КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ПЕДАГОГІКА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ВИЩІЙ І ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛАХ

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 23 (76)

Запоріжжя
Класичний приватний університет
2012

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, 2012. – Вип. 23 (76). – 508 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 Сіднєв Л.М.
доктор педагогічних наук, професор Сущенко А.В.
доктор педагогічних наук, професор Фунтікова О.О.

Рекомендовано вченою радою
Класичного приватного університету
29 лютого 2012 р. протокол № 6.

© Класичний приватний університет, 2012
© Колектив авторів, 2012

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

Біницька К.М.
АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ ТА РОЗВИТКУ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ШКІЛ ПОЛЬСЬКОЇ НАРОДНОЇ РЕСПУБЛІКИ У 1956–1989 РР. 9

Куринная А.Ф.
К ВОПРОСУ ОБ ИССЛЕДОВАНИИ ФЕНОМЕНА СЛОВА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ФИЛОСОФИИ ЯЗЫКА 19

Міщук М.В.
ХРИСТИЯНСЬКЕ РОЗУМІННЯ ВИХОВАННЯ В ПРАЦЯХ В. ЗЕНЬКОВСЬКОГО 25

Моргун Ю.О.
ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ІСТОРИЧНОГО ДОСВІДУ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX – ПОЧАТКУ XX СТ. ІЗ СУЧАСНИМИ ТЕНДЕНЦІЯМИ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ 30

Разуменко Т.О.
ФАКУЛЬТЕТСЬКІ КОЛЕГІАЛЬНІ ОРГАНИ В СТРУКТУРІ ВІТЧИЗНЯНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ (XVII – ПЕРША ПОЛОВИНА XIX СТ.) 36

Ревіна Д.О.
СТАНОВЛЕННЯ ЖІНОЧОЇ ОСВІТИ В США 45

Семенець Н.
ДОСВІД ЗАРУБІЖНИХ ШКІЛ БІГУ НА СЕРЕДНІ ТА ДОВГІ ДИСТАНЦІЇ СЕРЕДИНИ XX СТ. 49

Сіренко О.П.
ПЕДАГОГІЧНІ АКМЕ ВІДОМОГО ХІРУРГА М.П. ТРИНКЛЕРА 57

Спіцин В.В.
ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ У ПІОНЕРСЬКІЙ ОРГАНІЗАЦІЇ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА 1920–1940 РР.) 62

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

Білостоцька О.В.
ПОНЯТТЯ "НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА" В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ 69

Бурова Е.В.
НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯК ПІДҐРУНТЯ ВЗАЄМОДІЇ ВИЩОГО ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ (50–60-ТІ РР. XX СТ.) 75

Воробйова Т.В.
МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ ЗАСОБАМИ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ 81

Коваленко О.А., Коваленко Л.М.
СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ЯК СПЕЦІАЛІЗОВАНА МЕТОДОЛОГІЧНА БАЗА ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ 91

Крамаренко А.М.
МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ
ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОПРИРОДНИХ ЦІННОСТЕЙ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ 98

Лецюк І.З.
ВОЛОДІННЯ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ
ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ 112

Лук'янченко М.І.
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОГО
ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА 119

Макар Л.М., Ільїна В.М.
ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ
У ПРОЦЕСІ ПРАВОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ 127

Матвєєва О.О.
СТРУКТУРА, ПРИНЦИПИ Й ФУНКЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ 134

Морохов Г.О.
МОТИВАЦІЙНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЇ ДО ЗАСТОСУВАННЯ
ЗАСОБІВ МУЛЬТИМЕДІА В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ 142

Парфьонова О.В.
ФОРМУВАННЯ ЕТНОХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ
ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА 148

Передерій О.Л.
ВАЛЬДОРФСЬКА ПЕДАГОГІКА ЯК ЦІЛІСНА СИСТЕМА НАВЧАННЯ,
ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ 153

Пісоцька Л.С.
ПРОБЛЕМА УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
В ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ 160

Приходченко К.І.
КОЗАЦТВО ЯК ЕТНОМЕНТАЛЬНИЙ ФЕНОМЕН 166

Резван О.О.
РОЛЬ ПОЗИЦІЇ У ВИЗНАЧЕННІ ПРІОРИТЕТІВ ОСОБИСТОГО РОЗВИТКУ 173

Савчук Н.С.
ПРОБЛЕМА МОДЕРНІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ:
КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД 179

Ткаченко О.Б.
АВТОРСЬКІ МЕТОДИКИ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ УКРАЇНИ
НА ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ 184

Федоренко Д.О.
ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ
ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ 190

Хаустова О.В.
ТРЕНІНГ РОЗВИТКУ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГА
В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ 194

Шепеленко С.М.
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КАР'ЄРНИХ ПРОЦЕСІВ
ТА ЇХНІ ЗВ'ЯЗКИ З ПЕДАГОГІЧНОЮ НАУКОЮ Й ОСВІТОЮ 202

Яременко Н.В.
ПРИВАТНА ОСВІТА АНГЛІЇ ЯК АКТУАЛЬНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА 214
Juszczak Krzysztof Adam
TEACHERS' EDUCATION IN A CHANGED SOCIAL REALITY 220

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

Беззубкіна О.О.
ЗНАЧЕННЯ ТА ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ В УЧНІВ ШКІЛ 228
Герасименко Л.В.
П. КАПТЕРЄВ ПРО РОЛЬ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ
В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ 235
Горовенко О.А.
НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ
ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ВЧИТЕЛЯ 245
Дорош Г.О.
ЧИТАННЯ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ – ОДИН ІЗ СПОСОБІВ
ПІЗНАННЯ ІСТИНИ (ЗА РОМАНОМ В. БАРКИ "ЖОВТИЙ КНЯЗЬ") 252
Звиададзе К., Гиоргадзе Т.
АСПЕКТ ОПРЕДЕЛЕНИЯ КОЛИЧЕСТВА ЦИФР
В ПРОИЗВЕДЕНИИ И ЧАСТНОМ 256
Кудикіна Н.В.
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ
В ПОЗАУРОЧНОМУ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ 259
Мармаза О.І.
ІМІДЖ УЧИТЕЛЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЙОГО ФОРМУВАННЯ
ПІД ЧАС РОБОТИ В НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ 267
Молчанюк О.В., Пальчик О.О.
ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ
САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ 275
Перетяга Л.Є.
ГОЛОСОВА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ 282
Степанюк К.І.
ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ПРОЕКТНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ 290
Чернишов Д.О.
НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД
ТЕХНОЛОГІЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО
НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В УМОВАХ РЕГІОНАЛЬНОГО ВИМІРУ 296

ВИЩА ШКОЛА

Антоновський О.В.
ПЕДАГОГІЧНІ ЗНАННЯ СТУДЕНТІВ – ОСНОВА РОЗВИТКУ ЦІННІСНИХ
ОРІЄНТАЦІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОХОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ 305
Бельмаз Я.М.
ЗМІСТ І СТРУКТУРА КУРСІВ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ
ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В США 313
Бондар О.В.
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ
МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПІДГОТОВЦІ 320

Горбатюк Р.М., Омелянчук Т.В.
НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДҐРУНТЯ ТЕХНОЛОГІЇ
КОЛЕКТИВНО-ГРУПОВОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ
ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ 329

Дем'яненко М.С.
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ
КОНСТРУКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В СТУДЕНТІВ
ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ 337

Дрожжина Т.В.
ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІЇ В НАВЧАННІ ДОРОСЛИХ
І ДІЯЛЬНІСТЬ КУРСІВ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ
ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ
КВНЗ "ХАРКІВСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ"..... 342

Дюжикова Т.М.
ЗМІСТ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ
ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ ЗІ СТАРШОКЛАСНИКАМИ 350

Іваницький О.І.
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ НА ЗАСАДАХ АКМЕОЛОГІЧНОГО
ТА КОНТЕКСТНОГО ПІДХОДІВ 359

Карабін О.Й.
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ
ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН
ДО РОБОТИ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ 366

Кісенко О.О.
ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ
В МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ
В УМОВАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ: ШЛЯХИ ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ 373

Костєва Ю.І.
ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ
СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВИШІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ
ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН 378

Кравченко В.М.
ПРОФЕСІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ
В ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ 387

Лучанінова О.П.
РОЗВИТОК ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ОСВІТИ Й ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ:
НОВІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПІДХОДИ
ДО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ..... 397

Маркіна Л.Л.
ДОСВІД ТВОРЧИХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ 405

Облєс І.І.
ІНТЕГРАЦІЯ ФІЛОСОФСЬКИХ КОНЦЕПЦІЙ ОСВІТИ В ПРАКТИКУ ВНЗ
ЯК НЕОБХІДНА УМОВА РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ 413

Орел-Халік Ю.В.
ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ
МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ..... 420

Пікалова А.О.
ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ..... 425

Полубоярина І.І.
МУЗИЧНА ІМПРОВІЗАЦІЯ ЯК МЕТОД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ 431

Руколянська Н.В.
ОСОБЛИВОСТІ ДЕОНТОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ..... 439

Служинська Л.Б.
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ-ЕКОНОМІСТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ..... 447

Стяглик Н.І.
ВЗАЄМОКОНСУЛЬТУВАННЯ СТУДЕНТІВ..... 454

Сущенко Л.О.
ХАРАКТЕРИСТИКА НАУКОВОЇ, НАУКОВО-ТЕХНІЧНОЇ ТА ІННОВАЦІЙНОЇ ПОЛІТИКИ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ЗМІН 460

Сущенко А.В., Табінська С.О.
ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ 468

Таран І.В.
ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ 474

Хоменко В.Г.
МОДЕЛЮВАННЯ ЗМІСТУ Й ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ АВТОМАТИЗОВАНИХ СИСТЕМ УПРАВЛІННЯ ПРОЕКТАМИ..... 480

Чернова К.М.
ДО ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ ІГОРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ РЕФЛЕКСИВНОЇ ПОЗИЦІЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ У ВНЗ 485

Швець Т.С.
ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ КУРСАНТІВ ЯК ПОКАЗНИКА ЇХНЬОГО САМОРОЗВИТКУ У ВИХОВНІЙ РОБОТІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ВІЙСЬКОВОГО ЗАКЛАДУ 492

Щепіна Н.В.
АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА 497

РЕЦЕНЗІЇ

Сущенко Т.І.
РЕЦЕНЗІЯ НА МОНОГРАФІЮ ЧЕРЕП А.В., ТИМЧЕНКА С.М., ПОТОПИ К.Л. “ТЕХНОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ ПОВЕДІНКОЮ КОЛЕКТИВУ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НОВОГО ТИПУ” 503

Ляхова І.М.
РЕЦЕНЗІЯ НА НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК “НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ ЯК ВАЖЛИВОЇ ЛАНКИ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ” СУЩЕНКО ЛАРИСИ ОЛЕКСАНДРІВНИ 508

УДК 378.096(438)“1956/1989”(09)(045)

К.М. БІНИЦЬКА

АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ ТА РОЗВИТКУ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ШКІЛ ПОЛЬСЬКОЇ НАРОДНОЇ РЕСПУБЛІКИ У 1956–1989 РР.

У статті висвітлено діяльність вищих педагогічних шкіл Польської Народної Республіки у 1956–1989 рр. Проаналізовано вплив суспільно-економічної ситуації в країні на розвиток вищих навчальних закладів. Розглянуто реорганізаційні зміни у структурі та діяльності цих вищих навчальних закладів.

Ключові слова: вища освіта, вищі педагогічні школи, підготовка вчителів, організація діяльності, структура закладу.

На сьогодні поряд зі змінами в освітніх системах відбуваються реорганізаційні процеси в системі професійної підготовки педагогічних кадрів. Процес модернізації освіти як в Україні, так і в Республіці Польща залежить від якості професійної підготовки вчителів у вищих навчальних закладах. Аналіз сучасної польської системи педагогічної освіти та діяльності вищих педагогічних навчальних закладів дає змогу визначити спільне та відмінне в професійній підготовці педагогів у Республіці Польща та в Україні.

Проблемами підготовки педагогів у Республіці Польща присвячені праці таких польських науковців: Ц. Банаха, Г. Квятковської, Б. Квятковської-Коваль, В. Комара, Т. Левовицького, Р. Оссовського, І. Шемпрух. Українські дослідники вивчають проблеми реорганізації освітньої системи Республіки Польща (А. Василюк, І. Гриневич, І. Зязюн, І. Ковчина, В. Кремень, Н. Ничкало, О. Пєхота, О. Савченко, С. Сисоєва, В. Семиченко та інші). Польські педевтологи та українські науковці підкреслюють важливість вивчення позитивного зарубіжного досвіду для реформування вітчизняних освітніх систем.

Метою статті є висвітлення розвитку та організаційних умов діяльності вищих педагогічних шкіл Польської Народної Республіки в період 1956–1989 рр.

Події, які відбувались у 1956 р. в Польській Народній Республіці, стали поштовхом до реформування галузі освіти країни. У цей період відбувся перехід вищих педагогічних шкіл до підготовки фахівців на рівні “магістр”, проявилась проблема недостатньої кількості науково-педагогічних кадрів, що спричинило закриття деяких напрямів педагогічної підготовки, наприклад у вищій педагогічній школі Гданська відповідним рішенням Міністерства освіти у червні 1955 р. було ліквідовано біологічний напрям підготовки, а напрям підготовки з фізики у вищій педагогічній школі Кракова було перенесено до вищої педагогічної школи в Ополє.

Наприкінці 1956 р. відбулись зміни в політичному житті Польщі, які вплинули на розвиток вищої освіти в країні. Представники вищих навчальних закладів, виступаючи проти надмірної централізації влади, вимагали

ширших повноважень для навчальних закладів, повернення самостійності у навчально-виховній та науковій роботі, підвищення статусу вищих навчальних закладів. Ці вимоги знайшли відображення в Законі "Про вищу освіту", який був затверджений у 1951 р. А 10 вересня 1956 р. було прийнято новий Закон "Про вищу освіту", який базувався на польських академічних традиціях вищої школи, а саме: відбулись серйозні зміни в організаційній структурі та управлінні вищими навчальними закладами, зокрема вищими педагогічними школами. Було відновлено процедуру вибору ректора сенатом закладу, а деканів – радами відділів.

У 1956 р. зменшилась кількість вищих педагогічних шкіл. На підставі Ухвали Ради міністрів від 18 червня 1956 р. № 279 відбулось приєднання вищої педагогічної школи м. Варшави до Варшавського Університету та вищої педагогічної школи м. Лодзь – до Лодзького Університету. Спільними розпорядженнями міністрів освіти "Про приєднання вищих педагогічних шкіл до університетів" від 20 червня 1956 р. установлено, що студенти, які були зараховані на перший курс навчання до вищої педагогічної школи м. Варшава і м. Лодзь, мали скласти вступні іспити до університетів цих міст або до інших вищих педагогічних шкіл [9]. Студенти ж, які в 1955/56 н. р. завершили навчання на першому курсі, були переведені на другий курс навчання до університетів. Навчались вони за спеціальними 5-річними перехідними навчальними програмами, розробленими відповідними радами відділів університетів. Студенти, які в 1955/56 н. р. навчались на другому і третьому курсах у вищих педагогічних школах Лодзя і Варшави, були переведені на навчання до університетів, де продовжили навчання за навчальними програмами вищих педагогічних шкіл, однак після завершення навчання студенти отримували диплом університетів. Усі організаційні структурні одиниці, які обслуговували навчально-виховну роботу вищих педагогічних шкіл, стали новими одиницями університетів. Заочні відділи залишилися заочними відділами університетів, а їх слухачі – студентами заочних відділів університетів, продовжили своє навчання за навчальними програмами вищих педагогічних шкіл. Науково-педагогічні працівники вищих педагогічних шкіл у м. Лодзь та м. Варшава 1 липня 1956 р. були працевлаштовані в університети, при збереженні посад і навчальних навантажень. Винятком були адміністративні керівники структурних підрозділів.

У зв'язку з приєднанням Варшавської вищої педагогічної школи до Варшавського університету було ліквідовано екзаменаційну комісію військової кафедри, а саму військову кафедру було перенесено до вищої педагогічної школи у м. Краків [10].

У 1956–1960 рр. відбулось багато змін у розвитку вищих педагогічних шкіл, які стосувались їх організаційної структури. У навчальних закладах відбулись процеси реорганізації та ліквідації деяких кафедр і відділів. Так, на приклад, у Краківській вищій педагогічній школі в цей історичний період пройшли процеси створення нових кафедр, зокрема: загальної історії (1955 р.), психології (1957 р.), методики навчання математики

(1958 р.), методики навчання польської мови та історії польської літератури (1958 р.), політичної економіки (1959 р.), загальної педагогіки (1960 р.), екпериментальної педагогіки (1960 р.), методики навчання історії (1961 р.), хімії (1961 р.) [11].

У наступні роки в розвитку вищих педагогічних шкіл відбулись деякі зміни в організаційній структурі. Наприклад, у вищій педагогічній школі м. Ополє у 1958 р. філологічний відділ було реорганізовано у філологічно-історичний, а також створено секцію історії [12], а в 1960 р. розпочала свою роботу секція педагогіки [13]; у вищій педагогічній школі Гданьська з 1958 р. утворено секцію педагогіки [14], а в 1964 р. – секцію російської філології [15].

Важливу роль для подальшого розвитку вищих педагогічних шкіл як академічних навчальних закладів IV рівня акредитації з підготовки вчителів було введення в них студійного розпорядку роботи та перехід вищих педагогічних шкіл під підпорядкування Міністерства шкільної вищої освіти [16]. Вищезгадані зміни привели до прирівняння статусу вищих педагогічних шкіл до університетського рівня, яке відбулось у 1959 р. та до подовження терміну підготовки вчителів у цих закладах. Розпорядженням міністра шкільної вищої освіти від 23 лютого 1959 р. було встановлено п’ятирічний термін навчання у вищих педагогічних школах. Лише для студентів, які навчались на III і IV курсах, термін навчання залишився без змін.

Включення вищих педагогічних шкіл у систему вищих академічних навчальних закладів надало право представникам цих закладів брати участь у виборах до ради голів шкільної вищої освіти, відповідно до Ухвали № 387 Ради міністрів Польщі від 21 серпня 1959 р. [5]. Представники вищих педагогічних шкіл мали право обиратись до ради голів шкільної вищої освіти.

Важливим досягненням, яке зумовило подальший науковий розвиток вищих педагогічних шкіл, було отримання права на присвоєння наукового ступеня доктора філософії та відкриття спеціалізованих вчених рад. Першими відкрили докторантуру в Краківській вищій педагогічній школі, де на філологічно-історичному відділі проводили навчання на здобуття наукового ступеня доктора гуманістичних наук (за спеціальностями: історія літератури, мовознавство, історія, педагогіка та історія освіти) і на географічно-біологічному відділі з 1959 р. здійснювали підготовку на здобуття наукового ступеня доктора природничих наук і географічних наук. У цьому самому році право на присвоєння ступеня доктора наук отримав гуманітарний відділ вищої педагогічної школи м. Гданьськ [18].

Постійне якісне оновлення науково-педагогічного кадрового потенціалу вищих педагогічних шкіл привело до відкриття докторантур у цих закладах. Розпорядженням міністра шкільної вищої освіти від 7 липня 1962 р. у вищих педагогічних школах у містах Краків, Катовіце та Ополє були відкриті докторантури по 24 спеціальностях [19].

Аналізуючи фахову підготовку випускників вищих педагогічних шкіл у 60-х рр. XX ст., можна дійти висновку, що в них проводилась ґрунтовна педагогічна та недостатня предметна підготовка. Це зумовлювалось кількістю годин, які відводились на педагогічні дисципліни у вищих педагогічних школах: загальна кількість – 510–570 годин, а саме: на педагогіку відводилось 120 годин; на психологію – 120 годин; на історію виховання – 45 годин; на шкільну гігієну – 15 годин. Від 180 до 240 годин відводилось на методику викладання профільного предмета [1, с. 18–19].

Для вищих педагогічних навчальних закладів почалися роки інтенсивної роботи. Їх мережа надалі зростала та досягла в піковий момент 57 вищих навчальних закладів у країні, тобто в середньому по три навчальні заклади в кожному воєводстві. На практиці ситуація з кількістю навчальних закладів у воєводствах була різною, деякі воєводства мали п'ять або чотири педагогічні навчальні заклади, але були й такі, які мали лише два і навіть один вищий педагогічний навчальний заклад. Освітня влада кожного воєводства самостійно вирішувала кадрові проблеми, "імпорт" кадрів з воєводств більш забезпечених вчителями до менш забезпечених педагогами не давав позитивних результатів.

Нестача педагогічних кадрів призвела до істотних змін в організації навчання, а також у розкладах, навчальних програмах закладів з підготовки вчителів. У 1961/1962 н. р. було введено новий розклад денного навчання, все більше навчальних годин відводилось на самостійну роботу студентів. Були зроблені зміни в розкладах навчання та в організації навчання для заочників, які працювали у школах. З навчальних планів для заочної форми навчання були виключені предмети художнього напряму навчання, зменшено кількість годин з предметів педагогічного спрямування. Завдяки цим діям термін заочного навчання тривав два роки.

У 1961–1963 рр. активно проводились обговорення питань, які стосувались розвитку мережі вищих педагогічних шкіл, розбудови існуючих закладів і можливості відкриття їх філій. Ці дискусії були спричинені потребою держави у вчительських кадрах з вищою освітою. Завдання з підготовки вчителів було покладено не тільки на діяльність вищих педагогічних шкіл, а також і на університети. Проводячи роботу над розробкою плану перспективного розвитку шкільної вищої освіти, в листопаді 1962 р. здійснено розподіл повноважень у сфері навчання вчителів між двома відомствами: Міністерством науки і шкільної вищої освіти та Міністерством освіти.

Міністерством освіти в цей період було затверджено, що навчання вчителів у вищих педагогічних школах в період 1961–1980 рр. повинно проводитись за планом та державним замовленням для вищих педагогічних шкіл, а також було встановлено, що загальна кількість випускників має бути 49 500 осіб (із них 28% від усієї кількості випускників мають підготувати у вищих педагогічних школах, а університетам, зважаючи на їх забезпеченість науково-педагогічними кадрами і матеріально-технічною базою, було заплановано підготувати 72% педагогічних випускників).

Втілюючи в життя Закон про покращення процесу навчання вчителів із технічних предметів для середніх загальноосвітніх шкіл, в 1964 р. у Катовицькій вищій педагогічній школі було відкрито новий відділ – технічний, на якому проводили підготовку магістрів з технічного навчання [20].

Реалізуючи завдання, які ставила перед освітою Соціал-робітнича партія, а саме: політичного навчання і виховання майбутніх вчителів, у вищих педагогічних школах почали створюватись кафедри, які обслуговували всі відділи, а саме: кафедри політичних наук. Першу кафедру політичних наук було створено 1 жовтня 1964 р. у Гданьській вищій педагогічній школі [21]. В інших закладах, наприклад, у Краковській і Опольській вищих педагогічних школах, функціонували кафедри, які були створені раніше: кафедра політичної економіки, кафедра філософії та соціології, а також кафедра політичних наук, які потім почали обслуговувати всі відділи шкіл [7, с. 181–184]. Схожі процеси відбулись і в інших закладах цього типу, тому ми можемо зробити висновок, що суспільно-політичні науки не тільки відігравали важливу роль у процесі підготовки вчителів та розвитку вищезгаданих наук, але в процесі розвитку вищих педагогічних шкіл стали полем для проведення серйозних наукових досліджень.

Наприкінці 60-х рр. XX ст. час навчання у вищих педагогічних школах для здобуття диплома магістра було збільшено до п’яти років [1, с. 19].

На межі 60–70 рр. XX ст. у вищих педагогічних школах відбулись зміни в їх організаційній структурі та програмах навчання. Ці процеси були спричинені змінами в системі підготовки вчителів у Польщі та в галузі вищої освіти. Велику увагу громадськості було звернено на вдосконалення навчального процесу, підвищення рівня освіти студентів педагогічного напряму навчання та вдосконалення методів навчання. Для вирішення цих потреб 3 жовтня 1966 р. Міністерство освіти приймає рішення створити у Краківській вищій педагогічній школі Міжвідділову лабораторію з проблем досліджень навчально-виховного процесу у вищих педагогічних школах як окремий науково-дослідний підрозділ закладу. Основним завданням новоствореного структурного підрозділу було вивчення проблем навчання та виховання, а також визначення умов і результатів цих процесів, проведення досліджень у сфері управління освітою та відбору кандидатів на посади вчителів, їх навчання та виховання [7, с. 79–84].

У цей історичний період у вищих педагогічних школах продовжували розвиватись заочні форми навчання, вдосконалювались форми роботи зі слухачами, тому Міністерство освіти і шкільної вищої освіти створило у Краківській вищій педагогічній школі Методичний осередок навчання для працюючих вчителів, керівництво яким доручили відомому географу, доктору Р. Мохнецькому, він виконував ці обов’язки до 1971 р.

Таким чином, наприкінці 60-х – на початку 70-х рр. XX ст. у вищих педагогічних школах відбулись зміни в організаційній структурі та навчально-виховних програмах, були створені факультети за новими напрямами підготовки. У 70-х рр. XX ст. у вищих педагогічних школах запровадили післядипломну форму навчання.

Із 70-х рр. XX ст. економіка Польської Народної Республіки стрімко розвивалася. У цей період вища освіта досягла свого найвищого рівня за весь період соціалістичного розвитку країни [2, с. 21]. Реформуванню системи освіти в Польщі у 1973 р. передувало прийняття: Закону від 29 березня 1972 р. "Про утворення Міністерства науки та шкільної вищої освіти та техніки", а також були внесені зміни до Закону від 5 листопада 1958 р. "Про шкільну вищу освіту" (від 10 липня 1973 р). Так, 27 березня 1972 р. було прийнято Статут вчителя, в якому було визначено, що обов'язковою вимогою для вчителів усіх типів навчальних закладів є наявність вищої освіти [8]. Польська система підготовки вчителів відреагувала на такі вимоги швидким збільшенням кількості та поліпшенням якісного складу випускників вищих педагогічних закладів. Положення Статуту вчителя (1972 р.) було підкріплене "Постановою у справі народної освіти" від 13 листопада 1973 р., де вказувалось, що підготовка майбутніх вчителів відбуватиметься на рівні магістра. Підготовка вчителів мала проводитись у вищих академічних навчальних закладах, зокрема у вищих педагогічних школах. Крім того, мала покращитись професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів шляхом введення до навчальних планів педагогічних дисциплін з першого курсу навчання [1, с. 20].

У 1973 р. було проведено реформу системи педагогічної освіти [6]. У 1973 р. Міністерство освіти прийняло рішення провести закриття вищих вчительських шкіл та приєднання їх до вищих педагогічних шкіл. Плани з реформування вищої педагогічної освіти передбачали, що тривалість навчання у вищих педагогічних школах повинна бути 4–5 років [4, с. 19]. В 1969/70 н. р. мережа вищих учительських шкіл у Польщі становила 12 навчальних закладів. Ці навчальні заклади проводили підготовку майбутніх учителів, враховуючи потребу шкіл воєводств. Тут відкривали ті спеціальності з напрямів підготовки вчителів, яких не вистачало в школах різних воєводств країни. Так, розпорядженням Міністерства освіти від 29 вересня 1973 р. вищу вчительську школу м. Кєльце було реорганізовано у Вищу педагогічну школу, а вища вчительська школа м. Слупськ у 1974 р. завдяки напруженій роботі адміністрації, науково-педагогічного колективу та студентської громади здобула статус вищого навчального закладу – Слупської вищої педагогічної школи, що дало змогу проводити підготовку на рівні "магістр".

У цей період були проведені зміни в навчальних планах вищих педагогічних шкіл, було встановлено обсяг навчальних годин від 2600 до 3600 годин відповідно до спеціальності підготовки. Навчальні програми включали такі групи дисциплін: психолого-педагогічні, суспільно-політичні, фахові предмети, додаткові дисципліни та педагогічну практику. До психолого-педагогічних дисциплін зарахували: педагогіку, психологію, біометричні основи виховання, шкільну гігієну, технічні засоби навчання, методику профільного предмета [1, с. 21]. З 1973 р. у навчальні програми вищих педагогічних шкіл у блок психолого-педагогічних дисциплін включили новий навчальний предмет "Елементи педагогічних наук",

який включав такі дисципліни, як: психологія, педагогіка, історія виховання, теорія навчання та теорія виховання [8, с. 63].

У 1970-х рр. вищі педагогічні школи відмовились від двох напрямів навчання та стали здійснювати підготовку вчителів лише за напрямом "педагогіка". Право працювати у школі – у початкових класах – надавала педагогічна освіта, цей напрям у різні часи називали педагогікою початкової школи, дошкільною педагогікою та педагогікою раннього шкільного віку. Випускники вищих педагогічних шкіл могли також працювати на посаді шкільного педагога, який, в основному, виконував виховні, опікунські, консультативні, організаційні та інші функції [3, с. 15].

У 70-ті рр. XX ст. на вищі педагогічні школи було покладено функцію підготовки вчителів, у закладах намагалися зберегти відносно великий перелік педагогічних спеціальностей. За окремими напрямами вчительських спеціальностей педагогічне навчання було встановлено в обсязі 450 годин (12–14% навчального часу – це були навчальні курси з психології, педагогіки, методик навчання спеціального предмета, шкільної гігієни й технічних засобів навчання), окрім цього, студенти були зобов'язані пройти кілька педагогічних практик.

Зміни, які відбувалися у 1970-х рр. у вищих педагогічних навчальних закладах, критикувалися науковцями та педагогами країни, у нових навчальних планах використовувалась університетська концепція підготовки вчителів, а саме: студенти здобували ґрунтовні теоретичні знання, але не приділялась належна увага виробленню практичних професійно-педагогічних умінь.

Позитивні тенденції 70-х рр. XX ст. в економіці та освіті країни, на жаль, виявились нестабільними. Економічні проблеми у промисловості країни привели до організації профспілки "Солідарність", частиною якої була "Вчительська Солідарність" – Крайова рада секції освіти і виховання "Солідарності", яка була створена у 1980 р. [2, с. 22]. Розвиток системи педагогічної освіти в Польщі на початку 80-х рр. характеризувався регресом. Як відомо, 1980-ті рр. – період суспільно-політичної й економічної кризи в Польщі. Економічна криза в країні спричинила дефіцит педагогічних кадрів (близько 100 000 вчителів звільнилися з місця роботи). Брак вчителів був посилений рішенням про зменшення обов'язкового тижневого навантаження для учнів з 23 до 18 годин [1, с. 22]. Кризова ситуація у сфері освіти в цей період характеризувалася: дефіцитом вчителів, які здобули вищу педагогічну освіту, великою плинністю вчительських кадрів, зниженням престижності праці вчителя тощо.

Освітнім керівництом країни було прийнято рішення, що термін навчання у вищих педагогічних школах буде становити п'ять років. На початку 80-х рр. XX ст. у вищих педагогічних школах почався негативний процес поступового зменшення кількості психоло-педагогічних дисциплін у навчальних програмах з підготовки майбутніх вчителів за багатьма напрямами. Вищі педагогічні школи відступили від інноваційності в концепції педагогічної підготовки студентів. Використовувались стандартні концепції з підго-

товки студентів. У другій половині 1980-х рр. підготовку вчителів у вищих педагогічних школах було повернено до рівня 70-х рр. XX ст. [8, с. 64].

У першій половині 80-х рр. XX ст. у системі освіти Польщі почали спостерігатися негативні процеси, а саме: нестача висококваліфікованих вчительських кадрів у школах, вищі педагогічні школи не змогли вирішити цю проблему [1, с. 27].

Розпорядженням міністра науки та вищої школи від 18 квітня 1986 р. визначався мінімальний обсяг педагогічної підготовки за напрямками, які займаються підготовкою вчителів. Відповідно до нових навчальних програм було обмежено самостійність вищих педагогічних шкіл у можливості визначення кількості навчальних годин з педагогічної підготовки студентів, на вивчення блоку педагогічних предметів було виділено 300 годин, причому навчання проводилось за трьома предметами – педагогіка, психологія та методика (дидактика) спеціальної дисципліни. Обсяг годин кожного із цих предметів не міг бути меншим за 90 годин. За напрямами педагогічної підготовки обов'язковою була практика обсягом 10–15 тижнів, яку проходили під час навчання [3, с. 23]. Вищезгадані вимоги щодо обсягу навчальних годин з педагогічної підготовки вчителів мали вплив на розвиток вищих педагогічних шкіл у майбутньому. Педагогічному напряму навчання було повернено провідне місце у вчительській підготовці, було визначено, що вивчення циклу педагогічних предметів має відбуватися в такій послідовності: психологія, педагогіка, дидактика фахового предмета. З 1986/87 н. р. у вищих педагогічних школах були введені нові типові програми з педагогіки та психології. Введення нових навчальних програм призвело до уніфікації педагогічної підготовки у вищих педагогічних школах.

Висновки. Узагальнюючи вищезгадане, можна зробити висновоки, що в 1956–1989 рр. у діяльності вищих педагогічних шкіл Польщі відбувались істотні зміни, а саме: сформувалась мережа навчальних закладів у країні, вищі педагогічні школи перейшли на академічний рівень підготовки, вищі вчительські школи були реорганізовані у вищі педагогічні школи, значним досягненням у діяльності вищих педагогічних шкіл були перехід на підготовку майбутніх фахівців на рівні "магістр" та відкриття спеціалізованих рад з підготовки докторів наук. У вищих педагогічних школах відмовились від двох напрямів навчання майбутніх педагогів, а почали здійснювати підготовку за одним напрямом – "педагогіка"; декілька разів змінювались концепції підготовки вчителів; змінювалась організаційна структура вищих педагогічних шкіл; проводились зміни в навчальних програмах тощо. Загалом у цей історичний період на вищі педагогічні школи було покладено функцію з підготовки вчителів за всім переліком педагогічних спеціальностей. Завдяки діяльності вищих педагогічних шкіл суттєво збільшилась кількість молоді, яка здобула вищу освіту.

Список використаної літератури

1. Василюк А.В. Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Польщі (1989–1997 рр.) : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Алла Володимирівна Василюк. – К., 1998. – 184 с.

2. Гриневич Л.М. Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Лілія Михайлівна Гриневич. – К., 2005. – 239 с.

3. Левовицький Т. професійна підготовка і праця вчителів: наукове видання / Тадеуш Левовицький ; [пер. з польськ. А. Івашко]. – К. ; Маріуполь : Рената, 2011. – 119 с.

4. Miejsce i zadanie pedagogiky w systemie kształcenia nauczycieli w szkolach wyższych / pod. red. R. Kuchy i M. Ochmańskiego. – Lublin : UMSC, 1990. – 251 s.

5. Monitor Polski. – 1959, nr 80, poz. 437.

6. Okoń W. Rzecz o edukacji nauczycieli / W. Okoń. – Warszawa : WsiP, 1991. – 208 s.

7. Jarowiecki J. Działalność Międzydziałowego Zakładu Badań i Studiów nad Dydaktycznymi Problemami Pracy WSP / J. Jarowiecki // Pracy z dydaktyki szkoły wyższej. – Kraków, 1968.

8. Szempruch J. Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce / Jolanta Szempruch. – Rzeszów : Wydawnictwo Wyższej szkoły pedagogicznej w Rzeszowie, 2000. – 387 s.

9. Zarządzenie Ministrów: Szkolnictwa Wyższego i Oświaty z dnia 20 czerwca 1956 w sprawie sposobu i trybu włączenia Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Warszawie do Warszawskiego Uniwersytetu oraz Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi do Uniwersytetu Łódzkiego // Dz. Urz. Min. Ośw., 1956, nr 9, poz. 73.

10. Zarządzenie Ministra Oświaty z 30 sierpnia 1956 r. (Nr – 382/56) zmieniające zarządzenie z dnia 21 III 1955 w sprawie kwalifikacji zawodowych nauczycieli przysposobienia wojskowego // Dz. Urz. Min. Ośw., 1956, nr 12, poz. 110.

11. Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 27 lipca 1960 (Nr KN 3–1696/60) w sprawie zmian organizacyjnych w WSP w Krakowie // Dz. Urz. Min. Ośw., 1960, nr 1, poz.

12. Zararządzenie Ministra z 10 VI 1958 (Nr KN 2-1074/58) w sprawie zmian organizacyjnych w WSP w Opolu // Dz. Urz. Min. Ośw., 1958, nr 8, poz. 97, 101.

13. Zararządzenie Ministra z dnia 26 II 1960 (Nr KN 3-179/60/58) w sprawie zmian organizacyjnych w WSP w Opolu // Dz. Urz. Min. Ośw., 1960, nr 12, poz. 222).

14. Zararządzenie Ministra z 19 V 1958 (Nr KN 2-782/58) w sprawie zmian organizacyjnych w WSP w Gdańsku // Dz. Urz.Min. Ośw., 1958, nr 8, poz. 96).

15. Zararządzenie Ministra z 13 VI 1964 (Nr KNZ-932/64) w sprawie zmian organizacyjnych w WSP w Gdańsku // Dz. Urz. Min. Ośw., 1964, nr 8, poz. 82).

16. Zarządzenie Ministra Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 lipca 1956 // Dz. Urz. Min.Szk. Wyż., 1956, nr 9, poz. 32);

17. Zarządzenie Ministra Oświary z 19 XI 1956 // Dz. Urz. Min. Ośw., 1956, nr 15, poz. 142).

18. Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 2 listopada 1959 r. (Nr KN 2-201/53) w sprawie zasad wyboru elektorów w wyższych szkołach pedagogicznych // Dz. Urz. Min. Ośw. 1959, nr 14, poz. 185.

19. Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 7 lipca 1962 w sprawie ustalenia wydziałów i specjalności w zakresie których uruchamia się studia doktoranckie w wyższych szkołach pedagogicznych // Dz. Urz. Min. Ośw., 1962, nr 9, poz. 98.

20. Zarządzenia Ministra Oświaty z 23 lipca 1964 r. (Nr KN 2-989/64) w sprawie ustalenia tytułu magistra dla absolwentów kierunku studiów “wychowanie techniczne” // Dz. Urz. Min. Ośw. – 1964. – nr 9. – poz. 93).

21. Zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 31 grudnia 1964 r. (Nr KN 2-3022/64) w sprawie utworzenie w WSP w Gdańsku Międzydziałowego Studiom // Dz. Urz. Min. Ośw., 1965, nr 2).

22. Zarządzenie Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 stycznia 1968r. // Dz. Urz. Min. Ośw. i Szk. Wyżyna., 1968, nr A – 1, poz. 3).

Биницкая Е.Н. Аспекты деятельности и развития высших педагогических школ польской народной республики в 1956–1989 рр.

В статье рассматривается деятельность высших педагогических школ Польской Народной Республики в 1956–1989 гг. Анализируется влияние общественно-экономической ситуации в стране на развитие высших учебных заведений. Рассматриваются реорганизационные изменения в структуре и деятельности данных высших учебных заведений.

Ключевые слова: высшее образование, высшие педагогические школы, подготовка учителей, организация деятельности, структура заведения.

Binyts'ka K. Aspects of activity and development of Polish Republic of People's higher pedagogical schools in 1956–1989

The article lights up the activity of higher pedagogical schools of Polish Republic of People's in 1956–1989. Influence of social-economic situation in a country on the development of higher educational establishments is analysed. Reorganisational changes in the structure and activity of these higher educational establishments are examined in the article.

Key words: higher education, higher pedagogical schools, preparation of teachers, organization of activity, structure of establishment.

УДК 378.147:811.161.1’243

А.Ф. КУРИННАЯ

К ВОПРОСУ ОБ ИССЛЕДОВАНИИ ФЕНОМЕНА СЛОВА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ФИЛОСОФИИ ЯЗЫКА

Статья посвящена рассмотернию вопроса по исследованию феномена слова (смысла, именования, значения языковых выражений) в отечественной философии языка.

Ключевые слова: феномен слова, философия имени, философия языка.

Первая половина XIX в. была ознаменована пристальным вниманием к слову в философии языка как самостоятельного отечественного течения мысли, соотнесённостью слова с разнообразными аспектами человеческого бытия. Слову как базовому элементу русской философии была уготована особая роль на различных этапах истории и культуры России, несмотря на то, что развитие философии языка происходило под влиянием западноевропейской лингвофилософской мысли. В первой половине XIX в. в русских представлениях о языке и слове возникает ряд самобытных направлений, не сводимых к западным аналогам и в значительной степени базирующихся на библейских традициях. Изучение же реалистической философии имени, слова, интенсивно развивавшейся в России в первой половине XX в. и по своему замыслу выходившей за рамки частного философского учения о лингво-семиотическом феномене имени и слова, актуально и сейчас в контексте нашего исследования словоцентрического подхода к изучению языка.

Цель статьи – рассмотрение вопроса феномена слова в работах отечественных учёных в контексте философии языка.

Протоиерей Д. Лескин в монографии “Философия имени и слова. Метафизика слова и имени в русской религиозной философии” говорит об одной из актуальных проблем современной истории философии – выявлении истоков и основных тенденций формирования отечественной школы реалистической философии имени и слова (ономатологии).

Автор монографии настаивает на том, что онтологическая теория слова, представленная в трудах священника П. Флоренского, протоиерея С. Булгакова и А. Лосева, органически вытекала из многовекового процесса развития как мировых, так и русских представлений о слове и имени. Согласно утверждению автора, основной метафизической интуицией, из которой была выведена оригинальная отечественная философия имени, является “глубоко свойственное русскому сознанию учение о мире как органически едином целом”, а также концепция “цельного знания” [6].

Н. Муравенко в диссертации “Смысл и выражение как проблема философии, логики и методологии науки”, ссылаясь на монографию Димитрия Лескина и анализируя её, соглашается с автором в том, что учение об онтологической природе знания и слова выступает как “творческое событие в бытии”, свойственное большинству представителей русской религио-

зной философии, включая, помимо упомянутых выше С. Булгакова, А. Лосева и П. Флоренского, Н. Бердяева, В. Соловьева, С. Франка.

В связи с этим совершенно обоснованным является обращение протоирея Д. Лескина в поиске истоков метафизики слова и имени в русской религиозной философии к позднеантичным и средневековым христианским богословско-философским концепциям, таким как “каппадокийский синтез”, апофатизм Дионисия Ареопагита, учение Григория Паламы и исихастская традиция. По мнению автора, философия слова строилась здесь на отходе от принципов философского эссенциализма и номинализма. Исследователь показывает, как ключевые учения восточной патристики были органично восприняты и интерпретированы многими выдающимися представителями русской философии, которые последовательно разрабатывали учение об онтологическом статусе имени и слова [3].

Не менее важным представляется рассмотрение древнерусского понимания именования как явления сущности. Д. Лескин замечает, что древнерусская этимология и герменевтика – это одновременно и гносеология, и эпистемология. Имя в древнерусской культуре выступает как неотъемлемая часть сущности, ее самообнаружение.

В работе систематически анализируется философское осмысление проблем языка XVIII–XIX вв. Автор приходит к выводу о “принципиально едином магистральном подходе к восприятию слова в процессе формирования представлений о языке в России” [6].

К концу XIX в., по мнению автора, формируется оригинальная русская философия имени. Ее самобытные черты находятся, например, в теории слова, разработанной ранними славянофилами, где слово понимается как истинная среда обитания человека. Значительное влияние на последующую философию имени оказала концепция А. Потебни, стоящего на принципе единства мышления и его словесного выражения, в связи с чем им была разработана концепция внутренней формы слова, в которой он значительно развил идеи В. Гумбольдта. Автор обращается и к учению о слове ряда представителей духовно-академической традиции и обнаруживает в ней явные черты онтологизма. Мысли Н. Гилярова-Платонова о языке как основе выведения всех мыслительных категорий, о слове, выражающем сознание и духовный опыт человека и способном влиять не только на сознание, но и на бытие, оказались исключительно продуктивными в свете грядущей философии имени XX в. [3].

Центральная часть исследования посвящена реконструкции философии имени С. Булгакова, А. Лосева и П. Флоренского. Автор делает вывод о единстве их основных интуиций и характеризует взгляды мыслителей как “цельную онтологическую теорию слова и имени”. Русских философов объединяет программа развития христианского мировоззрения, сформулированная еще И. Киреевским и реализованная в метафизике всеединства В. Соловьева, а также развиваемая многими отечественными философами концепция единения философии, богословия и науки на пути к “цельному знанию”. В трудах философов, представителей нового российского реализма

отечественная мысль совершает наиболее зрелое преодоление свойственного европейской традиции разграничения и противопоставления сущности и явления, бытия и сознания, мышления и языка, онтологии и гносеологии.

Как отмечает Н. Муравенко, работа протоиерея Д. Лескина представляет собой одно из первых в историко-философской литературе систематических исследований, посвященных метафизике слова и имени в русской религиозно-философской мысли. Работа раскрывает значение отечественной философии имени как уникального явления в истории мировой философии. В работе осуществлен опыт изучения метафизики слова в широком контексте основных направлений философской мысли [3].

Интересна лингвистическая концепция слова украинского философа А. Потебни, разработанная им в русле деятельностного понимания природы языка. Опираясь на исторический генезис языка и мышления, он создает учение о внутренней форме слова, в котором утверждает, что каждое слово по своей структуре является совокупностью членящихся звуков, внутренней формы и значения (содержания). Сама же внутренняя форма, связанная с ближайшим этимологическим смыслом слова, является отношением содержания мысли к сознанию, то есть представлением, значение которого заключается в том, что оно объективирует чувственный образ, способствуя его осознанию человеком. Одним из фундаментальных положений концепции учёного есть идея о том, что язык являет собой особенную форму человеческой деятельности: язык выступает средством не выражения готовой мысли, а создания ее, она – не отображение устоявшегося миросозерцания, а деятельность, которая его создает.

Решая проблему соотношения языка и мышления, философ указывает, что между ними существует безусловная связь и взаимозависимость, но никак не тождественность. Язык является одной из форм мышления, которая появляется лишь на определенной и достаточно поздней стадии его развития, как переход от несознательного к осознанию. При этом слово представляется и как средство осознания единства и всеобщности чувственного образа, и средство его разложения, и акт самоосознания человека. Таким образом, язык являет собой средство членения, дифференциации и систематизации первичного хаотического состояния мышления, что существует в виде массы бессвязных впечатлений. Кроме того, пространство языка не совпадает полностью с пространством мышления. А. Потебня приходит к выводу, что язык как форма мысли предусматривает предыдущие и следующие свои формы – к слову и выше его [4].

Благодаря слову человек может познавать мир и самого себя, и этот процесс самопознания зависит от произнесения, объективирования слова в звуке. А. Потебня отмечает, что действительная жизнь слова возможна лишь в произнесении. Рассматривая процесс развития слова, ученый исследует процесс изменений его составных элементов, сосредотачивая внимание на сменяемости языкового и неязыкового мыслительного содержания.

Слово, по мнению философа, является средством создания понятий, поскольку участвует в процессе “разложения чувственного образа” на от-

дельные суждения, что изначально существует в сочетании понятий. Понятие же является не единичным “актом мысли, но целым их рядом” и, принимая к сведению неисчерпаемость признаков в каждом из понятий, А. Потебня считает понятие “никогда не замкнутым целым”. Поэтому слово имеет возможность выражать и чувственный образ, и понятие [5].

Вслед за этим, по мнению А. Потебни, благодаря восприятиям в процессе взаимодействия с миром у человека возникает сумма представлений, которые отображают разные признаки явлений. И чтобы любое полученное таким образом знание было доступным в общении с другими людьми, из совокупности выделяется один важнейший признак, который будет образовывать ближайший этимологический смысл слова.

Органический синтез системного, исторического и семиотического подходов к языку дал А. Потебне возможность выявить природу словесного знака, осуществить анализ языковых знаков в единстве семантического, прагматичного и синтаксического аспектов и показать, как в языковом знаке-символе происходит диалектическое единство субъективного и объективного, индивидуального (личного) и социального (народного), несознательного и осознанного, чувственного и рационального, как в единстве языкового и мыслительного содержания реализуется единство формы и содержания. Тем же учёному удалось всесторонне раскрыть связующий смысл символического познания [4].

Кроме того, рассмотрение языка как деятельности является лишь логическим продолжением истолкования языка как энергетического феномена. То есть тема “язык как деятельность” является лишь частью темы “язык как энергия”. В первом случае онтологическое (как метафизическое) измерение остается вне рассмотрения, язык рассматривают как разновидность человеческой деятельности (концепции В. Гумбольдта и А. Потебни обосновывают, в первую очередь, общественную природу языкового феномена).

Ещё Аристотель, будучи сторонником теории тождественности бытия и мышления, говорил об истинности языка как правильно построенной системе языковых знаков, в которой можно распознать определенную аналогию онтологическим категориям, которые являются универсально-логическим выражением бытия, следовательно, с логикой (как логической системой категорий) у него соседствуют гносеология и онтология [1].

Следует вспомнить, что Аристотель был первым, кто дал определение языку как системе знаков (“то, что в звукосочетаниях, – это знаки представлений в душе, а написано – знаки того, что в звукосочетаниях”). Такое истолкование языка отмечало, в первую очередь, соотнесённость элементов языковой системы. На первый план выдвигается вопрос о том, каким образом язык функционирует как система, как соотносятся грамматические категории в предложении, каким образом вообще языковые знаки могут отображать реальность. Мир проявляется как мир структурированный, мир отношений и взаимосвязей [1].

Представляет интерес для нашего исследования философская мысль М. Бахтина, в которой философия слова неразрывно связана с философией диалога. Слово, по мнению ученого, всегда имеет диалектический характер. Оно может принадлежать к внутреннему или к внешнему языку. Его создает индивидуальный организм, но возникает оно между индивидами. Словом становится также мир. Ничего нет удивительного в том, что спустя годы учёный заметил, что язык, слово – это, пожалуй, все в жизни человека. Акцент в этой философии слова, то есть философии языка как слова, указывает, прежде всего, на то, что слово имеет общественный характер, является двусторонним актом и имеет общее пространство либо пограничную сферу между говорящими [2].

Философ подчеркивает, что каждое слово имеет своего автора, что чрезвычайно важную роль в слове играет адресат, который становится соавтором и собеседником, представляя “другого” в общественном процессе возникновения слова. Каждое слово выражает “кого-то” в отношении к “кому-то другому” [2]. В этой своеобразно понятой философии слова на первый план выходят три проблемы, которые новаторски и весьма оригинально развил М. Бахтин. Это такие проблемы, как характеристика высказывания реальной единицы языкового общения, проблема рода в языковом общении и художественном творчестве, а также его роль в развитии человеческой мысли о мире, об овладении человека миром. Однако своего рода вершиной философии слова стала для М. Бахтина теория смысла, которая порой превращается в автономную философию, способную исследовать смысл как аспект мира.

Предложенное М. Бахтиным понимание гуманитарных наук и мышления формирует иной способ подхода к различным стилям мышления, лозунгом которых является диалог как способ бытия человека в мире, а вместе с тем и как способ познания гуманистической, наполненной смыслами действительности [3].

Выводы. Проблема смысла, именования, значения языковых выражений, слова, возникнув на рубеже XIX–XX вв. в связи с необходимостью преодоления обнаружившихся кризисных явлений в основаниях математики и других естественных науках, остается с тех пор одной из наиболее широко обсуждаемых и важных проблем логики и философии языка. К концу XIX в. формируется оригинальная русская философия имени. Ее самобытные черты находятся в теории слова, разработанной ранними славянофилами, где слово понимается как истинная среда обитания человека. Значительное влияние на последующую философию имени оказала концепция А. Потебни, стоящего на принципе единства мышления и его словесного выражения, в связи с чем им была разработана концепция внутренней формы слова, в которой он значительно развил идеи В. Гумбольдта. Пространство языка не совпадает полностью с пространством мышления. А. Потебня приходит к выводу, что язык как форма мысли предусматривает предыдущие и следующие свои формы – к слову и выше его. Благодаря слову человек может познавать мир и самого себя, и этот процесс самопо-

знания зависит от произнесения, объективирования слова в звуке. Действительная жизнь слова возможна лишь в произнесении. Рассматривая процесс развития слова, А. Потебня исследует процесс изменений его составных элементов, сосредотачивая внимание на сменяемости языкового и неязыкового мыслительного содержания. Философия слова М. Бахтина неразрывно связана с философией диалога. Слово, по мнению ученого, всегда имеет диалектический характер. Оно может принадлежать к внутреннему или к внешнему языку. Его создает индивидуальный организм, но возникает оно между индивидами. Философия языка как слова указывает, прежде всего, на то, что слово имеет общественный характер, является двусторонним актом и имеет общее пространство либо пограничную сферу между говорящими.

Список использованной литературы

1. Аристотель. Метафизика / Аристотель // Сочинения : в 4 т. – М. : Мысль, 1976. – Т. 1. – С. 63–367.
2. Бахтин М.М. Человек в мире слова / М.М. Бахтин. – М., 1995. – 140 с.
3. Муравенко Н.Ю. Смысл и выражение как проблема философии, логики и методологии науки : дис. … к. филос. наук : 09.00.02 / Н.Ю. Муравенко. – Одесса, 2008. – 192 с.
4. Потебня А.А. Мысль и язык / А.А. Потебня. – К. : СИНТО, 1993. – 192 с.
5. Потебня А.А. Слово и миф / А.А. Потебня. – М. : Правда, 1989.
6. Лескин Димитрий, протоиерей. Философия имени и слова. Метафизика слова и имени в русской религиозной философии / Димитрий Лескин, протоиерей. – СПб. : Изд-во Олега Абышко, 2008. – 576 с.

Курінна А.Ф. До питання про дослідження феномену слова у вітчизняній філософії мови

Статтю присвячено висвітленню питання щодо дослідження феномену слова (сенсу, іменування, значення мовних виразів) у вітчизняній філософії мови.

Ключові слова: феномен слова, філософія імені, філософія мови.

Kurinna A. About the study of the phenomenon of speech in domestic philosophy of language

The article is sanctified to illumination of question in relation to research of the phenomenon of word (sense, name, value of language expressions) in home philosophy of language.

Key words: the phenomenon of word, philosophy of the name, philosophy of language.

УДК 371.4“18”

М.В. МІЩУК

ХРИСТИЯНСЬКЕ РОЗУМІННЯ ВИХОВАННЯ В ПРАЦЯХ В. ЗЕНЬКОВСЬКОГО

Статтю присвячено християнському розумінню виховання в працях В. Зеньковського. Розглянуто погляд вченого на сутність і значення процесу виховання згідно з положеннями християнської антропології.

Ключові слова: християнство, виховання.

Поняття виховання трактується досить широко й далеко неоднозначно. Існує безліч суджень із приводу того, що таке виховання, яким воно має бути, і як потрібно виховувати. Наприклад, у “Великій радянській енциклопедії” зазначено: “Виховання – це процес цілеспрямованого, систематичного формування особистості з метою підготовки її до активної участі в суспільному, виробничому і культурному житті” [1, с. 380].

Історія педагогіки свідчить, що виховання як предмет педагогічної науки в різні періоди й різними вченими розумілося та трактувалося неоднаково. С. Шацький писав: “Виховання людини повинне бути вихованням його самодіяльності, і в цьому прагненні не потрібно зупинятися на півдорозі. Думаю, потрібно вести учнів так, щоб вони всю працю – і розумову, і фізичну – виконували самі” [2, с. 247].

А. Макаренко розумів виховання як: “Процес соціальний у широкому змісті. Виховує все: люди, речі, явища, але насамперед і найбільше – люди. З них на першому місці – батьки й педагоги. З усім найскладнішим світом навколишньої дійсності дитина входить у нескінченну кількість відносин, які незмінно розвиваються, переплітаються з іншими відносинами, ускладнюються фізичним і моральним зростанням самої дитини. Спрямовувати цей розвиток і керувати ним – завдання вихователя” [3, с. 125–126].

І. Козлов зазначав: “Виховання складається з оволодіння підростаючими поколіннями суспільним досвідом, нагромадженим колишніми поколіннями, і з відповідного розвитку природних сил і здатностей дітей, здійснюється під час життєдіяльності дітей і їх спілкування з іншими людьми. Ця концепція становить основу сучасного трактування виховання як предмета педагогіки” [4, с. 49].

Багатозначне поняття “виховання” автори сучасних педагогічних теорій розкривають як соціально-культурне явище, наприклад: “це підготовка до життя в конкретному суспільстві”, “це процес взаємодії одного покоління з іншим”, “це допомога дитині при входженні в певну культуру”, або організаційно-технологічне явище – “це спеціально організована діяльність з метою формування в особистості зумовлених суспільством соціальних властивостей і якостей”.

Як бачимо, при визначенні поняття “виховання” відбувається абстрагування від найважливіших духовно-моральних якостей – любові, віри, совісті, надії, які мають вирішальне значення у вихованні особистості. На це

звертав увагу й В. Зеньковський: “У наш час, – писав він, – усе ще панує переконання в тому, що педагогіка в цілому як система незалежна від релігійних передумов. Якщо в питанні про релігійне виховання багато людей готові допустити значення християнського віровчення, то загальне вчення про розвиток особистості та її виховання будується незалежно від релігійних ідей, цілком спирається на ці науки й на вказівку досвіду” [5, с. 11].

У втраті Бога, у втраті інтересу до духовного життя В. Зеньковський вбачав причини кризи педагогіки освіти й усієї гуманістичної культури в цілому. Аналізу цієї кризи вчений присвятив статтю “Наша епоха”, де говорив про те, що сприйняття особистісного буття як абсолютного начала в людині лягло в найглибший прошарок європейської культури. Заперечуючи Божественне начало, гуманізм логічно прийшов до проголошення як вищої цінності людини самої по собі [6, с. 88–89]. Безрелігійний гуманізм, що не бажає релігійного обґрунтування і не виявляє потреби в ньому, шукає опору в “природній шляхетності” людської душі. “Душі людській, – говорить В. Зеньковський, – дійсно, природно жити добром і для добра, але це служіння не може залишатися без осмислення й обґрунтування. Тому й виникають ці нескінченні спроби побудувати “позитивну”, “еволюційну”, “наукову” етику” [5, с. 116].

Те, чим опікується сучасна педагогіка в справі виховання, звичайно необхідно, але вона або не торкається основної таємниці в людині, проходить повз найістотніше в її житті, або зачіпає занадто слабко та незначуще, щоб виявитися здатною забезпечити благо дитині. Фізичне здоров’я, культура розуму та почуттів, сильний характер, здорові соціальні навички не рятують від можливості глибоких, часто трагічних конфліктів у душі людини, не піклується про неї в страшні години самотнього роздуму. Тема людини виявляється ширшою й глибшою, складнішою та заплутанішою, ніж її знає сучасне виховання [5, с. 31–32].

Педагоги прекрасно розуміють, що життя дитини та розвиток її особистості багато в чому є “таємницею”. Усвідомлюючи цю таємницю, вони водночас загострюють свою увагу на недосконалості сучасної науки, на невмінні правильно підійти до дітей і керувати ними. На їх погляд, в “таємниці” дитячої особистості немає нічого, що виходило б за межі природнього світу, що ставило б віч-на-віч із вищими силами й вимагало релігійного висвітлення. В нерозумінні того, що життя особистості вимагає релігійного пояснення, у цій самовпевненості, в якій зазвичай намагаються пояснити життя душі, незалежно від її зв’язку з Богом, і полягає головна помилка педагогічного натуралізму [5, с. 11].

“Якщо в людині є дарунок волі, право самоствердження, то чому воля не зв’язана зсередини з добром? Звідки в людині потяг до зла поряд зі справжньою любов’ю до добра?”– ставить запитання В. Зеньковський у своїй праці “Проблеми виховання у світлі християнської антропології”. Усе це вимагає іншого розуміння людини, що можна побачити лише в тій антропології, яку розвинуло християнство, де основні питання виховання одержують нове осмислення. Саме завдання виховання у світлі християн-

ської антропології звільняється від тієї поверховості, яка властива найкращим напрямам педагогічної думки [5, с. 40–41].

Християнство знаменує собою нову еру не тільки у сфері релігії, а й у сфері виховання. Оскільки справа виховання цілком звернена до особистості дитини, спрямована на розвиток і розкриття цієї особистості, виявлення її своєрідності, її творчих можливостей і сил, то в цьому розумінні поняття "особистість" є основним і центральним поняттям педагогіки [8, с. 52].

Вченням про створення людини за образом і подобою Божою християнство затверджує абсолютну цінність кожної людської особистості, незвідність людини до природного начала й підносить її до Божественного буття. Природа в усіх людей одна, але вона індивідуалізована в кожної людини. Саме особистісним началом у людині є те, що звернено до Бога, що є "провідником" Божественної енергії, або благодаті. Особистісне начало наявне в людини з перших митей її життя, але вимагає свого розкриття й усвідомлення самою людиною для визначення ставлення до Бога [6, с. 88].

Ідеал цілісного виховання, затверджений В. Зеньковським, є похідним від його розуміння особистості. Особистість у трактуванні мислителя є проявом абсолютного, божественного начала в природі людини, є "сяйвом образу Божого" в ньому. Цим пояснюється й неповторність, одиничність, унікальність особистості. Особистість, за В. Зеньковським, завжди духовна, і її духовність "не окрема сфера, не якесь особливе й відособлене життя, а творча сила, що пронизує собою все життя людини" [9, с. 2].

Науковець трактує виховання як педагогічну допомогу, сприяння особистості в знаходженні нею цілісності, втраченої через гріхопадіння. У первородному гріху відбулося роздвоєння в духовній стороні людини: сяйво образу Божого, сила споконвічної спраги перебувати в Богові не скасовується гріхом, але має відтепер поряд із собою його тінь. Духовне життя в її єстві після гріхопадіння несе на собі тягар цього роздвоєння: вона природно шукає Бога, але так само природно й іде від Нього [5, с. 150].

На шляху відновлення цілісності першочерговим завданням педагог вважає "улаштування моральної сфери людини", її моральне виховання. Таким чином В. Зеньковський розглядає моральне виховання як один з основних засобів розвитку особистості дитини, становлення її духовності: "постановка питання про відновлення цілісності висуває на перший план моральну сферу в людині як ту сферу, у якій і повинне відбуватися "зцілення людини" [5, с. 133].

Педагогічні побудови отця Василя не віддільні від його етичних поглядів. В. Зеньковський затверджував містичне начало моральності. На його думку, моральні цінності не творяться самою особистістю й не є продуктом суспільно-історичного розвитку; їхнє джерело й найвища моральна ціна – це Бог. Освоюючи абсолютні моральні цінності, людина рухається в напрямі до морального ідеалу, прагне знайти деяку індивідуальну ідеальну форму [9, с. 3].

Дуже важливо, щоб виховна й освітня робота будувалася відповідно до законів православної християнської антропології. “Життя людське багатостороннє, – писав святитель Феофан Затворник, – є в ньому сторона тілесна, є щиросердечна і є духовна. Кожна має свої сили й потреби, свої способи й вправи їх задоволення. Тільки тоді, коли всі сили наші бувають у русі, й усі потреби задовольняються, людина живе” [10, с. 5].

Показуючи вплив свідомого релігійного життя на таємниче життя духу, В. Зеньковський звертав увагу на значущість релігійного виховання у вирішенні проблем, що виникають у дітей. Особливу увагу він приділяв розкриттю поняття про духовне життя. В етюді “Про образ Божий у людині” він писав, що вона “не тільки не із чого не виведена, але є джерелом значеннєвої освітленості в нашому щиросердечному житті. Як непохідна функція, вона не вміщується в межі еволюційної психології, і водночас вона не може бути поставлена поряд з іншими непохідними функціями” [6, с. 90–91].

Мета морального виховання може бути визначена як досягнення морального ідеалу, знаходження особистістю морального здоров’я, моральної й, в остаточному підсумку, духовной цілісності. В. Зеньковський говорить: “Мета виховання у світлі Православ’я є допомога дітям у звільненні їх від влади гріха через благодатне заповнення, що перебуває в Церкві, допомогу в розкритті образа Божого” [5, с. 151].

“Тема виховання як зцілення духовного начала, – відзначає В. Зеньковський, – може бути правильно поставлена лише як тема порятунку й спокути. Тільки в такій постановці тема виховання одержує свій належний зміст як підготовка до життя у вічності вже тут на землі. Це і є шлях до відновлення цілісності в людині, який полягає не в простій гармонізації сил людини, але в торжестві духовного начала в його “природньому” ладі. Завдання виховання є духовне влаштування” [11, с. 20].

Сам виховний процес можна подати як сходження людини до Бога, який здійснюється при взаємодії : Божественної волі, що бажає всім людям порятунку, і людської волі, яка бажає або не бажає цього порятунку. Вища мета такого сходження – це з’єднання людини з Богом.

Воля дана кожному, але вона не має найціннішого – внутрішнього зв’язку її з добром, із правдою. Наша воля – це воля і до добра, і до зла.

Проблематика волі звертає нас до найважливішої теми виховання: йдеться про проблему зла, про його походження в людській особистості й про можливості протистояння йому в педагогічній сфері. Загальна для всіх творчих педагогів віра в добро, у дитячу душу, а тим більше християнська віра в збереженість образу Божого в кожній людині, повинні бути виправдані перед помітним потягом людини до зла.

Висновки. Необхідність підтримки особистості в її моральному становленні визначається, на думку В. Зеньковського, двома обставинами. Душа дитини, з одного боку, не втратила ще тих “Божих дарунків”, які виявляються в її моральній чистоті, щирості, простодушності, навіть “наївній” цілісності; але вона незріла, тендітна й ранима, не опанувала цілком

дару волі, тому дитина часто робить вибір не на користь добра. Отже, дитина потребує мудрого наставника, керівника [9, с. 3].

Список використаної літератури

1. Большая советская энциклопедия. – 3-е изд. – М., 1971. – Т. 5.
2. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения : в 4 т. / С.Т. Шацкий. – М., 1965. – Т. 4. – 247 с.
3. Макаренко А.С. Педагогические сочинения : в 8 т. / А.С. Макаренко. – М., 1985. – Т. 4.
4. Коротов В.М. Введение в педагогику / В.М. Коротов. – М., 1999.
5. Зеньковский В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В. Зеньковский. – М., 1996. – 270 с.Лихачев А.Е. Возвращение к В.В. Зеньковскому / А.Е. Лихачев // Педагогика. – 1998. – № 7. С. 88–89
7. Латушко И.П. Быть человеком! / И.П. Латушко // Нравственное и патриотическое воспитание в традиции Православия. – Мн. : НМЦентр, 1999. – С. 52–56.
8. Гулюкина О.Н. Теоретические проблемы нравственного воспитания в педагогической концепции В.В. Зеньковского [Электронный ресурс] / О.Н. Гулюкина. – Режим доступа: // http://deptno.lipetsk ru/institute/npi/gul.htm.
9. Концепция православной классической гимназии Свято-Алексиевской пустыни памяти прот. Василия Лесняка и общеобразовательных средних школ обители [Электронный ресурс]. – Режим доступа: //http:obitel.,y.ru/p 7gimnaz.htm1.
10. Фельдшеров Г. Духовно-нравственное воспитание детей подросткового периода / Г. Фельдшеров. – Жировичи, 2002. – 96 с.
11. Елисеева Т.П. Роль семьи в развитии духовных основ общества / Т.П. Елисеева // Православие и школа на рубеже тысячелетий: опыт, проблемы, перспективы. – Мн. : НМЦентр, 2000. – С. 71–75.

Мищук М.В. Христианское понятие воспитания в трудах В. Зеньковского

Статья посвящена христианскому понятию воспитания в трудах В. Зеньковского. Рассмотрен взгляд ученого на сущность и значение процесса воспитания в соответствии с положениями христианской антропологии.

Ключевые слова: христианство, воспитание.

Mischuk M. Christian definition of the upbringing in papers of V. Zenkovskiy

The article is dedicated to the Christian definition of the upbringing in papers of V. Zenkovskiy. The vision of the scientist on the essence and importance of upbringing process with regards to the christian's anthropology definitions is described.

Key words: christianity, upbringing.

УДК 371.3:33

Ю.О. МОРГУН

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ІСТОРИЧНОГО ДОСВІДУ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX – ПОЧАТКУ XX ст. ІЗ СУЧАСНИМИ ТЕНДЕНЦІЯМИ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено аналізу та переробці концепцій, ідей, теорій, які були створені та апробовані в практиці української економічної освіти другої половини XIX – початку XX ст., а також їх можливому практичному використанню в сучасній середній школі.

Ключові слова: комерційна освіта, форми, методи, педагогічний досвід, середня школа.

В умовах сучасної цивілізації відбуваються нові трансформації в соціально-економічному розвитку суспільства, успішний розвиток кожної країни визначено можливостями сфери наукового знання. Україна бере активну участь у глобальних міжнародних економічних процесах, але, попри це, залишається актуальною і невирішеною проблема, пов'язана з національною структурою економічного знання. Як відносно самостійна галузь світоглядних досліджень економічні знання формуються і розвиваються за певними правилами кожного народу. Звісно, всі нації проходять такий історичний шлях, де вони стикаються з однаковими або аналогічними проблемами становлення освітньої системи, але спільної для всіх націй моделі розвитку не існує. Таким чином, оминути особливості історичного досвіду розвитку економічної освіти як надбання культури та специфічні принципи кожного суспільства, досягнуті протягом багатовікового існування, неможливо.

Процес становлення економічної освіти в Російській імперії та Україні як її складовій досліджували й аналізували М.В. Брянцев, Н.Н. Калініна, О.М. Камишанченко, Ю.С. Разманова, Б.К. Тебієв. Однак поза увагою дослідників залишились питання можливої практичної реалізації теоретико-педагогічних розробок українських педагогів, які викладали в комерційних навчальних закладах другої половини XIX – початку XX ст., у сучасній середній школі.

Мета статті полягає у виявленні актуальних для сучасної української школи педагогічних надбань минулих років, які сприяли успішному та швидкому розвитку цілої галузі комерційної освіти другої половини XIX – початку XX ст.

Промислове піднесення, яке переживали у другій половині XIX ст. провідні індустріальні країни світу, а до них можна зарахувати й Російську імперію, особливо актуалізувало необхідність розвитку професійної, у тому числі й комерційної, освіти. Інтернаціоналізація господарського життя різних країн, створення світового капіталістичного ринку потребували уніфікації не лише мір, вагових показників і монет, міжнародного переплетення національних банківських систем, а і створення ідентичних типів навчальних закладів, випускники яких могли б безперешкодно розуміти один

одного, встановлювати широкі міжнаціональні ділові контакти в різних підприємницьких сферах [9, с. 9].

Виходячи з цього, можна стверджувати, що як у XIX ст., так і сьогодні розвиток світової економіки, торговельних відносин і бізнесу потребує від держави і суспільства змінити ставлення до цієї сфери наукових знань. У нарисах діяльності Товариства для поширення комерційних знань зазначено: "Успіхи техніки в останню чверть століття викликали в нашій державі широкий розвиток промисловості. Траплялось, що підприємства, ґрунтовно задумані з боку техніки, нерідко ліквідовувалися тільки тому, що господарсько-комерційний аспект справи був не зрозумілий та не обміркований і весь процес розвитку підприємства набував хибного напряму. Виключно практичні і вузькоспеціальні знання колишніх прикажчиків і торговців в умовах, що склались, є вкрай недостатніми. Торгівлезнавство, комерційна статистика і географія, торговельне законодавство і раціональне рахівництво становлять коло тих знань, поширення яких у середовищі всіх комерційних діячів не лише бажане, а й обов'язкове" [8, с. 3].

Ця громадська думка була почута і підтримана Міністерством фінансів. За ініціативи його керівника С.Ю. Вітте у 1896 р. було проведено реформу комерційної освіти, її результатом якої стало створення широкої мережі комерційних закладів освіти. Таким чином, значення освіти як показника розвитку країни й умови її подальшого процвітання зумовили увагу уряду Російської імперії до проблем комерційної освіти [5, с. 148].

Створена система навчальних комерційних закладів мала великі переваги у використанні передових ідей європейського та американського педагогічного досвіду. Швидкому впровадженню цього досвіду та створенню на його основі власних новацій сприяла відкритість тогочасної держави й суспільства. Викладачі середньої школи, як правило, володіли кількома європейськими мовами і здійснювали у міру необхідності педагогічні подорожі до кращих навчальних комерційних закладів Західної Європи. Тому можна стверджувати, що російська система комерційної освіти, в тому числі й українська, розвивалася в єдиному загальноєвропейському освітньому просторі. Запозичення різних іноземних педагогічних концепцій і новацій виховання проходили серйозну адаптацію у вітчизняних навчальних закладах, у тому числі й комерційних.

На сучасному етапі розвитку освітньої системи можна відзначити зворотну тенденцію в упровадженні педагогічних методик зарубіжних країн. Багато вітчизняних діячів у галузі освіти звертаються до педагогічного досвіду Заходу, не оцінивши всі можливості перенесення його на український ґрунт без відповідної адаптації.

Найдосвідченіші педагоги-предметники вели активну розробку навчальних програм і планів викладання комерційних предметів та їх органічного поєднання із загальноосвітніми дисциплінами. Наприклад, для викладання арифметики було розроблено навчальні посібники з математики, в яких використовувались приклади з реальної господарської практики. Органічне внесення професійних комерційних понять практикувалося не

лише в математичних дисциплінах. При викладанні російської мови в комерційних навчальних закладах теми для домашніх та класних творів вибиралися з курсу політичної економії, іноді – з інших комерційних дисциплін. Удосконалення в навчальних планах здійснювались постійно, активно вводились нові методики і прийоми викладання [4, с. 110].

Вивчення та аналіз сучасних вітчизняних підручників, методичних посібників, наукової літератури дає змогу зробити висновок про відрив навчального процесу від життя й реальної конкретної практики.

