савченко, Л. Гриневич, Т. Лукіна, Л. Тарашенко та ін. Однак єдиного підходу до її вирішення поки не знайдено, що визначає актуальність продовження пошуку шляхом визначення та вирішення окремих проблем оцінки стану й розвитку освітніх технологій.

Згідно із Законом України “Про освіту”, метою освіти є “всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових та фізичних здібностей, виховання моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями” [2, с. 11].

У світі, зокрема, в Європейському Союзі, набуває поширення тенденція до участі в навчанні впродовж усього життя. У країнах ЄС відповідний показник становить близько 13% дорослого населення (вікова група 25–64 роки). Це тим більше актуально, що в цих країнах лише 85% 22-річних громадян мають повну середню освіту [3, с. 113].

Аналіз факторів економічного зростання показує, що вихідний рівень освіти виступає одним з вирішальних [4, с. 113]. Саме освіта забезпечує єдність культурно-ціннісного простору, що забезпечує перетворення сукупності відокремлених індивідів у суспільство.

Вимоги до вищої освіти включають підвищення загальнокультурної, загальнопрофесійної та конкретнопрофесійної компетенції в підготовці спеціалістів. Це визначає необхідність стимулювання переходу до принципів інноваційної педагогіки, в тому числі в освітніх технологіях [5, с. 82]. Серед основних тенденцій в організації освітнього процесу у ВНЗ провідне місце займають такі, як системний підхід у процесі професійної підготовки фахівців; вдосконалення змісту й форм навчання, поєднання в навчальному професії традиційних та інноваційних освітніх технологій [6, с. 191].

Як складові інтелектуальної власності ВНЗ освітні технології підлягають управлінню, яке має включати такі функції: планування розвитку освітніх технологій; створення системи мотивації персоналу; генерування ідей; формування “портфеля” освітніх технологій; комерціалізація та трансфер освітніх технологій, їх охорона та захист [7, с. 122].

Оцінка стану та розвитку освітніх технологій ВНЗ має відповідати вимогам ефективної діагностики результатів навчальної діяльності на основі принципів індивідуальності, систематичності, тематичності, диференціації, об’єктивності, гласності, єдності вимог [8, с. 82].

У загальному сенсі освітню технологію можна розглядати як спосіб перетворення навчальної інформації, зафіксованої на певних носіях, а також знань викладача в знання студента. Ознаками технології є:

- поділ освітнього процесу на внутрішньо взаємопов'язані етапи чи операції;
- поетапність дій, спрямованих на досягнення заданого результату;
- однозначна упорядкованість виконання процедур та операцій технологічного процесу.

Основною метою технологізації освітнього процесу є створення обґрунтованих проектів, що в межах наявних можливостей гарантують одержання бажаного прогнозованого результату [9, с. 4]. Проаналізуємо три концептуальні підходи до оцінювання стану та розвитку освітніх технологій, яка б давала змогу порівнювати їх з метою вибору найбільш відповідного проекту системи забезпечення якості освіти.

Згідно з першим підходом, освітня технологія розглядається як певна сукупність інформації, цінність якої визначається як різниця ефектів в освітній діяльності, отриманих з використанням цієї інформації й у разі її відсутності. Оцінювання освітніх технологій полягає в цьому випадку в порівнянні отриманих показників цінності інформації щодо різних освітніх технологій. Цей достатньо логічний підхід має той недолік, що його практичне використання є проблематичним унаслідок високих витрат при оцінюванні значної кількості технологій, а для моделювання немає відповідної інформації та надійних операційних алгоритмів.

Другим підходом є так званий кваліметричний підхід, який широко використовується для оцінювання різних товарів та послуг, виходячи з оцінки певних споживчих властивостей, що зумовлюють здатність товару задовольняти певну потребу. При цьому, як правило, використовуються експертні оцінки для визначення складу властивостей та їх відносної ваги щодо внеску до інтегрованого показника якості. Інтегрований показник зазвичай визначається як сума добутків вагових коефіцієнтів значущості окремих критеріїв якості на оцінювання певних товарів (послуг) за цими конкретними критеріями. Недоліком цього підходу є труднощі вимірювання окремих властивостей, визначення об'єктивних значень відповідних критеріїв.

Третій підхід є певною модифікацією попереднього кваліметричного підходу й базується на методі цільового програмування. Він передбачає визначення еталонних параметрів об'єкта, оцінку й подальше порівняння оцінюваних об'єктів (освітніх технологій) з еталонним за окремими критеріями та обчислення на цій основі за певним алгоритмом значення інтегрального критерію оцінювання. Такий підхід є найбільш доцільним, оскільки передбачає відносні оцінки оцінюваних освітніх технологій за єдиним набором критеріїв, еталонні значення яких прирівнюються до нуля (для критеріїв, що підлягають мінімізації) або до одиниці (для критеріїв, що підлягають максимізації).

Такі оцінки можна отримати експертним шляхом і на їх основі сформувати рейтинги освітніх технологій та визначити місце окремих технологій у життєвому циклі їх розвитку. Це дасть змогу виробити обґрунтовані рекомендації щодо пріоритетності окремих освітніх технологій у процесах

трансферу щодо їх індикативних цін та вартісної оцінки прав на використання (паушальні платежі, роялті тощо).

За об'єкти оцінювання доцільно взяти такі освітні технології, які містять у собі інноваційні елементи. Кожна з таких технологій має певні визначальні ознаки.

Технологія розвивального навчання передбачає навчання на високому рівні складності, що максимально мобілізує інтелектуальний потенціал студента. Технологія проблемного навчання передбачає самостійну пошукову діяльність студента з вирішення навчальних проблем [13]. Світова тенденція до індивідуалізації вищої освіти знаходить своє вираження в технології програмованого навчання, яка передбачає самостійне індивідуальне навчання з використанням спеціальної навчальної програми й технічних засобів навчання [10].

Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій знайшов своє вираження в освітньому процесі. Разом з такими традиційними інформаційними освітніми ресурсами, як книги, підручники, методичні матеріали, практикуми, відеофільми, конспекти лекцій тощо, з'явилися й поширилися такі нові освітні ресурси, як бази даних, електронні бібліотеки, ресурси Інтернету, навчальні комп'ютерні програми, електронні журнали тощо. Інтернет надає доступ як до масивів неструктурованої інформації, так і до професійних баз даних з можливістю проведення ефективного інформаційного пошуку [11, с. 139]. Ділові ресурси Інтернету, зокрема, довідникова, статистична, науково-технічна інформація, мають велике значення для інформаційного забезпечення освітніх програм.

Освітні інтернет-портали забезпечують формування єдиного інформаційного освітнього середовища. Прикладом можуть служити такі освітні портали, як "Інформаційно-комунікаційні технології в освіті" (<http://www.ict.edu.ru>), "Освітній портал з підтримки процесів навчання в країнах СНД" (<http://www.sng.edu.ru>) та ін. Зусиллями національних органів управління освітою більше ніж 20 країн Європи створено портал проекту SchoolNet європейської системи освіти (www.eun.org).

Електронні бібліотеки – це тематично орієнтовані (або структуровані іншим чином) системи доступу до віддалених або локальних інформаційних ресурсів, здатні обслуговувати локальних чи віддалених користувачів [12]. Електронні бібліотеки створені і в окремих ВНЗ. Вони включають велику кількість електронних навчальних матеріалів та навчальних програм. Однак інформація про них практично невідома широкому колу користувачів і неможливий обмін нею на комерційних чи некомерційних умовах. Система управління трансфером освітніх технологій ВНЗ має сприяти формуванню єдиного освітнього простору щодо розробки, обміну та впровадження інформаційно-комунікаційних освітніх технологій.

Електронні підручники на сьогодні вже набули поширення й довели свою ефективність. Електронним підручником є електронне видання, що містить систематичний навчальний матеріал з цієї дисципліни, наданий як сукупність графічної, текстової, цифрової, звукової, музичної, візуальної

(відео) та іншої інформації. Такі видання мають підлягати комплексній експертизі, яка включає технічну експертизу, змістовну експертизу та дизайн-ергономічну експертизу.

Технічна експертиза оцінює працездатність електронного видання на програмно-технічних комплексних різних конфігураціях. Змістовна експертиза націлена на оцінку повноти змісту в предметній галузі та методичного рівня електронного видання. Дизайнергономічна експертиза оцінює якість дизайну аудіовідеоряду, психологічних, ергономічних та художніх властивостей видання, у тому числі комфортність і простоту застосування для користувача.

Законом України “Про вищу освіту” визначено чотири форми навчання у ВНЗ: денна (очна), вечірня, заочна, дистанційна й екстернатна. Інформаційно-комп’ютерна освітня технологія дає змогу підвищити ефективність кожної з них, але особливе значення має для заочної, дистанційної та екстернатної форм. Розробка та впровадження навчально-тестуючих електронних комплексів дає змогу вивести ці форми освіти на якісно новий рівень. Поєднуючи функції навчання та контролю, такий комплекс забезпечує можливість для студента упевнено орієнтуватися в навчальному матеріалі, продуктивно засвоювати навички самостійної роботи, успішно складати іспити та заліки [14, с. 283].

Прикладом ефективного навчально-тестуючого електронного комплексу є розроблена компанією “Віртуальні технології в освіті” система дистанційного навчання “Прометей”, яка дає можливість побудувати в Інтернеті або інтранеті “віртуальний університет” і проводити дистанційне навчання одночасно багатьох студентів.

Ступінь інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес можна поділити на три рівні: перший передбачає використання електронних навчальних посібників у вигляді презентацій при проведенні традиційних лекцій та семінарів; другий – використання інтерактивних засобів дистанційного навчання за допомогою електронних конференцій, форумів, електронних навчально-методичних матеріалів тощо; третій – викладання навчальних дисциплін з використанням ділових ресурсів Інтернет, професійних баз даних. На цьому рівні нові інформаційні технології використовуються як засіб доступу до світових інформаційних ресурсів, на базі яких будується освітній процес [11, с. 143]. Отже, технологія комп’ютерного навчання передбачає використання автоматизованих навчально-контролюючих систем із широким спектром функцій і відкритим доступом до зовнішніх баз даних.

Технологія проектного навчання передбачає організацію навчальної діяльності з вирішення практичних завдань, узятих з виробничої сфери. Технологія колективної взаємодії передбачає організований діалог, колективний спосіб навчання, обмін інформацією між студентами за правилами рольової гри “учитель – учень” з обов’язковою зміною ролей.

Технологія повного засвоєння забезпечує однаковий для всіх студентів фіксований рівень оволодіння знаннями, але змінні для кожного час,

методи, форми, умови праці; визначальними для цієї технології є еталонні результати, які мають бути досягнуті всіма студентами. Технологія адаптивного навчання передбачає врахування індивідуальних особливостей студентів шляхом комбінування пояснення нового навчального матеріалу для всіх студентів та індивідуальної роботи викладача з окремими студентами під час самостійної роботи студентів в аудиторії.

Технологія концентрованого забезпечує “заглиблення в предмет навчання” шляхом об’єднання занять з окремих дисциплін у блоки і скорочення, таким чином, кількості навчальних дисциплін, що вивчаються паралельно протягом дня, тижня тощо. Технологія різнорівневого навчання передбачає можливість випереджального навчання студента за індивідуальним планом.

Технологія дуального навчання забезпечує протягом усього терміну навчального процесу у ВНЗ поєднання теоретичної підготовки у ВНЗ з відповідною практичною діяльністю на підприємстві, що становить з ВНЗ єдиний організаційно-правовий комплекс.

Технологія дистанційного навчання розглядається як певний варіант технології комп’ютерного навчання і являє собою сукупність методів та засобів навчання й адміністрування навчальних процедур, що забезпечують проведення навчального процесу на відстані на основі використання сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій.

Кредитно-модульна технологія передбачає поєднання модульної технології навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів). Це кредитно-трансферна технологія, яка має надавати можливості накопичення та перезарахування академічних кредитів у процесі мобільності студентів між ВНЗ упродовж навчання [15, с. 79].

Тьюторська технологія навчання передбачає надання кожному студенту індивідуального методиста-консультанта (тьютора), який здійснює поточну методичну підтримку навчання студента [16, с. 45].

Технологія інтегрованого навчання заснована на формуванні інтегративної освітньої структури “коледж – університет (академія)” з дворівневою системою професійної підготовки, при якій на першому рівні надається середня спеціальна освіта з отриманням однієї-двох робочих спеціальностей (перший рік навчання) та викладанням базових предметів відповідного ВНЗ (другий рік навчання). На другому рівні надається вища освіта в скорочені строки (3 роки) [17, с. 134].

Технологія проблемно-модульного навчання – це синтетична технологія, що передбачає побудову змісту навчального курсу у вигляді проблемних модулів з урахуванням особливостей фахової підготовки [18, с. 88]. Технологія модульно-рейтингового навчання – це також синтетична технологія, заснована на розподіленні навчального матеріалу на модулі-блоки, які є базою для рейтингової оцінки знань шляхом визначення загальної суми балів, отриманих студентом за окремі види самостійної навчальної праці [19, с. 215]. Технологія інформаційно-модульного навчання –

це синтетична технологія, що поєднує технології модульного та комп'ютерного навчання.

Розглянуті освітні технології є відносно поширеними й не вичерпують усього їх переліку, який нараховує близько 50 технологій [20, с. 207]. Але щодо маловідомих технологій деяких авторських шкіл складно отримати експертні оцінки їх стану та розвитку. Тому доцільно обмежитися визначеними освітніми технологіями. Кожна з них має певні порівняльні переваги та недоліки. Для узагальненої їх оцінки необхідно визначити відповідні критерії.

Виходячи із системного підходу до управління трансфером освітніх технологій, можна припустити, що узагальнена оцінка має відображати ступінь досягнення балансу між актуальністю освітньої технології та її перспективністю. Актуальність освітньої технології характеризує її поточний стан з позицій відповідності сутності, вимогам та функціям освіти на цей час. Перспективність освітньої технології пов'язана з потенціалом її розвитку щодо відповідності майбутнім, прогнозованим вимогам до неї, інакше кажучи, з її адаптивною пластичністю.

Таким чином, інтегрований критерій актуальності освітніх технологій може бути покладеним в основу оцінки їх поточного стану, а інтегрований критерій перспективності освітніх технологій – в основу оцінки потенціалу розвитку.

Кожний з інтегральних критеріїв оцінювання має визначатися, виходячи з відповідної групи часткових критеріїв оцінювання освітніх технологій, які відображають їх окремі властивості та ознаки. Проблема ускладнюється тим, що часткові критерії можуть “конфліктувати” один з одним, що робить неможливим досягнення найкращих параметрів освітньої технології одночасно за всіма критеріями.

Оцінка освітніх технологій у системі управління їх трансфером фактично є складовою інформації зворотного зв'язку, яка характеризує відповідність технологій цілям та завданням освітнього процесу. У цій інформації можна виділити два контури: контур інформації негативного зворотного зв'язку й контур інформації позитивного зворотного зв'язку. Інформація негативного зворотного зв'язку потребує обмежувальних дій від органу управління, спрямованих на усунення негативних ознак та факторів, а інформація позитивного зворотного зв'язку вимагає від органу управління підтримувальних дій, які б сприяли розвитку позитивних факторів та ознак.

Виходячи із цього, можна вважати, що критерії, які відповідають інформації негативного зворотного зв'язку, підлягають мінімізації. Їх мінімальні значення вказують на стабільний стан системи, а у випадку оцінювання освітніх технологій – на їх відповідність поточним вимогам, тобто актуальність. Щодо цих критеріїв, то освітня технологія тим краща, чим ближчі її оцінки до “ідеального” стану, який визначається мінімальними значеннями критеріїв. Таким чином, за інтегральним критерієм актуально-

сті освітніх технологій можна отримати порівняльну оцінку їх поточного стану.

Критерії, які відповідають інформації позитивного зворотного зв'язку, підлягають максимізації. Їх максимальні значення вказують на високий потенціал розвитку, а у випадку оцінювання освітніх технологій – на їх перспективність, відповідність прогнозованим майбутнім вимогам. Оскільки верхня межа оцінки потенціалу розвитку освітньої технології не може бути визначеною (чим вище, тим краще), то доцільно порівнювати освітні технології за частковими критеріями потенціалу їх розвитку на основі відстані їх оцінок від “антиідеальних” параметрів, які відповідають відсутності будь-якого потенціалу розвитку. Отже, освітня технологія за частковими критеріями цієї групи тим краща, чим далі її оцінки від “антиідеалу”. За інтегральним критерієм перспективності освітніх технологій можна отримати порівняльну оцінку потенціалу їх розвитку.

Логічно припустити, що оцінки освітніх технологій, надані експертами (викладачами та студентами) за двома інтегральними критеріями, можуть збігатися або не збігатися. Отримані ранжування визначених освітніх технологій дають змогу виявити їх порівняльну оцінку за кожним з інтегральних критеріїв, але можуть містити великі розбіжності, ускладнюючи визначення узагальненої позиції освітньої технології порівняно з іншими.

Така узагальнена позиція може бути визначена на основі концепції життєвого циклу інноваційного товару (послуги) з урахуванням особливостей життєвого циклу освітніх технологій як об'єктів права інтелектуальної власності (ОПІВ). Класифікація освітніх технологій за рівнем їх розвитку в контексті життєвого циклу інноваційного товару подана в таблиці.

Таблиця

**Класифікація освітніх технологій за рівнем їх розвитку
в контексті життєвого циклу інноваційного товару (послуги)**

Інтегральний критерій актуальності освітньої технології	Інтегральний критерій перспективності освітньої технології	Стадія життєвого циклу освітньої технології	Стадія життєвого циклу освітньої технології як ОПІВ
неактуальна	перспективна	розроблення	набуття прав
актуальна	перспективна	виведення на ринок, зростання	використання
актуальна	неперспективна	зрілість	захист
неактуальна	неперспективна	занепад	утилізація

На стадії розробки нова освітня технологія орієнтована на перспективу. Ця стадія завершується набуттям прав на освітню технологію як об'єкт ОПІВ. На стадії виведення на ринок і зростання обсягів продажу освітня технологія є одночасно і актуальною, і перспективною, тобто відповідає поточним вимогам та вимогам осяжного майбутнього. На цій стадії

відбувається використання освітньої технології як об'єкта права інтелектуальної власності з відповідною реалізацією майнових та немайнових прав.

На стадії зрілості освітня технологія залишається актуальною, але втрачає перспективність. Як ОПІВ вона потребує захисту на випадок порушення відповідних прав. На стадії занепаду освітня технологія не відповідає ні поточним, ні перспективним вимогам і як ОПІВ підлягає утилізації.

Висновки. Ранжування освітніх технологій за інтегральними критеріями актуальності та перспективності дає змогу отримати їх порівняльні оцінки. Класифікація освітніх технологій за рівнем розвитку в контексті їх життєвого циклу як інноваційних товарів та ОПІВ визначає місце кожної з них у цьому циклі. Подальші дослідження мають визначити відповідні часткові критерії актуальності та перспективності освітніх технологій, а також порядок виявлення їх належності до виділених класифікаційних груп.

Література

1. Корогод Н. П. Розвиток сфери інтелектуальної власності засобами підвищення кваліфікації та науково-методичної роботи / Н.П. Корогод // Проблеми підготовки фахівців з питань інтелектуальної власності, інформаційно-аналітичної та інноваційної діяльності в Україні : матеріали X Всеукраїнської науково-методичної конференції. – К. : Інститут інтелектуальної власності Одеської національної юридичної академії в м. Києві, 2010. – С. 130–136.

2. Закон України “Про освіту” // Освіта України. Нормативно-правові документи. – К. : Міленіум, 2007.

3. Гаращенко Л. Наукове обґрунтування критеріїв і показників для національної системи моніторингу якості освіти / Л. Гаращенко // Освіта і управління. – 2009. – Т. 12. – № 3–4. – С. 110–117.

4. Натхов Т. Образование, социальный капитал и экономическое развитие / Т. Натхов // Вопросы экономики. – 2009. – № 8. – С. 112–122.

5. Корогод Н.П. Інтелектуальна власність в системі управління інноваційною діяльністю вищого навчального закладу / Н.П. Корогод // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2008. – Вип. 50. – С. 169–173.

6. Корогод Н.П. Сучасні тенденції підготовки фахівців з вищою освітою / Н.П. Корогод // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 53. – С. 190–196.

7. Корогод Н.П. Інтелектуальна власність в управлінні конкурентоспроможністю вищого навчального закладу / Н.П. Корогод // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. праць Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. – Вип. 7. – Полтава, 2010. – Вип. 7. – С. 119–124.

8. Приходько В.В. Педагогічний контроль у вищій школі : навч. посіб. / В.В. Приходько, В.Г. Вікторов ; заг. ред. і передмова В.В. Приходько. – Дніпропетровськ : Національний гірничий університет, 2009. – 150 с.

9. Орлов В.Ф. Професійна освіта і професійне виховання / В.Ф. Орлов // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2001. – Вип. 25. – С. 3–9.

10. Педагогіка: учебник / Л.П. Крившенко [и др.] ; под ред. Л.П. Крившенко. – М. : Проспект, 2010. – 432 с.

11. Хорошилов А.В. Управление информационными ресурсами : учебник / А.В. Хорошилов, С.Н. Селетков, Н.В. Днепровская ; под ред. А.В. Хорошилова. – М. : Финансы и статистика, 2006. – 272 с.
12. Земсков А.И. Электронные библиотеки : учеб. пособ. / А.И. Земсков, Я.Л. Шрайберг. – М., 2001. – 72 с.
13. Демчишина Н.М. Проблемність як засіб удосконалення технології навчання / Н.М. Демчишина // Новітні технології навчання. – 2003. – № 6. – С. 201–205.
14. Сизов В.В. Електронні технології в навчальному процесі / В.В. Сизов // Новітні технології навчання. – 2003. – № 6. – С. 232–238.
15. Гончаров С.М. Кредитно-модульна система організації навчального процесу: методичні аспекти : монографія / С.М. Гончаров, В.А. Турін. – Рівне : НУВГП, 2008. – 626 с.
16. Станько И.В. Тьюторские практики и технологии в высшем инженерном образовании / И.В. Станько // Освітній процес: погляд з середини : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. 29–30 листоп. 2010 р. : в 2 т. – Д. : Біла, 2010. – Т. 1: Особливості викладання у ВНЗах України та країн СНД. – 2010. – С. 45–46.
17. Шпак И.И. Интегрированное обучение – эффективный путь к повышению качества образования / И.И. Шпак // Освітній процес: погляд з середини : матеріали IV Міжнар.наук.-практ. конф. 29–30 листоп. 2010 р. : в 2 т. – Д. : Біла, 2010. – Т. 1: Особливості викладання у ВНЗах України та країн СНД. – С. 134–137.
18. Головкр М.В. Загальні тенденції та психолого-педагогічні проблеми запровадження сучасних технологій навчання / М.В. Головкр // Новітні технології навчання. – 2003. – № 6. – С. 82–89.
19. Федько А.В. Технологія проблемно-модульного навчання з урахуванням міжпредметних зв'язків / А.В. Федько // Новітні технології навчання. – 2003. – № 6. – С. 215–218.
20. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмельюк, А.В. Семенова та ін. ; за ред. З.Н. Курлянд. – К. : Знання, 2007. – 495 с.

КОЛБІНА Т.В.

ОБҐРУНТУВАННЯ КРИТЕРІЇВ ДІАГНОСТИКИ СФОРМОВАНОСТІ ДОСВІДУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У СТУДЕНТІВ ВНЗ

В умовах постійного зростання масштабів міжнародного економічного співробітництва України з іншими країнами виникла нагальна потреба формування в студентів під час навчання у ВНЗ досвіду здійснення міжкультурної комунікації (МКК).

МКК є однією з найважливіших форм соціальної комунікації та взаємодії представників різних культур, що здійснюється з метою взаємного пізнання, спільної діяльності та співпраці. Набутий студентами досвід здійснення МКК має сприяти їхньому інтелектуальному розвитку, формуванню в них необхідних для професійної діяльності вмінь, становленню загальної комунікативної культури, вихованню професійно значущих особистісних якостей, які є необхідними для соціальної взаємодії з представниками інших культур. Проте, незважаючи на нагальну потребу в Україні у фахівцях, які спроможні успішно здійснювати МКК, у педагогічній науці і практиці ще не вироблено критеріїв діагностики сформованості досвіду її здійснення.

У науковій літературі з педагогіки діагностика розглядається як процес виявлення й оцінювання певних властивостей особистості учня. Це особливий вид пізнання, спрямований на вдосконалення практики навчання та виховання, підвищення ефективності педагогічного процесу. Діагностика є невід’ємним складником наукової системи контролю рівня знань, умінь, вихованості та поведінки студентів у ВНЗ.

Проблеми діагностики результатів навчально-виховного процесу досліджувало багато вчених (В.І. Андреев, В.П. Беспалько, Е.Ф. Зеєр, К. Інгенкамп, В.В. Краєвський, І.П. Подласий, М.М. Скаткін, А.В. Хуторської та ін.). Але процес вимірювання ефективності навчальної діяльності студентів з формування МКК має особливу складність. Традиційних показників успішності студентів (знання, вміння та навички), на нашу думку, недостатньо для визначення ефективності педагогічного процесу, оскільки вони характеризують лише зовнішні ознаки навчальної діяльності й ніяким чином не показують внутрішніх змін в особистості студента. Ми вважаємо необхідним застосовувати психолого-педагогічні критерії, які діагностують наявність навчальної мотивації, сформованість емоційно-ціннісних орієнтацій у навколишньому світі, особистісні якості студентів.

Мета статті – визначити й обґрунтувати критерії діагностики сформованості досвіду МКК.

Педагогічний процес формування МКК організується та здійснюється для того, щоб майбутні фахівці під час занять в університеті змогли набути досвіду в цій сфері людської діяльності. Отже, центральним поняттям у визначенні критеріїв сформованості здатності студентів до здійснення процесу МКК є “досвід”. Це поняття обрано як інтегральний критерій з таких міркувань: призначення системи вищої освіти полягає в передачі студентам соціокультурного досвіду здійснення МКК; метою педагогічної системи формування МКК є створення умов для передачі студентам досвіду МКК під час навчання в університеті; мета кожного студента – засвоєння накопиченого соціокультурного досвіду здійснення МКК, а також набуття власного досвіду МКК у приватній і професійній сферах.

За визначенням філософів, категорія “досвід”, з одного боку, “...фіксує цілісність та універсальність людської діяльності як єдності знання, навички, почуття і волі”, а з іншого – характеризує механізм соціального, історичного, культурного наслідування [2, с. 715]. Щодо об’єктивної реальності “досвід” є вторинним, похідним особистісним утворенням, яке виражає не пасивний зміст людської свідомості, а практичний вплив людини на навколишній світ [4, с. 264]. Таким чином, категорія “досвід” означає як взаємодію суспільного суб’єкта із зовнішнім світом, так і результат такої взаємодії [4, с. 264].

Основу для діагностичного визначення критеріїв сформованості досвіду МКК становить модель фахівця. Якщо головною метою педагогічного процесу формування досвіду МКК визначити становлення особистості студента як Людини і професіонала, то стає зрозумілим, чому поняття “особистість” є основним у визначенні цілей навчальної діяльності. Ми

поділяємо думку В. П. Беспалька: “Чітке уявлення щодо структури особистості – необхідна умова для діагностичної постановки цілей виховання й розробки об’єктивних методів контролю якості її формування” [1, с. 39].

Керуючись теорією В. П. Беспалька і галузевими стандартами професійної підготовки, ми проаналізували модель фахівця економічного профілю й виокремили основні якості, необхідні для успішного здійснення МКК у цій сфері професійної діяльності. Базовими якостями майбутніх економістів у сфері МКК є, на нашу думку, такі їх групи: суб’єктні, професійні, комунікативні, моральні. Вони охоплюють аспекти діяльності людини в предметній, комунікативній і емоційно-ціннісній сферах.

Професійні якості виявляються в діяльності людини, рівень здійснення якої залежить від її суб’єктних властивостей (мотивації, цілеспрямованості, характеру пізнавальної активності, здатності до рефлексії). У нашому дослідженні обґрунтовано ознаки рівня мотивації до формування досвіду МКК у професійній сфері:

- високий рівень (постійне виявлення суб’єктних якостей: цілеспрямованість у формуванні досвіду МКК, пізнавальна активність, прагнення до самореалізації в професійній сфері);
- середній (ситуативне виявлення суб’єктних якостей);
- низький (переважання впливу зовнішніх факторів на навчальну діяльність).

Професійна майстерність економіста визначається якістю засвоєних знань (насамперед, їх повнота та гнучкість) і виявляється в умінні приймати обґрунтовані рішення, здатності працювати в “команді”. Якість знань є основою для формування компетентного фахівця у сфері економіки, що в поєднанні з особистісними якостями забезпечує ефективність професійної діяльності.

Повнота знань стосовно різних аспектів процесу МКК досягається через засвоєння студентами повного обсягу знань і способів діяльності, що відображають сукупність наукових знань (загальні та фахові поняття, основні теоретичні положення, емпіричний досвід) і становлять підґрунтя для їх практичного використання в ситуаціях МКК. Крім того, для успішності МКК майбутнім фахівцям необхідно засвоїти знання щодо особливостей процесу МКК, параметри аналізу іншої культури, комунікативних норм і системи цінностей її носіїв тощо. Ці знання дадуть їм змогу бути психологічно підготовленими до сприйняття культурних відмінностей представника іншого культури (його ціннісних орієнтирів, намірів, способу мислення, комунікативної поведінки тощо).