Однією з дидактичних умов, яка забезпечує цілісність економічної освіти, є наповнення змісту навчальних дисциплін економічними поняттями, фактами, зв'язком з розвитком сучасного економічного життя. Інтеграція економічних знань можлива в такі навчальні дисципліни, як історія, правознавство, іноземні мови, географія, інформатика та математика. Так, наприклад, економічну термінологію, загальноприйняту в усьому світі, можна було б вивчати на уроках з іноземної мови. Наприклад, на уроках історії можна розглянути і проаналізувати історичні типи економічних систем та вплив економічного розвитку на політику. Вивчення нормативно-правових актів, правового регулювання економічних відносин та відповідальності за правопорушення у діловій сфері – на уроках з правознавства. Уроки з інформатики дають великі можливості для інтеграції їх з економічними знаннями. На них можливе знайомство учнів з місцем і роллю інформаційних технологій у сучасному виробництві, опрацюванням економічної інформації, створенням статистичних і розрахункових таблиць та діаграм до них.

У практиці комерційних навчальних закладів активно використовувались методи навчання, спрямовані на розвиток пізнавальної активності учнів, їх уміння самостійно міркувати, виявляти творчість. Використання індивідуальних підходів і прийомів у навчальному процесі також сприяло його ефективності. У Першому Київському та деяких інших комерційних училищах замислювалися над вирішенням проблем швидкості проходження шкільного курсу різними учнівськими колективами. Вони формувались з учнів зі схожими схильностями та розумовим і навчальним рівнем розвитку [2, с. 52].

Сучасні навчальні заклади, на жаль, мало звертають увагу на рівень знань і вихованість своїх учнів. Різна їх підготовка в одному класі гальмує не тільки навчальний процес, а й розвиток більш схильних до навчання дітей. Нам потрібно відроджувати школи інтенсивного навчання. Це можуть бути профільні опорні школи (гімназії, ліцеї, коледжі) для обдарованих дітей різноманітних профілів, у тому числі й економічного (комерційного) навчання. Із сучасних позицій можна підійти до використання багатьох цікавих думок і ідей, висловлених українськими педагогами комерційних навчальних закладів. Наприклад, у загальноосвітніх школах потрібно створювати спеціальні класи за схильностями. Особливо це актуально для старших класів, тому що саме в цьому віці учні обирають свою можливу майбутню професію.

У викладанні комерційних дисциплін використовувались нові форми навчально-методичної роботи. Традиційна лекційна система доповнювалась різними видами практичних і лабораторних занять. Усіляко заохочувалась наукова творчість школярів у підготовці рефератів і проведенні досліджень, які мали самостійний характер.

У сучасних умовах, коли технологічний прогрес набув величезних масштабів, застосування комп'ютерних технологій у навчанні повинно бути популярним як в учнів, так і у викладачів. Розробка і читання лекцій можуть супроводжуватись використанням наукових документальних фільмів, власних презентації, проведенням та демонстрацією економічних дослідів.

Важливе значення в організації навчання учнів надавалось опануванню практичних навичок комерційної діяльності. При деяких навчальних закладах створювалися так звані "зразкові контори". Відмітною рисою цього методу навчання було те, що учні засвоювали всі ділові операції, використовувані в роботі реальних підприємств, банків і фірм, у безперервному технологічному процесі. Учням доводилося освоювати і вчитись застосовувати знання, уміння і практичні навички з усіх спеціальних предметів відразу. Педагоги прагнули розробляти і використовувати такі методи навчання, які б відповідали потребам економічного життя держави. Для розвитку вітчизняного підприємництва важливим було, щоб випускники не лише добре уявляли конторську і банківську справу, а й мали певні навички господарських операцій з експортної торгівлі з європейськими та азіатськими країнами [3, с. 64].

Зміцненню зв'язку навчання з практичним життям багато в чому сприяли пізнавальні екскурсії, які організовувалися на торговельні й промислові підприємства. Акцент робився на підприємницькі та торговельні галузі або на банківську і фінансову сфери. У зв'язку з цим учні мали змогу відвідувати банки, біржі та інші фінансові організації. Для школярів проводились екскурсії на місцеві фабрики, ринки, ярмарки, підприємства з виробництва тієї чи іншої продукції [7, с. 120].

Серед інших форм і методів можна відзначити зарубіжне стажування випускників, яке організовувалось для комерційних навчальних закладів з метою вдосконалення їх економічної освіти. Незважаючи на високу вартість оплати такого стажування, батьки не шкодували коштів для своїх спадкоємців на поїздку в європейські країни. Там учні могли отримати знання з ведення міжнародних торговельних операцій, закупівлі товарів у постачальників з різних країн, фінансових розрахунків з іноземними банками. Відбувався процес освоєння нових сфер торговельної діяльності або надання послуг [1, с. 135]. Досвід організації зарубіжного стажування може стати важливим джерелом знань і сьогодні.

На практичних заняттях з комерційної кореспонденції використовувався цікавий метод ділового листування іноземними мовами. Учні вчились вести переписку англійською, французькою та німецькою мовами зі своїми товаришами, які навчались у зарубіжних навчальних закладах. Во-

ни обмінювались інформацією та досвідом стосовно правил заповнення ділових паперів у кожній із країн. Наприклад, відбувався обмін бланками документації, які потрібні для закупівлі товарів, звітності підприємств або фабрик, отримання готівкових кредитів, оформлення купівлі-продажу цінних паперів на біржі [4, с. 75].

Цей метод мав взаємозв'язок із вивченням інших комерційних дисциплін, зокрема з товарознавством. У старших класах учні створювали контору з продажу товарів з метою їх збуту в аналогічні контори навчальних комерційних закладів інших міст. Для цього вони починали листування для обміну інформацією про ціну, кількість та найменування товарів, які могли б продати, обговорювали тарифи на перевезення товарів. Після цього учні відвідували місцеві поштові відділення, порти, залізничні вокзали, вивчали і заповнювали документацію, необхідну для відправлення посилок [6, с. 58].

Висновки. Такі методи роботи мають актуальне значення при вивченні економічних дисциплін і сьогодні. Оскільки навчання в системі економічної шкільної підготовки спрямоване на здобуття економічних знань, а також на поповнення їх новими, то це потребує застосування різноманітних методів навчання в поєднанні із сучасними освітніми технологіями. Для того, щоб набувати необхідних умінь та закріплювати теоретичні знання, учням усіх часів потрібно краще знати практичний аспект майбутньої діяльності. Це допоможе підростаючому поколінню краще зрозуміти і перевірити свої вподобання в обранні майбутньої професії.

Комерційна освіта в Україні із середини XIX до початку XX ст. пройшла складний, але й досить цікавий шлях становлення та розвитку. За цей час нагромадився великий педагогічний досвід. Він, на нашу думку, є актуальним і сьогодні. Подальші позитивні зміни в розвитку сучасної системи освіти можливі при запозиченні сучасних інновацій та використанні кращого історичного досвіду минулих періодів.

Список використаної літератури

1. Брянцев М.В. Культура русского купечества (воспитание и образование) / М.В. Брянцев. – Брянск : Курсив, 1999. – 201 с.

2. Годовой отчет Киевского I Коммерческого училища ведомства Министерства торговли и промышленности. За 1906–1907 уч. год. – К. : Типография И.И. Чоколова, 1907.

3. Гуляев А. По вопросу об организации образцовых контор для практических занятий в курсе коммерческих учебных заведений / А. Гуляев // Техническое образование. – 1907. – № 3. – С. 63–67.

4. Калинина Н.Н. Люди дела: Очерки истории подготовки предпринимательских кадров в России XVIII – начала XX в. / Н.Н. Калинина, Б.К. Тебиев. – М., 1999. – 190 с.

5. Каменецкий И.П. История предпринимательства в России (IX – начало XX вв.) / И.П. Каменецкий, С.Е. Метелев. – М. : Экономика, 2007. – 228 с.

6. Камышанченко Е.Н. Экономическое образование школьников: теория и практика : монография / Е.Н. Камышанченко. – Белгород : Изд-во БелГУ, 2002. – 336 с.

7. Коммерческое образование / [под ред. А.Н. Глаголева]. – М. : Тип. т-ва И.Д. Сытина, 1904. – Ч. I. – 445 с.

8. Очерк деятельности Общества для распространения коммерческих знаний с 1889 по 1899 год. – СПб., 1899.

9. Разманова Н.А. Становление коммерческого и финансово-экономического образования в России (XIX – 20-е годы XX века) / Н.А. Разманова. – М. : Изд-во МСХА, 2002. – 332 с.

Моргун Ю.О. Взаимосвязь исторического опыта второй половины XIX – начала XX в. с современными тенденциями развития школьного экономического образования

Статья посвящена анализу и переосмыслению концепций, идей, теорий, которые были созданы и опробованы в практике украинского экономического образования второй половины XIX – начала XX в., а также их возможному практическому использованию в современной средней школе.

Ключевые слова: коммерческое образование, формы, методы, педагогический опыт, средняя школа.

Morhun Yu. The relationship of the historical experience of the second half of XIX – early XX century with modern trends of development of school economic education

The article is sacred to the analysis of conceptions, ideas, theories which were created and tested in practice of Ukrainian economic formation of the second half of XIX – beginning of XX centuries, and similarly their possible practical use at modern middle school.

Key words: commercial education, forms, methods, pedagogical experience, middle school.

УДК 378.11(477)”16/18”

Т.О. РАЗУМЕНКО

ФАКУЛЬТЕТСЬКІ КОЛЕГІАЛЬНІ ОРГАНИ В СТРУКТУРІ ВІТЧИЗНЯНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ (XVII – ПЕРША ПОЛОВИНА XIX ст.)

Статтю присвячено проблемі становлення та розвитку факультетських колегіальних органів в організаційно-управлінській структурі вітчизняних університетів періоду XVII – першої половини XIX ст., визначено їх склад, повноваження, напрями діяльності.

Ключові слова: вітчизняні університети, факультети, колегіальні органи.

В Україні, в умовах входження в європейський освітній простір, активізуються процеси розширення автономії вищої школи, що вимагає втілення на практиці принципу колегіального самоврядування. Названий принцип має глибоке коріння у вітчизняній системі університетської освіти й характеризується неоднозначними процесами успадкування своїх набутків.

Вищезазначене зумовлює необхідність осмислення й усвідомлення історичного досвіду, виявлення прогресивних чинників діяльності колегіальних органів у структурі ВНЗ, творче використання яких сприятиме демократизації освітніх процесів і запобігання повторенню помилок минулого.

Аналіз стану розробки проблеми свідчить, що в науковому просторі сучасності існує низка історико-педагогічних досліджень, автори яких у контексті аналізу генези університетської освіти в Україні частково розглядали питання реалізації принципу автономії та колегіального самоврядування. Це праці А. Алексюка, Л. Вовк, О. Глузмана, Н. Дем’яненко, Б. Євтуха, Л. Зеленської, С. Золотухіної, Л. Курила, І. Курляк, О. Микитюка, О. Сухомлинської та ін. Проте діяльність факультетських колегіальних органів у структурі вітчизняних ВНЗ не знайшла належного висвітлення в історико-педагогічній літературі.

Мета статті – розкрити еволюцію факультетських колегіальних органів у структурі вітчизняних університетів XVII – початку XIX ст.

У процесі наукового пошуку виявлено, що процес розбудови системи вищої освіти на території України протягом XVII–XIX ст. відбувався за умов суперечливого поєднання “місцевого”, “польського”, “австрійського” та “російського” проектів. Цей факт зумовлений низкою чинників, серед яких першорядного значення набули відсутність власної державності (за винятком періоду Гетьманщини), слабкість економічних і політичних позицій корінного населення, брак будь-якої централізації в організації системи освіти тощо [2, с. 35].

Незважаючи на те, що Києво-Могилянська академія – перший ВНЗ на території України, що виник на національному підґрунті, була облаштована за зразком західноєвропейських університетів, в її структурі не передбачалося функціонування факультетів, що виключало діяльність факуль-

тетських колегіальних органів на зразок діючих у німецьких університетах факультетських рад [9, с. 65].

Натомість, у “Проекті” Батуринського університету (1760 р.) було здійснено важливу й нову для вітчизняної вищої школи спробу виділити групи наук, зокрема історико-літературних, правничих, фізико-математичних, природничих, хіміко-біологічних, а також традиційну групу класичних наук. У цьому плані “Проект” значно випереджав структуру Московського університету, що функціонував у складі трьох факультетів. Проте через нездійсненність “Проекту” факультетська організація не набула практичного втілення, що позбавляє підстав для аналізу ймовірної системи колегіального самоврядування, котра могла б скластися на факультетах.

Як відомо, починаючи з другої половини XVIII ст., у результаті трьох поділів Речі Посполитої (1772, 1793, 1795 рр.) українські землі послідовно перейшли в підпорядкування двох імперій: 80% із них підлягали владі російських імператорів, а решта (землі Галичини, Буковини, Закарпаття) були послідовно захоплені Австрійською монархією Габсбургів. Різні суспільно-політичні та соціокультурні умови, в тому числі освітні традиції, призвели не лише до значних розбіжностей в освітніх здобутках українського населення цих земель, а й позначилися на ґенезі вищої школи, зумовивши певні розбіжності в її організаційно-управлінській структурі [2, с. 47].

В окреслений історичний період на західноукраїнських землях діяв лише один ВНЗ – Львівський університет, відкриття якого датується 1662 р. У період з 1662 до 1773 рр. він функціонував у складі двох факультетів – філософського та теологічного. Проте їх організаційно-управлінська структура, як і університету в цілому, не передбачала діяльності жодних колегіальних органів, оскільки університет перебував у повному підпорядкуванні Єзуїтського ордену, який самостійно призначав на посади не лише ректора й деканів, а й викладачів [7].

У 1773 р. у зв’язку з ліквідацією ордену єзуїтів Львівський університет як одна із його інституцій припинив своє існування. Це відбулося через рік після першого поділу Польщі, за яким західноукраїнські землі перейшли в підпорядкування Австрійської монархії. Тому вже 1784 р. унаслідок освітньої реформи імператор Йосиф II відновив Львівський університет як світський навчальний заклад. Він став функціонувати у складі чотирьох факультетів – філософського, юридичного, медичного й теологічного. Від цього часу загальне керівництво університетом здійснював сенат, так звана “консисторія”, до складу якої входили ректор, декани та найстаріші за віком і стажем професори. Сенат розглядав лише принципові питання загального керівництва університетом. Усі поточні питання вирішували декани, які вважалися директорами факультетів [6, с. 167]. Проте, на відміну від попереднього періоду, у факультетській структурі Львівського університету став функціонувати колегіальний орган – рада професорів факультету, що здобула назву “збору” або “грона” [3, с. 94].

Факультетська рада керувалася у своїй діяльності спеціальним статутом – регуляміном. Останній визначав межі компетенції декана, продекана, професорів; установлював порядок розгляду справ різних типів; окреслював правила голосування й оскарження факультетських рішень, а також права й обов'язки членів ради [3, с. 94]. Так, у регуляміні філософського факультету зазначалося, що декан мав право одноосібно вирішувати лише такі справи, котрі потребували простого застосування відповідних розпоряджень, норм і приписів, або ж розгляду питань, що мали інформативний характер і повинні бути доведені до відома професорів. Поза межі компетенції декана виходили справи, які вимагалося вирішувати колегіально. До них належали такі, що: 1) давали змогу по-різному трактувати приписи й правила; 2) вимагали заслуховування, обговорення й висунення різних ідей, думок або пропозицій; 3) потребували ґрунтовного попереднього фахового вивчення стану справи. В останньому випадку декан призначав референта або ж спеціальну комісію, яка ґрунтовно й усебічно вивчала питання та готувала відповідні висновки для представлення у раді. Для вирішення окремих справ, наприклад звільнення студентів від плати за навчання, призначення стипендій, організація освіти жінок тощо, факультетська рада мала право обирати сталих референтів або комісію. Разом із цим такі питання, як призначення викладачів на посади, дозвіл на користування підручниками та посібниками, звільнення від плати за навчання студентів, контроль за проведенням іспитів, вимагалося доводити до відома Галицького губернаторства, яке вже безпосередньо інформувало про відповідні рішення Надвірну комісію [3, с. 95].

У процесі наукового пошуку виявлено, що в межах Російської імперії перший ВНЗ – Академічний університет, відкритий 1724 р. при Петербурзькій академії наук, не знав поділу на факультети і за своєю структурою суттєво відрізнявся від європейських зразків. Навчання в ньому здійснювалося не на традиційних юридичному, медичному, філософському та теологічному факультетах, а по "класах", тобто відділеннях Академії наук: 1) математичному (нижча і вища математика, астрономія, географія, механіка і прикладна математика); 2) фізичному (загальна фізика, фізіологія, анатомія, хімія, ботаніка); 3) історичному (метафізика, логіка, мораль, політика, елоквенція, історія стародавня й нова, генеалогія і геральдика, суспільне право, політична економія). Не випадково з приводу названої структури М. Ломоносов зазначав, що "при здешней Академии наук не токмо настоящего Университета не бывало, но еще ни образа, ни подобия Университетского не видно" [5, с. 170].

Натомість Московський університет, заснований 1755 р., був створений за зразком західноєвропейських і передбачав функціонування трьох факультетів – медичного, юридичного та філософського. Утім, незважаючи на зовнішню схожість Московського університету із західноєвропейськими, переважно німецькими, роль держави в його створенні була головною, тоді як корпоративні традиції надзвичайно слабкими. Саме тому в період оформлення його організаційно-управлінської структури, корпорати-

вні форми, які несла із собою західна культура, наповнити російським змістом виявилося доволі складно. З огляду на це, Московський університет, на відміну від інших німецьких зразків, не являв собою чітко організованої вченої корпорації та не користувався самоврядуванням. Він перебував під "височайшою протекцією" й підпорядковувався безпосередньо урядовому сенату, а професори й "принадлежащие к университету чины" зберігали лише підсудність університетському суду та звільнялися від поліцейських тяжб [5, с. 177]. Очолював університет не виборний ректор, а чиновник-директор, який не належав до вченого стану. Він самостійно здійснював керівництво університетом, погоджуючи з професорами лише окремі питання щодо організації навчального процесу та здійснення судочинства над студентами. Професорська конференція, до складу якої належали всі професори й три асесори, виступала лише дорадчим органом при директорі та скликалася за необхідності. За таких умов про самостійність факультетів, а також функціонування в їх складі органу колегіального самоврядування мова не йшла.

Як відомо, університети в підросійській Україні виникли як результат освітніх реформ і конрреформ, яких протягом XIX ст. нараховувалося чотири. Перша реформа була пов'язана зі зміною влади. У 1801 р. російський престол посів Олександр I, а вже у вересні 1802 р. було створено вісім міністерств, серед яких Маніфестом від 08 вересня 1802 р. – Міністерство народної освіти. З огляду на це, роль держави у відкритті університетів виявилася основоположною, а позиція російської православної церкви, яка не прагнула до політичної влади і мала власні навчальні заклади (духовні академії, семінарії) визначила неклерікальний характер університетської освіти. Тому вирішальна роль в облаштуванні університетів відводилася статутам – законодавчим актам, які визначали внутрішню організацію та структуру університетів. Це ставило централізаторську владу перед вибором: запроваджувати систему управління університетами на зразок німецьких, зокрема Геттінгена, надаючи широку автономію колегіальним органам, чи наполягати на жорсткій підконтрольності університетів попечителю й міністру, успадковуючи досвід Франції XVIII ст. [2, с. 61].

У процесі наукового пошуку встановлено, що під час розробки внутрішньої структури вітчизняних університетів акцент ставився на збереженні цілісності університету, а тому приклад Франції, де факультети на межі XVIII–XIX ст. перетворилися на самостійні навчальні заклади, позбавлені організаційної єдності, виявився неприйнятним. Тому укладачі статуту 1804 р. орієнтувалися на усталену на той час структуру німецьких протестантських університетів, які поєднували в собі риси державних установ із корпоративною самостійністю. До того ж, німецькі університети на межі XVIII–XIX ст. досягли вершини своєї наукової та навчальної діяльності, чим і був зумовлений вибір останніх як зразка для наслідування.

Проте, як показують результати проведеного дослідження, досвід побудови організаційної структури західноєвропейських університетів не був механічно перенесений на російський ґрунт. Запозичивши з Німеччини

корпоративно-автономний устрій університетів, що ґрунтувався на виборності та колегіальності зверху донизу, діячі університетської реформи 1804 р. прагнули вибудувати власну модель університетської корпорації, яка б узгоджувалася із чинною в межах Російської імперії самодержавно-бюрократичною системою.

У першій чверті XIX ст. вітчизняні університети, в тому числі відкритий 1805 р. на території підросійської України – Харківський, що увібрав кращі досягнення тогочасної просвітницької думки на Заході, працювали за статутом 1804 р. Статут передбачав єдину для всіх університетів імперії організаційно-управлінську структуру, яка включала в себе поділ останніх на чотири відділення або факультети: 1) моральних і політичних наук; 2) словесних наук; 3) фізичних і математичних; 4) лікарських і медичних. Вищим органом управління проголошувалася вчена рада університету, нижчим – рада факультету. Зокрема, у главі 60 статуту зазначалося: "Факультети мають свої приватні засідання під головуванням ректора або декана" [8, с. 245].

Згідно зі статутом 1804 р. планові засідання факультетської ради мали скликатися щомісяця, а позачергові – за необхідності ("коль часто нужда требует"). Склад факультетської ради формувався із професорів та ад'юнктів. Посада декана була виборною, проте потребувала затвердження міністром. Главою 72 статуту передбачалася й посада секретаря факультетської ради, на яку обиралися ад'юнкти на дворічний термін шляхом балотування. Кандидатура обраного секретаря, на відміну від декана, вимагала затвердження попечителем [8].

До компетенції факультетської ради належали: щорічне укладання порядку вивчення наук на факультеті з розподілом годин; організація іспитів на здобуття наукових ступенів (дійсний студент, кандидат, магістр, доктор); проведення процедури захисту дисертацій та присвоєння здобувачам наукового ступеня; обговорення змісту публічних промов, підготовлених окремими членами факультету для виголошення на святкових актах; розгляд наукових праць членів факультету та порушення клопотань перед ученою радою університету про їх друк за рахунок університетських коштів; аналіз наукових розвідок студентів, що надійшли до факультету з огляду на визначену заздалегідь тематику й умови конкурсу; визначення тематики наукових досліджень, що пропонувалися викладачам для вирішення за певну винагороду; установлення бажаного розміру асигнувань, необхідних для розвитку навчально-допоміжних установ; обговорення пропозицій, що надійшли від ректора або декана [8, с. 246].

Підкреслимо, що всі рішення факультетської ради вимагали затвердження з боку вченої ради університету – вищої інстанції з розгляду всіх університетських справ. Остання набувала права скасувати факультетську ухвалу, внести певні зміни чи затвердити її в повному обсязі. Така підзвітність і підконтрольність факультетських рад загальноуніверситетському колегіальному органу дала підстави Д. Багалію [1] зробити висновок, що діяльність факультетських колегій у період дії статуту 1804 р. була доволі

“скромною” порівняно з діяльністю вченої ради університету. Вона стосувалася переважно справ факультетського викладання і суто наукових питань. Утім, навіть ці питання в більш повному обсязі підлягали обговоренню та вирішенню на засіданнях вченої ради університету.

Але названі чинники не зменшували тієї величезної користі, яку приносили факультети справі науки і викладання. По-перше, більшість питань навчального і наукового характеру, які ставали предметом обговорення вченої ради й правління університету, зароджувалися саме на засіданнях факультетських колегій; по-друге, у полі зору останніх постійно перебували питання облаштування закладів освіти початкової й середньої ланки, що сприяло реалізації просвітницької функції університету; по-третє, в засіданнях факультетських рад знаходила застосування своїм силам і група викладачів, які не брали участі в засіданнях університетської ради, зокрема ад’юнкти. Для останніх участь у роботі факультетських колегій слугувала міцною підготовчою школою для майбутньої роботи в ученій раді університету, училищному комітеті, правлінні тощо [1, с. 356].

Як відомо, декабристський рух (1825 р.), Липнева революція у Франції (1830 р.) та польське повстання (1830–1831 рр.) викликали в Російській імперії певне суспільне пожвавлення. Уряд розумів, що необхідна певна національна ідея, яка здатна була б протистояти “шкідливому” впливу Заходу та привернути на бік правлячих кіл суспільство.

Провідником нової ідеологічної бази став С. Уваров, призначений 1833 р. на посаду міністра народної освіти. Думки щодо керівних ідей свого відомства він розвинув у всепідданійшій доповіді царю в листопаді 1833 р. “Запозичення європейського досвіду, – зазначав він, – неминуче, без цього Росія не зможе обійтися й освіта сама по собі не є злом. Усе залежить від її змісту. Але для того, щоб європейські ідеї не викликали небезпечних смут, щоб освіта виконувала охоронювальну службу, вона має будуватися на пропаганді істинно російських цінностей, виражених у формулі “Православ’я, Самодержавство, Народність” [6, с. 228].

Намагання С. Уварова надати освіті національного характеру та зробити викладання політично безпечним зумовили зміну структури університетів. Вони стали функціонувати у складі філософського, юридичного та медичного факультетів. При цьому філософський факультет складався із двох відділень: історії філософії та фізико-математичного. Нововведення полягало в тому, що на цих відділеннях відкривалися кафедри російської історії й літератури, слов’янських мов, філософії, політекономії та статистики. Більше ніж половина кафедр юридичного факультету займалися вивченням російського законодавства. Кафедра богослів’я, церковної історії й законодавства вважалася позафакультетською, а її курси стали обов’язковими для всіх православних студентів [6, с. 234].

Названі нововведення вперше були апробовані під час відкриття університету Св. Володимира в Києві (1834 р.) і знайшли втілення в чинному для нього статуті 1833 р.

Як відомо, схвалений 1835 р. Загальний Статут Імператорських Російських університетів суттєво обмежив делеговану на початку XIX ст. університетську автономію, вилучивши з компетенції професорських колегій справи фінансово-господарського, судово-поліцейського й просвітницького характеру. Однак, незважаючи на зростання влади попечителів навчальних округів у вирішенні університетських питань, справи навчального й наукового характеру залишилися в підпорядкуванні колегіальних органів – ученої ради університету та ради факультету. Натомість, суттєвих змін зазнав особовий склад факультетських рад. Відтепер у їх члени обиралися лише ординарні й екстраординарні професори, які набували права вносити для розгляду на засідання ради факультету пропозиції з навчальних і наукових питань у письмовій формі (глава 17).

Як і раніше факультети очолювали декани. Проте їх стали обирати радою факультету вже на чотирирічний термін із ординарних професорів із подальшим затвердженням міністра (глава 68). Під час хвороби чи відсутності декана його місце посідав старший за віком член факультетської ради. Обов'язки секретаря ради покладали на одного з ад'юнктів [4].

Зауважимо, що окремий статут для університету Св. Володимира (1842 р.) суттєво не вплинув на діяльність факультетських рад. У ст. 18 вищезазначеного статуту наголошувалося, що порядок факультетських засідань і коло їх повноважень ідентичні тим, що викладені у ст. 17–23 Загального Статуту Імператорських Російських університетів 1835 р. Проте статут 1842 р. звільняв філософський факультет університету Св. Володимира від обов'язку проводити випробування кандидатів на вчительські посади, а кожному факультету надавав право порушувати клопотання в установленому порядку через попечителя про доручення ад'юнктам викладання окремих предметів або частин будь-якої науки для більш детального їх вивчення.

Однак взаємний компроміс між керівним режимом і колегіальним самоврядуванням, який було закладено в положеннях статуту 1835 р., тривав порівняно недовго. Охоронювальні тенденції у вітчизняній системі вищої освіти ще більше посилилися наприкінці 40-х рр. XIX ст. під впливом подій 1848 р. у Європі. Уже восени 1849 р. імператор затвердив "Інструкцію ректорам університетів і деканам факультетів", що передбачала посилення нагляду за духом і напрямом викладання. Услід за нею Микола I схвалив секретну постанову ректорам і деканам гуманітарних факультетів, у якій особливу увагу приписувалося звертати на викладання державного права, політичної економії, науки про фінанси й "усіх узагалі історичних наук". Від професорів стали вимагати надання деканам від початку навчального року програм своїх курсів і текстів лекцій для затвердження. Після цього останні мали спрямовуватися до бібліотеки як обов'язкові примірники для вивчення студентами. До того ж, декани здобули право звіряти з ними конспекти студентів [6, с. 235].

За таких умов факультетські ради виявилися фактично відстороненими від вирішення навчальних і наукових питань, а важелі керівництва факультетськими справами перейшли до деканів.

Висновки. Таким чином, проведений науковий пошук дає підстави стверджувати, що у вітчизняній вищій школі, становлення якої відбувалося в умовах роздробленості українських земель, функціонування факультетських колегіальних органів мало певні розбіжності. Так, Києво-Могилянська академія не передбачала поділу на факультети, а отже, виключала можливість діяльності факультетських рад. В Австрійській імперії виокремлення в університетській структурі окремої професорської колегії (“грона”, “збору”), на яку покладалося здійснення загального керівництва факультетом, припадає на період реорганізації Львівського університету (1873 р.). У підросійській Україні діяльність факультетських рад як структурних підрозділів вітчизняних університетів була зумовлена університетським статутом 1804 р. Факультетська рада виступала вищою ланкою з розгляду навчальних і наукових справ на факультеті та перебувала в безпосередньому підпорядкуванні вченій раді університету. Набуття чинності статуту 1835 р. суттєво не вплинуло на порядок роботи й коло повноважень факультетських колегій вітчизняних університетів. Проте посилення урядового впливу й охоронювальних тенденцій у 40–50-ті рр. XIX ст. призвели до фактичного відсторонення факультетських рад від вирішення навчальних і наукових питань, зосередивши важелі впливу в руках ректора й деканів.

Список використаної літератури

1. Багалій Д.І. Вибрані праці : в 6 т. / Д.І. Багалій. – Х. : Вид-во НУА, 2004. – Т. 3. Опыт истории Харьковского университета (по неизданным материалам). – Ч. 1 (1802–1815 гг.). – 1151 с.
2. Зеленська Л.Д. Учена рада університету: історія, теорія, досвід : монографія / Л.Д. Зеленська ; Харк. нац. пед. ун-т імені Г.С. Сковороди. – Х. : ХНАДУ, 2011. – 480 с.
3. Курляк І.Є. Класична освіта на західноукраїнських землях (XIX – перша половина XX століття): Історико-педагогічний аспект / І.Є. Курляк. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2000. – 328 с.
4. Общий Устав Императорских Российских университетов 1835 г. – Х. : Тип. ун-та, 1837. – 50 с.
5. Петров Ф.А. Российские университеты в первой половине XIX века: Формирование системы университеского образования / Ф.А. Петров ; Гос. ист. музей. – М. : Гос. изд. музей, 1998. – Кн. 1. Зарождение системы университетского образования в России. – 471 с.
6. Прокопенко Л.Л. Генеза та розвиток державної освітньої політики в Україні (IX – початок XX ст.) : монографія / Л.Л. Прокопенко. – Дн. : ДРІДУ НАДУ, 2008. – 488 с.
7. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С. Сірополко. – К. : Наукова думка, 2001. – 912 с.
8. Устав Императорского Харьковского университета 1804 г. // Периодические сочинения об успехах народного просвещения. – 1805. – № 10. – С. 225–285.
9. Хижняк З.І. Києво-Могилянська академія / З.І. Хижняк. – К. : Вища шк., 1988. – 268 с.

Разуменко Т.О. Факультетские коллегиальные органы в структуре отечественных университетов (XVII – первая половина XIX вв.)

Статья посвящена проблеме становления и развития факультетских коллегиальных органов в организационно-управленческой структуре отечественных универси-

тетов периода XVII – первой половины XIX в., определены их состав, полномочия, направления деятельности.

Ключевые слова: отечественные университеты, факультеты, коллегиальные органы.

Razumenko T. Faculty collegial bodies within the structure of national universities (XVII – first half XIX centuries)

The article is devoted to the problem of the formation and development of the faculty collective bodies in home universities organizational and administrative structure in the period of the XVII th. – the first half of the XIX th. century. Their staff, powers and the directions of activity are defined.

Key words: home universities, faculties, collective bodies.

УДК [371.3:811.1]–055.2

Д.О. РЕВІНА

СТАНОВЛЕННЯ ЖІНОЧОЇ ОСВІТИ В США

На основі аналізу історико-педагогічної літератури досліджено розвиток жіночої освіти з часів заселення до початку XXI ст. у США. Жіноча освіта представлена як нагальна потреба суспільства, що впродовж багатьох століть перебувала в стані нестабільності. Звернено увагу на зв'язок між ставленням до жіноцтва в суспільстві та рівнем освіченості представниць слабкої статі.

Ключові слова: жіноча освіта, доступ до освіти, формальна освіта, школи для маленьких.

Жіноча освіта – це багатоаспектний термін, що включає цілий комплекс проблем, які стосуються різних рівнів освіти жінок, питання рівності статей, доступу до освіти та як результат зменшення частки бідності населення. Проте загальна освіта, тобто забезпечене державою право на здобуття початкової та середньої освіти незалежно від статі – все ще не глобальна норма, навіть якщо це передбачається в більшості розвинених країн. Прибічники руху за жіночу освіту наголошують на важливості проблем, що стосуються освіти жінок, проте це питання все ще залишається доречними.

Вивченню різних аспектів жіночої освіти в Україні приділяють увагу й сучасні науковці: О. Аніщенко (2000 р.), В. Вірченко (2006 р.), І. Волкова (1995 р.), В. Добровольська (2006 р.), Л. Єршова (2002 р.), І. Малинко (1984 р.), З. Нагачевська (2009 р.), Т. Сухенко (2001 р.), Т. Шушара (2006 р.), у працях яких зосереджено ґрунтовні теоретичні матеріали із зазначеної проблеми.

Водночас малодослідженим та, безперечно, цікавим є розвиток жіночої освіти по всьому світу, починаючи з епохи первісного суспільства, що послужило надійним підґрунтям для подальшого розвитку ідеї освіти жінок.

Метою статті є відображення розвитку освіти жінок у США.

З початку заселення північноамериканського континенту ранні поселенці мало уваги приділяли навчанню своїх дітей. Лише декількох з них вчили читати катехізис та Біблію вдома. Діти навчались у так званих "школах для маленьких", заснованих за зразком англійських невеликих сільських шкіл спільного навчання для дітей обох статей до 11 років, часто з однією вчителькою. Цей вид освіти не мав офіційного статусу та уроки проходили на кухнях приватних будинків [1, с. 11]. Зазвичай вчительки були або найстарішими жінками комун, або матерями деяких з дітей, і дуже часто, під час навчання алфавіту, цифр і молитов, такі жінки займалися виконанням господарських робіт. Азбуки використовували як підручники для дітей у цих типах шкіл. Аркуш пергаменту або паперу, захищений прозорим роговий аркушем, розміщали на шматку деревини з ручкою; такі "книги" переважно вміщали алфавіт і молитви.

Зі зростанням населення в колонії в 1635 р. у Бостоні, а згодом у 1670 р. у місті Плимут започаткували перші латинські граматичні школи,

створені за зразком шкіл старої Англії періоду правління короля Едварда VI. Такі школі призначались для підготовки хлопців до навчання в коледжі (Гарвардський коледж створено 1637 р.) та не приймали до навчання дівчат [2, с. 7–9].

Перші поселенці придержувались європейських традицій в освіті своїх дітей, а тому подекуди обмежувати інтереси жінок до прибирання, приготування їжі та виховування дітей. Упродовж 1700-х рр. аж до середини XIX ст. жіноча освіта в Америці була покликана підготувати дівчат до виконання господарських робіт. У той час, як колонії не робили нічого для поширення жіночої освіти, батьки заможних верств населення або започатковували приватні заклади освіти для дівчат, або наймали приватних наставників для своїх дочок. Дівчата з незаможних родин обмежувались здобуттям елементарної освіти у "школах для маленьких". Таким чином, можна простежити становий аспект доступу жінок до освіти.

Наприкінці XVIII ст. колоністи на чолі із найвпливовішим міністром Нової Англії Коттоном Масером, започаткували поділ на шкільні округи. Це сприяло усвідомленню того, що освіта є необхідним компонентом розвитку дитини. Проте, на той час шкіл було недостатньо, і дівчата все ще не могли навчатися за межами будинку. Наприкінці XVIII ст., у 1789 р., вийшла постанова, яка дозволяла жінкам відвідувати заняття в гімназіях, проте лише з квітня по жовтень, коли учні-хлопці відпочивали на канікулах [3, с. 148].

Поступово, навчаючись удома або, за рідкісним винятком, у школі, дівчата починали опановувати читання, писання та арифметику. У 1750-х рр. 65% жінок могли читати й писати. У 1840-х рр. активізувався відомий рух за "загальну школу". Реформатори освіти Горацій Мен і Генрі Бернард невпинно працювали в Массачусетсі і Коннектикуті, щоб встановити в масштабі штатів систему загальної школи. До 1918 р. всі діти молодшого шкільного віку мали право навчатися у школі, але після закінчення початкових класів не передбачалась і не заохочувалась подальша формальна освіта дівчат. Будь-яка подальша додаткова освіта для жінок здобувалась виключно самостійно, означала великі матеріальні витрати і все ще вважалась перешкодою для основного жіночого пріоритету – ведення господарства. Проте наявність будь-якої освіти взагалі давала надію на продовження навчання, оскільки жінки починали висловлювати бажання здобувати вищу освіту.

Освіта для дівчат у Новій Англії в 1767 р. була можливою завдяки коштам від податкового обкладення. У місті Нортгемптон (штат Массачусетс), наприклад, це оподаткування було необов'язковим, і більшість заможних сімей не хотіла платити податки, щоб допомогти бідним родинам. Керівництво штату оподатковувало всі сім'ї і використовувало ці фонди на підтримку шкіл, що готували хлопчиків до навчання в коледжі. І лише в 1800 р. у Нортгемптоні почали здійснювати освіту дівчат за рахунок суспільних грошей. Для порівняння: місто Саттон (Массачусетс) відрізнялось у плані соціального лідерства і платило за утримання шкіл коштами податків

сімей, що мали дітей і, таким чином, створювали активний виборчий округ на користь загальної освіти як для хлопчиків, так і дівчаток [4].

Історики підкреслюють, що читання і писання були різними навичками в колоніальну епоху США. У школах викладались обидві навички, але там, де шкіл не було, читання навчали переважно хлопчиків і декількох привілейованих дівчаток. Чоловіки управляли буденними справами родини, і тому потребували вміння як читати, так і писати. Жінкам потрібно було лише читати (особливо релігійні матеріали). Ця освітня невідповідність між читанням і написанням пояснює, чому колоніальні жінки часто могли читати, але не могли написати і не бути здатними підписати власні імена – замість підписів вони використовували позначку "X" [5, с. 18].

Освіта жінок, що належали до еліти суспільства у Філадельфії, після 1740 р. розвивалась за британською моделлю навчання заможних прошарків населення XVIII ст. Замість підтвердження суто "декоративних" ролей жінок, ця нова освітня модель заохочувала їх здобувати більш реальні знання, досягаючи нових рівнів у мистецтві та науках, роблячи наголос на розсудливості жінок. Освіта була тією можливістю, що допомагала деяким колоніальним жінкам підкреслювати їх елітарний статус, надаючи їм ті характерні риси, які б не змогли імітувати жінки, нижчі за статусом.

У 1833 р. університет Оберлін в Огайо став першим вищим закладом освіти, де жінки та чорношкірі студенти отримали дозвіл на навчання. Новий етап у розвитку жіночої освіти почався із присудженням перших трьох дипломів жінкам в університеті Оберлін у 1841 р. У Нью-Йорку 19 липня 1848 р. була прийнята конвенція, що надавала жінкам однакові права на рівні із чоловіками, включно із правом на здобуття освіти. Ця декларація жіночих прав була змодельована на основі Декларації про незалежність Сполучених Штатів. Декларація була спрямована на вирішення багатьох жіночих проблем, у тому числі щодо надання права виборчого голосу і права на здобуття вищої освіти. Цей документ давав жінкам можливість досягти того самого статусу, що й чоловіки в усіх сферах діяльності.

Два важливих коледжі, призначених для жінок, – Уеллеслі (Wellesley) та Сміт (Smith) утримувались за рахунок приватних відрахувань та пожертвувань. Обидва заклади освіти вважали успішними і такими, що надавали відмінні освітні послуги; але більшого значення набуло започаткування університету Бостона в 1871 р., який надав рівні можливості жінкам з чоловіками на всіх факультетах та відділах. У цей же час жінок на рівні із чоловіками почали зараховувати до Технологічного інституту та коледжу Тафтс (Tufts College). Ці установи і до нині займаються своєю діяльністю, виховуючи багато жінок для викладання та професійної діяльності [3, с. 167–168].

Відкриття університету Бостона з усіма його відділами замінила необхідність започаткування окремих шкіл для жінок у сфері права й медицини. Його медична школа почала користуватись великою популярністю ще наприкінці XIX ст. У цей же час швидко розвивалися навчальні школи для медсестер, а лікарня Нової Англії почала надавати жінкам можливість

пройти клінічну практику. Особливо привітно жінок вітали факультети й відділення скульптури та музичної культури.

У своїй статті "Жінки та освіта" (1880 р.) Елізабет Горані стверджує, що жінки становили 80% усіх шкільних вчителів, а у 1910 р. – 39% усіх студентів коледжів. Першій жінці дозволили навчатися в Гарвардській медичній школі лише у 1945 р. Можливо найбільшим успіхом у здобутті рівності в освіті для жінок була Стаття IX Учбової поправки 1972 р. Стаття IX була прийнята, щоб покласти кінець гендерній дискримінації в будь-якій з освітніх програм, що одержують федеральне фінансування [3].

Висновки. Як свідчить аналіз історико-педагогічної літератури, історія жіночої освіти у Сполучених Штатах Америки бере початок ще з епохи перших поселень, коли відбувся розподіл навчання й виховання за гендерним та становим принципами. Проте американські жінки починали шукати можливості для подальшої освіти на одному рівні із чоловіками. З часом вони відстояли своє право на рівноцінний доступ до всіх закладів освіти і, таким чином, затвердили своє становище в суспільстві як його рівноправні члени. З часів ранньої колоніальної освіти до сьогодення історія жіночої освіти значно еволюціонувала і тим самим сформувала американську систему освіти.

Список використаної літератури

1. Advances in Gender and Education // Montgomery Center for Research in Child & Adolescent Development. – № 1. – 2009.
2. Swett, John. American Public Schools. History and Pedagogics / John Swett. – Am. Pub. Sch. – 1900.
3. Cheney, Ednah D. Littlehale. Evolution of Women's Education in the United States / Ednah Dow Littlehale Cheney. – Chicago, New York : Rand, McNally & Company. – 1894. – С. 147–165.
4. Sklar, Kathryn K. The Schooling of Girls and Changing Community Values in Massachusetts Towns, 1750–1820/ Kathryn Kish Sklar // History of Education Quarterly. – 1993. – № 33 (4). – С. 511–542.
5. Monaghan, E. Jennifer. Literacy Instruction and Gender in Colonial New England / E. Jennifer Monaghan // American Quarterly. – 1988. – № 40 (1). – С. 18–41.

Ревина Д.А. Становление женского образования в США

На основе анализа историко-педагогической литературы исследуется развитие женского образования, начиная с времен заселения до начала XXI ст. в США. Женское образование представлено как неотложная потребность общества, которая на протяжении многих веков находилась в состоянии нестабильности. Автор обращает внимание на связь между отношением к женщинам в обществе и уровнем образования представительниц слабого пола.

Ключевые слова: женское образование, доступ к образованию, официальное образование, школы для маленьких.

Revina D. The formation of women's education in the USA

Due to the analysis of historical and pedagogical literature the development of women education is investigated since the epoch early settlements to the beginning of the XXI century in the USA. Women education is presented as society's urgent necessity, which during many ages was in the state of instability. The author pays attention to the connection between attitude towards women in society and the level of their education.

Key words: women education, access to education, formal education, dame schools.

УДК 769.4

Н. СЕМЕНЕЦЬ

ДОСВІД ЗАРУБІЖНИХ ШКІЛ БІГУ НА СЕРЕДНІ ТА ДОВГІ ДИСТАНЦІЇ СЕРЕДИНИ XX ст.

У статті проаналізовано досвід зарубіжних шкіл бігу на середні та довгі дистанції, розглянуто передові зарубіжні методики підготовки легкоатлетів середини XX ст., узагальнено тенденції в розвитку цих методик.

Ключові слова: школа, легка атлетика, дистанція, методика, техніка, досвід.

Такий вид легкої атлетики, як біг на середні та довгі дистанції, має багату багату історію. У його теорії та практиці існують численні і різноманітні погляди, напрями, школи, про що свідчить кількість наукової та методичної літератури.

Мета статті – проаналізувати досвід зарубіжних шкіл бігу на середні та довгі дистанції.

Цікавою є історія становлення традицій у підготовці бігунів на середні дистанції та стаєрів у зарубіжних країнах

Методи підготовки перших бігунів на середні та довгі дистанції були дуже примітивними. Вони полягали переважно в рівномірному і відносно повільному пробіганні тих або інших дистанцій. Іноді біг чергувався з ходьбою. Вважалося, що на тренуваннях треба пробігати дещо більше за ту дистанцію, на якій виступаєш на змаганнях. Загалом, досягнення бігунів кінця минулого століття відповідали методам їх підготовки. Відомо, що результати переможця перших Олімпійських ігор австралійця Е. Флека у бігу на 800 і 1500 м дорівнювали лише 2.11,0 і 4.33,2 хв. У наш час навіть жінки показують більш високі результати [4].

Проте пояснити бурхливе зростання досягнень у бігу на середні та довгі дистанції тільки збільшенням кількості бігових кілометрів було б неправильним. Друга істотна причина – це інтенсифікація тренувального процесу, передусім, за рахунок збільшення швидкості бігу. У зв’язку з цим підвищилася й абсолютна швидкість сучасних бігунів. Це дає їм змогу пробігати останні 400 м 5-кілометрової дистанції іноді швидше ніж за 55 с, про що бігуни минулого могли тільки мріяти.

Багато спеціалістів [3; 4] вважають, що родоначальницею сучасної легкої атлетики є Англія. Уживаний спочатку англійцями метод тривалого рівномірного і порівняно повільного бігу, переважно на шляхах і в парках, у поєднанні з ходьбою з’явився у XIX ст. і був на озброєнні у професійних бігунів. Згодом система тренування англійських бігунів істотно змінилася, передусім, значно збільшився обсяг тренувального навантаження. Уже Р. Баністер у своїй праці “Перша миля за 4 хвилини” [8] писав про те, що щодня він пробігав по 5–8 миль у змінному темпі. На необхідності об’ємної тренувальної роботи наголошували Г. Пірі і К. Чатауей. Змінилися і засоби бігового тренування. Легкий тривалий біг на місцевості став чергуватися з інтервальним бігом на відрізках 220, 440, 660, 880 ярдів [5].

Якщо посхемно поділити історію англійської школи бігу на періоди, то можна вважати, що на Р. Баністері закінчується її перший період. Другий період пов'язаний з іменами інших видатних англійських бігунів, серед яких слід передусім назвати Д. Ібботсона, Д. Парлетта, Г. Пірі, Б. Талло, Б. Хьюсона, К. Чатауея [5].

Характерним для тренування англійських бігунів на середні та довгі дистанції в цей період є збільшення тренувальних навантажень і кількості інтенсивного інтервального бігу при збереженні бази великого обсягу кросового бігу.

Німецькі тренери помітили, що недолік системи підготовки фінських бігунів – відсутність необхідної роботи над швидкістю і спеціальною витривалістю. У пошуках нових шляхів підготовки бігунів німецькі фахівці прийшли до ідеї виховання цих якостей за допомогою повторного швидкісного бігу, тобто методу інтервального бігу [6].

Провівши великі дослідження, німецькі спеціалісти встановили, що інтервальний біг, який проводиться з високою швидкістю, впливає переважно на скелетні м'язи і сприяє пристосуванню організму до роботи в умовах кисневої недостатності, тобто в анаеробних умовах. Для бігунів на довгі дистанції, у яких значна частина роботи відбувається в аеробних умовах, первинного значення набуває вдосконалення серцево-судинної системи, збільшення розмірів і ударного об'єму серця [6].

Тренер В. Гершлер і відомий кардіолог 1960-х рр. у Німеччині Х. Райнделл заявили про тренувальну дію пауз відпочинку між пробіжками, коли частота серцевих скорочень не перевищує 120–140 ударів на хвилину [9].

Метод Гершлера – Райнделла виявився дуже зручним для тренерів, оскільки давав змогу постійно тримати бігуна під контролем, стежити за його станом. Проте незабаром недоліки інтервального методу тренування Гершлера – Райнделла стали очевидними, не лише для бігунів та тренерів, а і для його авторів. З'ясувалося, що одноманітна пробіжка на стадіоні одних і тих самих відрізків не дає необхідного ефекту, що без бігу на довгі дистанції в рівномірному темпі на місцевості тренування стаєра буде неповноцінним.

Відомий у минулому західнонімецький бігун, а нині тренер П. Шмідт на сторінках журналу "Лайт атлетик" пише про засоби тренування сучасних німецьких бігунів: "Засоби тренування взимку: тривалий біг, іноді в ускладнених умовах, шведський фартлек, спокійний темповий біг на відрізках від 300 до 3000 м, біг у гору і по пагорбах; у періоді змагання: темповий біг за інтервальною системою різної інтенсивності і тривалості, а також інтервальний спринтерський біг" [5; 6].

Франція більше, ніж будь-яка інша європейська країна, зазнала на собі впливу кросового англійського тренування і методів шведських тренерів Г. Холмера й Г. Оландера. Французька школа бігу ще за часів М. Жазі і М. Бернара, в 1960-х рр., сповідувала так званий "натуральний метод". Це цілорічне тренування в лісі, на пересіченій місцевості.

Олімпійські ігри на початку XX ст. ознаменувалися великими успіхами фінських спортсменів. Р. Молле (Бельгія) вважає, що одна з причин успіхів фінів у бігу – це "розширення шляхів, які ведуть до досягнення хорошого фізичного стану: життя на відкритому повітрі, здорова і щедра їжа, очищення організму шляхом частого використання фінської лазні (бані)" [4].

Тривалий рівномірний біг і ходьба посідали в підготовці фінських бігунів головне місце. Проте увага приділялася також темповим пробіжкам для розвитку швидкості за американським зразком. Подібних принципів тренування дотримувалися майже всі фінські стаєри. Найвидатнішим серед них був, поза сумнівом, П. Нурмі.

У середині 1940-х рр. у Швеції з'явилася група сильних бігунів на середні та довгі дистанції. Надзвичайний успіх шведів пояснюється низкою причин, у тому числі і тим, що в цій країні була створена своя прогресивна система тренування, що має деякі переваги перед методами, застосовуваними фінами.

Швидкість і витривалість – ось якості, до розвитку яких повинен прагнути бігун. Відомий тренер Г. Холмер розробив власну систему підготовки бігунів і назвав її "фартлек" (гра швидкостей). Її застосування давало змогу уникнути психічного стомлення, ушкоджень суглобів, зв'язок і окістя, що були неминучими наслідками одноманітного тренування на біговій доріжці стадіону. При бігу на м'якому еластичному ґрунті стомлення наставало значно пізніше. Фартлек привчав бігуна до самостійності, розвантажував його психіку [5].

Шведський метод тренування переносив велику частину тренувальної роботи на місцевість і давав змогу застосовувати значні бігові навантаження. Свідченням того, який успіх це давало, є досягнення найсильнішого шведського бігуна тих часів Г. Хегга.

У кінці XIX ст. американські тренери і спортсмени не лише запозичили методи тренування англійських бігунів, а й намагалися внести до них щось своє, нове. До елементів англійського тренування – тривалого рівномірного бігу і ходьби – вони додали серії пробіжок на відрізках тренувальної дистанції. Певною мірою це був інтервальний метод тренування, правда, не в такому вигляді, яким він став згодом у європейських країнах. Творцями цього методу американці вважають своїх тренерів – Д. Кромвела, М. Марфі і Л. Робертсона [3].

Таким чином, тренування американських бігунів здійснювалося переважно в умовах стадіону і було підпорядковане завданню досягнення абсолютної швидкості і швидкісної витривалості.

Американці надавали великого значення і правильній тактиці бігу, схиляючись до максимального темпу на першій половині дистанції з мінімальним зниженням швидкості [4; 5].

На Олімпійських іграх 1964 р. у Токіо американці досягли несподіваного успіху на довгих дистанціях, що пояснювалося відмовою від звичних одноманітних методів тренування, запозиченням досвіду у стаєрів європейських країн.

Еволюція американської системи тренування, яка намічалась уже в 1960-х рр., триває і до сьогодні.

Більшість тренерів, взявши на озброєння фартлек і тривалий рівномірний біг, продовжує широко використовувати різні форми інтервального тренування для виховання у бігунів швидкісних якостей. У цьому плані цікавою є система тренування бігунів, розроблена головним тренером Стенфордського університету П. Джорданом. Річна періодизація, що існує у бігунів цього університету, дещо відрізняється від нашої. Підготовчий період займає лише 4 місяці – з жовтня до січня. Лютий присвячений передзмагальній підготовці. Період змагання триває з березня до липня.

П. Джордан широко застосовує різні форми інтервального бігу на відрізках від 100 до 1000 м. Проте його система передбачає, крім того, два рази на тиждень кроси, а також біг-розминку і завершальний біг у кінці роботи на кожному тренуванні. Значне місце в системі тренування, розробленій П. Джорданом, посідає підготовка до змагання. Американські бігуни щотижня беруть участь у змаганнях, стартуючи за три літні місяці 30–35 разів. Так, на початку 1960-х рр. у Новій Зеландії з'явилася група бігунів під керівництвом А. Лідьярда. Вони не лише перемагали на змаганнях, а і встановлювали світові рекорди. Це були У. Бейлі, Б. Мегі, М. Халберг, П. Снел.

У роботі тренерів П. Черутті і А. Лідьярда багато спільного. Це, передусім, великий обсяг тренувальних навантажень, що виконуються у вигляді бігу на пересіченій місцевості, потім – відпрацювання витривалості шляхом тривалого бігу в природних умовах і, нарешті, різні форми бігу в гору, по піску і піщаних дюнах. Усе це дає підстави деяким фахівцям з європейських країн стверджувати, що системи тренування А. Лідьярда і П. Чарутті – це, по суті, шведський фартлек, застосований до місцевих умов [10].

Португальська школа бігу створювалась, використовуючи все краще у світовій методиці, починаючи з інтервального тренування Е. Затопека. Поступово виникла методологія, що стала, практично, національним переконанням. У 1990-ті рр. португальські тренери зрозуміли, що зовсім не потрібно бігти короткі відрізки занадто швидко, краще замість цього зменшити час відпочинку, і постаралися просуватися в цьому напрямку [7].

Необхідно відзначити, що португальські бігуни за традицією змагаються в багатьох видах. Вони виступають і влітку, і взимку, на шосе і в кросі, цілий рік вони намагаються бути у формі на всіх головних змаганнях сезону. Вони не вірять у великі цикли. Звичайно, існують головні старти сезону, але атлети намагаються залишатися в хорошій формі упродовж усього сезону. Це головна причина, чому тренування зовсім небагато змінюються протягом року.

Португальці зазвичай виконують у тижневому циклі зв'язку з двох специфічних робіт на доріжці і принаймні один інтенсивний тривалий біг поза нею [7]. Треба відразу відзначити, що для нас головний орієнтир –

планований результат у змаганнях. Усе інше визначається цільовою змагальною швидкістю.

Навіть при розвитку фізіологічних функцій або параметрів (МПК, ПАНО тощо) саме змагальна швидкість відіграє головну роль.

Отже, у португальського бігуна є те, що називається типовим методом тренування. Такі спортсмени, як К. Лопеш, Ф. Мамеде, А. Лейтао, Домінгеш і Діонісіо Кастро (близнюки), А. Пінту, П. Гуерра, А. Куньо, Ф. Рібейру, М. Мачадо, К. Сакраменто, Р. Сильва та інші, з успіхом тренуються або тренувалися в такому ключі або під впливом португальської методики, адаптованої до індивідуальних особливостей і схильностей.

Уже давно нікого не дивують видатні успіхи кенійських бігунів на середні і довгі дистанції. Дж. Вельзіан – один із патріархів не лише кенійської, а й усієї африканської легкої атлетики. Він приїхав у Кенію з Англії в 1959 р., коли йому було 30 років. Звичайно, ні про яку легку атлетику в країні тоді не було й мови. Але всього через п’ять років його роботи на Олімпіаді в Токіо перший кенійський бігун завоював бронзову медаль, а через чотири роки в Мехіко до Кенії прийшов справжній успіх. Створена ним програма розвитку і підвищення кваліфікації принесла свої плоди не лише в Кенії, а й в Ефіопії (бігуни цієї країни, як відомо, нерідко випереджають Кенію), а останніми роками – і в Нігерії, Південній Африці, Танзанії та ін. [1].

Дж. Вельзіан визначив вирішальні чинники в успіхах кенійських бігунів: генетику, працездатність, дисципліну, мотивацію, тренування в групах і природне харчування [2].

Варто визнати, що марокканська система тренування більше наукова, вона використовує одну з найбільш просунутих з наукового погляду програм навчання у світі. Їх спортивні досягнення – результат системи тренування, концепція якої висунена Марокканською федерацією легкої атлетики [1; 2].

Успіх починається з неквапливого процесу відбору, визначення таланту. Система працює з молодими людьми між 12 і 16 роками. Вона використовує каравани, які подорожують по Марокко з устаткуванням для проведення випробувань, які включають дві стадії. На першій стадії кандидати проходять три випробування:

1) короткий пробіг з низького старту;
2) середня дистанція;
3) стрибок у довжину з місця.

За цими простими трьома випробуваннями вони визначають:

– швидкість реакції;
– витривалість;
– силу.

На другій стадії проводяться медичні тести. Після цього кращих направляють до так званої “удосконалювальної місцевої одиниці”. На цьому рівні працюють кращі національні і світові атлети, стаючи професіонала-

ми, вони не мають ніякої іншої діяльності, окрім підготовки до головних змагань, і живуть у національному інституті легкої атлетики [2].

Так діє принцип індивідуалізації: “Ми не маємо двох атлетів, навчених однаково, але ми маємо метод, який пристосовуємо до кожного атлета. Ми не створюємо щось нове, але ми удосконалюємо те, що вже існує, використовуючи наукові дані”,– говорив Даоуда [2].

Інша школа тренування марокканців – послідовники Х. Ска – тренуються дещо відмінно від групи Ель-Герружа. Вони роблять три жорсткі тренування на тиждень, а в інші дні бігають кроси. Кроси зазвичай починаються з темпом 4 хв/км, який зростає до 3,05–3,15хв/км, і тривають упродовж однієї години. Ці пробіжки – основа витривалості, хоча швидкість на них нижче, ніж у Ель-Герружа. Середньомісячний обсяг – 200–220 км. Х. Ска також тренує силу, застосовуючи невеликі ваги з багатьма повтореннями (щоб уникнути великих м’язів) узимку. У поєднанні з великим використанням тренувань на пагорбах це дає йому неймовірний фініш [1].

Витривалість потрібна, щоб бігти швидко на довгих відстанях, і спосіб досягти великої витривалості – тренування на рівні ПАНО. Це використовує і кенійська система, і марокканська.

Цікаво відзначити, що американські бігуни мають у своєму розпорядженні увесь арсенал сучасної науки і медицини і, незважаючи на це, африканські бігуни на чемпіонатах світу не залишають їм жодних шансів на перемогу. Проте після переїзду африканських бігунів до Сполучених Штатів Америки для участі у змаганнях у складі збірних команд американських коледжів показники їх підготовленості починають погіршуватися.

Сьогодні через помилкові уявлення фізіологів навіть такі бігуни, як А. Салазар, повірили в те, що їм ніколи не вдасться виробити вміння швидко фінішувати. Насправді усе, що їм вдається зробити, це визначити, на які аспекти тренування необхідно звернути увагу, і почати над ними працювати.

Висновки. На нашу думку, велика різноманітність методів тренування у бігу визначається традиціями, кліматичними умовами тих або інших країнах, індивідуальними особливостями бігунів, поглядами і схильностями тренерів. Тенденції в розвитку цих методів останніми роками привели до універсалізації, або інтернаціоналізації, методів трненування у бігу, які нині характеризуються такими головними особливостями:

– широке застосування безперервного тривалого бігу для вироблення не лише загальної, а й частково спеціальної витривалості й інтенсивного змінного бігу для вдосконалення спеціальних якостей бігуна;

– збільшення кількісних показників у тренуванні бігунів, яка досягається переважно за рахунок тривалого рівномірного і темпового бігу на місцевості;

– використання додаткових коштів на підготовку таких тренувань, як біг у гору, по піску, снігу, м’якому ґрунту. Тренування в середньогір’ї

стає звичайним і важливим засобом підготовки не лише перед змаганнями, а й у поточній підготовці бігунів;

– підвищення рівня вольової і психологічної підготовки бігунів. останніми роками спостерігається значне підвищення швидкості пробігання останніх 800, 400, 200 м дистанцій;

– незважаючи на поширення подібних засобів і методів тренування, у ряді країн світу зберігаються традиційні типові особливості підготовки бігунів;

– більше, ніж у будь-якому іншому виді легкої атлетики, у бігу на середні та довгі дистанції помітна тенденція до злиття тренувального і науково-дослідного процесів;

– позитивну роль у розвитку й удосконаленні бігу на середні та довгі дистанції за кордоном, поза сумнівом, відіграє вдале вирішення проблеми підготовки резервів у бігу.

Португальська, кенійська, американська, фінська, англійська, французька та інші школи й методики дуже різноманітні, що виникає інтерес. Це дає нам знання у використанні більш цікавих методик тренування для досягнення запланованого результату.

Список використаної літератури

1. Зеличенок В. Как тренируются кенийцы / В. Зеличенок. – 2001. – С. 48–88.
2. Баккен М. Тренировка марокканских бегунов мирового класса / Мариус Баккен. – М., 2001. – 392 с.
3. Матвеев Л.П. Основы общей теории спорта и системы подготовки спортсменов / Л.П. Матвеев. – К. : Олимпийская литература, 1999. – 320 с.
4. Зайцева В.М. Теорія спортивного тренування з основами методик : підручник для студентів IV курсу вищих навчальних закладів з факультетами фізичного виховання / В.М. Зайцева. – Запоріжжя : ЗДУ, 2003. – 174 с.
5. Кайтмазава Е.Н. Легкая атлетика зарубежом / Е.Н. Кайтмазава. – М., 1974. – 100 с.
6. Елфимов И.Т. Исследование эффективности различного темпа бега и интервалов отдыха при повторном методе тренировки бегуна на средние дистанции : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / И.Т. Елфимов. – М., 1954. – С. 21.
7. Кабраль А. Португальская школа бега – взгляд изнутри / А. Кабраль // Лёгкая атлетика. – 2001. – № 10–11. – С. 32–34.
8. Банистер Р. Перша миля за 4 хвилини / Р. Банистер. – М., 2008. – С. 65–73.
9. Кейно А.Ю. Методика специальной физической подготовки начинающих бегунов на средние дистанции / А.Ю. Кейно, В.А. Афанасьев, С.А. Загузова // ФиС. – № 1. – 2004. – С. 38.
10. Шмидт П. Leichtathletik / П. Шмідт. – ФРГ, 1973. – 88 с.

Семенец Н. Опыт зарубежных школ беге на средние и длинные дистанции

В статье проанализирован опыт зарубежных школ беге на средние и длинные дистанции, рассмотрены передовые зарубежные методики подготовки легкоатлетов середины XX в., Обобщены тенденции в развитии этих методик.

Ключевые слова: школа, легкая атлетика, дистанция, методика, техника, опыт.

Semenets N. Experience of foreign schools for run on middle and long distance

The article analyzes the experience of foreign schools for run in middle and long distance, and considering the advanced foreign techniques of athletes preparation in the middle of XX century. The author summarizes the trends in the development of these techniques.

Key words: school, athletics, distance, method, technique, experience.

.

УДК 37.015.3

О.П. СІРЕНКО

ПЕДАГОГІЧНІ АКМЕ ВІДОМОГО ХІРУРГА М.П. ТРИНКЛЕРА

З метою оцінювання внеску в педагогічну науку у статті розглянуто педагогічні погляди хірурга М.П. Тринклера, а саме його ставлення до викладання, до студентів, а також його відзнаки в науковій діяльності. Відзначено його досягнення в ораторському мистецтві під час лекцій.

Ключові слова: викладацька діяльність, лекція, медичний університет, анатомічний музей, гурток.

Сучасне реформування вищої освіти має враховувати не тільки новітні технології навчання, а також вдалі доробки минулого. Тобто слід звернути увагу на спадщину, яку нам залишили відомі вчені, дослідники, які мали досвід не лише в певній галузі, а ще й у викладанні. Так, наприклад, лікарі, заслуги яких відомі на весь світ, докладали багато зусиль, аби вдосконалити викладання свого предмета. Їх винаходами користуються й зараз. Проте ще бракує праць, у яких було б досліджено погляди лікарів-педагогів. Велика кількість лікарів були викладачами, і одним з найбільш відомих лікарів-педагогів був Микола Петрович Тринклер (1859–1925 рр.).

Існує багато джерел, де б йшлося про особистість вченого М.П. Тринклера як видатного хірурга [1–5]. Як свідчить аналіз літератури, постать відомого лікаря є цікавою не лише з погляду його хірургічної діяльності, а ще й з позиції педагога, адже він одночасно працював викладачем. На жаль, на сьогодні дослідниками ще недостатньо висвітлено його педагогічні погляди.

Мета статті – на основі проведеного аналізу наукової літератури схарактеризувати педагогічні погляди відомого хірурга М.П. Тринклера.

Нещодавно, у 2009 р., виповнилось 150 років з дня народження М.П. Тринклера, і медикам сьогодення слід ще раз нагадати про заслуги вченого, який зробив чимало для Харківської хірургічної школи.

Становлення відомого хірурга як педагога, наставника студентської молоді, відбулося під впливом його учителя В.Ф. Грубе, естонця за походженням, який вивчав медицину в Дерпті, закінчив університет в 1850 р., до 1859 р. був морським лікарем у Кронштадті, а з 1859 р. його було обрано ординарним професором у Харкові.

У другій половині XIX ст. хірургічні клініки медичних факультетів двох університетів – в Харкові та Києві – стають справжніми осередками хірургічної науки і практики на Україні. В.Ф. Грубе стає головним ініціатором і засновником Харківського медичного товариства (ХМТ) у 1861 р., метою якого було об’єднання зусиль лікарів з вивчення, удосконалення та застосування всіх галузей медицини. ХМТ мало великий вплив на розвиток громадсько-медичної думки лікарів далеко за межами Харкова. За виняткову сумлінність В.Ф. Грубе заслужив велику пошану медичної громадськості, яка обрала його довічним почесним головою Харківського медичного товариства [1].

На цьому заслуги Вільгельма Федоровича не закінчуються, адже саме йому вдалось розгледіти в особі свого студента М.П. Тринклера неабиякі здібності, які дали йому змогу в майбутньому стати видатним ученим, талановитим педагогом і вражаючим хірургом.

М.П. Тринклер народився 19 листопада 1859 р. в Петербурзі у сім'ї дрібного урядовця. Сидячи за гімназійною партою, він виявив схильність до математики та фізики, але особливо цікавився гуманітарними науками та мріяв завершити свою освіту на історико-філологічному факультеті у Дерпті. Але життя внесло свої поправки, та за наполяганням рідних М.П. Тринклер вступив на медичний факультет Харківського університету.

Микола Петрович мав широку ерудицію не тільки в галузі спеціальних пізнань, але й з інших фундаментальних медичних дисциплін і навіть із суміжних спеціальностей, мав практичне знайомство з методами наукових досліджень, видатні здібності та працьовитість. Його лінгвістична підготовка (вільно володів трьома іноземними мовами – німецькою, французькою та англійською) відкривала доступ до джерел іноземної літератури. Всі ці заслуги сприяли тому, що він став стипендіатом на кафедрі для підготовки до професорського ступеня по кафедрі клінічної хірургії.

У 1900 р. М.П. Тринклера обирають на факультеті до приват-доцентів, де він починає читати лекції з хірургії черевної та грудної порожнин. До викладацької роботи Микола Петрович приступає ще будучи ординатором у хірургічній клініці професора В.Ф. Грубе.

Після захисту дисертації на звання доктора медичних наук, з 1900 р., він вже починає систематично читати лекційний курс на медичному факультеті Харківського університету та не припиняє викладацької діяльності до самої смерті.

У березні 1905 р. його призначають екстраординарним професором Харківського університету по кафедрі хірургічної патології з десмургією та з вивчення про вивихи та переломи, а в червні 1910 р. він стає ординарним професором. Ставши завідувачем кафедри, він одразу ж узявся за фундаментальне переобладнання операційної, в якій було створено спеціальні окремі передопераційна та хлорформаторська, налагоджено асептичні умивальники, проведено електрику, обладнано перев'язочну.

Професор приділяв багато уваги питанням викладання: він любив молодь та в повному значенні слова возився з нею. Він організовував студентські гуртки, на яких слухав і активно обговорював студентські доповіді.

Теоретичні лекції чергувалися з лекціями клінічними, якими Микола Петрович вмів захоплювати своїх слухачів. Така особливість М.П. Тринклера як педагога була спрямована на те, щоб, як він казав, студент "був спроможний переконатися у корисному використанні цього теоретичного скарбу на практиці біля ліжка хворого [2]".

"Клініцист у душі, він зміг представити кафедру хірургічної патології настільки цікавою пропедевтичною клінікою, що слухачі третього курсу не помічали різкого переходу з воєнного шпиталю до факультетської хіру-

ргічної клініки [3]”. Читання лекцій з операційної було перенесено до аудиторії університету.

Лекції з теоретичної хірургії читалися в аудиторії з демонстрацією патолого-анатомічних і хірургічних препаратів. При цьому широко використовувалась багата колекція патологоанатомічного музею. Клінічні лекції читались безпосередньо у клініці та були тісно пов’язані з практичними заняттями. М.П. Тринклером було значно розширено колекцію препаратів і переобладнано музей. Як відомо, музей є невід’ємним компонентом у вивченні анатомії, оскільки він сприяє досягненню мети навчання та виховання студента. Анатомічні препарати – це сукупність ідеї, великої праці та досконалості витвору рук анатома, дослідника, вченого. Препарати музею дають студентам змогу послідовно перейти від зображення препарату на площині в атласі до розуміння його об’ємних характеристик. Це, без сумніву, спрощує візуальне сприйняття препаратів студентами, що вивчають анатомію.

Лекції Миколи Петровича користувались великою популярністю, залишали в студентів незгладимий слід. В його лекціях глибокий внутрішній зміст поєднувався з простотою й ясністю викладу. Він володів рідкісною здатністю донести до своїх слухачів основне, найголовніше в темі, зовсім не турбуючись про зовнішній ефект, він давав велику кількість наукового матеріалу, освітленого практичною думкою.

Оскільки теорію було тісно пов’язано з практикою, жодна більш-менш важка операція не проходила без участі студентів старших курсів. Як правило, у клінічних операційних завжди були присутні лікарі, які стажувались, та студенти. Тут знаходилась спеціальна дошка, на котрій було прикріплено спеціальний великий аркуш білого цупкого паперу. На ньому професор вугіллям або фарбами фіксував хід операції. Розбираючи процес операції, він докладно відповідав на питання слухачів. Такий розбір вражав як студентів, так і лікарів.

Великі знання вченого та багата різностороння хірургічна практика, знайомство з роботою провідних клінік Європи, багата ерудиція та виняткові особисті якості М.П. Тринклера якнайкраще відповідали створенню в клініці умов, необхідних для підготовки кваліфікованих хірургів. Він говорив так: “Якщо вчитель-піаніст витрачає на правильну постановку пальців свого учня іноді роки, – при чому треба пам’ятати, що піаніст грає на неживому предметі, то вчитель-хірург повинен вимагати від своїх учнів спритності, швидкості, особливої м’якості під час обробки живих тканин [4]”.

У 1913 р. М.П. Тринклера було затверджено керівником факультетської хірургічної клініки. До клініки Микола Петрович прийшов у розквіті наукової, педагогічної та практичної діяльності. Він багато в чому сприяв підвищенню її авторитету в науковому світі, перетворив її на науково-практичну школу хірургії.

У своїй викладацькій діяльності він виявляв виняткову м’якість у ставленні, терплячість у роз’ясненні важких, іноді заплутаних, питань хі-

ургії. За чуйність, доброту та сердечність, виключну скромність його завжди любили студенти.

Спогади учнів Тринклера дають нам змогу оцінити видатні якості Миколи Петровича як хірурга. Його учень, А.А. Арендт, згадував: "М.П. Тринклер блискуче володів оперативною технікою. Операція проводилась майже без слів, за абсолютної тиші, завжди за певним, чітко відпрацьованим планом, з чітким розмежуванням обов'язків кожного з його помічників. Вона протікала майже безкровно. Все робилося точно та швидко, з упевненістю і твердістю… Студенти та лікарі виходили з операційної з глибокою вірою в хірургію [5]".

М.П. Тринклер залишив значущу наукову спадщину. Його перу належить 80 наукових праць (не враховуючи дрібних нотаток, рефератів і рецензій), в яких виявлялись виключна об'єктивність та сумлінність вченого.