Засвоєння повного обсягу знань і способів діяльності у сфері МКК є основою для їх гнучкого застосування. Гнучкість знань свідчить про високий рівень узагальнення, усвідомлення міжпредметних зв’язків, високий рівень зорієнтованості у світі духовних цінностей іншої культури тощо. Гнучкість знань передбачає здатність швидко самостійно знаходити варіативні способи використання знань у нових умовах МКК. Ефективними засобами формування й діагностики гнучкості знань у ВНЗ є різноманітні за-

вдання творчого характеру (проблемні ситуації, рольові ігри, дискусії, презентації, твори, метод проектів).

Діагностика вміння приймати рішення в проблемній ситуації показує, якого рівня діяльності досягли студенти. Здатність працювати в “команді” свідчить про вміння здійснювати спільну продуктивну діяльність. Уміння приймати доцільні, економічно обґрунтовані рішення в ситуаціях МКК можна діагностувати за такими показниками:

- креативний рівень (спроможність продукувати нові ідеї щодо розв’язання проблемних ситуацій МКК і знаходити способи їх реалізації);
- евристичний рівень (здатність висувати нові гіпотези щодо можливостей вирішення проблеми в процесі МКК, але без забезпечення засобів їх реалізації);
- виконавчий рівень (безініціативність у пошуку варіантів вирішення проблемної ситуації у МКК, але разом із цим готовність до участі в її розв’язанні).

Рівні сформованості вміння співпрацювати в складі міжкультурної “команди” пропонуємо визначати за такими показниками:

- високий (вмотивованість і зацікавленість у результаті спільних дій, колегіальне прийняття рішення й активна участь у його реалізації, творчі суб’єкт-суб’єктні відносини в здійсненні спільної діяльності, конструктивна критика дій ділових партнерів, здатність визнавати свої помилки);
- середній (виявлення зацікавленості в спільних діяльності, але разом із цим – ситуативна участь у ній; готовність до встановлення міжособистісних контактів у міжкультурній групі, але разом із цим – недостатньо сформоване вміння їх підтримувати);
- низький (нерозуміння важливості спільної діяльності, прояв індивідуалізму в її здійсненні, небажання налагоджувати контакти в групі, неконструктивна критика партнерів, невизнання своїх помилок).

Особливе значення для успішної МКК має комунікативна компетентність, що охоплює механізми, вміння і стратегії, необхідні для ефективного процесу спілкування. Вимоги до комунікативної компетентності в умовах безпосередньої МКК значно вищі, ніж у межах рідної культури, оскільки людині необхідно знати не тільки загальні закономірності процесу комунікації та механізми досягнення взаєморозуміння, а й особливості процесу МКК (соціокультурні, психологічні, лінгвістичні тощо). Труднощі здійснення МКК пов’язані з тим, що необхідно враховувати велику кількість культурних відмінностей, які виявляються в усіх сферах життєдіяльності людей, відчувати “настрій” і навіть незначні зміни в комунікативній ситуації й комунікативній поведінці співрозмовника. Учасники МКК завжди мають виходити з того, що вони можуть не знати чогось стосовно іншої культури й тому припускати можливість допущення власних помилок. Готовність їх визнавати та виправляти свідчить про наявність у людини певного рівня критичності до себе, усвідомлення факту багатства іншої культури та невичерпності знань про неї.

Комунікативні вміння в міжкультурному контексті ґрунтуються на системі знань, основними якими є повнота і гнучкість, і виявляються у творчому застосуванні засвоєних знань відповідно до поставленої мети й умов МКК. У науковій літературі визначено критерії комунікативної компетентності людини, а саме: комунікабельність, комунікативна активність, доречність, динамічність. Ознаками комунікабельності людини є її схильність до комунікації, легкість у встановленні та підтриманні контактів.

На наш погляд, найважливішими ознаками комунікативних умінь є комунікативна активність і доречність. Комунікативна активність виявляється в ступені участі комуніканта в процесі МКК і характеризується такими ознаками:

- вміння правильно витримувати співвідношення між говорінням і слуханням залежно від комунікативної ситуації та культурних норм (зміна під час розмови комунікативної ролі адресата й адресанта);
- цілеспрямованість (ведення розмови в необхідному руслі); вміння застосовувати “техніку” ведення спілкування в ситуації МКК (початок, кінець розмови, зміна теми тощо);
- розуміти і правильно інтерпретувати “сигнали” співрозмовника, характерні для цієї культури стосовно перебігу процесу МКК (наприклад, бажання завершити розмову тощо).

Доречність як критерій комунікативної активності означає адекватний вибір теми розмови, комунікативного стилю, засобів МКК (вербальних, невербальних, екстралінгвістичних), а також відповідних мовленнєвих стратегій.

Динамічність перебігу процесу комунікації характеризує ступінь пристосування співрозмовників один до одного з метою досягнення порозуміння. Для цього необхідні такі особистісні якості:

- емпатія (здатність до співпереживання, розпізнавання сигналів зворотного зв'язку, відчуття настрою співрозмовника, бачення його намірів, утруднень, проблем, завдань тощо);
- здатність пристосовуватися до ситуації МКК, індивідуальних особливостей комуніканта (його психологічних характеристик, комунікативного стилю, соціального статусу тощо);
- гнучкість (уміння переключати тему розмови, обирати адекватні засоби комунікації, стратегії розмови); високий ступінь готовності до коригування власної комунікативної поведінки.

Основною моральною якістю майбутнього фахівця з економіки є міжкультурна толерантність, вона є найважливішою умовою для досягнення взаєморозуміння та взаємодії між представниками різних культур. Ґрунтуючись на наукових дослідженнях учених і власному педагогічному досвіді, ми виокремили такі ознаки прояву толерантності, які впливають на результат МКК: відкритість особистості до сприймання інших поглядів, думок, точок зору, що зумовлюється зацікавленням ставленням до “Іншого” й прагненням пізнати його світосприймання; повага до цінностей іншої культу-

ри, позицій її носіїв (світоглядних, релігійних, політичних тощо); доброзичливе й емпатійне ставлення до представників інших культур; прагнення до взаєморозуміння та взаємодії з урахуванням культурних розбіжностей у поєднанні з активністю, спрямованою на реалізацію цих намірів.

Сформованість міжкультурної толерантності пропонуємо визначати за такими рівнями:

- високий рівень (сформована мотивація до міжкультурної взаємодії, доброзичливе й тактовне ставлення до представників інших культур, активність у вирішенні проблем спільної діяльності);
- достатній рівень (зацікавленість у пізнанні “Іншого”, прояв поваги до цінностей іншої культури, але активність з реалізації цілей спільної діяльності не завжди має цілеспрямований характер);
- середній рівень (прагнення узгоджувати власні інтереси без використання тиску, але мотивація до спільної діяльності сформована недостатньо, вияв комунікативної активності з їх реалізації є ситуативним);
- низький рівень (попри знання щодо сутності поняття “толерантність” характерні байдужість, комунікативна пасивність, відсутність мотивації до здійснення процесу МКК, досягнення порозуміння та взаємодії з представниками інших культур).

Слід також зазначити, що сформованість міжкультурної толерантності виявляється в упевненості особистості у власній позиції, спроможності її довести, що свідчить про глибокі знання рідної культури й усвідомлення своєї національної належності.

Ефективне здійснення процесу МКК можливо тільки за умови набуття студентами лінгвістичної компетентності, що виражається в адекватному застосуванні вербальних і невербальних іншомовних засобів спілкування. Досягнутий лінгвістичний рівень характеризує відповідний тип “вторинної” мовної особистості студента. З урахуванням “Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти” [3] визначено такі типи міжкультурних комунікантів: початківець, самостійний, досвідчений.

Міжкультурний комунікант-початківець характеризується низьким рівнем МКК, він здійснює МКК на рівні репродуктивної алгоритмічної діяльності, що ґрунтується на автоматизованих навичках спілкування у простих ситуаціях соціальної взаємодії (побутова, академічна, професійна сфери), де здійснюється обмін інформацією на знайомі і звичні теми. Набуті знання щодо особливостей процесу МКК і вміння її здійснювати дозволяють йому “відкривати” особливості іншої культури і “виживати” в ній. Процес МКК супроводжується значними утрудненнями, пов’язаними, насамперед, з недостатнім рівнем лінгвістичної підготовки, що спричиняє проблеми з висловлюванням своїх думок і розумінням іншомовного партнера по комунікації.

Самостійний (незалежний) міжкультурний комунікант характеризується здатністю здійснювати МКК з певними обмеженнями через недостатні знання культури партнера, а також психологічні та мовні проблеми. Але, незважаючи на це, він може самостійно обговорювати і вирішувати

особистісні, соціальні й професійні питання. Для такого типу міжкультурного комуніканта характерним є здійснення МКК на рівні продуктивної евристичної діяльності.

Досвідчений (компетентний) міжкультурний комунікант є здатним автономно, спонтанно й без особливих утруднень взаємодіяти з носіями інших культур у нових складних ситуаціях МКК. Він характеризується повнотою знань щодо особливостей процесу МКК (культурологічних, психологічних, лінгвістичних), гнучкістю та оперативністю їх застосування в ситуаціях МКК, а також стійким пізнавальним інтересом до проблем МКК, сформованістю мотивів до її успішного здійснення; яскраво вираженою потребою розширювати досвід МКК, що зумовлено свідомим сприйняттям МКК як цінності. Такий тип міжкультурного комуніканта здійснює МКК на рівні продуктивної творчої діяльності.

Висновки. Отже, для діагностики рівня сформованості досвіду МКК студентів ВНЗ економічного профілю застосовано критерії цілісного педагогічного процесу: рівень мотивації, якість знань, професійно значущі вміння, комунікативні вміння, професійно значущі особистісні якості. Вони відповідають вимогам фахової підготовки фахівця у ВНЗ, що передбачає формування суб'єктних, професійних, комунікативних і моральних якостей. Їх розвиток сприятиме формуванню не тільки високоосвіченого професіонала у своїй галузі, а й вихованню духовної особистості.

Подальші дослідження будуть спрямовані на експериментальну перевірку визначених критеріїв сформованості досвіду МКК.

Література

1. Беспалько В.П. Теория учебника: Дидактический аспект / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
2. Новейший философский словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн. : Интерпрессервис : Книжный дом, 2001. – 1280 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. д-р пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 4-е изд. – М. : Политиздат, 1980. – 444 с.

ПРИХОДЬКО Т.П.

МОТИВАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЯК СКЛАДОВА ЙОГО ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

В умовах сучасної кризи економічної, політичної, соціальної, наукової, культурної та інших сфер життєдіяльності українського суспільства, що передбачають бурхливі, стрімкі, глибинні кількісні та якісні зміни, особливе значення для особистісного та професійного розвитку викладача вищого навчального закладу набуває рівень розвитку його мотивації професійного самовдосконалення. Оскільки саме прагнення фахівця до постійного самопізнання, саморозвитку, самоактуалізації в умовах внутріш-

ньоособистісної та зовнішньої, соціально-професійної нестабільності забезпечує, з одного боку, його професійну стійкість, усталеність, відповідний рівень професійної компетентності, з іншого – постійний професійний розвиток. Відтак, готовність майбутнього фахівця до викладацької діяльності у вищому навчальному закладі як мета та результат його професійно-педагогічної підготовки має включати як інтегрувальний компонент мотивацію професійного самовдосконалення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, присвячених проблемі мотивації професійного самовдосконалення особистості, дає змогу стверджувати, що її розробкою займаються психологи та педагоги різних наукових шкіл, від біхевіоризму до гуманістичної, особистісно орієнтованої педагогіки. Мотивація професійного самовдосконалення педагогічних працівників є предметом досліджень таких видатних учених, як: О.О. Бодальов, А.О. Деркач, Є.П. Ільїн, О.Б. Орлов, В.О. Слатьонін та ін.

Проте мотивації професійного самовдосконалення викладачів ВНЗ у структурі їх готовності до педагогічної діяльності не було присвячено ґрунтовних праць.

Метою статті є визначення сутності мотивації професійного самовдосконалення майбутнього викладача вищого навчального закладу як складової його готовності до професійної діяльності.

Основні завдання: 1) охарактеризувати зміст професійного самовдосконалення викладачів вищих навчальних закладів; 2) визначити умови, що забезпечують ефективний розвиток мотивації професійного самовдосконалення педагогів вищої школи.

Готовність майбутнього викладача до професійно-педагогічної діяльності є складним, системним особистісно-професійним явищем, що визначає достатній рівень розвитку професійних знань, умінь і професійних якостей фахівця, які забезпечують ефективність його професійної діяльності. У структурі готовності майбутнього викладача до професійно-педагогічної діяльності доцільно виділити декілька компонентів: 1) ціннісно-мотиваційний; 2) змістовно-операційний; 3) рефлексивний.

Ціннісно-мотиваційний компонент готовності особистості до викладацької діяльності, що забезпечує професійну спрямованість особистості, є базовим, основоположним, він складається із системи мотивів, особистісних смислів та цілей, що визначають професійну діяльність викладача. Важливість урахування мотивації в дослідженні будь-якої проблеми, пов'язаної з діяльністю людини на сучасному етапі розвитку науки, не викликає сумніву, адже успішність будь-якої, у тому числі й викладацької діяльності, безпосередньо залежить від характеру мотивації (Є.П. Ільїн, А.О. Реан та інші).

Ціннісна складова готовності особистості до викладацької діяльності визначає її загальну гуманістичну спрямованість, педагогічне покликання, педагогічну культуру, педагогічний світогляд. Це базова, системоутворювальна складова-орієнтир (І.Ф. Ісаєв), яка зумовлює всі інші й є сукупністю

суб'єктизованих викладачем норм, що регламентують його професійно-педагогічну діяльність.

Ціннісно-мотиваційний компонент готовності особистості до викладацької діяльності доцільно розглядати, виходячи з видів професійної діяльності викладача вищого навчального закладу, як єдність мотивації педагогічної та наукової діяльності. Структуру мотивації педагогічної діяльності, на нашу думку, становлять мотиви обов'язковості; мотиви досягнення; мотиви зацікавленості та захоплення предметом, що викладається; мотиви захоплення спілкуванням зі студентами (мотиви афіліації).

Мотивацію наукової діяльності становлять пізнавальні мотиви та мотиви творчої діяльності; мотиви зацікавленості певною наукою або проблемою; соціальні мотиви (досягнення певного соціального статусу через здобуття наукових ступенів і вчених звань); мотиви самореалізації, саморозвитку; альтруїстичні мотиви (бажання принести користь власним відкриттям або просто “залишити слід в історії” публікацією своєї роботи); схильність до “кабінетної роботи” тощо (Є.П. Ільїн).

Однією з базових, інтегрувальних складових мотиваційної готовності майбутнього викладача є мотивація професійного самовдосконалення, адже саме вона забезпечує постійний професійний розвиток особистості відповідно до вимог професійної діяльності в ситуації соціальної, економічної, наукової, інформаційної тощо невизначеності. Розглянемо зміст професійного самовдосконалення викладача вищого навчального закладу для визначення тих умов, які б сприяли розвитку його мотивації.

Професійне самовдосконалення, на думку сучасних учених (О.О. Бодальов, А.О. Деркач та ін.), є специфічним видом професійної діяльності викладачів, невід'ємною складовою їх професійної підготовки. Воно є результатом свідомої взаємодії фахівця з конкретним соціальним середовищем, у процесі якої фахівець реалізує власні потреби розвинути в себе такі особистісні якості, які забезпечують успішність його професійної діяльності та життєдіяльності в цілому. Отже, професійне самовдосконалення – це свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня своєї професійної компетентності та розвитку професійних якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної діяльності й особистої програми розвитку [6, с. 250].

Прагнення до професійного самовдосконалення є вторинним щодо загальної мотивації професійної діяльності фахівця, ставлення особистості до професійних вимог. Адже передумовою професійного самовдосконалення є ставлення самого фахівця до вимог, що пред'явлені: якщо особистість має індиферентне ставлення до професійної діяльності, то професійний розвиток не відбудеться. Тільки при свідомому прийнятті професійних вимог особистість буде відчувати потребу в самовдосконаленні, яка забезпечується механізмом постійного подолання внутрішніх суперечностей між рівнем професійної готовності фахівця (Я-реальне професійне) та змодельованим її рівнем (Я-ідеальне професійне). Оскільки самовдосконалення – процес неперервний, такий, що діалектично розвивається, – уявлення

фахівця про Я-ідеальне професійне постійно змінюється, а вимоги до себе постійно зростають. Це зумовлює нескінченність процесу професійного самовдосконалення, його тривалість протягом професійного життя особистості.

Професійне самовдосконалення фахівця відбувається у двох взаємопов'язаних формах: самовиховання та самоосвіта, що доповнюють одна одну й визначають напрям професійного зростання особистості. Самовиховання є активною, цілеспрямованою діяльністю особистості, метою якої є систематичне формування та розвиток у себе позитивних та усунення негативних якостей. Змістом самоосвіти є оновлення й удосконалення професійних знань, умінь та навичок для досягнення найвищого рівня професійної компетентності.

Основними напрямками професійного самовдосконалення викладачів вищих навчальних закладів визначено такі: 1) розвиток світоглядної та позиційної визначеності, моральності, розширення свого кругозору; 2) удосконалення професійних та організаторських якостей; 3) формування загальної, технічної, правової та педагогічної культури, естетичних і фізичних якостей; 4) постійне оновлення знань, удосконалення практичних навичок та вмінь; 5) формування навичок самостійної роботи над собою, здатності до постійного самовдосконалення, усталеної мотивації професійного та особистісного розвитку; 6) опрацювання вміння керувати власною поведінкою, потребами й почуттями, оволодіння методами та прийомами емоційно-вольової саморегуляції тощо [6, с. 252].

Як певний процес професійне самовдосконалення викладача відбувається за такими етапами.

Перший етап – самопізнання та прийняття рішення займатися самовдосконаленням. Самопізнання – це складний процес визначення фахівцем власних здібностей та можливостей, рівня розвитку професійних якостей. Воно відбувається за такими напрямками: а) самопізнання в системі соціально-психологічних відносин, в умовах професійної діяльності та вимог, які викладацька діяльність пред'являє; б) вивчення рівня професійної компетентності, що відбувається шляхом самоспостереження, самоаналізу власних вчинків, поведінки, результатів діяльності, самоперевірки в певних умовах професійної діяльності; в) самооцінка, що виникає на основі співставлення набутих професійних знань, умінь, навичок та професійних якостей з вимогами професійної діяльності. На основі самопізнання, в результаті глибинного переживання внутрішньоособистісного конфлікту у фахівців виникає рішення займатися самовдосконаленням, створюється модель майбутньої роботи над собою.

Другий етап – планування та визначення програми самовдосконалення. Планування самовдосконалення – це багатозначний процес, який пов'язаний з визначенням мети та завдань професійного самовдосконалення як на перспективу, так і на певні етапи професійної діяльності фахівця; з визначенням основ, що організують діяльність з самовдосконалення (роз-

робка особистих правил поведінки, вибір форм та методів роботи над собою).

Третій етап – безпосередня практична діяльність з реалізації поставлених завдань, пов'язаних з роботою над собою. Цей етап потребує високорозвинутих волевих якостей, адже базовою умовою успішного професійного самовдосконалення фахівця є систематична та цілеспрямована робота. Важливо те, що переважна більшість викладачів вважають професійне самовдосконаленням головнішим чинником успішної професійної діяльності та професійного розвитку особистості, тоді як тільки одна п'ята з них дійсно починають якусь практичну діяльність у цьому напрямі.

Четвертий етап – самоконтроль та самокорекція цієї діяльності. Сутність діяльності фахівця на цьому етапі полягає в тому, що він контролює роботу над собою, постійно здійснює рефлексію та на цій основі своєчасно долає можливі відхилення реалізованої програми від тієї, що була задана, вносить певні корективи в план подальшої роботи.

Існування самого процесу професійного самовдосконалення викладача залежить від його мотиваційного спрямування – сукупності прагнень та умов, що його детермінують, спрямовують та регулюють на всіх етапах перебігу.

Мотивація професійного самовдосконалення, за результатами досліджень вітчизняних та зарубіжних учених (А.О. Деркач, І.Ф. Ісаєв, Н.В. Кузьміна, В.О. Сластьонін та ін.), не тільки детермінує зниження базових показників професійного розвитку фахівців, особливо педагогічної сфери (зниження рівнів актуалізації професійних якостей, старіння професійних знань, розпад професійних умінь та навичок), а й негативно впливають на ефективність професійної діяльності фахівців, сприяють виникненню професійних деформацій та деструкцій (розпад професійного Я, професійної ідентифікації). Отже, важливою складовою професійної підготовки викладачів є створення умов для розвитку їх мотивації професійного самовдосконалення, що передбачає перехід від аморфної однорівневої системи прагнень до складної, ієрархічно побудованої, від вузької тимчасової сфери дії спонукань до стійкого автономного мотиву самовдосконалення, перетворення окремих спроб роботи над собою до постійно тривалого процесу, способу мислення фахівця.

Висновки. Аналіз досліджень вітчизняних та зарубіжних авторів щодо особливостей професійної мотивації педагогічних працівників дає змогу стверджувати, що основними умовами, які забезпечують ефективний розвиток мотивації професійного самовдосконалення викладачів вищих навчальних закладів є такі. По-перше, це формування позитивних мотиваційних установок на професійне самовдосконалення, що відбувається завдяки конкретизації, об'єктивізації системи професійних вимог до викладачів, критеріїв оцінювання їх викладацької діяльності. Отже, необхідним є ознайомлення викладачів вищих навчальних закладів з професіограмою педагога вищої школи [1], ретельний аналіз її складових, надання можли-

вості професійної самодіагностики. Вкрай ефективним методом розвитку мотивації професійного самовдосконалення є мотиваційний тренінг тощо.

По-друге, це формування у викладачів системи знань, умінь та навичок роботи над собою. Основними заходами розвитку мотивації професійного самовдосконалення є розробка та впровадження цільових програм, спрямованих на професійну підготовку, перепідготовку викладачів у формах спеціальних науково-методичних семінарів, тренінгів професійного зростання, тренінгів кар'єрного зростання, викладацьких майстерень, розробки портфелю викладача тощо.

По-третє, це актуалізація потреб професійного самовдосконалення викладачів у процесі їх діяльності. Механізмом розвитку мотивації цього напрямку є цілеспрямоване моделювання та розвиток ситуацій самовдосконалення, у яких викладачі постійно стикаються з необхідністю активно розширювати та застосовувати професійні знання, вміння, актуалізувати власні професійні якості. Отже, важливим для розвитку мотивації професійного самовдосконалення викладача є постійний розвиток і вдосконалення самого освітнього середовища вищого навчального закладу, його технологічної, наукової, інформаційної бази. Визначальною є кадрова політика освітньої установи, яка при ефективному стимулюванні (матеріальному, соціальному, кар'єрному, емоційному та ін.) професійного самовдосконалення викладачів, створенні розвивального, рефлексивного освітнього середовища забезпечує успішність роботи над собою кожного її суб'єкта.

Відтак, розвиток мотивації професійного самовдосконалення майбутнього викладача вищого навчального закладу є необхідною умовою формування його професійної компетентності, а сама позитивна мотивація професійного самовдосконалення є системоутворювальною складовою його готовності до викладацької діяльності.

Література

1. Гура О.І. Професіограма викладача вищого навчального закладу як основа його професійної підготовки / О.І. Гура // Социальные технологии. Актуальные проблемы теории и практики : международный межвузовский сборник научных работ. – Запорожье : ГУ “ЗИГМУ”, 2007. – Вып. 36. – С. 83–92.

2. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – М. : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 752 с.

3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.

4. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учебн. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Ф. Исаев. – М. : Издательский центр “Академия”, 2002. – 208 с.

5. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н.В. Кузьмина. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.

6. Психология и педагогика : учеб. пособ. / под ред. А.А. Бодалева, В.И. Жукова, Л.Г. Лаптева, В.А. Слостенина. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 585 с.

КОМПОНЕНТИ НАВЧАЛЬНОЇ ЕТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Розглядаючи навчальну етичну діяльність, необхідно виділити й її структурний компонент, який містить етичні мотиви та цілі, етичні знання, етичні дії, оцінку й самооцінку.

Мета статті – розглянути компоненти навчальної етичної діяльності студентів.

Навчальна етична діяльність майбутнього вчителя є навчальною діяльністю, свідомо спрямованою на формування етичних понять і етики поведінки, педагогічної етики в цілому в процесі етичної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу.

Спираючись на концепцію І. Лернера, вважаємо навчальну етичну діяльність одним з елементів змісту освіти й виділяємо в ній знання про етику та способи їх реалізації; уміння та способи реалізації етичної діяльності; способи й прийоми реалізації творчої етичної діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення до етичної діяльності [1].

Етичні знання як складова структурного компонента навчальної етичної діяльності мають значний вплив на формування етичних умінь, якостей і почуттів, що, у свою чергу, впливає на внутрішню регуляцію діяльності студента. Забезпеченню цих завдань сприяють такі групи знань: теоретичні (етичні концепції, поняття, правила, закони, принципи); знання-засоби, які сприяють встановленню етичних відносин, формуванню етичних умінь, виконанню етичних дій, вчинків та поведінки; знання-цінності, котрі визначають морально-ціннісне ставлення майбутнього педагога до навколишньої дійсності, інших людей, себе. Засвоєння етичних норм і цінностей визначаються внутрішніми установками особистості, її уявленнями. Отже, засвоєння системи теоретичних етичних знань збільшує “етичне поле” особистості, яке є підґрунтям правильної етичної поведінки в різних навчально-етичних ситуаціях, сприяє формуванню етичних ціннісних орієнтацій, професійно-етичних уявлень і якостей особистості, а також є основою формування етичних дій.

Загальновідомо, що найважливішим результатом процесу навчання є осмислення й засвоєння наукових понять. А тому вважаємо обов'язковим розвиток у майбутніх учителів моральної свідомості та самопізнання шляхом осмислення й засвоєння етичних понять, які відображають педагогічну діяльність і мають значний вплив на формування моральних якостей і моральних почуттів, що, у свою чергу, впливає на внутрішню регуляцію діяльності студента. Саме етичні поняття є підґрунтям теоретичних і практичних знань майбутнього вчителя про етичний характер педагогічної діяльності. Ми спираємося на моральні уявлення студентів при формуванні етичних понять, оскільки саме вони відображають рівень етичної освіченості й вихованості. Процес формування етичних наукових понять ускладнює-

ся соціально-економічними обставинами, які мають місце в суспільстві, і призводять до неправильних, а іноді й негативних етичних уявлень.

Етичні дії є наступним компонентом етичної діяльності, вони реалізують етичну взаємодію між людьми. До педагогічних дій відносимо: піклування про дитину, повагу до особистості, сумлінне ставлення до справи. Визнаючи значущість кожної людини, ми визначаємо й відмінності етичних дій, які залежить як від особистісних якостей, так і від обов'язків, соціального стану, віку тощо. Той, хто досконало володіє етичними діями, може мати велику користь з того, зміцнити свою репутацію. Значущими для професійної діяльності педагога є професійна совість, честь і гідність – показники моральної цінності людини, етичності її вчинків.

Етичні дії – практичні дії, пов'язані з дотриманням етичних норм. Вони містять: сукупність способів поведінки і контактів між людьми, які стосуються всіх сфер життєдіяльності особистості (навчання, ділові й приватні розмови тощо); сукупність способів дій у педагогічній діяльності (емпатія, чуйність, оптимізм); здійснення етичних вчинків (допомога іншим).

Навчальні етичні дії як способи перетворення навчальної етичної інформації в процесі виконання етичних завдань (задач) передбачають шанобливу, доброзичливу, співчутливу, турботливу взаємодію між суб'єктами пізнавальної діяльності, пов'язаними з дотриманням етичних норм, спрямованими на гуманізацію відносин між ними, що зумовлюється етичними переконаннями й почуттями, звичками та традиціями. Виконання студентами моральних дій можливе на основі здатності здійснювати етичні вчинки та розвинених як перцептивних умінь (розуміти дитину, її духовний світ, співчувати, підтримувати її), так і комунікативних (знаходити спільну мову, встановлювати дружні стосунки, взаємодіяти з друзями, колегами, учнями тощо).

До етичних умінь, які допомагають викладачеві організовувати взаємодію зі студентами, слід віднести такі групи: організаційно-комунікативні (організовувати спілкування на гуманній, демократичній основі, запрошувати до спілкування; справляти приємне враження; обирати оптимальний стиль спілкування; встановлювати доцільні відносини); керуватися принципами і правилами професійної етики та етикету (поважати кожного студента; цінувати думку групи та не допускати її ігнорування; вимогливість до себе, відповідальність не тільки за правильну свою поведінку, а й за правильне розуміння її майбутніми учнями; постійне вдосконалення управління своїми емоціями; здатність здійснювати етичні вчинки, прояв чесного й сумлінного ставлення до дійсності; уміння оцінити поведінку людей з погляду етичних норм); ініціювати сприятливий моральний клімат спілкування (активізувати емоційний тонус і оптимістичне світосприйняття; підходити до студента з оптимістичною гіпотезою; переживати радість спілкування; прогнозувати розвиток міжсуб'єктних відносин); організовувати творче співробітництво з групою та кожним студентом (адекватно сприймати та розуміти своєрідність кожного студента й давати

адекватні завдання, доручення; захоплювати своїми ідеями, цікавою інформацією).