Останньою науковою працею вченого стала праця "Основи сучасного лікування ран", яку він завершив у квітні 1925 р. У книзі використано досвід сорокарічної хірургічної діяльності самого автора та погляди щодо цієї проблеми видатніших вітчизняних і зарубіжних хірургів. Як істинний педагог, М.П. Тринклер адресує її, перш за все, студентам-медикам та молодим лікарям, строго послідовно, дохідливо та доказово викладаючи аналізовані питання. Учні видатного хірурга згадували, що його улюбленою фразою була: "Вчіться лікувати рани, бо гарно зроблену операцію поганим післяопераційним лікуванням зведете до нуля, а погано виконану гарним лікуванням доведете до блискучого результату".

Результати наукових праць і практичної хірургічної діяльності М.П. Тринклера неодноразово наводились як у вітчизняних, так і в зарубіжних підручниках. Спілкування із зарубіжними клініками та вченими сприяло більшій відточеності його педагогічної майстерності. Про широку відомість М.П. Тринклера в науковому світі говорить також той факт, що йому надсилали на рецензування праці, висунуті на Нобелівську премію. Після того, як він двічі підготував обґрунтовані рецензії, його запросили зайняти кафедру у Стокгольмі.

У Ростові-на-Дону М.П. Тринклер організував показовий хірургічний шпиталь, який став школою підготовки висококваліфікованих хірургів для Червоної Армії. У 1912–1914 рр. М.П. Тринклер був головою Державних екзаменаційних комісій у Москві, Харкові, Києві. Його виняткова тактовність, делікатність, увага до студентів-випускників і турбота про них відігравали значну роль в успішному проведенні державних іспитів.

Неодноразово професора М.П. Тринклера запрошували на роботу в інші університети. Окрім кафедри у столиці Швеції, йому пропонували зайняти кафедру хірургії в Московському університеті. Його було обрано на хірургічні кафедри у Краснодарі та Баку. Але М.П. Тринклер відхилив ці заманливі пропозиції, залишившись відданим Харкову, який став для нього рідним.

Сучасники підкреслювали також надзвичайну скромність Миколи Петровича. Він не прагнув справити враження на слухачів, навіть мова йо-

го під час лекцій була сповнена простоти, без жодних стилістичних хитрощів. Такою була й мова його наукових праць: простою, ясною, зрозумілою навіть не дуже підготовленому читачеві, але суворо науковою за змістом.

Автору монографії про М.П. Тринклера А.Н. Лебедєву, який 10 років працював під його керівництвом, пощастило бувати в майстра вдома. Він повністю переконався в тому, що Микола Петрович був не тільки чудовим хірургом, але мав непересічну особистість і різнобічну обдарованість. У нього вдома біля вікна стояв відкритий рояль з розкладеними на ньому нотами. На стінах висіли ним самим написані маслом картини. В основному то були пейзажі. Він любив музику та сам добре грав на роялі, його музичні імпровізації високо оцінювались спеціалістами, любив живопис й сам володів кистю художника [4].

Висновки. Перспективним напрямом подальшого пошуку є порівняння поглядів М.П. Тринклера як педагога з досвідом інших лікарів, які ще займались викладацькою діяльністю з метою оцінювання їхнього внеску в педагогічну науку.

Список використаної літератури

1. Грубе В.Ф. [Электронный ресурс] / Вильгельм Федорович Грубе. – Режим доступа: http://www.rulex.ru/01040360.htm.
2. Петрова З.П. Заслуженный профессор Украинской республики Николай Петрович Тринклер (к 150-летию со дня рождения) / З.П. Петрова, Ж.М. Перцева // Международный медицинский журнал. – 2009. – № 4. – С. 112–115.
3. Кудинцев И.В. Николай Петрович Тринклер. Биографический очерк / И.В. Кудинцев // Н.П. Тринклеру. Сборник в честь сорокалетия научной, врачебной и педагогической деятельности. – Х. : Госиздат Украины, 1925. – С. 7–22.
4. Лебедев А.Н. Н.П. Тринклер / А.Н. Лебедев. – Л. : Госиздат. мед. литературы, 1962. – 79 с.
5. Арендт А.А. Памяти проф. Н.П. Тринклера (к 30-й годовщине со дня смерти) / А.А. Арендт, М.С. Сокол // Новый хирургический архив. – 1955. – № 2. – С. 87–88.

Сиренко О.П. Педагогические акме известного хирурга Н.П. Тринклера

С целью оценить вклад в педагогическую науку в статье рассмотрены педагогические взгляды хирурга Н.П. Тринклера, а именно его отношение к преподаванию, к студентам, а также его отличия в научной деятельности. Отмечены его достижения в ораторском искусстве во время лекций.

Ключевые слова: преподавательская деятельность, лекция, медицинский университет, анатомический музей, кружок.

Sirenko O. Pedagogic views of the famous surgeon N.P. Trinkler

In order to evaluate the contribution to the pedagogic science, the pedagogic views of N.P. Trinkler, the surgeon, namely his attitude to teaching, to students, as well as his achievements in scientific work, were mentioned. His oratory achievements were also highlighted.

Key words: teaching, lecture, medical university, anatomic museum, study group.

УДК 37.013

В.В. СПІЦИН

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ У ПІОНЕРСЬКІЙ ОРГАНІЗАЦІЇ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА 1920–1940 РР.)

У статті проаналізовано основні форми та методи організації фізичного виховання підлітків у піонерській організації України у другій половині 1920–1940 рр. Відзначено посилення уваги з боку держави до фізичного виховання підлітків. Зроблено висновки про те, що у досліджуваний період піонерська організація знаходить нові форми фізичного виховання підлітків, а контроль за цим процесом з боку держави стає більш керованим.

Ключові слова: піонер, фізичне виховання, спорт, змагання, підліток.

В умовах складної екологічної ситуації та економічної кризи, що склалися в Україні на сьогодні, все більше занепокоєння викликає стан здоров'я та фізичної підготовленості підростаючого покоління. Фізичне виховання дітей та молоді в Україні реалізується через фізкультурну освіту, фізичну підготовку, спортивне тренування, самостійні заняття фізичною культурою та спортом, участь у масових фізкультурно-оздоровчих та спортивних заходах.

Система фізичного виховання повинна постійно вдосконалюватись, адже саме стан фізичної культури визначає рівень здоров'я нації. Тому сучасні наукові дослідження спрямовані на знаходження нових та відродження тих форм, які були втрачені або несправедливо забуті.

У "Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті" вказано, що освіта повинна ґрунтуватись і базуватись на культурно-історичних цінностях українського народу, на його звичаях і традиціях. Духовною основою освіти в Україні є споконвічна мудрість, висока культура, прагнення жити у незалежній та багатій державі, розвиватись не тільки духовно, а й фізично [5, с. 22–25]. З огляду на це спадщина багатьох поколінь українського народу в галузі фізичного виховання потребує вивчення, осмислення і, якщо це має сенс, залучення у сучасну практику фізичного виховання підростаючого покоління. Особливо цікавим у цьому напрямі є період другої половини 1920–1940 рр., коли в Україні система фізичного виховання підлітків у піонерських організаціях набула свого становлення та розвитку.

Вивчення науково-педагогічних джерел свідчить про те, що у вітчизняній педагогічній літературі нагромаджено певний обсяг знань із питань становлення та розвитку фізичного виховання підлітків у різних дитячих громадських організаціях України. У цьому напрямі підготовлено багато статей, методичних посібників, монографій, дисертацій. Зокрема, цим проблемам присвятили свої праці Т.Ю. Анпілогова (2008), М.Т. Гонжи (2000), О.С. Гречішкіна (2010), М.З. Крук (2002), В.М. Окаринський (2001), О.П. Півень (2004), Л.І. Романовська (2009), Б.П. Савчук (1996), М.В. Шелудешева (2009) та ін.

Водночас аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив, що питання фізичного виховання підлітків у піонерських організаціях України у досліджуваний період залишаються недостатньо вивченими й розробленими, що й зумовило науковий пошук у цьому напрямі.

Мета статті – проаналізувати систему фізичного виховання підлітків у піонерській організації України зазначеного періоду.

В Україні після Жовтневої революції, як видно з досліджень Т.Ю. Анпілогової та О.С. Гречішкіної [1; 3], склалася така ситуація, що дитяча організація, яка перебувала під керівництвом партії, мала можливість фінансування, поліпшення свого матеріального становища за державний рахунок, але в обмін на це вона втрачала організаційну самостійність, оскільки вимушена була працювати серед підростаючого покоління в дусі партійної ідеології. З цією метою в Україні, як і в усьому СРСР, була побудована концепція комуністичного виховання у вигляді піраміди, в основі якої знаходилися діти, дитяча комуністична організація (піонерська організація), де йшла примітивна пропаганда ідей соціалізму. Піонерська організація була єдиною в Україні дитячою організацією, що працювала під керівництвом комуністів і комсомольців. Інші дитячі організації та об'єднання в Україні із середини 1920-х рр. припинили своє існування.

Проведене дослідження показало, що перші піонерські загони використали у своїй практиці все краще із системи виховання скаутизму, у тому числі й фізичне виховання. Фізкультурно-спортивна робота піонерських загонів будувалася відповідно до вікових особливостей дітей. Зокрема, передбачалася орієнтація у використанні засобів фізичного виховання на чотири вікові групи:

а) жовтенята (7–9 років);

б) перша піонерська група (10–11 років);

в) друга піонерська група (12–13 років);

г) третя піонерська група (14–15 років).

Слід зазначити, що до засобів фізичного виховання перших піонерських загонів належали рухливі ігри, прикладні вправи на місцевості, вправи, пов'язані з освоєнням військових спеціальностей, та ін. Піонери створювали нові ігри, збирали і включали в практику піонерської роботи кращі народні рухливі ігри. У планах роботи піонерських загонів передбачалося проведення різноманітних заходів, таких як прості спортивні змагання з різних видів спорту, спортивні виступи, турніри, огляди піонерського строю та пісні, фізкультурні і туристичні зльоти тощо [1, с. 5].

Варто наголосити на тому, що однією з форм, яка залишилась у піонерській організації від скаутизму, було фізичне виховання піонерів під час перебування їх у дитячих піонерських оздоровчих таборах, де вирішувалися різні завдання, одним з яких була організація дозвілля підлітків, наповнюючи його різними заходами, спрямованими на фізичний розвиток та ведення здорового способу життя. Доцільно підкреслити те, що перші табори почали створюватися піонерськими загонами за місцем проживання або при великих підприємствах із середини 1920-х рр. Міські піонери зі

своїми вожатими виїжджали до табору, що організовувався на один літній сезон. Фактично такий табір був продовженням діяльності піонерського загону в літній період з наголосом на спортивне та військово-патріотичне виховання. Популярними серед піонерів були табори-кочівлі й тривалі екскурсії [1, с. 4–5].

Вивчення та аналіз матеріалів газети "Піонерська правда" за досліджуваний період свідчить, що з другої половини 1920-х рр. поширювалася робота з фізичного виховання серед піонерських загонів під час канікул, у вихідні та святкові дні. Піонерів та неорганізованих школярів закликали не тільки займатися фізичною культурою та спортом, а й організовувати та проводити змагання, тренування, активне дозвілля, обладнувати власноруч спортивні майданчики, місця для ігор, виготовляти спортивний інвентар та спорядження.

У зв'язку з цим варто звернути увагу на те, що газета "Піонерська правда" на своїх сторінках повністю підтримувала цей напрям фізичного виховання підлітків, прищеплювала піонерам та неорганізованим школярам любов до занять фізичною культурою та спортом і давала цінні поради. Наприклад, у статтях "Поливай катки, – надягай ковзани", "Самі зробили" (Піонерська правда. – 1929. – № 6) та ін. наведено інструкції щодо самостійної організації та підтримки власноруч місць для катання на ковзанах.

Доцільно звернути увагу й на те, що у той час спортивний інвентар та спортивне спорядження практично були недоступними для підлітків. Тому газета "Піонерська правда" давала практичні рекомендації щодо виготовлення їх власноруч. Так, у статті "Як зробити людянку?" (санки для катання по крижаному схилу) (Піонерська правда. – 1929. – № 6) наведено не тільки поради стосовно її виготовлення, а й креслення. Стаття "Граємо у хокей" (Піонерська правда. – 1929. – № 8) давала поради стосовно того, як можна грати на саморобній ковзанці у хокей палками із загином на кінці та ще проводити регулярні самостійні командні тренування із цього виду спорту. У статті "Знайшли вихід" (Піонерська правда. – 1929. – № 8) мова йшла про піонерів станції Орелька Харківського округу, які змогли самі організувати при школі гурток лижників. Вони поставили платну виставу, організували в антракті буфет та лотерею, а виручені 100 карбованців витратили на 5 пар лиж з кріпленнями та лижними палками для свого гуртка. Ця стаття давала піонерським загонам цінні поради, як самостійно можна було організувати спортивний гурток.

Необхідно зазначити, що у період, який вивчається, велика увага приділялась прикладному значенню фізичного виховання. Зокрема, стаття "Санчата для переведення води" (Піонерська правда. – 1929. – № 10) – це самоучитель з виготовлення таких саней та використання їх у побуті. Стаття "Вітер на службі у лижника" (Піонерська правда. – 1929. – № 14) – це самоучитель з виготовлення паруса для лижно-парусного спорту з інструкцією щодо його використання на практиці, а також самоучитель з виготовлення повітряного змія з інструкцією щодо його використання на практи-

ці як сили, що тягне. У статті “Лижні мазі” (Піонерська правда. – 1929. – № 14) кваліфіковані спортсмени давали поради юним лижникам, як правильно змащувати лижі залежно від температури та вологості повітря, рельєфу місцевості та характеру роботи на лижах.

Крім того, рухливі ігри та естафети на лижах або ковзанах (“Каруселі на льоду”, “Гра в лунки на ковзанах”, “Змійка”, “Хто швидше!”, “Виклик номерів” та ін.) дуже широко використовувались підлітками під час активного відпочинку і дозвілля. Газета “Піонерська правда” на своїх сторінках публікувала правила таких рухливих ігор та естафет і просила піонерів та школярів надсилати до редакції правила ігор, які вони знають.

Як відомо, 18–25 серпня 1929 р. у м. Москва у рамках І Всесоюзного зльоту піонерів проходила І Всесоюзна піонерська спартакіада, у якій взяли участь велика кількість юних спортсменів з України. До програми І Всесоюзної піонерської спартакіади входили такі спортивні змагання: легка атлетика (біг, стрибки у довжину, штовхання ядра, метання м’ячика з петлею), військові змагання (стрільба з лука та гвинтівки, спасіння поранених, воєнізована та звичайна естафети), плавання, стрибки у воду, волейбол та інші види спорту [2, с. 1]. Проведення І Всесоюзної піонерської спартакіади дало поштовх для ще більшого залучення піонерів України до занять фізичною культурою та спортом.

Слід зазначити, що на початку 1930-х рр. було введено Всесоюзний фізкультурний комплекс “Готовий до праці і оборони СРСР” (ГПО). Спеціально для підлітків комплекс ГПО було доповнено ступенем “Будь готовий до праці і оборони” (БГПО), який пожвавив роботу з фізичного виховання серед піонерських дружин. В ухвалі Всесоюзного фізкультурного комітету при Центральному виконавчому комітеті СРСР (1934 р.) зазначалося, що ступінь БГТО вводиться з метою широкого розгортання дитячого самодіяльного фізкультурного руху, всебічного фізичного розвитку піонерів та школярів, зміцнення їх організму та прищеплення їм фізкультурних навичок. Ступінь БГТО містив 13 нормативів і 3 вимоги залежно від фізичної підготовленості підлітків 13–14 і 15–16 років. Значкіст БГТО повинен успішно вчитися, активно займатися фізичною культурою, вміти провести фізкультурне заняття з групою товаришів, знати правила і вміти судити спортивну гру на вибір [9, с. 28].

Проведене дослідження показало, що розвиток системи фізичного виховання підлітків у піонерській організації України у другій половині 1920–1940 р. ставав керованим процесом, тому що саме у цей період в Україні прийнято ряд рішень, спрямованих на розвиток фізичної культури та фізичного виховання дітей і молоді.

Починаючи із середини 1920-х рр., відповідно до прийнятої постанови Всеукраїнського центрального виконавчого комітету (ВУЦВК) і Ради народних комісарів (РНК) “Про вищу, округові та районні ради фізичної культури в Україні” (жовтень 1923 р.), почали створюватися Всеукраїнська вища рада фізкультури (ВРФК) та округові ради фізкультури (ОРФК) трьох типів: першого – у м. Харкові, Києві та Одесі; другого – у

м. Катеринославі, Запоріжжі, Миколаєві та Артемівську; третього – в інших містах України. Для підвищення ефективності роботи ВРФК було організовано такі секції: організаційно-адміністративну, науково-навчальну, лікувально-контрольну та агітаційно-просвітницьку [4, с. 35].

Варто підкреслити, що ЦК ВКП(б) в окремій постанові ("Про роботу піонерської організації" від 21.04.1932 р.) указав на необхідність пожвавлення спортивно-масової роботи серед піонерських організацій шляхом поширення мережі гуртків "Юних друзів "Тсоавіахім". Також постанова ЦК ВКП(б) "Про школу" (від 25.08.1932 р. та від 05.09.1932 р.) поставила перед керівниками дитячого руху завдання "…широкого розгортання серед дітей спортивної роботи і різних масових форм оздоровчої та військово-фізкультурної роботи" [3, с. 2–3].

Крім того, у грудні 1939 р. відбувся Х Пленум ЦК ВЛКСМ, який був цілковито присвячений діяльності комсомолу в напрямі комуністичного виховання підростаючого покоління. Тисячі комсомольців України були направлені вожатими до піонерських дружин і значно пожвавили роботу піонерських загонів у галузі фізичного виховання та організації дозвілля піонерів і школярів у передвоєнний час.

Доцільно звернути увагу і на те, що з початком у Європі Другої світової війни фізичне виховання піонерів в Україні все більше стало набувати військового характеру. На це вплинуло прийняття 01.09.1939 р. IV сесією Верховної Ради СРСР Закону "Про загальний військовий обов'язок", що передбачав введення в усіх повних і неповних середніх школах початкової військової підготовки за спеціальною програмою та обов'язкові табірні збори у кінці навчального року [3, с. 9].

Слід зазначити, що подальшій воєнізації фізичного виховання піонерів сприяло затвердження у листопаді 1939 р. нового комплексу БГПО, в якому була посилена військово-прикладна спрямованість [9, с. 29].

Варто підкреслити те, що у передвоєнні роки піонерська організація під керівництвом комсомолу стала проводити масову агітацію до лав фізкультурного та військово-спортивного рухів. Дуже популярними серед піонерів були спортивні свята, спартакіади, масові спортивні змагання. В усіх містах України у вигляді спортивних свят за участю великої кількості піонерів проводився Всесоюзний день фізкультурника, підготовка до якого проходила під гаслом "Сьогодні фізкультурник – завтра боєць!" [6].

Крім того, у піонерських загонах створювалися нові оборонно-масові спортивні гуртки та команди, набувало популярності масове складання норм на військово-спортивні значки "Ворошиловській стрілок", "Готовий до протиповітряної і хімічної оборони" (ПВХО), "Альпініст СРСР", "Парашутист СРСР", "Турист СРСР" та ін. [7, с. 12]. У січні 1939 р. піонери з м. Києва написали в газету "Піонерська правда" про те, що в кожного піонера їх дружини буде по чотири оборонні значки. Цей заклик підхопили інші піонерські дружини [8, с. 3]. Оборонно-масова і спортивна робота серед піонерів у поєднанні з початковою допризовною підготовкою давала

можливість поповнювати Червону Армію особовим складом, який був підготовлений фізично до військової служби.

Аналіз матеріалів газети “Піонерська правда” за 1940 р. свідчить, що секретаріат ЦК комсомолу ухвалив рішення про проведення Всесоюзних військово-спортивних ігор “На штурм!” і “Розвідники”. Змагання з оборонної роботи і військово-спортивні ігри мали велику популярність серед піонерів. Ці ігри включали кросовий біг по пересіченій місцевості, стрільбу з малокаліберної гвинтівки, походи взимку на лижах у повній бойовій екіпіровці, плавання у природних водоймищах в одязі, переправи, подолання природних перешкод та ін. Необхідно звернути увагу і на те, що в Україні з піонерами регулярно проводились аналогічні військово-спортивні ігри. Крім того, досвід бойових дій у Фінляндії (1939–1940 рр.) виявив необхідність поліпшення лижної підготовки серед піонерів – недалекого майбутнього Червоної Армії. Популяризацію лижного спорту серед піонерів узяла на себе газета “Піонерська правда”, яка на своїх сторінках проводила уроки навчання способів пересування на лижах, давала поради щодо самостійного виготовлення, ремонту лижного інвентарю та догляду за ним. Рубрика під назвою “Кожний піонер – лижник!” організовувала піонерів для участі у лижних походах, конкурсах і змаганнях.

Висновки. Таким чином, вивчення й аналіз історико-педагогічної літератури та архівних документів засвідчують, що у досліджуваний період піонерська організація знаходить нові форми щодо фізичного виховання підлітків. Так, створювались перші піонерські табори, куди на літні канікули виносилось фізичне виховання. Крім того, серед піонерів проводились масові змагання з різних видів спорту, спортивні свята, спартакіади, походи, організовувалось складання норм комплексу “БГПО” тощо.

Розвиток фізичного виховання підлітків у піонерській організації України у досліджуваний період ставав більш керованим процесом, тому що саме у цей час уряд республіки приймає ряд рішень, які були спрямовані на розвиток фізичної культури та фізичного виховання серед дітей, підлітків і молоді.

Подальші наукові дослідження доцільно проводити в напрямі аналізу системи фізичного виховання підлітків у піонерській організації України післявоєнного періоду.

Список використаної літератури

1. Анпілогова Т.Ю. Піонерський табірний рух як форма політико-ідеологічного та виховного впливу на радянську молодь (на матеріалах Донбасу) / Т.Ю. Анпілогова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2009. – № 21 (184). – С. 4–8.

2. Вчера открылась Всесоюзная пионерская Спартакиада // Пионерская правда. – 1929. – № 98 (356). – С. 1.

3. Гречішкіна О.С. Воєнізація піонерського руху України у 1929–1939 рр.: ідеологія і практика [Електронний ресурс] / О.С. Гречішкіна // Збірник наукових праць. – 2010. – Вип. 34. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/2010_34/index.html.

4. Кравчук Т.М. Педагогічна підготовка майбутніх учителів фізичного виховання у вищих педагогічних навчальних закладах України (20–80 рр. XX ст.) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Тетяна Миколаївна Кравчук. – Х., 2004 – 278 с.

5. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті // Освіта України. – 2001. – № 1. – С. 22–25.

6. Оборонно-массовая работа среди населения // История Второй мировой войны. 1939–1945 [Електронний ресурс]. – 1974. – Т. 3. – Режим доступу: http://historic.ru/books/item/f00/s00/z0000019/st073.shtml.

7. Телятьєв В. Піонери матимуть оборонні значки / В. Телятьєв // Піонервожатий. – 1937. – № 6 – С. 12.

8. У каждого пионера будет по 4 значка // Пионерская правда. – 1939. – № 4. – С. 3.

9. Уваров В. ГТО: страницы истории / В. Уваров // Физкультура и спорт. – 1986. – № 11. – С. 26–31.

Спицин В.В. Физическое воспитание подростков в пионерской организации Украины (вторая половина 1920–1940 гг.)

В статье анализируются основные формы и методы организации физического воспитания подростков в пионерской организации Украины в период второй половины 1920–1940 г. Дана характеристика причин усиления внимания со стороны государства к физическому воспитанию подростков. Сделаны выводы о том, что в исследуемый период пионерская организация находит новые формы физического воспитания подростков, а контроль за этим процессом со стороны государства становится управляемым.

Ключевые слова: пионер, физическое воспитание, спорт, соревнование, подросток.

Spytsyn V. Physical education of teenagers in Ukrainian pioneer organization (second half of 20th year's of XX century to 1940)

The article tell us about the basic forms and methods of organization of physical education of teenagers in Ukrainian pioneer organization in a period from the second half of 20th year's of XX century to 1940. The reasons of strengthening the attention from the side of the state to physical education of teenagers lave been given. That in the explored period the pioneer organization finds new forms in physical education of teenagers, and the control of this process from the side of the state becomes more guided.

Key words: pioneer, physical education, sport, competition, teenager.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 378.147

О.В. БІЛОСТОЦЬКА

ПОНЯТТЯ “НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА” В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Статтю присвячено формуванню позитивної мотивації дослідної роботи студентів. Наведено умови формування мотивації наукової роботи.

Ключові слова: науково-дослідна робота, мотивація, мотив, стимулювання.

Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх педагогів зумовлюють необхідність удосконалення науково-дослідної роботи студентів як важливого засобу формування творчої активності особистості, пізнавального інтересу, дослідних умінь та здібностей. Дослідна робота майбутніх викладачів передбачає глибоке розуміння сутності педагогічних явищ і процесів та визначення на цій основі найбільш ефективних шляхів, засобів оптимізації педагогічного процесу; формування вмінь орієнтуватися в інформаційному потоці, впроваджувати нові технології, моделі, системи навчання, виховання, розвитку та соціалізації учнів; узагальнення та застосування у своїй роботі інноваційного педагогічного досвіду; формування інтелектуального потенціалу та методологічної культури майбутнього науковця, тобто виховання конкурентоспроможної особистості.

Одним з напрямів реалізації стратегічного курсу України на інтеграцію до європейського освітнього простору є оновлення змісту і структури вищої освіти. Вищий навчальний заклад повинен забезпечувати суспільство фахівцями високого рівня, всебічно підготовленими, здатними до творчої самореалізації. На конференції європейських вищих навчальних закладів та освітніх організацій, що відбулася 29–30 березня 2001 р. у м. Саламанка, одним з провідних принципів визначено вищу освіту, що ґрунтується на наукових дослідженнях, де науково-дослідну діяльність визнано рушійною силою вищої освіти.

У Законі України “Про вищу освіту” зазначено, що наукова діяльність у вищих навчальних закладах є невід’ємною складовою освітньої діяльності і здійснюється з метою інтеграції наукової, навчальної та виробничої діяльності в системі вищої освіти.

Аналіз наукової літератури [1–5] свідчить про те, що проблема науково-дослідної роботи посідає значне місце в педагогічній теорії та практиці.

У сучасній українській та зарубіжній педагогіці питання науково-дослідної роботи в галузі освіти знайшли відображення в багатьох працях, які можна класифікувати таким чином:

– першу групу становлять праці, в яких обґрунтовано сутність, структуру та функції науково-дослідної роботи (Н. Амеліна, Р. Хру-

стальова); методологічну основу науково-дослідної роботи в освітній сфері розглядають Ю. Бабанський, В. Давидов, А. Донцов, В. Журавльов; В. Загвязинський І. Зимняя, Л. Кайдалова, Т. Кожухова, Н. Кузьміна, П. Образцов, О. Рудницька, Ю. Туранов, В. Уруський) [2];

– праці другої групи присвячені історичному аспекту становлення та розвитку дослідницької роботи, в яких розглядається генеза, сутність, провідні тенденції, етапи та чинники розвитку науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах України (Г. Кловак, Н. Колісник, О. Мартиненко, О. Микитюк); особливості застосування дослідницького методу пізнання в теорії та практиці загальноосвітніх шкіл (Т. Баранова, О. Пєхота, Р. Хрустальова) [1];

– до складу третьої групи входять праці, в яких науково-дослідна робота виступає засобом формування самостійності: молодших школярів (Н. Коваль), викладачів вищих навчальних закладів (В. Степашко); творчої активності (В. Смагін); творчої особистості учня (І. Гончарова, О. Павленко); творчої самореалізації (Л. Левченко), дослідницької позиції (В. Лісовий); професійно-кваліфікаційного зростання вчителів (Г. Лоцман); дослідницьких умінь (В. Бударкевич, А. Карлащук, І. Краснощок, Н. Недодатко, І. Процик, О. Рєзіна, М. Фалько); дослідницьких здібностей (В. Андреєв, С. Білоус); засобом підвищення знань учнів (Т. Баранова); засобом актуалізації професійно значущих знань (М. Князян);

– четверту – утворюють праці, в яких висвітлені питання організації науково-дослідної роботи (В. Гнєдашов, В. Голобородько, Н. Давидюк, М. Дудорова, А. Сологуб, Р. Хрустальова) та управління цією роботою (В. Безрукова, І. Кочетов, В. Лазарев, А. Моїсеєв, М. Поташнік, П. Третьяков, І. Чечель, Т. Шамова);

– п’яту групу характеризують праці, присвячені питанням формування готовності вчителя до науково-дослідної роботи (Г. Арчажникова, В. Борисов, З. Ісаєва, Л. Коржова, А. Лушніков, М. Севастюк).

Водночас слід зазначити, що проблема реалізації виховного потенціалу науково-дослідної роботи не була предметом спеціального дослідження. Разом із тим науково-дослідна робота не тільки озброює студентів спеціальними знаннями, дослідницькими вміннями та навичками наукового пошуку, а і сприяє формуванню в них наукового світогляду, методологічної культури, моральних якостей, вихованню свідомого та активного ставлення до учіння та наукового пошуку, інтересу до способів здобуття знань, ініціативності, активності, творчого ставлення до навчальної та майбутньої професійної діяльності, самостійності, працелюбності, дисциплінованості, організованості, наполегливості. Науково-дослідна робота є важелем самоосвіти та самовиховання студентів.

У сучасній педагогіці виникають суперечності між розширенням вагомості науково-дослідної роботи майбутніх педагогів у структурі їх професійної підготовки та неврахуванням її виховних можливостей для становлення особистості професіонала.

Мета статті – аналіз поняття “науково-дослідна робота” в сучасній психолого-педагогічній науці.

У сучасній педагогіці немає єдиного підходу до визначення поняття. У таблиці розглянуто підходи українських та зарубіжних авторів до цього поняття.

Таблиця

Тезаурус із проблеми

ПОНЯТТЯ	ВИЗНАЧЕННЯ	АВТОР
дослідний підхід	система методів і прийомів, за допомогою яких учні під керівництвом вчителя здобувають знання, вміння і навички	І. Процик
дослідний метод	спосіб навчання, при якому учні під керівництвом вчителя залучаються до самостійних спостережень, практично оволодівають методами науки, її логічною структурою, системою доказів	М. Дудорова
наукова діяльність	інтелектуальна творча діяльність, спрямована на здобуття і використання нових знань	В. Кремінь, С. Ніколаєнко, А. Єріна, В. Захожай, Д. Єрін
дослідна діяльність	особливе метапізнавальне ставлення суб’єкта до засвоєного соціального досвіду	Д. Опрощенко
дослідна діяльність	діяльність, спрямована на науково-практичне вивчення в часі і просторі певного об’єкта (предмета, явища або процесу) з використанням відповідних прийомів та методів	В. Голобородько
науково-дослідна діяльність	творчо-пізнавальна діяльність людини, спрямована на систематизацію відомих і виявлення нових, достовірних знань для наступного науково-практичного застосування	А. Орлов Ю. Щербаков
наукова робота учнів	система навчальної та позанавчальної діяльності учнів теоретичного та прикладного напряму в галузі науки, яка за формою та змістом відповідає творчому рівню навчальних досягнень	В. Голобородько
дослідна навчальна діяльність	діяльність учнів, організована педагогом з використанням дидактичних засобів, спрямована на виконання навчальних дослідних завдань, що вимагають пошуку пояснення і доказу закономірності зв’язків і відношень, що експериментально спостерігаються, або фактів, явищ, процесів, завдань, що теоретично аналізуються; в якій домінує самостійне застосування прийомів наукових методів пізнання і внаслідок якої учні активно опановують знання, розвивають свої дослідницькі вміння й навички, формують пізнавальні мотиви й організаційні якості	А. Карлащук

Продовження табл.

ПОНЯТТЯ	ВИЗНАЧЕННЯ	АВТОР
навчальна дослідна діяльність	діяльність, яку організовує педагог з використанням дидактичних засобів непрямого і перспективного управління діяльністю учнів, спрямована на пояснення і доведення закономірних зв'язків і відношень, фактів, явищ, процесів, які експериментально спостерігаються чи теоретично аналізуються та в яких домінує самостійне застосування прийомів наукових методів пізнання і в результаті якої учні активно оволодівають знаннями, розвивають свої пізнавальні вміння та здібності	В. Андреєв
науково-дослідна робота студентів	складова професійної підготовки студентів, вид дослідної діяльності, яка виконується в позанавчальному процесі та має добровільний характер	О. Микитюк
навчально-дослідна робота студентів	засіб підвищення якості підготовки фахівця, вид дослідної діяльності, яка виконується у межах навчально-виховного процесу, передбачена навчальним планом ВНЗ і має обов'язковий характер	О. Микитюк

Дуже цікавим, на наш погляд, є визначення науково-дослідної роботи в педагогічній сфері, обґрунтоване у монографії Т. Клімової, яка розуміє під такою діяльністю індивідуальну та колективну взаємодію педагогів-дослідників, спрямовану на отримання точного, об'єктивного, систематичного знання про педагогічну дійсність, яка збагачує та розвиває педагогічну культуру. Тобто автор підкреслює виховні можливості наукової роботи в педагогіці і вбачає їх у розвитку педагогічної культури [1].

Сучасні науковці визначають поняття "науково-дослідна робота" як інтелектуальну творчу діяльність; творчо-пізнавальну діяльність; метапізнавальне ставлення суб'єкта до засвоєного ним соціального досвіду.

Науково-дослідну роботу студентів визначено авторами як: складову професійної підготовки; засіб формування індивідуальної майстерності вчителя; засіб підвищення якості підготовки фахівця [2–4].

Науково-дослідна робота, на думку педагогів, спрямована на: науково-практичне вивчення об'єкта; систематизацію відомих та виявлення нових знань; здобуття і використання нових знань про процеси навчання та виховання; пошук способів і засобів підвищення ефективності педагогічного процесу; створення умов для ефективної реалізації соціально-педагогічних ініціатив з метою реформування та розвитку освітніх закладів [1–4].

Метою науково-дослідної роботи студентів науковці вважають здобуття нових знань; набуття знань технології педагогічного дослідження; розкриття сутності та об'єктивних зв'язків між педагогічними явищами; набуття досвіду дослідної роботи в пізнавальній діяльності; знаходження

ефективних засобів розробки обґрунтованої теорії; управління педагогічним процесом.

Ми згодні з думкою Д. Цхакої, яка вважає метою науково-дослідної роботи студентів виховання висококваліфікованих спеціалістів, озброєних глибокими теоретичними знаннями та здатними організувати виробництво на науковій основі [4, с. 11].

Серед завдань науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах у працях педагогів зазначається: забезпечення теоретико-концептуальних, психолого-педагогічних, науково-методичних засад навчального процесу і приведення підготовки фахівців у відповідність із сучасними вимогами та найновішими досягненнями вітчизняної і зарубіжної науки; забезпечення дослідження актуальних науково-дослідних тем з пріоритетних напрямів розвитку науки; підготовка кадрів вищої кваліфікації; інтенсифікація наукових досліджень на факультетах, кафедрах, науково-дослідних центрах і лабораторіях, забезпечення їх високої якості; створення та розвиток наукових шкіл, творчих колективів, виховання у стінах навчального закладу резерву вчених, дослідників, викладачів; розширення та зміцнення науково-інформаційної бази наукової діяльності університету; зміцнення зв’язків університетської науки з науково-дослідною роботою провідних ВНЗ і наукових установ України та інших країн; здійснення зв’язків науково-дослідної роботи з навчально-виховним процесом; упровадження наукових розробок у практику вищої школи, а також у різні галузі науки й освіти; залучення студентів до науково-дослідної роботи [2; 4].

Завдання науково-дослідницької роботи студентів вищих навчальних закладів розглянуто в працях Ю. Бабанського, Л. Байкової, К. Власенко, В. Журавльова, Н. Кушнаренко, О. Пєхоти, Д. Цхакої, В. Шейка [4; 5].

Аналіз літературних джерел дає змогу визначити завдання науково-дослідної роботи студентів вищих педагогічних навчальних закладів, такі як: формування особистості студентів; підготовка до педагогічної діяльності; розвиток творчого потенціалу та здібностей; формування наукового світогляду; розвиток інтелекту, творчого педагогічного мислення; формування стійкого інтересу до пізнання педагогічного процесу й дослідної діяльності, схильності до педагогічного дослідження; розширення кругозору і наукової ерудиції майбутнього фахівця; розуміння необхідності постійного оновлення й удосконалення своїх знань; поглиблене творче засвоєння навчального матеріалу; розвиток ініціативи, здатності застосовувати теоретичні знання для вирішення нестандартних завдань навчання, виховання, розвитку та соціалізації дітей; розвиток інтуїції, критичності мислення, креативності, методологічної культури; розуміння ціннісної ролі досліджень в удосконаленні знань суспільства; оволодіння теоретичним і практичним апаратом, методами та методикою науково-педагогічного дослідження; забезпечення високого рівня дослідницьких умінь і навичок, прищеплення навичок самостійної науково-дослідної роботи.

Висновки. Отже, на основі теоретичного аналізу науково-методичної літератури встановлено, що поняття “науково-дослідна робота” багатог-

ранне, відрізняється складністю та багатовимірністю. Науково-дослідна робота студентів, по-перше, – це творча інтелектуальна діяльність, спрямована на здобуття й використання нових знань про закономірності та рушійні сили педагогічного процесу з метою його вдосконалення. По-друге, наукова робота студентів має прикладний характер; суб'єктом і одночасно об'єктом науково-дослідної діяльності у вищому навчальному закладі є студентський колектив. По-третє, головним джерелом науково-дослідної роботи є цілеспрямована пізнавальна діяльність викладача та студента, метою – формування творчої особистості, висококваліфікованого фахівця, здатного до самореалізації в сучасних умовах. Проведене дослідження не вичерпує окреслену проблему. Подальшого розвитку потребує виявлення критеріїв ефективності науково-дослідної роботи майбутніх учителів.

Список використаної літератури

1. Климова Т.Е. Развитие научно-исследовательской культуры учителя : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Т.Е. Климова ; Оренбургский государственный педагогический университет. – Оренбург, 2001. – 328 с.
2. Микитюк О.М. Теорія і практика організації науково-дослідної роботи у вищих закладах освіти України в XIX ст. : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / О.М. Микитюк ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2004. – 42 с.
3. Науково-дослідна робота в закладах освіти : метод. посіб. / [укл. Ю.О. Туранов, В.І. Уруський]. – Тернопіль : АСТОН, 2001. – 140 с.
4. Цхакая Д.Г. Формы и методы научной работы студентов и проблемы управления ею в высшей школе : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – теория и история педагогики / Д.Г. Цхакая ; Тбилисский гос. ун-т. – Тбилиси, 1989. – 23 с.
5. Шейко В.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник для вузів / В.М. Шейко, Н.М. Кушнаренко. – Х. : ХДАК, 1998. – 288 с.

Белостоцкая О.В. Понятие "научно-исследовательская работа" в современной психолого-педагогической науке

Статья посвящена формированию положительной мотивации исследовательской работы студентов. Обоснованы условия формирования мотивации научной работы.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа, мотивация, мотив, стимулирование.

Bilostotska O. "Scientific research" concept in contemporary psychological and educational science

The article is devoted to the formation of positive motivation of research work of students. Conditions of formation of motivation of scientific work are proved.

Key words: research work, motivation, motive, stimulation.

УДК [373.014+378.014]“19”

Е.В. БУРОВА

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯК ПІДҐРУНТЯ ВЗАЄМОДІЇ ВИЩОГО ПЕДАГОГІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ (50–60-ТІ РР. XX СТ.)

У статті проаналізовано нормативно-правові документи, що визначали та координували діяльність ВПНЗ та ЗОШ у 50–60-ті рр. XX ст. Визначено основні державні вимоги до взаємодії вищого педагогічного навчального закладу і загальноосвітньої школи. Доведено, що саме нормативно-правове забезпечення досліджуваного періоду стало підґрунтям для взаємодії вищого педагогічного навчального закладу і загальноосвітньої школи.

Ключові слова: нормативно-правове забезпечення, взаємодія вищого педагогічного навчального закладу, загальноосвітня школа, закон, постанова.

У правовій системі України нормативно-правовий акт є основним джерелом права. До проголошення незалежності наша держава не мала власної нормативно-правової бази, адже закони, постанови діяли на території усього СРСР. Вони становили методологічну основу теорії та практики освіти покоління, що підростає, надавали права всім бажаючим отримати освіту незалежно від походження, національної належності, релігії, мови, місця проживання тощо.

Найбільшу роль у зміні та перебудові шкільної освіти відіграла вища школа, яка розглянула складні психолого-педагогічні проблеми розвитку всієї національної системи освіти, але ця проблема не була широко проаналізована в нормативно-правових документах.

У своїх дослідженнях науковці акцентують на них увагу, однак дослідницьких праць, присвячених досліджуваній проблемі, недостатньо. Нормативно-правове забезпечення вищої освіти в Україні досліджували М. Курко, В. Луговий, В. Огаренко. Розробниками та співавторами державних освітніх документів є: В. Андрущенко, В. Бондарь, В. Журавський, І. Зязюн, В. Кремень, В. Курило, С. Ніколаєнко, І. Прокопенко, В. Синьов, Т. Яценко та ін.

Мета статті – проаналізувати взаємодію вищого педагогічного навчального закладу і загальноосвітньої школи на підґрунті основних нормативно-правових документів досліджуваного періоду.

Попри всі труднощі та перешкоди, педагогічна наука і школа прагнула досягти великих перемог в освітньому просторі та культурних надбаннях держави. Яскравим прикладом цього була програма партії з перебудови системи народної освіти в СРСР, в основу якої було покладено пропозиції М. Хрущова. Саме вона відкривала ще більші перспективи розвитку вищої школи, забезпечувала можливості кращої підготовки спеціалістів.

Починаючи з 50-х рр. XX ст. в УРСР значна увага надавалася розв’язанню проблеми дефіциту кваліфікаційних учительських кадрів. У зв’язку з ліквідацією учительських інститутів збільшився прийом до педа-

гогічних інститутів з підготовки майбутніх педагогів. Однак ще був потрібен час на їх навчання.

Значним поштовхом до зміцнення взаємодії вищого навчального педагогічного закладу та загальноосвітньої школи стало прийняття у 1958 р. "Закону про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР", у якому на державному рівні була сформульована мета освіти: виховати нову людину, в якій повинно гармонійно поєднуватися духовне багатство, моральна чистота і фізична досконалість. Загальноосвітня та вища школа сприяли всебічному розвиткові покоління, що підростає, формували у молоді основу наукового пізнання світу [1].

Отже, 24.12.1958 р. набув чинності Закон "Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР", який визначав такі нові шляхи подальшого розвитку радянської школи:

а) перехід до обов'язкової 8-річної освіти для дітей віком від 7 до 15–16 років;

б) організацію виробничого навчання і виробничої практики з метою поєднання навчання з продуктивною працею дітей (молодь віком 15–16 років повинна була включатися у посильну суспільно корисну працю);

в) визначав таку структуру основних типів шкіл:

– школи робітничої та селянської молоді (вечірні та заочні середні загальноосвітні школи), де працююча молодь, закінчивши 8 класів, отримує середню освіту і підвищує професійну кваліфікацію протягом трьох років;

– середні загальноосвітні трудові політехнічні школи з виробничим навчанням, в яких учні закінчивши 8-річну школу, отримують протягом трьох років повну середню освіту та професійну підготовку в одній із галузей народного господарства [1].

Отже, Верховна Рада УРСР наблизила вищу та середню школи до життя та суспільно корисної праці, створила всі умови для поліпшення матеріально-технічної бази, розширення і вдосконалення змісту освіти.

Аналіз Закону "Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР" показав, що, готуючи молодь до життя, радянська школа зрощувала особистість, підготовлену до суспільно корисної праці на користь своєї країни, яка могла поєднувати духовне багатство, моральну чистоту і фізичну досконалість [1].

Перебудова системи народної освіти в напрямі зміцнення зв'язку школи із життям була спрямована на створення необхідних умов для будівництва нової восьмирічної школи, яка давала б учням міцні основи загальноосвітніх і політехнічних знань, здійснювала моральне, етичне та фізичне виховання. При підготовці спеціалістів у системі вищої освіти серйозну увагу було звернуто на ідейно-політичне виховання, відповідальне ставлення студентів до навчання, до державного і громадського обов'язку.

Відповідно до Закону УРСР "Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР",

29.12.1959 р. ухвалено Постанову “Про восьмирічну школу”, у якій визначалася основна мета і завдання школи, а саме: восьмирічна школа надавала тільки неповну середню освіту; здійснювала навчання підлітків віком від 7 до 15–16 років; готувала учнів до трудової діяльності; здійснювала тісний зв’язок із життям, заохочувала моральне, етичне та фізичне виховання. Навчальний процес учнів відбувався відповідно до навчальних планів і програм, затверджених Міністерством просвітництва [2, с. 197–198].

Внаслідок цього учень, який закінчив восьмирічну школу і здобув неповну середню освіту, не мав можливості поступати до ВНЗ, але міг працювати на виробництві.

Покращення передового педагогічного досвіду було відзначено в 1959 р. Постановою ЦК Компартії України “Про стан і заходи подальшого розвитку педагогічної науки в Українській РСР”. Постанова мала велике значення для розвитку педагогічної науки, в ній указувалось на те, що діяльність інституту педагогіки, який займався педагогічною проблемою, ще не ліквідувала важливі недоліки в питаннях навчально-виховної роботи, були відсутні науково-теоретичні, методичні праці, які могли б допомогти в перебудові освіти [3, с. 11].

А 27.08.1960 р. ухвалено Постанову “Про навчальні плани шкіл сільської молоді”, в якій встановлювалося, що в 5–11 класах шкіл сільської молоді навчальний рік становив 28 навчальних тижнів при 24 годинах на тиждень в кожному класі; початок навчального року з 1 жовтня і закінчення наприкінці квітня [2, с. 398].

Зазначимо, що на місцевому рівні дозволялася зміна строку початку та кінця навчального року. Ця Постанова позбавляла учнів значної корисної частини годин, завдяки яким вони могли б більше отримати нової, цікавої інформації під час уроків.

А 30.05.1961 р. набула чинності Постанова “Про покращення виробничого навчання учнів середніх загальноосвітніх шкіл”, у якій зазначалося, що відповідно до Закону про зміцнення зв’язку школи із життям і про подальший розвиток системи народної освіти в УРСР, проводилася велика робота з організації середніх загальноосвітніх трудових шкіл з виробничим навчанням. Вищезазначений документ передбачав необхідність вживання заходів щодо усунення недоліків у виробничому навчанні учнів середніх загальноосвітніх шкіл; надання методичної допомоги у плануванні й організації виробничого навчання; встановлення професійного навчання протягом трьох років (у 9–11 класах) [2, с. 214–215].

Такі заходи не тільки покращували якість знань учнів середніх загальноосвітніх шкіл, а й були спрямовані на обережне здійснення поєднання навчання із суспільно корисною виробничою працею.

Як доповнення до Постанови Ради Міністрів РСФСР “Про навчальні плани шкіл сільської молоді” від 27.08.1960 р. № 1326 ухвалено Постанову “Про продовження навчального року в школах сільської молоді” від 09.11.1961 р. Починаючи з 1962/1963 н. р. надавалося право Радам Міністрів автономних республік, облвиконкомів встановлювати навчальний рік

для сільської молоді, яка не пов'язана із сезонною роботою – 36 навчальних тижнів при 20 годинах на тиждень у кожному класі. Завдяки цій Постанові зменшилося тижневе навантаження учнів, що дало більше часу на підготовку до уроків, а також суспільно корисної праці [2, с. 399].

Протягом 60-х рр. XX ст. в Українській РСР була проведена значна робота щодо зміцнення зв'язків ВНПЗ зі школами. Деякі кафедри педагогічних інститутів постійно надавали школам навчально-методичну допомогу, на основі чого і набув чинності Наказ "Про допомогу вищих навчальних закладів школам республіки в розгортанні позакласної і позашкільної роботи та проведенні олімпіад учнів шкіл Української РСР" від 30.12.1963 р. № 688/197, у якому підкреслювалася необхідність взаємозв'язку вишу та школи у таких напрямах: керівникам шкіл проводити систематичну роботу з поліпшення якості знань учнів, виявлення і виховання здібної молоді; при кафедрах інститутів створювати гуртки та школи юних фізиків, хіміків, математиків; педагогічним інститутам надавати допомогу при проведенні олімпіад і перевірці робіт учасників олімпіад; редакціям газети "Радянська освіта" та журналу "Радянська школа" систематично висвітлювати кращій досвід роботи шкіл і ВНЗ з виховання здібної молоді та проведення олімпіад [4, с. 10–11].

Проте у контексті взаємозв'язку ВНПЗ зі школами щодо розгортання позакласної та позашкільної роботи і проведення олімпіад було багато недоліків. По-перше, учням не завжди приділялася належна увага у розвитку наукових здібностей, індивідуальні заняття й олімпіади проводилися несистематично. По-друге, був чітко встановлений перелік вишів, закріплених за школами для проведення олімпіад.

У 1966 р. у загальноосвітніх школах була відмінена обов'язкова професійна підготовка, яка не виправдовувала себе (лише незначний відсоток випускників йшли у виробництво за отриманим фахом).

А 10.11.1966 р. набула чинності Постанова "Про заходи з подальшого покращення роботи середньої загальноосвітньої школи" № 874. Згідно з Постановою вказувалося на необхідність прискорення роботи педагогічних науково-дослідних закладів у зв'язку з недостатністю вивчення розробки теоретичної та методичної проблеми педагогіки. Основними напрямами з подальшого вдосконалення роботи середньої загальноосвітньої школи були такі:

– пов'язати виховну роботу із життям і свідомим вибором професії;

– зміст освіти привести у відповідність до вимог розвитку науки, культури та техніки;

– збільшити навчальне навантаження вище за норму до двох-трьох годин на тиждень у кожному класі;

– відкривати школи та класи з поглибленим теоретичним і практичним вивченням 10–11 класів з математики, фізики, хімії, біології тощо;

– під час сільськогосподарських робіт не допускати перевантаження та відволікання школярів від навчального процесу, приділяти велику увагу здоров'ю дитини;

– посаду заступника директора з виробничого навчання змінено на посаду організатора позакласної та позашкільної роботи з дітьми;

– покращити заходи з естетичного виховання школярів;

– у шестимісячний термін запропонувати розробити та ввести проект Статуту середньої загальноосвітньої школи [2, с. 219–224].

Отже, у виховній роботі середньої загальноосвітньої школи були серйозні недоліки. У багатьох керівників і вчителів шкіл недостатньо використовувався один з найважливіших принципів радянської педагогіки – виховання учнів у колективі через колектив з урахуванням їх індивідуальних особливостей. Етап розвитку загальноосвітньої школи постійно вимагав підвищення якості науково-теоретичної та професійної підготовки наукового рівня керівництва шкіл і майбутніх учителів, які добре знають шкільну справу та вміють поширювати позитивний досвід роботи.

У Постанові Ради Міністрів СРСР "Про заходи з покращення підготовки і видання шкільних підручників та забезпечення ними учнів" від 03.06.1967 р. наголошувалося на необхідності підготовки до друку шкільних підручників на високому науковому та методичному рівні відповідно до основних дисциплін навчального плану середньої загальноосвітньої школи [2, с. 227].

Отже, 16.06.1967 р. ухвалено Постанову "Про посилення допомоги вищих навчальних закладів УРСР школам і органам народної освіти в роботі з учителями і учнями", в якій підкреслювалося, що ВНЗ надавали навчально-методичну допомогу вчителям шкіл [5, с. 25–27].

Однак у роботі педагогічних інститутів зі сприяння школам були деякі прогалини: передбачені вищеназваними Постановами заходи щодо допомоги ВПНЗ школам здійснювалися переважно в містах, мало уваги приділялося сільським школам. Кафедри педагогічних інститутів не надавали належної уваги питанню організації та проведення факультативних занять учнів шкіл, не досить плідно підійшли до проблеми підготовки нових шкільних підручників і методичних видань.

Висновки. У процесі наукового пошуку було встановлено, що нормативно-правове забезпечення 50–60-х рр. XX ст. стало міцним підґрунтям налагодження міцного зв'язку взаємодії ВПНЗ і загальноосвітньої школи. Досвідчені викладачі ВПНЗ працювали над покращенням навчальних планів, програм і підручників, що зумовило продуктивну навчально-виховну роботу в загальноосвітній школі. Теоретична підготовка вчителів не повністю відповідала практичним вимогам загальноосвітньої школи. Встановлено, що теорія педагогічної освіти широко пов'язана з практичною діяльністю молодого покоління щодо суспільно корисної праці в життєдіяльності суспільства.

Список використаної літератури

1. Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР // Радянська школа. – 1959. – № 1. – С. 3–15.

2. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сборник документов 1917–1973 гг. / [сост.: А.А. Аббакумов, Н.П. Кузин, Ф.И. Пузырев и др.]. – М. : Педагогика, 1974. – 560 с.

3. Научно-исследовательский институт педагогики Украинской ССР (1926–1976). – К. : Вища школа, 1976. – 112 с.

4. Про допомогу вищих навчальних закладів школам республіки в розгортанні позакласної і позашкільної роботи та проведенні олімпіад учнів шкіл Української РСР // Інформаційний збірник Міністерства народної освіти Української РСР. – 1964. – № 4. – С. 10–11.

5. Про хід виконання Харківським, Слов'янським та Горлівським педагогічними інститутами спільної постанови колегій Міністерства освіти УРСР та Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти УРСР, ЦК ЛКСМ України, Президії Республіканського комітету профспілки працівників освіти, вищої школи та наукових установ від 16 червня 1967 року "Про посилення допомоги вищих навчальних закладів УРСР школам і органам народної освіти в роботі з учителями і учнями" // Інформаційний збірник Міністерства народної освіти Української РСР. – 1970. – № 18. – С. 25–27.

Бурова Э.В. Нормативно-правовое обеспечение как основа взаимодействия высшего педагогического учебного заведения и общеобразовательной школы (50–60-е гг. XX в.)

В статье проанализированы нормативно-правовые документы, которые определяли и координировали деятельность ВПУЗ и ООШ в 50–60-е гг. XX в. Автором определены основные государственные требования по взаимодействию высшего педагогического учебного заведения и общеобразовательной школы. В работе доказано, что нормативно-правовое обеспечение исследуемого периода стало основой для взаимодействия высшего педагогического учебного заведения и общеобразовательной школы.

Ключевые слова: нормативно-правовое обеспечение, взаимодействие высшего педагогического учебного заведения, общеобразовательная школа, закон, постановление.

Burova E. Normative-rightful providing as the background of interaction of higher pedagogical educational establishment and secondary comprehensive school (50–60s of the XXth century)

In the article there is analyzed the normative-rightful documents that defined and coordinated the activity of the higher pedagogical educational establishment and secondary comprehensive school in the 50–60s of the XXth century. The author defined the basic state demands to the interaction of any higher pedagogical educational establishment and secondary comprehension school. In the article there is proved that the normative-rightful providing of the investigated period has become the background of the interaction of the higher pedagogical educational establishment and secondary comprehensive school.

Key words: normative-rightful providing, interaction of a higher pedagogical educational establishment, secondary comprehensive school, law, decree.

УДК 37.047

Т.В. ВОРОБЙОВА

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ ЗАСОБАМИ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті обґрунтовано авторську модель формування професійно значущих якостей майбутніх медиків засобами проектних технологій.

Ключові слова: модель, професійно значущі якості, майбутні медики.

Процес очевидних змін, які відбуваються на початку XXI ст. в економічній, політичній, духовній, освітній сферах, гостро ставить перед колективами вищих навчальних закладів, зокрема медичних, відповідальне завдання – необхідність не лише здійснювати професійне навчання, а й виховувати грамотних, духовно збагачених фахівців, рівень професійних, особистісних якостей яких відповідав би вимогам суспільства, що зростають. Зазначене актуалізує проблему формування професійно значущих якостей майбутніх фахівців, зокрема медиків.

Проблемі обґрунтування професійно значущих якостей (далі – ПЗЯ) як складової професійної компетентності, професійної культури та майстерності фахівців різного фаху присвячено праці значної когорти науковців (Н. Блохін, Л. Бобикова, А. Бражникова, Н. Волкова, Г. Карпова, І. Мартинюк, Т. Попова, В. Ройлян, А. Теймуразян, М. Ткаченко та ін.). Висвітлення особливостей професійної діяльності, професійної підготовки та професійного становлення майбутніх медиків стало предметом дослідження Л. Бикової, Г. Василенко, І. Вітенко, М. Воронова, І. Геленко, І. Денисова, М. Жукової, І. Кочіна, М. Купновицької-Сабадоші, М. Мруги, М. Мусохранової, А. Полякова та ін.

Незважаючи на вагомий внесок науковців у дослідження різних аспектів професійної підготовки майбутніх медиків і широке розкриття проблем ПЗЯ у сучасній вітчизняній і зарубіжній науці, проблема формування професійно значущих якостей, необхідних медикам для успішної професійної діяльності, та особливостей їх формування засобами проектних технологій не була предметом окремого наукового пошуку.

Метою статті є обґрунтування моделі формування професійно значущих якостей майбутніх медиків засобами проектних технологій.

У педагогіці “модель” – це штучно створений об’єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, будучи подібним до досліджуваного об’єкта (або явища), відображає й відтворює в простішому й огрубілому вигляді структуру, властивості, взаємозв’язок і відношення між елементами цього об’єкта [3, с. 22]. Ознаки поняття “модель” відображено у праці В. Штоффа. На його думку, модель – це уявна або матеріально реалізована система, яка відображає або відтворює об’єкт дослідження, а отже, здатна замінити його так, що її вивчення надасть нову інформацію про об’єкт. Застосування моделей дослідження об’єктів пізнання лежить в основі методу моделювання, який передбачає побудову й вивчення моделей реально існуючих

предметів і явищ, конструйованих об’єктів для визначення або поліпшення їх характеристик, раціоналізації способів їх побудови, управління ними та ін.

Модель формування професійно значущих якостей майбутніх медиків засобами проектних технологій являє собою єдність таких блоків: цільового, змістовно-процесуального, рефлексивно-аналітичного, результативно-оцінювального (рис. 1).

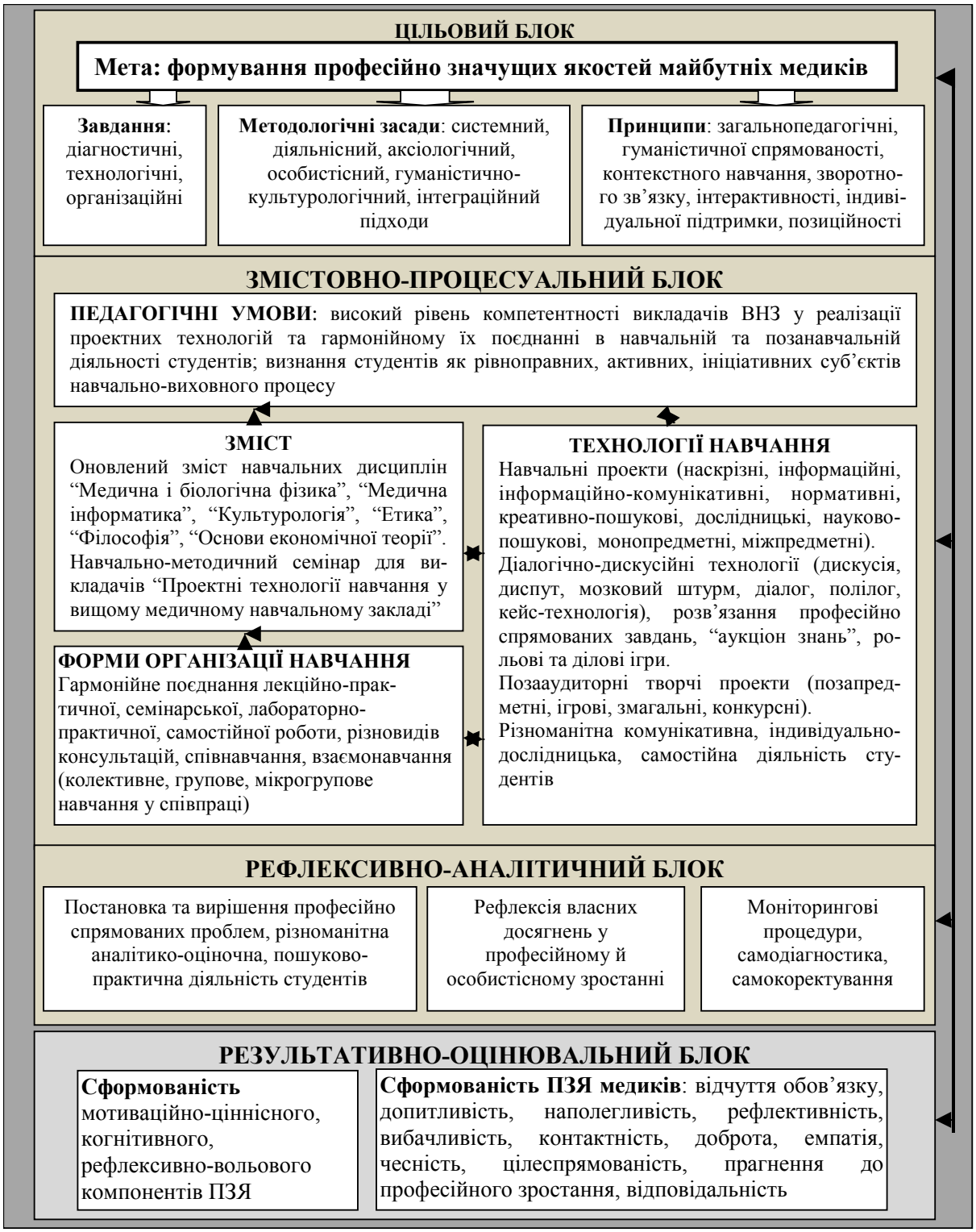

Рис. 1 Модель формування професійно значущих якостей майбутніх медиків засобами проектних технологій

Цільовий блок містить мету, завдання, принципи, методологічні засади; змістовно-процесуальний – зміст, умови, форми й методи формування ПЗЯ майбутніх медиків засобами проектних технологій; рефлексивно-аналітичний і результативно-оцінювальний – критерії та результат.

У моделі визначено три групи завдань: діагностичні (проведення діагностичного зрізу з метою виявлення рівня сформованості ПЗЯ майбутніх медиків); технологічні (розробка технології реалізації спроектованої моделі протягом навчання майбутніх медиків у ВНЗ); організаційні (пошук нового змісту, нових форм взаємодії в системах "викладач – студент", "студент – студент"; спрямування діяльності викладачів, кураторів на створення позитивного емоційного фону, атмосфери емоційного натхнення, творчості).

В основу розробки моделі формування ПЗЯ майбутніх медиків засобами проектних технологій було покладено такі основні методологічні підходи: системний, діяльнісний, аксіологічний, особистісний, гуманістично-культурологічний, інтеграційний.

Формування ПЗЯ майбутніх медиків засобами проектних технологій як системи вихідних, основних дидактичних вимог, установок професійного навчання, що забезпечує ефективність освітнього процесу, відбувається за такими загальнопедагогічними та спеціальними принципами.

Принцип гуманістичної спрямованості. Гуманізація навчально-виховного процесу в медичному ВНЗ передбачає визнання цінності кожного студента і викладача як особистості, їх прав на свободу, щастя, захист і охорону життя, здоров'я, створення позитивного емоційного фону, атмосфери емоційного натхнення, умов для розвитку особистості в аудиторній та позааудиторній роботі, її творчого потенціалу, схильностей, здібностей, надання їй допомоги у життєвому самовизначенні, повноцінну самореалізацію в професійній діяльності. Такий підхід вимагає вивчення індивідуальних особливостей студентів психологами, викладачами, кураторами та методистами. Він виявляється в урахуванні інтересів, індивідуальних смаків, потреб, поглядів майбутніх медиків, у діалозі спілкування, тобто на основі рівностей позицій, взаємоповаги і довіри, коли засобами взаємодії є не настанови, заборона, погрози, а партнерська співпраця студента і викладача. Реалізація принципу гуманістичної спрямованості передбачає: створення позитивного морально-психологічного клімату між усіма учасниками навчально-виховного процесу; вивчення і врахування індивідуальних особливостей студентів кураторами груп, викладачами; спонукання студентів до формування ПЗЯ.

Принципи контекстного навчання. Надають змогу зберегти сутність навчання й адаптувати його до різних етапів процесу професійної підготовки майбутнього медика. Спираючись на праці А. Вербицького і А. Картежникової, виокремлено такі принципи контекстного навчання: індивідуальної значущості знань, умінь і навичок, яких набуває майбутній медик; наявності цілісної інформації про сутність і структуру, а також функції професійної діяльності медика; послідовного переходу від навчальної че-

рез квазіпрофесійну (моделювання професійної) до професійної діяльності; проблемного й діалогічного спілкування в системі “студент – викладач” і “студент – студент”; диференційованого підходу до відбору змісту професійної підготовки та організації її засвоєння майбутніми медиками; єдності навчання й виховання особистості майбутнього медика як професіонала; відкритості – обґрунтованого використання різних технологій навчання (як традиційних, так і інноваційних). Урахування зазначених принципів забезпечує діяльнісний характер процесу навчання, його динамічність, тобто поетапний перехід від навчальної діяльності студента до професійної діяльності фахівця через квазіпрофесійну та навчально-професійну діяльність; гарантує диференційований характер цього процесу у вищому навчальному закладі; окреслює перспективу професійного й кар’єрного зростання молодого фахівця тощо [1].

Принцип зворотного зв’язку, що сприяє успіху навчання й позитивному ставленню студентів до нього. Систематичне інформування студента про досягнуті ним успіхи дає значний мотиваційний ефект, сповнює його вірою у власні сили і зміцнює прагнення вчитися. Вимагає від викладача віри в можливості студента, позитивного його сприйняття. Зміщення фокуса уваги з негативних на позитивні характеристики роботи студента допомагає зміцнити його віру в себе, підтримати атмосферу довіри та поваги, викликає бажання надалі покращити свій результат.

Принцип інтерактивності. Інтерактивність надає можливість студенту активно взаємодіяти з викладачем, спілкуватися з іншими студентами, вільно висловлюючи власні думки. З метою залучення емоцій студентів після завершення певного етапу навчального процесу доцільно надати їм можливість висловити враження від роботи, колективно обговорити та оцінити завдання, над якими вони працювали.

Принцип індивідуальної підтримки викладачем навчальної діяльності кожного студента. Передбачає створення умов для вибору індивідуальної траєкторії вивчення навчального матеріалу, регулювання темпу його засвоєння, глибокої адаптації в інтелектуальних системах підтримки навчання, що відповідають моделі того, хто навчається. Розвантаження викладача від передачі навчальної інформації та контролю за її засвоєнням надає йому час для оперативної, комфортної індивідуальної взаємодії з кожним студентом, використання розвивальних стратегій взаємодії.

Принцип позиційності. Виявляється у зміні “суперпозиції” викладача й субпозиції студента в позанавчальній роботі на рівноправні позиції співробітництва, співдії, співдружності, співпереживання, співвідповідальності.

Змістовно-процесуальний компонент. Зрозуміло, що зміст навчання є одним з основних засобів формування ПЗЯ майбутніх медиків. Моделюючи зміст професійної підготовки майбутнього медика, маємо на меті не лише формування у студентів цілісного уявлення про майбутню професію, а й спрямування їх погляду на майбутнє. Сучасна українська вища школа переймається проблемами саме такого моделювання, а його результатом

має стати відповідність державним стандартам вищої освіти, які визначають вимоги до змісту, обсягу й рівня освітньої та фахової підготовки і є основою оцінки освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня громадян, незалежно від форми здобуття ними вищої освіти. Саме відповідність освітніх послуг державним стандартам вищої освіти і визначає якість освітньої і наукової діяльності вищих навчальних закладів. Спираючись на вищезазначене, зміст навчальних дисциплін має проектуватися як предмет діяльності студента, передбачати послідовний перехід від навчальної через квазіпрофесійну (моделювання професійної) до професійної діяльності. Лише за такої умови засвоєння буде здійснюватися у контексті цієї діяльності, де знання виконуватимуть функції орієнтованої основи діяльності, засобів її регуляції, а форми організації навчальної роботи студентів виступатимуть як форми відтворення змісту, що засвоюється.

Змістовний компонент має спиратися на єдність опорних знань з навчальних дисциплін фахового, гуманітарного, соціально-економічного циклів, орієнтуватися на розкриття сутності, особливостей професійно значущих якостей медиків, глибоке усвідомлення їх вагомості для діяльності лікаря; спрямовуватися не лише на озброєння їх глибокими науковими знаннями, а й на формування їхнього ставлення до знань, прагнення до їх реалізації у професійно спрямованій діяльності, здатності відшукувати особистісні смисли, а отже, усвідомлюватися студентами як цінність.

Ми спиралися на твердження А. Хуторського, який відзначає: “щоб організувати мотивований прояв і розвиток особистісних освітніх смислів студента, необхідно у змісті освіти відобразити, перш за все, такі ключові освітні об’єкти і відносини між ними: фундаментальні об’єкти навколишнього світу, особистісний досвід студента стосовно цих об’єктів, фундаментальні досягнення людства стосовно цих об’єктів” [6, с. 186]. Вагомими виявилися погляди Є. Пассова, який зазначає, що “зміст… має подавати, відображати зв’язки і відносини предметів, явищ об’єктивної дійсності й містити в собі погляд того, хто говорить, його оцінку, ставлення до предметних зв’язків зовнішнього світу, бути емоційно забарвленим крізь призму особистості мовця” [5, с. 185].

Ціннісно-смисловий зміст знань передбачає виділення основних цінностей, норм і еталонів лікарської діяльності, що мають стати об’єктом ціннісного ставлення студентів у процесі їх засвоєння, набуваючи статусу оцінних знань; насичення змісту освіти проблемами людини; забезпечення духовно-особистісної спрямованості кожної навчальної дисципліни, за якої основною метою діяльності викладача є розвиток у студентів емоційно-моральної сфери.

Відбираючи зміст навчання, керувалися ідеями особистісного підходу, який орієнтує студентів на усвідомлення системи загальнолюдських гуманістичних цінностей (добро, істина, любов), цінностей діалогу (між людьми, спільнотами, світоглядними позиціями), особистісних цінностей, розвиток особистісного досвіду; розкриття соціальної, практичної, особистісної значущості змісту освіти, гуманітарних аспектів – механізмів пі-

знання, поведінки вчених у відстоюванні істини, вирішення глобальних проблем тощо. Вищезазначене можливе завдяки інтеграції змісту навчальних дисциплін з метою формування у студентів єдиної картини світу; виокремлення провідних понять міжпредметного характеру та визначення способів їх розвитку; диференційованого підходу до відбору змісту професійної підготовки та організації її засвоєння майбутніми медиками.

Переконані, що переорієнтація навчально-виховного процесу на формування у майбутніх медиків ПЗЯ має здійснюватися з кожної дисципліни навчального плану, що потребує глибокого аналізу можливостей змісту навчальних дисциплін, оптимального використання проектних технологій навчання, інтеграції навчального і виховного процесів. Усвідомлюємо, що вивчення дисциплін блоку професійної підготовки неможливе без базових знань, отриманих завдяки фундаментальним медичним дисциплінам. Саме тут необхідно вибудовувати міжпредметні зв'язки, які нададуть можливість студентові-медику реально побачити, яким чином трансформуються знання з фундаментальних дисциплін у конкретні теми на клінічних кафедрах. На наше переконання, знання мають стати для студента основою його самореалізації, збагачення особистісного професійного досвіду, формування ПЗЯ.

Визначальну роль відведено оновленому змісту дисциплін "Медична і біологічна фізика", "Медична інформатика", "Культурологія", "Етика", "Філософія", "Основи економічної теорії". Вибір вищезазначених навчальних дисциплін зумовлений тим, що вони мають значні змістовні можливості щодо розкриття сутності ПЗЯ, потенційні резерви щодо усвідомлення станів, властивостей, моральності лікаря, самовдосконалення, самовиховання, самоосвіти особистості та ін. Нововведення полягають у зміні навчального плану шляхом збільшення кількості годин, відведених на практичні заняття та самостійну роботу студентів, завдяки впровадженню проектних технологій навчання.

Процесуальний компонент має максимально забезпечити трансформацію одного типу діяльності (пізнавальної) в інший (професійну) із відповідною зміною потреб і мотивів, цілей та дій (вчинків) студентів. Саме за рахунок відтворення контексту професійного майбутнього, заданого за допомогою проектних технологій навчання, переживання й проживання емоційно насичених ситуацій гуманної, моральної поведінки – вияв милосердя, толерантності, поваги, турботи, переживання почуттів іншого, що опинився у ситуації професійного, морального вибору, ми мали намір "олюднити" зміст дисциплін, наповнити навчально-пізнавальну діяльність майбутніх медиків особистістим значенням, підвищити рівень їх пізнавальної й творчої активності, ступінь включеності в процеси навчання та виховання. Отже, майбутній медик мав зайняти активну особистісну позицію та найповнішою мірою розкритися як суб'єкт навчально-пізнавальної, квазіпрофесійної й навчально-професійної діяльності.

Моделлю формування професійно значущих якостей майбутніх медиків передбачено реалізацію різноманітних навчальних проектів (інфор-

маційних, інформаційно-комунікативних, нормативних, креативно-пошукових, дослідних, науково-пошукових, монопредметних, міжпредметних та позапредметних), а також застосування під час їх реалізації діалогічно-дискусійних технологій (дискусія, диспут, мозковий штурм, діалог, полілог), технологій розв'язання професійно спрямованих завдань, "Аукціону знань".

Вбачаємо за доцільне застосування наскрізного проектування – навчальною проекту, який реалізується для спеціальних цілей протягом усього курсу. При цьому проект збігається з тематикою курсу, й у міру опрацювання тих чи інших тем студенти виконують окремі частини проекту, що мають певну смислову завершеність. Такі окремі частини тісно пов'язані одна з одною, "перетікають" одна в одну, так що, коли завершується курс у цілому, разом з ним закінчується і проект у формі подання єдиного готового матеріального продукту, який розроблявся протягом навчального року. Цей продукт є своєрідним підсумком усього опрацювання навчального курсу.

Упровадження проектних технологій можливо гармонійно поєднувати з рольовими та діловими іграми, результати проведення яких можуть слугувати основою для певного навчального проекту, або навпаки – навчальний проект стає основою для нових рольових та ділових ігор. Не менш тісним є зв'язок дискусій з проектною діяльністю, яка неодмінно передбачає обговорення студентами її ходу та результатів. Таке обговорення потребує обов'язкової постановки запитань виконавцям тієї та іншої частини проекту, обґрунтування останніми раціональності та логічності своїх підходів, наведення доказів доцільності прийняття тих чи інших рішень і остаточного прийняття рішень, тобто проведення повноцінних дискусій.

Позааудиторна робота студентів передбачає розробку творчих проектів, спрямованих на формування професійно значущих якостей медиків (позапредметних, змагальних, конкурсних).

У процесі навчання передбачено гармонійне поєднання різних форм роботи: лекційно-практичної, семінарської, лабораторно-практичної, самостійної, різновидів консультацій, співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, мікрогрупове навчання у співпраці), в яких студент і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами. Це сприятиме ефективному засвоєнню студентами змістового компонента навчання.

Упевнені, що реалізувати зазначене можна лише за певних педагогічних умов: високий рівень компетентності викладачів ВНЗ у реалізації проектних технологій та гармонійному їх поєднанні в навчальній та позанавчальній діяльності студентів; визнання студентів як рівноправних, активних, ініціативних суб'єктів навчально-виховного процесу.

Реалізація першої умови передбачає упровадження навчально-методичного семінару для викладачів "Проектні технології навчання у вищому медичному навчальному закладі". Метою семінару визначено оволодіння викладачами ВНЗ теоретичними знаннями щодо проектної діяльності, проектної технології та формування в них практичних навичок їх реалі-

зації в навчальній та позанавчальній діяльності студентів. Структуру семінару становлять: лекції (6 год.), практичні (семінарські) заняття (12 год.), самостійна робота (18 год.). Завершується семінар розробкою викладачами ВНЗ проектів "Я – проектувальник", "Ефективний викладач ВНЗ", "Досліджую сам", "У творчому пошуку", їх презентацією та захистом.

Другою педагогічною умовою є визнання студентів як рівноправних, активних, ініціативних суб'єктів навчально-виховного процесу. За такої позиції викладач та студент діють як партнери, спільно організовуючи пошук, діяльність, аналізуючи та виправляючи помилки, що забезпечує співробітництво, рівність та активність обох сторін.

Рефлексивно-аналітичний компонент. Успіх професійного становлення майбутнього медика, формування в нього ПЗЯ зумовлений його здатністю адекватно оцінювати себе й власну професійно спрямовану діяльність, тобто рефлексією всіх провідних аспектів власної професіоналізації [2]. Рефлексію суб'єкта навчання трактуємо як здатність аналізувати способи і результати власної діяльності (навчальної, професійно спрямованої, комунікативної тощо), встановлювати межі зазначеної діяльності у процесі вирішення навчальних завдань за допомогою узагальненого способу розумової діяльності.

Під час організації процесу навчання з метою запуску в студентів механізму рефлексії вважаємо за доцільне створювати різноманітні професійно спрямовані ситуації, які б "змусили" майбутніх медиків зіткнутися з тим, що "змушує замислитись" [4, с. 181]. Усвідомлення думки в процесі мислення й переосмислення відбувається у той момент, коли вона виявляє свою проблематичність, тобто під час входження студента в проблемну ситуацію. Активізація рефлексивного мислення студентів шляхом постановки та вирішення різноманітних проблем засобами проектної технології має здійснюватися під час реалізації всіх компонентів моделі формування ПЗЯ майбутніх медиків. На нашу думку, розвиток рефлексії студентів відбувається шляхом включення майбутніх медиків в аналітико-оціночну, пошуково-практичну діяльність, яка забезпечує збагачення інтенсивності контактів, формування ПЗЯ.

Самопізнанню студентів сприяє реалізація розробленого комплексу моніторингових процедур, спрямованих на визначення рівня сформованості ПЗЯ. Студенти мали обирати із запропонованого саме ті методики, які дають змогу отримати інформацію щодо власних проблем, проблем, що переважають у студентській групі. На основі аналізу результатів діагностування важливим є здійснення індивідуалізованих коригувальних заходів, спрямованих на досягнення кожним студентом високого рівня сформованості професійно значущих якостей.

Упевнені, що несформованість у майбутніх медиків здатності до самопізнання, самооцінювання призводить до того, що студент підкоряється владі перших поривань, неперевірених думок або фіксації установок, не усвідомлює власних недоліків і переваг. Рефлексія сприяє розвитку самосвідомості – це не лише самопізнання, орієнтування у власній особистості, а

й певне ставлення до себе, що виявляється в самооцінці. Самооцінка шляхом зіставлення рівня власних домагань з об'єктивними результатами професійно спрямованої діяльності, порівняння себе з іншими, себе з еталоном залежить від того, наскільки рівень сформованості особистості відповідає вимогам вищого навчального закладу, рівню, на якому культивується вагомість наявності ПЗЯ в майбутніх лікарів у конкретному навчальному закладі.

Підсумовуючи, зазначимо, що рефлексивно-аналітичний компонент являє собою рефлексію власних досягнень як у професійному, так і в особистісному зростанні, яка може бути здійснена завдяки самопізнанню (самоаналізу), самокоректуванню.

Результативно-оцінювальний компонент. Результатом реалізації моделі формування ПЗЯ майбутніх медиків засобами проектних технологій визначено особистість студента з високим рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивного, рефлексивно-вольового компонентів ПЗЯ, а отже, професійно значущих якостей медика у цілому, яка підготовлена до майбутньої лікарської діяльності й відповідає вимогам сьогодення.

Висновки. Отже, у статті обґрунтовано авторську модель формування професійно значущих якостей майбутніх медиків засобами проектних технологій, яка являє собою єдність таких блоків: цільового, змістовно-процесуального, рефлексивно-аналітичного, результативно-оцінювального.

Доведено, що застосування цієї моделі сприятиме гуманізації навчально-виховного процесу в медичному ВНЗ, удосконаленню змісту професійної підготовки майбутнього медика, формуванню в нього рефлексії всіх провідних аспектів власної професіоналізації, у результаті чого формується особистість студента з високим рівнем професійно значущих якостей медика.

Список використаної літератури

1. Вербицкий А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / Андрей Вербицкий // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 39–46.

2. Вульфов Б.З. Педагогика рефлексии / Б.З. Вульфов, В.Н. Харькин. – М. : Магистр, 1995. – 111 с.

3. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А.Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21–26.

4. Делёз Ж. Различие и повторение : [пер. с фр.] / Ж. Делёз. – СПб. : Петрополис, 1998. – 384 с.

5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – [2-е изд.]. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.

6. Хуторской А.В. Современная дидактика : учебник для вузов / А.В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

Воробьева Т.В. Модель формирования профессионально значимых качеств будущих медиков средствами проектных технологий

В статье обоснована авторская модель формирования профессионально значимых качеств будущих медиков средствами проектных технологий.

Ключевые слова: модель, профессионально значимые качества, будущие медики.

Vorobiova T. The model of forming professionally meaningful qualities of future physicians by means of project technologies

The author's model of forming professionally meaningful qualities of future physicians by means of project technologies has been grounded in the article.

Key words: model, professionally meaningful qualities, physicians.

УДК 37.012.2

О.А. КОВАЛЕНКО, Л.М. КОВАЛЕНКО

СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ЯК СПЕЦІАЛІЗОВАНА МЕТОДОЛОГІЧНА БАЗА ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У статті розкрито основні положення синергетичного методологічного підходу. Розглянуто погляди науковців на педагогічну теорію та практику з точки зору синергетичної парадигми. Доведено, що відповідно до положень синергетичного підходу освіта являє собою систему, яка розвивається.

Ключові слова: синергетика, синергетичний підхід, освіта, синергетична парадигма.

Методологічна недостатність раціонально-механістичного, природничо-наукового пізнання складних систем відкритого типу зумовила появу синергетичного підходу – застосування комплексу взаємопов'язаних принципів функціонування систем, здатних до самоорганізації (від гр. synorgeia – спільна дія).

В епоху глобалізації, соціальних змін, активної взаємодії культур і світоглядних ідей освіта як нестійка, нелінійна система, яка зазнає стихійних впливів, розвивається асинхронно, стохастично. Методологія, теорія, механізми довільного виникнення й відносно стійкого існування, трансформації та розвитку належать до сфери теорії систем, які самоорганізуються, що й є предметом вивчення синергетики.

Синергетика досліджується як природничими, так і суспільствознавчими науками (В. Арнольдов, В. Аршинов, С. Курдюмов, І. Пригожин, І. Стенгерс та ін.). На синергетичну концепцію світосприйняття спираються у своїх дослідженнях педагоги та психологи (Г. Аксьонова, М. Богуславський, Н. В'юнова, Л. Зоріна, Л. Новикова, М. Соколовський, М. Таланчук, С. Шевєлєва й ін.).

Метою статті є висвітлення основних засад синергетичного методологічного підходу в освіті.

Сутність нового осмислення традиційних проблем різних наук полягає в тому, що моделі природи та суспільства, які самоорганізуються, синергетика розглядає як нерівноважні системи особливого типу, стійкість яких забезпечується штучним опосередкуванням відносин зовнішніх (з природою й середовищем) і внутрішніх. За такого підходу кожне суспільне явище має причину й одночасно є причиною інших явищ. Причина й наслідок утворюють ланцюг явищ, який іде з минулого, пронизує теперішнє й зникає в майбутньому. Отже, синергетика – це загальний, узгоджений процес, сфера знань про нелінійні системи, які самоорганізуються. Наука у взаємозв'язку з практикою уточнює уявлення про динамічний характер реальних структур, систем і пов'язаних з ними процесів розвитку, розкриває впорядкованість та ієрархічну складність систем, які самоорганізуються.

Перші спроби переосмислення педагогічної теорії та практики з точки зору синергетичної парадигми було здійснено на початку 90-х рр. минулого століття, коли через відмову від жорсткої соціально-економічної

детермінанти у трактовці педагогічних явищ, руйнування сталої глобальної схеми пояснення ходу історико-педагогічного процесу, сприйняття його не як системного явища, а як набору різних взаємодіючих структур постала необхідність створення "нової впорядкованості" картини світорозуміння, трактування глобального педагогічного процесу як "багаторівневого цілого" [1].

Синергетика, спочатку як міждисциплінарний напрям наукового пошуку, стала одним із дієвих факторів стирання меж між природознавством і суспільствознавством, у певному розумінні каталізатором створення універсальної еволюційної картини світу, що вплинуло на зміну життєвої позиції людства, світогляду, процесів сприйняття простору й часу. У розвитку уявлень про рух суспільства синергетика стала інструментом нового погляду на природу й суспільство, на процеси, які в них відбуваються, на закономірності їх взаємодії.

Проаналізуємо методологічні засновки синергетичного погляду на суспільні явища.

1. Синергетика уявляє навколишній світ як відкриту систему, у якій постійно відбуваються обмін енергією, речовиною, інформацією, а також їх циркуляція. Такий світ характеризується постійною мінливістю, стохастичністю його складових. Відповідно до закону природи відкритий світ постійно еволюціонує, але незмінними залишаються раптовість поворотів, спонтанність змін, непередбачуваність рухів, вибухів. За такого стану відкритих систем виникає необхідність вибору шляху руху, "стріли" часу [3].

Синергетика визнає багато шляхів еволюції, які відображаються у принципі нелінійності, тобто багатоваріантності, непоправності. У світоглядному плані нелінійність може бути розгорнута в межах ідеї багатоваріантності (або альтернативності) шляхів еволюції, у глибинному взаємозв'язку випадковості та необхідності, хаосу та порядку. Процеси коливання, які є постійними та з часом посилюються, створюють ситуацію найвищого напруження, що може завершитися або руйнуванням системи, або ж переходом її на більш високий рівень організації (дисипативна структура) [3].

Дисипативна структура являє собою систему, повну енергії, яка під час руху переходить в інші види енергії або проектує перехід частини енергії впорядкованих процесів в енергію процесів невпорядкованих. Системи, які саморозвиваються, супроводжуються атракцією (це відносно стійкий стан системи, який ніби притягує до себе багато траєкторій системи); біфуркацією ("розгалуженням" шляхів еволюції системи, яких вона досягає у процесі флуктуації; поле розгалужених шляхів еволюції біологічних видів подається в біології у вигляді еволюційного дерева; у математичних системах біфуркація вказує на розгалуження нелінійного диференційного рівняння; проходження еволюційних процесів через точки розгалуження робить ці процеси незворотними, а нелінійну систему можна представити як систему, яка складається з біфуркаційних вузлів); флуктуацією (коливаннями, випадковими відхиленнями від середніх значень фізичних вели-

чин, які характеризують систему з великої кількості часток; флуктуації характерні для будь-яких випадкових процесів); фракталіями (невеликими фрагментами структури об'єкта, який має властивості самоподібності, подібними іншому, більшому фрагменту або структурі в цілому). Ці поняття відображають особливості систем, які самоорганізуються (у тому числі людини як однієї з найскладніших соціально-біологічних систем) і дають змогу усвідомити сутність універсальних механізмів їх функціонування, загальні закономірності динамічних нелінійних процесів у відкритих системах.

2. Розвиток теорії самоорганізації пов'язаний насамперед з філософським осмисленням результатів природничо-наукових досліджень, незворотних і відкритих термодинамічних процесів, які розкриваються на основі трансформації світоглядних методологічних принципів засвоєння та розуміння світу. У розумінні та філософсько-методологічному осмисленні особливостей системи особливе місце належить дисипативним структурам. Дисипативні структури мають ряд властивостей та особливостей, однаково значущих як для біологічних, так і для соціальних систем (В. Аршинов, В. Буданов, С. Шевельова та ін.). По-перше, дисипативні структури є когерентними, тобто поводять себе як єдине ціле та структуруються так, ніби кожна молекула макросистеми була інформована про стан системи в цілому. По-друге, конструктивним механізмом самоорганізації складних систем є хаос, оскільки народження нового пов'язане з порушенням первинної системи впорядкованості, з переконструюванням і добудовуванням системи за рахунок елементів середовища, з виходом за межі вихідної системи. По-третє, дисипативні структури здатні "запам'ятовувати" початкові умови свого формування, проходячи через точки біфуркації, "вибирати" один із кількох можливих напрямів подальшої еволюції. По-четверте, еволюція таких систем має як детерміністичні елементи (причинно зумовлені), так і стохастичні (випадкові, ймовірнісні), являючи собою поєднання необхідності та випадковості. По-п'яте, час є не байдужим зовнішнім параметром для системи (як це було в класичній або квантовій механіці), а її внутрішньою характеристикою, яка виражає незворотність процесів у цих системах. По-шосте, нерівноважність як вихідний стан являє собою джерело саморуху системи [4].

3. Освіта як система, що саморозвивається, являє собою цілісне явище, у якому періодично й регулярно відбуваються флуктуації (коливання, випадкові відхилення), які через нерівноважність систем і їх підсистем посилюють амплітуду їх коливань, активізують неузгодженість руху їх елементів, наближуючи всю систему до точок біфуркації (розгалуження). Через стохастичність систем, які самоорганізуються, після настання моменту біфуркації визначення напряму еволюції новоутворених систем стає важкопередбачуваним. Разом із тим наявність нелінійності в синергетиці відкриває перед новоутвореними системами або їх елементами поліваріативний шлях розвитку, ситуацію вільного вибору еволюційного шляху. Світ (система в цілому), який характеризується поліваріативністю, різноманітністю своїх

проявів, надає широкий вибір шляхів руху вперед. Зокрема, в розвитку освіти можуть домінувати як прогресивні, так і регресивні тенденції.

4. Наявність у системах, які саморозвиваються, елемента когерентності свідчить про те, що новоутворені (утворювані) системи або їх підсистеми є невід'ємними їх частинами й мають відповідну пам'ять про належність до існуючої моделі, яка саморозвивається. У дослідженні закономірностей розвитку освіти зазначене посилання вимагає від суб'єктів системи, яка самоорганізується, як обов'язкову умову дослідження постійне звертання до її першоджерел, переосмислення й переоцінювання результатів руху вперед, співвіднесення їх із первинним станом системи та, залежно від оцінки результатів, відповідні корективи ходу еволюційних процесів (оцінно-регулятивна діяльність).

Звернемо увагу на досить важливий факт, який стосується результатів наукових досліджень та аналізу розвитку систем, які самоорганізуються (Г. Аксьонова, В. Аршинов та ін.): чимало коригувадьних і цілеспрямованих впливів є марними або завдають шкоди, якщо суперечать тенденціям саморозвитку природних і соціальних систем. Прагнення до планомірності, централізації, вимушені переробки часто призводять до кризових станів, непередбачуваних наслідків. Підтвердженням цьому є не завжди обґрунтовані наукою реформи й удосконалення в системі освіти, які не приносять очікуваних результатів.

5. Основний сенс пізнання систем, які самоорганізуються, полягає в тому, щоб навчитися визначати мінімальний набір природних структур, характерних для певної системи. При численності шляхів розвитку системи їх кількість не є нескінченною, і в конкретній ситуації можливим є вибір лише певної кількості варіантів або їх комбінацій. Знаючи неефективні шляхи розвитку, можна зберегти час, сили й енергію.

Складна нелінійна система може сама себе будувати, вносити певні корективи та зміни. Але при цьому підтверджується важливість правильного (насамперед соціально та педагогічно доцільного) ініціювання тенденцій саморозвитку цієї системи. При кожному нелінійному процесі є певна сфера параметрів або стадій, у якій нелінійна система є особливо чутливою до впливів, узгоджених з її внутрішніми властивостями ("резонансних впливів"). Теорія резонансного впливу свідчить про те, що важливою є не сила керівного впливу (соціального, педагогічного й ін.), а його правильна просторова організація, його симетрія, тоді й слабкий, але резонансний вплив є, як правило, ефективним. На це звернули увагу дослідники І. Пригожин та Є. Рерих: якщо "уколювати" систему в потрібному місці й у певний час, типологічно узгоджуючи це з її власними внутрішніми структурами, то вона буде розгортатися перед нами в усьому своєму багатстві та своєрідності [3].

6. Для дослідження явищ суспільного порядку важливим є ще й те, що комплекс синергетичних категорій допомагає по-новому осмислити певні традиційні проблеми, розкриваючи при цьому маловивчені причинні залежності [2].

По-перше, нелінійність мислення стає характерною рисою методології відновлюваної історії. Наприклад, синергетичне мислення для істориків, політологів, економістів означає те, що їм слід оцінювати певну історичну подію через процедуру прямолінійного порівняння попереднього та наступного її станів, тобто порівнювати реальний хід наступних подій з імовірнісним ходом подій за умов альтернативного ключового рішення.

По-друге, діалогізм концепції самоорганізації сприяє продуктивному використанню її категоріального апарату в дослідженні процесів масової психології, механізмів творчості особистості на основі результативного використання синергетичних законів і принципів (принципів додатковості, невизначеності, законів необхідного різноманіття, ієрархічних компенсацій, техногуманітарного балансу (або закону еволюційних кореляцій) та ін.

По-третє, синергетична модель розвитку систем, які самоорганізуються, дає змогу розглянути передісторію та зміст сучасної кризи в освіті в новому ракурсі – через закон техногуманітарного балансу, ознаками якого є: несумірність попередніх ціннісно-нормативних регуляторів з наявним технологічним потенціалом, перспективи вирішення найгостріших проблем у цій сфері та ймовірна ціна, яку за це доведеться платити й яку вже заплатили (поява та розвиток функціональної неграмотності населення, відчуження тих, хто навчається, від процесу освіти тощо).

Як доречно зауважує С. Шевельова [4], з погляду синергетичного підходу традиційна система освіти, яка спирається на принципи класичної науки, уже не може ефективно виконувати роль засобу засвоєння людиною світу. Тому подальший розвиток освіти пов’язаний з подоланням закритості, наданням освітньому процесу творчого характеру.

Спробуємо визначити своєрідні точки відліку в аналізі проблеми проектування сучасного культуровідповідного освітнього простору з позицій синергетичного підходу.

1. Наука та практика на початку XXI ст. довели, що механічне, прямолінійне здійснення деяких окремих операцій, жорсткі детерміністичні настанови при визначенні шляхів і засобів розвитку вишівської системи освіти ускладнюють здійснення вільних та осмислених дій, роблять розвиток професійної освіти неефективним, перетворення її на практику малорезультативним, іноді навіть суперечливим і таким, який не відповідає запитам часу.

2. Синергетично наповнені дослідження довели, що розвиток можливий лише у відкритих системах, які постійно обмінюються із зовнішнім середовищем енергією, речовиною, інформацією. Переробка, інтеграція різної інформації приводять до нових форм організації та впорядкованості, а брак і неповнота використовуваної інформації спричинюють руйнацію системи, наближують біфуркаційні точки, тобто точки самознищення.

3. Як ключовий принцип відкритість освітньої системи передбачає, що за вихідне (початок) береться не система як ціле в її статичному стані, а людина з її неповторністю як джерело стихійності, невпорядкованості й водночас як джерело розвитку. Іншими словами, людська індивідуаль-

ність виступає основою суспільних зв'язків людей, а складність і різноманітність завдань, які виникають перед суспільством, вимагають індивідуальної ініціативи, індивідуального різноманіття. Вільний розвиток індивідуальності має сприйматися освітою як умова розвитку суспільства. Однак вільний розвиток освіти може бути досягнутий лише за умови певного балансу.

4. Ситуація спільного творчого опанування світу, характерна для відкритої освітньої системи, коли учасники освітнього процесу об'єднуються в єдину структуру, дає змогу реалізувати оптимальні освітні траєкторії для кожної людини. Справжня освіта передбачає самодобудовування особистості у процесі спілкування, спільного виконання багатьох завдань, що визначає значущість особистості та її діяльність у суспільстві. Практика сучасної освіти, у тому числі й професійної, свідчить про те, що становлення й розвиток сучасної моделі освіти неможливі без діалогу та спільного творчого пошуку фахівців у різних сферах знань (філософії, психології, педагогіці, культурології, політології та ін.).

5. Синергетичний підхід в освіті виходить із того, що виникнення кожного нового рівня в системі науково-педагогічного знання перебудовує систему в цілому. Ключовими характеристиками в цьому випадку виступають поняття багатовимірності, неоднозначності. Суттєвою рисою синергетичного світосприйняття стає нова картина поглиблення науково-педагогічних знань, які ведуть до нового якісного стану. Особлива увага приділяється поліфонічності досліджуваних процесів (їх альтернативності, варіативності), визначенню їх станів (нерозкритих або недостатньо розкритих), визнанню підвищеної ролі випадковості в їх розвитку.

Оскільки освіта являє собою складну систему, яка саморозвивається, особливості її розвитку в стратегічному ключі необхідно шукати в традиціях цієї системи, ураховуючи флуктуації в їх розвитку, точки біфуркації в їх взаємодії. Розвиток системи професійно-педагогічної освіти як нерівноважної, нелінійної системи вимагає не лише знання основ її функціонування, бачення етапів її розвитку та точок біфуркації в ній, а й володіння основами управління нерівноважними системами, створення необхідних умов для їх розвитку.

Висновки. Отже, головною відмітною ознакою життєдіяльності професійно-педагогічної освіти як системи є її активність, спрямована на породження та відтворення матеріальної або духовної енергії. Цю активність можна охарактеризувати як векторно спрямоване напруження системи. Потреба, якою рухає активність системи освіти, не може бути задоволена, бо вона є потребою в самій активності, у діяльності, яка руйнує рівноважні із середовищем системи, сприяє розвитку, змінам, оновленню, революційному перетворенню існуючого стану речей. Діяльність визначається як такий прояв живих істот, який характеризується не лише активністю, а й доцільністю, точніше, доцільною активністю.

До подальших напрямів дослідження слід віднести аналіз системного, діяльнісного та інших методологічних підходів в освіті.

Список використаної літератури

1. Богуславский М.В. Синергетика и педагогика / М.В. Богуславский // Магистр. – 1995. – № 2. – С. 89–95.
2. Назаретян А.П. Синергетика в гуманитарном знании: предварительные итоги / А.П. Назаретян // Общественные науки и современность. – 1997. – № 2. – С. 91–97.
3. Пригожин И. В поисках нового мировоззрения : монография / И. Пригожин, Е. Рерих. – М., 1991. – 344 с.
4. Шевелева С.С. К становлению синергетической системы образования / С.С. Шевелева // Общественные науки и современность. – 1997. – № 1. – С. 125–133.

Коваленко Е.А., Коваленко Л.Н. Синергетический подход как специализированная методологическая база педагогических исследований

В статье раскрыты основные положения синергетического методологического подхода. Рассмотрены взгляды ученых на педагогическую теорию и практику с точки зрения синергетической парадигмы. Доказано, что в соответствии с положениями синергетического подхода образование представляет собой развивающуюся систему.

Ключевые слова: синергетика, синергетический подход, образование, синергетическая парадигма.

Kovalenko E., Kovalenko L. Synergetic approach as a specialized methodological base of educational research

The main points of the synergetic approach are exposed in the article. The scholars' views on the pedagogical theory and practice from the point of view of the synergetic paradigm are considered. It has been proved that, in accordance with the provisions of the synergetic approach, education is a self-developing system.

Key words: synergetics, synergetic approach, education, synergetic paradigm.

УДК 378.126+373.3:3:37.033

А.М. КРАМАРЕНКО

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОПРИРОДНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито методологічні основи дослідження проблеми формування соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти. Визначено сутність аксіологічного, системного, синергетичного, соціокультурного та компетентнісного підходів як основних методологічних підходів у розкритті вищезазначеної проблеми.

Ключові слова: система, педагогічна система, синергетика, компетентність, компетенції, аксіологічний, системний, синергетичний, соціокультурний та компетентнісний підходи.

Кінець XX ст. ознаменувався переоцінкою цінностей і теорій, коло яких динамічно розширюється до рівня світової цивілізації. Для того, щоб позначити еволюційний перехід від класичної, стихійно-спонтанної історії до інтелектуальної, духовно-просвітницької революції, з якою пов'язаний перехід до нового суспільного ладу, автори сучасних соціальних теорій і технологій (В. Андрущенко, В. Євтух, С. Кленко, В. Матвієнко та ін.) приймають за провідну тенденцію некласичності майбутнього існування людства та пов'язані з нею ідеї революційного оновлення основ цивілізаційного розвитку.

Категорія некласичності формування людини завтрашнього цивілізаційного суспільства, як наголошують В. Андрущенко та В. Бондар, тісно ув'язується з космополітичними антропними принципами, наскрізною сутністю яких є новий людиноцентризм буття, за якого людина має брати на себе відповідальність за динаміку соціоприродної гармонії та керування нею [1, с. 5]. Формувати людину, яка протистоїть теперішній стихійній формі буття (за А. Субетто), покликана нова некласична педагогіка, ідеї якої обґрунтовані у працях В. Кременя, О. Вишневського та вищевказаних науковців.

У цьому контексті завданням українських педагогів, соціологів, філософів освіти є соціальна модернізація педагогіки, що здатна гармонізувати відносини в системі "суспільство – людина – природа", зміцнювати планетарну єдність народів, консолідувати людство як спільноту в умовах екологічної загрози [1, с. 5].

Порушуючи проблему освіти в контексті цивілізаційних змін, В. Кремень наголошує, що сучасна цивілізація, безумовно, вносить корективи в систему цінностей, яку потрібно формувати в людині [16, с. 3].

Не можемо залишити поза увагою позицію науковців із цього приводу, оскільки в окресленому ракурсі проблема формування соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти не втрачає своєї актуальності.

Значний інтерес для нашого дослідження становили наукові наробки, в яких розкрито методологічні та теоретичні засади 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. Головко, І. Костицька, Т. Нінова, М. Падун, Г. Пустовіт, Ю. Саунова, С. Совгіра, А. Федорук, С. Шмалєй та ін.); посилення ролі екологічної домінанти в навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл та вищих навчальних закладів (Г. Білецька, А. Захлєбний, І. Зверєв, В. Ільченко, О. Король, О. Кудрявцева, О. Лабенко, Г. Марочко, О. Мащенко, І. Суравєгіна 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.).

Певну увагу формуванню ціннісної орієнтації особистості майбутнього вчителя початкової школи у своїх працях приділяли Н. Бібік, І. Бужина, В. Денисенко, С. Єрмакова, Н. Казанішева, Л. Колбіна, А. Кудусова, І. Малишевська, Д. Пащенко, О. Савченко, Л. Хомич, М. Хроленко та ін.

Мета статті – визначення методологічних основ дослідження проблеми формування соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти.

На думку ряду дослідників (Б. Ананьєв, І. Зязюн, В. Огнев'юк, В. Сластьонін та ін.), основою нової філософії освіти і, відповідно, методології сучасної педагогіки може бути аксіологія, яка є більш загальною стосовно гуманістичної проблематики.

Аксіологічний підхід дає змогу, з одного боку, вивчати явища з погляду закладених у них можливостей задоволення потреб людей, а з іншого – вирішувати завдання гуманізації суспільства. Він притаманний гуманістичній педагогіці, що розглядає людину як вищу цінність суспільства і самоціль суспільного розвитку. Як зазначають науковці (Р. Ігнатенко, В. Іздебська, В. Семиченко, Р. Скульський та ін.), для педагогічної аксіології ціннісні орієнтації є однією з основних характеристик особистості, а їх розвиток – основним завданням педагогіки. Іншими словами, зміст навчально-педагогічного процесу треба орієнтувати на загальнолюдські цінності.

Як вважають (В. Андреєва, В. Василенко, Б. Додонов, О. Дробницький, А. Здравомислов, І. Ісаєв, Д. Леонтьєв, В. Момов, В. Ольшанський, В. Сластьонін, В. Ядов та ін., аксіологічний підхід доцільно спеціально виділити як методологічну основу під час підготовки спеціалістів у межах вивчення педагогічних дисциплін, що надає процесу підготовки майбутніх фахівців ціннісної спрямованості.

І. Артюхов, Є. Бондаревська, В. Ликова, Н. Щуркова та ін. відстоюють позицію стосовно того, що аксіологічний підхід у процесі підготовки майбутніх учителів сприяє ефективному вирішенню проблеми формування у фахівців професійних мотивів і цінностей.

Слід зазначити, що в наукових працях пропонуються різні визначення самого терміна “аксіологічний підхід”. Так, за Н. Асташовою, аксіологічний підхід – це філософсько-педагогічна стратегія, яка визначає перспективи подальшого вдосконалення системи освіти, а також шляхи розвитку педагогічної майстерності та використання педагогічних ресурсів для розвитку особистості [2, с. 132]. Дослідниця підкреслює, що реалізація цього підходу дає змогу надати педагогічному процесу загальну ціннісну спрямованість.

Аксіологічний підхід, як вказує один з провідних теоретиків цього підходу в педагогіці В. Сластьонін, виконує роль своєрідного “мосту” між теорією та практикою. З одного боку, він надає можливість вивчати різні явища й події з погляду закладених у них можливостей щодо задоволення актуальних потреб людей, а з іншого – вирішувати завдання подальшої гуманізації суспільства [23, с. 162].

Ґрунтовно досліджуючи питання аксіологічного підходу до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі, Н. Ткачова під поняттям “аксіологічний підхід” розуміє спрямованість педагогічного процесу на засвоєння учнями провідних суспільних цінностей, переведення їх на рівень персональних ціннісних пріоритетів [26]. Це дає особистості змогу адекватно поводитися в суспільстві, в якому відбуваються динамічні зміни синергетичного характеру, нагромаджувати досвід поведінки в умовах альтернативного вибору.

У свою чергу, Г. Мелекесов у докторській дисертації, присвяченій проблемі розвитку аксіологічного потенціалу особистості майбутнього вчителя, зазначає, що аксіологічний підхід забезпечує ціннісну орієнтацію вирішення різноманітних соціально-педагогічних проблем, дає змогу систематизувати об’єктивні знання про соціальну та педагогічну дійсність. При цьому, продовжує автор, психологічна наука виявляє механізми опанування цінностей свідомістю, а педагогічна наука – засвоєння цінностей учнями в організованій педагогом ціннісно-орієнтаційній діяльності [18].

В. Шахов наголошує на тому, що реалізація аксіологічного підходу передбачає формування у майбутніх учителів сукупності відносно стійких цінностей педагогічної діяльності, оволодіння якими забезпечує трансформацію їх в особистісно значущі [29, с. 5].

Аксіологічний підхід у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування здоров’язбережувальних навичок і вмінь у молодших школярів у навчально-виховній діяльності, за Б. Долинським, передбачає насамперед формування в них педагогічних цінностей, ціннісних орієнтацій, ціннісного ставлення до власного здоров’я й здоров’я вихованців як до найважливішої цінності людини [11, с. 40].

У контексті проблеми формування соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти доцільно звернути увагу на точку зору С. Безбородих, який, порушуючи питання аксіологічного підходу в системі професійної підготовки майбутніх фахівців початкової школи, вказує, що аксіологічний підхід – це філософсько-педагогічна стратегія, яка показує

шляхи розвитку професійного мистецтва, використання педагогічних ресурсів для розвитку особистості та проектує перспективи вдосконалення системи освіти [3, с. 125].

Беручи до уваги накопичені теоретичні та практичні здобутки з питань реалізації аксіологічного підходу в умовах сьогодення, ми зробили висновок про необхідність дотримання концептуальних ідей таких провідних підходів: системного, синергетичного, соціокультурного та компетентнісного.

Зауважимо, що системний підхід до вивчення наукових явищ розкрито в працях філософів (О. Авер'янов, В. Афанасьєв, В. Блауберг, М. Каган, Г. Югай, Е. Юдін та ін.), психологів (І. Бех, С. Клєпко, Ю. Колягін, В. Семиченко та ін.) і педагогів (Ю. Бабансьский, В. Беспалько, Т. Ільїна, Р. Інне, Н. Кузьміна, Н. Нікандров, В. Садовський, Л. Спірін та ін.).

Системний підхід як методологічний засіб в онтологічному та гносеологічному плані передбачає "спеціальну стратегію дослідження, яке дає змогу мати єдину модель об'єкта як цілого, що виконує функцію засобу організації дослідження" [6, с. 26].

У педагогіці системний підхід спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину.

Поняття "системний підхід" співвідноситься з поняттям "система".

Так, Б. Куял визначає систему як доцільну сукупність елементів і відношень між ними та їх властивостями [30, с. 18].

За Я. Скалковою, систему слід розглядати, перш за все, як ціле (матеріальне чи ідеальне), що характеризується трьома основними ознаками: 1) певна якість; 2) єдність; 3) цілісність [22, с. 181].

Зазначимо, що поняття "педагогічна система" ввела в науковий обіг Н. Кузьміна, яка тлумачить його як функціональну структуру, діяльність якої підпорядкована певній меті [17, с. 10–11].

Сучасні науковці (С. Вітвицька, Н. Глузман, Б. Долинський, Л. Коваль, Л. Пєтухова та ін.), досліджуючи проблеми підготовки майбутніх фахівців у педагогічних вищих закладах, системний підхід у вирішенні питання визначають як один з провідних методологічних підходів, а питання "система" стає ключовим.

Так, на думку С. Вітвицької, системно-функціональний підхід до вивчення педагогічних систем передбачає розуміння системи як багатовимірної багаторівневої структури з численними параметрами, як складного внутрішньо інтегрованого соціального організму, котрий можна аналізувати і пояснювати; як сукупність елементів, властивостей і відношень, що взаємодіють і розвиваються.

Центральне місце в системному підході посідає певний об'єкт (матеріальний чи ідеальний), який сприймається як деяке системне утворення. Аналіз наукових праць (І. Блауберг, М. Каган, В. Садовський, А. Уйомов, Е. Юдін та інші) свідчить про те, що головними ознаками цього об'єкта, насамперед, є наявність певної кількості компонентів та існування між ни-

ми низки визначених зв'язків і відносин, тобто структури. Компонентами системи виступають певні процеси, елементи тощо, які органічно пов'язані між собою й тісно взаємодіють у межах окресленої системи. Іншими словами, частини системи – це певні структури, які підпорядковуються тим самим законам, що й система в цілому, та виступають формою виявлення цих законів.

Цінності, зокрема освітні та соціоприродні, являють собою певні системи з усіма притаманними їм ознаками. Це пояснюється тим, що цінності, охоплюючи всі сфери життєдіяльності людини в суспільстві, визначають у кожній з них те, що виступає значущим для окремої людини, групи людей чи людства в цілому.

Виходячи з того, що всі аспекти соціального життя взаємозумовлюють один одного, сукупності цінностей зможуть виконувати свою провідну роль соціальних орієнтирів тільки в тому випадку, коли вони дійсно становитимуть цілісні системи, які, у свою чергу, є важливими складниками соціальної системи.

Як вже вказувалося, цілісна система завжди виступає як ціле новоутворення. Зв'язок між її складовими є більш суттєвим, усталеним, ніж зв'язок між кожною з них і будь-якими зовнішніми об'єктами.

Зокрема, для обґрунтування тези про наявність таких видів системних зв'язків і відношень між цінностями ми використовували ідеї, сформульовані І. Блаубергом і Е. Юдіним в одній із їхніх спільних праць [5, с. 244–245]. Згідно з цими ідеями, у життєдіяльності кожного рівня соціальної системи можна виділити своєрідний ціннісний інваріант – відносно сталу систему цінностей. Цей інваріант реалізується у двох аспектах: 1) як сукупність (система) загальноприйнятих для соціальної системи норм та ідеалів; 2) як сукупність (система) цінностей у вузькому значенні, тобто тих цінностей, що визначають загальну орієнтацію життєдіяльності людини. Перша з визначених систем забезпечує усталеність соціальної системи.

На відміну від системи першого виду, системи цінностей другого виду характеризуються різноманітністю, оскільки персональні цінності особистості можуть суттєво відрізнятися між собою. Проте ця різноманітність і зумовлює спосіб фактичної реалізації системи цінностей у цілому. Отже, можна сказати, що ціннісний інваріант соціальної системи реалізується через сукупність різних варіантів персональних систем цінностей.

В умовах функціонування суспільства важливо забезпечити, щоб ці різноманітні варіанти особистісних цінностей не суперечили загальній ціннісній системі, були спрямовані на неї. Однак водночас треба звернути увагу на той факт, що наявність у людей різних систем персональних цінностей є необхідною передумовою для вільного розвитку кожної особистості, оскільки в них відображаються індивідуальні життєві цілі, потреби й інтереси особи.

Таким чином, можна зробити висновок, що використання системного підходу є необхідною умовою для здійснення успішного педагогічного впливу на формування соціоприродних цінностей майбутнього фахівця

початкової освіти, можливості узгодження їх зі значною мірою уніфікованою системою загальносуспільних цінностей.

Ми погоджуємося з думкою Б. Долинського стосовно того, що реалізувати можливості системного підходу до дослідження проблем підготовки вчителя – означає розглядати педагогічний процес як систему (системний підхід). При цьому важливо зауважити, вказує автор, що в теорії систем вважається допустимим, враховуючи завдання і можливості дослідження, обмежити підхід якимсь одним напрямом, але за умови визначення тієї цілісності системи, що вивчається. Дотримання останньої умови дає змогу досягти єдиного розуміння результатів дослідження, визначити його практичну значущість [11, с. 41–42].

Працюючи над практичною значущістю дослідження з формування соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти в умовах професійної підготовки, не можна залишити поза увагою синергетичний підхід.

Зазначимо, що синергетична парадигма в описі реалій сучасного світу інтенсивно еволюціонує з останньої третини XX ст. Поняття "синергетика" запропонував німецький учений Г. Хакен у 1970-ті рр. У Соціологічній енциклопедії за редакцією В. Городяненка знаходимо таке визначення синергетики (грец. synergos – той, що діє разом) – це загальнонаукова методологія і принцип вивчення соціальної реальності, заснований на міждисциплінарності, комплексності, а також аналізі взаємодії різних систем нелінійної динаміки, динамічного хаосу й самоорганізації [24, с. 329].

Синергетичний підхід у педагогіці передбачає акцентування уваги дослідника на процесах руху, розвитку і руйнування систем, структурних переходах, появі нових систем та системних якостях цілого, на сукупності внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків педагогічної системи. Науковці-синергетики (О. Бочкарьов, В. Виненко, А. Євтодюк, В. Маткін, Л. Сурчалова, Ю. Талагаєв, М. Федорова й ін.), вважаючи що хаос (як ззовні деструктивна сутність) відіграє важливу генералізувальну роль у процесах руху систем, досліджують процеси самоорганізації, саморуху педагогічних систем через внутрішні чинники їх функціонування, акцентуючи увагу на кооперативності процесів, що перебувають в основі самоорганізації й розвитку педагогічних систем.

Науковці підкреслюють, що застосування синергетичного підходу дає змогу не тільки позитивно впливати на перебудову процесу мислення в людини, а й забезпечувати соціально значущі зміни її провідних світоглядних позицій. Відпрацювання системи цінностей, як наголошує М. Каган, це не лінійно односпрямований, як у засвоєнні наук, а нелінійний синергетичний процес вільного вибору визначених ідеалів, змістовно життєвих установок, "моделей потрібного майбутнього" [21, с. 224].

Отже, досліджуючи процес формування соціоприродних цінностей у конкретної людини, можна стверджувати про необхідність використання поряд з іншими методологічними підходами і синергетичного підходу.

Упровадження принципів синергетики в освітній процес, на думку В. Буданова [8], повинно відбуватися у таких напрямах:

– синергетика для освіти: інтегративні курси синергетики у середній та вищій школах після закінчення певного циклу навчання – початкова, середня школа, вища освіта, аспірантура, друга вища освіта, підвищення кваліфікації вчителів і викладачів;

– синергетика в освіті: формування основних понять синергетики внаслідок дослідження складних нелінійних систем, використання принципів синергетики в природничо-наукових та гуманітарних дисциплінах.

Реалізація такого принципу синергетики, як міждисциплінарність, вказує дослідник, дає змогу усунути межі між предметами навчального циклу та створити єдиний освітній простір, у результаті чого навчальний процес буде спрямований не на збільшення кількості інформації, а на побудову та вивчення універсальної моделі розвитку. Створення міждисциплінарного простору в школі чи вищому навчальному закладі передбачає прийняття синергетичної картини світу та синергетичної методології всім колективом викладачів, що потребує спеціальних лекційних курсів та перепідготовки викладачів за допомогою спеціалістів-синергетиків [8].

Погоджуючись із думкою В. Буданова, С. Коломієць наголошує на тому, що запровадження ідей та принципів синергетики в освіті передбачає новий тип соціальних відносин між усіма учасниками навчально-виховного процесу, який передбачає співробітництво, співтворчість, взаємну допомогу [14].

Розкриваючи питання синергетичного бачення функціонування педагогічного процесу в цілому, доцільно звернути увагу на твердження С. Гончаренка й В. Кушніра [10, с. 4] стосовно того, що синергетичний підхід дає можливість поєднати закономірність і хаотичність як своєрідні центри зазначеного процесу. На думку вчених, ці центри можуть мати різні ступені сформованості, бо закономірності в педагогіці мають певною мірою нечіткий характер, а хаотичність частково впорядковується. Якщо педагог не буде враховувати будь-який із цих двох полюсів педагогічного процесу, це може значно збіднити й навіть затримати подальший розвиток вказаного процесу.

Звертаючись до Енциклопедії освіти (2008 р.), нашу увагу привернуло розкриття поняття “синергетичний підхід в освіті” В. Лутая. Учений, узагальнюючи наукові наробки науковців у цьому напрямі, зазначає, що на засадах синергетичної парадигми можна оптимізувати й вирішення головного завдання сучасної освіти, тобто формування особистості, яка змогла б краще поєднувати індивідуальні інтереси з усіма більш загальними суспільними інтересами. Однак, наголошує вчений, хоч синергетичні ідеї дедалі поширюються в сучасному науковому та освітянському просторі, але вони ще не прийняті ні в ЮНЕСКО (вона визнала відсутність концепції освіти, яка б відповідала сучасності), ні керівниками науки і освіти в будь-якій країні [12, с. 813].

Проте, як показує час, інтерес до проблеми синергетичного підходу в освіті не послаблюється, а з'являються нові напрацювання в цьому напрямі.

Так, проблема формування ціннісних орієнтацій особистості в контексті синергетичного підходу знайшла відображення в дослідженні О. Вознюка [9]. Учений розробив основні принципи та зміст синергізації (оптимізації) освітніх систем, серед яких виокремлено такі специфічні елементи змісту синергізації, як суб'єкт-суб'єктний характер відносин у навчально-виховному процесі; гуманізація; фасилітація; природовідповідність; міжпредметність; утвердження учнівського та студентського самоврядування; обмін педагогічної системи інформацією та енергією з навколишнім середовищем; відкритість педагогічної системи до педагогічних новацій, до інших предметних галузей сучасної науки, глобалізаційних процесів; відкритість світу на особистісному рівні кожного учасника навчально-виховного процесу, його самоорганізація, саморозвиток, креативність і нелінійність мислення; активність, самодетермінованість педагогічної системи; єдність навчання та виховання; "відкритий", дистанційний тип освіти впродовж життя; формування в системі освіти активного, багатогранного навчально-педагогічного середовища; широта й різнобічність психолого-педагогічних впливів на вихованця, спрямованість виховних впливів на цілісну людину у всьому розмаїтті її соціально-психологічного, соматичного, духовного аспектів; кооперативні дії великої кількості елементів та чинників навчально-виховного середовища; багатогранність шляхів розвитку людини; можливість педагогічної системи обирати шляхи своєї еволюції, виявляючи такі її синергетичні особливості, як резонанси, невизначеність, імовірність, випадковість, хаос тощо [9, с. 17].

Таким чином, основні принципи та зміст синергізації (оптимізації) освітніх систем, визначені науковцями, сприятимуть ефективності формування соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти у процесі професійної підготовки.

Повноцінному дослідженню феномену соціоприродних цінностей сприяє також використання соціокультурного підходу.

Соціокультурний підхід – методологічний підхід, у межах якого суспільство розглядається як цілісна соціокультурна система в єдності культури і соціальності, що створюється і перетворюється діяльністю людини. Культура та соціальність вивчаються не ізольовано, а є складовими суспільства як цілісної системи.

Так, П. Сорокін розглядав особистість, суспільство й культуру як нерозривну тріаду та як невіддільні аспекти (а не елементи) структури соціокультурної взаємодії. Особистість, за соціологом, виступає як суб'єкт взаємодії, суспільство – як сукупність взаємодіючих індивідів та існуючих у ньому відносин та процесів, а культура – як сукупність значень, цінностей та норм, якими володіють ці індивіди та які вони реалізують у процесі взаємодії.

Проте, розкриваючи сутність соціокультурного підходу в Соціологічній енциклопедії (2008 р.), О. Касперович зазначає, що соціокультурна

методологія перебуває на стадії становлення, тому її понятійний апарат тільки починає формуватися [24, с. 355].

Беручи до уваги цей факт, зазначимо, що в контексті вирішення проблеми формування соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти у процесі професійної підготовки доцільно звернути увагу на одну з основних ідей соціокультурного підходу, а саме: повноцінне відтворення та розвиток будь-якого соціального суб'єкта можливі лише за умови, що його соціальна та культурна компоненти взаємодоповнюються й утворюють цілісну систему. До того ж соціальна трансформація на основі запозичених концепцій, моделей тощо, які не відповідають базовим соціокультурним (соціально-ціннісним) основам суспільства, що реформується, загрожує його цілісності, бо порушує принцип взаємної відповідності соціальної та культурної складових механізму суспільного відтворення.

Цілком слушною є думка І. Беха стосовно того, що науково обґрунтоване вироблення стратегії виховання і розвитку особистості в сучасних глобалізаційних умовах потребує знання і врахування загальних культуродетермінуючих тенденцій, у яких функціонує і реалізується людина. Ці тенденції, зазначає науковець, відображають пріоритети новоєвропейського технологічного світогляду як метакультурної ситуації, що й визначає основні філо- й онтогенетичні вектори людського вчинку. Тому, продовжує вчений, є підстави констатувати, що сучасна цивілізація породжує два основних типи особистості: а) особистість соціоорієнтовану й б) особистість егоцентровану. За І. Бехом, у реальному житті переважає остання, для якої характерним є обмеженість смисло-ціннісних орієнтацій, низький рівень вітальних потреб [4, с. 8].

Ми поділяємо думку вищезазначеного дослідника щодо активізації зусиль у процесі формування та становлення соціоорієнтованої особистості, яка повинна активно впроваджувати у життя гасло: не "бути людиною натовпу, маси" (за Х. Ортегою-і-Гассетом), а бути самобутньою індивідуальністю, для якої самостійність, самодостатність і відповідальність є вершинами, смисло-ціннісними надбаннями.

При проведенні дослідження з проблеми формування соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти у процесі професійної підготовки необхідно також дотримуватися провідних принципів компетентнісного підходу, різні аспекти якого було висвітлено в наукових працях О. Гури, О. Локшиної, О. Овчарук, О. Пометун, І. Родигіної, О. Савченко, С. Трубачевої, А. Хуторського та інших.

Для більш повної характеристики компетентнісного підходу у вищевказаній підготовці необхідно розкрити зміст безпосередньо самого поняття "компетентність".

У різних тлумачних словниках (Советский энциклопедический словарь, 1989; Новий тлумачний словник української мови у 4 т., т. 2, 2000; Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2004) визначення поняття "компетентний" хоча і дещо відрізняються за своїм змістом, але включають два загальних аспекти: 1) той, хто має достатні знання в якій-

небудь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікації; 2) який має певні повноваження, повноправний, повновладний.

В іноземних словниках на перший план виходить категорія "здатність до дії" як уміння використовувати знання в практичній діяльності; певні стратегії для реалізації творчого потенціалу особистості.

Термін "компетентність" європейські педагоги найчастіше використовують для визначення загальних або ключових умінь; фундаментальних шляхів навчання; ключових кваліфікацій, опорних знань тощо.

Так, під компетентністю розуміють:

– достатність і придатність, володіння силою та волею, що допомагають адекватно діяти в ситуаціях (В. Долл);

– загальні здібності, які базуються на знаннях, цінностях, здібностях, які особистість розвинула шляхом освіти та практики (Дж. Куллахан);

– загальні здібності, які базуються на знаннях, досвіді, цінностях, здобутих у процесі навчання (Г. Хараш);

– взаємозв'язок між навичками, вміннями, ситуативною діяльністю та особистістю (Ж. Перре) та ін. [25, с. 38].

Маємо зазначити, що багатогранність і неоднозначність розуміння зарубіжними та вітчизняними науковцями понять "компетентність", "компетенції", "професійна компетентність" (Б. Ананьєв, А. Деркач, В. Долл, І. Зимня, Н. Кузьміна, Дж. Куллахан, Дж. Макконел, В. Мясищев, Ж. Перре, Дж. Равен, Р. Уайт, Е. Шорт та ін.), визначення їх видів (В. Введенський, П. Горностай, А. Деркач, В. Зазикін, І. Зимня, І. Єрмаков, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Овчарук, С. Шишов, А. Хуторський та ін.) свідчать про відсутність єдиного, загальноприйнятого розуміння поняття "професійна компетентність педагога".

Так, І. Зимня визначає компетентність як інтелектуально і особистісно зумовлену соціально-професійну життєдіяльність людини. Спираючись на теоретичні положення сучасної психології про людину, дослідниця акцентує увагу на тому, що компетентність має вектор акмеологічного розвитку та є складовою професіоналізму. При цьому автор виділяє три групи компетенцій: 1) компетенції, що стосуються себе самого як особистості; 2) компетенції, що стосуються взаємодії людини з іншими людьми; 3) компетенції, що належать до діяльності людини [13, с. 20].

Важливо зазначити, що введення А. Хуторським поняття освітніх компетенцій дало змогу дослідити їх склад та ієрархію. За визначенням науковця, компетенція – це коло питань, з яких людина добре проінформована, володіє системними знаннями і досвідом роботи [28]. Компетентність у певній галузі – це володіння відповідними знаннями і здібностями, що дають змогу обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній.

В ієрархії компетенцій, запропонованій А. Хуторським, вони поділяються таким чином: ключові (здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні види діяльності, ефективно вирішуючи актуальні індивідуальні й соціальні проблеми); загальногалузеві (відображаються в розумінні "способу існування" відповідної галузі – тобто того міс-

ця, яке ця галузь посідає в суспільстві, а також уміння застосовувати їх на практиці для вирішення індивідуальних і соціальних проблем); предметні (складові загальногалузевих компетентностей, які стосуються конкретного предмета) [28].

У цьому наборі визначені актуальні орієнтири для розробки напрямів змісту знань тих, хто навчається. Проте питання щодо того, якими конкретно мають бути знання, що вивчаються, яким має бути їх зміст для досягнення необхідних рівнів загальнокультурної, навчально-пізнавальної чи ціннісно-змістової компетенції, залишаються без відповіді.

За результатами діяльності робочої групи вітчизняних науковців (Н. Бібік, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращено, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачова) з питань запровадження компетентнісного підходу, створеної в рамках проекту ПРООН "Освітня політика та освіта "рівний – рівному", запропоновано такий перелік ключових компетентностей: уміння вчитись (навчальна); громадянська; загальнокультурна; компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій; соціальна; підприємницька; здоров'язбережувальна [15, с. 67].

Розкриваючи сутність поняття "компетентнісній підхід", О. Пометун визначає спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості [15, с. 66].

Думку попереднього вченого поділяє й І. Родигіна, яка зазначає, що компетентнісний підхід – це орієнтир національної системи освіти та для того, щоб він повною мірою став реалією, необхідна екстраполяція його ідей на навчальний процес [20, с. 28].

Доцільно відзначити, що аналіз сучасного стану професійної компетентності майбутніх спеціалістів освітньої сфери в цілому та початкової освіти зокрема, засвідчує, що у значної частини студентів переважає утилітарний підхід до професійної діяльності, проблеми освіти не включені в систему особистісних цінностей, не є частиною їхніх моральних переконань. Такий стан речей вимагає посиленої уваги з боку науковців.

Н. Уйсімбаєва розглядає питання розвитку професійної компетентності як шлях до підготовки висококваліфікованих фахівців. Вона наголошує на тому, що професійна компетентність вміщує теоретичну компетентність практика й практичну компетентність теоретика. Професійна компетентність спеціаліста визначається автором не лише базовими знаннями та вміннями, а й ціннісними орієнтаціями, мотивами його діяльності, розумінням себе та навколишнього світу, сталими взаєминами з людьми, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу [27, с. 19]. У структурі виділяє проектувальний, інформаційний, організаційний, комунікативний та аналітичний компоненти.

На відміну від попереднього дослідника, В. Бондар та І. Шапошнікова розглядають питання технології управління формуванням профе-

сійної компетентності вчителя, визначають дидактико-психологічну компоненту концепції формування конкурентоспроможності вчителя на засадах компетентнісного підходу [7].

Тривалий час досліджувалося питання компетентностей фахівців у цілому, без визначення їх напряму підготовки. Проте останнім часом з'явилися ряд докторських дисертацій із цієї проблематики. Так, Л. Пєтухова розкриває теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів (2009), Н. Глузман теоретично обґрунтовує та практично впроваджує систему формування методико-математичної компетентності зазначених фахівців (2011) та ін.

Не менш значущими є роботи на здобуття ступеня кандидата педагогічних наук з окресленої проблематики. Питання формування валеологічної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі професійної підготовки розкриває О. Бондаренко (2007), проблема формування екологічної компетентності в майбутніх фахівців знайшла відображення в дослідженнях Н. Олійник (2005), О. Гуренкової (2009), А. Хрипунової (2009) та ін.

У контексті нашої проблематики доцільно відзначити, що заслуговують на увагу й наукові праці російських учених. Так, питання екологічної компетентності в майбутніх учителів початкових класів досліджує Ф. Гайнулова (2004); О. Перфіловою (2007) розкрито питання соціально-екологічної компетентності педагога у професійній освіті; Г. Папуткова (2008) висвітлює проблему компетентнісно зорієнтованої екологічної освіти студентів у ВНЗ.

Аналізуючи вищенаведені наукові праці, маємо можливість зазначити, що більшість російських і українських науковців, описуючи структуру компетенції, не виділяє в ній цінності як окрему складову. Проте в розробках зарубіжних учених визначено ціннісний компонент у структурі компетенції. Серед них, наприклад, можна назвати авторів програми "Визначення і відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади" зі скороченою назвою "DeSeCo" [19, с. 8], яка була започаткована в рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії й Національного центру Освітньої статистики США і Канади в 1997 р. У цій програмі фахівці намагалися систематизувати й узагальнити досвід багатьох країн з питання визначення ключових компетенцій і відбору педагогічних засобів для їх формування в молоді. Доцільно акцентувати увагу на тому, що в цій концепції певні цінності виступають своєрідними "згустками" відповідних компетенцій, які дають можливість зрозуміти їхню загальну спрямованість.

Отже, у рамках проведеного дослідження використання компетентнісного підходу дає змогу здійснити процес виокремлення конкретних цінностей як структурних компонентів певних ключових компетенцій майбутніх фахівців початкової освіти.

Таким чином, ефективне формування соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти у процесі професійної підготовки буде здійснюватися через урахування основних положень і принципів ак-

сіологічного, системного, синергетичного, соціокультурного та компетентнісного підходів.

Висновки. На підставі вищевикладеного матеріалу ми здійснили спробу розкрити методологічні основи дослідження проблеми формування соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти.

У наступних наукових розвідках ми плануємо розкрити концепцію формування соціоприродних цінностей у вищевказаних фахівців.

Список використаної літератури

1. Андрущенко В.П. Вчитель XXI століття – виразник суспільних потреб і замовник часу / В.П. Андрущенко, В.І. Бондар // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. – Вип. 14. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – С. 3–10.
2. Асташова Н.А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей / Н.А. Асташова. – М. : Московский психолого-социальный інститут ; Воронеж : МОДЭК, 2000. – 272 с.
3. Безбородих С.М. Аксіологічний підхід в системі професійної підготовки майбутніх фахівців початкової школи / С.М. Безбородих // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 4 (215). – С. 124–129.
4. Бех І. Ціннісна сфера сучасної людини в контексті пріоритетів виховного процесу / Іван Бех // Шлях освіти. – 2010. – № 4. – С. 8–9.
5. Блауберг И.В. Становление и сущность системного похода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 270 с.
6. Блауберг И.В. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности / И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин. – М. : Знание, 1969. – 48 с.
7. Бондар В. Управління формуванням професійної компетентності вчителя / В. Бондар, І. Шапошнікова // Освіта і Управління. – 2006. – Т. 9 (№ 2). – С. 20–27.
8. Буданов В.Г. Трансдисциплинарное образование в XXI веке: проблемы становления / В.Г. Буданов. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://spkur dyumov.narod.ru/ Budanov12.htm.
9. Вознюк О.В. Синергетичний підхід як метод аналізу розвитку вітчизняної педагогічної думки (друга половина XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О.В. Вознюк. – Житомир, 2009. – 23 с.
10. Гончаренко С. Педагогічний процес з погляду “філософії XXI ст.” / С. Гончаренко, В. Кушнір // Шлях освіти. – 2005. – № 1. – С. 2–7.
11. Долинський Б.Т. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до формування здоров’язбережувальних навичок і вмінь у молодших школярів у навчально-виховній діяльності : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Борис Тимофійович Долинський. – Одеса, 2011. – 549 с.
12. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
13. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.Я. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
14. Коломієць С.В. Синергетичний підхід до системи вищої освіти в умовах інформаційного суспільства [Електронний ресурс] / С.В. Коломієць. – Режим доступу:http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/№149/№149p138-141.pdf.
15. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під. заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : К.І.С, 2004. – 112 с.
16. Кремень В. Освіта в контексті цивілізаційних змін / Василь Кремень // Шлях освіти. – 2010. – № 4. – С. 2–4.

17. Кузьмина Н.В. Понятие “система” и критерии ее оценки / Н.В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования : учеб. пособ. – М. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1980. – С. 7–45.

18. Мелекесов Г.А. Развитие аксиологического потенциала личности будущего учителя : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Геннадий Анатольевич Мелекесов. – Оренбург, 2003. – 419 с.

19. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О.В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 6–15.

20. Родигіна І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / І.В. Родигіна. – Х. : Основа, 2008. – 112 с.

21. Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности / отв. ред. О.Н. Астафьева. – М. : Прогресс-Традиция, 2003. – 584 с.

22. Скалкова Я. Методология и методы педагогического исследования : [пер. с чешск.] / Я. Скалкова и др. – М. : Педагогика, 1989. – 224 с. – (Зарубежная школа и педагогика).

23. Сластенин В.А. Психология и педагогика / В.А. Сластенин, В.П. Каширин. – М. : Академия, 2001. – 480 с.

24. Соціологічна енциклопедія / укл. В.Г. Городяненко. – К. : Академвидав, 2008. – 456 с.

25. Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід європейських країн / І. Тараненко // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. / ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу і наук. редактор) та ін. – К. : Контекст, 2000. – С. 37–40.

26. Ткачова Н.О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : монографія / Н.О. Ткачова. – Луганськ : ЛНПУ імені Т.Г. Шевченка ; Х. : Каравела, 2006. – 300 с.

27. Уйсімбаєва Н. Розвиток професійної компетентності як шлях до підготовки висококваліфікованих фахівців / Н. Уйсімбаєва // Рідна школа. – 2006. – № 6. – С. 17–19.

28. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.

29. Шахов В.І. Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / В.І. Шахов. – Тернопіль, 2008. – 43 с.

30. Kujal B. System vychovya v delani VCSSR a nektere teoretceke a metodologicke problemy jeno vyzkumu / B. Kujal. – Praha, 1972. – S. 18.

Крамаренко А.Н. Методологические основы исследования проблемы формирования социоприродных ценностей будущих профессионалов начального образования

В статье раскрыты методологические основы исследования проблемы формирования социоприродных ценностей будущих профессионалов начального образования. Акцентировано внимание на аксиологическом, системном, синергетическом, социокультурном и компетентностном подходах в изучении указанной выше проблеме.

Ключевые слова: система; педагогическая система; синергетика; компетентность; компетенции; аксиологический, системный, синергетический, социокультурный и компетентностный подходы.

Kramarenko A. Methodological basis of research of problems of formation of socio-cultural values of future professionals in primary education

In the article methodological basis of research of problems of formation of socio-cultural values of future professionals in primary education. The author focused on the axiological system, synergic and competence approaches in the study of the above problem.

Key words: system, educational system, synergetics, competence, terms of reference, the axiological system, the synergy and competence-based approaches.

УДК 37.018.2

І.З. ЛЕЦЮК

ВОЛОДІННЯ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

У статті розглянуто питання підвищення якості освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій, а також необхідності оволодіння ними задля успішного конструювання, супроводу освітнього середовища.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, освітнє середовище, інтернет-технології, вікі-технологія.

Сучасний стан розвитку інформаційного суспільства ставить нові вимоги до системи освіти, адже саме вона повинна випереджати інформатизацію інших напрямів суспільної діяльності. На етапі нагромадження знань та розвитку інформаційних і комунікаційних технологій, що визнані в усьому світі ключовими технологіями XXI ст., виділяється особлива функція освіти – готувати учнів, які б вільно орієнтувалися в інформаційному просторі, мали власний стиль мислення, систему цінностей, цілей тощо.

Розділ “Мета, пріоритети і принципи розвитку освіти” Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті визначає головну мету української системи освіти, яка покликана забезпечити “створення та впровадження інформаційних технологій навчання” [1].

Формування кожної людини як автономної сутності значною мірою залежить від створених умов, від навколишнього середовища. На думку М. Фіцули, середовищем є комплекс зовнішніх явищ, що справляють стихійний вплив на людину та значною мірою впливають на її розвиток [2]. Отже, впровадження інформаційних технологій пов’язане з удосконаленням організації освітнього середовища. Слід підкреслити роль організованого інформаційно-комунікаційного середовища, що виконуватиме освітні функції, а разом з тим – необхідність підготовки суб’єктів інформаційного середовища, що визначатимуть його структуру та зміст, здійснюватимуть інформаційний педагогічний супровід. Тут потрібний педагог нової формації як професіонал і людина культури, здатний до формування, розширення та збагачення досвіду дитини, з достатнім рівнем сформованості компетентностей, зокрема у сфері інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ).

Роль інформаційно-комунікаційних технологій, які сьогодні динамічно розвиваються і стають системоутворювальним чинником розвитку сучасного суспільства та системи освіти як його складової, важко переоцінити.

Інформаційно-комунікативна компетентність є однією із семи наскрізних для всіх рівнів шкільної освіти ключових компетентностей, розроблених ученими АПН [3], що співвідносяться з вимогами, які ставляться до шкільної освіти в європейських країнах. Система освіти повинна забезпечити здатність людини до самоосвіти, сформувати вміння самостійно орієнту-

ватися в нагромадженому людством досвіді, забезпечити набуття вмінь використання інформаційно-комунікаційних технологій для розв'язання поставлених завдань, усвідомлення можливостей їх використання.

За статистичними даними, станом на 2009/2010 н. р. забезпеченість шкіл комп'ютерними класами загалом по країні становить 93%. Підключення до мережі Інтернет мають 42,7% загальноосвітніх навчальних закладів [4], і їх кількість невпинно зростає.

Не новина, що аудиторія користувачів всесвітньої мережі розширюється і молодшає, мережні сервіси стають доступнішими, приваблюють своєю новизною та можливостями і справляють стихійний вплив на розвиток молодої людини. Мусимо констатувати той факт, що сьогодні час дозвілля дітей – розваги за ПК, як правило, перевищує гігієнічні норми. Батьки часто не розуміють існуючої небезпеки, а вчителі недостатньо активні в проведенні профілактики комп'ютероманії. Отже, сьогодні значна частина дітей уже мають певний досвід використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій, а отже, формування їх особистості зазнає відповідних впливів, які необхідно враховувати, проектуючи навчально-виховний процес у школі, починаючи з початкової ланки. Сучасна школа повинна забезпечити входження дитини в нове для неї середовище разом з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що покликані стати освітніми.

Однією з умов ефективної діяльності вчителя є його інноваційна діяльність. Її необхідність зумовлена постійним розвитком науки, а також бажанням користатися з її надбань і небажанням практикувати віджилі методики. Інноваційна діяльність учителя характеризується змінами в цілях, змісті освіти, засобах навчання, нових ідеях виховання (Ю. Азаров, Д. Байярд, Б. Спок), способах і прийомах навчання (В. Шаталов), розвитку (В. Давидов, Л. Занков), вихованні молодших школярів (Ш. Амонашвілі) та ін.

Динамізм інформаційно-комунікаційних технологій та їх системність у житті підростаючого покоління вимагають від учителя в цьому аспекті бути на крок попереду.

Наукові основи професійного розвитку педагогічних кадрів у професійній освіті досліджували вчені В. Бондар, С. Клепко, В. Лутай, В. Олійник, Н. Протасова, Л. Пуховська, Т. Сущенко та ін.

Наукові дослідження В. Клочко, Н. Морзе, В. Олійника, Ю. Рамського, О. Співаковського розкривають проблеми використання в професійній освіті сучасних інформаційних технологій, зокрема веб-технологій, та їх можливостей для розвитку пізнавальної діяльності в освітньому процесі.

Застосування інформаційних технологій у початковій ланці досліджують М. Жалдак, О. Козленко, Н. Морзе, Ф. Ривкінд, О. Якушина та ін.

Теоретичні та практичні аспекти використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі у своїх працях розглядали М. Жалдак, Н. Морзе, С. Раков та ін.

У публікаціях Н. Балик, Н. Дементієвської, А. Забарної, В. Осадчого та ін. перспективними серед веб-технологій для вирішення різноманітних освітніх завдань виділено технології Веб 2.0.

На нашу думку, оволодіння інформаційно-комунікаційними (ключовими) технологіями майбутніми вчителями є умовою ефективного педагогічного процесу. А це, у свою чергу, стане запорукою економічного зростання держави й основним рушієм науково-технічного прогресу.

Метою статті є розкриття необхідності оволодіння майбутніми вчителями початкової школи інформаційно-комунікаційними технологіями та готовності до їх використання як умови ефективного освітнього процесу, а також опис технологій проектування інформаційного освітнього середовища.

Сьогодні ми всі живемо в інформаційному суспільстві, що стрімко рухається на гребені ІКТ, які дедалі більше заполоняють освіту. Тому одним із завдань її модернізації є процес підготовки педагогічних кадрів у напрямі вдосконалення їх фахової готовності до опанування новітніми педагогічними технологіями та сформованості належного рівня володіння сучасними засобами ІКТ.

Використання нових інформаційних технологій лише в тому разі приводить до вирішення гострих проблем сучасної освіти, коли розвиток технологічної підсистеми освіти супроводжується радикальними змінами в усіх інших підсистемах: педагогічній, організаційній, економічній, – і навіть істотно зачіпає теоретичні та методологічні підстави освітньої системи. Тобто розвиток нових інформаційних технологій тягне за собою становлення принципово нової освітньої системи, яка може забезпечити надання освітніх послуг мільйонам людей при скороченні питомих витрат на освіту. Саме на досягнення цих цілей спрямована інтернет-освіта, котру можна визначити як освіту широких верств населення, яку здобувають за допомогою інформаційних освітніх ресурсів мережі Інтернет [5].

Під час проведення відеоконференції “Реформування системи освіти: цілі, завдання, очікувані результати” у квітні 2011 р. заступник міністра освіти і науки, молоді та спорту Б. Жебровський однією зі складових “глибинних реформ” системи освіти назвав інформаційно-комунікативні технології, їх стовідсоткове впровадження. Та першочерговим завданням на цьому шляху заступник міністра намітив оволодіння комп’ютерною грамотністю, перш за все, вчителем. За його словами, сьогодні, порівняно з рівнем комп’ютерних знань учнів, деякі вчителі виглядають, “м’яко кажучи, людиною з іншої епохи” [6].

Дослідження проблеми впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у загальноосвітні навчальні заклади висунули на перший план питання навчання вчителів новітніх технологій. На цьому наголошували у своїх працях В. Биков, Л. Брескіна, А. Звягіна, В. Зіяутдінов, М. Жалдак, Н. Морзе, І. Прокопенко, М. Пшукова, О. Співаковський та ін.

Проблеми підготовки вчителів відображено в Законах України “Про освіту” [7], “Про вищу освіту” [8], Державній національній програмі “Освіта” (Україна XXI століття) [9], Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті [1] та ін.

Суперечність між низьким рівнем підготовки вчителя та потребою в цих знаннях з боку школи можна вирішити шляхом цілеспрямованого формування готовності до використання сучасних ІК-технологій, інформаційної культури. Комплексне використання засобів ІКТ сприятиме розвитку творчих та когнітивних здібностей учнів в умовах нерегламентованого навчання, розвиватиме швидкість думки, гнучкість мислення, його оригінальність і точність (навички дивергентного мислення), що дасть змогу неоднозначно дивитися на речі, одночасно висувати різні правильні ідеї, приймати рішення.

До проблеми організації такого середовища необхідно підходити з позиції системності, цілеспрямованості, повноти, зворотного зв'язку, вичерпності. Під інформаційно насиченим освітнім середовищем розуміємо цілеспрямовано створюване освітнє середовище, адекватне сучасному стану розвитку інформаційних технологій, яке задовольняє інформаційні потреби учасників освітнього процесу у творчій продуктивній діяльності та відповідає завданням інформаційного етапу суспільного розвитку.

На думку В. Єфименко, використання ІКТ у проектуванні інформаційного середовища вимагає кардинального переосмислення цілей, змісту, форм і методів підготовки учителів на новому сучасному рівні. При цьому необхідне дотримання таких принципів:

– принцип відкритої інформаційної системи;

– принцип організації, самоорганізації і розвитку в узгодженій роботі всіх учасників інформаційно-педагогічного процесу;

– принцип варіативності у розвитку інформаційного середовища;

– принцип інформаційного середовища як сприятливого соціального середовища, яке активізує інтелектуальні, моральні, комунікативні можливості особистості, що забезпечують комфортну інтеграцію в соціумі та культурі [10].

Навчальні матеріали нового покоління орієнтують учителя на використання сучасних методів навчання та освітніх технологій, принципово змінюють освітнє середовище в бік активного використання ІК-технологій. Компетентнісний підхід – основа для розробки нових засобів навчання.

Важливою характеристикою інформаційного освітнього середовища є його цілісність, яка забезпечується шляхом розширення інструментарію; зв'язками між диференційованими компонентами середовища, утворенням між ними різних зв'язків. На думку А. Дріккера, "без налагодження постійних зв'язків між найвіддаленішими галузями знань не вдасться створити живої картини світу, задіяти асоціативну пам'ять, урахувати особливості та мотиви особистості, посіяти інтерес до різних предметів та явищ навколишнього світу, розвивати потенціал людини" [11].