Етичні дії мають постійний вплив на формування суспільної думки, оскільки вони мають місце у процесі постійного спілкування між людьми у вигляді обміну думками, суперечок, вчинків, дискусій.

Зміст і характер формування етичних дій багато в чому залежить від міжособистісного й групового спілкування, тому що етичні дії виступають у формі безпосереднього емоційного контакту між людьми.

Розглянемо наступний компонент навчальної етичної діяльності – самоконтроль, який являє собою усвідомлення й оцінку суб'єктом власних дій, психічних процесів і станів. Поява і розвиток самоконтролю визначається вимогами суспільства до поведінки особистості. Формування довільної саморегуляції передбачає можливість суб'єкта усвідомлювати й контролювати ситуацію або будь-який процес. Самоконтроль передбачає наявність еталону й можливості одержання інформації про контрольовані дії та стани. Вольова регуляція заснована на саморегуляції людини. Водночас самоконтроль може бути об'єктом вольової регуляції, наприклад, у стресових ситуаціях. Самоконтроль передбачає систему законів, норм, які задають ціннісний зміст поведінці особистості; спостереження за собою, своїми думками, почуттями та вчинками, що дає змогу оцінити себе, виявити позитивні й негативні якості, нахили тощо. У процесі такого діалогу відбувається розвиток рефлексії. Самоконтроль дає змогу пізнати й проконтролювати себе, навчитися визначати, за яку справу можна братися, як упоратися зі своїм настроєм, як подолати негативне ставлення до певної людини. Проконтролювавши себе, потрібно подружитися із собою, створивши за тишок, спокій і красу у власній душі. За допомогою самоконтролю можна створити підґрунтя для встановлення довірливих стосунків з іншими людьми. Самоконтроль привчає до терпіння (толерантності).

Близькою до самоконтролю є рефлексія – процес самоаналізу й активного осмислення стану та дій індивіда й інших людей, включених у розв'язання завдань. Рефлексія може здійснюватися як у внутрішньому плані (переживання й самозвіт індивіда), так і в зовнішньому (спільний пошук рішення). Крім того, рефлексія може бути спрямована на предмет діяльності, саму діяльність, дії індивіда або інших людей, їхню взаємодію. У процесі рефлексії забезпечується самопізнання, саморозвиток, саморегуляція особистості. Значною мірою рівень розвитку рефлексії як спроможності дає особистості розуміння самості – у взаємозв'язку й автономності, Я-дійсного, Я-ідеального, Я-в очах інших, Я-для інших. Вона сприяє розвитку таких людських якостей, як самокритичність, сприйнятливість до іншої особистості або думки, здатності побачити себе “іншими очима”, що дає можливість змінити власну поведінку, зробити її адекватною ситуації, а також власним можливостям. Етичні вчинки можливі на основі досягнення гармонії всередині себе (самоконтроль, самопізнання, рефлексія). Механізм рефлексії в навчальній етичній діяльності відіграє особливу

роль, тому що особистість постійно аналізує, усвідомлює етичну правомірність своїх вчинків.

Навчальна етична діяльність передбачає також оцінки викладачем та самооцінку студентів, які виражають емоційне ставлення до процесу навчання, міжособистісних взаємодій і результатів роботи в цілому. Усвідомлюючи зміст і значення виконаної діяльності, студент зіставляє її результат з нормами суспільства та виявляє готовність відповідати за наслідки своїх дій. Оцінка дій викладачем, рефлексивні дії студентів розкривають суспільну сутність етичної діяльності студента, її соціальність і тим самим ступінь включеності особистості в систему суспільних відносин. У самооцінці діяльності виявляється ступінь особистої відповідальності. Таким чином, самооцінка навчальної етичної діяльності ґрунтується на соціальній відповідальності, наповненій світоглядним змістом, суспільними інтересами, ідеалами. Педагогічна значущість виділення самооцінки в тому, що в ній виявляється вже не предметна, а суспільна мотивація діяльності, що надає особистості можливість удосконалювання.

Результатом навчальної етичної діяльності студента, насамперед, є сформованість у нього системи етичних понять, які слугують підґрунтям вчинків діяти на благо інших, створення сприятливого клімату в спілкуванні з іншими студентами і викладачами, незакомплексованість, розкутість, а також розвиненість етичних якостей і почуттів: обов'язковість, справедливість, відповідальність, совість, делікатність, скромність, стриманість, перцепція й емпатія, щирість, обов'язковість, точність. Результатом також є сформованість етичної поведінки. Перші спроби наукового розуміння поведінки виникли на основі механічного детермінізму, в категоріях якого поведінка трактувалась за типом взаємодії фізичних тіл. У психологічній літературі поведінка розглядається як притаманна всім живим істотам взаємодія з навколишнім середовищем, яка опосередкована їх зовнішньою (рухи) та внутрішньою (психічною) активністю [2].

Поряд з вищеназваними компонентами виділяються також здатність до розподілу уваги та пов'язану із цим спостережливість педагога. До умінь, які характеризують розподіл уваги вчителів на уроці, належать: поєднання фронтальної й індивідуальної роботи; слухання, оцінювання відповіді учня та вміння тримати в полі зору весь клас; пояснення нової інформації й одночасно підтримку активності класу; демонстрація досвіду, наочного посібника та контроль поведінки учнів.

Отже, під навчальною етичною діяльністю майбутнього педагога розуміємо особливу його діяльність, яка призводить до свідомого засвоєння етичних понять і норм поведінки, сформованості вмінь етичної поведінки й такту, педагогічної етики, врешті-решт, до ефективної професійної діяльності.

Структурний компонент навчальної етичної діяльності забезпечує ефективність реалізації її функціонального компонента.

Висновки. Отже, розглянувши компоненти навчальної етичної діяльності, можна зазначити, що результатами її сформованості мають бути:

мотивація цієї діяльності; усвідомлення етичних загальнолюдських цінностей, етико-педагогічних норм і принципів; система етичних знань, які слугують підґрунтям вчинків; уміння застосовувати ці знання в процесі розв'язання етичних завдань, зокрема, організації етичних відносин між суб'єктами педагогічного процесу, і приймати “розумні” етичні рішення; удосконалення етичних дій і встановлення їх адекватності етичній ситуації та етичній поведінці на основі засвоєних моральних цінностей і норм; розвиток етичних якостей і почуттів обов'язковості, стриманості, емпатії, щирості; уміння зберігати моральні відносини в колективі та соціумі; розвиток етичних ставлень; сформованість етичної поведінки.

Література

1. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер.– М. : Педагогика, 1981. – 185 с.
2. Рамишвили Д.И. О природе некоторых видов выразительных движений / Д.И. Рамишвили. – Тбилиси, 1976. – 64 с.

ТРЕТЬЯКОВА Т.А., ХАЛЕМЕНДЫК Ю.Е.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ В ВУЗЕ

Согласно Общевропейским рекомендациям по языковому образованию (2007 г.), общей целью обучения иностранному языку является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, добавим, что в системе высшего образования это формирование коммуникативной компетенции личности студента на основе профессиональной направленности до уровня коммуникативной достаточности.

Новое целеполагание фокусирует особое внимание на использовании новых методов и технологий. Современный период образования проходит под знаком развития личностно ориентированного подхода как стратегии обучения иностранным языкам, а конкретными методическими системами воплощения этой стратегии являются интерактивные технологии (имитационные, информационные, проектная, модульная и другие). Данные методы реализуют систему методических принципов интенсификации и оптимизации обучения иностранным языкам. Функционально-деятельностные характеристики данных принципов изложены в Общевропейских рекомендациях по языковому образованию – документе, предписывающем выбор и конструирование учебного процесса по иностранному языку по любой модели, включая авторские. Общевропейские рекомендации по языковому образованию, а также регламентирующие документы Министерства образования по внедрению кредитно-модульной технологии обучения, типовая учебная программа курса “Английский язык профессионального направления” для всех специальностей, разработанная на основе лингводидактических исследований, – это то, чем преподаватели английского языка руководствуются при выполнении своих функциональных задач. Это дает возможность педагогическим коллективам выбирать и

определять самим номенклатуру целей, формируемых умений, стратегию, методы и структурирование учебного процесса по английскому языку, но в рамках тех подходов, которые интенсифицируют и оптимизируют обучение.

Цель статьи – раскрыть коммуникативную компетенцию личности как цель обучения иноязычному общению в вузе.

Существует ряд требований учебной среды, предъявляемых к организатору обучения иностранному языку. Обучение студентов разных специальностей иностранному языку должно и может вполне эффективно проходить с использованием (пусть даже частичным – в силу объективных причин) новых технологий. Даже использование элементов аудиовизуального аутентичного общения способно сделать учебный процесс:

- интерактивным (постоянное личностное взаимодействие в реальном времени обучающихся);
- контекстуальным (проходить в значимых для обучающихся контактах);
- целостным (выполнение целостной деятельности – проектов, а не изолированных заданий);
- ситуативно или предметно обусловленным;
- кооперативным (базирующемся на сотрудничестве со специализированными кафедрами);
- конструктивным (формирование умений использовать полученную информацию) и т.д.;
- интегрированным (взаимодействие всех видов речевого общения).

Необходимо отметить, что воплощение данных требований реально и достижимо. Существуют также ориентиры по организации учебного процесса по иностранному языку, ведущим из которых является принцип автономии творческой учебной деятельности. Это одно из главных направлений современной методики, эффективно коррелирующее с кредитно-модульной технологией обучения. Учебная автономия (можно провести некоторую аналогию с самостоятельной и индивидуальной работой) становится основной парадигмой процесса обучения не только иностранному языку, особенно если она базируется на использовании (а она без них бессмысленна) информационных технологий. Главным здесь является формирование у обучаемых оптимальных учебных стратегий овладения межкультурным общением на иностранном языке. Психолого-лингводидактическое обоснование данного подхода в отечественной науке было проведено, но результаты не были реализованы в практике преподавания.

В методике преподавания иностранных языков признанным является факт о регулирующей цели обучения. Главной целью коммуникативно ориентированного обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции в тех видах речевой деятельности, которые необходимы для осуществления общения в реальных сферах и ситуациях. По сути дела, задача обучения иноязычному общению сводится к формированию речевой способности, коммуникативной компетенции обучаемых.

Принимая во внимание детерминирование целей обучения иностранному языку и опасения ряда исследователей по поводу того, что мы упускаем из виду некую сверхзадачу, более важную, чем просто владение умением общаться (Е.И. Пассов), мы выражаем согласие с точкой зрения авторов, трактующих коммуникативную компетенцию как цель и одновременно результат, итог обучения иностранному языку: “Это есть сформированная способность человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности общения” (И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская).

Как общая перспективная цель обучения иностранному языку выделяется коммуникативная компетенция личности, а в качестве конкретной цели – обучение иноязычному общению. В теории педагогики ставился вопрос о формировании “образовательной компетенции” обучающихся как основы и необходимого средства, позволяющего индивиду “создавать себя и играть различные роли в жизни” (В. Ланшер), также дискутировался вопрос о формировании “иноязычно-учебной компетенции” – владение техникой и стратегией изучения иностранного языка, формирование у обучающихся способов самостоятельного приобретения знаний и развития навыков и умений в иностранном языке” (А.Л. Бердичевский).

По мнению Е.И. Пассова, целенаправленность речевой деятельности заключается в прагматичности (воздейственности) и осуществляется благодаря стратегии и тактике речевой деятельности: реализации общих целей и подчиненных задач. Если методология ошибочна (неверная стратегическая цель обучения), то обучение невольно сводится к прагматике, ибо не учитываются условия воспитания, познания, развития.

Одним из проявлений эмпиризма современной методики является тотальное внимание на содержании и методах обучения; воспитание, формирование личности обучаемого посредством иностранного языка как бы улетучивается из научного анализа, превращается в нечто неуловимое, распадающееся на множество сторон: трудовое, нравственное, патриотическое и т.д. При этом задача формирования личности опять подменяется тактической задачей, задачей обучения, т.е. передачей определенной суммы знаний умений..., с которыми механически отождествляются убеждения и нормы деятельности. В итоге развитие личности выглядит как ее наполнение учебным материалом. Социальная обусловленность понимается весьма прямолинейно и узко: школа и вуз выполняют такой-то и такой-то социальный заказ в тех или иных социальных нормах. Воспитательный процесс “даже на поверхности не может быть приравнен к разновидности познавательного процесса” (Ю.К. Бабанский).

Обучение иноязычному общению может и должно быть средством создания способности участия в общении, формирующем личность. Например, узкопрактические цели обучения иноязычному чтению (распознавание заданной в тексте мысли) должны стать компонентом “внешней” цели (не только реакция на заключенную в тексте мысль, но и воздействие на другого, в смысле изменения его поведения и дальнейшее планирование

своих действий). То есть вершиной речевой иноязычной деятельности должно стать “поступочное” звено.

Однако данное звено может состояться только при условии сформированности предметного (профессионального) компонента коммуникативной компетенции студента. Наличие именно профессионального компонента служит тем необходимым основанием, которое подводит обучающегося к размышлению над извлеченной информацией, что, в свою очередь, требует от него принятия решений, связанных с этой информацией и имеющих вербальную или актуально-поступочную манифестацию. Это может быть расширение представлений студента о проблеме, возрастание зрелости в оценках и т.п., приводящее к изменению профессиональной (любой другой) деятельности.

Принятие решения обучающимся, вместе с тем, означает, что состоялось эмоционально-волевое воздействие на него извлеченной информацией. То есть, информация, оказав воздействие на концептуальную систему студента, на тезаурус его личности, становится его достоянием: сказывается на характере его мыслей и поступков. Происходит превращение внешних, событийных структур в факт внутренней системы индивида (З.И. Клычникова). Правомерно утверждать, что коммуникативная компетенция как свойство личности может формироваться и реализовываться в деятельности иноязычного общения, т.е. в обучении иностранному языку.

Коммуникативная компетенция личности как высшая психическая функция в своем становлении детерминирована деятельностью. Эта детерминация, о чем свидетельствуют результаты многих исследований, осуществляется или непосредственно (будучи включенным в определенные виды деятельности), или опосредованно через процессы ментального развития, отражающиеся на уровне владения языком. Коммуникативная способность индивида подразумевает умение личности быть полноправным членом определенного речевого коллектива.

Как сложный системный объект коммуникативная компетенция состоит из ряда взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов: лингвистического, паралингвистического, лингвосоциокультурного, предметного и формально-логического, владение которыми означает наличие у индивида: знаний, навыков и умений в области языка, включающей подязыки специальностей, а также в сфере профессиональной деятельности (или изучаемой специальности), страноведения, композиционной специфики текста и способа его паралингвистического оформления.

Специфика коммуникативной компетенции как цели формирования личности заключается, прежде всего в интегративном характере, который имеет двустороннее ее воплощение и в том, что она реализуется на основе других системных функций человека (мышления, памяти). При этом важно подчеркнуть, что само мышление могло стать инструментом опосредованного отражения действительности только в единстве с этой высшей интегративной функцией. Не менее специфичен для нее способ и средства существования. При помощи и посредством речевого общения формируется

и существует сама понятийная система человека (тезаурус его личности) и формируется, формулируется мысль (Л.С. Выготский). И.А. Зимняя определяет эту функцию как вербально-коммуникативную, реализуемую смыслопорождением и смысловосприятием. Все уровни данной функции как бы входят друг в друга, и их разграничение носит условный характер.

Выводы. Таким образом, коммуникативная компетенция является качеством личности, результатом ее умственной деятельности, содержит и отражает объективированные результаты предшествующего опыта, обуславливающие возможность дальнейшего совершенствования всех уровней деятельности индивида. Формирование личности посредством обучения иноязычному общению (формирование коммуникативной компетенции) ориентировано на становление смысловой мотивированной деятельности. Коммуникативная компетенция как свойство личности может формироваться и реализовываться в учебной речевой деятельности в процессе обучения иноязычному общению (Common European Framework).

Литература

1. Бердичевский А.Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку / А.Л. Бердичевский. – М. : Высшая школа, 1989. – 101 с.
2. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М. : Изд-во Академии педагог. наук РСФСР, 1956. – 519 с.
3. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. – М. : Русский язык, 1989. – 219 с.
4. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранному языкам / Г.А. Китайгородская. – М. : Высшая школа, 1987. – 103 с.
5. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 277 с.
6. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge : Cambridge University Press, 2007. – 260 p.

ЦАПОВ В.О.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ЦІННІСНО-ОСОБИСТІСНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В ОСВІТНЬО-ВИХОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ СУЧАСНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

З метою найповнішого аналізу педагогічних умов становлення ціннісно-особистісної орієнтації майбутнього фахівця необхідно звернутися до аналізу професійного становлення особистості фахівця взагалі. У педагогічній літературі професійне становлення зазвичай розбивають на такі етапи: а) підготовчий, довузівський; б) початковий, вузівський, який передбачає розвиток і формування основних професійно важливих умінь і властивостей особистості фахівця; в) основний, післявузівський, який передбачає розвиток усіх істотні можливостей особистості.

Зупинимося на більш детальному аналізі другого етапу – вузівського. Саме в період вузівського навчання усвідомлюються, актуалізуються й стають особистісним завданням студентів такі їхні власні здібності, як

особистісне самоврядування, самозбереження, самозміцнення, духовна моральна самостабілізація.

Особливу увагу в становленні ціннісно-особистісної орієнтації майбутнього фахівця ми приділяємо юнацькому віку, у якому перебувають студенти під час навчання у ВНЗ. Цей вік є часом зацікавленим з погляду глобальних проблем сенсу життя в цілому й власного існування зокрема. Успішна самореалізація в цьому віці, як вважає М. Гинзбург, передбачає “ціннісну насиченість” [6], тобто наявність широкого аспекту ціннісно значущих, позитивних цінностей, наявність розвинутої Я-концепції як результату самопізнання, готовності до різноманітної творчої діяльності, усвідомлюється як можливість прояву себе та власної індивідуальності як наявність достатньо розвинутих комунікативних якостей особистості.

Студентський вік є завершенням юності. У цей період, на думку низки вчених (А. Вербицький, Н. Кузьміна, Ю. Мирославський, В. Моргун, С. Смирнов), ще завершується формування основних рис і особливостей особистості студента. На їх погляд, головне придбання юності – це відкриття свого внутрішнього світу, усвідомлення своєї унікальності, неповторності; спрямованість студентів на своє майбутнє, на свою професію, розвиток професійних здібностей.

Як зазначають учені-педагоги (В. Нікітенко, Б. Рикова, В. Сластьонін, Л. Фридман), особистість майбутнього фахівця характеризується п'ятьма потенціалами: пізнавальним, ціннісним, творчим, комунікативним, художнім. Сказане вище надзвичайно важливо для нашого дослідження. Разом із цим ми зосередили свою увагу на аналізі ціннісного потенціалу особистості фахівця крізь призму педагогічної теорії. Насамперед, важливим є ціннісний потенціал особистості, якого вона набуває в процесі соціалізації й утворює систему ціннісних орієнтирів. Це ідеали, життєві цілі та прагнення; творчий потенціал особистості, зумовлений виробленими вміннями й навичками щодо творчої дії, а також рівнем творчої ініціативи; комунікативний потенціал особистості, зумовлений товариськістю, міцністю контактів, які встановлені з іншими людьми. Усе це виявляється в майбутніх фахівців при вирішенні завдань, що постають перед ними.

Мета статті – педагогічний аналіз сутнісної сторони педагогічного забезпечення становлення ціннісно-особистісної орієнтації майбутнього фахівця.

Зазвичай під “сутністю” розуміють головне, основне, визначальне в предметі, причини всіх змін, які відбуваються з ним при взаємодії з іншими предметами.

Ціннісно-особистісна орієнтація майбутнього фахівця, з погляду педагогіки, є процесуальним феноменом. Сама по собі ціннісно-особистісна орієнтація не з'являється, вона проходить процес становлення. У широкому розумінні становлення ми розуміємо як процес, головна риса якого полягає в тому, що “існування” явища вже почалося, але ще не набуло завершеної форми.

Розглянутий процес становлення ціннісно-особистісної орієнтації майбутнього фахівця має спільні із цілісним педагогічним процесом ВНЗ характеристики. На думку П. Підкасистого, І. Харламова, цілісний педагогічний процес відбувається у визначеному просторі, навчально-творчому середовищі; обмежений тимчасовим періодом навчання у ВНЗ, відбувається за певних умов. Як і цілісний, досліджуваний процес становлення ціннісно-особистісної орієнтації майбутнього фахівця характеризується двобічністю: з одного боку, викладач, з іншого – студент. За їхньої взаємодії, взаємозв'язку, взаєминах здійснюється навчальний процес і процес професійно-особистісного зростання.

Разом із цим процес становлення ціннісно-особистісної орієнтації майбутнього фахівця має низку особливостей, що робить його інваріантним.

У рамках нашого дослідження становлення ціннісно-особистісної орієнтації постає як процес, у результаті якого в майбутнього фахівця формується не тільки духовне, інтелектуальне, предметно спрямоване, але в цілому професійно-особистісне вдосконалення. Разом із цим слід зазначити, що досліджуваний процес потребує від майбутнього фахівця серйозної роботи над собою; пізнання самого себе й розвитку здібностей у майбутнього фахівця до самореалізації. Сукупність названих характеристик реалізується в тісній єдності, що забезпечує еволюційний характер процесу становлення ціннісно-особистісної орієнтації майбутнього фахівця як цілісної системи.

Отже, процес становлення ціннісно-особистісної орієнтації майбутнього фахівця відповідає гуманістичним тенденціям сучасної освіти і є інтегративним феноменом професійної характеристики майбутнього фахівця, якого потребує сьогодення.

Одним із завдань нашого дослідження стало виявлення й теоретичне обґрунтування педагогічних умов розглядуваного нами процесу. Під умовами розуміється те, що зумовлює щось інше; у науці умови виступають як одна з категорій обґрунтування причинно-наслідкових зв'язків і відносин. У зв'язку із цим умови дуже тісно пов'язані з факторами, мова про які піде нижче, і за певних обставин вони можуть або мінятися ролями, або навіть збігатися за змістом, але в будь-якому разі їх розрізняють за функціями, які вони виконують. Умови, на відміну від факторів, являють собою той багатомірний простір, у якому фактори “живуть”.

Основними педагогічними умовами ефективного становлення ціннісно-особистісної орієнтації майбутнього фахівця ми вважаємо: актуалізацію психолого-педагогічних знань, насичення професійної освіти гуманістичним змістом, розвиток у майбутнього фахівця ціннісного ставлення до творчої взаємодії. Зазначені умови розглядаються як процеси, які пов'язують між собою “внутрішні характеристики” суб'єктів.

Першорядною умовою становлення ціннісно-особистісної орієнтації, на наш погляд, виступає актуалізація психолого-педагогічних знань майбутнього фахівця.

Аналіз літератури із цих проблем дав нам змогу зробити висновок про те, що в актуалізації психолого-педагогічних знань ціннісно-особистісна орієнтація є домінуючим феноменом, який дозволяє реалізувати для студента особистісно орієнтований навчально-виховний процес. В осмисленні ціннісно-особистісної орієнтації майбутнього фахівця ми спиралися на педагогічні підходи до осмислення особистісної орієнтації (М. Алексєєва, Д. Белухін) як орієнтації на особистість студента. У зв'язку із цим дослідники підкреслюють необхідність педагогічної підтримки в становленні людини, у знаходженні нею себе й неповторної індивідуальності. З погляду Д. Белухіна, ціннісний підхід до особистості, яка формується, виявляється через “повагу самобутності, розуміння того, що студент є суб'єктом власного життя, має свою життєву історію, власне “Я”, свій внутрішній світ...” [1, с. 15].

В обґрунтуванні нами ціннісно-особистісної орієнтації майбутнього фахівця велике значення має мета особистісної орієнтації на розвиток духовних і інтелектуальних якостей студента, урахування його здатностей, схильностей, інтересів, цінностей і суб'єктивного досвіду. Для нас важлива гуманітаризація навчально-виховного процесу, орієнтованого на розвиток особистості студента культурними засобами, підтримкою його у світі знань, надання допомоги в оволодінні творчими способами вирішення наукових і життєвих проблем, у побудові власного світу цінностей і особистісних змістів. Таким чином, актуалізація психолого-педагогічних знань дає змогу підготувати майбутнього фахівця із ціннісно-особистісної орієнтацією, який, насамперед, повинен приймати особистість, що формується, безумовно, давати можливість кожному студенту по-своєму сприймати навколишній світ, використовувати суб'єктивний досвід в оцінюванні навколишньої дійсності, створювати умови засвоєння студентом знань з предмета на рівні змісту. Він покликаний уводити їх у світ цінностей і надавати їм допомогу у виборі особистісно значущої системи ціннісних орієнтацій; сприяти формуванню й розвитку в них творчих способів роботи, необхідних для самореалізації особистості.

Базовим підґрунтям для підготовки майбутнього фахівця з ціннісно-особистісною орієнтацією є індивідуально орієнтована освіта, аналіз якої дав змогу вибудувати досліджуваний процес. Високу роль особистісно орієнтованого підходу в освіті й у підготовці майбутнього фахівця загалом підкреслює Б. Бім-Бад, який зазначає, що “наразі на зміну застарілій навчально-дисциплінарній моделі освіти приходять індивідуально орієнтована модель, яка центрується навколо підходу до студентів як повноправних партнерів в умовах співробітництва й відкидає маніпулятивний підхід до них” [4. с. 8].

Для здійснення умови актуалізації психолого-педагогічних знань у процесі підготовки особистісно орієнтованого фахівця необхідно, щоб він осмислював освітній процес як процес гуманістично орієнтований, здійснюваний у контексті реального людського спілкування, у ситуації вибору. Відзначимо деякі його особливості.

На підставі аналізу особистісно орієнтованого процесу О. Бондаревською ми виділили специфіку досліджуваного процесу, у якому переважає осмислення над поясненням, діалог над монологом; у якому виявляється спілкування, взаєморозуміння, творча взаємодія, а процес навчання з позиції особистісної орієнтації повинен бути заснований на особистісних ставленнях, включаючи ціннісне засвоєння знань [5, с. 18], у результаті чого відбувається не тільки входження в культуру студента, а й професійно-особистісне зростання самого педагога.

Становлення ціннісно-особистісної орієнтації майбутнього фахівця за допомогою актуалізації психолого-педагогічних знань дає змогу реалізувати гуманістично орієнтовану підготовку фахівця, яка відрізняється педагогічним гуманізмом: як прийняттям себе й інших, довірою та повагою до студентів, впевненістю в їхніх здібностях і можливостях; емпатією як прагненням і здатністю співчувати, розуміти студента, проникати у його внутрішній світ; діалогічністю як способом спілкування й одержання особистісно значущого знання.

До більш глибокого осмислення актуалізації психолого-педагогічного знання як умови становлення ціннісно-особистісної орієнтації майбутнього фахівця нас підводить розуміння “професійної позиції” фахівця. Виходячи з того, що позиція є найбільш цілісною, інтегративною характеристикою всього способу життя людини, ми здійснили спробу визначити своє бачення проблеми становлення ціннісно-особистісної орієнтації в професійній підготовці студентів.

Аналізуючи педагогічну умову актуалізації психолого-педагогічних знань у підготовці особистісно орієнтованого фахівця, ми скористалися положенням М. Берулави про те, що “гуманістичний підхід у навчанні, який ставить на чолі кута розвиток особистості, не є якимось універсальним методом або технологією навчання, але це – ціннісна орієнтація, яка пов’язана з перебудовою особистісних установок фахівця” [2, с. 22]. Гуманістичне ставлення до іншої людини – це не тільки показник моральної вихованості того, хто таке ставлення виявляє, а й “найважливіший резерв для подальшого духовного збагачення та вдосконалювання особистості – носія такого ставлення, оскільки при гуманному, поважному ставленні до нього інша людина показує все краще, що накопичила її душа, що дав їй набутий життєвий досвід” [3, с. 12]. Ми виходимо також з тієї ідеї, що особистісна орієнтація передбачає вміння викладача бачити в кожному студенті унікальну особистість. Одночасно він виховує самоповагу студента до себе як до особистості й формує вміння бачити особистості в інших.

Ми виходимо з того, що особистісно орієнтована освіта є взаємодією особистостей, вона звернена до людини й наповнена людськими змістами. На думку В. Серікова, “особистісно орієнтована освіта – це не формування особистості із заданими властивостями, а створення умов для повноцінного прояву та відповідно розвитку особистісних функцій суб’єктів освітнього процесу” [7, с. 42]. Як такі функції дослідник виділяє мотивувальну (прийняття й обґрунтування діяльності), опосередковану (стосовно зовні-

шніх впливів і внутрішніх імпульсів поведінки), колізійну (бачення прихованих суперечностей дійсності), критичну (щодо запропонованих ззовні цінностей і норм), рефлексивну, смислотворчу, орієнтовну (побудова особистісної картини світу, індивідуального світогляду), функцію забезпечення автономності й стійкості внутрішнього світу. Зміст особистісно орієнтованої освіти, на думку вченого, повинен бути гуманістично спрямованим, щоб забезпечити цілісне орієнтування у світі з позицій інтересів людини – головного продукту генезису природи, суспільства й саморозвитку духу.

Висновки. Аналіз ознак, якостей особистісно орієнтованої освіти дав нам змогу виділити педагогічні умови становлення ціннісно-особистісної орієнтації майбутнього фахівця. По-перше, це гуманістична спрямованість особистісно орієнтованої освіти, яка реально визнає унікальність, неповторність, цілісність особистості кожного студента. По-друге, ідея суб'єктності, яка виявляється в активному, свідомому, самостійному творчому ставленні до себе, до світу, до діяльності. По-третє, наявність неповторного суб'єктного досвіду, який виражається в емоційно-особистісному ставленні до об'єкта пізнання, у способах оволодіння знаннями.

Ці ідеї лежать в основі сучасних концепцій, які дають змогу актуалізувати психолого-педагогічні знання майбутніх фахівців у процесі становлення ціннісно-особистісної орієнтації та спрямувати наукові пошуки на розробку й упровадження особистісно орієнтованих технологій навчання і виховання в професійну підготовку фахівців.

Література

1. Белухин Д.А. Личностно ориентированная педагогика как интеграция наук человекознания и сущность педагогического образования / Д.А. Белухин. – М. : Ин-т практической психологии, 1995. – 68 с.
2. Борулава М.Н. Общедидактические подходы к гуманизации образования / М.Н. Борулава // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 21–25.
3. Борулава М.Н. Состояние и перспективы гуманизации образования / М.Н. Борулава // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 9–11.
4. Бим-Бад Б.М. Образование в контексте социализации / Б.М. Бим-Бад, А.В. Петровский // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 3–9.
5. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1 – С. 17–24.
6. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 43–54.
7. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование / В.В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16–21.

ЧЕРНОВА К.М.

АКТУАЛЬНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ У ВНЗ

Сучасне українське суспільство характеризується динамічними змінами в економіці, політиці, культурі, у відносинах між суспільством та особистістю. Під впливом цих змін вища професійна освіта як соціальний

інститут перебудовує свою структуру, змінює напрям розвитку. Одним з найважливіших аспектів цих змін стає посилення уваги до особистості, не лише підготовки професіонала, а й посилення його культурного потенціалу.

Отже, актуальним завданням вищої школи є підготовка спеціаліста, здатного сприймати ринкові перетворення, легко адаптуватися до змін у житті, вільно оперувати загальними й галузевими економічними поняттями, підвищувати власну компетентність протягом усього життя. Цілі й орієнтації вітчизняної освіти на формування “людини як носія культури” також зумовлюють необхідність принципово нового підходу до фахової підготовки спеціаліста. На зміну парадигмі “підтримувальної” або “просвітницької” освіти приходить інноваційна парадигма освіти, найважливішою складовою якої стала ідея “освіти протягом усього життя” або безперервна освіта. За такої умови “знання” та “вміння” з рангу стратегічних понять переходять у ранг тактичних. Спостерігається процес формування нової філософії освіти, де раціональний зміст фахової підготовки майбутнього менеджера знаходить своє реалізацію в цілісному навчально-виховному процесі.

Сьогодні педагогічною наукою нагромаджений певний досвід вивчення особливостей фахової підготовки менеджерів у ВНЗ. Так, Л.І. Бондарева та О.І. Куліш зосередили увагу на особливостях фахової підготовки майбутніх менеджерів організацій, К.О. Богатирьов та О.В. Шмирьова досліджували підготовку менеджерів-аграріїв, Н.Л. Замкова акцентує увагу на формуванні професійних якостей у майбутніх менеджерів, Н.І. Кожемякіна звертає увагу на формування професійної мобільності менеджерів. Значний інтерес для наукового пошуку становлять праці І.А. Сенчі й Л.Б. Нікіфорової, які розглядали основи формування культури майбутнього менеджера.

Сьогодні педагогічною наукою нагромаджений певний досвід вивчення особливостей фахової підготовки менеджерів у ВНЗ. Так, Л.І. Бондарева та О. І. Куліш зосередили увагу на особливостях фахової підготовки майбутніх менеджерів організацій, К.О. Богатирьов та О. В. Шмирьова досліджували підготовку менеджерів-аграріїв, Н.Л. Замкова акцентує увагу на формуванні професійних якостей у майбутніх менеджерів, Н.І. Кожемякіна звертає увагу на формування професійної мобільності менеджерів. Значний інтерес для наукового пошуку становлять праці І.А. Сенчі й Л.Б. Нікіфорової, які розглядали основи формування культури майбутнього менеджера.

Метою статті є визначення особливостей професійної підготовки майбутніх менеджерів в умовах бакалаврату у ВНЗ.

Бакалаврат – це повноцінна базова освіта, тому що студенти протягом чотирьох років одержують певний обсяг теоретичної й практичної підготовки за обраним напрямом “Менеджмент” відповідно до затвердженого галузевого стандарту, а специфіку конкретної кваліфікації засвоюють уже

безпосередньо на підприємстві або на додаткових курсах підвищення кваліфікації. Крім того, бакалаврська підготовка має незаперечні переваги:

1. Цей вид кваліфікації прийнятий за міжнародною класифікацією й зрозумілий роботодавцям за рубежом. Там часто запрошують бакалаврів, навіть не обумовлюючи напрям підготовки, оскільки для офісної роботи потрібна просто освічена людина, яка вміє працювати з інформацією, документацією, знаходити спільну мову з людьми.

2. Уже через чотири роки після навчання у ВНЗ студент одержує диплом і стає економічно самостійним [2, с. 113].

Аналізуючи поняття професійної підготовки менеджерів, звернемо увагу на визначення, що пропонує В.В. Корнєшук: професійна підготовка являє собою цілеспрямований процес у вищих навчальних закладах освіти, що забезпечує формування значущих для майбутньої професійної діяльності знань, практичних умінь і навичок, а також професійно важливих рис особистості відповідно до обраної кваліфікації, достатніх для виконання майбутнім спеціалістом професійних обов'язків [6].

Мета професійної освіти полягає не лише в тому, щоб навчити людину щось робити, здобути професійну кваліфікацією, а й у тому, щоб дати їй можливість долати численні труднощі й працювати творчо.

Іншими словами, у сучасній дидактиці, у тому числі дидактиці вищої школи, набули поширення засади чотирикомпонентної структури змісту освіти, згідно з якими зміст професійної освіти зумовлений вимогами суспільства до майбутніх фахівців з управління, на досягнення яких мають спрямовуватися зусилля педагогів і суб'єктів навчання в навчальних закладах відповідного рівня. Він містить такі взаємопов'язані компоненти: 1) систему знань, засвоєння яких формує адекватну діалектичну картину світу та озброює правильним методологічним підходом до пізнавальної й практичної діяльності; 2) систему інтелектуальних і практичних умінь та навичок, покладених в основу конкретної практичної діяльності; 3) риси творчої діяльності, що забезпечують готовність до розв'язання нових проблем, творчого перетворення дійсності; 4) систему світоглядних і поведінкових якостей особистості, які є основою гуманістичних переконань та ідеалів [8].

Як свідчать результати досліджень [2; 4; 6], зміни в економіці, у ставленні людей до соціальної дійсності, переосмислення громадської думки населення, висувають і нові вимоги до підготовки майбутнього менеджера, удосконалення процесу фахової підготовки. Професійна діяльність менеджера є комплексом управлінської, маркетингової та комерційної діяльності, що базується на дослідженні соціально-економічних та організаційних процесів, їх аналізі й систематизації, результатом цих процесів є прийняття оптимальних управлінських рішень. На доказ цього наводимо думку В.П. Тимофєєва, який розглядає управління як процес виконання взаємопов'язаних функцій планування, організації, мотивації та контролю з метою досягнення намічених цілей. Жодна з функцій не може бути виконана і навіть не може бути розпочате її виконання доти, поки не будуть здійснені

ні процеси, що їх пов'язують: комунікації, прийняття та ухвалення управлінських рішень [12, с. 118]. Виходячи із цього, можемо стверджувати, що робота менеджера базується на рефлексивній діяльності.

Управління як єдиний і цілісний спрямовувальний процес складається з множини взаємопов'язаних дій і взаємодій, які у своїй сукупності утворюють відповідні функції управління і як складові процесу визначають та виражають його сутність, а також свідчать про культуру як якість ефективного управління. При цьому кожна функція є певним управлінським процесом, який також складається з декількох дій.

Аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень вказує на те, що існує досить велика кількість точок зору, щодо визначення особливостей професійної діяльності менеджера. Так, Р.Л. Кричевський характеризує діяльність менеджера як таку, що насичена великою кількістю дій (переважно короткочасних), широкою мережею контактів та інтенсивним спілкуванням із зовнішнім середовищем [7]. П.Ф. Друкер, аналізуючи специфіку діяльності менеджера, звертає увагу на інноваційний, ризиковий характер діяльності менеджера (орієнтація на постійний пошук більш продуктивних шляхів, нових способів діяльності, що передбачає певний ризик); самостійність у визначенні мети своєї діяльності, виходячи із загальних цілей організації, специфіка сфери діяльності; високий ступінь ідентифікації з організацією, прагнення підвищити її здатність до виживання, стимулювання її розвитку [5].

Звертаючись до особливостей діяльності керівника, звернемо увагу на думку В.Ф. Рубахіна, який схильний виділяти такі особливості управлінської діяльності: соціотехнічний характер (одночасне керівництво технічною та соціально-виробничою системами), різноманітність видів діяльності на різних рівнях управлінської ієрархії в межах кола управління, творчий характер діяльності, пов'язаний з недостатньою кількістю необхідної інформації в умовах, що часто змінюються, яскраво виражена прогностична сутність управлінських рішень, реалізація управлінських функцій у жорстких умовах нестачі часу, посилення комунікативної функції [10].

Зазначимо, що в рамках психологічної системи в діяльності менеджера можна виділити такі компоненти: пізнавальна взаємодія з об'єктом керівництва, що має на меті відобразити цілісний образ проблемної ситуації, засобів впливу на об'єкт керівництва (прийняття рішень); творча взаємодія, яка втілюється в плануванні та здійсненні програми діяльності виконавців; організаційна взаємодія, під час якої менеджер формує у виконавців адекватний образ поставлених цілей та завдань, активізуючи їх мотиваційну сферу.

Дослідниця Е.П. Печерська, акцентуючи увагу на змістовному аспекті діяльності менеджера, підкреслює, що за своїм змістом – це суто практична пошуково-інноваційна діяльність, що включає потужні проектно-конструкторські, проектно-технологічні та практико-інноваційні компоненти [9].

Зі сказаного вище можна зробити висновок, що діяльність менеджера рефлексивна за своєю суттю. Саме це вимагає від дослідників і практиків осмислення значення та ролі рефлексії у сфері професійної діяльності з метою оптимізації процесу фахової підготовки майбутніх менеджерів. Професійна підготовка менеджерів орієнтована на розвиток у майбутніх фахівців професійної компетентності, необхідних професійно важливих якостей, серед яких здатність до рефлексії займає одне з пріоритетних місць. В основі подібної підготовки й формування лежить система вимог, що висуваються до бакалавра з менеджменту та знаходять своє відображення в освітньо-кваліфікаційній характеристиці (ОКХ) та освітньо-професійній програмі (ОПП).

ОПП є галузевим нормативним документом, у якому визначається нормативний термін та зміст навчання, встановлюються вимоги до змісту, обсягу й рівня освіти та професійної підготовки фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” галузі знань 0306 “Менеджмент і адміністрування”, напрям підготовки 6.030601 “Менеджмент”.

Освітньо-професійна програма є складовою галузевого стандарту вищої освіти та використовується при: розробленні навчальних планів і програм навчальних дисциплін та практик; розробленні засобів діагностики рівня якості освітньо-професійної підготовки бакалаврів; визначенні змісту навчання/освіти як бази для оволодіння новими спеціальностями, кваліфікаціями; визначенні змісту навчання в системі перепідготовки та підвищення кваліфікації.

ОКХ є нормативним документом, у якому відображаються цілі освітньої та професійної підготовки, визначається місце бакалавра з напряму підготовки 6.030601 “Менеджмент” у структурі господарства держави та вимоги до його компетентності, інших соціально важливих властивостей та якостей. ОКХ відображає соціальне замовлення на фахівця, що розробляється у сферах праці та професійної підготовки на підставі аналізу професійної діяльності.

Варіативна частина ОКХ конкретизує галузеві кваліфікаційні вимоги до соціально-виробничої діяльності випускника вищого навчального закладу – бакалавра з напряму підготовки “Менеджмент” і державні вимоги до властивостей та якостей особи, яка здобула базову вищу освіту з напрямом підготовки “Менеджмент”.

Стандарт є складовою компонента державних стандартів вищої освіти вищого навчального закладу й використовується при: визначенні змісту навчання за цільовою підготовкою фахівців з напряму підготовки “Менеджмент”; визначенні змісту навчання в системі перепідготовки та підвищення кваліфікації; визначенні первинних посад випускників ВНЗ та умов їх використання; визначенні об’єкта, цілей освітньої та професійної підготовки; розробленні засобів діагностики рівня якості освітньо-професійної підготовки бакалавра професійного спрямування “Менеджмент”; професійній орієнтації здобувачів фаху; визначенні критеріїв професійного відбору; прогнозуванні потреби у відповідних фахівцях та плануванні їх під-

готовки; визначенні кваліфікації фахівців; розподіленні та аналізі використання випускників ВНЗ.

У педагогічній та психологічній літературі пропонується чимало моделей підготовки студентів у навчальних закладах різного рівня, які характеризуються образ особистості майбутнього фахівця згідно з вимогами суспільства. Найчастіше під моделлю особистості фахівця прийнято розуміти “сукупність узагальнених якостей, якими повинен володіти фахівець цього профілю для успішного вирішення всіх завдань, що виникають в умовах виробничої діяльності, а також для саморозвитку та самовдосконалення” [3].

Існуючі системи професійної підготовки менеджерів не повною мірою забезпечують необхідний рівень знань, умінь та навичок. Серед них, на нашу думку, можна виділити такі чинники, які гальмують процес підготовки майбутніх управлінців: фрагментарність; відсутність системного підходу до змісту підготовки; неефективність або відсутність міжпредметних зв'язків; низька забезпеченість методичними та навчальними матеріалами; намагання підвести кожного студента під загальний зразок, який подається як стандарт керівника. Дослідниця Л. Влодарска-Зола, провівши аналіз документів міжнародних організацій, вказує на те, що експерти в галузі управління вважають діяльність менеджерів недосконалою й виявляють такі недоліки в професійній діяльності менеджерів: небажання брати на себе відповідальність; повільність у прийнятті рішень; надлишкова емоційність в особистісному спілкуванні; відсутність прагнення до інноваційності; недостатня гнучкість; надмірне почуття безпеки; відносно низька ефективність праці [4].

Разом з тим О.О. Степанова серед переваг української менеджмент-освіти виділяє такі: фундаментальна базова освіта; мережа спеціалізованих базових шкіл, коледжів у структурі університетів [11].

Зважаючи на сказане вище, зазначимо, що процес підготовки майбутніх менеджерів управлінського профілю вимагає модернізації змісту методів, форм та технологій, які сприяли б якості опанування фундаментальних дисциплін як важливих складових менеджмент-освіти. Зокрема, актуальним стає узгодження цілей викладання дисциплін природничонаукового циклу із цілями й функціями менеджмент-освіти. Це передбачає вироблення цільової стратегії професійної підготовки майбутніх менеджерів на основі виокремлення завдань її окремих рівнів, аналізу, систематизації та перебудови системи навчання у вищих навчальних закладах. Важливим є те, що зміни, які спостерігаються в професійній діяльності управлінців, є одним з елементів, який тісно пов'язаний з модернізацією системи підготовки менеджерів. Задовольнити потреби ринку праці належним чином може система навчання менеджерів, що функціонує, якщо буде пристосована до потреб суспільства з ринковою економікою.

Підкреслимо, що акценти підготовки спеціалістів, а особливо спеціалістів з менеджменту, змістилися в бік практичних навичок, максимальної адаптації вмінь і навичок студента до існуючих умов майбутньої профе-

сійної діяльності в організації. Основою таких підходів є моделювання, імітація майбутньої професійної реальності, імітація цієї реальності, спроба оволодіти не лише відтворенням знань (що характерно для традиційних інформаційно-когнітивних підходів у навчанні), а на основі реальної, нехай ігрової, експериментальної дії.

Для прийняття виважених рішень у майбутній діяльності професійна підготовка менеджерів у ВНЗ повинна забезпечити: набуття цілісної системи знань, умінь та навичок управлінської діяльності; розвиток у студентів творчих здібностей взагалі та інноваційної діяльності зокрема; формування творчого і рефлексивного мислення; формування прогностичних вмінь, здатності до передбачення та переконання, вміння поєднувати раціональність з інтуїцією, що значною мірою досягається посиленням психолого-педагогічної підготовки, гуманізацією навчання та поглибленням вивчення дисциплін природничонаукового циклу. При цьому головною проблемою в навчанні стає поєднання теорії з практикою й необхідність поєднання всіх видів знань: загальних, гуманітарних, природничих, економічних і спеціалізованих, що, у свою чергу, вимагає врахування змістових і методичних особливостей при вивченні дисциплін.

Опанування технологіями ефективного управління повинно базуватись на раціоналізації, гуманізації, системності та концептуальності. Не останнє місце в професійній підготовці майбутнього менеджера посідає спрямованість на успіх, здатність до швидкої адаптації, креативність і нестандартність мислення.

На думку більшості дослідників, ефективна управлінська діяльність неможлива без ґрунтовних знань, умінь та креативного розуму, тому навчання менеджерів повинно бути спрямоване на: оволодіння знаннями й методами господарювання на вільному ринку, що використовуються системно; розвиток уміння застосовувати набуті знання на практиці; створення конструктивної позиції, орієнтованої на підприємливі та самостійні дії [1, с. 61–62]. Отже, одним з основних факторів, що впливають на професіоналізм менеджера, є набуті ним знання та вміння, завдяки яким він зможе аналітично та творчо мислити, створювати інновації й ефективно вирішувати різноманітні проблеми.

Висновки. Отже, керівники третього тисячоліття – це найбільш кваліфікований персонал. Він них вимагається прагнення виявити здібності для пошуку найкращого варіанта допомоги організації в її прагненні відповідати потребам мінливого сьогодення.

Професійна підготовка менеджерів в умовах сучасної вищої школи орієнтована на розвиток у майбутніх фахівців професійної компетентності, необхідних професійно важливих якостей, серед яких здатність до рефлексії посідає одне з пріоритетних місць. Існуючі системи професійної підготовки менеджерів не повною мірою забезпечують необхідний рівень знань, умінь та навичок. Зміст фахової підготовки майбутніх менеджерів управлінського профілю вимагає модернізації змісту методів, форм і технологій.

Література

1. Антошкевич Й.Д. Навчання менеджерів у перманентному процесі трансформації /Й.Д. Антошкевич // Дилеми підготовки менеджерів на порозі XXI століття / за ред. Т. Борковського, А. Марчіновського, А. Охеров-Урбанця. – Краків : Інститут управління Ягелонського університету : Академічна бібліотека, 2001. – С. 61–70.
2. Балабанова Л.В. Інновації у підготовці менеджерів – об’єктивна необхідність у сучасних умовах / Л.В. Балабанова, О.К. Воробйова // Проблеми і перспективи працевлаштування випускників вищих навчальних закладів : матеріали п’ятої Міжнародної науково-практичної конференції. – Донецьк : ДонНУЕТ, 2010. – С. 113–115.
3. Беспалько В.П. О критериях качества подготовки специалиста // В. П. Беспалько // Вестник высшей школы. – 1988. – № 1. – С. 3–8.
4. Влодарска-Зола Л. Професійна підготовка майбутніх менеджерів у вищих технічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Лідія Влодарска-Зола. – К., 2003. – 21 с.
5. Друкер П.Ф. Практика менеджмента = The practice of management / Питер Ф. Друкер [и др.]. – М. : Вильямс, 2000. – 397 с.
6. Киричков Ю.В. Неперервна ступенева освіта. Управління. Оцінювання знань : монографія / Ю.В. Киричков. – К. : Політехніка, 2001. – 162 с.
7. Кричевский Р.Л. Если Вы – руководитель... Элементы психологии менеджмента в повседневной работе / Р.Л. Кричевский. – М. : Дело, 1993. – 352 с.
8. Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения / И.Я. Лернер. – М. : Знание, 1976. – 186 с.
9. Печерская Э.П. Концептуальные аспекты подготовки конкурентоспособного специалиста в современных условиях / Э.П. Печерская. – Самара : Изд-во Самар. гос. экон. акад., 2003. – 260 с.
10. Рубахин В.Ф. Психологические аспекты управления / В.Ф. Рубахин, А.В. Филиппов – М. : Знание, 1973. – 64 с.
11. Степанова О.О. Інституційний контекст модернізації менеджмент-освіти України: перспективи та обмеження / О.О. Степанова // Менеджмент та бізнес-освіта України в глобальному конкурентному середовищі : матеріали VI Щорічної міжнародної конференції “Розбудова менеджмент-освіти в Україні”. – К. : Навч.-метод. центр “Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні”, 2005. – 325 с.
12. Тимофеев В.П. О содержании дипломных проектов студентов в соответствии с квалификационными требованиями специальности “Менеджмент организации” / В.П. Тимофеев // Проблемы теории и практики управления : международный журнал. – 2007. – № 9. – С. 118.

ЧОРНА С.С.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ “ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ”

У зв’язку з реформуванням освітніх процесів в Україні на засадах гуманістичних принципів і цінностей актуалізується проблема формування педагогічної майстерності викладачів вищої школи. Тільки за умови досягнення викладачами ВНЗ високого професійного рівня, оволодіння ними педагогічною майстерністю можливо буде змінити сучасну вищу школу України на краще.

Мета статті – проаналізувати сутність дефініції “педагогічна майстерність викладача вищої школи” та її основні елементи.

Сутність та особливості педагогічної майстерності розглянуто в працях Ю. Азарова, Є. Барбіної, С. Гончаренка, В. Гриньової, І. Зязюна, В. Кан-Калика, Ю. Кіщенко, Л. Крамущенко, І. Кривонос, Н. Кузьміної, М. Кухарєва, В. Майбороди, В. Моляко, Л. Спіріна, Т. Сущенко, Н. Тарасевич, І. Харламова, Г. Хозяїнова та ін.

Педагогічна майстерність в “Українському педагогічному словнику” С. Гончаренка тлумачиться як характеристика високого рівня педагогічної діяльності. Критеріями педагогічної майстерності виступають такі ознаки: гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність). Педагогічна майстерність ґрунтується на високому духовному рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. Необхідними умовами педагогічної майстерності є гуманістична позиція педагога, професійно важливі особистісні риси та якості [2, с. 251].

Найбільш детальне розуміння сутності педагогічної майстерності подано в концептуальних працях педагогів-дослідників Полтавського педагогічного інституту ім. В. Короленка (І. Зязюн, В. Семиченко, Л. Крамущенко, Г. Брагіна, І. Кривонос, Є. Самещенко, Н. Тарасевич та ін.).

У теоретичних положеннях, розроблених цим авторським колективом, педагогічна майстерність розглядається як процес і результат діяльності викладача ВНЗ. У процесуальному плані педагогічна майстерність визначається як комплекс якостей особистості вчителя, які забезпечують високий рівень самоорганізації його професійної діяльності, а в результативному аспекті – як максимально можливий у цих умовах результат вирішення професійних завдань. Дотримуючись цього підходу, авторський колектив визначає педагогічну майстерність як вищу, творчу активність викладача, що виявляється в доцільному та вмотивованому використанні методів і засобів педагогічної взаємодії в кожній конкретній ситуації навчання й виховання. Доцільність вибору цих засобів визначається: а) системою знань та уявлень про закони навчання, розвитку особистості й, відповідно, про технології та прийоми забезпечення цього розвитку; б) індивідуальними особливостями педагога: його спрямованістю, досвідом, здібностями, психофізичними даними.

Таким чином, педагогічна майстерність розглядається як адекватний, максимально повний прояв педагогом індивідуального потенціалу, його творчої самореалізації в професійній діяльності, що забезпечує високий кінцевий результат, пов'язаний зі створенням аналогічних умов для прояву індивідуальності учнів, їх самореалізації в навчальній діяльності [7].

У цьому ж ракурсі педагогічна майстерність трактується в працях Є. Барбіної, яка визначає феномен педагогічної майстерності як процес і результат творчої професійної діяльності, інтеграцію особистісних якостей конкретного виконавця з діяльнісною сутністю відповідної професії, інтегрований показник ступеня готовності конкретної людини до виконання професійних обов'язків викладача й вихователя, технічне та технологічне забезпечення реалізації на практиці його гуманістичної спрямованості [1].

Узагальнила погляди сучасних учених на розуміння педагогічної майстерності Т. Сущенко, яка вважає, що “педагогічна майстерність – це складна інтегральна властивість, яка виявляється в оптимістичних професійно-ціннісних орієнтаціях, гуманних установках і поглядах на світ і місце в ньому, у власній педагогічній позиції щодо засобів впливу на успіх життєдіяльності й навчання студентів, результати спільної інтелектуально-творчої діяльності та самовдосконалення. Педагогічна майстерність викладача – це філігранне виконання й майстерне використання уже відомих і перевірених засобів і форм професійної підготовки майбутніх спеціалістів, це можливість за мінімальних витрат сил і часу досягти максимального успіху у своїй справі”. На думку Т. Сущенко, головними компонентами педагогічної майстерності є такі: суб’єктивна позиція педагога, вміння аналізувати, індивідуальні можливості педагога, доцільна і вмотивована педагогічна дистанція, гумор, темперамент викладача, досягнення психологічної комфортності особистості [10, с. 379].

Проблему педагогічної майстерності досить активно опрацьовують зарубіжні вчені. Так, останніми роками в педагогічному просторі Англії з’явилося багато нових розробок, які прямо пов’язані з проблемою формування педагогічної майстерності сучасного викладача. Англійські фахівці, з якими погоджуються західні експерти, включаючи фахівців з Асоціації педагогічної освіти в Європі, пропонують концептуальну переорієнтацію педагогічної освіти. Зокрема, “Міжнародна енциклопедія освіти” класифікує цю “концептуальну переорієнтацію” як загальну тенденцію в розвитку професійної підготовки вчителів у світовому педагогічному просторі [12, с. 6094].

У розробці наукових засад змісту професійної підготовки викладача західні вчені велику увагу приділяють обґрунтуванню “бази знань викладача”, яка, згідно з відомою концепцією Л. Шульмана, включає такі основні джерела:

- 1) зміст дисципліни, що буде викладатися;
- 2) знання організації навчання;
- 3) дослідження різних соціокультурних явищ, які впливають на педагогічну діяльність;
- 4) практичний досвід [11, с. 8].

Привертають увагу розробки концепції педагогічного наставництва в Англії, де необхідними умовами одержання статусу педагога-наставника є такі:

- а) володіння навичками педагогічного менеджменту;
- б) високоякісна предметна та методична підготовка педагога;
- в) комплекс особистісних якостей: відкритість мислення, рефлексивність, гнучкість, вміння слухати, емпатія, творчість, уважне ставлення до людей [5, с. 45].

Аналіз різноманітних концепцій вітчизняних і зарубіжних учених дає змогу зробити висновок про те, що розуміння педагогічної майстерності пропонується на основі особистісно-діяльнісного підходу й тлумачиться як

комплекс якостей особистості, який забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності. До таких якостей належать: гуманістична спрямованість діяльності; професійна компетентність; педагогічні здібності; педагогічна техніка.

Вирішальною в професійній діяльності педагога має бути, на думку українських учених, гуманістична її спрямованість. Проблема гуманізації навчання у вищій школі має велике теоретичне й практичне значення. У ній знаходять відображення сучасні тенденції, що ґрунтуються на багатовіковій традиції гуманного підходу в педагогіці. Гуманістичні ідеї свободи та захисту особистості, толерантне ставлення до переконань і поглядів інших людей знайшли відображення в педагогічних концепціях різних періодів розвитку суспільства. Становлення гуманітарної культури педагога є важливим фактором гуманізації його професійної діяльності.

Проблемам сутності гуманізму і його реалізації в освітньому процесі присвячені праці Ш. Амонашвілі, Г. Балла, І. Беха, С. Гончаренка, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Лугового, Ю. Мальованого, О. Савченко, А. Сущенко, Т. Сущенко, Н. Щуркової та ін.

Гуманістична спрямованість передбачає спрямованість на особистість іншої людини, утвердження словом і працею найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки й відносин. Це вияв професійної ідеології викладача, його ціннісного ставлення до педагогічної дійсності, її мети, змісту, засобів, суб'єктів [7].

Гуманістично спрямувати педагогічну діяльність викладача вищої школи рекомендує С. Рубінштейн детально визначаючи психолого-педагогічні завдання викладачів: потрібно навчитися сприймати помилку людини як можливість нового погляду на звичні дії; безумовне позитивне сприйняття людини такою, якою вона є, відверто показуючи своє ставлення; не порівнювати людину з іншими ні в негативному, ні в позитивному плані (кожна людина ні краща, ні гірша, вона особлива); усвідомлювати й визнавати право людини бути несхожою на інших, враховувати її індивідуальні особливості; оцінювати не особистість людини, а її діяльність і вчинки; проникати у складності й суперечності процесу розвитку людини, усвідомлювати фактори, які сприяють розвитку; допомагати вихованцю усвідомлювати цілі свого розвитку й досягати перетворення цих цілей на мотиви діяльності; забезпечувати людині можливість контролювати й рефлексувати власне просування; створювати умови для самореалізації людини, враховуючи позитивне особистісне зростання; співпрацювати з людиною, ставити її в позицію співавтора педагогічного процесу; створювати навколо людини клімат емпатичного розуміння, справедливості, співпереживання в соціальних відносинах; визнавати творчість невід'ємною функцією людини, яка розкриває її потенціал [8].