Розглянемо деякі інформаційні технології, уміння застосовувати які в навчальному процесі прищеплюється нами майбутнім учителям інформатики під час фахової підготовки:

– Second Life (Друге життя) – дає змогу створити особливе інтерактивне навчальне середовище, світ, який може конструювати вчитель або

самі учні, наповнити його морями, лісами, містами і селами, реально існуючими людьми (і зв'язуватися з ними по Skype або e-mail) або вигаданими;

– Skype. За допомогою цієї програми можна спілкуватися з мільйонами людей по всьому світі абсолютно безкоштовно;

– Блог – мережний щоденник одного чи декількох авторів, що складається із записів у зворотному хронологічному порядку або, іншими словами, це сайт у вигляді журналу, сортований по датах;

– Hot Potatoes – універсальна програма-оболонка, що дає викладачам змогу самостійно, не вдаючись до допомоги програмістів, створювати інтерактивні тренувально-контрольні вправи у форматі HTML;

– Jquiz – вікторина, питання з множинним вибором відповіді (чотири типи завдань). Учитель має можливість додавати коментарі до всіх варіантів відповідей;

– JCloze – заповнення пропусків. Учні можуть взяти підказку і побачити перші літери пропущеного слова. Ведеться також автоматичний підрахунок балів. Можна "пропускати" певні слова, а можна, наприклад, кожне п'яте;

– JMatch – встановлення відповідностей (три типи завдань);

– JCross – кросворд;

– JMix – відновлення послідовності;

– ВікіВікі (Wiki) – це колекція взаємопов'язаних між собою записів (У. Каннінгем – творець технології – назвав цей додаток середовищем для швидкої гіпертекстової взаємодії). У ВікіВікі реалізована радикальна модель колективного гіпертексту, коли можливість створення і редагування будь-якого запису надається кожному із членів мережного співтовариства та ін.

Остання технологія, на нашу думку, заслуговує на особливу увагу. Для подальшого розгляду теми уточнимо розуміння поняття вікі-технології. Є. Патаракін розглядає це поняття як "середовище для швидкої гіпертекстової взаємодії" або колекцію взаємопов'язаних між собою записів, як засіб для швидкого спільного створення та оперативного поширення і редагування гіпертексту [12]. Н. Балик визначає термін "вікі" як модель сайтів, контент яких може змінювати користувач [13]. Ряд джерел [14; 15] визначають цей термін як гіпертекстове середовище, де багато людей може створювати, правити та структурувати письмову інформацію. А тому можна вікі-технологію розглядати як середовище педагогічної взаємодії для створення спільних освітніх ресурсів.

Використання педагогом можливостей цієї технології забезпечує умови для:

– самостійного створення освітніх матеріалів та їх опублікування в мережі;

– доступу до відкритих, безкоштовних і вільно поширюваних навчальних веб-ресурсів мережі Інтернет;

– звернення до веб-ресурсів під час аудиторних занять і в позанавчальний час;

– поглиблення знань і вдосконалення навичок використання можливостей ІКТ;

– спільної діяльності в педагогічній спільноті;
– спілкування вчителя з учнями;
– спілкування учнів між собою.

Зазначене вище дає вчителю змогу організовувати освітній процес за такими напрямами:

– планування та організація навчально-виховної діяльності;
– спільне написання статей, творів, рецензій тощо;
– співпраця з учнями у класі та в позакласній роботі;
– середовище для обговорення проектів та інших методичних матеріалів;
– розміщення та ознайомлення педагогічної спільноти з авторськими методиками, технологіями;
– рефлексія навчальної діяльності.

Зрозуміло, що для ефективного використання вищезазначених та інших ІК-технологій у навчально-виховному процесі знання лише самих цих технологій є недостатнім, як і використання заради використання.

Як зазначає президент НАПНУ В. Кремень: “Досі держава переважно намагалася збільшити кількість комп’ютерів у школах. Тепер настав час більш вимогливо подумати про якісні показники. Це і готовність вчителів використовувати комп’ютери на уроках різних предметів, і використання переваг інформаційно-телекомунікаційних технологій” [16].

Висновки. Сучасна освіта прийняла виклик інформаційного суспільства, і наше завдання – бути активними учасниками її інформатизації. Завдання освітян та батьків – іти назустріч інноваціям інформаційного суспільства, оволодівати сучасними технологіями, вчити людей із самого дитинства і на всіх етапах освітнього процесу не боятися інформації, навчити нею користуватися, з нею працювати і правильно розпоряджатися. Це можливо шляхом створення інформаційно-комунікаційного середовища. Ефективність інформаційно-комунікаційного середовища залежить від того, наскільки свідомою та активною буде в ньому позиція вчителя, його здатність до інноваційної діяльності, педагогічна позиція. Від знання та навичок використання педагогом ІКТ залежатиме функціональне багатство середовища, його неоднорідність, складність, пов’язаність компонентів, тобто утворення між ними різноманітних зв’язків. Комбінація педагогічних інновацій та ІК-технологій – умова створення ефективного інформаційно-комунікаційного середовища в навчально-виховному процесі, успіх його використання, педагогічний ефект залежить від педагога. Це ще раз підтверджує тезу, що дива в освіті творять не комп’ютери, а вчителі [17].

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у конкретному наповненні розглянутих інтернет-технологій навчально-методичними матеріалами та цілеспрямованому їх застосуванні у навчальному процесі.

Список використаної літератури

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Сільська школа України. – 2001, 22 лип. – С. 1–16.

2. Фіцула М.М. Педагогіка : навч. посіб. / М.М. Фіцула. – [2-ге вид., випр., доп.]. – К. : Академвидав, 2005. – 560 с.

3. Савченко О.Я. Методологічні підходи до визначення якості шкільної освіти / О.Я. Савченко // Проблеми якості освіти: теоретичний і практичний аспекти : матеріали методологічного семінару. – К., 2006.

4. Мадзігон В.М. Сучасне навчальне середовище і електронна педагогіка / В.М. Мадзігон, В.В. Лапінський // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2010. – № 3 (83). – С. 3–6.

5. Интернет-технологии в образовании : учеб.-метод. пособ. – Тамбов : Изд-во ТГТУ, 2002. – Ч. 3.

6. Учителів посадять за парти вивчати комп'ютерну грамотність [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.unn.com.ua/ua/news.

7. Закон України "Про освіту" // Освіта. – 1995. – 15 серп. – № 31. – С. 1–4.

8. Закон України "Про вищу освіту" // Освіта. – 2002. – 20–27 лют. – № 12–13. – С. 5–12.

9. Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI століття) // Освіта. – 1993. – груд. – № 44–46. – С. 2–15.

10. Ефименко В.Н. Педагогические основы разработки проект-программы информационной среды высших учебных заведений [Электронный ресурс] / В.Н. Ефименко. – Режим доступа: http://www.ito.su/2002/IV/IV-0-136.html.

11. Кубань: проблемы культуры и информатизации. № 1(16), 2000 / [гл. ред. И.И. Горлова]. – Краснодар, 2000. – № 1 (16). – 55 с.

12. Патаракін Є.Д. Створення учнівських, студентських і викладацьких спільнот на базі мережевих сервісів Веб 2.0 / Є.Д. Патаракін. – К. : Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні, 2007. – 88 с.

13. Балик Н.Р. Активне навчання з використанням технологій Веб 2.0 : навч. посіб. [для студ. пед. спец., учителів, учнів] / Н.Р. Балик, О.О. Лялик. – Тернопіль : Навчальна книга "Богдан", 2009. – 88 с.

14. Черняк Л. Гипертекст – от Memex до wiki [Электронный ресурс] / Л. Черняк // Открытые системы. – 2003. – № 11. – Режим доступа: http://www.osp.ru/os/2003/11/183615.

15. Рогушина Ю.В. Внедрение современных Интернет-технологий в образовательный процесс [Электронный ресурс] / Ю.В. Рогушина // Educational Technology & Society. – 2008. – № 11 (3). – Режим доступа: http://www.twirpx.com/file/391475.

16. Національний проект "Відкритий світ". Меморандум про співпрацю [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ow.org.ua/news/277/.

17. Intel Навчання для майбутнього. – К. : BHV, 2004. – 416 с.

Лецюк И.З. Использование информационно-коммуникационных технологий будущими учителями начальной школы как условие эффективного педагогического процесса

В статье рассмотрены вопросы повышения качества образования средствами информационно-коммуникационных технологий, а также необходимости овладения ими для успешного конструирования, сопровождения образовательной среды.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, образовательная среда, интернет-технологии, вики-технология.

Letsyk I. Using information and communication technologies by the future primary school teachers as a requirement for the effectiveness of the educational process

The article deals with the problems of the optimization of the educational process by means of information and communication technologies, as well as the necessity of mastering them for effective modeling and fulfillment of the educational environment.

Key words: information and communication technologies, educational environment, internet-technologies, wiki-technology.

УДК 37.018.2

М.І. ЛУК'ЯНЧЕНКО

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті проаналізовано основні напрями в організації здоров'язберігаючого освітнього середовища, з'ясовано чинники, які сприяють раціональному формуванню вищезазначеного простору, вказано на характерні ознаки в його організації. Підкреслено важливе значення моніторингу освітнього середовища для забезпечення необхідних умов у здоров'язбереженні учнів.

Ключові слова: здоров'я, здоров'язберігаюче освітнє середовище, принципи виховання, моніторинг.

Здоров'я як цілісний соціально-психологічний компонент становить важливий інтегративний критерій якості сучасної освіти. Згідно із здоров'язберігаючим аспектом, освіта повинна здійснюватися у сприятливому середовищі, що забезпечує високий рівень розвитку особистості у комплексному поєднанні медичної, психологічної, педагогічної та здоров'язберігаючої складових навчально-виховного процесу. Здоров'язберігаючі аспекти освітнього простору нерозривно пов'язані із його змістовими особливостями, які розкриваються у різноманітті науково-гуманітарного підходу.

Оскільки освітня система – це взаємодія усіх її суб'єктів, що перебувають у формальних (колектив класу, педагогічна рада, адміністрація) та неформальних (педагоги, школярі, батьки) об'єднаннях, то вона являє собою особливу соціокультурну гуманітарну сферу діяльності, за допомогою якої відбувається становлення особистості протягом усього життя [5, с. 137]. У цьому контексті важливим є виявлення системного взаємозв'язку між освітнім середовищем, освітніми інституціями та педагогічним і учнівським колективами. Цей зв'язок допомагає створити необхідний соціокультурний простір, у якому відбувається взаємодія усіх суб'єктів навчального процесу. Завданням педагогів є створення такого здоров'язберігаючого середовища, що зможе позитивно впливати на фізичний, психічний, духовний розвиток дитини.

Проблемі створення здоров'язберігаючого середовища в контексті впровадження здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховний процес присвячено розвідки Т. Воронцової, М. Гриньової, В. Лозинського, Ю. Науменко, Н. Смирнова, В. Циганова та ін. У працях О. Богініч, Н. Денисенко, Н. Лісневської, Т. Овчиннікової, О. Шорохова приділено увагу формуванню здоров'язберігаючого середовища в дошкільних навчальних закладах. Теоретико-методологічні засади формування здоров'язберігаючого середовища розкрито у дослідженнях О. Єжової, Г. Лаврентьєвої, О. Маланцевої, В. Оржеховської, С. Сидорчик, О. Сироватко та ін. Однак, незважаючи на значний масив досліджень з питань здоров'язбереження, відчутно брак дослідницької уваги до проблеми організації здоров'язберігаючого середовища в умовах сучасної школи.

Тому ***метою статті*** є аналіз характерних аспектів організації здоров'язберігаючого освітнього середовища в загальноосвітній школі, виявлення основних його компонентів і напрямів.

Середовище як окремий феномен має дві сторони: внутрішню (духовну) та зовнішню (умови проживання індивіда) [6, с. 567]. З точки зору педагогіки, у своїй сукупності вони утворюють цілісне освітнє, антропологічне, здоров'язберігаюче середовище, у якому формується та розкривається особистісний потенціал кожної людини. Гуманістична зорієнтованість навчально-виховного процесу дає найбільше можливостей для підвищення рівня здоров'язберігаючого впливу освітнього середовища на своїх суб'єктів, оскільки базується на принципах природо- і культуровідповідності, послідовності, наступності та креативності. Отже, освітнє середовище – це простір, який вміщує у собі не тільки предметні навчальні заняття, а й спеціально організоване середовище, що має на меті створення сприятливих умов для гармонійного розвитку особистості, його здібностей і нахилів, не завдаючи при цьому шкоди здоров'ю.

Крім того, освітнє середовище може сприйматися і як особистісно-розвивальний простір, де виховання визначається життям, соціальними запитами і потребами, суспільними подіями та відносинами, у які включаються учні під час перебування в освітньому закладі. У цьому контексті цілеспрямований вплив на розвиток особистості є гармонійним і має здоров'язберігаючий характер, оскільки здійснюється у різних формах педагогічної допомоги, психолого-педагогічної корекції, що стимулює її саморозвиток і самовиховання [10, с. 216]. Управління цим процесом спрямовується, насамперед, на збагачення потенціалу здоров'язберігаючого освітнього простору з метою створення відповідного полісуб'єктного, індивідуально-творчого характеру навчально-виховного процесу, у якому відбувається формування особистості.

Таким чином, здоров'язберігаюче освітнє середовище – це сукупність оптимальних умов навчання й виховання, що створюються адміністрацією школи та педагогічним колективом за обов'язкової участі самих учнів з метою забезпечення охорони і зміцнення здоров'я школярів [13]. На думку Н. Міллера, здоров'язберігаюче освітнє середовище – це сукупність антропогенних, природних, культурних факторів, що сприяють особистості у задоволенні власних потреб, розвитку здібностей, розумінні шляхів збереження власного здоров'я. Це середовище також сприяє впровадженню здоров'язберігаючого навчання, що постає як процес взаємодії учнів та вчителя і в кінцевому результаті має на меті засвоєння учнями знань, умінь, навичок здорового способу життя та системи цінностей, у якій здоров'я є найвищою категорією [7, с. 8]. При визначенні цього терміна вітчизняні дослідниці О. Богініч, Н. Денисенко акцентують увагу на застосуванні особистісно орієнтованого підходу в навчально-виховному процесі, оскільки за його допомогою можна створити необхідний психологічний мікроклімат, у якому дитина комфортно почувається [1; 4]. Додамо також, що саме у здоров'язберігаючому освітньому середовищі у школярів

формується емоційно-ціннісне ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточення, а їх гармонійний розвиток відбувається в ситуаціях фізичного, емоційного, інтелектуального, соціального, духовного комфорту.

У процесі створення здоров'язберігаючого середовища можна виокремити низку змін у традиційній системі освіти, що супроводжується аксіологічним підходом до розуміння здоров'я учнів. Зокрема увага педагогів акцентується на проблемах реалізації творчого потенціалу та потенціалу здоров'я школярів, виявлення та запобігання суб'єктивних і об'єктивних факторів, що перешкоджають збереженню здоров'я, формування культури здоров'я, самоорганізації, самовдосконалення і самоконтролю у питаннях збереження власного здоров'я та здоров'я оточення. У зв'язку із цим педагоги повинні вибудувати свою діяльність в одному напрямі з учнями, застосовуючи при цьому принципи гуманістичного виховання:

– соціальної активності;
– соціальної творчості;
– взаємодії особистості та колективу;
– вмотивованості;
– проблемності;
– індивідуалізації;
– активної діяльності.

Ці принципи дають змогу виховати особистість, що здатна до самостійного вибору, прийняття важливих рішень, а також зможе протистояти зовнішнім впливам і відстоюватиме власну життєву позицію, зокрема й у питаннях здоров'язбереження. Як видно, важливим компонентом у розвитку особистості є створення здоров'язберігаючого освітнього середовища, у якому можна виявити основні її нахили та можливості, а також задовольнити фізіологічні, психологічні та пізнавальні потреби.

Для формування відповідного здоров'язберігаючого освітнього середовища необхідно вирішити низку завдань: дотримання санітарно-гігієнічних норм; забезпечення учнів якісними оздоровчими програмами; зняття навчального перенавантаження, що призводить до перевтоми школярів; організація фізичної активності учнів; організація правильного харчування у школі; формування культури здоров'я та здоров'язберігаючої компетенції учнів; організація співпраці з батьками школярів у питаннях здоров'язбереження; облаштування шкільної території тощо. Слід зазначити, що організація здоров'язберігаючого середовища сучасної школи проходить у декількох важливих напрямах:

– раціональна організація навчально-виховного процесу;
– моніторинг стану здоров'я школярів;
– формування цінності здоров'я;
– підготовка та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів;
– підтримка інноваційних програм, що направлені на зміцнення здоров'я;
– створення адаптивного освітнього середовища.

Раціональна організація навчально-виховного процесу є серцевиною педагогіки здоров'я, оскільки саме з організації навчання починається збереження здоров'я кожної дитини. Правильно складений розклад уроків з урахуванням вікових, психологічних та фізіологічних особливостей учнів є одним із найпростіших і, водночас, важливих чинників, які сприяють збереженню їхнього здоров'я. Впровадження в педагогічну практику новітніх здоров'язберігаючих технологій також допоможе в раціональній організації навчально-виховного процесу, зокрема в організації оздоровчих заходів, проведенні лекцій і бесід для батьків, творчому підході до навчання, організації факультативних занять та ін.

Моніторинг стану здоров'я школярів потрібен для вивчення та виявлення порушень у їхньому самопочутті й отримання необхідних рекомендацій із метою оздоровлення. У цьому контексті важливим чинником є створення електронного паспорту учнів, у якому фіксуються усі фізіологічні та психологічні зміни, а також їхній соціометричний статус. За його допомогою класні керівники та медпрацівники можуть своєчасно інформувати батьків про проблеми зі здоров'ям дітей.

Формування цінності здоров'я як окремий напрям в організації здоров'язберігаючого середовища має на меті сформувати цілісне уявлення про важливість здорового способу життя для людини за допомогою реалізації варіативних соціальних і навчальних програм. Сюди ж слід віднести й зміни у змісті та формах фізичного виховання залучення батьків до формування культури здоров'я, розробку заходів щодо запобігання наркоманії, алкоголізму, паління серед молоді.

Підготовка та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів сприяє підвищенню компетенції педагогів у питаннях здоров'язбереження школярів. Важливим компонентом цього напряму є розробка методичних посібників, впровадження в шкільну практику діагностичних методик, розширення системи спецкурсів, дистанційне навчання тощо.

Підтримка інноваційних програм, що направлені на зміцнення здоров'я, має на меті подальший розвиток системи психологічних і валеологічних служб, центрів комплексного індивідуального супроводу розвитку, створення суспільних організацій, які сприятимуть цілісному розвиткові особистості. У цьому контексті розглядається й організація та змістовне використання вільного часу школярів. Умови та засоби правильної організації дозвілля багато в чому залежать від ефективності роботи культурно-просвітніх установ, спортивних секцій і гуртків, що знаходяться поруч із місцями проживання учнів [11, с. 19].

Створення адаптивного освітнього середовища організовується для дітей з обмеженими можливостями і передбачає розробку нормативно-правової та методичної бази для роботи з дітьми, що мають особливі потреби.

Поміж інших аспектів організації здоров'язберігаючого середовища в школі слід виділити організацію якісного та повноцінного харчування школярів, утримання в чистоті приміщення школи та прилеглої до неї те-

риторії, обладнання класних кабінетів, майстерень і допоміжних приміщень тощо. Ці компоненти входять до складу здоров'язберігаючої інфраструктури школи. У цьому аспекті слід відзначити й необхідність придбання шкільного приладдя, що відповідає анатомічним і фізіологічним особливостям дітей різного віку.

Важливою складовою в організації освітнього здоров'язберігаючого середовища є застосування принципів відеоекології – нового наукового напряму про взаємодію людини з видимим навколишнім середовищем, зоровим його сприйняттям. Доведено, що постійне візуальне оточення, насиченість зоровими елементами середовища, в якому перебувають індивіди мають сильний вплив на стан людини і можуть сприйматися як будь-який інший екологічний фактор, що складає ареал проживання людини [14; 16]. Візуально-емоційне сприйняття навколишніх речей, предметів, оточення загалом може сприяти чи навпаки завдати шкоди психічному, а згодом й фізичному здоров'ю особистості. Тому, в контексті формування здоров'язберігаючого середовища в школі, потрібно враховувати підбір кольору стін у шкільних кабінетах, коридорах, вестибюлі, наявність картин, розміщення стендів, які інформаційно працюють на учнів і педагогів тощо.

Здоров'язберігаюче освітнє середовище формується також засобами шкільного кабінету. Передусім, організовуючи візуальне середовище класу, потрібно враховувати санітарно-гігієнічні умови, кольорову гаму та світлове оформлення. Не менш важливим є встановлення комфортного температурного режиму, свіжості повітря, відсутність монотонних звукових подразників та ін.

Елементом організації здоров'язберігаючого освітнього середовища є й створення психологічного комфорту під час перебування в школі, що має на меті зняття стресових факторів у процесі навчання, зміцнення емоційного стану учнів, підвищення їхньої творчої активності. Суттєву роль тут відіграє характер спілкування педагога з учнями, його культура мовлення (логічність, чіткість, змістовність), уміння керувати психічними станами, володіння невербальними засобами спілкування (міміка, жести, пози).

Менш розробленим і, водночас, досить перспективним напрямом у формуванні здоров'язберігаючого середовища є позаурочна діяльність, оскільки раціонально та правильно організований вільний час школярів сприятиме зміцненню їхнього здоров'я. Серед головних етапів планування цього виду діяльності можна виділити: розробку вправ із релаксації, системи дидактичних рухових ігор, організацію співпраці з батьками та громадськими установами, що займаються питаннями здоров'язбереження, формування навичок міжособистісного спілкування та подолання стресових ситуацій шляхом організації прогулянок, екскурсій, походів у кіно, театр, галереї тощо.

Таким чином, можна констатувати, що організація здоров'язберігаючого середовища в сучасній школі потребує комплексного, багатоаспектного підходу. Завдяки такому підходу здоров'язберігаюча функція школи й освіти загалом реалізується повною мірою та сприяє не тільки збереженню й зміцненню здоров'я учнів, а й накопиченню його потенціалу.

На основі аналізу праць науковців [2; 3; 8] можна виокремити кілька характерних рис в організації здоров'язберігаючого освітнього середовища, що вирізняють його поміж інших:

1) спрямованість на організаційні й змістовні можливості педагогічної системи, її ресурси та процеси, що сприяють не тільки збереженню, а й формуванню та накопиченню потенціалу здоров'я усіх суб'єктів навчального процесу;

2) інноваційно-творча основа формування та реалізації зусиль, скерованих на підвищення ефективності збереження здоров'я школярів із максимальним застосуванням особистісно орієнтованого підходу;

3) залучення самих учнів у діяльність щодо оптимізації здоров'язберігаючого освітнього середовища, що сприяє їхньому перетворенню із пасивних об'єктів навчально-виховного процесу в суб'єктів процесу здоров'язбереження.

Слід зазначити, що у процесі формування здоров'язберігаючого освітнього середовища важливим є організація діяльності щодо систематичного моніторингу його якості. Як показав аналіз праць вітчизняних науковців [3; 15], моніторинг освітнього середовища є важливим фактором у забезпеченні здорових умов діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу. Включення здоров'язберігаючих показників у систему моніторингу повинно розглядатися як пріоритетний напрям, оскільки це дасть можливість виявляти основні закономірності та тенденції розвитку особистості, корегувати їх за допомогою організації необхідного здоров'язберігаючого освітнього середовища.

При проведенні моніторингу слід дотримуватися основних принципів, що допоможуть адекватно оцінити якість здоров'язберігаючого освітнього середовища. Серед них виділимо об'єктивність інформації, що має на меті отримання достовірних даних у процесі інформаційного обміну між навчальними закладами й органами управління освітою. Порівняння даних дає змогу вивчити інформацію про сучасний стан здоров'язберігаючого середовища та провести його порівняльний аналіз із попередніми даними для виявлення як позитивних, так і негативних змін. Наступним етапом є діагностика впливу різних зовнішніх факторів, які постійно змінюються, на роботу навчального закладу. Важливу роль під час моніторингу відіграє прогностичність – оцінювання тенденцій, які можна спрогнозувати, а також виявлення можливих змін в освітньому середовищі для досягнення поставлених цілей. Слід зазначити, що чим більша система збору інформації існує в освітньому закладі, тим більша ймовірність одержання достовірних результатів моніторингу.

Результати моніторингу дають можливість отримувати інформацію, яка сприятиме кращій взаємодії всіх суб'єктів навчального процесу, допоможе у моделюванні стану освітнього середовища та корегуванні здоров'язберігаючої діяльності школи.

Висновки. Здоров'язберігаюче освітнє середовище постає як окрема педагогічна система, в якій поєднуються методики забезпечення медично-

го, психолого-педагогічного, соціального супроводу учнів на кожному етапі їх фізіологічного розвитку, здійснюється діагностика стану здоров'я школярів, впроваджуються інноваційні програми по збереженню й зміцненню їхнього здоров'я, реалізуються методики активного включення учнів у здоров'язберігаючу діяльність.

Вирішення проблеми збереження та зміцнення здоров'я учнів залежить від ефективної організації здоров'язберігаючого освітнього середовища. Створення здоров'язберігаючого освітнього середовища відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів сприятиме формуванню у них цінності культури здоров'я, навичок здорового способу життя, дбайливого ставлення до здоров'я оточення та навколишнього середовища. Крім того, здоров'язберігаюче середовище є ключовою ланкою в організації здоров'язберігаючої діяльності школи.

Список використаної літератури

1. Богініч О.Л. Сутність здоров'язберігаючого середовища у життєдіяльності дітей дошкільного віку / О.Л. Богініч // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Івано-Франківськ : ПНУ ім. В. Стефаника, 2008. – Вип. XVII–XVIII. – С. 191–199.
2. Букрєєва Н.М. Створення здоров'язбережувального середовища в дошкільному закладі (за результатами експериментальної роботи) / Н.М. Букрєєва, О.М. Гапон // Дошкільна освіта : науково-практичний журнал / [гол. ред. А.М. Богуш]. – Запоріжжя : ЛІПС, 2007. – № 3. – С. 54–61.
3. Воронцова Т.В. Навчання здоровому способу життя на основі життєвих навичок / Т.В. Воронцова, В.С. Пономаренко. – К. : Просвіта, 2007. – 246 с.
4. Денисенко Н. Освітній процес має бути здоров'язбережувальним / Н. Денисенко // Дошкільне виховання. – 2007. – № 7. – С. 8–10.
5. Крыжановская Л.Г. Здоровьесберегающие аспекты образовательного пространства / Л.Г. Крыжановская // Весник ОГУ. Приложение "Здоровьесберегающие технологии в образовании". – 2005. – № 11. – С. 137–140.
6. Малый энциклопедический словарь : в 4 т. – [репринтное воспроизведение издания Брокгауза – Эфрона]. – М., 1997. – Т. 4. – 624 с.
7. Миллер Н.Д. Здоровьесберегающее обучение детей санаторных классов общеобразовательной школы: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования / Н.Д. Миллер. – Новокузнецк, 2006. – 18 с.
8. Овчинникова Т.С. Организация здоровьесберегающей деятельности в дошкольных образовательных учреждениях / Т.С. Овчинникова. – СПб. : Кара, 2006. – 176 с.
9. Оржеховська В.М. Здоров'язберігаюче навчання й виховання / В.М. Оржеховська // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. – 2008. – № 1. – С. 24–28.
10. Положенцева Е.В. Создание гуманитарной образовательной среды – путь к решению задачи формирования специалиста нового поколения / Е.В. Положенцева // Личностный подход в воспитании гражданина, человека культуры и нравственности. Вторая международная науч.-практ. конф. : сборник материалов. – Ростов н/Д, 2002. – С. 214–218.
11. Пустовіт Н.А. Визначення потреб України в освіті в інтересах сталого розвитку / Н.А. Пустовіт // Екологічний вісник. – 2006. – № 6. – С. 18–19.
12. Сироватко О. Підходи до формування здоров'язберігаючого середовища в закладі освіти / О. Сироватко // Директор школи. – 2009. – № 38 (566). – С. 19–25.
13. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. – М. : АПК и ПРО, 2002. – 121 с.

14. Филин В.А. Видеоэкология. Что для глаза хорошо, а что – плохо / В.А. Филин. – М. : ТАСС-реклама, 1997. – 320 с.

15. Формування екологічної компетентності школярів : наук.-метод. посіб. / Н.А. Пустовіт, О.Л. Пруцакова, Л.Д. Руденко, О.О. Колонькова. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 64 с.

16. Хилько Н.Ф. Педагогика аудиовизуального творчества в социально-культурной сфере : монография / Н.Ф. Хилько. – Омск : Изд-во ОмГУ, 2008. – 210 с.

Лукьянченко Н.И. Особенности организации здоровьесберегающей образовательной среды

В статье проанализированы основные направления в организации здоровьесберегающей образовательной среды, выяснены факторы, которые способствуют рациональному формированию данного пространства, указано на характерные признаки в его организации. Подчеркнуто большое значение мониторинга образовательной среды для обеспечения необходимых условий в здоровьесбережении учащихся.

Ключевые слова: здоровье, здоровьесберегающая образовательная среда, принципы воспитания, мониторинг.

Lukjanchenko M. Features of organization of school healthcare education environment

In the article the main trends in the organization of School healthcare education environment have been analyzed, the factors that contribute to the rational formation of this environment have been revealed; specific features in its organization have been indicated. The importances of monitoring of the educational environment for ensure the necessary condition in children healthcare has been emphasized.

Key words: health, School healthcare educational environment, principles of education, monitoring.

УДК 378.147:34

Л.М. МАКАР, В.М. ІЛЬЇНА

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРАВОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті розглянуто питання щодо необхідності використання інтерактивних методів навчання у процесі правової підготовки майбутнього вчителя, організації навчання на засадах глибокої поваги до особистості студента, ставлення до нього як до свідомого відповідального суб'єкта навчально-виховної взаємодії; обґрунтовано тези, що формування умінь і навичок у процесі правової підготовки стає ефективним завдяки організації навчання шляхом співробітництва, яке ґрунтується на спільній діяльності студента і викладача, прагненні всіх учасників навчального процесу до досягнення єдиної мети; наведено приклади власного досвіду використання інтерактивних методів навчання.

Ключові слова: інтерактивне навчання, інтерактивні методи навчання, інтерактивні технології, особистісно орієнтоване навчання, правова підготовка, активізація пізнавальної діяльності, навчально-правова ситуація, рольова гра.

Вивчення дисциплін правового циклу в процесі підготовки майбутнього вчителя має систематизувальний характер, що стимулює викладачів вищих навчальних педагогічних закладів до пошуку й реалізації потенційних можливостей оптимізації правової освіти: інтеграції навчальних дисциплін, урахування міждисциплінарних зв'язків, застосування сучасних технологій навчання, здатних активізувати пізнавальну діяльність студентів, розвивати їхні творчі здібності. Активізація пізнавальної діяльності та розвиток інтелектуальних здібностей на заняттях із дисциплін правового циклу зумовлені застосуванням викладачем певної системи прийомів, способів пошуку, що спонукає студентів до таких розумових дій, які ведуть до самостійного відкриття нового, невідомого знання. Інтерактивне навчання, що базується на постійній активній взаємодії студентів, сприяє забезпеченню активного інтересу до навчання, формує навички критичного мислення та діалогового спілкування студентів, розширює їхні пізнавальні можливості у здобутті, аналізі та застосуванні інформації, а також є базою для формування умінь і навичок у майбутній професійній діяльності.

Основним проблемам освітньої інноватики в сучасній теорії та практиці присвячено наукові праці І. Бома, Л. Буркової, Л. Ващенко, Л. Даниленко, Д. Джонсона, П. Дроб'язка, О. Дусавицького, О. Козлової, Дж. Мейерса, А. Підласого, С. Подмазіна, О. Попової, І. Пригожина, Г. Селевка, К. Ушакова, Н. Федорової, А. Хуторського, Н. Юсуфбекової.

Питання визначення, пояснення сутності інтерактивних технологій та використання їх у навчально-виховному процесі висвітлено у наукових працях таких дослідників, як: К. Баханов, Г. Волошина, І. Зимняя, Н. Каліцька, М. Картель, Г. Коберник, П. Матвієнко, О. Пєхота, Л. Пироженко, О. Пометун, Л. Ронко, І. Шевчук.

Ці дослідження свідчать про те, що науково-педагогічна думка поступово йде шляхом розробки та стимулювання розвитку освіти. Однак поки що залишаються недостатньо розробленими технології управління про-

цесом упровадження інновацій, які б відповідали сучасним потребам освіти.

Мета статті – на основі аналізу наукової літератури та власного досвіду викладання дисциплін правового циклу у вищому навчальному педагогічному закладі розкрити особливості використання інтерактивних методів навчання; довести важливість організації правового навчання на засадах взаєморозуміння, взаємоповаги та гуманізму шляхом спільної діяльності, що сприятиме ефективності процесу правової підготовки майбутнього вчителя.

Формування особистості та її становлення відбувається у процесі навчання за умов: створення позитивного налаштування для навчання; забезпечення позитивної атмосфери в колективі з метою досягнення спільних цілей; можливості вільно висловити власну думку та ін. Усім цим умовам відповідають інтерактивні технології, які належать до інноваційних.

Інноваційні технології навчання спрямовані на формування активних життєвих позицій студента. Сьогодні існує безліч різноманітних прийомів організації та проведення занять, що надають студентам можливість виявити власні здібності. Одним з ефективних прийомів є інтерактивні методи навчання.

Технологія інтерактивного навчання розроблена та пропагується О. Пометун. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної активності, що має за мету створення комфортних умов навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність [5].

Здатність до рефлексії, усвідомлення власної індивідуальності, наявність конкретних життєвих позицій, здатність до обмірковування – характерні риси студентської молоді, завдяки чому з’являються власні думки в політичній, філософській та інших сферах. Притаманне юнацькій психіці операційне мислення приводить до творчого експериментування. Таким чином, можна визначити те коло завдань, які можуть сприяти ефективному розвиткові пізнавальної діяльності студентів: формування суб’єкта майбутньої професійної діяльності; розвиток здатності до рефлексії; реалізація творчого потенціалу. Ці завдання можна реалізувати за допомогою технології інтерактивного навчання, яка здатна забезпечити відповідний рівень професійної підготовки майбутнього вчителя.

У ході реалізації вищезазначених завдань забезпечується можливість побудувати відносини студентів і викладачів на рівні співпраці та партнерства. У студентів з’являється можливість спілкуватися й розвивати свої професійні вміння та навички. Вони вчаться приймати важливі життєві рішення.

Інтерактивне навчання ґрунтується на взаємодії студентів у такому середовищі, де вони знаходять для себе певний досвід, який є центральним джерелом навчального пізнання (не менш важливим, ніж досвід викладача), тобто такий, що спонукає до самостійного пошуку. Такий підхід в умовах набуття професійних умінь і навичок дає можливість відшукувати нові шляхи здійснення майбутньої професійної діяльності.

Завдання вчителя на сучасному етапі розвитку вищої школи полягає у створенні умов для реалізації творчого потенціалу кожної особистості. Не є новим у педагогіці положення про суттєвий вплив на результативність навчального процесу характеру відносин між його учасниками. Процес навчання складається з діяльності вчителя (викладання) і діяльності студента чи колективу студентів (учіння) і має двобічний характер, тобто неможливий без їхньої дидактичної єдності.

Одним із перших кроків на шляху до нових технологій може бути перебудова механізмів педагогічної взаємодії. У психолого-педагогічній літературі останніх років велика увага приділяється дослідженню умінь педагога налагодити конструктивне співробітництво в освітньому процесі. Інтерактивне навчання – це навчання, занурене у спілкування. Інтерактивне навчання зберігає кінцеву мету й основний зміст освітнього процесу, проте видозмінює форми з трансляційних (передавальних) на діалогові, тобто засновані на взаєморозумінні й взаємодії.

Здійснення методики інтерактивного навчання з урахуванням усіх вимог, які висуваються до нього, певним чином впливає на зміни у роботі педагога.

Формування мотивації досягнення успіху, створення атмосфери взаємоповаги, а також умов для подальшого формування особистості студента відбуваються саме в процесі такої взаємодії. Інакше кажучи, інтерактивні технології – це інструмент, за допомогою якого студент може почувати себе вільно, бути впевненим у власних силах, виявляти творчі здібності.

Сучасне викладання дисциплін правового циклу у вищому навчальному педагогічному закладі полягає у творчому підході викладача до побудови заняття, у постійному прагненні підвищувати ефективність пізнавальної діяльності студентів шляхом запровадження новітніх організаційних форм. При цьому домінувати повинна реалізація основних завдань заняття.

Інтерактивне навчання найбільше відповідає особистісно орієнтованому підходу до навчання. Моделюються реальні життєві ситуації, пропонуються проблеми для спільного розв’язання, застосовуються рольові ігри.

Особистісно орієнтований підхід було визначено академіком В. Кременем (відповідно до Національної доктрини розвитку освіти) як один із найефективніших підходів у реформуванні сучасної освіти [3].

Особистісно орієнтоване навчання є гуманітарною технологією відкритого типу. На відміну від традиційного навчання, яке орієнтується здебільшого на когнітивну сферу і мислення, ця технологія проектується для роботи зі свідомістю людини та процесами її індивідуально-особистісного розвитку.

Визначальним для особистісно зорієнтованого навчання повинен бути соціокультурний діалог у системі “педагог – дитина” на основі її розуміння, прийняття й визнання. Якнайактивніше сприяють цьому інтерактивні методи навчання.

Використовуючи особистісно орієнтований підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя з метою формування його правосвідомості, ґрунтуємося на положеннях українських науковців І. Беха, М. Васильєвої, В. Гриньової, В. Лозової, С. Сисоєвої та ін., що визначають особистісно орієнтовану освіту як цілеспрямований, планомірний, безперервний, спеціально організований процес, спрямований на розвиток і саморозвиток особистості, реалізацію її потенційних можливостей, формування активної життєвої позиції, її становлення з урахуванням індивідуальних особливостей, фахових здібностей, суб'єктивного досвіду.

Технологія інтерактивного навчання – це організація навчального процесу, за якої неможлива неучасть у процесі пізнання: або кожен студент має конкретне завдання, за виконання якого він повинен публічно відзвітуватися, або від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед групою завдання.

У правовому навчанні провідне місце займає навчально-правова ситуація, яка є особливим методичним прийомом, що ставить студентів у конкретні юридичні обставини, "спонукає до моделювання варіантів поведінки з урахуванням заданих умов" [4]. У навчальній ситуації наявні основні ознаки проблемної ситуації (наявність невідомого, установка на вирішення завдання, особиста зацікавленість у подоланні ускладнення, що виникло). Моделі поведінки як рішення ситуації є орієнтиром для майбутніх актів поведінки, відіграючи регулятивну роль. Важливим елементом навчально-правової ситуації є ігрова форма, що дає змогу впливати на правові установки особистості. У результаті її використання досягається не тільки інтелектуальний, а й емоційний рівень засвоєння правових понять та ідей, оскільки створюються умови для розвитку правових почуттів, що є дуже важливим для формування правосвідомості майбутнього вчителя.

На сучасному семінарському (практичному) занятті з дисциплін правового циклу доцільно використовувати різноманітні форми і методи організації роботи студентів, що дають можливість розкрити зміст їх суб'єктивного досвіду із запропонованої теми; досконало продумувати чергування видів робіт з метою уникнення пасивності студентів; прагнути до виявлення інтелектуальних, творчих здібностей особистості.

Інтерактивні методи містять велику кількість новітніх ідей у проведенні тематичних занять. Ці заняття можуть включати в себе кілька особистісно зорієнтованих підходів для фронтального та групового втілення. Найвідомішими на сучасному етапі є такі: "Коло ідей", "Акваріум", "Навчаючи учусь", "Мікрофон", "Крісло автора", рольова гра.

"Коло ідей": метою технології є залучення всіх до обговорення проблеми. Порядок проведення: викладач ставить дискусійне запитання та пропонує обговорити його в малих групах; після того, як вичерпався час на обговорення, кожна група висвітлює всього один аспект проблеми, яку обговорювали; групи висловлюються по черзі, доки не буде вичерпано всі відповіді; під час обговорення теми на дошці складається список зазначених

ідей; коли всі ідеї про вирішення проблеми висловлені, можна звернутись до розгляду проблеми в цілому. Потім підбиваються підсумки.

“Акваріум”: такий вид діяльності на уроці допоможе вдосконалити навички роботи в малих групах.

“Навчаючи учусь”: такий вид навчальної діяльності дає можливість узяти активну участь у навчанні та передачі своїх знань іншим людям.

“Мікрофон”: дає кожному можливість послідовно чи хаотично (за вибором людини, яка проводить опитування) сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію.

“Крісло автора”: передбачає реалізацію підвищення самооцінки учнів. Відбувається таким чином: викладач поступається місцем педагога на користь студента, який іде виголошувати доповідь (реферат, замітку та ін.). Студент, перебуваючи на місці педагога, відчуває себе гідним високої посади. Це підвищує не тільки самооцінку, а й бажання покращувати свої знання.

Рольова гра, імітація: мета розігрування ситуації в ролях – визначити власне ставлення до конкретної життєвої ситуації, набути досвіду поведінки в подібній ситуації шляхом гри.

Така технологія надає студентам більшу самостійність в індивідуальній діяльності при організації та експертній допомозі викладача. Спеціалісти зазначають, що дидактична цінність ігрової діяльності зумовлена тим, що в імітаційній грі поєднуються принципи “оптимальної” технологій навчання [1].

Науковці розглядали гру як феномен загальнолюдської культури, цінність якої полягає в тому, що вона створює емоційне піднесення. Мотиви ігрової діяльності зорієнтовані на процес досягнення сенсу цієї діяльності [2; 6].

Ми використовуємо лише основні цикли гри, що демонструють послідовність дій. Використання ігрових технологій розвиває уявлення студентів про те, що є справедливим, а що несправедливим, тому, безумовно, є ефективним при здійсненні правової підготовки майбутнього вчителя.

Висновки. Правове навчання можна здійснювати по-різному, обираючи його відповідну форму. Для розвитку дослідницької, творчої, пізнавальної діяльності викладачеві вищого педагогічного навчального закладу необхідно шукати, перш за все, такі засоби, які допомагали б створювати особливі умови для креативної діяльності студентів у процесі правової підготовки. Правове навчання необхідно будувати з урахуванням особистісно орієнтованого підходу до підготовки майбутнього вчителя. Інтерактивне правове навчання справляє вплив у цілому на особистість студентів, відбувається зміна їх установок, підвищується мотивація до навчання правових дисциплін, сам процес засвоєння знань набуває природного характеру. Інтерактивні методи в процесі вивчення правових дисциплін породжують необхідність робити узагальнення, теоретизувати, знаходити необхідний матеріал, а також спрямовані на навчання техніці прийняття рішень, умін-

ня застосовувати на практиці теоретичні знання, отримані під час теоретичної підготовки.

Дійсно, сьогодні, коли обсяг інформації зріс до неможливості осягнення її однією людиною, вважаємо, що дидактична функція вчителя полягає не в передачі знань, а у формуванні навичок здобувати їх. Застосовуючи інтерактивні методи, можна моделювати реальні життєві ситуації, пропонувати проблеми для спільного розв'язання, використовувати рольові ігри, які найбільше сприяють формуванню в учнів умінь і навичок, виробленню у них власних цінностей, створюють атмосферу співробітництва, творчої взаємодії в навчанні.

Упровадження інтерактивних технологій потребує від викладача розуміння суті певної моделі навчання, уміння старанно планувати свою роботу, значної кількості часу, особливо на початкових етапах.

Напрямом подальшого дослідження ми вбачаємо роботу з проблеми впровадження інтерактивних методів навчання студентів ВНЗ дисциплін правового циклу в умовах профільної освіти.

Список використаної літератури

1. Арстанов М.Ж. Проблемно-модельное обучение: вопросы теории и технологии / М.Ж. Арстанов, П.И. Пидкасистый, Ж.С. Хайдаров. – Алма-Ата : Мектеп, 1980. – 207 с.
2. Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / Моисей Самойлович Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
3. Кремень В.Г. Освіта в Україні / В.Г. Кремень // Освіта України. – № 47. – 12 жовтня 2001. – С. 4–6.
4. Морозова С.А. Методика преподавания права в школе / С.А. Морозова. – М. : Новый учебник, 2002. – 219 с.
5. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
6. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры / С.А. Шмаков. – М. : Новая школа, 1994. – 239 с.

Макар Л.М., Ильина В.Н. Использование интерактивных методов обучения в процессе правовой подготовки будущего учителя

В статье рассмотрены вопросы о необходимости использования интерактивных методов обучения в процессе правовой подготовки будущего учителя, организации обучения, основанного на уважении к личности студента, отношении к нему как к сознательному субъекту учебно-воспитательного взаимодействия; обоснованы тезисы, что формирование умений и навыков в процессе правовой подготовки становится более эффективным за счёт организации обучения путём сотрудничества, основанного на совместной деятельности студента и преподавателя, стремлении всех участников учебного процесса к достижению единой цели; приведены примеры собственного опыта использования интерактивных методов обучения.

Ключевые слова: интерактивное обучение, интерактивные методы обучения, интерактивные технологии, личностно ориентированный подход, правовая подготовка, активизация познавательной деятельности, учебно-правовая ситуация, ролевая игра.

Makar L., Ilyina V. Using interactive teaching methods in the legal training of future teachers

The questions about the necessity of using interactive teaching methods in the legal training of future teachers, training, based on respect for the individual student's attitude

toward him as a conscious subject of educational interaction, substantiated thesis, that the formation of skills in the process of legal training becomes more effective through training through cooperation based on joint work of the student and teacher efforts of all participants in the learning process to achieve a common goal, are examples of his own experience of using interactive teaching methods.

Key words: interactive learning, interactive teaching methods, interactive technology, student-centered approach, legal training, activation of cognitive activities, training and legal situation, role-playing game.

УДК 378.134(78)

О.О. МАТВЄЄВА

СТРУКТУРА, ПРИНЦИПИ Й ФУНКЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ

У статті проаналізовано основні підходи до визначення структури діагностування та структури педагогічної діагностики, визначені принципи та функції педагогічної діагностики.

Ключові слова: педагогічна діагностика, структура, принципи, функції.

З кінця 90-х рр. XX ст. розробка проблематики педагогічної діагностики відбувається з позицій розгляду її як спеціальної галузі педагогіки. Основою цього стали педагогічні дослідження оцінювання й контролю вихованості й навченості, численні психодіагностичні наукові дослідження, практичні рекомендації й розробки яких були адаптовані до використання в педагогічній практиці, а також розробки в галузі тестології й педагогічна практика. Саме практика освіти вимагає створення науково обґрунтованої, ефективної системи педагогічної діагностики для оптимізації процесу навчання, підвищення якості навченості, корекції процесів навчання й виховання для досягнення необхідного рівня знань, умінь і навичок, визначених стандартами освіти. Для створення системи педагогічної діагностики необхідно визначити її структуру, принципи й функції.

У дослідженні структури, принципів і функцій педагогічної діагностики спиралися на філософські дослідження діагностики Є. Воробйової, П. Копні на, І. Корч, В. Лекторського, В. Штоффа; дослідження функцій педагогічної діагностики Б. Бітінаса, Н. Голубєва, К Інгенкампа; принципів педагогічної діагностики Л. Давидової, Л. Колєснікова, Б. Косова, П. Міхайличева.

Мета статті передбачає аналіз наукової літератури для визначення структури, принципів і функцій педагогічної діагностики.

Філософія визначає діагностування як процес, спрямований на визначення відомої науці сутності явища, що характеризує внутрішній стан, структуру й функції об’єкта шляхом багатобічного його обстеження й дізнавання характерних ознак із застосуванням як загальнодіагностичних, так і особливих для певного діагнозу методів і засобів.

Опис процесу діагностування, виділення його етапів у різних авторів відбувається по-різному. Наведемо як приклад два варіанти, що є найбільш розробленими на сьогодні. Є. Воробйова пропонує таке виділення етапів у структурі процесу діагностування [1, с. 47]:

– збір даних про стан системи в цілому, підсистеми в цей момент часу;

– наявність інформації про основні параметри систем, які характеризують оптимальне функціонування системи, процесу (об’єкта);

– порівняння двох або більше видів інформації, що приводить до з’ясування ступеня неузгодженості наявного стану певної системи з оптимальним її станом;

– вироблення керівного сигналу, тобто такого впливу, який необхідний для того, щоб привести систему в оптимальний стан;

– прогноз – пророкування того, що буде, якщо втручатися й що відбудеться при різних способах втручання або невтручанні;

– здійснення програми керування системою за допомогою практичних засобів.

Другу класифікацію етапів діагностичного процесу пропонує І. Корч [5, с. 127]:

– діагностичне обстеження об'єкта й збір діагностичної інформації;
– обробка даних і складання можливих варіантів діагнозу;
– диференціальна діагностика;
– обґрунтування й оцінювання діагнозу;
– додаткове обстеження об'єкта й збір відсутньої інформації.

Дослідження Р. Аєтдінової, О. Бєлкіна, О. Букнова, С. Гіляревського, Н. Голубєва, І. Гутнік, Л. Давидової, І. Раченко, К. Тарасова й інших не відрізняються від розглянутих вище. Порівняльний аналіз теоретичних праць із означеної проблеми дає змогу зробити висновок, що незалежно від кількості й назви зазначених авторами етапів зберігаються загальні підходи й закономірності, що існують у загальній теорії діагностування, які визначають структуру процесу діагностики.

У цілому можна стверджувати, що існують такі етапи діагностичного процесу:

1) етап – виявлення й дізнавання властивих певному об'єкту діагностичних ознак та їхня ідентифікація явищем його сутності. Сутність дізнавання зводиться до відображення зовнішнього образу предмета, явища, процесу, його ознак, відносин, зв'язків. Існує два його основних напрями: безпосереднє (в основному матеріальне) і опосередковане (з перевагою мовно-знакової форми).

2) етап – постановка заключного діагнозу, під яким у філософії прийнято розуміти висновок про належність сутності, вираженої в одиничному, до певного установленого наукою класу, виду, ряду предметів.

3) етап – реалізація отриманих знань на практиці для вибору відповідних засобів впливу й перетворення їх на дії з керування системою, об'єктом і контролем над їхнім станом.

На цій стадії здійснюється й прогнозування, моделювання можливого майбутнього системи, що діагностується.

Ми виділяємо цю стадію, спираючись на дослідження П. Копніна, В. Лекторського, В. Штоффа, і вважаємо, що діагностична діяльність неможлива тільки на базі теоретичного рівня. Це підтверджують дослідження Є. Воробйової, згідно з якими теоретичне оволодіння сутністю об'єкта є передумовою й умовою більш глибокого його практичного освоєння, а діагноз, у свою чергу, є особливим пізнавальним процесом, що характеризується "як гносеологічна операція співвіднесення теоретичного рівня знання із властивостями конкретного об'єкта з метою здійснення практичної діяльності особливого роду – контролю й керування діагностуємої системи" [1].

У зв'язку із цим необхідно зазначити, що практика є для діагностики основою, джерелом, засобом розпізнавання й критерієм її істинності. Оскільки діагностичне пізнання не є самоціллю, а служить, насамперед, конкретним практичним завданням, отримане в результаті діагностичного процесу знання використовується для запобігання відхиленням об'єкта від нормального стану, а також для забезпечення розвитку об'єкта, що діагностується, або його перетворення.

Розглядаючи структуру й принципи педагогічної діагностики, необхідно розкрити її основні функції. К. Інгенкампом було запропоновано шість "аспектів" діагностичної діяльності:

"… у педагогічній діагностиці ми, насамперед, порівнюємо спостережувану нами поведінку з колишнім спостереженням тієї самої особи, з поведінкою інших осіб, з описом поведінки якої-небудь особи або ж з описом стандартної поведінки, аналізуємо з метою визначити причини відхилення в поведінці, прогнозуємо, для того, щоб передбачати поведінку в інших ситуаціях або в майбутньому, інтерпретуємо, щоб після індексації й оцінювання наявної інформації дати оцінку тій чи іншій поведінці. Нарешті, ми повинні повідомити інших (тобто доведення результатів діагностичної діяльності до відома учнів та їхніх батьків нашої оцінки їхньої поведінки), тому що за допомогою зворотного зв'язку ми хочемо вплинути на їхню поведінку в майбутньому. Ми повинні контролювати вплив цих повідомлень на учнів для того, щоб знати, чи вдалося нам досягти бажаного результату" [4, с. 23].

Розглядаючи педагогічну діагностику як об'єкт наукового вивчення, Н. Бітінас і Б. Голубєв визначили такі її функції, що є присутніми у практичній діяльності педагога [2, с. 26].

1. Функція зворотного зв'язку, що дає змогу педагогові управляти процесом формування особистості, контролюючи свої дії, за допомогою таких відомостей про педагогічний процес, які дають можливість орієнтуватися на досягнення кращого варіанта педагогічного рішення.

2. Функція оцінювання результативності педагогічної діяльності, заснована на порівнянні досягнутих педагогічних результатів з критеріями й показниками.

3. Виховно-спонукальна функція, яка враховує, що при діагностуванні педагогові потрібно не тільки одержувати інформацію про учнів, але й включатися в їхню діяльність, у систему сформованих відносин.

4. Комунікативна функція.

5. Конструктивна функція, заснована на тому, що міжособистісне спілкування неможливе без знання й розуміння партнера. Реалізація комунікативної й конструктивної функцій можлива за умови, що діагностика визначає індивідуально-типологічні особливості суб'єктів педагогічної взаємодії.

6. Інформаційна функція, тобто повідомлення результатів діагностики (якщо це доцільно) всім учасникам освітнього процесу.

7. Прогностична функція, що передбачає визначення перспективи розвитку діагностуємого об'єкта.

В освітній діяльності можна виділити два основних підходи до визначення основних принципів педагогічної діагностики. Перший підхід, що підкоряється загальним методологічним вимогам гносеології, в основі якого лежать принципи діалектичного пізнання й закони діалектики. Представником такого підходу є Л. Давидова [3], яка виділяє п'ять принципів, причому під принципами вона розуміє вихідні наукові положення, якими необхідно керуватися педагогові при організації педагогічного діагностування:

– принцип цілісності, відповідно до якого об'єкт педагогічного діагностування необхідно розглядати як цілісну систему, що складається з певних взаємозалежних компонентів;

– принцип головної ланки, відповідно до якого необхідно вичленувати головну ланку, яка справляє домінуючий вплив на функціонування досліджуваного об'єкта;

– принцип об'єктивності, відповідно до якого педагогові необхідно пред'являти високу вимогливість до себе, використовувати науковий підхід до оцінювання явищ, формулювання умовиводів;

– принцип детермінізму, відповідно до якого необхідно враховувати причинно-наслідкову зумовленість педагогічних явищ, закономірність різноманіття зв'язків і взаємозалежностей між ними;

– принцип аналізу й синтезу, відповідно до якого проникнення в сутність об'єкта педагогічного діагностування можливе лише на основі аналізу й синтезу, причому за допомогою аналізу встановлюється, з яких самостійних елементів складається об'єкт діагностування і якими зв'язками та відносинами він характеризується.

Відповідно до другого підходу, під принципами розуміються загальні вимоги до педагогічної діагностики, які затвердилися в педагогічній науці. До прихильників цього підходу належать Л. Колєсніков, Б. Косов та інші, які виділяють шість таких принципів:

– принцип цілеспрямованості діагностики, відповідно до якого необхідно чітке виділення основних об'єктів духовного світу дітей, які треба вивчати;

– принцип єдності виховання й вивчення, відповідно до якого необхідний усебічний облік результатів вивчення учнів у плануванні, організації й методиці кожного вчителя, а сам процес виховання одночасно організується і як вивчення вихованців;

– принцип вивчення колективу й особистості в їхній єдності;

– принцип безперервності педагогічної діагностики, відповідно до якого вивчення колективу й особистості є постійним процесом, тому що безперервним є й сам процес виховання й розвитку дітей;

– принцип відповідності діагностики рівню розвитку науки, відповідно до якого необхідне застосування тільки таких методів вивчення дітей, які апробовані в науці й дають найбільш точну картину.

– принцип комплексного характеру діагностики, відповідно до якого необхідне використання системи методів вивчення дітей, що взаємодоповнюють і уточнюють уявлення про кожну дитину.

Найбільш повно, з позицій системного підходу, принципи педагогічної діагностики були розглянуті в дослідженні П. Міхайличева. Вчений вважає їх основними правилами діагностування, що охоплюють за своєю сферою дії всі або більшість етапів діагностичного обстеження, і конкретизує вимоги саме до педагогічного діагностування. Це такі принципи:

1) принцип доступності діагностичних методик і процедур обстежуваним і педагогам (шкільним психологам, керівникам), природність умов діагностування та створення мотивації зацікавленості обстежуваних;

2) принцип комплексності діагностики, що виявляється в комплексній організації діагностики в педагогічних колективах, орієнтації методик на комплекси взаємозалежних і взаємоконтролюючих методик, у включенні діагностування в структуру цілісного навчально-виховного процесу, у кращому використанні синтетичних методик;

3) принцип наукової обґрунтованості теорії й методики діагностики, що проявляється в побудові діагностування на основі генетичного й системного аналізу цілісних об'єктів, їхнього моделювання, теоретичного обґрунтування критеріїв та індикаторів, орієнтації діагностики на оптимізацію умов розвитку й саморозвитку педагогічної системи (підсистеми), у конкретизації понятійного апарату, критеріїв та індикаторів діагностики, контролі надійності й достовірності, перевірці методик на валідність, а також у оперативному введенні діагностичних даних у науковий обіг;

4) принцип оптимізації форм і методів діагностики, що орієнтується на оптимізацію системи цілей діагностики, її критеріїв і показників, процедур обробки, аналізу результатів, реалізований шляхом підбору найбільш відповідних і ефективних, економічних методик, раціоналізації трудовитрат і функціонального розподілу обов'язків між учасниками діагностування, виборі найбільш раціональних (необхідних і достатніх) програм і процедур обробки й аналізу інформації, її подання;

5) принцип послідовності й наступності діагностики, що передбачає поетапну побудову системи діагностики, поглиблення діагностичних етапів у причинно-наслідковому аналізі результатів діагностування, орієнтацію періодичності діагностування на цикли навчально-виховного процесу й критичні точки розвитку особистості обстежуваних, наступність у передачі діагностичної інформації про хід виховного процесу;

6) принцип прогностичності діагностики, що проявляється у включенні педагогічних прогнозів у процедуру аналізу результатів діагностування, у розробці прогнозів сформованих тенденцій, прогнозів оптимального розвитку об'єктів і явищ, що діагностуються, в орієнтації корекційних заходів на ці прогнози;

7) принцип системності та конкретності діагностики, що проявляється в чіткому визначенні основних об'єктів і цілей діагностики, їх ієрархизації шляхом моделювання, у структуруванні критеріїв та індикаторів діагностування цілей, підборі в розробці адекватних діагностичних комплексів методик;

8) принцип сполучення, що констатує й коректує функції діагностики, що вимагає урахування коригувальних можливостей методик, їхньої

орієнтації на коректування об'єктів і явищ, що діагностуються, мобілізацію коригувальних можливостей методик при збереженні діагностичного потенціалу в процесі розробки й підбору методик [7].

На основі аналізу вищезгаданих підходів ми можемо зробити висновок, що використання принципів, виділених Л. Давидовою [3], безумовно необхідно в процесі діагностування, але діагностування – кожного (медичного, психологічного й ін.), при такому підході губиться специфіка педагогічного діагностування. Принципи діагностування, запропоновані А. Кочетовим, хоча й належать до предметного поля педагогіки, однак недостатньо повно й системно відображають завдання й проблеми педагогічної діагностики. Саме система принципів, запропонована П. Міхайличевим, на наш погляд, забезпечує опис і пояснення основних процедур педагогічного діагностування, а також адаптована до конкретної діагностичної проблематики.

Зупинимося на чотирьох виділених на основі аналізу сучасної наукової літератури підходах до визначення структури педагогічного діагностування.

Перший варіант запропонований М. Шиловою. Відповідно до уявлення про те, що діагностичний процес пов'язаний зі збором, зберіганням, переробкою інформації і її використанням для керування навчально-виховним процесом, вона розробила алгоритм діагностування, що передбачає таку послідовність:

– виявити зафіксовані зміни відомих і прийнятих ознак об'єктів, що діагностуються і причини, які сприяли їхній зміні;
– проаналізувати якісні й кількісні параметри;
– установити закономірні зв'язки;
– розкрити їхній прояв у конкретних умовах педагогічної діяльності [9, с. 31].

Другий варіант запропонований О. Бєлкіним [2]. Відповідно до нього:

– на першому етапі відбувається процес первинного нагромадження інформації (спостереження, фіксація, запам'ятовування всього того, що пов'язано з життям і діяльністю дитини, тобто здійснюється функція дізнавання об'єкта за характерними ознаками);
– другий етап передбачає переробку інформації, розпізнавання сутності явища, що вивчається; співвіднесення отриманих даних із практичною діяльністю.

Третій варіант побудови структури діагностування був запропонований Л. Давидовою. У його основу була покладена структура, запропонована О. Бєлкіним, однак у структурі, запропонованій Л. Давидовою, ураховуються стадії, виділені в загальній теорії діагностування, а також був доданий ряд специфічних педагогічних етапів. Відповідно до цього варіанта пропонується такий "алгоритм педагогічного діагностування", який складається з восьми етапів:

Перший етап. Визначення об'єкта, цілей і завдань педагогічного діагностування.

Другий етап. Висування гіпотези і її наступна перевірка. Планування процесу майбутнього діагностування.

Третій етап. Вибір засобів діагностування (критерії, рівні, методики)

Четвертий етап. Збір інформації про діагностичний об'єкт (співвідношення реального стану об'єкта з нормативно-оптимальним).

П'ятий етап. Обробка отриманої інформації. Її аналіз, систематизація та класифікація.

Шостий етап. Синтез компонентів діагностичного об'єкта в деяку нову єдність на основі аналізу достовірної інформації.

Сьомий етап. Прогнозування перспектив подальшого розвитку діагностичного об'єкта. Обґрунтування й оцінювання педагогічного діагнозу.

Восьмий етап. Практичне застосування педагогічного діагнозу. Здійснення корекції керування педагогічним процесом з метою перетворення діагностичного об'єкта.

Автор четвертого варіанта "алгоритму аналітико-діагностичної діяльності" Т. Купріянчик [6, с. 22] у виділенні етапів діагностування також ґрунтується на певних етапах у загальній теорії діагностування, але разом з тим також додає етапи, характерні, на його думку, саме для педагогічної діагностики:

– виявлення внутрішніх і зовнішніх умов, які зумовлюють той чи інший рівень розвитку особистості школяра;

– визначення зони найближчого розвитку;

– обмірковування необхідних педагогічних заходів для подальшого розвитку й формування особистості учня.

Таким чином, аналіз наукової літератури дає змогу зробити висновок про те, що педагогічне діагностування спирається на логіку виділення певних етапів у загальній теорії діагностування, але при цьому конкретизує ряд власних специфічних етапів.

Отже, можна зробити висновок про те, що педагогічна діагностика не обмежується тільки фіксуванням якихось окремих показників або проявів і не зводиться до звичайної проблеми оцінювання яких-небудь ознак, результатів педагогічного процесу. Вона розглядає свій об'єкт не як щось застигле й певне, а розгорнута в часі й розкриває педагогічний процес як циклічне явище, у якому в результаті реалізації ряду "кроків" до досягнення цілей здійснюється перехід між різними циклами.

Висновки. На основі вищесказаного можна зробити висновок про те, що педагогічна діагностика є специфічним різновидом діагностики тому, що має специфічний об'єкт діагностування й своєрідний підхід до його дослідження; є самостійним компонентом педагогічної діяльності, що є присутнім на всіх її етапах; характеризується наявністю власних інваріантів (функцій, принципів, умов, правил, факторів); має особливу структуру й ряд специфічних етапів.

Список використаної літератури

1. Воробьева Е.И. Диагностика как специфический вид познания: гносеологические аспекты : дис. на соискание ученой степени канд. филос. наук. / Е.И. Воробьёва. – М., 1991. – 145 с.

2. Голубев Н.К. Диагностика и прогнозирование воспитательного процесса / Н.К. Голубев. – Л, 1988. – 124 с.

3. Давыдова Л.Н. Педагогическое диагностирование как компонент управления качеством образования : монография / Л.Н. Давыдова. – Астрахань : Астраханский университет, 2005.

4. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп – М., 1991. – 238 с.

5. Корч И. Диагностика как специфический вид познания: гносеологические аспекты : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / Ивонна Корч – М., 1991. – 145 с.

6. Куприянчик Т.В. Аналитико-диагностическая деятельность учителя и учащихся как фактор обновления воспитательной работы в школе / Т.В. Купріянчик. – Красноярск, 1991. – 59 с.

7. Михайлычев Н.А. Педагогическая диагностика: история, теория, современность : монография / Н.А. Михайлычев, Г.Ф. Карпова, Е.Е. Леонова ; Ростовский гос. пед ун-т. – Ростов н/Д. : Изд-во РГГІУ, 2002. – 256 с.

8. Раченко И.П. Диагностика развития педагогического творчества учителя / И.П. Раченко. – Пятигорск, 1992. – 88 с.

9. Шилова М.И. Диагностика и логика в воспитательном процессе / М.И. Шилова // Педагогические проблемы диагностики и прогнозирования в коммунистическом воспитании учащихся. – Красноярск, 1981. – С. 18–25.

Матвеева О.А. Структура, принципы и функции педагогической диагностики

В статье проанализированы основные подходы к определению структуры диагностирования и структуры педагогической диагностики, определены принципы и функции педагогической диагностики.

Ключевые слова: педагогическая диагностика, структура, функции, принципы.

Matveeva O. The structure, principles and functions of pedagogical diagnostics

Main approaches are analysed in article to determination of the structure diagnosting and structures of the pedagogical diagnostics, certain principles and functions of the pedagogical diagnostics.

Key words: pedagogical diagnostics, structure, functions, principles.

УДК 378.147:004.032

Г.О. МОРОХОВ

МОТИВАЦІЙНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЇ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ МУЛЬТИМЕДІА В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті досліджено шляхи формування позитивних мотивів у майбутніх менеджерів організації до застосування засобів мультимедіа у професійній діяльності.

Ключові слова: мотивація, мультимедіа, професійна підготовка, менеджери організацій.

Конкурентоспроможність України в економічній і соціальній галузі значною мірою залежить від масштабів запровадження сучасних інформаційних технологій, а також від того, яку роль будуть відігравати ці технології в підвищенні ефективності суспільної праці. Останніми роками вчені, які розробляють різні аспекти проблеми застосування інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) навчання, запропонували різноманітні підходи до окреслення педагогічних умов, що сприяють удосконаленню процесу формування знань, умінь і навичок, пов'язаних із застосуванням засобів ІКТ в умовах модернізації вищої професійної освіти [1; 2]. Тому проблема формування в майбутніх менеджерів організації позитивних мотивів до застосування засобів мультимедіа у професійній діяльності, комплексного володіння засобами мультимедіа є вельми актуальною в теорії і методиці професійної освіти.

Психолого-педагогічні аспекти освітнього мультимедіа знайшли відображення у працях Л. Гордона, М. Гурієва, А. Каптерева, М. Концевого, А. Осика, І. Роберт, М. Уайт, А. Федорова, Д. Хабібуліна та ін. Окремі питання розробки засобів мультимедіа-візуалізації розглянуто у працях М. Бєляєва, В. Заболотного, Л. Зайнутдінової, Г. Краснової, К. Кречетникова, Н. Резник, А. Соловова, Л. Чуксіної. Створенню оригінальних засобів комп'ютерної візуалізації навчального матеріалу, розробці нових методик його наочно-образної інтерпретації присвячено праці В. Агафонова, А. Андреєва, А. Беспалько, Л. Зайнутдінової, А. Зенкіна, Н. Маслової, В. Паронджанова, А. П'ятницького, О. Соболєвої, М. Цвєткової.

Так, Д. Хабібулін пропонує низку психолого-педагогічних умов розвитку знань, умінь і навичок, пов'язаних із застосуванням засобів мультимедіа у професійній діяльності студентів університету на основі індивідуалізації навчання, зокрема:

– проведення трьохетапної психолого-педагогічної діагностики в освітньому процесі та розподіл студентів за типологічними групами;

– актуалізація суб'єктивної позиції студентів за допомогою ініціювання їх рефлексії, стимулювання особистісних досягнень і залучення до особистісно значущої діяльності;

– гнучке використання традиційних та інноваційних методів навчання (інтерактивних, програмованих, проблемних) з урахуванням організованих типологічних груп [3].

Педагогічний аспект питання зумовлений необхідністю визначення тих умов, які найбільшою мірою сприяють реалізації найважливіших цільових установок застосування сучасних інформаційних технологій як засобу освітньої та професійної діяльності майбутніх менеджерів організації. Проте вивчення феномену професійного та навчального застосування засобів мультимедіа показало недостатню розробленість проблеми формування позитивних мотивів у майбутніх менеджерів організації до застосування засобів мультимедіа у професійній діяльності саме з позицій теорії і методики професійної освіти.

Метою статті є дослідження шляхів формування позитивних мотивів у майбутніх менеджерів організації до застосування засобів мультимедіа у професійній діяльності. Для досягнення цієї мети було поставлено такі завдання дослідження:

1. Виявити ступінь впливу різних чинників на професійну підготовку майбутніх менеджерів організації.

2. У ході констатувального експерименту встановити чинники, що впливають на мотивацію активного застосування майбутніми менеджерами засобів мультимедіа.

3. Розробити науково обґрунтовану систему формування потреби студентів використовувати засоби мультимедіа у професійній діяльності.

На підготовку менеджерів організації до професійної діяльності впливають різні чинники та умови. Розглянемо стисло їх зміст. Термін “чинник” у науковій літературі трактують різнопланово. У нашому дослідженні будемо дотримуватися визначення, наведеного у праці В. Мадзігона та В. Лапінського [1]: чинник – причина, рушійна сила будь-якого процесу, явища, що визначає його характер або окремі його риси. З урахуванням специфіки підготовки менеджерів організації нами визначено такі групи чинників: соціальні, освітні, психологічні, процесуальні.

Для виявлення ступеня впливу різних чинників на професійну підготовку майбутніх менеджерів організації було проведено опитування, в якому брали участь 134 студенти 2-го курсу і 26 викладачів Класичного приватного університету (м. Запоріжжя). Отримані в ході дослідження дані показують, що і студенти, і викладачі віддають перевагу у підготовці студентів до професійної діяльності процесуальним і психологічним чинникам (рис. 1).

Аналіз даних, наведених на рис. 1, показує, що в процесі підготовки майбутніх менеджерів організацій необхідно в комплексі враховувати виявлені чинники, оскільки кожен з них справляє певний вплив на формування у студентів складових професійної компетентності (політична, моральна, економічна, правова, адміністративна, управлінська культура, організаторські здібності, ділові вміння, виконавські навички, загальні та спеціальні знання тощо) і пріоритетних особистісних якостей (морально-етичні, вольові, ділові та організаторські, комунікативні та ін.). Одним із важливих чинників, що справляють визначальний вплив на процес підготовки майбутніх менеджерів організації до застосування засобів мультимедіа у професійній діяльності, є позитивна мотивація до цієї діяльності.

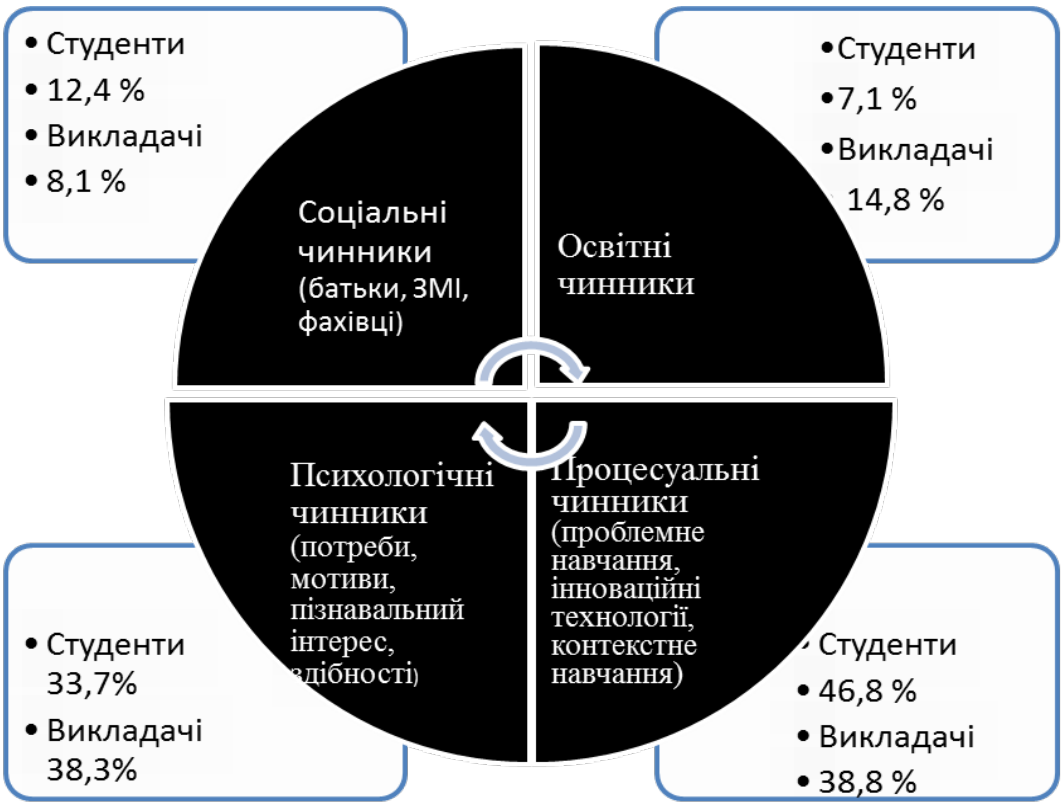

Рис. 1. Вплив чинників на професійну підготовку майбутніх менеджерів організації

Мотиваційний аспект є рушійною силою людської діяльності, до складу якої входить і навчання. Мотив – це внутрішня рушійна сила, що спонукає людину до діяльності.