Підґрунтям педагогічної майстерності є професійна компетентність. Складність у її набутті, як вважають сучасні вчені, зумовлена тим, що професійні знання повинні формуватись на всіх рівнях: методологічному, теоретичному, методичному, технологічному. Це вимагає достатньо роз-

виненого професійного мислення, здатності відбирати, аналізувати набуті знання в різних сферах життя [7, с. 33].

Проблемі компетентності приділяють увагу як вітчизняні, так і російські науковці (В. Адольф, В. Бондар, В. Гриньова, О. Гузій, О. Гура, Н. Кузьміна, Л. Лісіна, А. Маркова, О. Полуніна, Дж. Равен, В. Семиченко та ін.).

Визначення поняття “психолого-педагогічна компетентність викладача ВНЗ” запропонував О. Гура: “Психолого-педагогічна компетентність викладача ВНЗ базується на: діяльнісно-рольових компонентах (знання, практичні навички, норми і правила); професійній ідентичності особистості, яка розуміється як сформований і такий, що сприймається особистістю образ себе в усьому різноманітті ставлень людини до навколишнього світу; особливих властивостях педагога” [4, с. 108].

Таким чином, якщо розглядати компетентність, яка формується в педагога в системі вищої школи в умовах магістратури, то варто говорити про знання, уміння, навички та здібності, тобто про готовність педагога до педагогічної діяльності. Проте головним завданням формування педагогічної культури майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури є створення умов для самоактуалізації педагогічних працівників, удосконалення прийомів самоосвіти на підставі вже набутого професійного досвіду. Характеризуючи поняття “компетентність” у такому контексті, варто говорити про індивідуальні здібності педагога, оволодіння новими способами діяльності, успішне виконання професійних обов’язків.

Варто зазначити, що стимулятором професійного зростання є також педагогічні здібності. Педагогічні здібності – це сукупність психічних рис особистості, необхідних для успішного оволодіння педагогічною діяльністю, її ефективного здійснення [2, с. 253].

Аналіз педагогічних здібностей відображено в ряді досліджень Н. Кузьміної, В. Крутецького, М. Станкіна та ін.

Найбільш ґрунтовний аналіз поняття “здібності педагога” проведено М. Станкіним. Учений виділяє такі здібності: експресивні, дидактичні, авторитарні, науково-педагогічні, перцептивні, комунікативні, особистісні, організаторські, мажорні, психомоторні здібності, здібності до концентрації і розподілу уваги, гностичні, конструктивні здібності, або педагогічна уява [9]. На нашу думку, до вказаних здібностей необхідно додати емпатійні, які є ще однією ознакою викладача вищої школи як суб’єкта педагогічної культури. Вони містять у собі здатність до співчуття, співпереживання, уміння правильно оцінити емоційний стан студента, емоційний контакт з групою. Емпатія зближує викладача і студента в спілкуванні, що важливо для побудови гуманістичних відносин у педагогічному процесі.

Таким чином, підготовка майбутніх викладачів вищої школи до професійно-педагогічної діяльності неможлива без оволодіння вказаними здібностями, які є запорукою успішної професійної діяльності. Кожен майбутній викладач ВНЗ повинен розвивати здібності керувати своїм особистим

удосконаленням і вдосконаленням інших, тобто забезпечувати перспективу внутрішнього зростання.

Четвертий елемент педагогічної майстерності – педагогічна техніка як форма організації поведінки педагога. Знання, спрямованість і здібність без умінь, без володіння способами дій не гарантує високі результати. Педагогічна техніка – це вміння використовувати психофізичний апарат як інструмент виховного впливу, це прийоми володіння собою (своїм організмом, настроєм, мовленням, увагою й уявою) і прийоми впливу на інших (вербальними і невербальними засобами).

Перша спроба виділити основні компоненти педагогічної техніки була зроблена А. Макаренком. Видатний педагог розробив певну програму формування педагогічної техніки, яка заснована на володінні педагогом своїм психічним станом, що відбиває його внутрішні почуття, наміри, переживання. Тільки за такої умови педагогічна техніка буде мати дієвий вплив на особистість вихованця [6, с. 172].

Питанням формування педагогічної техніки присвячені праці багатьох учених: В. Грехнева, В. Гриньової, І. Зязюна, В. Кан-Калика, Л. Крамущенко, Л. Рувинського, В. Семиченко та ін.

Деякі автори розглядають педагогічну техніку як сукупність прийомів; інші ж – як комплекс педагогічних умінь, необхідних у навчально-виховній діяльності. Найбільш вдало розкриває зміст цього поняття В. Гриньова: “Педагогічна техніка – сукупність умінь і особливостей поведінки вчителя, що дають змогу сформувати його педагогічну культуру, яка допомагає адекватно впливати на учня з метою формування його як усебічно розвиненої особистості завдяки доцільно обраним методам і формам діяльності відповідно до особливостей конкретних об’єктивних і суб’єктивних умов” [3, с. 142].

Результати досліджень В. Гриньової дали змогу виділити такі окремі компоненти педагогічної техніки: вміння визначати макро- і мікроцілі своєї діяльності; вміння обирати темп діяльності; вміння одягатися, слідкувати за своєю зовнішністю, поставою; володіння культурою мови: спрямованість, логічна грамотність, темп і ритм мови, інтонація, дикція, дихання; вміння педагогічного спілкування; вміння володіти своїм тілом: ходити, сидіти, стояти; вміння володіти жестами та мімікою; вміння психотехніки: розуміння свого психічного стану, вміння керувати ним; розуміння психічного стану вихованця і вміння адекватно впливати на нього [3, с. 143].

Одним з найважливіших компонентів педагогічної техніки є культура мови. Вона є фаховою дисципліною на багатьох факультетах ВНЗ. Варто було б цей предмет вивчати на факультеті післядипломної освіти та в магістратурі. Мовленнєвою культурою як одним з основних компонентів педагогічної культури, складовою іміджу викладач повинен оволодіти для сформованості педагогічної майстерності, бо від цього залежить емоційно-психологічний фон заняття, його мікроклімат.

Численні дослідження з проблеми мовлення свідчать, що активність мовленнєвого повідомлення залежить від таких параметрів, як чіткість,

темп, тембр, дотримання пауз, які є не просто елементами зовнішнього оформлення, а виявляють значну комунікативну роль у висловлюванні.

Для становлення мовленнєвої культури великого значення набуває знання й володіння викладачем різними мовленнєвими стилями: науковим, художнім, офіційно-діловим, публіцистичним, розмовним.

Необхідно зазначити, що мову викладача повинні вирізняти такі ознаки: звернення до аудиторії, спрямованість на вирішення певних навчально-виховних цілей, активність, внутрішня сила, виразність, образність, плавність, простота, стислість, логічна стрункість. Вона будується з розрахунком на діалог (як відкритий, так і внутрішній).

Найвищими рівнями формування мовної особистості та виявами мовної культури є рівень володіння фаховою метамовою (терміносистемами, фразеологією, композиційно-жанровими формами текстотворення, мовними формулами). Усі викладачі вищих навчальних закладів України мають досягти названих рівнів володіння державною мовою, тому що це одна з умов фахового зростання, досягнення педагогічної майстерності.

Отже, культура мовлення викладача вищої школи передбачає бездоганне володіння літературною вимовою, бо кожен мовний огріх фіксується студентами й може призвести до непорозуміння. Викладачеві необхідно володіти мовленнєвим етикетом, розвивати вміння володіти технікою педагогічного спілкування та розвивати монологічне й діалогічне мовлення. Вища школа в умовах магістратури має продовжувати мовну освіту викладачів у єдності з мовною поведінкою й привчати до перспективи безперервної мовної самоосвіти.

Висновки. Таким чином, аналіз й узагальнення досвіду вітчизняних і зарубіжних вчених дозволяє дати узагальнене визначення педагогічної майстерності. Педагогічна майстерність викладача вищої школи – це процес і одночасно результат ефективної професійно-педагогічної діяльності викладача, прояв його індивідуального потенціалу та гуманістичної спрямованості. Викладач ВНЗ має прагнути до самореалізації, інтелектуально-духовного зростання й удосконалення, до самоадаптації та конкурентоспроможності.

Література

1. Барбина Е.С. Формирование педагогического мастерства в системе непрерывного педагогического образования: дис. на соискание уч. степени д-ра пед. наук : 13.00.04 / Барбина Елизавета Сергеевна. – К., 1997. – 471 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) / В.М. Гриньова. – Х. : Основа, 1998. – 300 с.
4. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / Олександр Іванович Гура. – Запоріжжя : ГУ “ЗІДМУ”, 2006. – 332 с.
5. Кіщенко Ю.В. Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу : [монографія] / Ю.В. Кіщенко. – Херсон : ХДУ, 2004. – 172 с.

6. Макаренко А.С. Педагогические сочинения : в 8 т. / А.С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – 400 с.
7. Педагогічна майстерність : підручник для вищих пед. навчальних закладів / [І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.] ; за ред. І.А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 350 с.
8. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: [підручник для студ. пед. ф-тів] / Олександра Яківна Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с. – (Трансформація гуманітарної освіти в Україні).
9. Станкин М.И. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения / М.И. Станкин. – М. : Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1998. – 468 с.
10. Сущенко Т.І. Професійна майстерність викладача в умовах нових тенденцій розвитку людства й освіти / Т.І. Сущенко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: Проблеми і пошуки : зб. наук. праць / редкол.: Т.І. Сущенко (голов.ред.) та ін. – Запоріжжя, 2006. – Вип. 39. – С. 377–382.
11. The international encyclopedia of education. Volume 11 // Torsten Husen, T.Neville Postlethwaite (eds.) – Elsevier Science LTD : Pergamon, 1994. – С. 6094.
12. Shulman L.S. Knowledge and teaching: foundation of the new Educational Review / Shulman L.S. – 1987. – № 57 (1). – P. 1–22.

ЧУДІНА К.Ю.

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО РОКУ НАВЧАННЯ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ СУЧАСНОГО ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНОГО ВНЗ

Адаптація першокурсників у навчально-виховному процесі ВНЗ є актуальною проблемою професійної підготовки, оскільки студенти першого курсу зазвичай мають труднощі при пристосуванні до навчально-виховного середовища ВНЗ після навчання в школі. У зв'язку із цим потребує дослідження проблема адаптації студентів технічного ВНЗ та її вплив на формування особистості майбутніх фахівців і на якість професійної підготовки.

Раніше вважалося, що остаточне формування (як фізичне, так і психологічне) відбувається в чоловіків до 18 років, у жінок – до 17 років. Але останні дослідження показали, що психологічне дозрівання людини продовжується ще деякий час після фізичного дозрівання; водночас доведено, що деякі фізичні характеристики людини формуються та стають стабільними до 22–23 років, наприклад зріст, амплітуда артеріального тиску, частота пульсу. Дослідження психологів дали змогу встановити, що психічні характеристики активно формуються вже після закінчення фізичного дозрівання (наприклад, речові та розумові функції). Цей період юності є найважливішим для формування особистості, світогляду та характеру молодого спеціаліста [1; 2; 3]. Ми повністю згодні з К. Ушинським, який вважав період життя людини з 16 до 22–23 років найважливішим, бо саме в цей період завершується утворення окремих уявлень молодого людини про навколишній світ, і ці уявлення вже формують спосіб думок людини та її характер [5].

Мета статті – визначити роль успішної адаптації в навчально-виховному середовищі ВНЗ у професійному становленні майбутніх інженерів та її вплив на професійні якості майбутнього фахівця.

Період 18–23 років має дуже важливе значення в становленні особистості ще й тому, що він є завершальним етапом професіоналізації особистості. Час навчання у ВНЗ є найважливішим етапом для формування професійно значущих якостей [4]. Початковою проблемою, з якою стикається молода людина при вступі до ВНЗ, є проблема адаптації. Від того, наскільки легко студент-першокурсник адаптується у своїй новій соціальній ролі, залежить формування його світогляду, інтересів, способу життя, отже, від цього залежить процес формування його особистості як професіонала.

Перший етап адаптації має місце в перші тижні навчання. Він пов'язаний з вирішенням проблем, які виникають у студента-першокурсника з початком навчального процесу та знайомством з новим колективом. Тобто перший етап адаптації – це пристосування до навчального та виховного процесу у ВНЗ. Ми провели опитування студентів першого курсу Донбаської національної академії будівництва і архітектури щодо труднощів, з якими їм довелось зіткнутися на початку навчального року. Це опитування охопило 100 студентів. Основна проблема, яка була визначена студентами як найважливіша, – це входження в новий колектив. Друга проблема – звикання до вузівської форми навчання (лекції та практичні заняття, семінари тощо). Третя проблема – великий обсяг самостійної роботи, яка студентам-першокурсникам здається незвичною. Отже, ці три проблеми є найскладнішими в процесі адаптації студентів ВНЗ, і без їх вирішення неможливе формування професійно значущих якостей особистості майбутнього фахівця.

Ми би хотіли виділити ще низку факторів, що призводять до проблем на етапі адаптації в першокурсників. Згодом ці фактори стають також чинниками, що стримують розвиток професійно значущих якостей.

1. Недостатній рівень навчальної підготовки. Результати “нульової контрольної” на знання шкільного курсу математики, яку ми зазвичай проводимо в перші дні навчання в Академії, показують, що першокурсники в переважній більшості не мають достатнього рівня знань з фундаментальних дисциплін. Більше ніж 50% студентів мають оцінку нижче від задовільного рівня. Близько 80% першокурсників не підтверджує свої шкільні оцінки навіть з профільних дисциплін. Це викликає у студентів невпевненість, тривожність, знижує інтерес до навчання. Отже, це впливає на рівень професійної підготовки й формування професійно значущих якостей.

2. Недостатній досвід самостійної роботи. Наприклад, студентам часто трудно самостійно вести конспекти, адже в школі вони звикли записувати те, що диктує вчитель. Велика частина студентів не вміє самостійно працювати з літературою. Студенти-першокурсники зазвичай займають пасивну позицію в навчальному процесі, яка звична їм зі школи. Водночас викладачі ВНЗ вимагають від студентів самостійності, якої в них немає, адже вона не була метою навчального процесу в середній школі.

3. Недостатня орієнтованість студентів на обрану професію, до того ж дуже слабка ціннісність професійної підготовки взагалі. Згідно з проведеним нами дослідженням, близько 60% обрало ВНЗ лише тому, що він знаходиться в їх рідному місті; близько 30% студентів обрали ВНЗ тому, що не змогли би, на їх думку, пройти конкурсний відбір в інший ВНЗ; близько 30% студентів – тому що в їх родині інженерна освіта є традицією. Лише 15% студентів обрали технічний ВНЗ тому, що в школі добре знали фізику та математику; менше ніж 5% – тому що мають інтерес до техніки; 15% – можливість отримання після закінчення ВНЗ цікавої та добре оплачуваної роботи. Отже, лише невелика кількість студентів зробила вибір спеціальності свідомо. Як показують результати опитувань, 70% студентів вчаться, як вони визначають, аби лише отримати диплом; 10% вчаться з інтересом та мають за мету здобути освіту; інші не змогли визначитися щодо мети свого навчання. Тобто більша кількість студентів має слабку мотивацію до навчання й подальшого самовдосконалення, у тому числі в професійній сфері.

Виходячи з вищесказаного, основна частина студентів-першокурсників має особистісні проблеми в період адаптації. Близько 40% студентів відзначили, що в них навіть виникали думки про те, щоб залишити навчання у ВНЗ. З причин, що наштовхнули їх на ці думки, студенти визначили такі: конфлікти з одногрупниками або викладачами (10% з цієї долі студентів, що мали намір залишити навчання); відсутність стимулу до навчання (30%); недолік необхідних знань та навичок для оволодіння професією (20%); розчарування в обраній спеціальності (10%); матеріальні труднощі або сімейні проблеми (10%).

Підвищений рівень тривоги та невпевненість у своїх силах узагалі властиві для студентів першого курсу. Це пов'язано саме з адаптаційним періодом на початку навчального процесу, з входженням у новий колектив та початком незвичної діяльності. На наш погляд, у ВНЗ необхідно організувати індивідуальні психолого-педагогічні консультації для надання допомоги студентам і корекції психологічних проблем, з якими вони стикаються. Це допомагає формувати в студентів інтерес до навчання й обраної професії, тобто впливати на формування професійно значущих якостей молодих спеціалістів.

Другий етап адаптації студентів – професійна адаптація. Після пристосування студентів до навчального та виховного процесу у ВНЗ відбувається другий етап – пристосування до вимог професії. Це подальший етап професійного самовизначення, він продовжується до закінчення ВНЗ та після його закінчення. На цьому етапі молода людина робить остаточний вибір на користь обраної спеціальності. На етапі професійної адаптації відбувається пристосування молодої людини до професійних та соціально-психологічних вимог професії, засвоєння професійних знань і навичок, пристосування до трудових традицій.

Ми вважаємо, що проблема адаптації студентів-першокурсників повинна вирішуватися з позиції професійного виховання. З метою більш лег-

кого та успішного входження студентів у навчально-виховне середовище ВНЗ можна впроваджувати такі навчально-виховні заходи:

- індивідуальні консультації студентів; вивчення їх індивідуальних психологічних характеристик та надання допомоги згідно з отриманими даними; знайомство студентів з комплексом професійно значущих якостей та орієнтація на вдосконалення цих якостей;

- виховання в студентів перших курсів почуття належності до середи творчої та технічної інтелігенції; залучення до громадських та культурних заходів, проведення виховних бесід на щотижневих кураторських годинах;

- розробка навчальних планів і програм згідно з виховним компонентом навчального процесу, а саме орієнтацією студентів на майбутню професію і якомога більшою педагогічною допомогою студентам;

- дотримання єдиних вимог до студентів з боку кафедр фундаментальної, загальноінженерної підготовки та випускових кафедр; співпраця цих кафедр.

Висновки. Проблема адаптації студентів-першокурсників не повинна залишатися невирішеною, бо вона не тільки впливає на успішність студентів у навчанні, а й на подальшу перспективу професійної освіти молодого спеціаліста, а саме на мотиваційну сферу та професійну орієнтованість. Проблеми, які були виділені нами вище, не є випадковими, вони мають стабільну природу, тому можуть бути докладно оцінені та вирішені педагогічними методами професійного виховання. Ми вважаємо, що заходами з вирішення проблеми адаптації студентів-першокурсників інженерного ВНЗ можуть бути: визначення рівня розвитку професійно значущих якостей у абітурієнтів ВНЗ та використання цих даних в організації навчального процесу; профорієнтаційна робота до вступу до ВНЗ та на перших роках навчання; ця робота повинна включати в себе ознайомлення студентів із системою професійно значущих якостей та способами розвитку тих чи інших професійно значущих якостей; вирішення професійно орієнтованих завдань у природничонауковому навчанні; індивідуальні психологічні консультації для студентів для полегшення адаптаційного періоду.

Аналіз організації професійної підготовки студентів інженерних спеціальностей показав, що форми організації навчально-виховного процесу не завжди ефективно використовують можливість впливу на професійну придатність студентів. При організації навчально-виховного процесу потрібно враховувати, що студенти ще не уявляють вимог професії та конкретних виробничих ситуацій, які зустрінуться їм у майбутньому. На наш погляд, головне завдання на першому курсі навчання – сформулювати інтерес до професії в різних видах навчально-виховної діяльності, у тому числі заходами природничонаукової освіти, та вплинути на формування професійно-значущих якостей.

Напрямок своїх подальших наукових розвідок убачаємо в розробці та впровадженні в навчально-виховний процес методів формування професійно значущих якостей майбутніх фахівців. Адже головна мета професій-

ної освіти – формування особистості спеціаліста та розвиток тих особистісних якостей, які є необхідними для успішного оволодіння професією.

Література

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология : учеб. пособ. для студ. вузов / Г.С. Абрамова. – 4-е изд. – М. : Академ. проект, 2003. – 15 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учеб. пособ. / И.А. Зимняя. – М., 2002. – 45 с.
3. Крейн У. Теории развития. Секреты формирования личности / У. Крейн. – СПб., 2002. – 84 с.
4. Левін В.М. Загальнокультурна та професійно-орієнтована компоненти математичної освіти інженера-будівельника / В.М. Левін // Проблеми фізико-математичної та інженерної освіти і науки в Україні в контексті євро інтеграції : зб. наук. праць за матеріалами наук.-метод. конф. – К. : НПУ ім. М. Драгоманова, 2007. – С. 131–136.
5. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания / К. Д. Ушинский // Ушинский К.Д. Сочинения / К.Д. Ушинский. – М. : АПН РСФСР, 1950. – Т. 8. – С. 35–36.

АНОТАЦІЇ

Алексеева Г.М. Психолого-педагогічні умови формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності

У статті розглянуто й проаналізовано психолого-педагогічні умови формування готовності майбутніх соціальних педагогів до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності.

Ключові слова: психолого-педагогічні умови, ефективність педагогічного процесу, професійна підготовка, соціальні педагоги, комп'ютерні технології.

Безкорвайна О.В. Виховання культури особистісного самоствердження старшокласників у соціально-ціннісній діяльності: педагогічний аспект

У статті проаналізовано стан теоретичної розробки проблеми виховання культури особистісного самоствердження в контексті педагогічного аспекту; розглянуто смислове значення досліджуваного поняття на основі концептуальних положень сучасної теорії виховання.

Ключові слова: культура особистісного самоствердження, гуманістична парадигма, особистісно орієнтована освіта, педагогіка успіху.

Бельмаз Я.М. Реформування програм підготовки докторів наук у Великій Британії та США

Статтю присвячено проблемі підготовки докторів наук у Великій Британії та США. Розглянуто основні причини та тенденції реформування докторських програм у зазначених країнах.

Ключові слова: науковий ступінь, доктор наук, докторські програми, професійний розвиток, викладач вищої школи.

Бондаренко Ю.В. Гуманітарні складові професійної компетенції майбутніх інженерів-педагогів

У статті розглянуто проблеми підготовки інженерів-педагогів з точки зору гуманітарної складової професійної компетенції. Розкрито значення гуманітарних дисциплін, показано необхідність акцентувати увагу на оптимізації їх змісту для підготовки конкурентоспроможних фахівців.

Ключові слова: гуманітарна дисципліна, професійна компетенція, інженер-педагог, культурологія, психолого-педагогічна підготовка.

Василенко Г.В. Напрями формування економічних знань у загальноосвітніх навчальних закладах України у 90-х рр. ХХ ст.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури, практики, архівних документів районних відділів освіти та шкіл встановлено, що в період 1991–2000 рр. питання формування економічних знань учнів у школах розглядалося за такими напрямками: організаційний; науково-інформаційний; експериментальний; інноваційний; науково-методичний; науково-дослідний; аналітичний.

Ключові слова: загальноосвітній навчальний заклад, економічне знання, методи формування знань.

Вашак О.О. Формування в майбутнього педагога компетентісного підходу до екологічного виховання дошкільників

Статтю присвячено проблемі екологічного виховання дітей дошкільного віку. Подано характеристику особливостям формування в майбутнього педагога компетентісного підходу до цієї проблеми. Визначено поняття “компетенція” та “компетентність”.

Ключові слова: компетенція, компетентність, компетентісний підхід, екологічне виховання.

Волкова Н.П. Ситуаційна технологія як засіб підготовки фахівців у вищому закладі освіти

У статті розкрито сутність ситуаційної технології, зокрема кейс-методу, та етапи організації процесу навчання на основі аналізу ситуацій.

Ключові слова: ситуаційна технологія, кейс-метод, кейс.

Воробйова Т.В. До проблеми підготовки майбутніх медиків до рефлексивної діяльності

У статті з'ясовано сутність понять “рефлексія”, “рефлексивна позиція”; розкрито підходи науковців до формування професійної рефлексії в майбутніх фахівців та методи підготовки студентів до здійснення рефлексивної діяльності.

Ключові слова: рефлексія, рефлексивна позиція, професійна рефлексія, рефлексивна діяльність.

Герасименко Л.С. Педагогічні умови адаптації викладачів іноземної мови до професійної діяльності в льотних навчальних закладах

У статті визначено та обґрунтовано педагогічні умови адаптації викладачів іноземної мови до професійної діяльності в льотних навчальних закладах.

Ключові слова: професійна адаптація викладачів, педагогічні умови адаптації, льотні навчальні заклади.

Гертер Н.Л. Характеристика етапів організації педагогічної підтримки творчого саморозвитку майбутніх учителів у процесі фахової підготовки

У статті охарактеризовано етапи організації педагогічної підтримки творчого саморозвитку майбутніх учителів у процесі фахової підготовки, обґрунтовано їх доцільність шляхом зіставлення мети кожного з них із притаманними їм формами організації діяльності педагогів та студентів.

Ключові слова: педагогічна підтримка, творчий саморозвиток, фахова підготовка.

Гіренко І.В. Основні шляхи формування готовності студентів до самонавчання з іноземної мови

У статті проаналізовано шляхи ефективної організації самостійної роботи студентів з вивчення іноземної мови в позааудиторний час. Висвітлена роль самостійної роботи з іноземної мови як засобу засвоєння знань, оволодіння уміннями та навичками. Це дає змогу використовувати іноземну мову в повсякденному спілкуванні, професійно спрямованій комунікації, діловому мовленні, а також у науковій роботі.

Ключові слова: самостійна робота, кредитно-модульна система, пізнавальна діяльність, навички.

Глазкова І. Система забезпечення бар'єрної компетенції майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки

У статті обґрунтовано бар'єрну компетенцію майбутнього фахівця як складник його професійної компетентності. Запропоновано систему, що забезпечує формування бар'єрної компетенції майбутнього вчителя та характеризує її елементи.

Ключові слова: компетенція, система, майбутній учитель, бар'єр.

Грибок Н.М. Основи формування культури здоров'я студентів спеціальної медичної групи в процесі фізичного виховання

Розглянуто проблему формування культури здоров'я студентів спеціальної медичної групи в процесі фізичного виховання. Наведено основні аспекти та переваги побудови індивідуальної оздоровчої системи для студентів з відхиленнями в стані здоров'я. Запропоновано експериментальний варіант застосування оздоровчих технологій, що впливають на духовний, психічний та фізичний аспект здоров'я ослаблених студентів. Наведено приклад формування культури здоров'я студентів спеціальної медичної групи у рамках практичного заняття з фізичного виховання.

Ключові слова: культура здоров'я, студенти спеціальної медичної групи, індивідуальна оздоровча система, оздоровчі технології, фізичне виховання.

Григорова Л.С. Особливості роботи соціального педагога з обдарованими дітьми в Україні (1937 – перша половина 50-х р. ХХ ст.)

Статтю присвячено вивченню історико-педагогічної літератури та визначенню основних форм і методів роботи соціального педагога з обдарованими дітьми в навчально-виховних закладах та позашкільних установах України в 1937 – першій половині 50-х рр. ХХ ст.

Ключові слова: форми, методи, обдарована дитина, соціальний педагог, ігротерапія, олімпіада, конкурси, творчі праці, факультативні курси.

Данилевич А.К. Проблеми професійного управління навчально-виховними закладами

У статті розкрито існуючі суперечності між необхідністю професійного управління навчально-виховним закладом та існуючою кадровою політикою органів світи та навчально-виховних закладів, а також запропоновано деякі рекомендації щодо вирішення цих суперечностей.

Ключові слова: професійне управління, професійна компетентність, магістратура, кадрова політика, суперечності, рекомендації.

Дельвіг Н.А. Роль наукових товариств Криму в підвищенні якості освіти в регіоні в другій половині ХІХ – першій половині ХХ ст.

У Криму в другій половині ХІХ – першій половині ХХ ст. під впливом історичних та природних факторів створювалися наукові організації в галузі медицини, сільського господарства, гуманітарних досліджень, що спонукало до підвищення якості освіти й загального рівня культури в регіоні.

Ключові слова: наукова організація, загальний рівень культури, наукове співробітництво, історичні та природні фактори.

Дзундза А.І. Проблема підвищення рівня соціальної адаптивності випускників ВНЗ України згідно із запитами сучасного інформаційно-комунікативного простору

У статті обґрунтовано, що з розвитком інформаційно-комунікаційних технологій зростають вимоги до соціальної складової підготовки фахівців, їх здатності самостійно оновлювати професійний і соціокультурний досвід.

Ключові слова: соціокультурна адаптація, інформаційно-комунікаційний простір, соціально орієнтована професійна діяльність.

Єрмак Л.С. Особливості професійної підготовки магістрів туристичної сфери в контексті Болонського процесу: вітчизняний і зарубіжний досвід

У статті охарактеризовано особливості професійної підготовки працівників туристичної сфери рівня “магістр” у вищих навчальних закладах Нової Зеландії та визначено можливості використання прогресивних ідей досвіду підготовки магістрів цієї країни у вищих навчальних закладах України.

Ключові слова: Болонський процес, професійна підготовка, магістр туристичного обслуговування, навчальна програма, професійна практика, самостійна робота.

Жабенко О.В. Формування та розвиток педагогічних навичок і вмінь у процесі підготовки науково-педагогічних кадрів

У статті визначено педагогічні навички й уміння, якими повинні оволодіти випускники аспірантури; проаналізовано навчальні програми та програми навчальних дисциплін аспірантів стосовно можливості формування й розвитку педагогічних навичок і вмінь; виявлено напрями вдосконалення процесу підготовки наукових і науково-педагогічних працівників щодо формування та розвитку в них педагогічних умінь і навичок.

Ключові слова: наукові й науково-педагогічні кадри, підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів, аспірант, педагогічні навички, педагогічні уміння.

Жмуркова І.В. Особливості психолого-педагогічної підготовки студентів хімічних спеціальностей

У статті проаналізовано особливості психолого-педагогічної підготовки студентів хімічних спеціальностей. Впровадження й ефективність цієї підготовки допоможе

студенту успішно розв'язувати психологічні й виробничі проблеми в майбутній професійній діяльності, навчити управляти своїми емоціями та поведінкою, сформувати вміння підтримувати сприятливий психологічний клімат у колективі.

Ключові слова: аналіз особливості психолого-педагогічної підготовки, виявлення особистих якостей та знань, необхідних для підготовки інженерів-хіміків високої кваліфікації.

Жуков С.М. Співвідношення сенсу життя, духовності та щастя

У статті викладено міркування про щастя, духовність, сенс життя та його кінцеву мету.

Ключові слова: духовність, щастя, сенс життя.

Заворотна Я.В. Генезис інноваційних педагогічних технологій управління загальноосвітнім навчальним закладом

У статті зосереджено увагу на ефективності процесу управління, що залежить від необхідності введення в навчально-виховний процес інноваційних педагогічних технологій.

Ключові слова: інновації, управління, система управління, педагогічні інновації, генезис.

Зайцев В.О. Місце позакласної роботи з навчального предмета “Основи здоров’я” в контексті формування культури здоров’я учнів основної школи

Розглянуто проблему формування культури здоров’я учнів основної школи в процесі позакласної роботи з навчального предмета “Основи здоров’я”. Подано показники стану здоров’я сучасних підлітків у духовному, психічному та фізичному аспектах, а також причини його погіршення. Наведено основні аспекти щодо організації позакласної роботи з учнями основної школи в рамках навчального предмета “Основи здоров’я”. Встановлено, що позакласна робота з основ здоров’я має свої особливості й потребує їхнього урахування при підготовці відповідних фахівців у ВНЗ.

Ключові слова: позакласна робота, культура здоров’я, навчальний предмет “Основи здоров’я”, майбутні учителі з основ здоров’я.

Заскалета С.Г. Розвиток системи професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах Східної Європи

У статті розглянуто систему професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах Східної Європи. Визначено основні її тенденції. Виділено особливості професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах Європейського Союзу.

Ключові слова: професійна підготовка, порівняльний аналіз, загальні тенденції.

Іноземцева С.В. Особливості організації навчально-виховного процесу з дітьми та підлітками з особливими потребами в Україні на сучасному етапі розвитку суспільства

Статтю присвячено аналізу досвіду організації навчально-виховного процесу з дітьми та підлітками з особливими потребами в Україні на сучасному етапі розвитку суспільства. Визначено загальні тенденції та проблеми в системі освіти й виховання дітей зазначеної категорії.

Ключові слова: діти, підлітки, особливі потреби; спеціальні навчальні заклади; навчально-виховний процес, інтеграція.

Каракатсаніс Т.В. Система підготовки майбутніх учителів початкових класів у Великій Британії

У статті розглянуто систему підготовки майбутніх учителів початкових класів у Великій Британії.

Ключові слова: учитель початкових класів, стандарти, моделі підготовки.

Каралкіна К.В. Про питання моральних регуляторів професійної діяльності медичних працівників

У статті розглянуто особливості трансформації моральних підстав медичної діяльності; акцентовано увагу на провідних принципах діяльності медичних працівників.

Ключові слова: моральні принципи, медичні працівники.

Квас О.В. Дитиноцентричні ідеї у творчій спадщині І. Сікорського

У статті проаналізовано погляди І. Сікорського на навчання та виховання підрос-таючої особистості. Охарактеризовано психолого-педагогічну спадщину вченого крізь призму його дитиноцентричних поглядів. Показано внесок педагога в організацію навчально-виховних закладів для дітей та підлітків, а також професійних шкіл для підготовки майбутніх вчителів.

Ключові слова: І. Сікорський, дитинство, дитина, дитиноцентризм, виховання.

Кемкіна В.І. Теоретичні засади корекційної роботи з розвитку рухової сфери дорослих сліпих

Статтю присвячено проблемі корекції рухової сфери дорослих сліпих засобами ігрової діяльності. У статті наведено теоретико-методичне узагальнення й нове вирішення наукової проблеми корекції рухової сфери дорослих сліпих віком 22–35 років засобами ігрової діяльності, що виявляється в науковому обґрунтуванні комплексу педагогічних умов корекції рухової сфери дорослих осіб з набутою сліпотою засобами ігрової діяльності.

Ключові слова: корекція, компенсація, дорослі сліпі, корекційно-педагогічний процес, ігрова діяльність, рухова сфера, голбол, психофізичні можливості.

Кісенко О.О. Актуальні проблеми формування психологічної культури в майбутніх соціальних працівників у ВНЗ

Статтю присвячено актуальним проблемам формування психологічної культури в майбутніх соціальних працівників в умовах ВНЗ. Актуалізовано чинники, які впливають на формування психологічної культури.

Ключові слова: психологічна культура, психологічні закономірності, майбутній соціальний працівник.

Коваленко О.А. Філософський підхід до визначення сутності поняття “обдарованість”

У статті детально розкрито особливості філософського підходу до визначення поняття “обдарованість”. Доведено, що до наукового обігу термін “обдарованість” потрапив лише наприкінці XVII ст., фактично витіснивши терміни “геній” та “талант”.

Ключові слова: геній, талант, обдарованість, геніальність.

Ковальчук Д.К. Проблеми оцінювання освітніх технологій вищих навчальних закладів

У статті визначено головні вимоги до системи вищої освіти, які мають бути покладені в основу критеріїв оцінювання стану та розвитку освітніх технологій ВНЗ при управлінні їх трансфером. Надана характеристика окремих освітніх технологій. Обґрунтовано необхідність рейтингової та класифікаційної оцінки освітніх технологій.

Ключові слова: освітня технологія; критерії оцінювання освітньої технології; рейтингова оцінка; класифікаційна оцінка.

Колбіна Т.В. Обґрунтування критеріїв діагностики сформованості досвіду міжкультурної комунікації у студентів ВНЗ

У статті обґрунтовано критерії діагностики сформованості в студентів ВНЗ досвіду міжкультурної комунікації. Доведено необхідність формування у майбутніх фахівців суб’єктних, професійних, комунікативних і моральних якостей.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, досвід, професійна діяльність, модель фахівця, діагностика, якості особистості.

Колесник О.І. Взаємодія суб’єктів навчального процесу: структурно-функціональний аналіз, етапи організації

Статтю присвячено проблемі взаємодії в навчальному процесі. Підкреслено взаємозумовленість структурних та функціональних компонентів взаємодії учасників навчального процесу. Теоретично обґрунтовано етапи її організації.

Ключові слова: компоненти, етапи взаємодії, навчальний процес, суб’єкт.

Копитков Д.М. Психолого-педагогічні особливості формування професійної компетентності інженерів з організації перевезень і управління на автомобільному транспорті

На основі аналізу теоретичних положень психолого-педагогічної літератури та з урахуванням досвіду проведення занять з дисциплін, які, як зокрема, так й у своїй сукупності, формують майбутню психолого-педагогічну компетентність фахівця з організації перевезень і управління на автомобільному транспорті, визначено особливості формування такої компетентності.

Ключові слова: професійна компетентність, психолого-педагогічні особливості, дидактичні принципи, методи навчання.

Костєва Ю.І. Формування ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя природничих дисциплін у процесі вивчення загальнопедагогічних дисциплін

Статтю спрямовано на пошук об'єктивного критерію у формуванні ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя природничих дисциплін у традиційно представленій єдності змістового напрямку когнітивного, емоційного і поведінкового рівнів.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, смислові мотиви, ціннісно-смислова основа педагогічного професіоналізму.

Кот О.П. Питання становлення педагогічної антропології в зарубіжній науці

У статті проаналізовано витоки педагогічної антропології, розуміння антропологічних принципів у науковій спадщині І. Канта, М. Шелера, Л. Фейєрбаха; Ч. Дарвіна, О. Больнова, Г. Рота, Г. Ноля та розкрито функції педагогічної антропології в сучасній педагогічній науці.

Ключові слова: педагогічна антропологія, принцип, функція.

Крамаренко А.М. Сутність поняття “соціоприродні цінності майбутніх фахівців початкової освіти”: теоретичний аспект

У статті проаналізовано наукову літературу з проблеми “цінності”, зіставлено різні погляди дослідників із цього питання та визначено в теоретичній площині сутність поняття “соціоприродні цінності майбутніх фахівців початкової освіти”.

Ключові слова: цінності, класифікація цінностей, соціоприродні цінності майбутніх фахівців початкової освіти.

Крамаренко Т.В. Навчальний діалог як засіб реалізації педагогічної взаємодії засобами інформаційних технологій

У статті розглянуто проблему навчального діалогу як засобу реалізації педагогічної взаємодії засобами інформаційних технологій; розкрито авторські погляди на феномен навчального діалогу, опосередкованого засобами інформаційних технологій.

Ключові слова: діалог, навчальний діалог, інформаційні технології, педагогічна взаємодія, навчання, функції навчального діалогу, метакомунікація.

Кутик О.М. Контрольно-аналітичний супровід управління якістю підвищення кваліфікації педагогів у системі післядипломної освіти

Статтю присвячено питанню контрольно-аналітичної діяльності та її значення в управлінні якістю підвищення кваліфікації педагогів в системі післядипломної освіти. Показано можливість застосування кваліметричного підходу в оцінці якості курсів підвищення кваліфікації.

Ключові слова: контрольно-аналітична діяльність, управління якістю підвищення кваліфікації педагогів, система післядипломної освіти, кваліметричний підхід.

Левада Д.О. Проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів

У статті розкрито суть проблеми формування професійної компетентності в майбутніх учителів, проаналізовано сукупність компонентів необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності та розкрито основні структурні елементи педагогічної компетентності.

Ключові слова: професійна компетентність, когнітивно-технологічний компонент, соціальний компонент, полікультурний компонент, аутопсихологічний компонент, персональний компонент.

Манохіна І.В. До проблеми готовності майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності

Здійснено порівняльний аналіз наукового трактування поняття “готовності” різними дослідниками та науковцями, проаналізовано науково-теоретичні підходи до готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності.

Ключові слова: готовність, професійна готовність; соціальний педагог.

Мариновська О.Я. Теоретичні засади технології проектно-впроваджувальної діяльності вчителя

У статті розкрито теоретичні засади технології проектно-впроваджувальної діяльності вчителів, що передбачає застосування методу проектів для впровадження інновацій.

Ключові слова: технологія проектно-впроваджувальної діяльності, метод проектів, інновації.

Мартиненко І.І. Особливості реалізації ідеї національної освіти учнівської молоді засобами музично-пісенної та театральної творчості на Слобожанщині в ХІХ ст.

У статті проаналізовано особливості впровадження ідеї національної освіти учнівської молоді засобами музично-пісенної та театральної творчості на Слобожанщині у ХІХ ст.

Ключові слова: національна освіта, учнівська молодь, Слобожанщина, ХІХ століття.

Матвєєва О.О. Концепції історичного розвитку поняття “педагогічна діагностика”

У статті проаналізовано основні концепції періодизації поняття “педагогічна діагностика”, визначено методологічні засади розкриття історичного становлення засобів поточного, підсумкового та рубіжного контролю, форм та методів контролю засвоєння знань та перевірки їх якості.

Ключові слова: концепції, історичний розвиток, педагогічної діагностики.

Мельник А.А. Ідеї морального виховання молодших школярів у літературно-педагогічній творчості Василя Сухомлинського

У статті розглянуто ідеї морального виховання учнів молодших класів у літературно-педагогічній спадщині Василя Олександровича Сухомлинського. Розкрито сутність та зміст його педагогічних казок, оповідань-мініатюр, які можна віднести до важливих засобів виховання підростаючого покоління, тому що літературна творчість педагога впливає на моральне виховання молодших школярів і формує в них моральні почуття та норми поведінки.

Ключові слова: літературно-педагогічна спадщина, казка, оповідання, моральні якості, моральні почуття.

Меркулова Н.В. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі

У статті обґрунтовано проблему підготовки вчителя до роботи в новітній школі, яка змінюється не лише за типом, а й за змістом освіти, формами організації навчально-виховного процесу.

Ключові слова: інновація, методологія, інноваційна діяльність, інноваційні процеси.

Москальова Л.Ю. Середовищний, системний, синергетичний, цивілізаційний підходи у вихованні майбутніх учителів

У статті розкрито середовищний, системний, синергетичний, цивілізаційний підходи до виховання майбутніх учителів. Проаналізовано переваги та недоліки існуючих підходів до виховання майбутніх учителів у роботі вищої школи.

Ключові слова: виховання, етика, мораль, культура, майбутні учителі.

Нечасва О.В. Характеристика необхідних знань і вмінь майбутніх учителів основ здоров'я в контексті статевого виховання підлітків

У статті розкрито питання актуальності статевого виховання сучасних підлітків. Приділено увагу визначенню місця майбутніх учителів основ здоров'я в контексті статевого виховання школярів підліткового віку. Запропоновано сукупність необхідних для майбутніх учителів основ здоров'я знань і вмінь, що забезпечують їх теоретичну та практичну готовність до статевого виховання учнів основної школи.

Ключові слова: майбутні учителі основ здоров'я, статево виховання, підлітки.

Ніколенко Л.М. Сутність комунікаційного потенціалу як педагогічного феномену

У статті розглянуто сутність комунікаційного потенціалу як педагогічного феномену. На основі теоретичного аналізу наукових праць визначено сутність комунікаційного потенціалу особистості як педагогічного феномену та перспективи щодо його всебічного вивчення.

Ключові слова: потенціал, комунікація, можливість, психологічні якості та здібності, міжособистісна взаємодія.

Постникова Л.А. Філософські, психологічні, соціологічні та педагогічні аспекти комунікації

У статті розкрито філософський, психологічний, соціологічний та педагогічний аспекти комунікації. Зроблено спробу узагальнити погляди на поняття комунікації.

Ключові слова: комунікація, спілкування, мовленнєва діяльність, комунікативний акт.

Приходченко К.І. Роль церкви в Україні як освітнього центру

Стаття порушує проблему формування українського етносу, яке проходило під впливом релігії. Монастирі, церкви були головними осередками культури. Тому, мабуть, найбільш освіченими на той час було духовенство, в руках якого зосереджувалися школи. Проблемою суспільства були освічені люди.

Ключові слова: розвиток українського етносу, світоглядні функції релігії, монастирські школи, братські школи, елементарні школи.

Приходько Т.П. Мотивація професійного самовдосконалення майбутнього викладача як складова його готовності до професійної діяльності у вищій школі

В статті розкривається зміст мотивації професійного самовдосконалення викладачів вищої школи, надані умови її ефективного розвитку.

Ключові слова: професійна підготовка, викладач вищої школи, професійне самовдосконалення.

Прусак В.Ф. Проблема підготовки майбутніх дизайнерів у системі неперервної освіти

У статті висвітлено проблеми підготовки майбутніх дизайнерів у системі неперервної освіти. Обґрунтовано виділення та зміст етапів формування неперервної екологічної підготовки майбутнього дизайнера.

Ключові слова: неперервна освіта, освіта протягом життя, неперервна професійна освіта, неперервна екологічна освіта.

Разуменко Т.О. Витоки становлення факультетської структури європейських університетів: історія, досвід

У статті розкрито передумови виникнення перших європейських університетів доби Середньовіччя; окреслено витоки становлення їх факультетської структури; схарактеризовано досвід у цьому плані Паризького університету; проведено аналіз термінологічного поля досліджуваної проблеми.

Ключові слова: університет, факультет, організаційна структура.

Ревіна Д.О. Навчання іноземних мов в добу Київської Русі та Московської Держави (X–XVI ст.)

На основі аналізу історичної та історико-педагогічної літератури розглянуто розвиток навчання іноземних мов в Україні в добу Київської Русі та Московської Держави (X–XVI ст.). Охарактеризовано особливості поширення іноземних мов та впровадження їх в освітню практику українських навчальних закладів.

Ключові слова: Україна доби Київської Русі та Московської Держави, поширення християнства, дипломатичні відносини, іншомовна освіта, міжкультурна комунікація.

Соколовський В.В. Емоційно-вольова характеристика особистості курсантів

У статті проаналізовано вітчизняну психолого-педагогічну літературу з метою визначення емоційно-вольової характеристики курсантів, розкрито зміст основних компонентів емоційно-вольової культури особистості.

Ключові слова: емоція, почуття, воля, емоційний стан, вольові якості, курсант.

Сопнєва Н.Б. Компоненти навчальної етичної діяльності студентів

У статті на основі аналізу наукової літератури розглянуто структурний компонент навчальної етичної діяльності, що включає етичні мотиви й цілі, етичні знання, етичні дії, оцінку та самооцінку, самоконтроль.

Ключові слова: навчальна етична діяльність, етичні мотиви, цілі, знання, дії, оцінка, самооцінка, самоконтроль.

Сошенко С.М., Пилипенко М.М. Нормалізація функціонального стану абітурієнтів в умовах довузівської підготовки

У статті охарактеризовано підходи до нормалізації функціонального стану абітурієнтів та підвищення ефективності навчальної діяльності. Проаналізовано фактори, які впливають на адаптивну саморегуляцію, стабілізацію психічної діяльності особистості та стимулюють навчальну діяльність абітурієнтів. Вплив психолого-педагогічних засобів на результат навчання в умовах довузівської підготовки досліджено шляхом визначення динаміки концентрації уваги та швидкості виконання операцій.

Ключові слова: функціональний стан, адаптація особистості, антистресова релаксація, пограничний стан, втома, концентрація уваги, довузівська підготовка.

Тарасенко Т.В. Формування професійної культури майбутніх вчителів як психолого-педагогічна проблема

Статтю присвячено розгляду психолого-педагогічних аспектів проблеми формування професійної культури майбутніх учителів. Окреслено шляхи вирішення цієї проблеми в умовах гуманістичного характеру освітнього процесу.

Ключові слова: професійна культура вчителя, творча індивідуальність, професійна діяльність, самореалізація, діяльнісний підхід, акмеологічний підхід, сфера особистості, гуманізація освіти.

Тернавська Л. Формування іншомовної культури фахівця в умовах інформатизації соціуму

У статті зроблено спробу розробити дидактичну модель формування іншомовної культури фахівця в сучасних умовах.

Ключові слова: фахівець, інформатизація, соціум.

Ткаченко О.Б. Законодавчо-нормативна база якості підготовки кадрів вищої кваліфікації в Україні (50–60 роки ХХ століття)

У статті здійснено комплексний аналіз урядових заходів щодо підвищення якості підготовки кадрів вищої кваліфікації у досліджуваний період, визначено основні форми та методи за якими здійснювалось оцінювання викладачів.

Ключові слова: якість, викладач, підвищення кваліфікації.

Токарєва А.В. Актуальні проблеми використання онлайн-технологій в практиці викладання іноземних мов

У статті наведені загальні характеристики найбільш популярних моделей онлайн-нового міжкультурного обміну. Визначені поняття “комп’ютерно-опосередкована ко-

мунікація” та “онлайнний міжкультурний обмін”. Окреслені чинники, які сприяють ефективному міжкультурному онлайнному спілкуванню.

Ключові слова: вивчення іноземних мов, міжкультурна комунікація, комп’ютерно-опосередкована комунікація, онлайнний міжкультурний обмін.

Третьякова Т.А., Халемендик Ю.С. Комунікативна компетенція особистості як ціль навчання іншомовному спілкуванню у вузі

У статті розглядається одна з ключових проблем методики викладання іноземних мов у вузі – формування особистості студента (як стратегічна мета навчання) засобами іноземної мови як навчального предмета, тобто формування комунікативної компетенції особистості через розвиток лінгвістичного і соціолінгвістического компонентів комунікативної компетенції.

Ключові слова: комунікативна компетенція, іншомовне спілкування, мовна можливість, тезаурус особистості.

Тульська О.Л., Троян Л.В. Стимулювання самовдосконалення майбутніх екологів у процесі фахової підготовки

Розглянуто питання стимулювання самовдосконалення майбутніх екологів у процесі їх фахової підготовки. Визначено умови ефективного керівництва цим процесом серед студентів, систематичного проведення діагностики його самооцінки та мотивації. Запропоновано шляхи вирішення означеної проблеми на різних етапах: спонукальному; цільовому; організаційно-дійовому; контрольному-регуляторному.

Ключові слова: майбутні екологи, самовдосконалення, стимулювання, фахова підготовка.

Фізеші О.Й. Розвиток початкової освіти у період перебування закарпатоукраїнських земель під владою Австро-Угорщини (1847–1919 рр.)

У статті проаналізовано особливості розвитку теорії та практики навчання та виховання дітей у початкових (народних) школах у період перебування закарпатоукраїнських земель під владою Австро-Угорщини (1847–1919 рр.).

Ключові слова: О. Духнович, А. Волошин, освіта, виховання.

Хатунцева С.М. Професійно-педагогічна адаптація вчителя-початківця в умовах сільської школи

У статті висвітлені проблеми професійно-педагогічної адаптації вчителя-початківця сільської школи. Адаптація розглядається як цілісний процес, який складається з блоків, описані структура адаптаційних процесів, напрями розвитку педагогічної діяльності.

Ключові слова: адаптація, професійно-педагогічна діяльність, адаптаційний процес, саморозвиток, педагогічна діяльність.

Хмельяр І.М., Лукашук М.М. Позааудиторна робота як один із шляхів формування інтересу до вивчення хімії

В статті проаналізовано необхідність та можливість проведення позааудиторної роботи у вищих навчальних закладах, обґрунтовано її роль у формуванні інтересу до вивчення хімії, розвитку творчих здібностей, формуванню компетентності. Ефективність впровадження позааудиторної роботи оцінювалася за методикою Люшера – ранжування кольорів. Результати експерименту засвідчили про позитивний вплив позааудиторної роботи не тільки на рівень сформованості навчальних досягнень студентів, але і на загальний розвиток особистості.

Ключові слова: позааудиторна робота, індивідуальна навчально-дослідна робота, пізнавальна позааудиторна робота.

Цапов В.О. Педагогічні умови становлення ціннісно-особистісної орієнтації майбутнього фахівця в освітньо-виховному середовищі сучасного університету

У статті аналізується сутнісна сторона педагогічного забезпечення становлення ціннісно-особистісної орієнтації майбутнього фахівця; теоретично обґрунтовуються педагогічні умови досліджуваного процесу.

Ключові слова: ціннісно-особистісна орієнтація; самореалізація; гуманізація і гуманітаризація; особистісно-орієнтована освіта; технологія навчання і виховання.

Черепехіна О.А. Акме-технології формування професіоналізму у фаховій підготовці майбутніх психологів

У статті представлені теоретичні міркування автора у напрямі розробки акме-технології, направленої на формування у майбутніх психологів професіоналізму. Обґрунтовується необхідність обліку акмеологічного потенціалу особистості в процесі формування професіоналізму у майбутніх фахівців з психології.

Ключові слова: Формування професіоналізму, акме-технологія, професійна підготовка психологів у ВНЗ, професіоналізм, психолог, акмеологічний підхід.

Чернова К.М. Актуальний стан та перспективи фахової підготовки майбутніх менеджерів у ВНЗ

В статті розглядається проблема сучасного стану фахової підготовки майбутніх менеджерів в умовах бакалаврату, наголошується на перспективах розвитку.

Ключові слова: фахова підготовка, менеджер, бакалаврат, управління.

Чорна С.С. Теоретичний аналіз поняття “педагогічна майстерність викладача вищої школи”

У статті проаналізовано наявні підходи до визначення поняття “педагогічна майстерність” та розглянуто основні елементи педагогічної майстерності викладача вищої школи.

Ключові слова: гуманістична спрямованість діяльності, професійна компетентність, педагогічні здібності, педагогічна техніка.

Чудіна К.Ю. Проблема адаптації студентів першого року навчання в навчально-виховному середовищі сучасного інженерно-технічного ВНЗ

У статті наведено результати дослідження проблеми адаптації студентів першого року навчання, обґрунтовано значущість цієї проблеми та її вплив на формування професійно-значущих якостей особистості майбутнього спеціаліста-інженера.

Ключові слова: проблема адаптації, формування особистості, навчально-виховний процес, інженерно-технічна освіта.

Ядранська О.В. Підходи до формування компетентності випускників економічно-управлінського спрямування

У статті розглядається проблема, пов'язана із оцінкою компетентності випускників навчальних закладів економічного (управлінського) профілю до виконання повного кола економічних (управлінських) функцій відразу після закінчення навчання. Визначено причину упередженого ставлення роботодавців до молодих фахівців. З метою розв'язання даної проблеми запропоновано організація навчання за системою “фірма-вуз”, де безпосередньо в трудовому процесі відбуватиметься генеза практики та теорії через яку і закінчуватиметься формування готового спеціаліста.

Ключові слова: компетентність, підготовка, кваліфікація, соціальні норми, комунікативна компетентність.

Яременко Н.В. Вплив особистості директора в приватних школах великої Британії на успіх та долю навчального закладу (історико-педагогічний аспект)

У статті розкрито вплив особистісних рис та професійних якостей керівників широко відомих у Великій Британії приватних шкіл на їх успіх та конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг.

Ключові слова: приватний навчальний заклад, директор, Велика Британія, вплив.

Яценко О.Н. Принципи радянської і сучасної системи виховання у вищій школі з погляду православного вчення

Православна культура є однією з найважливіших областей соціально-гуманітарних знань. Вона завжди була надихаючим і організуючим фактором в освіті і вихованні людини будь-якого віку та статусу. На фоні оновлюючих процесів у теорії виховання в нашій країні виникає необхідність проаналізувати принципи радянської і сучасної системи виховання з точки зору православного вчення.

Ключові слова: виховання, культурні цінності, вища школа, християнська педагогіка, комуністична ідеологія, моральність, Біблія, толерантність, гуманізм, свобода.

АННОТАЦИИ

Алексеева А.Н. Психолого-педагогические условия формирования готовности будущих социальных педагогов к использованию компьютерных технологий в профессиональной деятельности

В статье рассмотрены и проанализированы психолого-педагогические условия формирования готовности будущих социальных педагогов к использованию компьютерных технологий в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: психолого-педагогические условия, эффективность педагогического процесса, профессиональная подготовка, социальные педагоги, компьютерные технологии.

Безкоровайная О.В. Воспитание культуры личностного самоутверждения старшекласников в социально-ценностной деятельности: педагогический аспект

В статье даётся анализ состояния теоретической разработки проблемы воспитания культуры личностного самоутверждения в педагогическом аспекте; рассматривается смысловое значение исследовательского понятия на основе концептуальных положений современной теории воспитания.

Ключевые слова: культура личностного самоутверждения, гуманистическая парадигма, личностно ориентированное образование, педагогика успеха.

Бельмаз Я.Н. Реформирование программ подготовки докторов наук в Великобритании и США

Статья посвящена проблеме подготовки докторов наук в Великобритании и США. Автор рассматривает основные причины и тенденции реформирования докторских программ в указанных странах.

Ключевые слова: научная степень, доктор наук, докторские программы, профессиональное развитие, преподаватель высшей школы.

Бондаренко Ю.В. Гуманитарные составляющие профессиональной компетенции будущих инженеров-педагогов

В статье рассмотрены проблемы подготовки инженеров-педагогов с точки зрения гуманитарной составляющей профессиональной компетенции. Автор раскрывает значение гуманитарных дисциплин, показывает необходимость акцентировать внимание на оптимизации их содержания для подготовки конкурентоспособных специалистов.

Ключевые слова: гуманитарная дисциплина, профессиональная компетенция, инженер-педагог, культурология, психолого-педагогическая подготовка.

Василенко А.В. Направления формирования экономических знаний в общеобразовательных учебных учреждениях Украины в 90-х гг. XX в.

На основе анализа научно-педагогической литературы, практики, архивных документов районных отделов образования установлено, что в период 1991–2000 гг. вопрос формирования экономических знаний в школах рассматривался в таких направлениях: организационное; научно-информационное; экспериментальное; инновационное; научно-методическое; научно-исследовательское; аналитическое.

Ключевые слова: общеобразовательное учебное заведение, экономическое знание, методы формирования знаний.

Вашак О.А. Формирование у будущего педагога компетентного подхода к экологическому воспитанию дошкольников

Статья посвящена проблеме экологического воспитания детей дошкольного возраста. Дается характеристика особенностям формирования у будущего педагога компетентного подхода к данной проблеме. Определены основные понятия статьи “компетенция”, “компетентность”.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентный подход, экологическое воспитание.

Волкова Н.П. Ситуационная технология как средство подготовки специалистов в высшем учебном заведении

В статье раскрыта сущность ситуационной технологии, кейс-метода и этапы организации процесса обучения на основе анализа ситуаций.