Мотивація відіграє важливу роль у процесі навчання і є ключовим чинником успішного навчання. Мотивація визначається сукупністю переконань і поглядів студента з таких питань, як процес його власного навчання, поведінка викладача, академічні вимоги, якість навчальних матеріалів і роль занять. Дослідження підтверджують, що застосування мультимедіа в навчанні стимулює мотивацію студентів. Освітні засоби мультимедіа можуть пробуджувати в студентів азарт до навчання і цікавість, а також допомагають їм формувати наочні образи і моделі. Таким чином, у більшості випадків застосування мультимедіа позитивно позначається на мотивації студентів.

Проведені нами дослідження показали, що використання засобів ІКТ може бути ефективним лише за постійної потреби майбутніх менеджерів організації у їх використанні як у процесі фахової підготовки, так і в майбутній професійній діяльності. Це означає, що, якщо ми бажаємо, щоб застосування засобів мультимедіа у професійній діяльності стало звичним у діяльності майбутнього менеджера організації, необхідно сформувати в нього відповідну потребу.

Для встановлення чинників, що впливають на мотивацію активного застосування майбутніми менеджерами засобів мультимедіа, в рамках констатувального експерименту було проведено відповідне дослідження на базі Класичного приватного університету (м. Запоріжжя) (рис. 2).

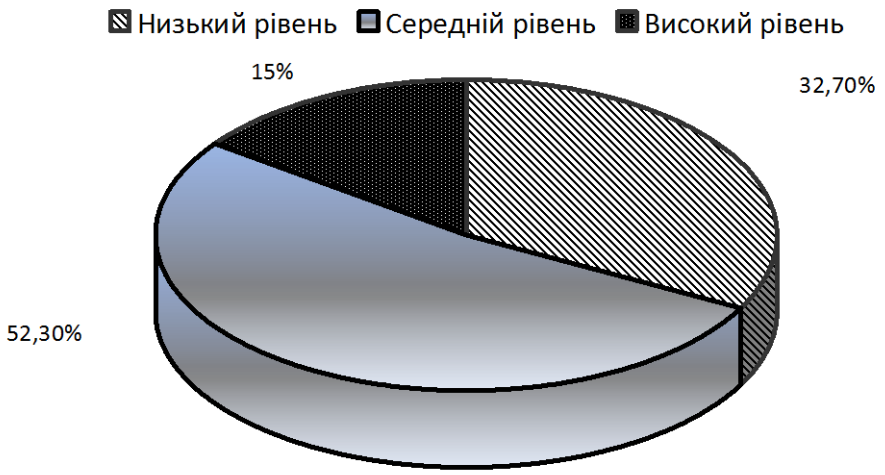

Рис. 2. Розподіл студентів за рівнями комп'ютерної грамотності

Як видно з діаграми, серед першокурсників майже третина студентів має низький рівень елементарної комп'ютерної грамотності, тоді як 15% студентів мають високий рівень. У зв'язку із цим викладачі курсу "Інформатика", а також викладачі спеціальних дисциплін, які використовують на своїх заняттях комп'ютерні технології, зазнають певних труднощів. З одного боку, є небезпека непотрібних повторів у навчанні деяких студентів, але, разом з тим, потрібне заповнення прогалин шкільної освіти з оволодіння елементарною комп'ютерною грамотністю в іншої категорії студентів. Таким чином, необхідний диференційований підхід до навчання студентів.

Анкетування першокурсників показало, що далеко не всі студенти готові до вивчення інформаційно-комунікаційних технологій та застосування засобів мультимедіа (не готові – 32,7%), причому більша їх частина недооцінює важливість системної комп'ютерної грамотності для фахівця в галузі менеджменту (68%).

Таким чином, активне використання засобів мультимедіа як в освітній, так і в майбутній професійній діяльності стримує відсутність несформованої в процесі індивідуального розвитку природної потреби. З'ясувалося, що на активне використання студентами засобів мультимедіа справляють стримулювальний вплив такі чинники:

– відсутність особистісної спрямованості на використання комп'ютерної техніки;

– низький рівень інформаційної культури студента;

– недостатнє науково-педагогічне, програмно-технічне та науково-методичне забезпечення;

– психологічна неготовність працювати в інформаційно-освітньому середовищі;

– вплив комп'ютера на здоров'я (зміни з боку серцево-судинної та нервової систем, значне збільшення зорового навантаження тощо).

З урахуванням виявлених чинників нами побудовано систему формування позитивної мотивації студентів до використання засобів мульти-

медіа у професійній діяльності. До основних складових цієї системи можна зарахувати змістовний, мотиваційний та організаційний компоненти.

Змістовний компонент містить:

– розробку адаптивних навчальних програм, що забезпечують підготовку студентів і стимулюють їх до використання засобів мультимедіа у навчальній, а потім і в професійній діяльності;

– створення освітніх баз даних на основі сучасних інформаційних та комунікаційних технологій, що містять наукову, методичну, психологічну, технічну, довідкову літературу, змістовну навчальну інформацію різного виду, програмне забезпечення різного типу та інші матеріали.

Мотиваційний компонент пов'язаний зі створенням умов, що сприяють подоланню внутрішніх бар'єрів, перебудові свідомості студента, його психологічній готовності працювати в інформаційно-освітньому середовищі, підвищенню рівня підготовки студента в галузі використання засобів ІКТ [1]. Це досягається за рахунок формування установки, інтересу, сильної мотивації, підвищеної активності студентів у використанні ІКТ у своїй діяльності. Дослідження показало, що потреба студентів використовувати засоби мультимедіа має давати їм задоволення, не викликати значних зусиль для організації занять з комп'ютерною підтримкою.

Організаційний компонент пов'язаний з питаннями професійної підготовки майбутніх менеджерів організації з урахуванням рівня сформованої внутрішньої потреби (ціннісної орієнтації) і чинників, що впливають на активне застосування засобів мультимедіа в самоосвіті.

Застосування розглянутої системи формування позитивної мотивації студентів використовувати засоби мультимедіа у професійній діяльності спрямоване на подолання внутрішніх бар'єрів, перебудову свідомості студента, його психологічну готовність працювати в інформаційно-освітньому середовищі, підвищення кваліфікації студента в галузі використання мультимедійних засобів. Велику роль у цьому випадку відіграє внутрішнє творче проектування майбутнього менеджера організації на майбутню професію, що дає змогу сформувати внутрішню готовність до застосування засобів мультимедіа, а також сприяє творчому перетворенню досліджуваного матеріалу. Усвідомлення себе як майбутнього фахівця і прагнення до досконалості в професійній діяльності, з одного боку, формує готовність і потребу засвоювати професійно важливі дисципліни, а з іншого – боку, формує бажання вивчати інноваційні підходи і вносити особистісні творчі елементи в досліджуваний матеріал.

Висновки. На основі проведених досліджень можна запропонувати такі шляхи формування у студентів позитивної мотивації до використання засобів мультимедіа у професійній діяльності: розробка цілеспрямованого програмно-методичного забезпечення з урахуванням різних рівнів мультимедійної культури студентів; забезпечення самоактуалізації потреби студентів у застосуванні засобів мультимедіа; створення сприятливих умов для підвищення рівня студентів у сфері використання засобів мультимедіа; розвиток у майбутніх менеджерів організації здатності нагромаджувати й

передавати практичний досвід використання засобів мультимедіа в різних умовах; розробка системи стимулів з активного застосування засобів мультимедіа в процесі професійної підготовки; створення комфортних умов для роботи в комп'ютеризованому середовищі.

Основні напрями продовження дослідження ми вбачаємо в конкретному наповненні програмно-методичного забезпечення з урахуванням різних рівнів мультимедійної культури студентів і створенні інформаційно-освітнього середовища як засобу формування готовності майбутніх менеджерів організації до застосування засобів мультимедіа у професійній діяльності.

Список використаної літератури

1. Мадзігон В.М. Сучасне навчальне середовище і електронна педагогіка / В.М. Мадзігон, В.В. Лапінський // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2010. – № 3 (83). – С. 3–6.

2. Максименко С.Д. Загальна психологія : навч. посіб. / С.Д. Максименко, В.О. Соловієнко. – К. : МАУП, 2000. – 256 с.

3. Хабибулин Д.А. Развитие познавательной самостоятельности студентов университета на основе индивидуализации обучения : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Д.А. Хабибулин. – Магнитогорск, 2003. – 180 с.

Морохов Г.О. Мотивационный аспект подготовки будущих менеджеров организации к применению средств мультимедиа в профессиональной деятельности

В статье исследованы пути формирования положительных мотивов у студентов – будущих менеджеров организации к применению средств мультимедиа в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: мотивация, мультимедиа, профессиональная подготовка, менеджеры организаций.

Morokhov G. Motivational aspect of training for future managers of the organization to use multimedia in their professional activities

The article investigates how the formation of positive motivation, which serve as an incentive for students as future managers of the organization to the use of multimedia in professional activities.

Key words: motivation, multimedia, training, management organizations.

УДК 371.134

О.В. ПАРФЬОНОВА

ФОРМУВАННЯ ЕТНОХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У публікації проаналізовано різні підходи до визначення поняття "етнохудожня культура" та інших пов'язаних з ним термінів. Розкрито роль етнохудожньої культури в життєдіяльності окремої особистості та суспільства загалом. Визначено шляхи формування етнохудожньої культури особистості в закладах освіти.

Ключові слова: етнос, нація, культура, етнічна культура, національна культура, художня культура, етнохудожня культура.

Демократичні зміни в сучасному суспільстві зумовлюють зростання значущості етнічних факторів у життєдіяльності людей, загострення проблеми національної ідентичності для деяких з них. У таких умовах виникає необхідність в активізації педагогічної роботи у вітчизняних освітніх закладах, спрямованої на виховання молодих людей як носіїв цінностей і традицій культури свого народу. Особливе місце в цьому процесі має посісти формування етнохудожньої культури особистості, яка є важливим органічним компонентом її національної культури.

Як з'ясовано, в науковій літературі висвітлюються окремі аспекти цієї проблеми. Так, визначенню етносу як суб'єта історичного процесу, шляхів формування етнічної самосвідомості присвячено праці таких філософів і соціологів, як М. Вебер, М. Єшич, Х. Кон, М. Попович, Е. Сайко, Ю. Титова, І. Фролов, Е. Шилз та інші. Теоретико-методологічні основи вивчення феномену культури й, зокрема, етнокультури подано в наукових доробках відомих фахівців у галузі теорії культури А. Арнольдова, М. Бахтіна, Е. Маркаряна, В. Межуєва, Ю. Лотмана та інших. Певні питання етнічної психології розкрито в публікаціях В. Агєєва, В. Криська, В. Мухіної, В. Павленко, С. Тагліна, В. Тишкова та інших. Багато цінних ідей про здійснення національного та громадянського виховання молоді висловлювали у своїх працях видатні класики педагогіки Й. Гербарт, Ф. Дістервег, Дж. Локк, М. Макаренко, В. Сухомлинський, В. Ушинський та інші. Педагогічні підвалини формування національної й етнохудожньої культури особистості обґрунтовано в дослідженнях сучасних науковців І. Беха, О. Вишневського, І. Зязюна, О. Савченко, О. Сухомлинської, Г. Філіпчука та інших.

Як відзначають науковці, саме за допомогою залучення молодих людей до здобутків національної й етнічної культур відбувається опанування ними накопиченого народом соціального досвіду, оволодіння відповідними національними цінностями, традиціями, ідеалами, нормами поведінки тощо. Відзначаючи важливість залучення молоді до національних традицій, С. Бондерева звертає увагу на те, що особливого значення цей процес набуває в періоди прискореного розвитку суспільства, адже саме в такий час виникає загроза щодо втрачання певними етносами своєї самобутності, специфіки, "національного обличчя", чого не можна допустити, бо самобу-

тність етносу є “узагальненою характеристикою способів виживання”, притаманною певній спільноті [1, с. 4].

Однак, як свідчить аналіз наукових праць і сучасного досвіду виховання, величезний педагогічний потенціал національної культури недостатньою мірою використовуються в педагогічному процесі освітніх закладів, з боку педагогів не приділяється гідної уваги формуванню в молоді етнохудожньої культури. Це зумовлює актуальність обраної проблеми дослідження.

Метою статті є аналіз проблеми формування етнохудожньої культури особистості.

Термін “етнохудожня культура” є складним і багатозначним. Тому для адекватного його визначення доцільно спочатку розкрити суть таких понять, як “етнос”, “нація”, “культура”, “етнічна культура”, “національна культура”, “художня культура”.

Так, на думку М. Чебоксарова та І. Чебоксарової, етнос являє собою просторово обмежені скупчення специфічної культурної інформації, причому міжетнічні контакти забезпечують обмін цією інформацією [8]. Цю думку доповнює М. Єшич, який визначає етнос як своєрідну спільноту, яка сформувалася в процесі історичного розвитку й яка об’єднує певну сукупність людей на основі їхньої мовної або соціокультурної спорідненості, незалежно від того, чи вони мешкають компактно на якійсь чітко визначеній території, чи проживають у віддалених один від одного місцях, у тому числі на теренах різних держав [9, с. 251].

Як з’ясовано, поняття “нація” є ширшим за значенням, ніж “етнос”. Адже нацією називається спільність людей, яка має спільну мову, територію мешкання, культуру та характеризується єдністю економічних, соціально-політичних і духовних інтересів. Етнос (чи група етносів) стає нацією тільки в тому випадку, коли в ній виникає стійка потреба в політичному, культурному, економічному, психологічному самовизначенні [7, с. 476].

Наступним ключовим поняттям, яке вимагає визначення в контексті нашого дослідження, є культура. Аналіз наукових праць засвідчує, що автори трактують це поняття неоднозначно. Не зупиняючись на докладному аналізі різних позиції вчених із цього питання, вважаємо за доцільне звернутися до точки зору В. Розіна, який розкриває сенс цього поняття в трьох основних аспектах: як творчість, як семіозис, як соціальну дійсність. Так, перший аспект культури проявляється в тому, що вона породжується свідомими зусиллями людей як членів соціуму. Другий аспект відображає той факт, що поступово результати цих зусиль переходить у розряд звичайного, природного, а цей перехід забезпечується мовними засобами (семіозисом). Соціальна дійсність як третій аспект культури відображає той факт, що культури народжуються, існують і вмирають, взаємодіють між собою, причому нові культури формуються, асимілюючи переосмислений досвід і структури інших культур. У такому розумінні культуру можна сприймати як соціальний організм [9, с. 53].

На підставі вищевикладеного можна ввести поняття етнічної культури. Так, З. Сікевич визначає етнічну культуру як сукупність загальних ет-

нічних символів, які засвоюються та інтеріоризуються людьми завдяки спільній мові, єдиному історичному минулому, сталим традиціям, ритуалам і звичаям [4, с. 182]. Ураховуючи співвідношення термінів “етнос” і “нація”, слід відзначити, що національна культура є більш широким поняттям, адже під ним розуміються сукупність символів, вірувань, переконань, цінностей, норм поведінки, які характеризують духовне життя людської спільноти в тій чи іншій державі.

Значна увага під час проведення наукового пошуку приділялась також визначенню терміна “художня культура”. За поглядами відомого науковця М. Кагана, художня культура являє собою сукупний спосіб і продукт самостійного виду людської діяльності – художньої. Уточнюючи свої думки, автор пояснює, що цей вид культури включає: 1) всі галузі художньої діяльності: словесної, музичної, театральної тощо; 2) всі процеси, що пов’язані з вищевказаними видами діяльності (створення, збереження, поширення, сприйняття, оцінювання, вивчення художніх творів), а також процеси, що забезпечують успішне функціонування художньої культури – виховання художників, критиків, мистецтвознавців, організаторів художнього життя [3, с. 27]. Також важливо відзначити, що художня культура заохочує до творчої діяльності не тільки професійних митців, але й тих людей, які можуть не мати спеціальної підготовки в цій галузі.

Особливе місце в системі художньої культури займає етнохудожня культура, яка є величезним досягненням народу, адже в ній зафіксовано його історичну пам’ять, відображено перевірені століттями сталі ціннісні пріоритети та норми поведінки. Уточнюючи своє бачення суті етнохудожньої культури, науковці визначають її як: 1) цілісне особистісне утворення, що включає в себе сукупність етнохудожніх, етнокультурних знань і уявлень, оволодіння різними технологіями виготовлення художніх виробів, характерних для етносу певного регіону (К. Есєккуєв [11]); 2) багатоаспектну систему створених людиною матеріальних і духовних цінностей, яка історично розвивалась у конкретних історичних умовах, а також процес самореалізації та розкриття творчого потенціалу особистості на певній території (М. Шабанова [10]); 3) інтегральне утворення особистості, яке включає етнохудожні потреби, культурні інтереси, духовні цінності, здібності, знання, вміння і навички людини в галузі культури й мистецтва свого народу, необхідні для збереження, розвитку етносу, вітчизняної та світової культури (Т. Воробйова [2]); 4) сукупність професійних знань, умінь, навичок, професійно-особистісних цінностей, які визначають підготовленість студентів до здійснення професійної діяльності на основі національних традицій і менталітету (Н. Ульянова [6]).

Визначаючи характерні ознаки етнохудожньої культури, М. Спірина звертає увагу на те, що цей вид культури відрізняє колективний творчий характер її створення, тривала за часом і поширена в певному етнічному середовищі традиційність. Тому позитивний соціокультурний потенціал етнохудожньої культури можна використовувати як ефективний засіб для подолання багатьох проблем і деформацій у сучасному суспільстві [5].

Висновки. На підставі вищевикладеного зроблено висновок про те, що етнохудожня культура є цілісним особистісним утворенням, яке засвідчує етнохудожню поінформованість людини, оволодіння нею сталими вміннями в певній галузі художньої творчості (співах, танцях, виготовленні художніх виробів у народному стилі тощо), сформованість гарного художнього смаку, творчих здібностей, розвиненість здатності відчувати прекрасне. Установлено, що етнонохудожня культура має також значні педагогічні резерви для духовного розвитку молодих людей, залучення їх до гуманістичних моральних і естетичних цінностей, забезпечення усвідомлення кожною особистістю своєї належності до певного народу, стимулювання її до творчого самовираження й самореалізації.

На основі аналізу наукової літератури та результатів власного практичного педагогічного досвіду роботи зроблено висновок про те, що процес формування в молоді етнохудожньої культури можна здійснювати за допомогою таких шляхів:

1) проведення систематичної етнохудожньої просвіти молодих людей, що забезпечує засвоєння ними необхідних етнохудожніх знань і уявленнь;

2) стимулювання відвідування юнаками й дівчатами виставок художніх виробів, ярмарок, організованих етнічних свят, концертів ансамблів народної пісні й танців тощо, що сприятиме ознайомленню молодими людьми з кращими зразками етнохудожньої культури, розвитку в них гарного смаку, здатності відчувати красу в різних її проявах;

3) залучення молодих людей до різних видів практичної етнохудожньої діяльності, що дасть їм змогу оволодіти певними вміннями в цій сфері, збагатити свою етнохудожню культуру.

У майбутній дослідній діяльності планується визначити специфіку формування етнохудожньої культури в майбутніх дизайнерів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Список використаної літератури

1. Бондырева С.К. Традиции: стабильность и приемственность в жизни общества : учеб. пособ. / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во МОДЭК, 2004. – 280 с.

2. Воробьева Т.П. Воспитание этнохудожественной культуры подростков в учреждениях дополнительного образования детей : авторефер. на здобуття наук. ступеня канд пед. наук : спец. 13.00.01 / Т.П. Воробьева. – Челябинск, 2006. – 22 с.

3. Каган М.С. Морфология искусства. Историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств / М.С. Каган. – Л. : Искусство, 1972. – 440 с.

4. Сикевич З.В. Социология и психология национальных отношений : учеб. пособ. / З.В. Синкевич. – СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 203 с.

5. Спирина М.Ю. Народная художественная культура: теория и практика в современном социуме [Электронный ресурс] / М.Ю. Спирина – Режим доступа: http:// bookucheba.com/page/kulturologis/ist/ist-11–idz-ax249.html.

6. Ульянова Н.Б. Формирование этнохудожественной культуры будущого дизайнера в вузе : автореф. на здобуття наук. ступеня дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Н.Б. Ульянова. – М., 2009. – 21 с.

7. Філософський словник соціальних термінів / під заг. ред. В.П. Андрущенка. – Х. : Корвін, 2002. – 672 с.

8. Чебоксаров Н.Н. Народы. Расы. Культуры / Н.Н. Чебоксаров, И.А. Чебоксарова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Наука, 1985. – 272 с.

9. Человек как субъект культуры / отв. ред. Э.В. Сайко. – М. : Наука, 2002. – 445 с.

10. Шабанова М.Н. Формирование этнокультуры будущего учителя изобразительного искуусства [Электронный ресурс] / М.Н. Шабанова. – Режим доступа: http://scientific-notes.ru/pdf/017–30.pdf.

11. Эсеккуев К.В. Формирование этнохудожественной культуры студентов художественного графического факультета в процессе обучения декоративно-прикладному искусству (на материле КЧР) : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / К.В. Эсеккуев. – М., 2011. – 21 с.

Парфенова Е.В. Формирование этнохудожественной культуры личности как педагогическая проблема

В публикации проанализированы разные подходы к определению понятия этнохудожественной культуры и других связанных с ним терминов. Раскрыта роль этнохудожественной культуры в жизнедеятельности отдельной личности и общества в целом. Определены пути формирования этнохудожественной культуры личности в учреждениях образованиях.

Ключевые слова: этнос, нация, этническая культура, национальная культура, художественная культура, этнохудожественная культура.

Parfenova E. The formation of ethnic and artistic culture of person as a pedagogical problem

In the publication various approaches towards defining the notion of ethnic and artistic culture and other terms related to it have been analysed. The role of ethnic and artistic culture in the life activity of individual personality and the society as a whole has been revealed. The ways of personality's ethnic and artistic culture formation at educational institutions have been determined.

Key words: ethnic community, nation, culture, ethnic culture, national culture, artistic culture, ethnic and artistic culture.

УДК 37.01

О.Л. ПЕРЕДЕРІЙ

ВАЛЬДОРФСЬКА ПЕДАГОГІКА ЯК ЦІЛІСНА СИСТЕМА НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглянуто основні принципи та теоретичні засади вальдорфської педагогіки як сучасної гуманістично спрямованої освітньої системи.

Ключові слова: вальдорфська педагогіка, Р. Штайнер, вільний розвиток, природовідповідність, збереження здоров'я.

Нові реалії життя в Україні, її поступове перетворення на демократичну, соціально орієнтовану країну зумовили глобальні зміни у філософії освіти, визначенні її мети, завдань, методів діяльності. Наближення до європейських стандартів сприяло усвідомленню та поширенню альтернативної освітньої філософії, головним стратегічним напрямом якої стала гуманізація педагогічного процесу, орієнтація на створення ситуації спільного творчого освоєння світу, де через особистісні переживання відбувається становлення людини, її інтелекту, почуттів, волі.

Наприкінці минулого століття в Україні набули поширення ідеї вальдорфської педагогіки, були створені перші вальдорфські ініціативи, що згодом об'єдналися в Асоціацію. Це відповідало потребі суспільства у нових підходах до вирішення проблем навчання та вільного розвитку особистості шляхом застосування педагогічних технологій, апробованих світовою педагогічною практикою.

Вальдорфські школи працюють в Україні вже 20 років.

Водночас слід зазначити, що теорія та практика вальдорфської освіти на сьогодні недостатньо представлена у публікаціях. Крім перекладів праць Ф. Калгрена, Т. Кальдера, Е. Краніха, Р. Патцлаффа, Р. Штайнера, можна відзначити монографії та статті таких авторів, як: Н. Абашкіна, Т. Горохова, В. Горюнова, В. Загвоздкін, Н. Іонова, В. Пікельна, А. Пінський та ін. Що стосується питань інтеграції педагогічної системи "вальдорфська школа" в освітній простір України, то ця проблема ще чекає своїх дослідників.

Мета статті – визначити та проаналізувати основні принципи й інновації вальдорфської педагогіки як цілісної системи навчання, виховання і вільного розвитку особистості та можливості їх упровадження у школах України.

Вальдорфська педагогіка, з її цілісним поглядом на проблеми навчання, виховання та розвитку дитини, є невід'ємною частиною історії світової педагогічної думки. Вона спирається на гуманістичну традицію відомих діячів минулого: Платона, Арістотеля, І. Гете, І. Шиллера, Ж.-Ж. Руссо, І. Песталоцці. Ідея цілісного розвитку особистості подана і в концепціях таких вітчизняних мислителів і педагогів, як: Г. Сковорода, В. Сухомлинський, Л. Толстой, К. Ушинський.

Автор педагогічної системи, котра у подальшому отримала назву "вальдорфська", був обдарованою людиною, яка багато в чому випередила

свій час. Саме Р. Штайнер став на початку XX ст. найбільш відомим дослідником творчості І. Гете, автором численних праць із проблем філософії, архітектури, мистецтва, сільського господарства. Проте найбільш значущими є праці Р. Штайнера у галузі педагогіки. Запропонована ним система методів і прийомів навчання та виховання передбачала розвиток людини через цілісну взаємодію тілесних, душевних і духовних чинників. Р. Штайнер вважав, що в дитині, як у зернятку, закладені всі майбутні здібності, і завдання педагога – дати можливість розвинути їх, впливаючи на розум, волю, почуття [1].

Гуманістична концепція вальдорфської педагогіки відповідала європейській потребі пошуку нових шляхів розвитку суспільства після закінчення Першої світової війни. Ідеї Р. Штайнера знаходили підтримку педагогів і батьків, вальдорфські школи були відкриті у Німеччині, Швейцарії, Нідерландах, інших європейських країнах. Проте, їх історія була трагічною. За часів панування фашистської диктатури ці школи були закриті, а їх вчителі репресовані.

Після закінчення Другої світової війни інтерес до вальдорфської педагогіки відроджується, її потужний гуманістичний потенціал знаходить нових прихильників і послідовників. На сьогодні у світі функціонує близько 1000 вальдорфських шкіл у різних країнах світу. Вальдорфські школи та дитячі садки розповсюджені у Західній Європі, Скандинавії, США, Південній Америці, ЮАР, Японії та інших країнах. З кінця 80-х рр. XX ст. вони інтенсивно розвиваються у Східній Європі: Польщі, Угорщині, Чехії, Словаччині, Східній Німеччині. Як справедливо зазначає О. Іонова: “штайнер-педагогіка справила і продовжує справляти значний вплив на теорію і практику виховання по всьому світу. Багатьма видатними педагогами були сприйняті ідеї, дидактика і методики вальдорфської школи” [6].

Останніми десятиліттями такі школи з’явилися і в Україні. Цьому сприяли радикальні соціально-економічні трансформації в нашій країні, її поступове перетворення на демократичну європейську державу, життя якої будується на національно-культурних і загальнолюдських цінностях.

У таких умовах активізувався пошук педагогічних систем, спрямованих на становлення активної, творчої, адаптивної, високоморальної особистості, здатної до позитивної самореалізації в житті. В Україні з’явилися педагоги, що бажали змінити обличчя навчального закладу, зосередивши зміст і форми його діяльності на особистості дитини, відповідно до її вікових особливостей та потреб розвитку.

Перехід до моделі навчання, побудованої на засадах вальдорфської педагогіки, став складним процесом переосмислення та переоцінки педагогами змісту і методів діяльності освітнього закладу.

При створенні вальдорфських шкіл були реалізовані такі концептуальні положення організації навчально-виховного процесу, які знаходяться у безпосередньому, логічному зв’язку з антропософською антропологією:

1) принцип природовідповідності: розвиток дитини відбувається за природно передбаченою, генетично детермінованою програмою, передує

навчанню та визначає його зміст. Вільний розвиток є спонтанним процесом і потребує створення максимально сприятливих умов з метою виявлення природних задатків і здібностей дитини. Важливим чинником є визнання індивідуальності дитини, шанобливе ставлення до її духовно-душевного світу;

2) уявлення про людину, яка є мікрокосмом, у якому наявне фізичне, ефірне, астральне та Я-тіла. Розвиток людини здійснюється у декілька етапів. Кожен цикл життя висуває свої завдання й вимоги – це обов'язково має бути враховано у процесі навчально-виховної діяльності;

3) відмова від влади над дітьми. Вальдорфська школа пропонує вільне виховання й навчання, без застосування покарань і примусових методів у будь-якому вигляді;

4) свобода є основою і засобом виховання. Це свобода навчання, виховання та творчості;

5) єдність у діях педагогів, батьків і дітей. Духовна спільність викладача з учнями. Реалізація на практиці педагогіки дружніх відносин;

6) закріплення за класом одного вчителя, який викладає всі предмети з першого до восьмого року навчання, опора на наслідування й авторитет учителя на відповідних вікових етапах розвитку учнів;

7) єдність духовного, душевного та фізичного розвитку дитини. Екологія і культ здоров'я. Терапевтичний аспект у діяльності школи та педагогіки в цілому. У школі постійно працює лікар: він викладає, обстежує дітей, допомагає вчителям в їхній роботі;

8) поєднання європейської та східної культур. Виховання толерантного ставлення до представників інших релігій, культурних традицій тощо;

9) особливий акцент на естетичному та трудовому вихованні протягом усього терміну навчання у школі. Обов'язкове застосування художніх елементів викладання на уроках із будь-якого предмета;

10) ненасилля та допомога, увага, дбайливе ставлення і любов до дітей; індивідуалізація процесу виховання й навчання. Перевага індивідуального виховання, поєднання індивідуальних і групових форм роботи з учнями;

11) відміна традиційної системи оцінювання навчальних успіхів учнів, оскільки така система тотального контролю за діями дитини не відповідає принципу свободи особистості.

Таким чином, антропоцентрична освітня парадигма стала основою розробки концепції закладів, що на першому етапі тільки прагнули стати вальдорфськими. При цьому враховувалися основні теоретичні положення педагогічної системи, можливості їх інтеграції в освітній простір України, регіональні особливості, рівень підготовки педагогічних колективів, матеріальні ресурси тощо.

Головною метою створених шкіл, відповідно до концептуальних засад вальдорфської педагогіки, стала орієнтація на світоглядне, соціальне та професійне самовизначення кожної окремої особистості в контексті усвідомлення власної індивідуальної свободи та відповідальності, на вільний

усебічний розвиток особистості відповідно до тенденцій віку та потенціальних можливостей людини.

На думку вальдорфських педагогів, дитина у своєму розвитку повторює процес еволюції людського суспільства. Тому всі знання та вміння вона повинна отримати у чітко визначений час, коли її організм буде до цього підготовлений.

Так, завдання батьків і вихователів у першому семиріччі полягає не у прямій підготовці до школи, а в максимальному розвитку фантазії дитини як основи творчості. Саме це потрібно майбутньому учневі, а не знання абетки чи лічби, цьому його навчать у початкових класах.

Головним напрямом дошкільного вальдорфського виховання є гармонійний розвиток дітей у співзвучності з навколишнім світом, що сприяє становленню впевненої у собі особистості. Як зазначав Р. Штайнер: "у перший період від народження до зміни зубів сутність дитини цілком занурена у чуттєве сприйняття світу" [6, с. 48]. Тому дуже важливо допомогти дитині у цьому. За твердженням Р. Штайнера, до сил, що справляють формувальний вплив на фізичні органи дитини, належить та радість, яку дитині дарує оточення: ласкаві слова і погляди, і, безперечно, щира любов до малюка з боку батьків, вихователів і просто тих, з ким дитина відчуває себе вільно і затишно. Емоційно наповнений контакт з близькими людьми (у першу чергу, із матір'ю) засновник вальдорфської педагогіки вважав головним чинником розвитку в період раннього дитинства [7, с. 171]. "Особистісний, персональний зв'язок від "Я" до "Я" є основним стрижнем розвитку "феномену людяності"" [6, с. 171].

Знання та навички на цьому віковому етапі діти отримують шляхом наслідування, особливого значення набуває взаємодія з дорослим. Поряд з близькою людиною дитина відчуває себе впевненою та захищеною, що позитивно впливає на стан здоров'я, ставлення до світу та інших людей. Головна теза, за якою будується виховання дитини дошкільного віку: "Світ є добрим і моральним".

Вальдорфська педагогіка заперечує тезу про ранню інтелектуалізацію, тенденцію починати інтенсивне навчання вже на 5–6 році життя, це може бути шкідливим для здоров'я дитини, забираючи сили, необхідні для формування фізичного тіла.

Друге семиріччя – це важливий період формування і розвитку внутрішнього життя: здібності дитини – осягнути, вивчити, зрозуміти – реалізуються не в зовнішньому, а в духовно-внутрішньому вимірі. На перший план для учня 7–8 років виходить авторитет вчителя. Приблизно у 9 років дитина переживає почуття першого відокремлення від світу дорослих, наслідком чого може стати відчуття самотності. Цей період Р. Штайнер називає "рубіконом".

Авторитет вихователя, який раніше був беззаперечним, тепер може неусвідомлено ставитися під сумнів. Підліток хоче впевнитися в тому, що слова та вчинки вчителя дійсно відповідають законам і нормам навколишнього світу та його очікуванням. Тепер дитина бажає щиро поважати того,

кого раніше вона по-дитячому любила, і відчувати, що її повага обґрунтована.

На цьому етапі учні потребують усебічної уваги та підтримки з боку дорослих, і, насамперед, педагогів. Головна теза виховання учнів цього віку – “світ прекрасний”.

Пізнавальні можливості підлітків продовжують зростати. Активно розвивається пам’ять, уява, довільна увага, логічне мислення. Учні вже здатні до узагальнення, зіставлення, встановлення зв’язків між поняттями. Розвиваються здібності до словесно-логічного мислення, міркувань, вміння робити висновки. Підвищується рівень довільності пізнавальних процесів, формуються навички саморегуляції в навчальній діяльності та поведінці. Цьому сприяє подальший розвиток емоційно-вольової сфери дитини та формування моральних понять і цінностей. Підкреслюючи значення волі та почуттів у розвитку особистості людини, Р. Штайнер зазначав, що саме їх виховання буде мати особливе значення у педагогіці майбутнього [1].

У третьому семиріччі підліток ніби народжується вдруге, разом з досягненням статевої зрілості посилюється рівень усвідомлення власного “Я”. Це вік пошуку ідеалів, формування цінностей, відкриття власної індивідуальності. Саме у цей період відбувається активне формування Я-концепції особистості.

В інтелектуальній діяльності виникає здатність до аналізу, синтезу та формування суджень. Судження у цьому віці являє собою форму усвідомленого відображення дійсності. У ньому учень стверджує чи заперечує наявність у конкретному об’єкті певних ознак, властивостей, зв’язків і відношень до інших об’єктів. Судження виникає як відповідь на певне запитання, як результат розв’язання конкретного пізнавального завдання. Внаслідок цього розширюються можливості пізнання, формується самостійність мислення.

Це є час інтенсивного інтелектуального розвитку, зростання інтересу до наукового вивчення світу, до соціальних питань тощо. Усе це створює передумови для того, щоб молода людина могла пережити і зрозуміти світ як цілісність, де все знаходиться у взаємодії та взаємозалежності, і за рахунок цього прийти до усвідомлення відповідальності за свої вчинки, визначити свою подальшу долю та місце в житті.

У старшій школі особливого значення набуває здатність до самостійного судження й аналізу. Знання, отримані та пережиті раніше, тепер переходять на предметно-інформаційний рівень.

Це знаходить відображення у методах викладання навчального матеріалу. Воно здійснюється на основі феноменологічного підходу: через опис та характеристику феномену, що розглядається, аналіз та введення відповідного поняття. Такий метод навчальної діяльності стимулює пошукову активність і пізнавальний інтерес учнів.

Акцент у роботі зі старшокласниками зміщується в бік самостійності: підготовка рефератів, індивідуальних і групових проектів, творчих робіт тощо. Важливого значення набуває вивчення практичних аспектів діяльно-

сті людини. При цьому увага не просто фіксується на використанні отриманих знань, учням надається можливість реалізувати свої ідеї у проектах. Цей метод дає змогу самостійно обрати тему, спланувати та здійснити власний задум. Вчитель виступає як консультант, що стимулює та підтримує активність учня.

Для старшокласників значущими є екзистенційні питання щодо свого місця у житті, реалізації власних можливостей у сучасному світі, вибору майбутньої професії. Ці проблеми також знаходять відображення у змісті навчального матеріалу, що позитивно впливає на розвиток самосвідомості та формування світогляду. Головна теза виховання на цьому віковому етапі – "світ істинний", його потрібно пізнавати та змінювати на краще.

Особливого значення для вальдорфської освіти набуває проблема збереження та зміцнення здоров'я учнів усіх вікових груп. Цьому сприяють такі чинники, як інтегративний підхід до проблеми здоров'я у змісті навчального матеріалу, ритмічна організація навчально-виховного процесу й інтеграція у життя школи спеціально підготовленого лікаря, який постійно співпрацює з педагогами та батьками учнів.

Досягнення учнів до восьмого класу не оцінюються в балах, оцінка має змістовний, стимулювальний характер. Кожне досягнення дитини розглядається як прояв її самореалізації. Основний учитель разом з іншими колегами та шкільним лікарем стежать за загальним розвитком учня й інформують батьків про успішність і можливі ускладнення у розвитку. Наприкінці року пишеться розгорнута характеристика на кожну дитину [11].

Як свідчить попередній досвід, учні вальдорфських шкіл не тільки засвоюють навчальні програми на рівні державного стандарту, а й отримують знання з історії мистецтв, живопису, ремесел тощо. Це створює перспективи для адаптації у суспільстві, вибору професії, подальшого розвитку особистості випускника [11].

Висновки. Аналіз концептуальних положень вальдорфської педагогіки дає підстави зробити висновок про гуманістичну спрямованість цієї освітньої системи, можливості її використання як у цілісному вигляді, так і шляхом запровадження окремих елементів у роботу загальноосвітніх закладів.

Результати практичної діяльності вальдорфських шкіл і діагностичні обстеження учнів підтверджують, що вальдорфська освіта створює сприятливі умови для гармонійного та всебічного розвитку учнів, формування навичок соціальної взаємодії, становлення активної життєвої позиції учнів.

Список використаної літератури

1. Штайнер Р. Общее учение о человеке как основа педагогики / Р. Штайнер. – М. : Парсифаль, 1999. – 399 с.

2. Штайнер Р. Педагогика, основанная на познании человека / Р. Штайнер. – М. : Парсифаль, 1996. – 129 с.

3. Штайнер Р. Искусство воспитания: методика и дидактика / Р. Штайнер. – М. : Парсифаль, 1996. – 176 с.

4. Вальдорфская педагогика. Антология / [под ред. А.А. Пинского]. – М. : Просвещение, 2003. – 4994 с.

5. Гуманистическая направленность вальдорфской педагогики : метод. пособ. для преподават. и студ. педвузов / [пер. с финского А. Ойттинен]. – М. : Владос, 1999. – 175 с.
6. Ионова Е.Н. Вальдорфская педагогика: теоретико-методологические аспекты / Е.Н. Ионова. – Харьков, 1997. – 299 с.
7. Калгрен Ф. Воспитание к свободе : [пер. с нем.] / Ф. Калгрен. – М. : МЦВП, 1993. – 272 с.
8. Вальдорфська педагогіка в Україні. З повагою до дитини. – К. : НАІРІ, 2009. – 166 с.
9. Краних М. Антропософские основы вальдорфской педагогики / М. Краних. – К. : Генеза, 2008. – 277 с.
10. Програми вальдорфських шкіл України 1–9. – К. : Генеза, 2010. – 510 с.
11. Учебные программы вальдорфских школ. – М. : Народное образование, 2005. – 518 с.

Передерий О.Л. Вальдорфская педагогика как целостная система обучения, воспитания и развития личности

В статье рассматриваются основные принципы и теоретические положения вальдорфской педагогики как современной гуманистически ориентированной образовательной системы.

Ключевые слова: вальдорфская педагогика, Р. Штайнер, свободное развитие, природосообразность, сохранение здоровья.

Perederyi O. Waldorf pedagogy as a holistic system of education, training and personal development

It is observed the main principles and theoretical aspects of Waldorf pedagogy as a modern humanistic educational system.

Key words: waldorf pedagogy, free child development, natural environment education, preservation of health keeping.

УДК 373.21:005.412+371.671(045)

Л.С. ПІСОЦЬКА

ПРОБЛЕМА УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті розкрито поняття управління розвитком дошкільної освіти крізь призму педагогічних досліджень на основі системного підходу. Зосереджено увагу на проблемах управління розвитком дошкільної освіти в контексті сучасних досліджень.

Ключові слова: управління, управління дошкільною освітою, розвиток, суперечності, функціональні напрями.

Вивчення наукових праць філософів, педагогів, психологів і соціологів з проблем розвитку освіти, у тому числі дошкільної, та управління нею доводить, що ці питання розв'язуються відповідно до суб'єктивних закономірностей соціально-економічного розвитку, розвитку загальної теорії управління та теорії управління педагогічними системами. Дошкільна освіта – цілісний процес, спрямований на забезпечення різнобічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних і фізичних особливостей, культурних потреб і на формування в дитини дошкільного віку моральних норм, набуття нею життєвого соціального досвіду [4, с. 5].

У сучасних соціокультурних умовах модернізації та розвитку дошкільна освіта значною мірою визначається тим, наскільки ефективно здійснюється управління всією її системою. Успішний розвиток системи дошкільної освіти в регіоні можливий лише за умови грамотного й наукового обґрунтування нової системи управління освітою, відпрацювання інноваційних моделей управління нею як на рівні регіону, так і на рівні дошкільного навчального закладу (ДНЗ) зокрема.

У науковій літературі є досить ґрунтовні праці, які розкривають аспекти теорії соціального управління та основи наукового управління. У першу чергу до них відносимо праці В. Афанасьєва, Б. Гаєвського, М. Маркова, П. Третьякова, Г. Щокіна та ін. Соціально-педагогічні основи управління освітою в регіоні, проблеми теорії практики управлінської діяльності регіональних органів управління освітою досить ґрунтовно розкриті в монографіях Л. Даниленко, М. Дарманського, Г. Єльнікової, О. Зайченко, В. Олійника, М. Островерхової та ін. Функціональний склад управління розглядається багатьма науковцями, а саме: А. Файолем, Г. Кунцем, С. О'Доннелем, А. Кітовим, П. Третьяковим та ін. Окремі проблеми управління дошкільною освітою розглядаються в дослідженнях К. Білої, К. Крутій, Н. Лисенко, Т. Науменко, Л. Пісоцької, Л. Поздняк, Л. Покроєвої, К. Стрюк, Т. Філімонової та ін.

Мета статті – розкрити сутність окремих педагогічних досліджень з проблеми управління розвитком дошкільної освіти.

Освіта являє собою цілеспрямований процес виховання, навчання в інтересах особистості, суспільства та держави. Б. Гершунський виділив чотири аспекти змістового трактування освіти: освіта як цінність; освіта як

система; освіта як процес; освіта як результат [3, с. 41]. На його думку, такий аспектний поділ поняття "освіта" не означає порушення його цілісності. Усі зазначені аспекти віддзеркалюють можливість і необхідність акцентування на цих та інших сторонах функціонування освіти і розкривають її сутнісні характеристики в освітній практиці. Зрозуміти й оцінити саму сутність освіти як складного, багатопланового явища можна лише в єдності і взаємодоповненні цих аспектних характеристик. Іншими словами, аналітичне "розкладання" цілісного об'єкта, яким є освіта, що починається для виявлення особливостей того чи іншого аспектного прояву її сутнісних якостей, передбачає, що паралельно йде процес синтезу, інтеграції цих якостей, котрі визначають статус освіти як міждисциплінарної макросистеми з усіма властивими таким системам ознаками й особливостям [3, с. 37].

Під розвитком розуміємо ті позитивні зміни, які приводять до появи нових якостей у самій системі, що дає їй можливість ефективніше виконувати свої функції або набувати нових функцій [2, с. 208]. Розвиток дошкільної освіти багато в чому залежить від управління цим процесом. Під управлінням розуміється реалізація цілеспрямованості у взаємодії учасників освітнього процесу при вирішенні проблем, що виникають, і яка відбувається з опорою на певні концептуальні положення [1, с. 118]. Виходячи з теоретичних основ поняття управління, нами розуміється управління дошкільною освітою як цілеспрямована діяльність всіх ієрархічних ланок управління, яка забезпечує становлення, збереження, стабілізацію функціонування та розвиток дошкільної освіти у різних формах охоплення нею дітей дошкільного віку. До управління дошкільною освітою ми відносимо управління різними типами дошкільних навчальних закладів і різними формами охоплення дітей дошкільною освітою на рівні компетенції кожного суб'єкта управління, внутрішнє управління у ДНЗ, всі види самоврядування з цього питання [5, с. 8]. Управління розвитком дошкільної освіти передбачає збагачення тих надбань, які є в дошкільній освіті, завдяки виконанню вимог законодавчо-нормативних документів щодо обов'язкової первинної складової системи безперервної освіти в Україні [4, с. 5] та сучасних запитів громадськості. У дослідженні проблеми управління розвитком дошкільної освіти в регіоні ми виходили з методологічних основ, котрі базуються на філософських теоріях, які дають пояснення взаємозв'язку у природі та суспільстві, з провідних засад методології соціального управління складними системами. При цьому систему дошкільної освіти розглядаємо як компонент соціальної сфери, котрий перебуває у взаємозв'язку та взаємозалежності з нею. Вважаємо, що рівень забезпечення дітей різними формами дошкільної освіти свідчить про розвиток соціальної сфери у державі загалом та в регіоні зокрема.

Теорія управління дошкільною освітою спирається на загальну теорію соціального управління, яке завжди пов'язане з людьми та здійснюється на основі суспільних закономірностей. Виходячи з цього, констатуємо, що управління дошкільною освітою є різновидом соціального управління,

яке базується на системно-структурному, системно-функціональному, історичному, системно-комунікативному, інформаційному, управлінському аспектах системного підходу.

Дошкільна освіта – важлива підсистема загальної системи освіти. Проблеми розвитку суспільного дошкільного виховання на Україні в цілому та її регіонах, проблеми управління суспільною регіональною системою освіти, психолого-педагогічні засади суспільного дошкільного виховання розкриті в працях Л. Денякіної, В. Калмикової, Р. Курбатової, Н. Ляшенко, Л. Поздняк, О. Пшеврацької, І. Улюкаєвої та ін.

Наукових праць, котрі присвячені проблемам управління дошкільним навчальним закладом, у педагогічній літературі значно менше, ніж праць з управління загальноосвітньою школою. Тут можна виділити методичні рекомендації Л. Денякіної, де розкриті нові підходи до управлінської діяльності ДНЗ. Характеристика нової генерації ДНЗ в Україні дана І. Воробйовим. Проблеми підготовки дошкільних установ до роботи в умовах ринку знайшли своє висвітлення в монографіях О. Проскури, В. Шкатулли.

Організаційно-педагогічні умови функціонування сучасного ДНЗ розкрито в дисертаційному дослідженні Л. Покроєвої. У своїй праці вона конкретизує суперечності, невирішення яких виводить суспільну дошкільну освіту в Україні на межу існування у вигляді взаємопов’язаних суперечностей: між гарантуванням державою безоплатності та доступності дошкільної освіти та її недостатнім бюджетним фінансуванням; між існуючими організаційно-педагогічними умовами діяльності дошкільних навчальних закладів і соціальним замовлення на дошкільну освіту, що суттєво змінилася; між необхідністю введення нових освітніх послуг у ДНЗ та недостатньою підготовленістю фахівців належних кваліфікацій [7, с. 2].

На думку Л. Покроєвої, ефективність функціонування сучасних ДНЗ в Україні забезпечать такі організаційно-педагогічні умови: варіативність типів і видів дошкільних закладів; гнучкий режим їх роботи; створення педагогічно доцільного розвивального середовища; формування дитячих груп за функціональним призначенням; запровадження додаткових освітніх послуг; залучення кваліфікованих фахівців для надання цих послуг [7].

Дисертаційне дослідження Л. Покроєвої є актуальним і самодостатнім. Разом з тим, слід зазначити, що виявлення теоретичного обґрунтування організаційно-педагогічних умов функціонування сучасного ДНЗ здійснено, виходячи з аналізу діяльності конкретних дошкільних закладів міста Харкова. Ефективність функціонування сучасних ДНЗ визначається тільки його стилем роботи, але дошкільний заклад є складною, відкритою для соціуму свого функціонування та розвитку навчально-виховною інституцією. Кожному ДНЗ наодинці неможливо вирішити поставлені завдання, котрі стоять перед системою дошкільної освіти на сучасному етапі її розвитку. Ці проблеми можна вирішити тільки за умови узгоджених управлінських зусиль як керівництва ДНЗ, так і регіональних органів управління освітою. Тільки запровадження нормативно і педагогічно обґрунтованої системи

координації дій управління дошкільної освіти на всіх ієрархічних рівнях може принести глобальні зміни і дати позитивні результати.

Основною визначальною фігурою в системі управління закладом освіти є його керівник. У педагогічній теорії досить серйозну увагу звернено на наукову розробку проблем управлінської діяльності директора школи, класифікацію основних функцій керівника сучасної школи, формування професійної готовності директора до управління якістю освіти, удосконалення управлінських знань як фактора підвищення ефективності діяльності директора школи. Ці важливі проблеми знайшли своє відображення в працях В. Бондаря, Л. Даниленко, Б. Жебровського, О. Зайченко, Л. Калініної, В. Кричевського, О. Мармази, В. Маслова, В. Олійника та ін. Останні наукові дослідження відзначають, що з розвитком ринкових відносин досить гостро стоїть питання щодо наявності енергійних, підприємливих грамотних керівників. Формується соціальне замовлення на тип керівника, котрий здатний проявити ініціативу, творчість, йти на ризик, брати на себе відповідальність. Особистість завідувача ДНЗ в загальній системі управління сферою дошкільної освіти відіграє важливу роль у розвитку цієї системи. Відзначаємо той факт, що в педагогічній теорії є мало наукових розробок, які присвячені проблемам управлінської діяльності керівника дошкільного навчального закладу. У посібнику Л. Поздняк "Основи управління дошкільним навчальним закладом" сформульовані основні вимоги до здійснення контролю за навчально-виховним процесом у дошкільній установі: створення єдиної системи контролю за всіма напрямами навчально-вихованої роботи; планування контролю та його своєчасного здійснення; використання форм, які поєднують державний і громадський контроль (рада дошкільного закладу, батьківський комітет), самоконтроль з адміністративним контролем [6].

Аргументуємо, що управління розвитком дошкільної освіти здійснюється на підставі виконання основних законодавчо-нормативних актів, а саме: Законів України "Про освіту", "Про дошкільну освіту", "Про місцеві державні адміністрації", "Про місцеве самоврядування", Положення про дошкільний навчальний заклад. Проаналізувавши вищезазначені документи, нами визначено й конкретизовано функціональні напрями процесу управління розвитком дошкільної освіти в регіоні, а саме: управління стратегією розвитку, організація системи управління, управління персоналом, управління підготовкою до навчально-виховного процесу та власне навчально-виховним процесом, організація охорони праці персоналу та збереження здоров'я дітей, управління організацією методичної роботи, забезпечення взаємодії дошкільного навчального закладу із сім'єю та школою, управління процесом професійного зростання співробітників, управління якістю навчально-виховного процесу, організація системи маркетингу навчально-виховних послуг дошкільного навчального закладу в регіоні обслуговування, управління маркетингом навчально-виховних послуг, управління фінансами, бухгалтерським обліком та економічним розвитком, управління працею та заробітною платою, управління комерційною діяль-

ністю, управління матеріально-технічним забезпеченням, управління обслуговуючим господарством і транспортом, управління соціальним розвитком, управління зовнішніми зв'язками, статистична й аналітична робота. Під функціональним напрямом ми розуміємо вид управлінської діяльності в річному управлінському циклі. Виділені нами функціональні напрями розглядаються як цілісний процес управління розвитком дошкільної освіти в регіоні на всіх ієрархічних рівнях. Комплекс завдань, які розв'язуються в педагогічних системах завдяки обумовленим функціям, як правило, називають управлінською діяльністю. Під завданнями функціональних напрямів нами розуміються ті види робіт, котрі забезпечують реалізацію відповідних видів управлінської діяльності. Кожне з намічених завдань функціональних напрямів розглядається як відносно самостійний вид діяльності, котрі у її цілісному процесі взаємопов'язані та послідовно й поетапно змінюють одне одного, утворюючи управлінський цикл.

Критеріями для визначення функціональних напрямів управління розвитком дошкільної освіти в регіоні є забезпечення тих видів діяльності ДНЗ та системи дошкільної освіти в цілому, які визначені як обов'язкові у вищезазначених документах. Завдання щодо реалізації функціональних напрямів мають різноплановий характер. У переліку завдань кожного напряму є види робіт, котрі передбачають структуру, зміст управлінської діяльності, та такі, котрі передбачають практичну конкретну дію [5, с. 61–62].

Висновки. Вивчення й аналіз наукової літератури з проблем управління розвитком дошкільної освіти дає нам змогу аргументувати, що:

– методологічною основою управління системою освіти та дошкільної освіти є класичні наукові теорії, ідеї, підходи управління складними динамічними системами;

– у дослідженнях більшою мірою розкривається проблема управління загальноосвітніми закладами, меншою мірою – управління дошкільними навчальними закладами;

– функції органів управління розвитком дошкільної освіти залежать від соціальних умов, що склались на певному етапі розвитку суспільства;

– дослідження цієї проблеми більше розкривають педагогічні умови розвитку дошкільної освіти, а інтеграція соціально-педагогічних умов у дослідженнях із цієї проблеми відсутня.

Вважаємо, що поза лаштунками досліджень залишається розкриття кожного аспекту системного підходу в контексті управління розвитком дошкільної освіти.

Список використаної літератури

1. Агапова Т.П. Системний підхід до дослідження теорії управління професійною освітою у вищому навчальному закладі / Т.П. Агапова // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2001. – № 3 (4).

2. Андрущенко В.П. Філософія як теорія і методологія розвитку освіти / В.П. Андрущенко // Філософія освіти XXI ст.: проблеми і перспективи : зб. наук. праць / [заг. ред. В. Андрущенка]. – К. : Знання, 2000. – Вип. 3. – С. 17–23.

3. Гершунський Б.С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 52 с.

4. Закон України “Про дошкільну освіту”. – К. : Дошкільне виховання, 2001.
5. Пісоцька Л.С. Актуальні проблеми управління розвитком дошкільної освіти в Україні : монографія / Л.С. Пісоцька. – Хмельницький : ХГПА, 2009. – 174 с.
6. Поздняк Л.В. Управление дошкольным образованием : учеб. пособ. для студ. пед. вузов / Л.В. Поздняк, Н.Н. Ляшенко. – [2-е изд.]. – М. : Академия, 2001. – 432 с.
7. Покроєва Л.Д. Організаційно-педагогічні умови функціонування сучасних дошкільних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Л.Д. Покроєва. – К., 2001. – 20 с.

Песоцкая Л.С. Проблема управления развитием дошкольного образования в педагогической литературе

В статье раскрыто понятие управление развитием дошкольного образования сквозь призму педагогических исследований на основе системного подхода. Сосредоточено внимание на проблемах управления развитием дошкольного образования в контексте современных исследований.

Ключевые слова: управление, управление дошкольным образованием, развитие, противоречия, функциональные направления.

Pisotska L. The problem of management of pre-school education in pedagogical literature

The essence of management of pre-school education in the light of pedagogical investigations on the base of systematic approach has been revealed in the article. The attention has been concentrated on the problems of management of pre-school education in the context of modern investigations.

Key words: management, management of pre-school education, development, contradictions, functions of management.

УДК 633(4УФ)

К.І. ПРИХОДЧЕНКО

КОЗАЦТВО ЯК ЕТНОМЕНТАЛЬНИЙ ФЕНОМЕН

Там родилась, гарцювала
Козацькая воля…
Т. Шевченко

У статті зроблено акцент на розвитку козацької педагогіки. Наголошено на етимології слова "козак", на теоріях виникнення козацтва, на джерелах його формування. Показано процес трансформації Запорозької Січі.

Ключові слова: козаччина, січовики, зимівники, Запорозьке військо, реєстрові козаки.

Сьогодні викладачі все частіше звертаються до надбань козацької педагогіки, яка тісно пов'язана з національною та духовною сферами. Адже воно було не тільки військовим, а й соціальним, політичним, державним, культурно-історичним явищем. Звідси випливає необхідність дослідження його як етноментального феномену.

Мета статті – дослідити етимологію слова "козак", причини виникнення козацтва, джерел систематичного поповнення його рядів, причини виникнення шляхом вирішення ряду завдань:

– вивчення історіографічних джерел;
– дослідження новітньої літератури;
– опанування поглядів сучасних учених на проблему виникнення козацтва.

Проблема козацтва завжди була у полі зору науковців. Різні аспекти її вивчали В. Щербак, Д. Яворницький, Я. Федорук, В. Верстюк, О. Дзюба, В. Репринцев та ін. [1–8].

Слово "козак" знайдено вже у джерелах І половини XII ст., насамперед, у 1206 р., коли незначні маси татар вдерлися в Україну. Саме тоді селяни покинули свої поля й обернули вигнуті рала та коси на шаблі. Це описано у "Таємній історії монголів" (1240 р.). Походить слово від пратюркської мови, звідки перейшло до татарської і означає людину "самітню, не пов'язану ні з домівкою, ні із сім'єю", "одиноку", "схильну до завоювання". Цей термін вміщений у додатку до грецького збірника житій святих "Синаксара". У словнику половецької мови "Cadex Cumanidus" (1303 р.) термін "козак" перекладається як "страж". Є ще одна версія походження слова "козак" – від слів "ко" і "сак", що означає "довга коса", той самий оселедець, який носили козаки. У деяких він був настільки довгим, що його обмотували навколо вуха декілька разів. Як вважає польський месір Іван Гербіній у "Київських підземеллях", це найменування слід пов'язувати зі слов'янським словом "коса" – людина, озброєна косою. Проте Павло П'ясецький у "Хроніці європейських справ до 1645 р." разом з його послідовниками пов'язують термін "козак" зі словом "коза" – бо швидко бігають, дуже моторні, як кози. Також частина дослідників, котрі схиляються до цієї версії, витлумачують, що слово "козак" означає тих, хто одягнений у козячі шкури, захищаючись від шкідливих туманів.

Польсько-литовський хроніст М. Стрийковський вважав, що термін “козаки” походить від стародавнього ватажка за прізвиськом Козак, який вдало боровся з татарами. Існують й інші версії виникнення терміна “козак”, а саме: а) від давніх народів степу “хазарів” або “козарів”; б) від нащадків “чорних клобуків” – тюркського плем’я, яке у давньоруські часи було у прикордонному зі степом Пороссі. Чорні клобуки – літописна назва племінного об’єднання, що склалося близько середини XII ст. із залишків поркських племен – печенегів, борків, берендеїв та інших по Россі та Дніпру. Визнавали свою залежність від Київської держави, брали участь в охороні її південних кордонів; в) як наслідок процесу міграції в Подніпров’ї черкесів (черкасів), які до того проживали в Тмуторокані; г) від татарських поселень, що виникли на Київщині за часів Володимира Ольгердовича та Вітовта, де шляхом злиття татарького елементу з місцевим населенням утворилася якісно нова верства – козацтво; д) від вічових громад Київської Русі, які за литовської доби не зникли, а лише трансформувалися, зберігши свій вічовий устрій, у військово-службові формування, підпорядковані великому литовському князю; є) зв’язок козаччини з існуванням у давньоруських автономних громадах так званих болохівців, які після встановлення монгольського іга добровільно прийняли протекторат Орди і вийшли з-під влади місцевих козаків.

Перші згадки про українське козацтво належать до 1489–1492 рр. Це був час, коли українські землі перебували під важким тягарем іноземних поневолювачів. Отже, від тюркського слово “козак” означає “вільна людина” і було запозичене українцями від кочових південних сусідів-татар.

Термін “січові козаки” знаходимо у джерелах вперше у 80-х рр. XVI ст., в період виникнення Запорозької Січі, яка складалася із сукупності засік – традиційних давньоукраїнських фортифікаційних споруд. Козацтво поступово створило керівний орган – кіш, який став органом не тільки військової, а й адміністративної та судової влади на Запорожжі. На чолі коша стояв кошовий отаман. Основною військовою одиницею був полк, часто по 500 осіб у кожному. Полки поділялися на сотні, сотні на десятки – курені. Ці командні посади були виборними. На чолі Запорозької Січі стояв гетьман. Першим гетьманом від 1650 р. був український князь Дмитро Вишневецький – Байда, творець козацького ордену. Петра Конашевича-Сагайдачного часто обирали наказним гетьманом – військовим старшиною, який тимчасово виконував обов’язки гетьмана на час бойових дій. Конашевич – родове прізвище Петра, а Сагайдачний – прізвисько, дане козаками. Походить воно від назви зброї воїна-лучника – сагайдака, який за хвилину випускав понад десять стріл. Середня дальність польоту стріли становила від 200 до 500 кроків. Коли воїн стріляв з коня, то політ стріли збільшувався майже вдвічі. Саме таку тактику обрав Петро Конашевич, за що й одержав прізвисько “Сагайдачний”.

Військо запорожців ділилося на січових і зимівних козаків. Перші і становили справжній світ козацта. Саме вони і звалися лицарством або товариством. Лише лицарство мало право обирати з-поміж себе старшину,

вершити всі справи війська. Одружені козаки звалися “зимівниками”, “зимівчанами”, “сиднями”, “гніздюками”. Але січовики й зимівники становили одне військо, котре офіційно називалось “славним низовим Запорозьким Військом і товариством”.

Наприкінці XVI ст. Запорозька Січ перетворилася на головний центр не тільки низового козацтва. У другій половині XVI – на початку XVII ст. (Запорозька Січ стояла, за свідченням дослідника Йогана-Йахима Мюллера, на Ніпері чи Дніпері. Поляки називають їх Підді та Пчідві, тобто “козаками низовими”, бо вони володіють понижжям Дніпра. Звідси козаки ділилися на “річкових” і “дніпровських”. Інші козаки, за даними вченого, називаються польським словом “лисуваті” (lisowaty), тобто руді, лісові (lisovii, lisoviani). Вони проживають на 13 островах, півостровах або скелях, які розташовані на Борисфені та називаються по-русинськи “пороги”, по-польськи – “прогі” (progi), тобто кордони: нагадуючи собою сходи, по котрих вода стікає зонизу. Нижче порогів ріка тече спокійно, розгалужується на різні русла, утворює запорозькі острови, тобто такі, які містяться за порогами, по інший бік кам’яних сходів або кордонів. Звідси й назва “запорозькі козаки”, або острівні люди (lagelr Inselmanner), як перекладає українською дослідник Фрідріх Лойтхольд фон Франкенберг у “Великому огляді світу, котрим правлять”.

Від сіверського князівста походить назва сіверських козаків. Є ще й такі тлумачення слова “козак”: це катадути, а також багауди, або бакауди, ті, хто створює заслон для чужих, – на кордонах Угорщини; марголоси, тобто розвідники – на кордонах Хорватії; у піренейських горах є бандольєри – ті, хто перебуває поза законом; в Галії – козаки (les cosaques); в Італії козаки (li cosachi). Польська верхівка з дедалі більшою тривогою розглядала козацтво як серйозну загрозу для панування Польщі в Україні. Намагаючись усунути цю загрозу, польський уряд у другій половині XVI ст. узяв незначну частину козацтва на державну службу. Ці козаки були вписані в реєстр, так званий компут, через що й почали називатися реєстровими козаками. Ті, що були у відставці, називалися абшитованими. Реєстрові козаки поділялися на шість полків: Черкаський, Канівський, Білоцерківський, Корсуньський, Чигиринський і Переяслівський. Реєстр посилив поділ козаків на городових (реєстрових) та низових (власне запорозьких). Поселення козаків і посполитих на території Вольностей називали слободами. Січ набувала значення ядра чи столиці низового товариства. Так утворився вельможний кіш славних низових козаків. Реєстрове козацтво офіційно називалося Запорозьким Військом, якому формально підпорядковувалася і Запорозька Січ. Становище реєстрового козацтва напередодні визвольної війни погіршила так звана Ординація війська Запорозького реєстрового (1638 р.), яка відмінила виборність старшини та козацький суд. Реєстровці поступили у повне розпорядження польського урядового комісара. Утиски викликали незадоволення реєстрового козацтва. Їм було віддано місто Трахтемирів над Борисфеном разом із його околицями, яке мало служити для козаків військовим центром. Крім козацької піхоти, у реєстровців були

дві тисячі кінноти, на утримання якої призначалася четверта частина прибутків зі своїх маєтків, а тому названо їх "квартанами" або "кварцанами". Нереєстрові козаки, тобто основна маса козацта, яка не потрапила до реєстру і називалася "виписними" або "випищиками", прагнули волі та становили вибуховий матеріал козацько-селянських повстань кінця XVI – 30-х рр. XVII ст. Криштоф Косинський став першим не призначеним, а виборним гетьманом реєстрових козаків. Після загибелі Криштофа Косинського (травень 1593 р.) поняття "гетьман" закріпилося за виборними отаманами козацького війська як реєстрового (кінець XVI – I третина XVII ст.: Григорій Лобода, Тихін Байбуза, Самійло Кішка, Петро Конашевич-Сагайдачний, Оліфер Голуб, Михайло Дорошенко), так і запорозького (Северин Наливайко, Федір Полоус, Марко Гремайло).

Причин виникнення козацтва було дві:

1) жорстока нелюдька експлуатація українського народу керівною верхівкою, що змушувало його шукати порятунку в південно-східних українських степах;

2) турецько-татарська агресія, яка сприяла тому, що прикордонне населення згуртувалося у військові формування.

Теорій походження козацтва теж багато. Дуже поширеною є "уходницька" теорія виникнення козацтва. Прихильники наведеного погляду А. Жуковський, І. Крип'якевич, М. Костомаров, О. Субтельний та ін. вважають, що для експлуатації природних скарбів із прикордонних осель вибиралися у степ ватаги так званих уходників, які займалися ловами і рибальством, їздили по сіль. Степовий промисловець мусив бути водночас і завойовником. Степові добувачі-вояки одержали ім'я козаків.

Другий погляд на проблему виникнення козацтва полягає у наголошуванні на тому, що козацтво було суспільно-історичним явищем, яке виникло десь у кінці XV ст. у зв'язку із посиленням закріпачення селян і боротьбою народних мас проти феодалів.

Дуже цікавою в науковому плані є третя теорія, згідно з якою козацтво було споконвічним, давньоукраїнським явищем, пов'язаним з постійною боротьбою єдиного демократичного населення Придніпров'я з кочовим тюркським населенням степів.

Джерел формування козацтва теж декілька: бродники й берладники, які згідно із М. Котляром, відомі були з вітчизняних літописів, візантійських історичних творів, угорських хронік і папських булл.

Берладники (бирладники) – у Київській державі представники різних верств населення, які під тиском обставин (економічних, політичних тощо) втікали в пониззя Дунаю, здебільшого до м. Берладі (нині м. Бирлад, Румунія). Вперше згадуються в 1159 р. у Літописі руському в зв'язку з нападом загону берладників на чолі з князем Іваном Берладником на Галицьке князівство. У 1160 р. берладникам вдалося здобути в пониззі Дніпра м. Олешино, що належало Київській державі. Були розбиті військом великого київського князя Ростислава Мстиславича. Останні згадки про берладників стосуються середини XIII ст. Існує думка, що берладники – попередники українського козацтва.

Бродники – воєнізоване населення на узбережжі Азовського моря і нижньої течії Дону в XII–XIII ст. Ймовірно, бродники – рештки слов'янського населення півдня Київської держави, послабленого половецькою, а потім монгольською експансією. Бродники згадуються в літописах 1147–1216 рр. Окремі звістки про них є в угорських та візантійських джерелах. 1223 р. бродники виступили на боці монголів у війні з Київською державою. Деякі вчені вважають бродників попередниками українського козацтва. Починаючи з 40-х рр. XII ст. джерела не одноразово називають войовничу народність Північного Причорномор'я – бродників. Перша згадка про них збереглася в Київському літописі від 1147 р. Одним з відгалужень бродників були берладники, вперше описані у Київському літописі від 1158 р. Востаннє бродники згадуються у джерелі від 1254 р., та це не означає, що вони тоді припинили існування. Назва войовничих людей півдня "козак" з'явилась саме тоді, коли зі старокиївських джерел зникає термін "бродники". Це свідчить про те, що між бродниками й козаками існував глибокий генетичний зв'язок.

Другим важливим джерелом формування козацтва була військово-службова верства. Необхідність оборони верхнього прикордоння від набігів татар потребувала створення при місцевій владі збройних загонів служників, як правило із фортечних дрібних бояр. Такі самі загони мали й окремі магнати.

Вільнолюбні селяни та міщани стали третім джерелом формування українського козацтва, яке збиралося на Запорожжі – центрі козацьких вільностей. Слобідські козаки – військовослужбовці слобідських полків – Ізюмського, Острозького (Рибинського), Охтирського, Сумського та Харківського. Сердюки (від тур. – провідник, наглядач) – військові (охочекомонні) підрозділи з найманих козаків (сердюків) у Гетьманщині наприкінці XVIII ст. Перші сердюцькі полки утворено гетьманом П. Дорошенком. Полк складався із 400–500 козаків на чолі з полковником; підпорядковувався гетьманові. Сердюцькі полки виконували військову і поліційну службу.

Про четверте важливе джерело якісного зростання козацтва свідчить козацький реєстр 1581 р. Переважна більшість козацької старшини була вихідцями зі шляхти.

В Україні були також війська, які називалися дейнеки. Цікаве тлумачення дає цьому слову Б. Грінченко. На його думку, воно ввійшло в ужиток ще перед появою пушкаревого бунтівного полку. А народилося в суді, коли було подано за речовий доказ один з кийків нападників на маєток якоїсь пані.

Оскільки українське судочинство послуговувалося латиною, у нашій мові й почала фігурувати латинська назва предмета – dejneka, збагативши її новим поняттям "дейнека" – розбійник, що нападає з палицею (кийком, бучком) у руках. Про угруповання дейнек Б. Грінченко каже, що це натовп, озброєний дубинками. За часів полковника полтавського М. Пушкаря багато селян воювали, маючи за зброю коси, вила, палиці. Саме їх і називали дейнеками. Про них навіть згадується в народній пісні: "Зашуміли в лузі

дуби кучеряві, загукали гадячани на дейнецькі лави”. Це, по суті, п’яте джерело виникнення рядів козацтва.

Після зруйнування Запорозької Січі були побудовані нові, такі як: Томаківська, Базавлуцька, Олешківська, Чортомлицька, котрі населяли гайдамаки (від тюрк. гайло, гайда – тікай) та колишні запорожці. Перших ще називали коліями, опришками.

Висновки. Подальшого вивчення потребує проблема реєстрового козацтва на сучасному етапі. Окремо слід дослідити його ватажків. Цікавою буде розвідка козацької старшини Паланки Кальміуської.

Таким чином, козацтво, яке об’єднало справді найкращих, енергійних українців, трансформувалося в Запорозьку Січ, котра була спочатку військовим, а потім і політичним центром. На Січі сформувалася козацька республіка – перша республіка в Європі з послідовно демократичним устроєм. За словами Д. Яворницького, козаки, почавши з ролі добувачів, рибалок, чумаків, “поступово дійшли до ролі захисників віри Христової проти мусульманства, і православної проти католицизму, а разом з тим охоронців проти турків і татар слов’янської народності”. На Запорожжі поступово, але неухильно формувалися основи української національної державності. Козацтво стало бойовим авангардом волелюбного українського народу. Відтоді, як січові козаки взяли на себе роль захисників віри й Вітчизни, вони стали в очах народу лицарями церкви, правди та честі, безсмертними в очах багатьох поколінь, із цим іменем увійшли на сторінки української і загалом світової історії.

Список використаної літератури

1. Щербак В. Українське козацтво: формування соціального стану. Друга половина XV – середина XVII ст. / В. Щербак. – К., 2000. – 403 с.
2. Яворницький Д.І. Історія запорозьких козаків / Д.І. Яворницький. – К., 1990. – Т. 1. – 529 с.
3. Федорук Я. Універсали та листи Богдана Хмельницького (11 документів) / Я. Федорук // Україна модерна. – Л., 1996. – № 1. – С. 135–145.
4. Кривошея В.В. Національна еліта Гетьманщини / В.В. Кривошея. – К., 1998. – Ч. 1–2. – 447 с.
5. Верстюк В.Ф. Україна від найдавніших часів до сьогодення / В.Ф. Верстюк, О.М. Дзюба, В.Ф. Репринцев. – К. : Наукова думка, 2005. – 718 с.
6. Приходченко В.В. Здоров’язберігаючі технології козаків / В.В. Приходченко // Україна – духовна козацька країна: матеріали І Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Донецьк : Наука і освіта, 2010. – С. 127–131.
7. Апанович О. Розповіді про запорозьких козаків / О.М. Апанович. – К., 1991. – 335 с.
8. Приходченко О.В. Розвиток медичної справи у козацькому війську / О.В. Приходченко // Україна – духовна козацька країна: матеріали І Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Донецьк : Наука і освіта, 2010. – С. 144–150.