Ключевые слова: ситуационная технология, кейс-метод, кейс.

Воробьева Т.В. К проблеме подготовки будущих медиков к рефлексивной деятельности

В статье раскрыта сущность понятий “рефлексия”, “рефлексивная позиция”; раскрыты подходы ученых к формированию профессиональной рефлексии у будущих специалистов и методы подготовки студентов к осуществлению рефлексивной деятельности.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивная позиция, профессиональная рефлексия, рефлексивная деятельность.

Герасименко Л.С. Педагогические условия адаптации преподавателей иностранного языка к профессиональной деятельности в летном учебном заведении

В статье выделяются и обосновываются педагогические условия адаптации преподавателей к профессиональной деятельности в летных учебных заведениях.

Ключевые слова: профессиональная адаптация преподавателей, педагогические условия адаптации, летные учебные заведения.

Гертер Н.Л. Характеристика этапов организации педагогической поддержки творческого саморазвития будущих учителей в процессе профессиональной подготовки

В статье охарактеризованы этапы организации педагогической поддержки творческого саморазвития будущих учителей в процессе профессиональной подготовки, обоснована их целесообразность путем сопоставления цели каждого из них с присущими им формами организации деятельности педагогов и студентов.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, творческое саморазвитие, профессиональная подготовка.

Гиренко И.В. Основные пути формирования готовности студентов к самообучению по иностранному языку

В статье проанализированы пути эффективной организации самостоятельной работы студентов по изучению иностранного языка во внеаудиторное время. Подчеркивается роль самостоятельной работы по иностранному языку как способа усвоения знаний, овладения навыками и умениями. Это позволяет использовать иностранный язык в ежедневном общении, профессионально направленной коммуникации, деловом общении, а также в научной работе.

Ключевые слова: самостоятельная работа, кредитно-модульная система, познавательная деятельность, навыки.

Глазкова И.Я. Система обеспечения барьерной компетенции будущего учителя в процессе профессиональной подготовки

В статье обосновано барьерную компетенцию будущего специалиста как составную часть его профессиональной компетентности. Автор предлагает систему, которая обеспечивает формирование барьерной компетенции будущего учителя и характеризует ее элементы.

Ключевые слова: компетенция, система, будущий учитель, барьер.

Грибок Н.Н. Основы формирования культуры здоровья студентов специальной медицинской группы в процессе физического воспитания

Рассмотрено проблему формирования культуры здоровья у студентов специальной медицинской группы в процессе физического воспитания. Приведены основные аспекты и преимущества построения индивидуальной оздоровительной системы для студентов с отклонениями в состоянии здоровья. Предложено экспериментальный вариант применения оздоровительных технологий, которые влияют на духовный, психи-

ческий и физический аспекты здоровья ослабленных студентов. Приводится пример формирования культуры здоровья студентов специальной медицинской группы в рамках занятия по физическому воспитанию.

Ключевые слова: культура здоровья, студенты специальной медицинской группы, индивидуальная оздоровительная система, оздоровительные технологии, физическое воспитание.

Григорова Л.С. Особенности работы социального педагога с одаренными детьми в Украине (1937 – первая половина 50-х гг. XX в.)

Статья посвящена изучению историко-педагогической литературы и выявлению основных форм и методов работы социального педагога с одаренными детьми в общеобразовательных школах и внеклассных заведениях Украины в 1937 г. – первой половине 50-х гг. XX в.

Ключевые слова: формы, методы, одаренный ребенок, социальный педагог, игротерапия, олимпиада, конкурсы, творческие работы, факультативные курсы.

Данилевич А.К. Проблемы профессионального управления учебно-воспитательными заведениями

В статье раскрываются существующие противоречия между необходимостью профессионального управления учебно-воспитательными заведениями и кадровой политикой органов образования и учебно-воспитательных заведений, а также предложены некоторые рекомендации, направленные на разрешение этих противоречий.

Ключевые слова: профессиональное управление, профессиональная компетентность, магистратура, кадровая политика, противоречия, рекомендации.

Дельвиг Н.А. Роль научных обществ Крыма в повышении качества образования в регионе во второй половине XIX – первой половине XX в.

В Крыму во второй половине XIX – первой половине XX в. под влиянием исторических и природных факторов создавались научные организации в области медицины, сельского хозяйства, гуманитарных исследований, что способствовало повышению качества образования и общего уровня культуры в регионе.

Ключевые слова: научная организация, общий уровень культуры, научное сотрудничество, исторические и природные факторы.

Дзундза А.И. Проблема повышения уровня социальной адаптации выпускников вузов Украины в соответствии с запросами современного информационно-коммуникационного пространства

В статье обосновано, что с развитием информационно-коммуникационных технологий растут требования к социальной составляющей подготовки специалистов, их способности самостоятельно обновлять профессиональный и социокультурный опыт.

Ключевые слова: социокультурная адаптация, информационно-коммуникативное пространство, социально-ориентированная профессиональная деятельность.

Ермак Л.С. Особенности профессиональной подготовки магистров туристической сферы в контексте Болонского процесса: отечественный и зарубежный опыт

В статье охарактеризованы особенности профессиональной подготовки работников туристической сферы уровня магистр в высших учебных заведениях Новой Зеландии и определены возможности использования прогрессивных идей опыта подготовки магистров этой страны в высших учебных заведениях Украины.

Ключевые слова: Болонский процесс, профессиональная подготовка, магистр туристического обслуживания, учебная программа, профессиональная практика, самостоятельная работа.

Жабенко О.В. Формирование и развитие педагогических навыков и умений в процессе подготовки научно-педагогических кадров

В статье определены педагогические навыки и умения, которыми должны овладеть выпускники аспирантуры; проанализированы учебные программы и программы учебных дисциплин аспирантов относительно возможности формирования и развития

педагогических навыков и умений; выявлены направления усовершенствования процесса подготовки научных и научно-педагогических работников относительно формирования и развития в них педагогических умений и навыков.

Ключевые слова: научные и научно-педагогические кадры, подготовка научных и научно-педагогических кадров, аспирант, педагогические навыки, педагогические умения.

Жмуркова И.В. Особенности психолого-педагогической подготовки студентов химических специальностей

Автором анализируются особенности психолого-педагогической подготовки студентов химических специальностей. Внедрение и эффективность этой подготовки поможет студенту успешно решать психологические и производственные проблемы в будущей профессиональной деятельности, научиться управлять своими эмоциями и поведением, сформировать умение поддерживать благоприятный климат в коллективе.

Ключевые слова: анализ особенности психолого-педагогической подготовки, проявление личных качеств и знаний, необходимых для подготовки инженеро-химиков высокой квалификации.

Жуков С.М. Соотношение смысла жизни, духовности и счастья

В статье помещены размышления о счастье, духовности, смысле жизни и ее конечной цели.

Ключевые слова: духовность, счастье, смысл жизни.

Заворотная Я.В. Генезис инновационных педагогических технологий управления общеобразовательным учебным заведением

В статье сосредоточивается внимание на эффективности процесса управления, которое зависит от необходимости введения в учебно-воспитательный процесс инновационных педагогических технологий.

Ключевые слова: инновации, управление, система управления, педагогические инновации, генезис.

Зайцев В.А. Место внеклассной работы по учебному предмету “Основы здоровья” в контексте формирования культуры здоровья учащихся основной школы

Рассмотрено проблему формирования культуры здоровья учащихся основной школы в процессе внеклассной работы по учебному предмету “Основы здоровья”. Представлены показатели состояния здоровья современных подростков в духовном, психическом и физическом аспектах, а также причины его ухудшения. Раскрыты основные аспекты касательно организации внеклассной работы с учащимися основной школы в рамках учебного предмета “Основы здоровья”. Установлено, что внеклассная работа по основам здоровья имеет свои особенности и требует их учета при подготовке соответствующих специалистов в вузах.

Ключевые слова: внеклассная работа, культура здоровья, учебный предмет “Основы здоровья”, будущие учителя основ здоровья.

Заскалета С.Г. Развитие системы профессиональной подготовки специалистов аграрной отрасли в странах Восточной Европы

В статье рассматривается система профессиональной подготовки специалистов аграрной отрасли в странах Восточной Европы. Определены ее основные тенденции. Автор также выделяет основные особенности профессиональной подготовки специалистов сельскохозяйственной отрасли.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, сравнительный анализ, общие тенденции.

Иноземцева С.В. Особенности организации учебно-воспитательного процесса с детьми и подростками с особыми потребностями в Украине на современном этапе развития общества

Статья посвящена анализу опыта организации учебно-воспитательного процесса с детьми и подростками с особыми потребностями в Украине на современном этапе

развития общества. Определены общие тенденции и проблемы в системе образования и воспитания детей указанной категории.

Ключевые слова: дети, подростки, особые потребности; специальные учебные заведения, учебно-воспитательный процесс, интеграция.

Каракатсанис Т.В. Система подготовки будущих учителей начальных классов в Великобритании

В работе рассматривается система подготовки будущих учителей начальных классов в Великобритании.

Ключевые слова: учитель начальной школы, стандарты, модели подготовки.

Каралкина К.В. К вопросу моральных регуляторов профессиональной деятельности медицинских работников

В статье рассмотрены особенности трансформации моральных основ медицинской деятельности; акцентировано внимание на ведущих принципах деятельности медицинских работников.

Ключевые слова: моральные принципы, медицинские работники.

Квас Е.В. Детоцентрические идеи в творческом наследии И. Сикорского

В статье проанализированы взгляды И. Сикорского на обучение и воспитание подрастающей личности. Охарактеризовано психолого-педагогическое наследие ученого, его детоцентрические взгляды. Показано роль педагога в организации учебно-воспитательных учреждений для детей и подростков, а также профессиональных школ для подготовки будущих учителей.

Ключевые слова: И. Сикорский, детство, ребенок, детоцентризм, воспитание.

Кемкина В.И. Педагогические условия коррекции двигательной сферы взрослых людей с приобретенной слепотой средствами игровой деятельности

Статья посвящена проблеме коррекции двигательной сферы взрослых слепых средствами игровой деятельности. В работе приведено теоретико-методическое обобщение и новое решение научной проблемы коррекции двигательной сферы взрослых слепых в возрасте 22–35 лет средствами игровой деятельности, что выявляется в научном обосновании комплекса соответствующих педагогических условий, предусматривающих: учет первичных, вторичных и дальнейших отклонений в развитии лиц с недостатками зрения.

Ключевые слова: коррекция, компенсация, взрослые слепые, коррекционно-педагогический процесс, игровая деятельность, двигательная сфера, голбол, социальная адаптация, интеграция, психофизические возможности, речевое обеспечение.

Кисенко Е.А. Актуальные проблемы формирования психологической культуры у будущих социальных работников в вузе

Работа посвящена актуальным проблемам формирования психологической культуры у будущих социальных работников сегодня. Актуализируются факторы, которые влияют на формирование психологической культуры.

Ключевые слова: психологическая культура, психологические закономерности, будущий социальный работник.

Коваленко О.А. Философский подход к определению сущности понятия “одаренность”

В статье раскрыты особенности философского подхода к определению понятия “одаренность”. Доказано, что в научный обиход термин “одаренность” был введен только в XVII веке, фактически вытеснив термины “гений” и “талант”.

Ключевые слова: гений, талант, одаренность, гениальность.

Ковальчук Д.К. Проблемы оценки образовательных технологий высших учебных заведений

Определены главные требования к системе высшего образования, которые необходимо положить в основу критериев оценки состояния и развития образовательных технологий вуза при управлении их трансфером. Подана характеристика отдельных об-

разовательных технологий. Обоснована необходимость рейтинговой и классификационной оценки образовательных технологий.

Ключевые слова: образовательная технология; критерии оценивания образовательной технологии; рейтинговая оценка; классификационная оценка.

Колбина Т.В. Обоснование критериев диагностики сформированности опыта межкультурной коммуникации у студентов ВУЗов

В статье обоснованы критерии диагностики сформированности у студентов ВУЗов опыта межкультурной коммуникации. Доведена необходимость формирования у будущих специалистов субъектных, профессиональных, коммуникативных и моральных качеств.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, опыт, профессиональная деятельность, модель специалиста, диагностика, качества личности.

Колесник Е.И. Взаимодействие субъектов учебного процесса: структурно-функциональный анализ, этапы организации

Работа посвящена проблеме взаимодействия в учебном процессе. Автор подчеркивает взаимообусловленность структурных и функциональных компонентов взаимодействия участников учебного процесса. В статье теоретически обосновано этапы его организации.

Ключевые слова: компоненты, этапы взаимодействия, учебный процесс, субъект.

Копытков Д.М. Психолого-педагогические особенности формирования профессиональной компетентности инженеров по организации перевозок и управление на автомобильном транспорте

На основе анализа теоретических положений психолого-педагогической литературы и с учетом опыта проведения занятий по дисциплинам, которые, как в частности, так и в своей совокупности формируют будущую психолого-педагогическую компетентность специалиста по организации перевозок и управление на автомобильном транспорте определены особенности формирования такой компетентности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, психолого-педагогические особенности, дидактические принципы, методы обучения.

Костева Ю.И. Формирование ценностных ориентаций будущего учителя природоведческих дисциплин в процессе изучения общепедагогических дисциплин

Исследование направлено на поиск объективного критерия в формировании ценностных ориентаций будущего учителя природоведческих дисциплин в традиционно представленном единстве содержательного направления когнитивного, эмоционального и поведенческого уровней.

Ключевые слова: ценностные ориентации, смысловые мотивы, ценностно-смысловая основа педагогического профессионализма.

Кот О.П. Вопрос становления педагогической антропологии в зарубежной науке

В статье проанализированы истоки педагогической антропологии, понимания антропологических принципов, в научном наследстве И. Канта, М. Шеллера, Л. Фейербаха; Ч. Дарвина, О. Больнова, Г. Рота, Г. Ноля и раскрыты функции педагогической антропологии в современной педагогике.

Ключевые слова: педагогическая антропология, принцип, функция.

Крамаренко А.Н. Определение понятия “социоприродные ценности будущих профессионалов начального образования”: теоретический аспект

В статье проанализирована научная литература по проблеме “ценности”, сопоставлены позиции разных исследователей данного вопроса и сформулировано авторское понимание значения понятия “социоприродные ценности будущих профессионалов начального образования”.

Ключевые слова: ценности, классификация ценностей, социоприродные ценности будущих профессионалов начального образования.

Крамаренко Т.В. Учебный диалог как средство реализации педагогического взаимодействия средствами информационных технологий

В данной статье рассматривается проблема учебного диалога как средства реализации педагогического взаимодействия средствами информационных технологий; были раскрыты авторские взгляды на феномен учебный диалог, опосредованный средствами информационных технологий.

Ключевые слова: диалог, учебный диалог, информационные технологии, педагогическое взаимодействие, обучение, функции учебного диалога, метакоммуникация.

Кутик О.М. Контрольно-аналитическое сопровождение управления качеством повышения квалификации педагогов в системе последипломного образования

Статья посвящена вопросу контрольно-аналитической деятельности и ее значению в управлении качеством повышения квалификации педагогов в системе последипломного образования. Показана возможность применения квалиметрического подхода в оценке качества курсов повышения квалификации.

Ключевые слова: контрольно-аналитическая деятельность, управление качеством повышения квалификации педагогов, система последипломного образования, квалиметрический подход.

Левада Д.О. Проблемы формирования профессиональной компетентности будущих учителей

В статье раскрыта суть проблемы формирования профессиональной компетентности у будущих учителей, проанализировано совокупность компонентов необходимых для успешного осуществления педагогической деятельности и раскрыты основные структурные элементы педагогической компетентности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, когнитивно-технологический компонент, социальный компонент, поликультурный компонент, аутопсихологический компонент, персональный компонент.

Манохина И.В. К проблеме готовности будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности

Осуществлен сравнительный анализ научного трактования понятия “готовности” различными исследователями и учеными, проанализированы научно-теоретические подходы к готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: готовность; профессиональная готовность; социальный педагог.

Мариновская О.Я. Теоретические основы технологии проектно-внедренческой деятельности учителя

В статье раскрыты теоретические основы технологии проектно-внедренческой деятельности учителей, что предполагает использование метода проектов для внедрения инноваций.

Ключевые слова: технология проектно-внедренческой деятельности, метод проектов, инновации.

Мартыненко И.И. Особенности реализации идеи национального образования ученической молодежи средствами музыкально-песенного и театрального творчества на Слобожанщине в XIX в.

В статье проанализированы особенности реализации идеи национального образования ученической молодежи средствами музыкально-песенного и театрального творчества на Слобожанщине в XIX веке.

Ключевые слова: национальное образование, ученическая молодежь, Слобожанщина, XIX век.

Матвеева О.О. Концепции исторического развития понятия “педагогическая диагностика”

В статье проанализированы основные концепции периодизации понятия “педагогическая диагностика”, определены методологические подходы к истории становления способов текущего, рубежного и итогового контроля, форм и методов усвоения знаний и проверки их качества.

Ключевые слова: концепция, историческое развитие, педагогическая диагностика.

Мельник А.А. Идеи морального воспитания младших школьников в литературно-педагогическом творчестве Василия Сухомлинского

В статье рассматриваются идеи морального воспитания учащихся младших классов в литературно – педагогическом наследии Василия Александровича Сухомлинского. Раскрывается суть и содержание педагогических сказок, рассказов – миниатюр автора, которые можно отнести к важным средствам воспитания подрастающего поколения, потому как литературное творчество педагога оказывает влияние на моральное воспитание младших школьников и формирует у них моральные чувства и нормы поведения.

Ключевые слова: литературно – педагогическое наследие, сказка, рассказ, моральные качества, моральные чувства.

Меркулова Н.В. Подготовка учителя к инновационной деятельности в общеобразовательном учебном заведении

В статье рассматривается проблема подготовки учителя к работе в современной школе, которая изменяется не только за типом, но и за содержанием образования, формами организации учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: инновация, методология, инновационная деятельность, инновационные процессы.

Москалёва Л.Ю. Средовый, системный, синергетический, цивилизационный подходы к воспитанию будущих учителей

В статье раскрываются средовый, системный, синергетический, цивилизационный подходы к воспитанию будущих учителей. Автор анализирует достоинства и недостатки в существующих подходах к воспитанию будущих учителей в работе высшей школы.

Ключевые слова: воспитание, этика, мораль, культура, будущие учителя.

Нечаева О.В. Характеристика необходимых знаний и умений будущих учителей основ здоровья в контексте полового воспитания подростков

В статье раскрываются вопросы актуальности полового воспитания современных подростков. Существенное внимание уделяется определению места будущих учителей основ здоровья в контексте полового воспитания школьников подросткового возраста. Предложено совокупность необходимых для будущих учителей основ здоровья знаний и умений, которые обеспечивают их теоретическую и практическую готовность к половому воспитанию учащихся основной школы.

Ключевые слова: будущие учителя основ здоровья, половое воспитание, подростки.

Николенко Л.Н. Сущность коммуникационного потенциала как педагогического феномена

В статье рассматривается сущность коммуникационного потенциала как педагогического феномена. На основе теоретического анализа научных работ определена сущность коммуникационного потенциала личности как педагогического феномена и перспективы его всестороннего исследования.

Ключевые слова: потенциал, коммуникация, возможность, психологические качества и способности, межличностное взаимодействие.

Постникова Л.А. Философские, психологические, социологические и педагогические аспекты коммуникации

В статье раскрывается философский, психологический, социологический и педагогический аспекты коммуникации. Сделана попытка обобщить взгляды на понятие коммуникации.

Ключевые слова: коммуникация, общение, речевая деятельность, коммуникативный акт.

Приходченко К.И. Роль церкви в Украине как образовательного центра

Статья поднимает проблему формирования украинского этноса, которое произошло под влиянием религии. Монастыри, церкви были главными центрами культуры. Поэтому, наверное, наиболее образованными на то время было духовенство, в руках которого сосредоточены школы. Проблемой общества были образованные люди.

Ключевые слова: развитие украинского этноса, мировоззренческие функции религии, монастырские школы, братские школы, элементарные школы.

Приходько Т.П. Мотивация профессионального самоусовершенствования будущего преподавателя как составная часть его готовности к профессиональной деятельности в высшей школе

В статье раскрывается содержание мотивации профессионального самосовершенствования преподавателей высших учебных заведений, представлены условия ее эффективного развития.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, преподаватель высшей школы, мотивация, профессиональное самосовершенствование.

Прусак В.Ф. Проблема подготовки будущих дизайнеров в системе непрерывного образования

В статье освещено проблемы подготовки будущих дизайнеров в системе непрерывного образования. Обосновано выделение и содержание этапов формирования непрерывной экологической подготовки будущих дизайнеров.

Ключевые слова: непрерывное образование, образование на протяжении жизни, непрерывное профессиональное образование, непрерывное экологическое образование.

Разуменко Т.О. Истоки становления факультетской структуры европейских университетов: история, опыт

В статье раскрыты предпосылки возникновения первых европейских университетов эпохи Средневековья; определены истоки становления их факультетской структуры; освещен опыт Парижского университета; осуществлен анализ терминологического поля исследуемой проблемы.

Ключевые слова: университет, факультет, организационная структура.

Ревина Д.О. Обучение иностранных языков в эпоху Киевской Руси и Московского Государства (X–XVI в.)

На основе анализа исторической и историко-педагогической литературы исследуется развитие обучения иностранным языкам в Украине в эпоху Киевской Руси и Московского Государства (X–XVI в.). Охарактеризованы особенности распространения иностранных языков и их введение в образовательную практику украинских учебных заведений.

Ключевые слова: Украина эпохи Киевской Руси и Московского Государства, распространение христианства, дипломатические отношения, обучение иностранным языкам, межкультурная коммуникация.

Соколовский В.В. Эмоционально-волевая характеристика личности курсантов

В статье анализируется отечественная психолого-педагогическая литература с целью определения эмоционально-волевой характеристики курсантов, раскрыто содержание основных компонентов эмоционально-волевой культуры личности.

Ключевые слова: эмоция, чувства, воля, эмоциональное состояние, волевые качества, курсант.

Сопнева Н.Б. Компоненты учебной этической деятельности студентов

В статье на основе анализа научной литературы рассмотрен структурный компонент учебной этической деятельности, состоящий из этических мотивов, целей, этических знаний, этических действий, оценки и самооценки, самоконтроля.

Ключевые слова: учебная этическая деятельность, этические мотивы, цели, знания, действия, оценка, самооценка, самоконтроль.

Сошенко С.М., Пилипенко М.Н. Нормализация функционального состояния абитуриентов в условиях довузовской подготовки

Характеризуются подходы к нормализации функционального состояния абитуриентов и повышению эффективности учебного процесса. Анализируются факторы, которые влияют на адаптивное саморегулирование, стабилизацию психической деятельности личности и стимулируют учебную деятельность абитуриентов. Влияние психолого-педагогических средств на результат обучения в условиях довузовской подготовки исследовано путём определения динамики концентрации внимания и скорости выполнения операций.

Ключевые слова: функциональное состояние, усталость, концентрация внимания, пограничное состояние, довузовская подготовка.

Тарасенко Т.В. Формирование профессиональной культуры будущих учителей как психолого-педагогическая проблема

Статья посвящена рассмотрению психолого-педагогических аспектов проблемы формирования профессиональной культуры будущих учителей. В статье намечены пути решения этой проблемы в условиях гуманистического характера образовательного процесса.

Ключевые слова: профессиональная культура учителя, творческая индивидуальность, профессиональная деятельность, самореализация, деятельностный подход, акмеологический подход, сфера личности, гуманизация образования.

Тернавская Л. Формирование иноязычной культуры специалиста в условиях информатизации социума

В статье сделана попытка разработать дидактическую модель формирования иноязычной культуры специалиста в современных условиях.

Ключевые слова: специалист, информатизация, социум.

Ткаченко О.Б. Законодательно-нормативная база качества подготовки кадров высшей квалификации в Украине (50–60 роки ХХ века)

В статье подан комплексный анализ правительственных мероприятий касательно повышения качества подготовки кадров высшей квалификации в исследованный период, определены основные формы и методы согласно которых проводилось оценивание преподавателей.

Ключевые слова: качество, преподаватель, повышение квалификации.

Токарева А.В. Актуальные проблемы использования онлайн-технологий в практике преподавания иностранных языков

В статье приведены общие характеристики наиболее популярных моделей онлайн-опосредованная коммуникация и “онлайн-межкультурный обмен”. Выделены те компоненты, которые способствуют эффективному межкультурному онлайн-общению.

Ключевые слова: изучение иностранных языков, межкультурная коммуникация, компьютерно-опосредованная коммуникация, онлайн-межкультурный обмен.

Третьякова Т.А., Халемендык Ю.Е. Коммуникативная компетенция личности как цель обучения иноязычному общению в вузе

В статье рассматривается одна из ключевых проблем методики преподавания иностранных языков в вузе – формирование личности студента (как стратегическая цель обучения) средствами иностранного языка как учебного предмета, то есть формирование коммуникативной компетенции личности через развитие лингвистического и социолингвистического компонентов коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, иноязычное общение, речевая способность, тезаурус личности.

Тульская О.Л., Троян Л.В. Стимулирование самоусовершенствования будущих экологов в процессе профессиональной подготовки

Рассмотрены вопросы стимулирования самоусовершенствования будущих экологов в процессе профессиональной подготовки. Определены условия эффективного руководства этим процессом среди студентов, систематического проведения диагностики его самооценки и мотивации. Предложено пути решения этой проблемы на различных этапах: стимулирующем; целевом; организационно-действенном; контрольно-регулятивном.

Ключевые слова: будущие экологи; самоусовершенствование; стимулирование; профессиональная подготовка.

Физеши О.И. Развитие начального образования в период пребывания закарпатоукраинских земель под властью Австро-Венгрии (1847–1919 гг.)

В статье анализируются особенности развития теории и практики обучения и воспитания детей в народных (начальных) школах в период пребывания закарпатоукраинских земель под властью Австро-Венгрии (1847–1919 гг.).

Ключевые слова: А. Духнович, А. Волошин, образование, воспитание.

Хатунцева С.Н. Профессионально-педагогическая адаптация начинающего учителя в условиях сельской школы

В статье рассматриваются проблемы профессионально-педагогической адаптации начинающего учителя сельской школы. Адаптация рассматривается как единый процесс, состоящий из блоков, описаны структура адаптационных процессов, направления развития педагогической деятельности.

Ключевые слова: адаптация, профессионально-педагогическая деятельность, адаптационный процесс, саморазвитие, педагогическая деятельность.

Хмельяр И.М., Лукашук М.М. Внеаудиторная работа как один из путей формирования интереса к изучению химии

В статье проанализирована необходимость и возможность проведения внеаудиторной работы в высших учебных заведениях, обоснованно ее роль в формировании интереса к изучению химии, развития творческих способностей, формированию компетентности. Эффективность внедрения внеаудиторной работы оценивалась за методикой Люшера – ранжировка цветов. Результаты эксперимента засвидетельствовали о позитивном влиянии внеаудиторной работы не только на уровень сформированности учебных достижений студентов, но и на общее развитие личности.

Ключевые слова: внеаудиторная работа, индивидуальная учебно-опытная работа, познавательная внеаудиторная работа.

Цапов В.О. Педагогические условия становления ценностно-личностной ориентации будущего специалиста в образовательно-воспитательном пространстве современного университета

В статье анализируется сущностная сторона педагогического обеспечения становления ценностно-личностной ориентации будущего специалиста; теоретически обосновываются педагогические условия исследуемого процесса.

Ключевые слова: ценностно-личностная ориентация; самореализация; гуманизация и гуманитаризация; личностно-ориентированное образование; технология обучения и воспитания.

Черепехина О.А. Акме-технологии формирования профессионализма в специальной подготовке будущих психологов

В статье представлены теоретические соображения автора в направлении разработки акме-технологии, направленной на формирование у будущих психологов профессионализма. Обосновывается необходимость учета акмеологического потенциала личности в процессе формирования профессионализма у будущих специалистов по психологии.

Ключевые слова. Формирование профессионализма, акме-технология, профессиональная подготовка психологов в ВУЗе, профессионализм, психолог, акмеологический подход.

Чернова Е.Н. Современное состояние и перспективы профессиональной подготовки будущих менеджеров в вузе

В статье рассматривается проблема современного состояния профессиональной подготовки будущих менеджеров в условиях бакалаврата, акцентируется внимание на перспективах развития.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, менеджер, бакалаврат, управление.

Чорная С.С. Теоретический анализ понятия “педагогическое мастерство преподавателя высшей школы”

В статье анализируются существующие подходы к определению понятия “педагогическое мастерство” и рассматриваются основные элементы педагогического мастерства преподавателя высшей школы.

Ключевые слова: гуманистическая направленность деятельности, профессиональная компетентность, педагогические способности, педагогическая техника.

Чудина Е.Ю. Проблема адаптации студентов первого года обучения в учебно-воспитательной среде современного инженерно-технического вуза

В статье приведены результаты исследования проблемы адаптации студентов первого года обучения, обоснована значимость этой проблемы и ее влияние на формирование профессионально-значимых качеств личности будущего специалиста-инженера.

Ключевые слова. Проблема адаптации, формирование личности, учебно-воспитательный процесс, инженерно-техническое образование.

Ядранская Е.В. Подходы к формированию компетентности выпускников экономико-управленческого направления

В статье рассматривается проблема, связанная с оценкой компетентности выпускников учебных заведений экономического (управленческого) профиля для выполнения полного спектра экономических (управленческих) функций сразу после окончания учебы. Определена причина предвзятого отношения работодателей к молодым специалистам. С целью решения данной проблемы предложена организация обучения по системе “фирма – вуз”, где непосредственно в трудовом процессе происходит генеза практики и теории по которой и будет заканчиваться формирование готового специалиста.

Ключевые слова: компетентность, подготовка, квалификация, социальные нормы, коммуникативная компетентность.

Яременко Н.В. Влияние личности директора в частных школах Великобритании на успех та судьбу учебного заведения (историко-педагогический аспект)

В статье раскрыто влияние личностных и профессиональных качеств руководителей широко известных в Великобритании частных школ на их успех и конкурентоспособность на рынке образовательных услуг.

Ключевые слова: частное учебное заведение, директор, Великобритания, влияние.

Яценко О.М. Принципы советской и современной системы воспитания в высшей школе с точки зрения православного учения

Православная культура является одной из важнейших областей гуманитарных знаний. Она всегда была вдохновляющим и организующим фактором в обучении и воспитании человека любого возраста и статуса. На фоне обновленческих процессов в нашей стране возникает необходимость проанализировать принципы советской и современной системы воспитания с точки зрения православного учения.

Ключевые слова: воспитание, культурные ценности, высшая школа, христианская педагогика, коммунистическая идеология, нравственность, Библия, толерантность, гуманизм, свобода.

ANNOTATIONS

Alekseeva G. Psycho-pedagogical conditions for the formation of readiness for future social workers to use computer technology in professional activities

The paper reviewed and analyzed the psychological and pedagogical conditions for the formation of readiness for future social workers to use computer technology in professional activities.

Key words: psycho-pedagogical conditions, the effectiveness of the educational process, training, social workers, computer technology.

Belmaz Y. Reforming of Doctoral Programmes in Great Britain and the USA

The article deals with the issue of PhD preparing in Great Britain and the USA. The author examines the main reasons and tendencies of doctoral programmes reformation in those countries.

Key words: scientific degree, Doctor of Philosophy, doctoral programmes, professional development, higher education teacher.

Bezkorovayna O. Education of culture of personality self-affirmation of senior pupils in the socialvalued activity: pedagogical aspect

The state of theoretical elaboration the problem upbringing the culture of personal self-affirmation in the context of pedagogical aspect is analyzed; the significance of investigated concept of the base of fundamental tenets of modern theory of education is considered.

Key words: the culture of personal self-affirmation, humanitarian paradigm, personal oriental personal education, pedagogic of success.

Bondarenko Yu. Humanitarian Components of the Future Engineering Pedagogues Professional Competency

In the article the problems of engineering pedagogues training have been considered from the humanitarian component of the future engineering pedagogues professional competency point of view. The author emphasizes the significance of the Humanities and demonstrates the necessity of focusing attention on their content optimizing for the competitive specialists training.

Key words: the Humanities, professional competency, engineering pedagogue, Culture, psychology and pedagogical training.

Cherepina O. Akme-technology of forming of professionalism are in professional preparation of future psychologists

In the article the theoretical considering of author is presented in the direction of development of akme-technology, directed on forming for the future psychologists of professionalism. The necessity of account of akme-potential of personality is grounded in the process of forming of professionalism for future specialists on psychology.

Key words. Forming of professionalism, akme-technology, professional preparation of psychologists in Institute of higher, professionalism, psychologist, akmeology approach.

Chernova K. Present state and perspectives of professional future managers in universities

In the article author examines the problem of modern professional sosotoyaniya pidgotovki future managers in the bachelor, the focus is on development prospects.

Key words: training, manager, bachelor, management.

Chorna S. Theoretical analysis of “pedagogical skills of higher school teacher” concept

In the following article we have analysed existed points to identify the notion “pedagogical skill” and analysed main elements of pedagogical skill of a high school teacher.

Key words: humanistic approach of the activity, professional competence, pedagogical abilities, pedagogical techniques.

Chudina K. The problem of adaptation of students of first-year of educating in the educational environment of modern technical institution of higher learning

Results over of research of problem of adaptation of students of first-year of educating are brought in the article, meaningfulness of this problem and her influence are reasonable on forming of professionally-meaningful internals of personality of future specialist-engineer.

Key words. Problem of adaptation, forming of personality, educational process, technical education.

Danilevich A. Problems of professional management of training and educational establishments

The article describes the existing contradictions between the need for professional management of educational establishments and existing personnel policies of education and educational institutions, and also offered some recommendations aimed at resolving these contradictions.

Key words: professional management, professional competence, graduate, personnel policies, controversies and recommendations.

Del'vig N. The role of scientific societies of the Crimea in improving the quality of education in the region during the second half of XIX – first half of XX century

During the second half of XIX – the first half of XX century in the Crimea the scientific-educational organizations in the field of medical sciences, agriculture, humanities were founded under the influence of historical and natural factors, which improved the quality of studies and basic level of education in the area.

Key words: scientific organization, basic cultural level, scientific cooperation, historical and natural factors.

Dzundza A. The problem of the gradulators' social adaptation enhancement in Ukraine in correspondence with modern information and communication area request

This article proves that according to the informational and communicational technologies development grows the demand of social constituent of the drill of specialists, their abilities to renew professional and socio-cultural experience.

Key words: socio-cultural adaptation, information and communication area, social-oriented professional activity.

Fizeshi O. Development of primary education contents in transcarpathia region during the domination of austro-hungary (1847–1919 years)

The article considers on priority areas of theory and practice of learning and education children of primary school in the reactionary policies of the Austro-Hungarian in the Transcarpathian region the second half of XIX century.

Key words: O. Duhnovich, A. Volosin, education, learning.

Gerasimenko L. Pedagogical conditions of foreign language teachers' adaptation to the professional activities in the flight educational institutions

In the article the pedagogical conditions of foreign language teachers' adaptation to the professional activities in the flight educational institutions are formulated and grounded.

Key words: professional teachers' adaptation, pedagogical conditions of adaptation, flight educational institutions.

Girenko I. The main ways of forming students' readiness for self-learning a foreign language

The ways of efficient organization of students' independent work on a foreign language have been considered in the article. It is emphasized that students' independent work helps them to acquire knowledge, to develop skills and habits, to achieve practical knowledge of a foreign language that helps to use it in everyday, professional and business communication and also in their research work.

Key words: after-class activities; credit and module system, cognitive activity, skills.

Glazkova I. System of future teacher's barrier competence maintenance in the course of his vocational training

In this article future teacher's barrier competence is described as a component of his professional competence. The author offers the system which provides future teacher's barrier competence forming and characterizes its elements.

Key words: competence, system, future teacher, barrier.

Gribok N. Bases of formed health culture of student's of special medical group in process of physical education

In article was looked problem of formed health culture of student of special medical group in process physical education. It was brought fundamental aspects and advantages of construction individual improved system for students with defection in health condition. It was proposal experimental variant of adaptation of improved technologies that influence to spiritual, psychical and physical aspects of weakening students. It was brought example of formed of health culture students of special medical group in frame of lessons of physical education.

Key words: health culture, students of special medical group, individual improved system, improved technologies, physical education.

Grigorova L. Features of work of social teacher with the gifted children in Ukraine (1937 is the first half of 50th XX century)

The article is devoted to the study of historical and pedagogical literature and determination of main forms and methods of social pedagogue's work with talented children at educational institutions and out-of-school establishments of Ukraine in 1937 – first half 50-es years of the XX century.

Key words: forms, methods, talented child, social pedagogue, game therapy, olimpiad, competitions, creative works, optional classes.

Herter N. Characterization of stages of pedagogical support organization of creative self-development of future teachers in training

The article describes the stages of organizing pedagogical support creative self-development of future teachers in training, their usefulness is justified by comparing the goals of each of them with their characteristic forms of organization of teachers and students.

Key words: educational support, creative self-development training.

Hmelyar I., Lukashuk M. Extracurricular work as one of the ways of forming interests to the learning chemistry

The article analyzes the need and opportunity for extracurricular work in higher education, grounded its role in the formation of interest to study chemistry, development of creative abilities, competence formation. The effectiveness of the implementation of extracurricular work was estimated by the method Lyushera – rankingscolours. Experimental results showed a positive effect of extracurricular work not only on the level of formation of students' academic achievements of students, but also the overall development of personality.

Key words: extracurricular work, individual teaching and research work, cognitive extracurricular work.

Inozemtseva S. Peculiarities of organization of children and teenagers having special needs education in Ukraine at the modern stage of society development

The article is devoted to the analysis of the experience of children and teenagers having special needs education process organization in Ukraine at the modern stage of society development. The general trends and problems in the system of education of children of pointed category are determined.

Key words: children, teenagers, special needs; special educational institutes, educational process, integration.

Karakatsanis T. System of future teachers preparation of initial classes in Great Britain

This work is devoted to the description of the system of would-be primary school teacher training in the UK. Key words: primary school teacher, standards, models of training.

Karalkyna K. To the question of moral regulations of medical workers' professional activity The article deals with the features of transformation of moral bases of medical activity; much attention is given to the leading principles of medical workers' activity.

Key words: moral principles, medical workers.

Kemkina V. The pedagogical conditions for the correction of the motor areas of adults with acquired blindness means of gaming activities

The thesis is devoted to the problem of motor sphere correction of adult blinds by means of game activity. The theoretical – methodical generalization and new solving of the scientific problem of adult blinds at the age of 22–35 motor sphere correction by means of game activity, that is displayed in its program development, model and technology. The new conceptual, methodological approach of principle to the motor sphere correction of adult blinds, that is considered as a factor for its efficiency increasing, has been offered in the work.

Key words: correction, compensation, adult blinds, correctional-pedagogical process, game activity, motor sphere, goalball, social adaptation, integration, psycho-physical abilities, speech support.

Khatuntseva S. Beginner teacher's professional and pedagogical adaptation in the conditions of rural school

In this article problems of professional and pedagogical adaptation of a rural teacher are considered. Adaptation is considered as an uniform process consisting of blocks. The author describes the structure of adaptable processes and directions of pedagogical activity development.

Key words: adaptation, professional and pedagogical activity, adaptable process, self-development, pedagogical activity.

Kisenko H. Actual problem of the shaping the psychological culture beside future social workman in high school

Work is dedicated to actual problem of the shaping the psychological culture beside future social workman today. Aktualiziruyutsya factors, which influence the psychological culture upon shaping.

Key words: the psychological culture, psychological conformities to law, future social worker.

Kolbina T. Substantiation of Diagnostics Criteria of the Formed Experience of Cross-Cultural Communication among the Students of Institutions of Higher Learning

The article substantiates the diagnostics criteria of the formed experience of cross-cultural communication among the students of institutions of higher learning. It proves the necessity of formation of subject, professional, communicative and moral qualities among future specialists.

Key words: cross-cultural communication, experience, professional activity, model of specialist, diagnostics, personal qualities.

Kolesnik H. Cooperation of participants of educational process: the structural and functional analysis, stages of organizing

The work is devoted to an interaction problem in educational process. The author underlines the interconditionality of structural and functional components of interaction of participants of educational process. In this article stages of cooperation are theoretically proved.

Key words: components, interaction stages, educational process, participants.

Kopytkov D. Psychological and pedagogical features of formation of professional competence for engineers on transportation organization and motor transport management

On the basis of the analysis of theoretical positions of the psychological and pedagogical papers and taking into account the experience of the studies in the disciplines which, both in particular, and as a whole form the future psychological and pedagogical competence of the expert in the organization of transportations and motor transport management the features of formation of such competence have been stated.

Key words: professional competence, psychological and pedagogical features, didactic principles, training methods.

Kosteva Yu. Forming of the valued orientations of future teacher of natural disciplines in the process of study of general pedagogical disciplines

The research work is aimed at the search of objective criterion in the forming of the valuable orientations of a future teacher in the traditionally offered unity of the substantial cognitive, emotional and behavior levels.

Key words: valued orientations, sense motive, valued and sense basis of pedagogic professionalism

Kot O. A problem of pedagogical anthropology becoming in foreign science

The article deals with the origins of educational anthropology, an understanding of the anthropological principles in the scientific heritage of I.Kant, M. Sheler, L. Feuerbakh, Ch. Darwin, O. Bolnova, G. Roth, G. Nolya and disclosed functions of educational anthropology in modern pedagogical science.

Key words: the pedagogical anthropology, the principle, the function.

Koval'chuk D. Problems of estimation of educational technologies of higher educational establishments

The article defines the basic requirements for the higher education system that need to base the criteria for assessment and development of educational technology university in the management of their transfer. The author gives some characteristics of educational technologies, substantiates the need for a rating classification and evaluation of educational technologies.

Key words: educational technology, educational technology, evaluation criteria, ranking score, the classification score.

Kovalenko O. Philosophy approach to the definition of essence of “giftedness” notion

The peculiarities of the philosophy approach to the definition of the notion “giftedness” have been exposed in the article. It has been proved that the term “giftedness” was introduced into the scientific use only in the 17th century, actually having replaced the terms “genius” and “talent”.

Key words: genius, talent, giftedness, genius.

Kramarenko A. Definition of concept “social nature values of the future professionals of an elementary education”: theoretical aspect

The article deals of different researchers of the given question are compared and author's understanding value of concept “social nature values of the future professionals of an elementary education”.

Key words: values, classification of values, socialnature values of the future professionals of an elementary education.

Kramarenko T. Educational dialogue as a means of implementing of pedagogical interaction by means of information technologies

The article deals with the problem of educational dialogue as means of implementing of pedagogical interaction by means of information technologies; authors' sights at the phenomenon of the educational dialogue mediated by information technologies are also described.

Key words: dialogue, educational dialogue, information technologies, pedagogical interaction, education, functions of educational dialogue, metacommunication.

Kvas O. Childcentrism ideas in a creative legacy I. Sikorsky

The article analyzes the views of I. Sikorsky for education and training of a person. Characterizes psycho-pedagogical heritage of the scientist through the prism of his child centric views. Shows the contribution of the teacher in the educational institutions for children and adolescents, as well as professional schools for training future teachers.

Key words: I. Sikorsky, childhood, child, childcentrism, education.

Kutik O. Control and analysis support for quality management training teachers in the system of postgraduate education

This article is devoted to the questions of control and analysis activity and its importance in the management of the quality of the training teachers in the system of postgraduate education. The possibility of application of the Qualimetry approach in assessing the quality of training courses is shown.

Key words: control and analysis activity, management of the quality of the training teachers, system of postgraduate education, Qualimetry approach.

Levada D. The problems of formation of professional competence of future teachers

The article revealed the problem of formation of professional competence of future teachers, analyzed the combination of components necessary for successful implementation of educational activities and revealed the basic structural elements of pedagogical competence.

Key words: professional competence, cognitive-technological component, social component, multicultural component, autopsichologichesky component, personal component.

Manokhina I. To the problem of the readiness of future social teachers for professional activities

The comparative analysis of the scientific interpretation of the concept of "readiness" was made by different researchers and scientists, the scientific and theoretical approaches to the readiness of future teachers to a professional activity were analyzed.

Key words: readiness, professional readiness, social teacher.

Marinovska O. Theoretical principles of technology project-inculcating to teacher activity

The theoretic principles of the technology of the project-implementing activity of the teachers are described in the article. It expects the using of the method of projects for implementing innovation.

Key words: technology of the project-implementing activity, method of projects, innovation.

Martinenko I. Features of realization of idea of national community of student's young people by facilities via musically song and theatrical creation on Slobozhanschina in XIX century

In the article the features of realization idea of national education of student's young people are analyzed by facilities of musical-song and theatrical creation in Slobozhanshchina in XIX age.

Key words: national education, student's young people, XIX age.

Matveeva O. Conceptions of historical development of "pedagogical diagnostics" concept

In article are analysed main concepts периодизации notions "pedagogical diagnostics", are determined methodological approaches to histories of the formation of the ways current, and total checking, the forms and methods of the assimilation of the knowledges and check their quality.

Key words: concept, history development, pedagogical diagnostics.

Melnik A. The ideas of moral upbringing of junior pupils in the literary and teaching creative work of Vasyl Sukhomlynskyi

The ideas of moral upbringing of primary school pupils in the literary and teaching creative work of Vasyl Oleksandrovykh Sukhomlynskyi are being considered. The essence and content of his teaching fairy tales, miniature stories that can be referred to the important means of growing up generation are revealed because teaching literary work has an influence on moral upbringing of junior pupils and forms their moral feelings and behaviour norms.

Key words: literary and teaching heritage, fairy tale, short story, moral qualities, moral feelings.

Merkulova N. Preparation of teacher to innovative activity in general educational establishment

The article considers the problem of training teachers to work in the modern school, which varies by type, the content of education and forms of organization of educational process.

Key words: innovation, methodology, innovative activity, innovative processes.

Moskaleva L. Environmental, systematic, synergistic, civilizational approaches to the education of future teachers

The article describes an environmental, systematic, synergistic, civilizational approaches to the education of future teachers. The author analyzes the strengths and weaknesses in existing approaches to the education of future teachers in high school.

Key words: education, ethical, moral, culture, future teachers.

Nechaeva O. Description of necessary knowledges and abilities of future teachers of bases of health is in the context of sexual education of teenagers

In article were looked questions of topical of sexual education for modern teenagers. Essential attention devotes to define place of future teachers of bases of health in context of sexual education pupils in teenager's age. Was proposal totality knowledges and skills for future teachers of bases of health that guarantee there theoretical and practical willingness to the sexual education of pupils of primary school.

Key words: future teachers of bases of health, sexual education, teenagers.

Nikolenko L. Essence of communicative potential as pedagogical phenomenon

In article the essence of communicative potential as pedagogical phenomenon is considered. On the basis of theoretical analysis of the advanced studies essence of communication potential of personality is certain as the pedagogical phenomenon and prospect of his comprehensive research.

Key words: potential, communication, possibility, psychological qualities and faculty, interaction between persons.

Postnikova L. Philosophical, psychological, sociological and pedagogical aspects of communication

The article is dedicated to the question of philosophical, psychological, sociological and pedagogical aspects of communication. The attempt of summarizing the views on the concept of communication has been made.

Key words: communication, speech activity, communicative act.

Prihodchenko K. Role of church in Ukraine an educational center

The article raises the issue of Ukrainian nation, which took place under the influence of religion. Monasteries, churches were the main centers of culture. Therefore, perhaps the most educated of the time was the clergy, which were concentrated in the hands of school. The problem of the society were educated people.

Key words: Development of the Ukrainian nation, ideological function of religion, monastic schools, communal schools, elementary schools.

Prikhod'ko T. Motivation of professional self-perfection of future teacher as constituent of his readiness to professional activity at higher school

In clause the contents of motivation of professional self-perfection of the teachers of higher educational institutions is opened.

Key words: professional education, the teachers of higher educational institutions, professional motivation, professional self-perfection.

Prusak V. The problem of future designers' training in the system of continuous education

The problem of future designers' training in the system of continuous education is reviewed in the article. It also denotes separation and content of the stages of continuous ecological training of the future designers.

Keywords: continuous education, lifelong education, continuous professional education, continuous environmental education.

Razumenko T. Sources of becoming of faculty structure of the European universities: history and experience

The foundation preconditions of the first Medieval European Universities were disclosed in the article; the sources of establishing of their faculty structure were outlined; the University of Paris experience was characterized, the analysis of terminological field of researched issue was carried out.

Key words: university, faculty, the organizational structure.

Revina D. Teaching foreign languages in the times of Kievan Rus and Moscow state (X–XVI centuries)

The development of teaching foreign languages in Ukraine in the epoch of Kievan Rus and Moscow state (X–XVI centuries) is investigated on the basis of analysis of historical and pedagogical literature. The author characterizes features of distribution of foreign languages and their introduction into the educational practice of Ukrainian educational establishments.

Key words: Ukraine in the epoch of Kievan Rus and Moscow state, distribution of Christianity, diplomatic relations, teaching foreign languages, intercultural communication.

Sokolovsky V. The emotional and volitional feature of military students' personality

The domestic psychological and pedagogical literature is analyzed for the purpose of emotional and volitional culture of military students determination, the maintenance of emotional and volitional culture main components is found out in the article.

Key words: emotion, feeling, will, emotional state, volitional qualities, military student.

Sopneva N. The component of educational ethical activity of students.

In the article on the basis of the analysis of the scientific literature the structural component of educational ethical activity consisting of ethical motives, the purposes, ethical knowledge, ethical actions, estimations and self-appraisals, self-control are considered.

Keywords: educational ethical activity, ethical motives, the purposes, knowledge, actions, an estimation, a self-appraisal, self-control.

Soshenko S., Pilipenko M. Normalization of a functional condition of entrants in conditions pre-university training

Approaches to normalization of a functional condition of entrants and increase efficiency educational process are characterized. Factors which influence adaptive self-regulation, stabilization of mental activity of the person are analyzed and stimulate educational activity of entrants. Influence of psychology-pedagogical means on result of training in conditions pre-university training is investigated by definition of dynamics of concentration of attention and speed of performance of operations.

Key words: functional condition, weariness, concentration of attention, a borderline, pre-university training.

Tarasenko T. Forming of professional culture of future teachers as psychological pedagogical problem

The article is devoted to observing psychological-pedagogical aspects of the problem of teacher's professional culture formation. The ways of solving this problem in conditions of humanistic character of the educational process are outlined.

Key words: teacher's professional culture, creative individuality, professional activity, activity approach, acmeologic approach, sphere of personality, humanization of education.

Ternavskaya L. Forming of other language specialist's culture in the conditions of informatization in the sociuim

The author thied to develop the didactic model of forming of other-language culture of specialist in the modern conditions.

Key words: specialist, informatization, society.

Tkachenko O. Legislatively normative base of quality of training of personnels of higher qualification in Ukraine (50–60s XX century)

In the article political actions concerning teachers' professional preparation are analyzed. The main forms and methods of teachers' assessment are performed.

Key words: quality, teacher, to higher qualification.

Tokarieva A. Current issues of online technologies' application to the context of foreign languages teaching

General characteristics of the most popular online intercultural exchange models are presented in the article. Two main notions "computer-mediated communication" and "online intercultural exchange" are defined. The factors that contribute to the efficient online intercultural communication are outlined.

Key words: foreign languages teaching; intercultural communication; computer-mediated communication; online intercultural exchange.

Tretyakova T., Halymendyk J. Communicative competence of personality as the aim of foreign language teaching in higher educational establishment

The article deals with the topical problem of foreign language teaching – formation of student's personality (as a strategy of education) by means of foreign language acquisition – formation of a person's communicative competence through the development of its linguistic and sociolinguistic components.

Key words: communicative competence, foreign language communication, speech ability, thesaurus of personality.

Tsapov V. The pedagogical terms of becoming of valued-personality orientation of future specialist in an educational space of modern university

The essence side of the pedagogical providing of becoming of valued-personality orientation of future specialist is analysed in the article; exposure and theoretical ground of pedagogical terms of the probed process.

Key words: valued-personality orientation; self-realization; humanizing and gumanitarizing; personality-oriented education; teaching technology.

Tulska O., Troyan L. Stimulation self-improvement of future ecologists in the process of professional training

The problems of promoting self-environmentalists in future training. The conditions for the effective management of the process among the students and systematic diagnosis of his self-esteem and motivation. Proposed solutions to this problem at different stages: a stimulating, targeted, effective organizational, regulatory control.

Key words: future ecology, self-improvement, promotion, professional training.

Vasylenko A. Directions of formation of economical knowledge in general education institutions in Ukraine in 90s of the 20th century

Based on the analysis of scientific and educational literature, the practice of archival documents and region education departments of schools found that in the period 1991–2000 of formation of economical knowledge of students in schools considered in different direc-

tions: organizational, scientific-informative, experimental, scientific and methodical, scientific and research, analytical.

Key words: general educational establishment, economic knowledge, methods of knowledge creation.

Vashak O. The proces of forming for future teacher competentive approach is for ecological education preschool children

The article is devoted to the problem of ecological education of children of preschool age. Description is given to the features of forming for the future teacher of competentive approach to this problem. Certainly basic concepts of the article “jurisdiction” and “competence”.

Key words: jurisdiction, competence, competentive approach, ecological education.

Yacenko O. The principles of the Soviet and modern systems of bringing up in higher education – through the lens of the Orthodoxy

Orthodox culture is one of the most important areas of humanitarian knowledge. It has always been an inspiring and organizing factor in the process of teaching and bringing up a person of all ages and status. Taking into consideration the renovation processes in our country, there comes the necessity of analyzing the principles of the Soviet and modern systems of upbringing from the Orthodox point of view.

Key words: bringing up, cultural values, Christian pedagogy, communist ideology, morality, the Bible, tolerance, humanism, freedom.

Yadrans’ka O. Approaches to the formation of competence of graduates the economic and management trends

The paper considers the problem related to the assessment of competence of graduates of economic (administrative) account to the full range of economic (administrative) functions immediately after graduation. Determined the cause prejudice to the employers of young professionals. In order to solve this problem prompted the organization of education system “firm-university”, where directly in the employment process will genesis theory and practice through which will end formation and final specialist.

Key words: competence, training, qualification, social norms, communicative competence.

Yaremenko N. Influence of director personality in private schools of Great Britain on success and lines of educational establishment (historical pedagogical aspect)

The article deals with the influence of personal and professional characteristics of well-known Britain private schools principals on their success and competitiveness in the market of educational services.

Key words: private educational institution, principal, Great Britain, influence.

Yermak L. Features of training masters of tourism area in the context of the bologna process: domestic and foreign experience

In the article the features of professional preparation of tourism workers of level are described master’s degree in higher educational establishments of New Zealand and possibilities of the use are definite progressive ideas of experience of preparation of master’s degrees of this country in higher educational establishments of Ukraine.

Key words: The Bolonya process, professional preparation, master’s degree of tourism service, on-line tutorial, professional practice, independent work.

Vorobiova T. To the problem of training of future medical workers to reflexive activity

The article clarified the essence of the concepts of “reflection”, “reflexive position”\$ disclosed scientific approaches to the formation of professional reflection of future specialists and methods of training students for the implementation of reflexive activities.

Key words: reflection, reflexive position, professional reflection, reflexive activity.

Volkova N. Situational technology as a means of training in Higher Education

The article revealed the essence of situational technology, case-method and stages of organizing the learning process based on the analysis of situations.

Key words: situational technology, case-method, case.

Zaskaleta S. Developing of system of vocational training of specialists of agrarian industry in the countries of Eastern Europe

The article deals with the problem of developing of system of vocational training of specialists for agrarian branch of economy in the countries of Eastern Europe. It is determined its basic trends. The author also distinguishes main peculiarities of vocational training of specialists for agrarian branch.

Key words: vocational training, comparative analysis, common trends.

Zavorotna Y. Genesis of innovative pedagogical technologies of management in general educational establishment

In the article attention is concentrated on efficiency of the process of management which depends on the necessity of introduction of innovative pedagogical technologies in educational process.

Key words: innovations, management, system of management, pedagogical innovations, genesis.

Zaytsev V. Place of outschool work from school subject “Bases of health” in content of formed health culture of pupils of primary school

Was looked problem of formed health culture of pupils of primary school in process of outschool work from school subject “Bases of health”. Was gave exponents of condition of modern teenager’s health in spiritual, psychical and physical aspects, and reason for his deterioration. Was brought fundamental aspects of organization outschool work with pupils of primary school in frame of school subject “Bases of health”. Was mounted that outschool work from bases of health has its peculiarity and require theirs inventory in preparation of respective specialists in higher establishment organizations.

Key words: outschool work, health culture, school subject “Basis’s of health”, future teachers of bases of health.

Zhabenko V. Formation and development of pedagogical skills and skills in the process of scientific and pedagogical staff

The article outlines the pedagogical skills and abilities that graduates must master the graduate school; analyzed curricula and programs of postgraduate training courses regarding the possibility of the formation and development of pedagogical skills and abilities; identified areas of improvement process of academic and teaching staff regarding the formation and development of their pedagogical and skills and abilities.

Key words: scientific and scientifically pedagogical staffs, scientific as well as scientific and pedagogical personnel training system, post graduate student, pedagogical skills and abilities.

Zhmurkova I. Features of psychological and pedagogical training of students chemical specialties

The author analyzes feature of psychological and pedagogical training of students of chemical specialties. The implementation and effectiveness of this training will help the student successfully sort out psychological and production problems in future careers, learn how to control their emotions and behavior, ability to form and support favorable atmosphere among colleagues.

Key words: the analysis of feature of psychology-pedagogical preparation, display of personal qualities and the knowledge necessary for preparation of engineers-chemists of high qualification.

Zhukov S. The Combination of the sense of life, spirituality and happiness

In the article there are thoughts about happiness, spirituality, the sense of life and its final goal.

Key words. Spirituality, happiness, the sense of life.

Наукове видання

**ПЕДАГОГІКА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ
У ВИЩІЙ І ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛАХ**

ВИПУСК № 20 (73)

Виходить 4 рази на рік

Редактори: А.О. Бессараб, Г.І. Гутман
Технічний редактор А.А. Ільєнкова
Коректор О.В. Лобода

Підписано до друку 12.12.2011.

Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.
Умовн.-друк. арк. 28,83. Обл.-вид. арк. 35,41. Тираж 500 пр. Зам. № 09-11Ж.

Видавець та виготовлювач
Класичний приватний університет
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70-б

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
серія ДК, № 3321 від 25.11.2008 р.