Приходченко Е.И. Казачество как этноментальный феномен

В статье делается акцент на развитии козацкой педагогики. Уделяется внимание этимологии слова “козак”, теориям возникновения козачества, источникам его формирования. Также показан процесс трансформации Запорожской Сечи.

Ключевые слова: казачество, сечевики, зимовщики, Запорожское войско, реестровые козаки.

Prykhodchenko K. Cossack as ethnicity and mental phenomena

In the article the emphasis is placed on development of Cossack pedagogics. The attention of etymology of a word "Cosssack", to theories of occurrence of the Cossacks, sources of its formation is paid. Also process of transformation of Zaporozhye Sechi is shown.

Key words: kazachchina, secheviki, zimovniki, Zaporozhye army, register cossacks.

УДК 378.371

О.О. РЕЗВАН

РОЛЬ ПОЗИЦІЇ У ВИЗНАЧЕННІ ПРІОРИТЕТІВ ОСОБИСТОГО РОЗВИТКУ

У статті розглянуто різні підходи до визначення життєвої позиції людини. Визначено чинники процесу особистісного зростання людини. Наголошено на важливості формування у студентів активної життєвої позиції як умови їхнього самовизначення у професії.

Ключові слова: активна життєва позиція, самовизначення, переконання, самооцінка.

Демократичні процеси сучасного суспільства вимагають від його членів постійного особистісного зростання. Лише за умови гнучкості виявлення особистих якостей і водночас стійких власних переконань людина може претендувати на визнання її персональних домагань суспільством.

Мета статті – проаналізувати виявлення життєвих позицій людини у професійному самовизначенні.

Позиція (від лат. positio – положення, розташування) стійка система ставлень людини до певних аспектів дійсності, яка виявляється у відповідній поведінці та вчинках [5]. Позиція є таким утворенням, що постійно розвивається, при цьому зрілість позиції особистості характеризується відносною стабільністю та невиявленням суперечностей у поведінці та переконаннях.

Поняття “позиція” розглядається з точки зору визначення “стартових активів” на початку будь-якої діяльності. Так, у дослідженні Н. Лавриченко розглянуто проблему соціалізації дитини в учнівському колективі [4]. Під час дослідження зокрема звертається увага на важливість для процесу соціалізації стартової позиції дитини, нерівноцінність якої виявляється у різниці соціокультурних умов у сім’ях. Автор доходить висновку, що орієнтація і прискорення особистісного становлення та розвитку є відгуком на соціалізацію.

Філософсько-соціологічний аспект дефініції “позиція” людини співвідноситься з виявленням рольових позицій особистості у структурі її соціальних відносин і тлумачиться як стійка внутрішня система ставлень людини до суспільства, інших людей, до самої себе, що зумовлена системою соціальних цінностей; структурно-особистісне утворення, яке відображає характер відносин особистості й суспільства та виражає суб’єктивність особистості, тобто позиція ототожнюється з умовами розвитку самостійної людини.

У наукових працях останніх років концепт “позиція” розглядали у межах дослідження “професійної позиції” (О. Темченко), “фасилітуючої позиції вчителя” (О. Фісун), “акмеологічної позиції вчителя” (Г. Коваленко). Аналізуючи підхід до визначення професійної позиції вчителя [7], можна виокремити загальні аспекти, що стосуються професійної позиції будь-якого фахівця. Так, професійною позицією можна вважати професій-

но-особистісну характеристику, що відображає ціннісні ставлення особистості до професійної діяльності та її результатів, учасників професійної діяльності та до себе й забезпечує умови для реалізації професійно-рольових функцій під час розв'язання професійних завдань.

Важливою умовою для самозростання людини можна вважати формування у неї фасилітуючої життєвої позиції [8], яка полягає у системі настанов, що зумовлюють цілі професійної діяльності, власного місця в ній, вибір засобів, дій, методів оцінювання отриманих результатів.

Формування в молодої людини особистих якостей, спрямованих на виявлення і відстоювання точки зору щодо утвердження свого істинного людського "Я", досягнення найвищого ступеня розвитку виявляється в акмеологічній життєвій позиції [3]. Така позиція є результатом ціннісно-смислового самовизначення особистості, її орієнтування на вибір пріоритетних цінностей здоров'я, життєвого успіху, гуманістичної моралі. Акмеологічна позиція інтегрує в собі установку на вільний і самостійний вибір, власне ставлення до реальних цінностей: успіху, активності, досягнення.

У західноєвропейській та американській педагогічній теорії замість "формування особистості" перевага надається термінам "самореалізація", "самовдосконалення", "самовизначення особистості", оскільки "формування" відображає відносини "суспільство – людина", а найбільш цінним є уявлення про особистість як індивідуальність, наділену розумом і свободою волевиявлення.

На Міжнародній комісії "Освіта XXI сторіччя" визначено конкретні напрями педагогічної діяльності в галузі підготовки учнів для виконання ними соціальних ролей. Одним із таких напрямів є навчання жити, що передбачає утвердження цілісного світогляду і світосприйняття, допомогу учням віднаходити особистісний сенс життя, досягати моральної та духовної зрілості, ставати відповідальними як за особисту долю, так і за долю загалу [4].

Згідно з аналізом різних підходів до поняття "життєва позиція" для процесу особистісного зростання визначаємо найбільш важливим дослідження активної життєвої позиції особистості.

Активна життєва позиція є чинником соціальної зрілості особистості. Вона досягається у неперервній єдності виховання та самовиховання, в активному, постійному прагненні самої особистості до швидкого досягнення вищих рівнів соціальної зрілості, в її потребі у саморозвитку [6, с. 7].

У соціологічних дослідженнях поняття "життєва позиція" особистості розкривається в єдності із "життєвою перспективою". Зміст поняття "життєва позиція" вказує на критерії становлення соціальної зрілості особистості вчителя. К. Абульханова-Славська вважає, що "сама по собі вказівка на життєві заняття, сфери життя та життєві події не дає відповіді на запитання, як вони реалізуються в життєвій динаміці, тобто як вони стають рушійною силою розвитку особистості" [1, с. 137–145].

Самореалізація людини у професії є продовженням її поведінки за межами організації, де вона працює, оскільки ставлення до колег, профе-

сійних ситуації тощо відображає її підхід взагалі до людей і до різних життєвих ситуацій.

Єдність життєвої позиції та світогляду становить основу соціальної самореалізації особистості як критерія соціальної зрілості. Самореалізація – процес, в якому передбачається усвідомлення особистістю того, чим вона володіє і чого вона хотіла б досягти, а також вибір практичних дій для втілення досвіду в реальну дійсність, закріплений у визнанні цих досягнень іншими.

Одним із чинників життєвої позиції людини є особисті переконання, які формуються у процесі виховання особистості. Переконання особистості сприяють виконанню вимог, обраних нею суспільних та моральних ідеалів і норм, зміцнюють віру в життєвість та дієвість вироблених принципів своєї діяльності. Вони розвивають у особистості необхідні для життя вольові якості, наприклад, рішучість, наполегливість у досягненні поставленої мети, в подоланні перешкод, здатність мобілізуватися для виконання важливого завдання. Зрозуміло, що переконання можуть відрізнятися одні від одних своєю глибиною. В однієї людини вони глибші, в іншої є менш глибокими. Одні переконання можуть бути правильними, інші – хибними. Переконання розрізняються також за їхнім моральним спрямуванням. Одні переконання можуть спричиняти моральні, інші – аморальні вчинки.

У літературі з проблем, пов’язаних з особистістю, існує погляд, згідно з яким ототожнюються поняття самовизначення і життєвої позиції людини. Життєва позиція – це спосіб включення особистості в життєдіяльність суспільства; сукупність поглядів, переконань, які мають соціально значущий зміст, насамперед, професійних умінь у відповідних діях особистості, які реалізують її ставлення до навколишнього світу. Тобто життєву позицію особистості визначають не будь-які її вчинки чи дії, а сукупність типових поведінкових актів, стійка лінія поведінки та діяльності. Так, наприклад, О. Киричук визначає активну життєву позицію як “систему морального ставлення особистості передусім до природи, частинкою якої вона є; до суспільства в цілому і спільностей, до яких вона належить; до основних видів діяльності, через які й здійснюється внутрішній зв’язок з природою та суспільством” [2].

Самовизначення має тісний зв’язок із соціальною позицією особистості молодої людини.

Цільна особистість характеризується стійкою відповідністю свідомості та діяльності, погодженістю компонентів її мотиваційного ядра (потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, ідеалів), єдністю соціальних і психологічних якостей.

Важливим предметом дослідження можна вважати визначення і формування активної життєвої позиції у студента, оскільки саме у студентському віці людина, з одного боку, найбільш здатна до гнучкості уподобань, переоцінки пріоритетів, а з іншого – має достатньо великий досвід здобуття знань і вмінь, тобто є тим “матеріалом”, з якого можна “зліпити” потрібні у житті особисті якості.

Активна життєва позиція особистості студента полягає і в його потенційній здатності до здійснення функцій самоконтролю, саморегуляції, самосвідомості. Соціальна активність виступає як особистісний спосіб зіставлення себе з іншими людьми, визначення своєї позиції і тим самим характеризує соціальну відповідальність.

Реалізація студентом активної життєвої позиції в різноманітних видах навчально-виховної та суспільної діяльності залежить від ступеня сформованості особистісних відносин, інтересів, установок і навичок діяльності. Якщо установки майбутнього фахівця та його позиції характеризуються обмеженим простором їх застосування, то тим самим вони визначають недостатню активність, яка зумовлена недостатністю виконання студентом специфічних саме для нього соціальних функцій. Широкі різнобічні інтереси передбачають розвиток творчих установок, створюють відповідні умови для вироблення активної соціальної позиції та відповідно вищого рівня професійної спрямованості.

Особисту позицію студента слід розглядати згідно із системою його життєвих цінностей, основну групу яких повинні становитиме професійні цінності: любов до професії, професійна честь, готовність до подолання труднощів, вимогливість до себе, самокритичність, здатність до самоконтролю та вольового саморегулювання, потреба в постійному професійному самовдосконаленні, моральна стійкість та ін.

Активне самовизначення студента розкривається у пріоритеті досягнення поставлених цілей, перетворенні умов соціальної та професійної ситуації та їх врахування відносно поставлених цілей. В актуальній діяльності молодої людини можуть домінувати чи умови ситуації, чи власні цілі, із чого можна зробити висновок про ступінь її активності в процесі самовизначення. Про пасивність особистості свідчать залежність людини від обставин, ситуації та цілей інших людей. Молода людина, що здатна подолати несприятливі обставини на шляху втілення власних намірів, характеризується високим рівнем активності в процесі професійного самовизначення.

Соціальна зрілість студентів сприяє реалізації їх як особистостей, вияву власного самовизначення. Формується усвідомлення своєї неповторності, протиставлення себе іншим як людини, що має особливий погляд, своє ставлення до життя, своє власне “Я”. Самовизначення і відокремлення себе від інших не суперечить відчуттю зв’язку з іншими людьми, коливанню єдності позицій.

Слід зазначити, що констатацію змісту особистісної позиції людини можна визначити лише в умовах певних криз її діяльності чи переконань. Саме тоді людина виявляє свою самість (думку, ставлення, уподобання) щодо проблеми. Якщо ж діяльність відбувається за планом, зрозумілим людині, її позиція може не виявлятись.

Активність студентів має бути спрямована у двох напрямах. У зовнішньому – на зміст і структуру обраної професії згідно з власними уявленнями про певну працю, її специфіку та особливості, та внутрішньому, який передбачає поєднання особистісних планів, сподівань і прагнень з об-

ставинами об'єктивної дійсності та її позитивами і негативами. У процесі фахової підготовки студент ознайомлюється з різними шляхами досягнення мети професійного самовизначення.

Обґрунтованість і аргументованість розвитку професійної зорієнтованості студентів зумовлюється знанням себе та власних можливостей. За допомогою розвитку саморегуляції у різних видах навчально-виховної діяльності у студента формуються самопізнання та самооцінка. У студентів, які в процесі навчання мають можливість оволодівати та розвивати навички обраної спеціальності, спостерігається впевненість у подальшому професійному вдосконаленні.

Розглядаючи проблему формування активної життєвої позиції у молодої людини, слід визначити провідну функцію адекватної самооцінки, оскільки вона істотно впливає на сприйняття особистістю самої себе порівняно з іншими. Невиправдано завищена самооцінка особистості гальмує її діяльність ззовні, оскільки інші суб'єкти цієї діяльності виявляють незгоду із суб'єктивним рівнем авторитету, який присвоює собі людина; занижена самооцінка гальмує діяльність людини на внутрішньому плані, оскільки виявляється у стані тривожності внаслідок рефлексії її особистих досягнень. У такому випадку людина вважає свої знання, уміння, можливості замалими для здійснення нею певної діяльності.

Висновки. Таким чином, особистий розвиток людини залежить від обраної нею життєвої позиції, яка, у свою чергу, залежить від власних переконань, цінностей, активності й об'єктивної самооцінки особистих досягнень.

Список використаної літератури

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Киричук О.В. Формування в учнів активної життєвої позиції / О.В. Киричук. – К. : Рад. шк., 1983. – 136 с.
3. Коваленко Г.С. Формування акмеологічної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки : автореф. … дис. канд. пед. н. / Г.С. Коваленко. – Х., 2010. – 20 с.
4. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абриси / Н.М. Лавриченко. – К. : ВіРА ІНСАЙТ, 2000. – 444 с.
5. Новейший психологический словарь / [под ред. В.Б. Шапаря]. – [4-е изд.]. – Ростов н/Д : Феникс, 2009. – 806 с.
6. Соціально-професійне становлення особистості : монографія / [В.В. Радул, О.В. Михайлов, І.П. Краснощок, В.А. Кушнір ; за ред. В.В. Радула]. – Кіровоград : Імекс ЛТД, 2002. – 263 с.
7. Темченко О.В. Педагогічні умови формування професійної позиції вчителя загальноосвітньої школи : автореф. … дис. канд. пед. н. / О.В. Темченко. – Х., 2010. – 20 с.
8. Фісун О.В. Формування фасилітуючої позиції вчителя в системі науково-методичної роботи загальноосвітнього навчального закладу : автореф. … дис. канд. пед. н. / О.В. Фісун. – Х., 2010. – 20 с.

Резван О.А. Роль в определении приоритетов личностного развития

В статье рассматриваются различные подходы к определению жизненной позиции человека. Определяются элементы процесса личностного роста человека. Дела-

ется акцент на важности формирования у студентов активной жизненной позиции как условия их самоопределения в профессии.

Ключевые слова: активная жизненная позиция, самоопределение, убеждение, самооценка.

Rezvan O. Role in determining priorities for personal development

In article various approaches to definition of a vital position of the person are considered. Elements of process of personal growth of the person are defined. The emphasis is placed on importance of formation at students of an active vital position as conditions of their self-determination in a trade.

Key words: an active vital position, self-determination, belief, a self-appraisal.

УДК 37.014.001.76:168.522(045)

Н.С. САВЧУК

ПРОБЛЕМА МОДЕРНІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ: КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

У статті розкрито значення культури як явища, з позицій якого можливе розуміння сутнісних тенденцій розвитку сучасної освіти. Саме пошуки вдосконалення освітньої сфери актуалізують проблему розробки нових освітньо-культурних формоутворень, серед яких виокремлено менталітет як можливий параметр цінностей і цілей освіти.

Ключові слова: культура, освіта, менталітет, культурно-освітня сфера.

Взаємна інтерференція таких процесів, як перехід до ринкової економіки, реконструкція політичної системи відповідно до принципів електоральної демократії, комп'ютерна революція та інтеграція України в глобальну інформаційну інфраструктуру, створили нову культурно-історичну ситуацію, яка, породжуючи нові емоційні та інтелектуальні потреби, вимагає зміни ціннісних настанов освіти, "задіяння" в освітньому процесі культури у всій її повноті та цілісності як фактора суспільного розвитку. Тому, вирішуючи проблему реформування освіти, за жодних обставин не можна виключати з означеного процесу культуру. Адже культура, ставши новим рівнем взаємодії особистості з дійсністю, робить ці відносини двосторонніми, оскільки дає людині змогу не тільки сприймати світ і реагувати на нього, а й формувати, контролювати ці відносини і керувати ними.

Творення нового культурного-освітнього простору неможливе без активної участі освіти, яка і транслює, і трансформує культуру. Необхідність взаємодії освіти і культури визнає більшість спеціалістів у галузі філософії, педагогіки, культурології, історії. На формування освіти як результату розвитку культури звертають увагу Є. Бистрицький, С. Гессен, Г. Горак, С. Кримський, О. Леонтьєв, В. Лутай, Е. Ляхович, Б. Парахонський, В. Табачковський, Н. Шубелка та інші. Освіта, на їхню думку, уможливлює процес культурного наступництва. В процесі навчання людина засвоює знання, навички, які дають їй змогу розуміти культуру, "входити" і "перебувати" в ній. Освіта, таким чином, виконує функцію транслятора культури. Динаміка відносин культури і людини проявляється в тому, що в різні періоди життя особа сприймає як більш актуальні різні шари культури, її сенситивну, аксіологічну та технологічну складові, у людини превалює та чи інша її позиція щодо культури: споживацька, креативна, новаторська. Культура є потужним фактором розвитку людини, її соціалізації та індивідуалізації.

Розвиток культури та розвиток освіти – процеси, які відбуваються переважно паралельно, синхронно та взаємозалежно, тому, писав С. Гессен, "зрозуміти систему освіти конкретного суспільства – означає зрозуміти лад його життя" [2, с. 25]. Більше того, як відзначає О. Леонтьєв, "зв'язок між історичним прогресом і прогресом виховання є таким тісним, що за загальним рівнем історичного розвитку суспільства ми безпомилко-

во можемо судити про рівень розвитку виховання, і навпаки: за рівнем розвитку виховання – про загальний рівень економічного і культурного розвитку суспільства" [3, с. 123].

Таким чином, система освіти в суспільстві адекватно відображає і відповідну культурну систему з її цінностями й орієнтирами, детермінує не тільки ідеал особистості, а й засоби наближення до нього.

Мета статті – розкрити значення культури як явища, з позиції якого можливе розуміння тенденцій розвитку сучасної освіти.

Слід зазначити, що з огляду на потребу вирішення дослідних завдань статті фіксуємо культуру не як особливе явище, відмінне від інших суспільних явищ, а як деякий новий погляд на людину і суспільство, що дає змогу виокремити та визначити специфічно людське в його глибинній суті.

Сучасні соціокультурні умови, процеси глобалізації, системна криза цивілізації кінця XX – початку XXI ст. привели до того, що і культура і освіта переходять на якісно новий етап. Вони перестають бути жорстко детермінованими, лінійними, "герметичними" та "інерційними" системами і переходять у нерівноважний стан, для якого характерні інша логіка існування, інші закономірності розвитку, необхідні для виживання, – самоорганізація, саморозвиток, у першу чергу за рахунок актуалізації внутрішніх духовних резервів. Згадаємо Х. Ортегу-і-Гассета, його порівняння життя з корабельною катастрофою, а культури – зі стрімкими помахами рук заради власного спасіння. Філософ пише: "Десять віків безперервного культурного зростання принесли серед багатьох завоювань один суттєвий недолік: людина звикла вважати себе в безпеці, втратила почуття корабельної катастрофи, її культура обтяжилась паразитичним вантажем. Ось чому повинні відбуватись зрушення, оновлюючи в людині почуття хиткості її становища…" [4, с. 436]. Саме пошуки вдосконалення освітньої системи з метою забезпечення її адекватної відповідності умовам прийдешньої антропогенної постіндустріальної цивілізації актуалізують проблему розробки нових освітніх формоутворень.

Серед них ми хочемо виокремити менталітет як синкретичне формоутворення, що опинилось в полі філософського аналізу з джерел етнології, культурології, соціальної психології. Ментальність породжується відповідним культурно-історичним контекстом, досвідом життя багатьох поколінь. Саме ментальність слугує тим імпульсом і мотивом, який ніколи не усвідомлюється, але визначає поведінкові імперативи великої спільноти, що своєрідно оцінює навколишню дійсність і своє місце в ній. Об'єктна сфера, котру відображає категорія "менталітет", світоглядний характер цієї категорії, безумовно, дає змогу використати її для визначення змістовних параметрів вищих цінностей і цілей освіти. Сфера освіти повинна виконувати роль, за влучним висловом Б. Гершунського, ментальноперетворювального "агента середовища", котрий здатний активізувати складний процес управління ментальною енергетикою соціуму.

Визначаючи роль названої категорії серед освітніх цінностей, слід пам'ятати те, що, по-перше, менталітет формується різними поколіннями

людей певного соціуму і “за рахунок природного часового зв’язку, успадкування духовних цінностей поколінь та актуалізації соціальної пам’яті об’єктивно існує у вигляді суб’єктивної реальності” [1, с. 11–12].

По-друге, евристичні переваги ментальності об’єктивно породжуються економічним, соціальним, політичним, загальнокультурним контекстом. Однак суб’єктивно “заломлюють” різні історичні фактори, які в кінцевому підсумку впливають на перебіг історичного процесу.

По-третє, керуючись у своїй поведінці складовими менталітету, людина відбирає імпульси і враження, що ідуть від зовнішнього світу, і перетворює їх на дані свого внутрішнього досвіду.

По-четверте, слід пам’ятати ще один принциповий момент: менталітет – утворення лише відносно стійке. Воно має тенденцію видозмінюватись під тиском стихійного та організованого, ним можна управляти, а в деяких випадках – маніпулювати. Історія знає багато прикладів насильницького впливу на менталітет, зміни генетичного коду ментальності в інтересах панівної моноідеології (соціалістичний експеримент, німецький націонал-соціалізм, китайська “культурна революція” тощо).

Вищеозначені факти підтверджують думку Б. Гершунського про обопільний зв’язок між менталітетом і освітою. Він пише: “З одного боку, характер навчальної діяльності залежить від ментальних пріоритетів. З другого, і самі ці пріоритети, життєві цінності та ідеали залежать від освітніх потенцій суспільства, його прагнення до відтворення в кожному наступному поколінні власних культурних традицій і моральних підвалин до їх безперервного збагачення і розвитку” [1, с. 8]. Отже, якщо освіта володіє унікальними властивостями, котрі передбачають наявність власних цінностей та норм, то при здійсненні обопільного зв’язку вона здатна за відповідних умов виконувати домінуючу роль і, таким чином, привести суспільство до кардинальних змін. Це підтверджує сумний досвід Радянського Союзу та України зокрема, де далеко не останню роль у трагічному за своїми наслідками розвитку відіграла заангажована комуністичною ідеологією сфера освіти і виховання. Водночас був сформований надетнічний менталітет натовпу, якому притаманні такі риси:

– крайня нетерпимість до інших думок та нестандартної поведінки, відсутність альтернативного мислення;

– позбавлення трудової і творчої компонент, заздрість, так званий “комплекс Шарикова”;

– соціальний інфантилізм, небажання й невміння брати на себе відповідальність, схильність до стагнації, до деструктивної поведінки, зневага до дитинства і старості.

І навпаки, позитивним може слугувати досвід Данії. В середині XIX ст. у країні склалась така критична ситуація, яка поставила під загрозу можливість збереження Данії як самостійної національної держави (вона пригнічувалась Німеччиною на всіх рівнях). Початком відродження країни та її наступного поступального розвитку стало формування національної свідомості через освіту. Таким самим шляхом пішла Японія, яка для збе-

реження економічної та політичної незалежності головним ланцюгом державного реформування зробила освіту. Справді, без освіти, де провідною метою є розвиток особистості, унеможливлюється реформування суспільства. У цьому принциповому питанні загострюється актуальна гуманітарна проблема, пов'язана зі встановленням паритету впливів суспільства на особистість та останньої на суспільство.

Крім особистісних взаємовпливів, освітня сфера має безпосередній стосунок до формування інтегрально зрозумілого менталітету, який характеризує світоглядні установки, життєві пріоритети та мотиви поведінки малих і великих груп людей, у тому числі і таких глобальних об'єднань, як соціум і людство в цілому. Б. Гершунський, звертаючись до цієї функції освіти, слушно зауважує: "Саме в менталітеті синтезуються категорії смислу буття, віри, знання, волі, котрі і визначають реальність повноцінної життєвої самореалізації особистості і наповнюють конкретним змістом існування людини і людських спільнот та їхньої взаємодії у просторі і в часі" [1, с. 8].

Таким чином, дослідження впливу освіти на менталітет сучасного соціуму дає змогу зробити такі висновки.

1. Повноцінна життєва самореалізація особистості можлива за умов, якщо людина глибоко вірить у своє індивідуальне неповторне призначення, бачить у ньому вищий сенс життя й одночасно відчуває себе частиною природи та людської спільноти.

2. Як продукт певної культури з її цінностями, пріоритетами, світосприйняттям кожна особистість має свою власну ментальну парадигму, крізь призму якої вона сприймає світ. Завдання освіти – "вбудуватись" у мозаїку культурних парадигм, створюючи комунікаційну матрицю в режимі оберненого зв'язку.

3. Надзвичайно важливим є усвідомлення того, що сфера освіти відрізняється досить чітко вираженою нормативністю, це дає змогу судити про те, чому і як саме формувалась і формується та чи інша ментальність соціуму. Тому саме освіта є тим "агентом середовища", котрий здатний активізувати, удосконалити складний процес управління індивідуальною та суспільною ментальністю.

4. У разі необхідності можливо коректувати й перетворювати життєві орієнтири як на особистісному рівні, так і на рівні соціуму, використовуючи нові філософсько-освітні методології, в яких основною цінністю є творення особистості.

Таким чином, на наш погляд, вирішення проблем, що стоять у галузі освіти, пов'язано з необхідністю нового бачення проблем культури і включення їх у контекст соціальних, культурних, політичних реалій сьогодення. Адже культура, ставши новим рівнем взаємодії особистості з дійсністю, робить ці відносини двобічними, оскільки дає людині змогу не тільки сприймати світ та реагувати на нього, а й формувати, контролювати ці відносини і керувати ними. Освіта, яка транслює і трансформує культуру, а також уможливлює процес культурного наступництва, має сприяти стано-

вленню громадянського дискурсу, що, у свою чергу, забезпечує творення умов для культурного синтезу.

Список використаної літератури

1. Гершунский Б.С. Готово ли современное образование ответить на вызовы XXI века? / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 3–12.

2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философ / С.И. Гессен ; отв.ред. и сост. П.В. Алексеев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.

3. Леонтьев А. Человек и культура / А. Леонтьев // Проблемы развития психики. – М. : Изд-во Московского университета, 1981. – С. 321–405.

4. Ортега-и-Гассет Х. Избранные труды / Х. Ортега-и-Гассет. – М. : Весь мир, 1997. – 704 с.

Савчук Н.С. Проблема модернизации современного образования: культурологический подход

В статье показано значение культуры как явления, с позиций которого возможно понимание существенных тенденцій развития современного образования. Именно поиски усрвершенствования образовательной сферы актуализируют проблему нових образовательно-культурных формообразов, среди которых выделен менталитет как возможный параметр ценностей и целей образованя.

Ключевые слова: культура, образование, менталитет, культурно-образовательная сфера.

Savchuk N. The problem of modernization of modern education: cultural method

The article shows importance of culture as a phenomenon from positions a possible understanding of the essential tendencies of modern education. It searches the improvement of education sector actualize the problem of development of new educational and cultural formoutvoren, including specifically mentioned as a possible option mentality values and educational purposes.

Key words: culture, education, mentality, cultural and educational area.

УДК 378.12

О.Б. ТКАЧЕНКО

АВТОРСЬКІ МЕТОДИКИ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ УКРАЇНИ НА ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ

У статті здійснено комплексний аналіз авторських методик оцінювання якості професійно-педагогічної діяльності викладачів ВНЗ України. Виявлено методи, за якими здійснювалось оцінювання професорсько-викладацького складу ВНЗ упродовж досліджуваного періоду.

Ключові слова: оцінювання, методики оцінювання, викладач, якість, професійно-педагогічна діяльність.

Сьогодні проблема управління науково-педагоічним персоналом ВНЗ України є однією з найбільш актуальних, оскільки від якості її розв'язання суттєво залежить соціально-економічний та науково-технічний розвиток держави. У зв'язку з цим оцінювання якості професійно-педагогічної діяльності викладачів ВНЗ є обов'язковою умовою, яка забезпечує функціонування системи управління якістю освіти, оскільки дає змогу контролювати зміни кадрового потенціалу, активність роботи, виявляти та підтримувати позитивні тенденції в роботі викладацького складу [4, с. 188]. Крім цього, перед керівництвом кафедр ВНЗ періодично постає необхідність в об'єктивному і повному оцінюванні кількості та якості виконаних кожним викладачем робіт. З огляду на вищевикладене, актуальним є завдання формування та застосування ефективних науково обґрунтованих методик оцінювання якості професійно-педагогічної діяльності викладачів ВНЗ.

Як свідчить аналіз історико-педагогічної літератури досліджуваного періоду, на початку XXI ст. у теорії особливої актуальності набувають питання визначення видів (Н. Бордовська, Г. Ксензова), методів (Т. Васильєва, І. Зварич) критеріїв (І. Нікуліна, О. Римська) та підходів (І. Зварич, О. Руденко, В. Соболєв) до оцінювання якості професійно-педагогічної діяльності викладачів ВНЗ. Однак не досить дослідженим у цей період, на нашу думку, залишилося практичне питання вивчення авторських методик оцінювання якості професійно-педагогічної діяльності науково-педагогічного складу вищої школи.

Мета статті – здійснити комплексний аналіз авторських методик оцінювання якості професійно-педагогічної діяльності викладачів ВНЗ початку XXI ст.

Як свідчить аналіз історико-педагогічних досліджень початку XXI ст. [1–5], у зв'язку з виявленими на той час недоліками систем оцінювання результатів професійно-педагогічної діяльності викладачів (неефективність системи оцінювання, побудованої за суто формальною схемою; слабка розробленість технологій діагностики, корекції та вдосконалення якості діяльності викладачів; відсутність спеціальних досліджень, присвячених комплексному вивченню педагогічного потенціалу оцінювання якості діяльності

викладацького складу; недостатність опрацювання загальних теоретико-методологічних підходів до побудови систем самооцінювання ВНЗ та систем оцінювання якості викладацького складу зокрема; формалізованість підходу до атестації педагогічних кадрів вищої школи; недорозвиненість технологій моніторингу та оцінювання якості діяльності викладачів; відсутність безпосереднього зв'язку відповідних концепцій діагностики якості професійної діяльності викладачів ВНЗ із досягненнями сучасної теорії управління, кваліметрії, менеджменту якості; суспільна потреба в простих і зрозумілих процедурах оцінювання якості діяльності викладачів; вплив результатів оцінювання якості діяльності викладацького складу на визначення шляхів і засобів підвищення якості підготовки спеціалістів у вищій школі) постала необхідність пошуку нових методик оцінювання якості професійно-педагогічного складу ВНЗ.

Стверджуємо, що початок XXI ст. характеризувався активною розробкою різноманітних авторських методик оцінювання якості професійно-педагогічної діяльності викладачів ВНЗ. Так, зокрема, у Національному університеті водного господарства та природокористування перші дослідження та експерименти з рейтингування викладачів були розпочаті у 2000 р. Зазначимо, що дослідження виконувалось за двома основними напрямами: оцінювання педагогічної майстерності викладачів та оцінювання науково-педагогічної діяльності. Звернемо увагу на те, що оцінювання педагогічної майстерності здійснювалось на основі соціологічного опитування студентів шляхом анкетування. Анкета "Викладач очима студента" включала 20 критеріїв – вимог до викладача, які студент міг оцінити за 5-бальною шкалою. При підбитті підсумків автори виходили з класичного принципу, що рейтинг – це оцінка діяльності будь-якої групи осіб у балах і їх ранжування за набраною сумою. Тож для оцінювання рівня педагогічної майстерності, який визначали студенти, були запропоновані певні критерії. Для загальної оцінки науково-педагогічної діяльності викладача було запропоновано використовувати 100-бальну шкалу, пристосовану до вимог ECTS, яка дала змогу розробити систему оцінювання думки студентів щодо рівня педагогічної майстерності викладача та враховувалася при визначенні підсумкового рейтингу його науково-педагогічної діяльності.

Визначенню загального рейтингу викладача, на думку розробників методики, мала передувати його самоатестація, яка являла собою узагальнену характеристику його роботи за навчальний рік з усіх напрямів діяльності з урахуванням роботи й удосконалення якості підготовки фахівців. Кількісні показники самоатестації оцінювали балами, які були відносною мірою якості робіт, що виконувалися. Використовуючи перелік видів науково-педагогічної діяльності та виконаний індивідуальний план, викладач мав вносити у "Звіт" ті показники, які протягом поточного навчального року він виконував. По кожному з показників нараховували витрати робочого часу та бали. Звіт про самоатестацію викладача розглядався на засіданні кафедри з обговоренням та прийняттям рішення про затвердження або внесення до звіту деяких змін.

У той час, як зазначали деякі дослідники [1], педагогіка вищої школи при вивченні різних аспектів професійно-педагогічної діяльності викладачів переважно оперувала якісними методами аналізу. Однак, на думку вчених, на тому етапі розвитку вищої школи найважливішим завданням стала необхідність вирішення проблеми переходу від суб'єктивних якісних описів педагогічних процесів до суворих та об'єктивних їх оцінок. Кількісне оцінювання діяльності суб'єктів вищих навчальних закладів необхідне було для підбиття підсумків роботи за навчальний семестр чи рік, для прийняття рішень конкурсними комісіями під час перевиборів викладачів на штатні посади, надання рекомендацій з присвоєння наукових звань, проведення заходів із заохочення кращих викладачів.

Погоджуємось, що це потребувало залучення певного набору формальних методів і процедур, розвитку теорії вимірювання та її застосування у педагогічних дослідженнях. Запропонована у 2001 р. "Методика кількісної оцінки якості праці викладача" [1] була значним кроком у вирішенні цієї проблеми. Вона базувалася на аналізі основних аспектів (якість конструювання та організації навчально-виховного процесу; наукова та науково-методична праця) професійно-педагогічної діяльності та узагальненні результатів психолого-педагогічних досліджень, що стосувалися формальних методів кількісного оцінювання цих аспектів.

А. Небеснова та В. Небеснов запропонували систему узагальнених показників та їх елементів, які характеризували якість професійно-педагогічної діяльності викладача ВНЗ. Звернемо увагу на те, що при розробці методики кількісного оцінювання науковці, враховуючи недоліки попередньо розроблених методик, намагалися задовольнити дві головні вимоги: найменша трудомісткість та найменша громіздкість технології фіксування й обробки результатів. На їхню думку, середнє геометричне значення якості навчально-виховної та наукової і науково-методичної праці, які корелювали між собою, характеризували якість професійно-педагогічної діяльності викладача ВНЗ. Дослідники стверджували, що внаслідок складності проблеми якісного, і особливо кількісного, аналізу педагогічних явищ подане рішення не можна було вважати достатньо об'єктивним. Та краще груба формалізація, що являла собою перші кроки в установленні закономірностей, ніж ніякої. Запропонована методика давала змогу зробити відносні кількісні зрівняння якості діяльності окремих викладачів, але самі автори не радили використовувати її для якихось адміністративних висновків і звертали увагу на те, що перелік основних показників та їхня вага в усьому комплексі могли бути корисні викладачеві при конструюванні своєї праці. Бо коли викладач знав, за якими конкретними параметрами оцінювали його діяльність, це акцентувало його увагу на певних аспектах роботи, надавало їй чіткого цільового спрямування.

У 2002/2003 навчальному році у Криворізькому технічному університеті було розроблено систему рейтингового оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників [2]. Ця методика обчислення рейтингової оцінки роботи викладачів включила в себе п'ять напрямів професійно-

педагогічної діяльності викладачів та аспектів роботи, за якими здійснюється їхнє оцінювання, а саме: 1) навчально-методична робота (враховує науково-педагогічну кваліфікацію викладача – науковий ступінь та вчене звання; науково-педагогічний стаж; проведення відкритих занять; доповіді на методичних семінарах кафедри; інтенсивність навчального та лекційного навантаження; керівництво дипломними та курсовими проектами й роботами; показники успішності студентів та їх участь в олімпіадах; підготовку конспектів лекцій; видання підручників та навчальних посібників із грифом МОНУ України тощо; 2) науково-дослідна робота (включає в себе обсяги бюджетної та господарської тематики; впровадження розробок з НДР; проведення соціологічних досліджень; організацію та проведення конференцій; видання монографій; керівництво науковою роботою аспірантів тощо; 3) внесок до матеріально-технічної бази (участь у створенні та переобладнанні лабораторій та аудиторій; придбання наукового та навчального обладнання за кошти ВНЗ; відповідальність за стан навчальних аудиторій та лабораторій тощо); 4) виховна та спортивно-масова робота (включає виконання обов'язків куратора академічної групи; участь у громадській роботі університету; проведення навчально-виховної роботи у гуртожитках; проведення профорієнтаційної роботи тощо); 5) виконавча та трудова дисципліна, заохочення, зокрема присвоєння почесного звання "заслужений діяч науки та техніки" і "заслужений працівник освіти України", нагородження грамотою університету, подяка ректорату, а також порушення трудової дисципліни, несвоєчасне виконання наказів, розпоряджень. Виходячи з цих напрямів та аспектів діяльності підраховувався загальний рейтинг науково-педагогічного працівника, який складався із суми балів по кожному елементу його діяльності, а далі рейтингові оцінки усіх викладачів ВНЗ вносилися до звіту.

Не менш цікавою, на наш погляд, є інша запропонована авторська "Методика оцінки професійно-педагогічної діяльності науково-педагогічних працівників" від 2003 р. [3]. За задумом авторки О. Скібицької, ця методика мала реалізуватися у три етапи. Так, на першому етапі заповнювалася таблиця, де вказувались напрями професійно-педагогічної діяльності викладача (заповнювали експерти, проставляючи зручний для них діапазон від min до max, вони оцінювали вагомість певного напряму діяльності для заданої категорії працівників). У такий спосіб здійснювалося оцінювання напрямів діяльності для кожної категорії науково-педагогічних працівників: асистентів, старших викладачів, доцентів, професорів – із виявленням того, яким напрямам діяльності віддавалася більша чи менша перевага для кожної категорії працівників (так, наукова робота професора мала бути значно вагомішою, ніж асистента, методична робота доцента – більш вагомою, ніж видавнича діяльність). На другому етапі науково-педагогічні працівники заповнювали таблиці особистісними даними щодо результатів роботи за певний проміжок часу за всіма напрямами професійної діяльності та всіма видами робіт. Третій етап являв собою порівняльний аналіз оцінок роботи кожного науково-педагогічного

працівника з формуванням стимулювальних рішень. Характерними для цього етапу були рекомендації щодо впливу на трудову активність викладачів (заохочення чи покарання). Відзначимо, що ця методика була реалізована програмно на базі електронної таблиці Excel. Її реалізація передбачала роботу з чотирма аркушами електронної таблиці "експерт", "викладач", "оцінка", "аналіз".

На думку авторки, окреслена методика оцінювання якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників давала можливість здійснити відбір найбільш здібних до наукової, науково-технічної та педагогічної діяльності викладачів, стимулювати розвиток творчого потенціалу науковців та педагогів, сприяти підвищенню кваліфікації персоналу ВНЗ.

Звертає на себе особливу увагу "Методика рейтингової системи оцінки діяльності суб'єктів Національного аграрного університету (НАУ)" від 2004 р., автором якої є доцент Національного університету біоресурсів і природокористування України (НУБіПУ) А.В. Шостак [5]. Ця методика враховує такі аспекти оцінювання якості професійно-педагогічної діяльності викладача: навчальна робота; наукова робота; впровадження досягнень науково-технічного прогресу у виробництво; науково-методична робота; культурно-виховна робота. Як стверджує автор, методика дає змогу не тільки оцінити якість навчально-виховного процесу за допомогою кількісних показників (критеріїв), а й оптимізувати його організацію, поліпшити управління, мотивацію до праці, визначити місце певного ВНЗ серед однопрофільних закладів тієї чи іншої галузі.

Суть авторської методики зводиться до визначення коефіцієнтів, що найбільш повно характеризують навчально-науково-виховний процес і його суб'єктів. З цією метою запропоновано такі показники, або основні критерії, навчально-науково-виховного процесу: коефіцієнт виконання навчальної роботи: коефіцієнт виконання наукової роботи; коефіцієнт упровадження досягнень науково-технічного прогресу у виробництво; коефіцієнт виконання науково-методичної роботи; коефіцієнт виконання культурно-виховної роботи. Як загальний критерій оцінки діяльності викладача протягом року застосовують сумарний (загальний) коефіцієнт, який є сумою всіх видів виконання роботи (годин) до нормативної (запланованої).

Розроблена і впроваджена в НАУ методика, за твердженням автора, пройшла якісну багаторазову експертизу, має міцну нормативну і правову основи і на сьогодні єдина в Україні дає змогу максимально формалізувати навчально-науково-виховний процес у ВНЗ, і водночас вона достатньо об'єктивна, проста у використанні й однозначна. Методику активно обговорюють відвідувачі веб-сайту Міністерства освіти і науки України та підтримує керівництво.

Висновки. Отже, у результаті наукового пошуку було встановлено, що початок XXI ст. характеризувався великою кількістю авторських методик оцінювання якості професійно-педагогічної діяльності викладачів ВНЗ, що свідчить про актуальність цієї проблематики. Разом з цим, як засвідчило проведене дослідження, кількісні методи переважали над якісними, слугую-

чи таким чином основою для оцінювання якості діяльності професорсько-викладацького складу ВНЗ упродовж досліджуваного періоду.

Список використаної літератури

1. Небеснова А.В. До формалізації кількісної оцінки якості праці викладача / А.В. Небеснова, В.В. Небеснов // Наук. вісник : зб. наук. пр. – О., 2001. – Вип. 1–2. – С. 5–11.

2. Рудь Ю. Як оцінити викладача? Досвід створення і використання системи рейтингового оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників, кафедр, факультетів / Ю. Рудь, А. Темченко, Г. Отверченко // Освіта. – 2005. – 15–22 червня. – № 25. – С. 6–7.

3. Скібицька О.В. Актуальні проблеми стимулювання науково-педагогічної праці : монографія / О.В. Скібицька. – Кіровоград : ПіК, 2003. – 87 с.

4. Чернышова Е.В. Разработка моделей оценки качества деятельности преподавателей вуза и реализация в информационно-аналитической системе “Кафедральный аналитик” / Е.В. Чернышова, О.И. Пятковский // Ползуновский альманах – 2009. – № 2. – С. 188–192.

5. Шостак А. Рейтинг у національному аграрному університеті / А. Шостак // Освіта. – 2005. – 13–20 липня. – № 29–30. – С. 8–10.

Ткаченко О.Б. Авторские методики оценивания качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей вузов Украины в начале XXI века

В статье приведен комплексный анализ авторских методик оценивания качества профессионально-педагогической деятельности преподавателей вузов Украины. Выявлены методы, с помощью которых проводилось оценивание профессорско-преподавательского состава высшей школы в указанный период.

Ключевые слова: оценивание, методики оценивания, преподаватель, качество, профессионально-педагогическая деятельность.

Tkachenko O. Author’s methods of assessing the quality of professional and pedagogical activity of teachers of universities in Ukraine at the beginning of the XXI century

The article touches upon the analyses of the author’s methods of assessment of Ukrainian higher school teachers’ qualitative professional and pedagogical activity. The main methods of assessment of their activity in the stated investigated period are viewed in the given article.

Key words: assessment, methods of assessment, higher school teacher, quality, professional and pedagogical activity.

УДК 37.013.43

Д.О. ФЕДОРЕНКО

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Розкрито проблему формування індивідуальної екологічної культури особистості, визначено суть терміна "екологічна культура". Аналіз сутності екологічної культури засвідчив її існування не тільки як частини світової культури, а й як екологічної культури особистості, що заснована на поєднанні раціонального та емоційного і сприяє гармонійному розвиткові особистості.

Ключові слова: екологічне виховання, екологічна культура, екологічні знання.

Серед глобальних проблем сучасності, що зачіпають інтереси всього людства і кожної людини, особливо важливе значення мають ті, які виникають як результат взаємодії суспільства, людини і природи, – екологічні проблеми. Суспільство у своєму існуванні не може не взаємодіяти з природою як єдиним джерелом живої речовини й енергії, а взаємодіючи, не може не змінювати її. Однак зміни, здійснені без урахування законів природи, призводять до негативних явищ.

Як справедливо підкреслював Ф. Енгельс, "не будемо, однак, занадто радіти нашим перемогам над природою. За кожну таку перемогу вона нам мстить. Кожна з цих перемог має, правда, в першу чергу, ті наслідки, на які ми розраховували, але в другу і в третю чергу зовсім інші, непередбачені наслідки, які дуже часто знищують значення перших" [2].

Загальновизнано, що екологічна криза об'єктивно посилюється технічним впливом людства на природу. Здоров'я і подальша доля планети залежить від розумного поводження людини з технікою, від того, наскільки вона буде здатна передбачати негативні наслідки своїх дій і запобігати їм.

Проблема взаємин людини і природи була предметом вивчення багатьох мислителів різних галузей наукового знання минулого і сучасності.

Найважливіше екологічне положення про невіддільність людини і природи та педагогічну цінність зміцнення гуманних почуттів дитини засобами природи підкреслювали такі великі педагоги, як Ж.-Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці, Ф. В. Дістверг і багато інших мислителів, розглядаючи виховання у дітей "відчуття природи" як відчуття її ушляхетнювального впливу на людину [5].

Не залишилися осторонь від питань екології і вітчизняні педагоги. Так, К.Д. Ушинський зазначав, що пізнання об'єктивного світу неможливе без пізнання екологічних зв'язків, які реально існують у ньому. Їх вивчення треба розглядати як необхідну умову формування у школярів основ світогляду [7].

Ще в XVII ст. Я.А. Коменський звернув увагу на природовідповідність усіх речей, тобто на те, що всі процеси в людському суспільстві протікають подібно до процесів природи. Цю ідею він розвинув у своїй праці "Велика дидактика", епіграфом до якої став девіз "Хай тече все вільно, без

застосування насильства”. Я.А. Коменський стверджував, що природа розвивається за певними законами, а людина – це частина природи, отже, у своєму розвитку вона підкоряється тим самим загальним закономірностям природи [7].

В.О. Сухомлинський стверджував, що сама по собі природа не розвиває і не виховує. Залишивши дитину наодинці з нею, годі сподіватись, що вона під впливом навколишнього середовища стане розумною, глибоко моральною, непримиренною до зла.

Оволодіння екологічними знаннями – важлива ланка у процесі навчання і виховання дітей. В.О. Сухомлинський наголошував, що процес пізнання навколишньої дійсності є незалежним емоційним стимулом думки [6].

Характерною особливістю концепцій екологічного виховання різних педагогічних шкіл є аналіз впливу природи, її явищ і процесів на становлення особистості школяра – його соціальний, фізичний, інтелектуальний, художньо-естетичний розвиток.

Зазначимо, що більшість учених процес формування екологічної культури особистості пов’язує з освітою, яка, орієнтуючись на людину, спрямована на задоволення потреб її існування: свободи й вільного вибору, себе і свого світогляду, дій, вчинків, позицій, самостійності та особистої відповідальності, саморозвитку, самореалізації, самовизначення і творчості та ін. Однак слід пам’ятати, що всі можливості та починання людини не мають становити загрози довкіллю [1].

Мета статті – теоретично обґрунтувати проблеми формування індивідуальної екологічної культури особистості.

Екологічне виховання – це безперервний, цілісний, інтегративний процес, що дає змогу виховувати гармонійно розвинену особистість, яка здатна самостійно встановити гармонію в собі самій і сама із собою шляхом визначення гармонії (зняття суперечності) з іншими людьми, суспільством, природою, людською діяльністю.

Підходячи до педагогічного визначення індивідуальної екологічної культури, можна зазначити, що діяльнісно-ціннісний підхід до її формування знайшов відображення і набув подальшого розвитку у психолого-педагогічних дослідженнях. Зміст і ступінь індивідуально-особистісної значущості естетичної, пізнавальної та рекреаційно-оздоровчої цінностей природи залежать від віку і змісту реальних контактів суспільства з природою.

Екологічна культура – складова світової культури, якій властиве глибоке і загальне усвідомлення важливості сучасних екологічних проблем у житті і майбутньому розвитку людства. Свідоме засвоєння й оволодіння екологічною культурою має розпочинатися ще з дитинства, одночасно із засвоєнням положень загальної культури.

Екологічну культуру розуміють як цілісну систему, складовими якої є:

– екологічні знання;
– екологічне мислення;

– культура вчинків;

– культура екологічно виправданої поведінки, яка характеризується ступенем перетворення екологічних знань, мислення, культури почуттів на щоденну норму вчинків [1].

Проявом екологічної культури є екологічно зумовлена діяльність.

Формування екологічної культури особистості як мети екологічної освіти передбачає комплексний вплив на сфери свідомості: когнітивну, афективну, діяльну. Отже, екологічна освіта має включати загальнонаукові, морально-естетичні і практичні аспекти [2].

Витоки поняття індивідуальної екологічної культури вбачаємо у природовідповідності як принципі виховання і навчання, зародження якого відбулося в античні часи Демокріта, Платона, Арістотеля.

Великої зміни зміст принципу індивідуальної екологічної культури особистості зазнав у кінці XIX ст., в епоху бурхливого розвитку виробництва, яке вимагало від людства освоєння все нових і нових природних багатств. З того часу природу все більше розглядають утилітарно, як сировинну базу, яка збагачує людину. Переставши мислити себе частиною природи, людина ніби остаточно відрікається від родинних зв'язків з нею, протиставляючи себе природному середовищу [3].

Забезпечуючи становлення екологічної культури, важливо використовувати морально-діяльнісний підхід при організації освітньо-виховної роботи в цьому напрямі. Усі аспекти відносин людини з природою, що впливають на сучасну екологічну обстановку в повному обсязі їх основних сфер прояву, повинні знайти відображення в екологовиховному процесі в школі.

Індивідуальну екологічну культуру можна, таким чином, уявити як культуру відносин у таких взаємопов'язаних системах: "людина – людина", "людина – природа", "людина – техніка", "людина – знакова система", "людина – культура".

Як показує психолого-педагогічний аналіз, культура людських відносин являє собою основну початкову ланку становлення екологічної культури, де людина сама є частиною природи як гармонійного цілого. В екологічній культурі людини повинні бути гармонізовані як власні почуття, свідомість і поведінка стосовно природи, так і ставлення до оточуючих людей і до тієї техніки, за допомогою якої люди спілкуються з природою і один з одним. Оскільки в цьому спілкуванні важливу роль відіграє не тільки людська мова, а й звуки природи, володіння всією знаковою системою також є важливим елементом розвинутої екокультури людини [4].

Висновки. Аналізуючи теоретичний аспект формування індивідуальної екологічної культури особистості, можна зробити такий висновок: практичний стан відносин людини з природою переконує, що індивідуальну екологічну культуру недостатньо розглядати, обмежуючись лише сьогоднішніми діяльнісними і моральними аспектами системи "людина – природа".

У ставленні особистості до природи виділяють три аспекти. Перший виражає ставлення до природи як загального предмета праці, природного

середовища життєдіяльності людини, другий – ставлення людини до власних природних даних, свого організму, включеного в систему екологічних взаємовідносин, третій – ставлення людей до діяльності, пов'язаної з вивченням та охороною природного середовища. З цього випливає логічне положення про сутнісну належність і єдність людини і природи, рівноцінну значущість їх життя. При цьому ставлення до людського організму виділено педагогами як екологовиховна проблема, тому що організм людини безпосередньо включений в систему екологічних взаємодій.

Мета екологічної освіти полягає в тому, щоб пробудити в усіх вікових групах населення занепокоєність станом природного середовища та поєднати екологічне мислення й екологічну поведінку з розумінням того, що все у світі взаємопов'язане, що певна дія людини викликає часом непередбачені наслідки впливу на природу. Таким чином, екологічна освіта стає способом життя людини на сучасному етапі її існування на Землі.

Список використаної літератури

1. Крисаченко В.С. Екологічна культура: теорія і практика : навч. посіб. / В.С. Крисаченко. – К. : Заповіт, 1996. – 352 с.
2. Морозова Л. Виховання екологічної культури особистості / Л. Морозова // Вища освіта України. – 2001. – № 2. – С. 88–92.
3. Підліснюк В. Сталий розвиток суспільства: роль освіти. Путівник / В. Підліснюк, І. Рудик, В. Кириленко та ін. ; за ред. В. Підліснюк. – К. : Вид-во СПД "Ковальчук", 2005. – 88 с.
4. Плахотип О. Як ми хочемо прогресу: екологічна освіта школярів / О. Плахотип // Світло. – 2000. – № 3. – С. 37–39.
5. Пустовіт Г.П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1–9 класів у позашкільних навчальних закладах : монографія / Г.П. Пустовіт. – К. ; Луганськ : Альма-матер, 2004. – 540 с.
6. Сухомлинський В.А. Серце віддаю дітям / В.А. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1988. – 220 с.
7. Фіцула М.М. Педагогіка / М.М. Фіцула. – К. : Академія, 2002. – 528 с.

Федоренко Д.А. Проблемы формирования индивидуальной экологической культуры личности

Раскрыта проблема формирования индивидуальной экологической культуры личности, определена суть термина "экологическая культура". Анализ сущности экологической культуры показал ее существование не только как части мировой культуры, но и как экологической культуры личности, основанной на сочетании рационального и эмоционального и способствующей гармоничному развитию личности.

Ключевые слова: экологическое воспитание, экологическая культура, экологические знания.

Fedorenko D. Problems of formation of ecological culture of the individual personality

Reveals the problem of formation of ecological culture of the individual personality, defined the essence of the term "ecological culture". Analysis revealed the essence of ecological culture of its existence not only as a part of world culture, but also as an environmental culture of personality, based on a combination of rational and emotional, and contributes to the harmonious development of personality.

Key words: ecological education, ecological culture, ecological knowledge

УДК 37.018.48

О.В. ХАУСТОВА

ТРЕНІНГ РОЗВИТКУ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто концептуальні основи, змістові особливості та специфіку організації тренінгу розвитку духовного потенціалу педагога в системі післядипломної освіти. Доведено, що тренінг дає змогу досягти підвищення рівня усвідомлення вчителем духовного потенціалу, його етичної, естетичної та розумової складових, сформувати вміння актуалізації духовних можливостей у професійному та особистісному житті.

Ключові слова: духовний потенціал, післядипломна освіта, тренінг.

Перед системою післядипломної освіти педагогічних працівників в умовах духовної кризи сучасного суспільства постає завдання сприяти не тільки формуванню професійної компетентності вчителів, а й розвитку їх духовної сфери. В процесі професійної діяльності та соціального функціонування вчитель стає схильним до недовіри, упередженого ставлення до учнів, концентрації на недоліках людини, її морального засудження, презирства до слабостей; змінюється світосприймання вчителя, ставлення до самого себе та інших людей. Далеко не завжди зміни в особистості вчителя є позитивними, все частіше вони справляють руйнівний вплив на його духовну спрямованість. Педагоги потерпають від емоційного вигорання, яке супроводжується негуманним ставленням до учнів, негативною оцінкою дійсності, власної діяльності тощо. Виникає потреба підтримки духовної серцевини особистості вчителя в післядипломному педагогічному процесі.

Вивчаючи шляхи реформування системи післядипломної освіти, В. Семиченко вказує на “необхідність зміни ракурсу навчання з інформаційної складової на соціокультурну, ціннісну, особистісно-розвивальну” [5]. Серед необхідних нововведень науковець підкреслює формування мотивації неперервного особистісного саморозвитку вчителів, “проникнення в їх глибинні смисли та значення: загальнолюдські, професійні, особистісні”, “засвоєння ефективних стратегій та технік самореалізації, життєтворчості в провідних сферах життя (професійній діяльності, соціальному середовищі та ін.)” [5].

Одним з напрямів реформування післядипломної освіти є технологічний, який орієнтує на запровадження в навчальний процес нових технологій, серед яких значне місце посідають технології особистісного розвитку спеціаліста, тренінгові технології. У зв’язку з цим необхідним є визначення специфіки тренінгової роботи з учителями в системі післядипломної педагогічної освіти для розвитку їхніх духовних потенціалів.

Теоретико-методологічні основи тренінгової роботи в системі освіти розробили дослідники в галузі психології – І. Вачков, Ю. Ємельянов, Ю. Пахомов, Л. Петровська та ін.

Різноманітні аспекти тренінгів розглянуто в наукових працях зарубіжних (М. Кіпніс, Е. Крістофер, Р. Кропп, Г. Паркер, К. Рудестам, Л. Сміт,

С. Стаут, Дж. Стюарт, К. Фопель ін.) та вітчизняних (М. Артюшина, Р. Безпальча, Г. Бевз, О. Гречишкіна, Л. Животовська, С. Калашнікова, Л. Карамушка, В. Кутішенко, С. Сташко, В. Федорчук та ін.) вчених. Специфіку застосування тренінгів у процесі післядипломної освіти педагогів вивчають Л. Карамушка, Л. Оліфер, В. Семиченко, С. Терницька, Л. Харченко та ін.

Духовний розвиток особистості є центром досліджень багатьох сучасних психологів (І. Бех, М. Боришевський, О. Зеличенко, О. Климишин, Н. Коваль, Н. Кордунова, О. Любченко, В. Москалець, Б. Нічипоров, Е. Помиткін та ін.) та педагогів (І. Бужина, О. Горожанкіна, К. Журба, І. Зязюн, Є. Коцюба, В. Кудрявцева, Ж. Петрочко, М. Сова, К. Фоменко, С. Черніков, Н. Чепіга, Г. Шевченко та ін.), але розвиток духовного потенціалу вчителя в системі післядипломної освіти залишається недостатньо висвітленим у наукових працях.

Метою статті є висвітлити концептуальні основи та структуру тренінгу розвитку духовного потенціалу вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти.

Слово “тренінг” походить від англійського to train, що означає “навчати, виховувати, виробляти навички”. Тренінг як сучасний метод навчання і розвитку особистості та її відносин використовується в різних ланках освіти, в післядипломній педагогічній освіті зокрема. Існує багато визначень поняття “тренінг”, одне з яких запропоноване С. Макшановим: “Тренінг – це багатофункціональний метод цілеспрямованих змін психологічних феноменів людини, групи або організації з метою гармонізації професійного та особистісного буття людини” [4, с. 29]. Короткий психологічний словник визначає тренінг як “сукупність групових методів формування вмінь і навичок самопізнання, спілкування і взаєморозуміння людей у групі” [2, с. 212].

Під тренінгом у системі післядипломної педагогічної освіти Л. Оліфіра розуміє “форму організації навчального процесу на основі суб’єкт-суб’єктної взаємодії його учасників (педагога-тренера й осіб, які навчаються), їх досвіду та знань і активних методів навчання з метою розвитку й формування (нових) життєвих та особистісно-професійних компетентностей” [3].

Специфіка тренінгу залежить від концептуальної основи, на якій будується робота. Так, відповідно до психодинамічного підходу, тренінг дає змогу:

– раціонально підійти до аналізу власної поведінки та поведінки оточення, краще усвідомити себе та сутність взаємодії з оточуючими (транзактна основа);

– через інсценування власних проблем досягти інсайту, катарсису (емоційного очищення), кращого розуміння ситуації та позбавитися від неефективних стереотипів поведінки (психодраматична та рольова основа);

– через роботу з тілом, аналіз внутрішніх відчуттів прийти до кращого розуміння себе і своєї суті (тілесно орієнтована основа).

Згідно з поведінковим підходом, тренінг спрямований на визначення неефективних та апробування в безпечних умовах нових видів поведінки.

Успішні дії учасників тренінгу закріплюються позитивною реакцією групи, а неефективні – негативним підкріпленням. Здійснюється “репетиція успішної поведінки”, “організовується успіх”, зворотний зв’язок.

На відміну від попередніх підходів, у яких людина постає як недосконалий об’єкт для впливу, гуманістичний базується на визнанні унікальності та самоцінності кожної особистості. Виходячи з гуманістичної основи, тренінг дає можливість усвідомити цінність власного існування, прийняти відповідальність за свої вчинки і привести у відповідність спосіб буття людини її внутрішній природі.

Незважаючи на різні концептуальні основи, всі види тренінгів мають багато спільного, у тому числі тренінговий ефект.

Ефект тренінгу полягає в: оптимізації комунікативних здібностей, навичок спілкування, прийомів міжособистісного оцінювання; розвитку соціально-психологічної компетентності, вміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, розуміти інших людей, обирати і реалізовувати різні способи взаємодії; розвитку емпатії, вміння ставити себе на місце партнера. Крім цього, важливими є такі ефекти тренінгу, значущі для духовного зростання особистості:

– розширення самосвідомості;
– розвиток внутрішньої та зовнішньої свободи, зменшення кількості штампів;
– підвищення самооцінки та впевненості в собі;
– розвиток уяви, вміння нестандартно мислити;
– підвищення пошукової активності, формування орієнтації на активну пошукову позицію.

Л. Петровська відзначає, що досвід переживань, набутий у груповій роботі, дає змогу розвинути гуманістичну установку щодо партнерів, активність, вміння саморегуляції, усвідомити спілкування як цінність, покращити здатність до самовираження.

Т. Зайцева, аналізуючи відмінне та спільне різних підходів до тренінгів, робить висновок про наявність тотожної логіки побудови тренінгового процесу. На першому етапі тренінгу відбувається усвідомлення неконструктивних моделей поведінки, саморозуміння (діагностичний етап). На другому етапі будуються оптимальні моделі поведінки в різноманітних ситуаціях. На третьому – поведінка учасників тренінгу модифікується, наближується до еталона, який закріплюється у внутрішньому плані [1].

Якщо для розвитку духовного потенціалу педагогів ми обираємо гуманістичну концептуальну основу тренінгу, то логіка його здійснення буде проходити шляхом усвідомлення й обговорення особистісної самооцінки, ставлень, ідеалів, поведінки, їх відповідності власній духовній сутності, вічним цінностям; прийняття своєї духовної природи, закріплення основних принципів взаємодії на основі самоактуалізації.

Згідно з гуманістичними принципами було розроблено тренінг розвитку духовного потенціалу вчителя. Концептуальна основа тренінгу базується на провідній ідеї про те, що духовний потенціал вчителя в післядип-

ломному педагогічному процесі розвивається шляхом поглиблення розуміння суб'єктом власної духовної сутності та способів її самоактуалізації у професійному та особистісному житті в умовах духовної взаємодії.

Концептуальну основу тренінгу становлять:

– ідея гуманізації (сходження до особистості, до людини як найвищої цінності);

– ідея креативності (забезпечення умов психологічної безпеки й свободи для творчості, прийняття безумовної цінності індивіда, відмова від зовнішнього оцінювання, емпатійне розуміння);

– ідея інтегративності (поєднання всіх видів і форм організації діяльності, які дають змогу збагачувати морально-естетичну сферу педагога);

– ідея рефлексивності (розвиток осмислення й подолання проблемних ситуацій, здатності набувати нові смисли й цінності, адаптуватися в незвичних міжособистісних системах відносин, ставити й вирішувати неординарні професійно-педагогічні та духовно-практичні завдання);

– актуалізація цінностей і смислів особистості шляхом художнього сприйняття, індивідуальної та спільної творчості, колективної роботи зі створеними образами, арт-педагогічних ігор;

– усвідомлення морально-етичних, естетичних, комунікативно-рефлексивних основ особистості в процесі діалогу;

– сприяння соціокультурній адаптації шляхом розвитку вмінь духовної взаємодії;

– трансформація досвіду, сконцентрованого в мистецтві шляхом його візуально-образної реконструкції в індивідуально-особистісні смислові утворення, які збагачують життєвий досвід особистості.

Актуалізація абсолютних цінностей та їх реалізація в індивідуальній або сумісній творчій діяльності дає змогу створити умови для здійснення ціннісного вибору та створення відносин з оточенням.

В основу тренінгової роботи покладено такі принципи педагогічних арт-технологій, як:

– принцип емоційно-ціннісної спрямованості художньо-продуктивної активності суб'єкта;

– принцип опори на суб'єктивну діяльність, що передбачає організацію предметно-практичної, особистісно значущої діяльності в певному соціальному контексті, на емоційно-позитивному фоні;

– принцип надситуативної активності (створення експериментальних ситуацій, у яких засвоюються нові цінності, емоції, поведінка, новий досвід);

– принцип опори на педагогічну субкультуру;

– принцип цілісності всіх організаційних форм і змісту виховання на всіх рівнях;

– принцип інтегративності впливу (педагогічних можливостей різних видів мистецтва);

– принцип полюсності впливу (контакт зі світом цінностей та антицінностей);

– принцип повторності;
– принцип гуманізації.

Зміст тренінгу розроблено на основі розуміння сутності духовного потенціалу вчителя як інтегрального утворення, що в унікальній і неповторній комбінації поєднує можливе й дійсне, свідоме та несвідоме, суще і належне; взаємопов'язує здібності й здатності особистості до прийняття, переживання й творчого втілення у всіх сферах життєдіяльності базових загальнолюдських цінностей та індивідуальних ціннісних новоутворень. Духовний потенціал – особлива, здатна до саморозвитку система відновлюваних внутрішніх ресурсів духу людини, які виявляються в діяльності, що спрямована на творче втілення загальнолюдських потреб, цінностей та ідеалів у художньо-естетичній, інтелектуальній, моральній професійній діяльності, соціально значущих вчинках, самопізнанні й самотворенні. Духовний потенціал особистості є результатом соціального культурного впливу та самобудівництва й моральної творчості, естетичної й катарсичної діяльності, рефлексії, інтуїтивного осягання.

Компоненти духовного потенціалу пронизують усі підструктури особистості, тому розвиток особистості й розвиток духовного потенціалу є взаємопов'язаними процесами, що зумовлюють діяльність, спілкування, творчість і самотворення людини.

Тренінг розвитку духовного потенціалу вчителя враховує специфіку духовного розвитку особистості, яку відображено в нижчеперелічених ідеях:

– притаманність людині духовного потенціалу як невід'ємної інтегрованої якості особистості;
– взаємозв'язок духовного і професійного розвитку вчителя;
– залежність розвитку духовного потенціалу від соціального оточення, етноментальних особливостей і внутрішньої мотивації вчителя;
– можливість створення духовно збагаченого освітнього середовища;
– необхідність урахування загальних закономірностей розвитку особистості, мотивації, вікових криз, індивідуальних особливостей вчителя під час розвитку його духовного потенціалу;
– можливість самостійного ціннісного вибору вчителем атеїстичної чи релігійної основи розвитку власного духовного потенціалу;
– необхідність підготовки педагога до розвитку й реалізації духовного потенціалу у взаємодії з дитиною як ознаки сучасного педагогічного процесу;
– цілісність впливу на особистість, всі її підструктури дає змогу досягти гармонійного розвитку духовного потенціалу вчителя (етичного, естетичного, розумового), подолати его-центрованість, бар'єри духовного розвитку, сприяти вчинково-діяльнісній та особистісно-перетворювальній активності вчителя;
– поетапність процесу духовного розвитку особистості;
– збагачення сутності професіоналізму вчителя духовним змістом;
– розуміння екзистенційної ролі педагога як вчителя життя.

Метою тренінгу є підвищення рівня усвідомлення вчителем духовного потенціалу, його етичної, естетичної та розумової складових і формування вмінь його актуалізації в професійному й особистісному житті.

Серед завдань, яких дає змогу досягти тренінг розвитку духовного потенціалу вчителя, слід відзначити створення умов для:

– самоусвідомлення, самоаналізу духовних можливостей особистості, отримання матеріалу для рефлексії, інтерпретації та діагностичних висновків;

– опрацювання навчального матеріалу з опорою на наявний духовний та душевний досвід педагога, що робить знання, вміння й навички особистісно значущими;

– налагодження відносин між суб'єктами післядипломного педагогічного процесу, ведення діалогу, продуктивного навчання;

– сприяння збереженню цілісності людської особистості шляхом актуалізації етичної, естетичної, емоційної сфери особистості в процесі навчання;

– сприяння самопізнанню, самовизначенню, самореалізації шляхом залучення до плодів творчості всього людства в різних його іпостасях через власну творчість.

Зміст роботи з педагогами поділяється на такі блоки: 1) діагностичний, що дає можливість вивчити особливості духовного розвитку особистості; 2) стимуляційний, який сприяє розвитку мотивації духовного розвитку, саморозвитку педагога; 3) творчий, на якому відбувається засвоєння цінностей в індивідуальній і сумісній творчій діяльності; 4) корекційний, що передбачає корегування проявів суб'єкта, які перешкоджають розвитку духовного потенціалу педагога; 5) рефлексивний, що передбачає усвідомлення результатів.

Спираючись на зазначені концептуальні ідеї, принципи, тренінг розвитку духовного потенціалу вчителя складається з 10 занять, розрахованих на 22 аудиторні години, темами яких є:

1. Знайомство. Усвідомлення власного духовного потенціалу.
2. Мрія. Формування духовного ідеалу професійного зростання. Розвиток потреби у духовному саморозвитку, визначення перспективи розвитку духовного потенціалу.
3. Любов. Спокій (умиротворення). Радість.
4. Віра. Довіра.
5. Єдність. Духовна взаємодія. Вдячність.
6. Позитивна увага. Світла думка.
7. Творчість. Краса.
8. Самовіддача. Духовний самовияв.
9. Духовне вирішення проблем.
10. Духовне здоров'я. Духовна цілісність.

Заняття містять діагностичні вправи, серед яких значне місце відводиться арт-педагогічним (пантоміми, твори-казки, малюнки, драматизації, обговорення висловів думок великих людей). Пильна увага приділяється

круговим бесідам, які дають змогу здійснювати рефлексію, вправам на самоаналіз, формування саногенного мислення. Елементом занять є аналіз виконання домашнього завдання, пов'язаного з написанням творів, самоаналізів, веденням щоденника, практичним втіленням у життя здійснених рішень.

Тренінг розвитку духовного потенціалу вчителя апробовано в навчально-виховному процесі Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, отримано позитивні результати, що підтверджують діагностичні дані (за діагностичною методикою Е. Помиткіна). Проведене дослідження дало змогу сформулювати такі ***висновки***.

Духовне становлення людини зумовлено її інтерактивною природою, є діалогічним, відбувається шляхом духовної взаємодії, яка активізується в тренінговій роботі. Тренінг розвитку духовного потенціалу дає змогу організувати процес духовної взаємодії, у якій поєднується особистісне й діяльнісне, відбуваються глибинні зміни у свідомості її суб'єктів, пов'язані циклічною залежністю, котрі виявляються в духовній активності та духовному єднанні. У процесі тренінгу створюються необхідні передумови для духовного самовияву педагога в спілкуванні з дитиною, якими є активізація потреби в спілкуванні на духовному рівні, тренування комунікативних вмінь щодо побудови духовних відносини, проблематизація спілкування та подолання комунікативних бар'єрів педагога.

Від особливостей спілкування й мовлення залежить глибина самовияву духовного потенціалу вчителя. Тренінгові вправи дають змогу формувати такі складові вмінь духовного спілкування: конгруентність, розуміння іншої людини, вміння поставити себе на місце партнера, уподібнитися йому через емоційний відгук (емпатію) завдяки стійкому позитивному ставленню до нього.

Отже, тренінг є ефективним методом розвитку духовного потенціалу вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти.

Список використаної літератури

1. Зайцева Т.В. Теория психологического тренинга: психологический тренинг как инструментальное действие / Т.В. Зайцева. – СПб. : Речь ; М. : Смысл, 2002. – 80 с.

2. Краткий психологический словарь / под общей ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – 431с.

3. Оліфіра Л.М. Принципи організації навчальних тренінгів через застосування ІКТ в системі післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / Л.М. Оліфіра // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – № 6 (14). – Режим доступу: http://www.ime.edu-ua.net/em14/emg.html.

4. Макшанов С.И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика : монография / С.И. Макшанов. – СПб. : Образование, 1997. – 238 с.

5. Семиченко В.А. Актуальні проблеми реформування системи післядипломної освіти в Україні / В.А. Семиченко // Післядипломна освіта в Україні. – № 2. – 2002. – С. 56–60.

Хаустова Е.В. Тренинг развития духовного потенциала педагога в системе последипломного образования

В статье рассмотрены концептуальные основы, содержательные особенности и специфика организации тренинга развития духовного потенциала педагога в системе

последипломного образования. Доказано, что тренинг позволяет повысить уровень осознания учителем духовного потенциала, его этической, эстетической и интеллектуальной составляющих, сформировать умения актуализации духовных возможностей в профессиональной и личной жизни.

Ключевые слова: духовный потенциал, последипломное образование, тренинг.

Khaustova O. Training of teacher's spiritual potential development in the system of the post-graduate education

Conceptual bases, features of content and specific of organization of training of teacher's spiritual potential development in the system of post-graduate education are considered in this article. The author proves that training allows to rase the level of teacher's awareness, his ethics, aesthetic and intellectual constituents of his spiritual potential, to form abilities of actualization of spiritual possibilities in his professional and personal life.

Key words: spiritual potential, post-graduate education, training.

УДК 378.048.45+331.548

С.М. ШЕПЕЛЕНКО

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КАР'ЄРНИХ ПРОЦЕСІВ ТА ЇХНІ ЗВ'ЯЗКИ З ПЕДАГОГІЧНОЮ НАУКОЮ Й ОСВІТОЮ

У статті систематизовано наукові погляди на сутність кар'єри як складного соціального феномену. Вперше в педагогічній науці виділено та охарактеризовано історичні етапи розвитку кар'єрних процесів у системі суспільних і професійних відносин та встановлено їхні зв'язки з освітою.

Ключові слова: кар'єра, кар'єрні процеси, етапи розвитку, особливості.

В умовах поширення гуманістичної парадигми у суспільстві утверджується теза, що успішність країни як у цілому, так і в окремих галузях господарювання, культури та освіти, все більше залежить від успішності кожної людини. Одним із найважливіших шляхів самореалізації особистості є професійно-кар'єрний.

Сучасна професійна освіта націлена на формування в майбутніх фахівців якісних професійних знань і має у вирішенні цього державного завдання суттєві успіхи. Разом із тим, сьогодні вища школа не вирішує проблему навчання випускників навчальних закладів проектуванню й успішній реалізації професійної кар'єри, а науковці докладають ще замало зусиль для обґрунтування теоретичних засад і вивчення шляхів її втілення в педагогічну практику.

Незважаючи на нерозробленість зазначеної проблеми у вітчизняній педагогічній науці, є дослідження, в яких розглядалися окремі аспекти проектування професійної кар'єри. Р. Гаджиєва, Є. Головаха, Л. Кудринська, Л. Ожигова, В. Орлова вивчали трудову зайнятість студентів, професійні якості й особливості кар'єри випускників ВНЗ, А. Бандура, О. Єськов, І. Лотова, С. Осипов, В. Савельєва досліджували планування професійної кар'єри й управління нею. Н. Гончарова, А. Чирикова розглядали проблеми кар'єри жінок, які працюють.

Активніше досліджують проблеми професійної кар'єри сучасні російські вчені: Е. Зеєр, Є. Климов, А. Маркова, Ю. Поваренков, В. Поляков, М. Пряжников, Г. Резапкіна, С. Чистякова та ін.

Мета статті – здійснити ретроспективний аналіз становлення та розвитку кар'єрних процесів, виявити їхні зв'язки з педагогічною науковою думкою й освітою.

Зазначена проблема є одним з аспектів науково-дослідної роботи кафедри педагогіки і методики професійного навчання Української інженерно-педагогічної академії (м. Харків) "Формування інноваційної культури інженерів-педагогів у процесі професійної освіти" (ВШ-10-8). Важливо не тільки підготувати майбутніх фахівців до здійснення професійної кар'єри, а й на основі перевірених наукових висновків сформувати педагогічні здатності в майбутніх інженерів-педагогів до навчання проектуванню професійної кар'єри учнів професійно-технічних навчальних закладів, що є актуальним для їхньої подальшої педагогічної діяльності.

За радянських часів поняття “кар’єра” педагогічною наукою майже не розглядалося, а в практичній площині мало негативний відтінок, бо, насамперед, пов’язувалося з гіршими проявами явища “кар’єризму”, яке засуджувалося суспільством. З кінця 90-х рр. XX ст. погляди на кар’єру в українському суспільстві стрімко змінилися, що пов’язано з демократичними змінами у соціально-політичній, економічній і культурно-освітній системах нашої країни, а також прийняттям зарубіжних цінностей, серед яких однією з найважливіших є успішна реалізація кар’єри.

Поняття “кар’єра” (від італ. “carriera” – дія, життєвий шлях, поприще; від лат. “carrus” – віз, візок) має історично зумовлений характер і прийшло в наукову сферу з повсякденного життя. Найбільш загальне розуміння цього поняття ототожнює його з успішним просуванням людини у сфері професійної, суспільної, службової, наукової, політичної та іншої діяльності.

Одні з найперших і найпростіших означень поняття кар’єра ми знаходимо у “Новому словотлумачнику” (1878 р.): “1) фр. Поприще; 2) вигідне світське становище (у загальному значенні)” [12, с. 345] та “Малому енциклопедичному словнику” (1907 р.): “Кар’єра (слово французького походження) – швидкий успіх на службі й іншому поприщі” [11, стовб. 2033].

Автор “Тлумачного словника живої великоросійської мови” В. Даль так визначає досліджувану категорію: “Кар’єра ж., фр. [carriere] – шлях, хід, поприще життя, служби, успіхів і досягнення чого-небудь” [2, с. 153].

С. Ожегов у своєму словнику наводить такі основні характеристики поняття “кар’єра”: рід занять, діяльності; шлях до успіхів на службовому поприщі, до високого соціального статусу у суспільстві, на ниві діяльності, а також саме досягнення такого становища [3, с. 268].

Радянська наука тлумачила це поняття дещо відсторонено, як “шлях, просування кого-небудь до зовнішніх успіхів, вигод, слави, пошани, а також досягнення ким-небудь благополуччя, що супроводжує ту чи іншу суспільну діяльність у буржуазно-дворянському середовищі” [13, с. 847], і взагалі не припускала віднесення такого явища, як кар’єра до радянської дійсності.

Широковживані сучасні українські словники трактують поняття “кар’єра” у двох значеннях: “1. Швидке, успішне просування в службовій, суспільній науковій та ін. діяльності; досягнення слави, вигоди тощо. 2. Рід занять” [10; 14].

Сучасні науковці та педагоги висловлюють ширше розуміння сутності поняття, яке ми досліджуємо. На думку польського вченого-соціолога Я. Щепанського, при розгляді проблеми кар’єри ми маємо справу з мобільністю індивідів, що полягає в проходженні встановлених сходів у будь-якій ієрархічній системі, яку називаємо особистою кар’єрою. За його розумінням, кар’єра включає просування індивіда ієрархічними щаблями “престижу”, “влади”, “доходів” тощо.

Інший концептуальний підхід покладено в основу визначення поняття кар’єри В. Савельєвою та О. Єськовим, яке розглядається ними як процес і результат “узгодження потреби індивіда в самовираженні й інтересів

суспільства в максимальному використанні його трудового ресурсу" [6, с. 7]. Така узгодженість передбачає відповідні дії, у тому числі й щодо перспективного планування кар'єрного зростання, не лише з боку працівника, а й організації чи іншої виробничої структури.

При цьому науковці вважають, що кар'єра – не завжди влада, багатство чи просування службовими сходами, але це – завжди успіх, зростання: професійне, творче чи економічне у вигляді підвищення заробітної плати [6, с. 3].

Професійна кар'єра, на нашу думку, – це успішна реалізація професійних та особистісних можливостей фахівця в контексті соціально-виробничих відносин.

Аналіз наведених у науковій літературі визначень "кар'єри", які склалися переважно на основі традиційних підходів, дав можливість узагальнити основні аспекти цього поняття:

– кар'єра розглядається як процес та як його результат [5, с. 346];

– вид професійної діяльності на окремих етапах трудового шляху;

– соціальна динаміка розвитку особистості та особливостей її діяльності;

– професійне зростання й нагромадження майстерності, досвіду професійних занять і активної життєвої позиції впродовж частини життя людини, пов'язаної з професійною діяльністю;

– трудовий досвід людини, що стосується не тільки конкретної професії;

– вид діяльності, який поєднаний зі способом життя, і реалізує цілі;

– праця, робота, служба; посада; професія-покликання з об'єднанням як службової, так і неслужбової діяльності для досягнення певної мети тощо.

Нами виділено й обґрунтовано історичні етапи становлення й розвитку кар'єри на основі таких критеріїв:

– основні суспільно-політичні процеси та їхній впливу на кар'єру;

– визначальні виробничі відносини;

– характер розподілу праці;

– зв'язки з освітою як фундаментом підготовленості до здійснення кар'єри (табл. 1).

Таблиця 1

Основні етапи й особливості зародження та розвитку кар'єрних процесів

№ з/п	Історичний етап	Особливості зародження та розвитку кар'єрних процесів
1	Доісторичний (епоха неоліту)	Зародження примітивної кар'єри. Різновиди: вожді племен, старійшини, жерці, інші керівники племен, родів тощо, суб'єктами яких могли бути лише чоловіки. Причини – поява додаткового продукту діяльності, який можна було привласнити. Виділилися найбільш здібні до предметної діяльності, самоуправління та управління люди. Цей етап завершується становленням процесу розподілу праці на розумову та фізичну

Продовження табл. 1

№ з/п	Історичний етап	Особливості зародження та розвитку кар'єрних процесів
2	Античні часи (до IVст.)	Продовжується та посилюється процес поділу праці на розумову та фізичну, що сприяє розвитку кар'єри, пов'язаної з політичною, філософською, мистецькою, військовою, риторською та іншими видами діяльності й нехтування кар'єрою, пов'язаною з фізичною працею. Однією з вимог кар'єрного зростання стає підготовленість, яку забезпечує освіта. Ці можливості доступні лише дітям аристократії
3	Середньовіччя (IV–XVI ст.)	Посилення впливу церкви на професійно-кар'єрні процеси. Найбільш популярними залишається богословська та військова (лицарська) кар'єра. Наряду зі збільшенням церковних шкіл, які гальмували професійно-кар'єрні амбіції молоді, виникають гільдійські та цехові школи, що навчають ремеслам та торгівлі й стимулюють кар'єри представників ремісничих професій і купців. Відкриваються католицькі університети та православні колегіуми, які надають ступені "бакалавра", "магістра" і "доктора наук", що сприяє розвитку кар'єри медиків, юристів та представників інших інтелектуальних професій
4	XVII ст. – початок XX ст.	Динамічний розвиток кар'єрних процесів (виникнення нових професій, збільшення кількості їх суб'єктів, розширення кар'єрних можливостей для вихідців з неаристократичних верств суспільства, розвиток системи професійної освіти тощо). Відділення управління від виробничих процесів викликало появу масової професії управлінця й відповідної кар'єри. Кар'єра стає все більш ієрархічною, формуються етапи її проходження в основних трудових, інтелектуальних і військових галузях
5	1917–1990 рр.	Наявність надзвичайно гострих суперечностей: декларація демократизму і його систематичні порушення; заперечення політичного детермінізму та його тотальне розповсюдження; ідеологізація кар'єрних процесів; сувора ієрархічність кар'єри (як висхідна, так і спадна) та бюрократизація, що призводило до процесів старіння керівних кадрів, застою і деградації в інтелектуальній та виробничій сферах, гальмування щодо розгортання кар'єри в часі та ін.; засудження кар'єризму як негативного індивідуалістично спрямованого явища на противагу
6	Сучасний (з 1991 р.)	Демократичні перетворення, відкритість українських суспільних, виробничих, наукових, освітніх та інших галузей для всього світу викликали значні позитивні зміни у професійних та кар'єрних процесах: перехід до світових і європейських стандартів; відповідно до цього – перегляд вітчизняних кваліфікаційних основ; висока мобільність фахівців у міжнародному професійно-кар'єрному просторі; омолодження кадрових ресурсів і створення можливостей для їхнього швидкого кар'єрного зростання; висування вимог до владних, соціальних і виробничих структур щодо покращення умов для успішної реалізації трудової діяльності та кар'єри працівників. Вища професійна освіта (у тому числі й зарубіжна) стала більш різноманітною та доступною.

Продовження табл. 1

		Разом з тим, на тлі розпаду старих соціальних і виробничих відносин і повільному відтворенні нових, переділу власності та конкурентно-агресивного нагромадження первинних капіталів у професійно-кар'єрній сфері сформувалися й негативні процеси, як-от: звуження кар'єрних можливостей внаслідок руйнування середовища робочих місць; зниження моральних норм у кар'єрних, професійних і трудових відносинах, загострення прагнень вирішувати конфлікти конкуренцією; зниження рівня професіоналізму та майстерності фахівців; відтік професіоналів за кордон з метою працевлаштування та здійснення кар'єри; зниження професійного рівня менеджерів, що негативно впливає на динаміку кар'єрного зростання інших працівників тощо

Перший етап ми відносимо до епохи неоліту, в якій за часів пізнього патріархату бере витоки кар'єра як соціальне явище. Економічною основою її виникнення стала поява у процесі розвитку знарядь праці та виробництво додаткового продукту, ефективно впливати на створення якого могли не всі, а найбільш обдаровані та досвідчені у певній трудовій галузі люди. З цієї точки зору, поняття про кар'єру може бути більш давнім, ніж поняття про професію, бо воно пов'язане не лише з успішністю у трудовій діяльності, а й з можливістю ефективного самоуправління та управління іншими людьми, яке виникло ще за первісного ладу. Ці управлінські процеси могли створювати найбільш здібні люди – вожді, старійшини, жерці та тимчасово відповідальні за певні види спільної трудової діяльності рядових членів общини. Найпростіша управлінська діяльність не лише давала можливість привласнити додатковий продукт або певною мірою користуватися ним, а й спричинила зародження примітивної кар'єри. Вона була пов'язана із зародженням інституту влади однієї або кількох осіб над іншими членами общини.

Суб'єктами таких примітивних кар'єрних процесів як у ці далекі часи, так і впродовж тривалого часу аж до початку XX ст. були тільки чоловіки, і кількість їх була незначною. Вже в період розпаду первісного ладу (6–7 тис. років тому) виникає майнова й станова нерівність, що обмежує можливості заняття рядовими общинниками керівних рівнів. Навчання тільки дітей знаті в перших школах, які виникли ще в часи родової общини як загальнодоступні й мали назву "будинки молоді", посилило таку обмеженість.

Другий етап розвитку кар'єри пов'язаний з Античним світом, прикладом якого можуть бути Давні Греція, Рим, Китай та інші цивілізації. Класовий поділ суспільства, рабовласницькі відносини, майнова нерівність посилювали й розширювали кар'єристичні прояви: прагнення зайняти вищу сходинку в ієрархії влади, а отже, й більші можливості до привласнення додаткового продукту. Це було доступно тільки дітям аристократичних і багатих родин. Але крім наявності сприятливих матеріальних і соціальних чинників, відповідних особистісно-індивідуальних якостей та досвіду

діяльності на часі постала нова вимога до кандидатів на покращення кар'єри – підготовленість, яка реалізувалася через освіту.

Цьому сприяло виникнення шкіл різних рівнів і напрямів, а також певні вимоги щодо відбору кандидатів на посади. Так, спартанські юнаки, переважно діти рабовласників, навчалися читанню, письму, обчисленням, хоровому співу, але найбільше – військовій майстерності. У двадцятирічному віці вони складали іспит, який визначав їхню подальшу військову кар'єру, пріоритетність якої у спартанському суспільстві не підлягала сумніву.

Діти афінян, отримавши раннє домашнє виховання, потім навчалися музиці, співам, декламації у школах граматистів і кіфаристів, підлітки займалися гімнастикою та п'ятиборством у школі боротьби – палестрі, юнаки в гімнасіях вивчали філософію, літературу та політику, а найвищий рівень освіти давала ефебія – школа, у якій навчали політичним наукам, правовим законам, професійній військовій підготовці. Якщо ж юнак прагнув до кар'єри найбільш високого рангу (сенатора, видатного філософа, ритора, військового та ін.), він мав ще близько 10 років навчатися у школах філософів і риторів (наприклад, в Академії, яку започаткував Сократ) [8, с. 85–87].

У Давньому Римі найбільш шанованою була кар'єра військового та управлінця, який був на державній службі. З часів підкорення Греції (II ст. до н. е.) Рим перейняв грецьку культуру та систему освіти й підготовки до реалізації кар'єрного поприща. Поступово різні види шкіл були перетворені на державні, котрі займалися підготовкою державних службовців різних рівнів, яких імперія потребувала у величезній кількості. Згодом були утворені спеціальні школи для підготовки лікарів, архітекторів (інженерів-будівельників) та інших фахівців, а також вища школа університетського типу (Атенеум), випускники якої мали всі можливості для здійснення найвищих кар'єрних планів.

Отже, основами кар'єри в Античному світі були: матеріальна забезпеченість, високий соціальний статус батьків, сім'ї, власні задатки й здібності та освіта. Слід зазначити, що останній чинник почав відігравати все більшу роль у розвинутих країнах, тоді, як в країнах, які знаходилися на нижчих рівнях розвитку, навчання залишалося у примітивному стані.

Третій етап розвитку кар'єри збігся із Середніми віками (IV–XVI ст.), які характеризувалися посиленням соціальної нерівності, пануванням релігії. Збільшилася кількість представників привілейованих кіл, які здійснювали богословську та військову кар'єру, що відповідало пануючим християнському та лицарському ідеалам. У школах при церквах (парафіяльних, монастирських, соборних) вчили смиренню, чим гальмували кар'єрні амбіції молодих людей.

У Західній Європі, а пізніше – й в Україні, – створюється значна кількість цехових, братських та гільдійських шкіл, де навчали ремеслам і торгівельній справі, що давало поштовх кар'єрам здібної молоді, пов'язаної з цими видами діяльності. У відкритих католицьких університетах надавали вищу освіту та ступені "магістр мистецтв" (після закінчення артистичного

загальноосвітнього факультету) і “доктор наук”, що стало суттєвим підґрунтям для успішної медичної кар’єри (після закінчення медичного факультету), кар’єри юриста (після закінчення юридичного факультету) та представників інших інтелектуальних видів діяльності. Ступінь “бакалавра” та “магістра” отримували й випускники православних колегіумів. Успішні кар’єрні реалізації на основі здобутої освіти здійснювали, переважно, збіднілі представники панівних верств населення та поодинокі вихідці з інших соціальних прошарків, які змогли скористатися власними здібностями, опікою багатих спонсорів та іншими сприятливими обставинами.

Але серед значної частини вищої аристократії превалювало зневажливе ставлення до освіти. Насамперед це стосувалося тих чоловіків, які реалізовували військову кар’єру або обіймали певні управлінські посади при панівних дворах. Їхні дружини часто отримували кращу домашню освіту, але могли займатися, як і раніше, лише домашнім господарством. Держава (на прикладі царської Росії) не мала власної системи освіти, а отже, не приділяла уваги спеціальній підготовці й становленню кар’єри майбутніх фахівців.

Протилежне ставлення щодо підготовки молодих людей до здійснення кар’єри було в Середньовічному Китаї. Ще під час правління династії Мін (1368–1644 рр.) сформувалася система приватних і державних шкіл, яка проіснувала до початку XX ст. Вона включала такі типи навчальних закладів: “шесюе” – сільські початкові школи першого ступеня; “сянсюе” – повітові школи другого ступеня, “фусюе” – обласні школи; “шуюань” – “книжкові будинки” в провінціях; “гоцзицзянь” – вищі школи для людей особливого статусу, які пройшли систему іспитів [9, с. 90–91].

Завданням освіти була підготовка учнів до системи державних іспитів, проходження яких надавало широкі можливості для отримання високих державних посад і здійснення кар’єри службовця [10]. Процедура складання іспитів була надзвичайно складною, ієрархізованою, знаходилася під контролем держави. Успішне складання повітових іспитів давало звання “туншен” і допуск до наступних випробувань трьох рівнів: ті, хто не пройшов перший етап, отримували право працювати шкільними вчителями і можливість повторення його через рік. Достойні отримували ступінь “сюцай” (“квітучий дар”) і допускалися до проходження наступного етапу; другий (провінційний) етап проводився один раз на три роки й надавав ступінь “цзяюйжень” (“показна людина”, “кандидат наук”); третій (столичний) етап також мав трирічну періодичність і давав можливість успішним кандидатам отримати ступінь “цзиньши” (“прогресуючий вчений” або “вчений доктор”) та зарахування до Придворної академії при Палаті вчених.

Така система іспитів проіснувала більше ніж 1300 років, слугувала стимулом до самовдосконалення на кар’єрному шляху та сприяла розвитку китайської системи освіти, політики, економіки, управління.

Четвертий етап розвитку кар’єри (XVII – початок XX ст.) відзначався значною динамікою змін і впливів на кар’єрні процеси. Розпад феода-

льних відносин, зародження та зміцнення класу буржуазії, бурхливий розвиток виробництва, засобів праці, науки, техніки, культури, розширення суспільного поділу праці спричинили виникнення нових професій (підприємець, інженер, технік та ін.) і нових кар'єрних можливостей. Наряду із системою академічної освіти створювалася система професійної освіти, що потенційно розширило шляхи розбудови кар'єри. Відбулося повне відділення управління від трудової діяльності і, як наслідок, – поява найманих управлінців, менеджерів, у яких прагнення до кар'єрного зростання були яскраво виражені.

Кар'єра у сфері виробництва формально поділялася на управлінську, виробничу та фінансову. Відбулася тотальна бюрократизація управлінського апарату [3, с. 8], кар'єра управлінця стала найпрестижнішою та досить масовою. До управління залучається широке коло представників аристократії, насамперед збіднілої, а також нового класу – буржуазії. За своїм характером кар'єра стає все більш ієрархічною, формуються етапи її проходження в рамках основних трудових, інтелектуальних і військових галузей.

Масштаби здійснення кар'єри значно розширюються: це явище стає більш масовим, швидко розвивається в часі, виникають нові шляхи та можливості кар'єрного зростання. Характерною ознакою кар'єри на цьому етапі стає динамізм, що особливо інтенсивно спостерігається при зміні соціально-економічних умов зі сприятливих на несприятливі та навпаки. Такі зміни супроводжували, як правило, буржуазні та соціальні революції, загарбницькі війни з метою переділу світу, створення нових ринків збуту, науково-промислова революція та інші бурхливі процеси.

П'ятий етап розвитку кар'єри у нашій країні пов'язаний з радянськими часами (1917–1991 рр.). Він відзначається наявністю надзвичайно гострих суперечностей: декларацією демократизму (всі мають рівні можливості) і його порушеннями; запереченням політичного детермінізму та його тотальним розповсюдженням (на високі кар'єрні посади могли претендувати лише члени комуністичних партій); ідеологізацією кар'єрних процесів (службові підвищення були доступні лише фахівцям, які підтримували панівну ідеологію); сувора ієрархічність кар'єри (як висхідна, так і спадна) та бюрократизація, що приводило до процесів старіння керівних кадрів, застою та деградації в інтелектуальній та виробничій сферах, гальмування щодо розгортання кар'єри в часі тощо; засудження кар'єризму як негативного індивідуалістично спрямованого явища на противагу закликам до успішної праці для загального блага. До професійної діяльності та кар'єрних процесів масово залучаються жінки, які отримали рівні права з чоловіками, але фактично їх кар'єрне зростання та розміри винагороди за працю з різних причин гальмуються суспільством.

Значення освіти, а на кінець XX ст. – професійної освіти, у кар'єрному зростанні працівника стає надзвичайно істотним, наближаючись до ультимативного. Кар'єрні процеси стають масовими, що вперше викликає інтерес різних наук до цих явищ: соціології, психології, соціаль-

ної психології, соціоніки, менеджменту людських ресурсів, менеджменту організацій, педагогіки та ін.

Аналіз розуміння сутності кар'єри різними науками засвідчує, що вони виділяють дві суттєві домінанти:

– індивідуальну, яка пов'язана з актуалізацією потреб, мотивів і цілей індивіда щодо його життєдіяльності, створення благополуччя та безпечних умов існування, а також з пізнанням себе як індивіда й особистості та самовираженням і самореалізацією;

– соціальну, яка полягає у зростанні ролі людського фактора в соціальних та економічних процесах, у поєднанні кар'єрних інтересів індивіда та суспільства.

Шостий етап (з 1991 р.) ми ототожнюємо в часі з початком демократичних перетворень у нашій країні, які викликали значні зміни у професійних і кар'єрних процесах.

Позитивним стало те, що відкритість українських суспільних, виробничих, наукових, освітніх та інших галузей для всього світу та перехід у цих сферах до світових і європейських стандартів зумовили перегляд вітчизняних кваліфікаційних основ, а також високу мобільність фахівців у міжнародному професійно-кар'єрному просторі (багато наших співвітчизників зробили або роблять кар'єру в інших країнах), омолодження кадрових ресурсів і створення можливостей для їхнього швидкого кар'єрного зростання, висування вимог до владних, соціальних та виробничих структур щодо покращення умов для успішної реалізації трудової діяльності та кар'єри працівників. Вища професійна освіта, яка все більше перебудовується на принципах демократизму, гуманізму, диверсифікації, стала більш різноманітною та доступною для більшості молодих людей.

На жаль, на тлі руйнування старих соціальних і виробничих відносин, переділу власності й конкурентно-агресивного нагромадження первинних капіталів у кар'єрній сфері сформувалися й негативні процеси, як-от:

– руйнування середовища робочих місць, що звузило широкі можливості працевлаштування та кар'єрної реалізації для значної кількості працівників;

– зниження моральних норм у кар'єрних відносинах між працівниками та керівництвом. Загострення прагнень вирішувати конфліктні ситуації стилем конкуренції;

– зниження рівня професіоналізму та майстерності фахівців. Відтік професіоналів з різних галузей за кордон з метою працевлаштування або їхня професійна переорієнтація;

– зниження професійного рівня управлінців та менеджерів багатьох соціальних і виробничих структур, що негативно впливає на динаміку кар'єрного зростання працівників та ін.

Разом з тим, останніми роками в нашій країні уявлення про кар'єру радикально змінилося. Сьогодні воно розглядається як таке, що дає людині змогу осмислити свій професійний розвиток, оцінити індивідуальні можливості та використати їх для реалізації кар'єрної мети.

Узагальнені нами в табл. 1 результати дослідження виникнення та генези кар'єри створюють можливості для визначення таких загальноісторичних особливостей і тенденцій у кар'єрних процесах:

– охоплення кар'єрою все нових сфер діяльності людей та все ширших мас працівників;

– розширення можливостей людей щодо задоволення їхніх кар'єрних потреб, цілей і прагнень;

– гуманізація та демократизація кар'єрних процесів і відносин;

– наростання ієрархічності кар'єри;

– зростання впливу освіти на успішність кар'єрних процесів;

– залежність успішності кар'єри від уміння планування, адаптування, корегування кар'єри.

Як показав аналіз досліджень зарубіжних учених у галузі кар'єри (М. Артур, С. Барлі, Л. Ізабелла, Р. Кантер, К. Крем, Дж. Ван Мален, Е. Мейо, Н. Ніклсон, С. Ористайн, П. Спереу, Д. Супер, М. Уест, Дж. Холленд, Е. Шейн та ін.), загострення конкурентної боротьби між виробничими структурами та між самими працівниками, посилення вимог до результативності праці, якості продукту та послуг, зростання ролі й відповідальності особистості за успішну реалізацію власної кар'єри суттєво змінили умови протікання кар'єрних процесів у сучасних умовах. Дія змінених і нових чинників, як показав П. Херріот у праці "Кар'єра" [11, с. 659], суттєво впливає на оновлення змісту поняття "кар'єра". Ми адаптували запропоновані автором старі та змінені чинники до особливостей прояву кар'єрних процесів в умовах, які були та існують нині у нашій державі (табл. 2).

Таблиця 2

Традиційні, нові та змінені чинники впливу на кар'єрні процеси

№ з/п	Традиційні чинники впливу	Нові та змінені чинники впливу
1	Повна довгострокова зайнятість	Тимчасові контракти, що можуть пропонувати й неповну зайнятість
2	Гарантована державою зайнятість	Незабезпеченість зайнятістю з боку держави або приватного бізнесу
3	Вузька, але визначена колія кар'єрного зростання	Зміни в кар'єрі, що можуть повторюватися
4	Одна професія на все життя	Кілька сфер професійної діяльності
5	Одне місце працевлаштування на все життя чи на досить тривалу його частину	Зміна місць працевлаштування або самостійна діяльність на основі приватної власності
6	Регулярні кар'єрні переміщення	Підтримка здатності до постійної забезпеченості себе зайнятістю
7	Багаторівнева організаційна ієрархія	Піраміда з нечітко вираженими рівнями
8	Передбачувані трудові переміщення	Непередбачуваність трудових переміщень
9	Внутрішній ринок праці	Внутрішній і зовнішній ринки праці
10	Кар'єрним зростанням працівника управляла виробнича структура	Працівники самі управляють своєю кар'єрою
11	Організація сприяла розвитку фахівців	Розвиток – справа самих фахівців
12	Кар'єра мала національні межі, розгорталася в одній державі	Кар'єра набуває рис інтернаціональності

Сучасне суспільство характеризується швидкоплинністю змін на ринку праці, у виробництві. Вони позначаються на стані професійної кар'єри фахівця в системі нинішнього конкурентного виробництва: відбуваються переходи на обмежені часом контракти, на роботу з частковою зайнятістю, що призводить до скасування кар'єрних можливостей або деформацій кар'єри працівника.

У цих умовах змінюються також і вимоги до фахівців. Епоха спеціалістів вузького профілю минає. Працівник повинен стати універсальним, володіти такими актуальними якостями, як різносторонність, гнучкість, пристосовуваність, адаптація, прагнути до здобуття кількох споріднених професій (або спеціальностей), уміти проектувати й реалізувати власну кар'єру.

Висновки. У ході дослідження систематизовано наукові погляди на сутність кар'єри як складного соціального феномену, розкрито особливості становлення цього поняття в науковій думці, цього явища – у суспільній практиці. Вперше в педагогічній науці виділено та охарактеризовано історичні етапи розвитку кар'єрних процесів у системі суспільних і професійних відносин та встановлені їхні зв'язки з освітою.

У контексті сучасних гуманістичних вимог українського суспільства щодо підготовки майбутнього фахівця до успішної реалізації життєвого і професійного шляху актуалізується завдання подальших досліджень, спрямованих на теоретичне обґрунтування особливостей процесу формування у сьогоднішніх студентів вищої школи та учнів ПТНЗ умінь проектування траєкторії професійно-кар'єрної самореалізації.

Список використаної літератури

1. Белецкий Н.П. Менеджмент. Деловая карьера / Н.П. Белецкий. – М. : Высш. школа, 2001. – 302 с.

2. Даль В. Толковый словарь живого русского языка: Современное написание : в 4 т. / В. Даль. – М. : АСТ ; Астрель, 2003. – Т. 2: И–О. – 1280 с.

3. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова ; РАН ; Ин-т рус. языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.

4. Пальчевський С.С. Педагогіка : навч. посіб. / С.С. Пальчевський. – 2-ге вид. – К. : Каравела, 2008. – 496 с.

5. Руденко Н.В. Вибір студентами професійної кар'єри: гендерні аспекти / Н.В. Руденко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 3 (56). – С. 344–349.

6. Савельєва В.С. Управління діловою кар'єрою : навчальний посібник для студентів економічних спеціальностей / В.С. Савельєва, О.Л. Єськов. – Краматорськ : ДДМА, 2007. – 168 с.

7. Сидихменов В.Я. Китай: страницы прошлого / В.Я. Сидихменов. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Наука, 1987. – С. 382–417.

8. Хьелл Л. Теория личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2005. – 607 с. – (Серия "Мастера психологии").

9. Шацька О.П. Історія розвитку освіти в Китаї (XVI ст. до н. е. – XXI ст.) / О.П. Шацька // Освіта Донбасу : наук.-метод. видання. – 2009. – № 1 (132). – С. 89–97.

10. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : Перун, 2009. – 1736 с.

11. Малый энциклопедический словарь : в 2 т. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Изд-во Брокгаузь-Ефронь, 1907. – Т. 1. – Вып. II. Гальванохромія-Кившенко. – 2080 с.

12. Новый словотолкователь : 43000 иностран. слов, вошедших в рус. язык : в 2 т. – М. : Тип. Ф. Иогансон, 1878. – Т. 1: А–Л. – 860 с.

13. Словарь современного литературного русского языка : в 17 т. – М. ; Л. : АН СССР, 1956. – Т. 5: И–К. – 1915 с.

14. Словник української мови : в 11-ти т. / АН УРСР, Ін-т мовознавства ім. О.О. Потебні. – К. : Наукова думка, 1972. – Т. IV. – 840 с.

Шепеленко С.Н. Особенности развития карьерных процессов, их связи с педагогической наукой и образованием

В статье систематизированы научные взгляды на сущность карьеры как сложного социального феномена. Впервые в педагогической науке выделены и охарактеризованы исторические этапы развития карьерных процессов в системе общественных и профессиональных отношений, а также установлены их связи с образованием.

Ключевые слова: карьера, карьерные процессы, этапы развития, особенности.

Shepelenko S. Features career development processes, their relationship with pedagogical science and education

In the article the scientific views on the nature of a career as a complex social phenomenon. For the first time in pedagogical science were isolated and characterized the historical stages of development of career processes in the system of social and professional relationships, and established their relationship with education.

Key words: career, career processes, stages of development, features.

УДК 37.018.556

Н.В. ЯРЕМЕНКО

ПРИВАТНА ОСВІТА АНГЛІЇ ЯК АКТУАЛЬНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті проаналізовано погляди прогресивної педагогічної громадськості Великої Британії про роль і значення приватних навчальних закладів, які діють у сучасній Англії.

Ключові слова: прогресивна педагогічна думка, приватні навчальні заклади, Англія.

Відродившись на пострадянському просторі наприкінці минулого століття, приватні навчальні заклади спричинили бурхливу дискусію як з приводу доцільності існування, так і стосовно проблем їх навчально-виховної та наукової діяльності. Особливої значущості із цього погляду набувають теоретичні засади організації діяльності приватного шкільництва в Англії, чий багаторічний досвід, заслужена популярність і престижність визнані та високо оцінені світовою спільнотою. Урахування й застосування педагогічно цінних ідей щодо ролі, значущості й особливостей функціонування приватної освіти у цій країні дасть змогу оптимізувати вітчизняну приватну школу.

Виявлено, що досліджуване явище ще не було предметом окремого цілісного наукового аналізу. Певні аспекти досліджуваної проблеми вивчалися вітчизняними науковцями (О. Локшина, Л. Пуховська, А. Сбруєва та ін.) лише побіжно, переважно у працях, присвячених аналізу загальних тенденцій розвитку освіти у Великій Британії.

Отже, актуальність і недостатня наукова розробленість зумовили написання статті, ***мета*** якої – висвітлити погляди прогресивної педагогічної громадськості Англії про роль і значущість приватної освіти.

У процесі дослідження виявлено, що основна дискусія широкої громадськості щодо значущості приватної освіти Англії та її особливостей розгортається навколо “великих шкіл”. Ще у 1967 р., оцінюючи роль “незалежних шкіл”, міністр освіти Е. Кросленд указував, що такі навчальні заклади є “…основною причиною соціальної нерівності <…> Не випадково, що Британія, єдина країна в світі з таким рівнем приватної і привілейованої освіти, понад усе відчуває на собі розшарування суспільства…” [1]. Зазначимо, що на думку Дж. Рея, такий вплив швидше “психологічний”. Увага суспільства до “великих шкіл”, на його думку, надмірна. Аргументуючи свою точку зору директор Вестмінстера – найстарішої приватної школи Англії – відзначає, що у Великобританії всього 7% школярів відвідують одну із двох тисяч “незалежних шкіл”, у тому числі й підготовчі, з них лише 4% старшокласників. Натомість у США приватні навчальні заклади відвідують 9–10% школярів. Американські приватні школи, як указує науковець, не викликають такі гострі суперечки у суспільстві.

Дж. Рей стверджує, що саме поняття “велика школа” для багатьох британців є синонімом привілеїв. “Такі школи приносили б більше користі

державі, якби ці пільги були відмінені", – зауважує автор. Проте в демократичній країні, як справедливо наголошує Дж. Рей, повинні існувати школи, котрі не залежать від держави. Такі навчальні заклади, на його думку, відіграють важливу роль у розвитку державного сектору, оскільки конкуренція, яку вони створюють таким школам, спонукає останні підвищувати рівень освіти. Крім того, на думку вченого, "великі школи" не тільки у Великобританії, а й у світі приносять державі більше, ніж податкові виплати. Усі вони, як зазначає Дж. Рей, практикують програми, спрямовані на допомогу місцевому товариству чи державним школам [3].

У процесі наукового пошуку виявлено, що суттєвій критиці з боку педагогів і громадськості піддаються приватні пансіони. Так, англійські батьки вважають, що більшість "незалежних шкіл" не дають нічого, крім "шкільного піджака". Зміна ставлення до "public school" у пересічних громадян Великої Британії сталася й унаслідок підвищення платні за пансіон: багато батьків вважали за краще економити та відправляти своїх дітей тільки в денну школу. У переліку причин, що зумовлюють негативне ставлення до приватних навчальних закладів, дослідники називають також підтримку ними старих вікторіанських ідей і методів виховання.

Проведене дослідження дає можливість стверджувати, що поруч із тими, хто негативно оцінює приватні школи, значне місце займають і їх прихильники. Серед них слід назвати вчителя із Marlborough Дж. Денсі. У праці "Приватні школи і майбутнє" науковець слушно зауважує, що ті особи, котрі схвалюють систему приватної освіти, сприймають приватні школи як належне й рідко вихваляють їх. Ті ж, які заперечують освіту в приватних пансіонах, навпроти не утримуються від негативних висловлювань. Так, одне зі звинувачень, яке, за висловом Дж. Денсі "…найстрашніше і найбільш вживане", це те, що навчання в приватній школі знищує індивідуальність, що їхні учні та випускники обмежені в своїх інтересах і є вкрай нудними людьми. "Дитина, котра вчиться у приватній школі, – пише дослідник, – дійсно набуває там певні погляди про манери поведінки, про те, коли і як носити той або інший одяг. Як правило, й надалі випускники приватних пансіонів не відмовляються повністю від придбаних манер і звичок". На думку науковця, не може бути нічого небезпечного і шкідливого в тому, що учень носитиме одяг такий самий, як у інших. Небезпека в іншому: якщо він вважатиме і стверджуватиме, що ті, хто не дотримується певних норм в одязі, не дотримується їх і в поведінці, – "погані люди". Проте більшість випускників приватних пансіонів, як наголошує Дж. Денсі, юнаки з неабиякими здібностями і неординарним мисленням. Серед них Дж. Байрон, Ч. Дарвін, І. Ньютон, П. Шеллі та ін.

Захищаючи право на існування привілейованих приватних шкіл Дж. Денсі виділяє й характеризує плюси перебування дитини у таких закладах. По-перше, в приватному пансіоні учень має нагоду бути навченим "експертами", котрі далекі від емоцій відносно цього хлопчика, тобто емоційно врівноважені. Вихователь удома, як відзначає дослідник, – це потенційний заступник часто "грубого і деспотичного батька" або "протекційної

та надпоблажливої” матері. До того ж, школа-пансіон замінює компанію різновікових підлітків компанією ровесників, яка так природно необхідна хлопцеві. Таким чином, приватний пансіон, як наголошує Дж. Денсі, – це община, побудована з певною метою, основна з якої – освіта і виховання підлітків. Дитина, за його зауваженням, “виграє”, знаходячись протягом значного часу на відстані від своєї сім’ї та від суспільства. Це, на думку вченого, підкреслює раціоналізм пансіонного принципу [2].

По-друге, це насиченість і організованість життя приватного пансіону. Відзначимо, що діяльність усієї школи протягом дня розписана по хвилинах і організовується у згоді з різними групами учнів. Школа чітко планує й неакадемічні заняття, котрі займають значну частину шкільного дня: церковні служби, військові паради, організовані атлетичні змагання, участь у добровільних товариствах. За словами самих учнів, від пробудження до сну в них немає необхідності відволікатися від звичайних занять і витрачати час на дорогу тощо. Таким чином, заняття дитини можуть наперед спланувати так, щоб уникнути усього небажаного.

По-третє, в таких закладах вплив особистості вчителя значно сильніше та глибше. Приватні школи-пансіони, маючи у своєму розпорядженні ширші можливості, прагнуть не тільки до розвитку розумових здібностей своїх учнів і нагромадження у них академічних знань. Вони виховують учнів, глибоко, тривало і цілеспрямовано впливають на них не тільки під час навчальних занять, а й під час різноманітних позакласних справ і навіть у період відпочинку.

На думку Дж. Денсі, критики не довели ще, що будь-який інший навчально-виховний заклад Англії здатний сформувати більш досконалу й всебічно розвинуту особистість. Якщо ж випускник пансіону й має деякі недоліки, то вчителя це добре усвідомлюють. “Міркування про те, що приватні пансіони віджили свій вік, що, з одного боку, зростання цін, а з іншого – можливість вчитися безкоштовно приречуть ці дорогі школи на вимирання, виявилися передчасними. Про це свідчить незмінний інтерес до них батьків”, – стверджує Дж. Денсі [2].

Значущість приватної освіти підкреслює і Дж. Тулі. Зазначимо, що право приватних шкіл на існування науковець відстоює в контексті аналізу існуючої тези про право держави на монополію освіти. Школа, на його думку, традиційно відноситься до державних монополій: вважається, що тільки держава здатна забезпечити рівний доступ до знань для всіх верств суспільства, загальність шкільної освіти і його відповідність загальним стандартам. У своїй праці “Освіта у “вільному місті”” на основі історичних фактів про розвиток освіти в Англії, Уельсі й Америці у XIX ст., а також сучасного стану освіти в Індії, дослідник доводить “неспроможність” вищезгаданої тези. У Великобританії та США середини XIX ст. приватна шкільна освіта охоплювала не менше людей, ніж державна, що прийшла їй на зміну. Це підтверджують і дані про сучасні країни, що розвиваються, зокрема Індія: будучи вкрай витратною для бюджету, державна освіта проте не справляється зі своїми основними

завданнями. Тому й малозабезпечені сім'ї вважають за краще віддавати своїх дітей у приватні школи.

Зазначимо, що свої твердження автор публікації вибудовує у вигляді відповідей на такі запитання: 1) чи дійсно в розвинутих країнах держава забезпечує громадянам якісну загальну освіту?; б) чи можемо ми забезпечити нашим дітям якісну загальну освіту без участі держави? Так, аналізуючи сучасний рівень освіти населення провідних країн світу, Дж. Тулі відзначає, що, наприклад, у Великобританії функціональна безграмотність дуже поширене явище. Навіть після 11 років обов'язкової середньої освіти навчальні навички (читання і лічба) багатьох британців не відповідають потребам повсякденного життя. До 40% громадян країни віком 21 рік визнають, що зазнають труднощі із письмом і орфографією, 30% – з математичною грамотністю, а 20% – навіть із читанням (Central Statistical Office). Такий самий стан, на думку вченого, характерний і для таких країн як Канада, Німеччина, Нідерланди, Польща, США і Швейцарія (у франкомовних і німецькомовних кантонах), тобто в тих країнах, де де-юре чинна система загальної середньої освіти. Підсумки соціологічного опитування, проведеного в цих країнах, свідчать, що "приблизно п'яту частину населення" цих держав "важко назвати грамотними людьми – вони, зокрема, не в змозі прочитати і зрозуміти розклад руху автобусів" (Coulson).

Дж. Тулі робить висновок про те, що якісна загальна освіта – це та планка, яку держава не може подолати. Юридичне положення про загальну державну середню освіту, як підкреслює дослідник, не означає, що всі діти ходять в школу чи навчаються на належному рівні. Це перша важлива обставина, яку нам слід брати до уваги.

Дж. Тулі наводить факти з історії декількох країн – Великобританії, США й Австралії, – котрі свідчать про те, що ще до появи державних шкіл і введення обов'язкового їх відвідування, ці країни стрімко наближалися до загальної освіти. Відзначимо, що ці дані стосуються в основному відвідин шкіл, а не освіти у широкому значенні слова. У своєму дослідженні науковець спирається на факти про час, який діти проводили в школі у XIX ст., коли середня освіта не була обов'язковою. Отже, батьки відправляли дітей до школи тільки в тому випадку, якщо бачили, що це приносить конкретну користь [6].

Виявлено, що активну участь в обговоренні ролі приватної освіти, її переваг і недоліків беруть відомі періодичні видання Великої Британії: Guardian, Times, Telegraph, Independent та ін. На їх сторінках розгортається дискусія про підвищення платні за навчання у приватних школах, про результати випускних іспитів, що проводяться у них, тощо. Зазначимо, що англійська преса не оминає і скандали, пов'язані з "незалежними школами".

Про існування інтересу до приватних шкіл свідчать і таблиці рейтингів, які щорічно публікуються у провідних періодичних виданнях (Financial Times, Independent, Daily Telegraph, Times, Guardian). Відзначимо, що тра-

диція складання рейтингів навчальних закладів виникла у другій половині XX ст.

Під час дослідження виявлено, що “табелі про ранги” британських шкіл в різних виданнях дещо відрізняються один від одного за концепцією. Так, рейтинги ВНЗ (університетів і вищих шкіл бізнесу) базуються на трьох головних академічних показниках, перший із яких – репутація. Другий критерій – успіх випускників у пошуку роботи, що визначається за розміром зарплати і “бонусів”, а також відсоток випускників, що знайшли роботу відразу після закінчення навчального закладу. Третій критерій – складність вступу до університету – вираховується за прохідними балами і кількістю абітурієнтів на одне місце.

Питання організації та функціонування приватних шкіл Англії, переважно “public school”, особливості їх традицій, знайшли відображення також на сторінках художніх книг і кінематографа. Так, у переліку творів, у яких висвітлено діяльність приватних шкіл Великої Британії, слід назвати книги Х’юза і Феррара. Закладена ними традиція була продовжена Д. Бенедіктусом, Х. Вечеллом, М. Кембеллом, Р. Кіплінгом, Дж. Оруеллом, Е. Паркером, З. Рейвеном, Д. Хейгейтом та ін. Наголосимо, що неймовірною популярністю серед сучасної молоді користуються і книги Дж. Роулінг про хлопчика-чарівника Гаррі Поттера, після опублікування яких та їх екранізації багато шкіл-пансіонів пережили справжній бум. Зазначимо, що тема “public school” ставала лейтмотивом мюзиклів і п’єс, місцем дії багатьох фільмів [5].

Висновки. Таким чином, проведений науковий пошук дає підстави стверджувати, що на сьогодні приватний сектор освіти Англії привертає увагу багатьох дослідників. Його роль і значущість у розбудові сучасного освітнього простору, специфіка існування, досвід діяльності та багато інших проблем стають предметом дослідження багатьох учених, педагогів, представників бізнесових структур, політиків та пересічних громадян. Цим та іншим питанням присвячено значну кількість друкованих праць, серед яких: монографії, розвідки, тезиси конференцій різного рівня тощо. Підкреслимо, що така особливість характерна для всієї історії існування приватного інституту освіти Великобританії. Вона пояснюється величезним впливом шкіл на англійську історію і культуру, який порівняний лише з впливом інституту монархії.

Список використаної літератури

1. Assault on Privilege [Электронный ресурс] // Time Magazine. – 1967. – April 28. – Режим доступа: http://www.time.com/time/magazine.

2. Dancy J.C. The Public School and the Future / J.C. Dancy. – London : Faber, 1963 and 1986.

3. Rae J. The public school revolution: Britain’s independent schools 1964–1979 / J. Rae. – London ; Boston, 1981. – 188 p.

4. Абакумова И.А. Организационно-педагогические основы деятельности английского частного пансиона : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / И.А. Абакумова ; Рост. гос. пед. ун-т. – Ростов н/Д, 1999. – 24 с.

5. Назарьева К.В. Развитие элитного школьного образования в Англии : дис. на соис. науч. степени канд. пед. наук : 13.00.01 / К.В. Назарьева. – Архангельск, 2008. – 279 с.

6. Тули Дж. Образование в “вольном городе” [Электронный ресурс] / Дж. Тули. – Режим доступа: http://www. inliberty. ru/library/study/education.

Яременко Н.В. Частное образование Англии как актуальная педагогическая проблема

В статье проанализированы взгляды прогрессивной педагогической общественности Великобритании про роль и значение частных учебных заведений, которые действуют в современной Англии.

Ключевые слова: прогрессивная педагогическая мысль, частные учебные заведения, Англия.

Yaremenko N. Private education in England as the current pedagogical problem

The article deals with the analysis of views of same Great Britain progressive pedagogical public on the role and meaning of private institutions in modern England.

Key words: progressive pedagogical idea, private educational institutions, England.

УДК 37.018.8

JUSZCZAK KRZYSZTOF ADAM

TEACHERS' EDUCATION IN A CHANGED SOCIAL REALITY

The issues of training competent teachers, their education during undergoing changes are the subject of Author's reflection in this Work. These deliberations that stem from the importance that the level of education has, concern numerous problematic spheres, to begin with the role on higher education in teachers' training, and with a teacher's modelaswell. None of the enumerated parts explains the issue completely. They form open space to present new trends. They are also supposed to make the reader think about his own attitude to undertaken educational tasks.

Key words: *teaching strategies, competence, professional development.*

A present stage in polish society's development could be characterized as a new level in all spheres of life. The system of values has been reformed, and the change in paradigms when philosophy of life is concerned definitely needs a new methodical approach in education.

Searching for new mental and axiological stereotypes is correlated with forming two trends in contemporary conditions:

– formulating nation's traditional values in Polish nation, in a personal meaning;

– assimilating western countries' values, allowing people to act in order to improve social sphere of life.

The issue gets a significant importance when we take an educational system as a whole. It has also a great importance in training future educators who would, in a special way, influence on forming the philosophy of life of the growing up generation. Thus, there is arising an urgent need to think about substantial preparation, competences and teachers' professional improvement.

Standards of teachers' education from 7th September 2004 [12] say that the aim of teachers' education is preparing them to "comprehensive realization of didactic, educational and caretaking tasks of the school". They give the number of hours of teaching, they suggest content of education in a psychological, pedagogic, didactic spheres as well as complementary subjects and they also specify detailed skills of the graduates. And the authorities of universities in which candidates for teachers gain necessary pedagogical qualifications create a definite shape of the teachers' education model. Therefore, when conditions, aims and substance of education are concerned, teacher's autonomy is rather limited. Nevertheless, he's got unlimited possibilities when choosing the methods of work and forming interactions with students, thus in the spheres being the core of teaching-learning process.

Authors of numerous works on pedeutology and authors of educational reports suggest that acts aiming at forming the value system and attitudes of future teachers should be in the foreground, and later there should appear abilities necessary to fulfill professional tasks, and finally, learning about proper matter of education as well as the methods and means.

Unfortunately, pedeutological awareness of the part of cadre educating teachers does not adhere to the real world.

In the teachers' education there is a much to big attention to the content of specialized disciplines, and a negligence of personality development and of professional attitude. Cognitive aspect of education is appreciated, while practical and functional is neglected.

Pedagogical treatises expose an attitude assuming that in the core of teachers' education there should occur a consciousness of seven main groups of functions and tasks. These are [1, p. 391–392]: "teaching and organizing the process of students' learning, teaching them the real life by multidimensional cognitive and practical activity; educating, influencing the attitudes of students and supporting their personal development, playing the educational function in the class; taking care of young people, diagnosing, socialization and rehabilitation; orientation and supporting young people in forming their plans and educational and life programs; cooperation with family and local environment, improving the dialogue about a child, his rights and obligations as well as the role of school and family in education; checking and estimating achievements of children and young people at school, analyzing failures at school and in educational aspect as well as cooperating with all educational institutions to overcome these failures; innovative and exploratory activity, aiming at effective organization of teachers' own "workshop" and the work with students- pupils, improving methods and means of didactic and educational work as well as the criteria of evaluation".

To express it comprehensively, teacher in the 21st century must be a multidimensional person, having not only a knowledge and professionalism but also being capable of professional reflection in actions and about the actions, being conscious of "being a teacher". He must be able to be focused on the future and improve his own abilities. Competence defined in such a way is a condition that ensures pedagogic success and effective impact on the pupils.

As general, teachers should be able to [13, p. 9–10]: work on his knowledge, new technologies and information: teachers' training should enable to find knowledge, analyze it, approve it, as well as to pass the knowledge using new technologies where it is needed, and his pedagogic abilities should allow him to create a possibility to learn, and decide about the technologies with the right to choose ways of passing the knowledge. Being innovative and creative, able to support teachers in the search and storage of information. A perfect knowledge in his own field and an approach that says learning is a lifetime process are all essential; work with other people: professionally active teacher who should base on tolerance and get to each student's potential must know issues connected with person's development and must show self-confidence when dealing with other people, he should be able to work with students individually and support them to become active members of society, as well as cooperate with other teachers in order to improve his own learning and teaching; work within a society and for a society: teacher must contribute to students preparation to the role of Europe's citizens and help them to understand the meaning of

learning during the whole lifetime, he should support mutual respect and cultures' comprehension, understand what causes cohesion in the society, and what causes exclusion, be aware of ethical dimension of society's knowledge, as well as be able to work effectively with local societies, partners, parents, institutions which educate teachers and with representative groups.

These tasks require the teacher to be oriented and fluent in coping with new, unknown situations. They show a necessity of simultaneous use of cognitive critical, interpretative competence, all of the same importance when realizing the teaching and educating process.

In addition to the above mentioned properties, it is particularly important who is the person having the possibilities to influence the direction, pace, and the content of pupil's development. It is therefore important, as A. Kokielemphasizes [4, p. 151], what values are person's guideline. That person with his own work axiologically shapes others members of the society.

A teacher must form his attitude as a professional teacher and as an individual person. At the same time there must be no dissonance between these dimensions. Just the opposite, their dynamic interdependence is desirable.

The acquisition of particular competence is a complex process, because there is a belief that "teacher's education should be open to various theoretical orientations. In his complex actions a teacher needs a special power, the value of which is not abating cognitivity of a teacher, but inspiring theoretical, philosophical thought, the need of which increases along with a thorough understanding of pedagogical action" [11, p. 561].

H. Kwiatkowska distinguished three theoretical orientations in teachers' education: technological, humanistic and functional [7, p. 11–13]. Technological orientation is based on assumptions of behaviorism and focuses on developing skills. The essence of this concept is the most faithful knowledge acquisition as possible, alongside with workshop's procedures being an indispensable condition of methodologically good teaching, together with rejection of experience treated as an obstacle in gaining true, scientifically verified knowledge. Theoretically oriented education makes a teacher responsible for the results of teaching that are measured by a degree in which the knowledge presented in the class is reproduced by pupils. This concept causes [7, p. 49–51]: (1) undervaluation of a theoretical education; (2) loss of axiological issues; (3) one-sided instrumentalism; (4) far reaching controllability of the teachers' training process.

Humanistic orientation draws inspiration from the assumptions of humanistic psychology. In this model the central element of the training process is the candidate for a teacher. His educational needs are the main frame of reference for the construction of an educational process. The proponents of this concept are against identifying an effective teaching with skills of the teacher. A good teacher has an unique personality which is the basic "tool" in his work. The most characteristic features of humanistic concept could be presented in the statements: (1) The main purpose of education is to assist teachers in discovering their own individuality, (2) being a good teacher involves the ability

to ‘use’ oneself as an instrument of action, (3) expert knowledge is the first and basic condition for teacher’s competence, (4) pedagogical – methodological knowledge is a complementary component of teacher education, (5) student’s practical activities are a condition necessary to discover the personal significance of the theory.

The orientation of functional training is a model that assumes that in a teacher’s profession apractical knowledgeis mainly important,and it is acquired gradually by trial and error [9, p. 37]. This concept focuses on an active education, which is based first on observation and imitation of the actions of experienced practitioners, and then on building your own workshop based on personal practical experience. A teacher’s aim is to realize tasks resulting from institutions’ functioning, rather than building relations conductive to a student’s personal development. The most important features of that system of education are [8, p. 61–63]: (1) active education; (2) “redundancy” of qualifications; (3) an important condition of knowledge functionality is the consciousness of its sources and ways of exploring it; (4) increase of importance of teacher’s self-awareness as an object of exploring knowledge; (5) taking into consideration the axiological issues in educational programs’ contents.

Orientations shown, though so different in their assumptions, have a certain characteristic in common. Educational aims that are formulated in them are adaptive: they learn the functioning of the educational reality in accordance with the applicable rules but they do not develop the critical competencies that allow to undertake tasks that are createdfor education nowadays.

New educational challenges take up theories which construct the reflective paradigm in pedeutology. They are based on the assumption that in teachers’ education “the most important issueis getting skills to evaluate their own actions, their teaching skills and multi-dimensional context in which teaching takes place” by the candidates for future teachers [9, p. 40]. This means that the process of teachers’ training must not be limited to acquiring an objective knowledge or workshop procedures, nor to focus only on a personal development, but it must take into account social and cultural context in which teaching takes place. Strategies constructed in the paradigm of reflexive pedeutology are being practically used. An interesting proposal has been formulated by J.W. Pankratius. The Author assumed that it is not possible to create one and <<perfect>> model of teachers’ training, and the key to an effective education is taking the responsibility for the process of teaching by the candidate [3, p. 188]. In each of the concepts there is a possibility to find valuable element or elements, which should be used in teachers’ training. However in recent years an increase of interest in reflective methods of teaching among pedeutologists could be seen. It derives from the adequacy of reflective pedeutology when contemporary and future tasks formulated for the teacher are concerned.

The above description lead to basic conclusions [5, p. 185–186].

The first conclusion- the level of teachers’ professional preparation is always a resultant of all individual experiences gathered during long period of

time. And experiences from the period of professional training, period of active work as an educator and caretaker, as well as experience gained when being a pupil at school and as a child in a family are all of the same importance. Teacher develops only among people and thanks to them. It's them, besides his own activity, who are a key factor in his development. They are not onlyimportant, but even essential element of the environment from the beginning of teacher's career. The second conclusion- the need to improve the quality of the teacher's qualification is necessary, but it should be emphasized that to make use of the professional qualifications every day at school, not just to acquire them, being at a professional training and active work on the process of professional improvement if not enough. A student's constant tendency to educate and teacher's need to train are a must. The third conclusion from the perspective of the teacher being an effective caretaker, is should be assumed that: a given level of awarness of the regulations and the aims of his own actions, and obligations, rights and responsibilities resulting from it, possibilities to realize own plans, developing interests and skills, and recognition and an adequate estimation of his own possibilities are crucial. A certain level of professional skills is also important. Fourth conclusion- experiences gathered during professional work, can be, and usually are, very different and that is the reason why they do not always contribute to teacher's development according to social requirements.

Fifth conclusion- social requirements applying for changes in teacher's pedagogic behaviors, are formulated in a situation where universities are the first stage of introducing guidelines, which are to create conditions in order to gain necessary professional qualifications by future teachers, and when in school's practice there is a lack of pedagogic experienceswhich could be used as models of didactic and pedagogic actions for teachers.

Taking into consideration the above it should be assumed that teacher's development has a definite and intentional dimension. It could be defined as a sequence of events, which would bring positive changes in the quality of teacher's educational competences and personality. Although it is a specific process. We should not define it as a finished process of education, additional studies or professional improvement, but a distinguishing mark of being a teacher is the process of becoming one. Education that the teacher gains during his studies means only that he is entitled to work in his profession, but does not guarantee a professional understanding of the work and taking up such actions within it. A teacher conscious of his obligations is a constantly developing person. Ch. Day emphasizes that teaching requires teacher's involvement in a constant professional development, lasting through all his career, "necessary for all teachers to keep pace with changes and to make revisions and to bring own knowledge, abilities and visions of what good teaching is, up to date" [2, p. 17].

Professional training of teachers may take place in different educating institutions, as well as somewhere else (at conferences, courses, sessions) or while working with other teachers. It could have formal, informal or incidental character. Both forms of learning (at and on the outside of the place of work) are necessary. Becoming aware of the spectrum of tasks that school and teacher has to

cope with, entitles to make a statement saying that in order to create standards of teachers' education, various factors should be taken into consideration. It is the case of both a subject knowledge and correct sequence of subdisciplines of professional training. It is also important to enable a constant contact with school and other educational institutions.

The analysis of the works on educational work at universities entitles to make a statement that the system of teachers' training in Poland has many weaknesses that cause a disfunction in teachers' competence. The most important of them are [10, p. 12]: the lack of a clear philosophy of teachers' education, that could be reflected in systemic solutions; the lack of correlation between elements of educational process: aims, contents, and time devoted to the process; insufficient number of teaching hours, especially on classes in psychology and pedagogy, which prevents the students to equip with an appropriate knowledge, abilities and attitudes allowing to work in a complicated situation at school, and also, it inclines to teach in a transmission model rather that interpretative, and to choose time saving methods of passing knowledge rather that activating ones, thanks to which students could train abilities, develop reflexivity, solve problems independently; meager scope of educational content (as compared to requirements and challenges a teacher must cope with in our times); the lack of procedures limiting acquiring qualifications by people deprived of pedagogic predispositions.

The enumerated weaknesses show that the scope of necessary changes can be found in various spheres. Changes in a macro scale are vital, when we take into account functions of higher education within the system of education, and in connection to other structural elements of society (especially with a current transformation of the social and economic transformation of the country); possibilities of improvement in organizing institutional studying (alternative projects of learning) are shown; unused possibilities that are in the process of training are highlighted [6, p. 37].

A specific manifesto on teacher's education is developed by J.B. Watson as set of twelve issues. Because these issues determine the principles of education, they should be briefly presented [8, p. 19–20]: selection of candidates to become a teacher; teachers' education – education should be connected to schools which candidate graduated from, as well as with schools in which they are to work in the future; teaching at teacher training institutions should be individualized due to the fact that future teachers are different when intelligence, personality, views, beliefs, and plans for the future are concerned; methods of teaching in teacher training institutions should be active, enabling the candidates to develop self-reliance; during their studies, candidates for teachers should remain in constant contact with environment's social life. It gives them a chance to get to know environments, which their future pupils will come from; education for future teachers should focus not only on the program of teaching in just one subject, but on "life centers" (education should head for enrichment of future teachers' experiences); education for future teachers should lead to familiarization of future teachers with practical methods of getting to know children at

and outside of the school; candidates for teachers should have a chance to get to know themselves and the children. During the process of education freedom in teaching should be focused on, and an excessive control and leadership should be avoided; students' practice should be a personal experience and make use of previously gained experience and knowledge; teacher's training should be focused at developing independence of thinking of the candidates; teachers' training should lead to a full development of personality of candidates; during their studies, students should be able to get familiarized with a model of an ideal teacher, while studying itself should lead to making it real.

Improvement and modernization of teacher's work is a necessity resulting from the need of coping with actual requirements and conditions in which it must be functioning. The basic condition to realize necessary tasks is taking up actions in the process of training and education and professional improvement of teachers who wish to accept the civilizational challenges. To cope with many tasks, a lot needs to be changed in teachers' education, firstly in competences and attitudes of "teachers".

Literature

1. Banach Cz., Pedagodzy o edukacji nauczycielskiej, (w:) Duraj-Nowakowa K., Nauczyciele akademiccy w procesie kształcenia pedagogów, Kraków-Łowicz 1999.
2. Day C., Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez cale życie, Gdańsk 2004.
3. Dylak S., Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli, (w:) Pedagogika w pokoju nauczycielskim, Kruszewski K. (red.), Warszawa 2000.
4. Kokiel A., Wartości studentów pedagogiki w perspektywie zmian współczesnego społeczeństwa, (w:) Surina I., Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych, Kraków 2010.
5. Kozioł E., Przygotowanie nauczyciela-wychowawcy do doskonalenia się w zawodzie jako podstawowy warunek efektywnego działania pedagogicznego, (w:) Ferenz K., Kozioł E., Kompetencje nauczyciela wychowawcy, Zielona Góra 2002.
6. Kubiak W., Nauczyciel akademicki – Student w interakcji (Podejście interpretatywne), (w:) Radecki E. (red.), Student – nauczyciel akademicki (relacje interpersonalne), Szczecin 1998.
7. Kwiatkowska H., Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli, Warszawa 1988.
8. Kwiatkowska H., Pedeutologia, Warszawa 2008.
9. Mizerek H., Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością, Olsztyn 1999.
10. Pankowska D., Pedagogika dla nauczycieli w praktyce. Materiały metodyczne, Kraków 2008.
11. Pilch T., Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, Warszawa 2004.
12. Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dziennik Ustaw Nr 207, poz. 2110.
13. Sielatycki M., Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej, "Trendy uczenie w XXI wieku", nr 3/2005

Кшиштоф Ющак. Освіта вчителів у зміненій соціальній реальності

Проблема підготовки компетентних вчителів, їх освіти на тлі сучасних змін, є предметом авторського дослідження у цій статті. Ці наміри, що беруть початок від усвідомлення важливості рівня освіти, стосуються численних проблемних сфер, починаючи з ролі вищої школи у підготовці вчителів та з формування моделі вчителя. Жодна із перерахованих складників не пояснює проблему повністю. Вони формують відк-

ритий простір з метою представлення нового напряму (тенденції). Також передбачаємо, що читач задумається над своїм власним ставленням до вирішення освітніх завдань.

Ключові слова: вчительскі стратегії, компетенція,професійний розвиток.

Кшиштоф Ющак. Ообразование учителей в измененной социальной реальности

Проблема подготовки компетентных учителей, их образования на основе современных измений, есть предметом авторского исследования в этой статтье. Эти намерения, которые берут начало от усведомления важности уровня образования, касаются численных проблемных сфер, начиная с роли высшей школы у подготовке учителей и с формирования модели учителя. Эти перечисленные составные не обьясняет проблему полностью. Они формируют открытое пространство с целью представления нового направления. Также предвидим, что читатель задумается над своим собственным отношением к решению образовательных задач.

Ключевые слова: учительские стратегии, компетенция, профессиональное развитие.

УДК 377.5:37.02

О.О. БЕЗЗУБКІНА

ЗНАЧЕННЯ ТА ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ В УЧНІВ ШКІЛ

У статті розкрито питання важливості сформованості в учнів різних умінь. Висвітлено мету, завдання, предмет і види вмінь за різними класифікаціями.

Ключові слова: вміння, пізнавальні вміння, практичні вміння, орієнтовна основа, знання.

Мета статті – розкрити питання важливості сформованості в учнів різних умінь. Висвітлити мету, завдання, предмет і види вмінь за різними класифікаціями.

Виховання активності та самостійності учнів виступає перед кожним вчителем як завдання першорядної значущості. Кажучи про формування у школярів навчальної самостійної, необхідно мати на увазі дві сторони проблеми. Перша полягає в тому, щоб розвивати самостійність у пізнавальній діяльності, навчити школярів самостійно оволодівати знаннями, формувати свій світогляд; друга – в тому, щоб навчити застосовувати наявні знання в учінні та практичній діяльності.

Навчання не може бути успішним, якщо не ставиться завдання набути вмінь, що вивчаються системою, і навичок навчальної праці – починаючи від уміння читати й писати, закінчуючи самостійним плануванням роботи, здійсненням самоконтролю за її виконанням і внесенням подальших корективів. Від сформованості цих умінь значною мірою залежать навчання дітей, темпи переробки і засвоєння ними наукової та технічної інформації і зрештою якість знань учнів.

Дослідники виділяють загальні навчальні вміння, до яких відносяться уміння складати план відповіді, працювати з навчальною літературою, і вміння, специфічні для конкретних навчальних предметів або їх циклів. Уміння – це можливість виконувати дію відповідно до цілей і умов, в яких людині доводиться орієнтуватися.

Класифікуючи навчальні вміння за характером детальності, в їх складі можна виділити такі основні види: пізнавальні, практичні, організаційні, самоконтролю й оцінні. Для успішного навчання першорядне значення мають пізнавальні вміння – уміння самостійно набувати знань. Вони особливо важливі для підготовки учнів до поповнення і збагачення знань після закінчення навчального закладу, до безперервної освіти, що диктується наростанням темпів науково-технічного і соціального прогресу.

Від того, наскільки успішно формуються уміння навчальної праці, залежать оволодіння новими знаннями і вміннями, їх оперативність і дієвість.

Вирішення цієї загальної педагогічної проблеми можливе за умови реалізації комплексу завдань.

Перш за все необхідно визначити:

– систему основних умінь;
– вимоги до рівня їх сформованості до закінчення середньої школи;
– етапи формування;
– вимоги до складу і рівня сформованості вмінь учнів кожного року навчання;
– внесок окремих навчальних предметів на кожному етапі навчання у формування кожного вміння;
– методики навчання, що забезпечують успішне формування умінь у дітей кожного року навчання до заданого рівня;
– спадкоємність в розвитку вмінь;
– критерії їх сформованості.

Для успішного формування умінь важлива цілеспрямована, узгоджена робота всього педагогічного колективу.

При визначенні складу пізнавальних умінь необхідно виходити, перш за все, з аналізу основних джерел знань сучасної людини.

Такими джерелами є книги й інші друкарські видання. Для школярів основними джерелами знань є підручники. Отже, необхідно навчити їх працювати з навчальною літературою.

Людина черпає знання зі спостережень за навколишньою дійсністю, за явищами, що протікають в природі та суспільстві. Отже, потрібно формувати у школярів уміння спостерігати, щоб спостереження стало для них методом отримання достовірних знань про навколишнє життя. Треба виховувати культуру спостереження. Людина, що володіє цим умінням, може помітити в найбільш здавалося б, незначних, буденних явищах прояв істотно важливих властивостей матеріального світу, важливі тенденції в розвитку економіки, культури, науки, техніки. У сучасній школі при вивченні природничих дисциплін приділяється велика увага організації спостережень учнів. Вони лише “дивляться”, безпосередньо сприймають підготовлені вчителем об’єкти.

Для сучасного фахівця будь-якої галузі народного господарства, природничих наук велике значення має володіння методикою експерименту. Експеримент є критерієм теоретичних побудовок. Зрештою будь-яка теорія спирається на експеримент й інші способи емпіричної перевірки.

Учні досі виконують дослідження за готовими інструкціями, в яких визначені склад всіх операцій, послідовність їх виконання, способи математичної обробки отриманих даних та ін. Діяльність учня має в основному репродуктивний характер. Учні, виконавши в процесі навчання декілька сотень дослідів з фізики, хімії, біології, до моменту закінчення середньої школи не можуть визначити характерні риси експерименту як методу наукового пізнання, виділити в ньому основні операції. Як видно, необхідно найсерйознішим чином перебудувати методику формування у школярів експериментальних умінь.

На сьогодні виникає необхідність в істотній перебудові методики формування в учнів уміння самостійно ставити досліди на основі аналізу структури діяльності при виконанні експерименту.

Таким чином, до основних пізнавальних умінь відносяться:

1) уміння працювати з навчальною і науково-популярною літературою, на цій основі самостійно набувати та заглиблювати знання;

2) уміння проводити спостереження і на їх основі формулювати висновки;

3) уміння самостійно моделювати та будувати гіпотези;

4) уміння самостійно ставити експеримент і на його основі отримувати нові знання;

5) уміння пояснювати явища і факти на основі наявних теоретичних знань, передбачати наслідки.

Крім пізнавальних умінь, важливу роль відіграють практичні вміння.

Зміст курсу біології, хімії та інших природничо-математичних наукових дисциплін, що вивчаються в середній школі, створює умови для формування практичних умінь у тих, хто навчається, і підготовки їх до праці у сфері матеріального виробництва. При вивченні цих дисциплін необхідно ознайомлювати школярів із технікою і технологією сучасного промислового та сільськогосподарського виробництва, головними напрямами і досягненнями науково-технічного прогресу. У процесі вивчення теоретичного матеріалу, постановки демонстраційних дослідів, виконання фронтальних дослідів і лабораторних робіт, вирішення експериментальних завдань і виконання практикумів учні повинні оволодіти такими практичними вміннями:

1) вимірювання (уміння користуватися вимірювальними приладами: масштабною лінійкою, мірним циліндром, вагами, динамометром, термометром, барометром, манометром, амперметром);

2) обчислення (зокрема вміння проводити математичну обробку результатів дослідів);

3) графічні (побудова і аналіз графіків, котрі розкривають особливості функціональних залежностей між фізичними величинами, що характеризують конкретне явище);

4) застосування різних лабораторних приладів (хімічний і інший посуд, штативи та ін.) і джерел енергії (спиртівки тощо);

5) користування окремими приладами, що зустрічаються в побуті та техніці (важелі, блоки);

6) складки електричних ланцюгів і читання їх схем;

7) планування своєї роботи, правильна організація робочого місця під час занять і при виконанні лабораторних робіт (вирішення розрахункових, графічних, логічних завдань).

Важливе значення мають уміння проводити самоконтроль поведінки, виконання дій і операцій при вимірюванні, обчисленнях, вирішенні завдань, підготовці домашніх завдань тощо.

В окрему групу виділяються оцінні вміння. До них відносяться уміння оцінювати достовірність результатів експериментальних робіт, помилок, допущених при їх виконанні, соціально-економічного й екологічного оцінювання значень величин, експериментального завдання, екологічного та економічного оцінювання технології виробництва, що вивчається.

Деякі із вищезазначених умінь є загальними для всіх навчальних дисциплін. Це, наприклад, уміння працювати з книгою, уміння наукової організації праці. Вимірювальні, обчислювальні, графічні вміння відносяться до природничо-наукових і математичних дисциплін, уміння проводити спостереження і експеримент – загальні для всіх предметів природничо-наукового циклу.

Тому важливо забезпечити єдиний підхід і спадкоємність в їх формуванні при вивченні різних предметів. Реалізація цих умов, як показали дослідження, дає можливість значно прискорити процес оволодіння уміннями, забезпечити вищий рівень їх сформованості до закінчення середньої школи, попередити нераціональні прийоми виконання окремих операцій у тих, хто навчається.

Ми зробили спробу на основі експериментального навчання і проведених досліджень розкрити психолого-дидактичні основи та методику формування у школярів основних навчальних умінь на різних етапах навчання, при здійсненні міжпредметних зв'язків.

Узагальненими вміння стають за певних умов при використанні спеціальної методики навчання. Розглянемо детальніше ці умови.

У працях психологів і дидактів розглянуто теоретичні основи формування умінь, що володіють властивістю перенесення усередину окремого предмета чи теми. Завдання подальшого підвищення ефективності навчання – набуття учнями вмінь вищого рівня узагальнення – вмінь, які сформовані в процесі вивчення конкретних навчальних дисциплін, а потім застосовуються при вивченні інших дисциплін та у самоосвіті, у практичній діяльності. В основу пропонованої методики формування узагальнених умінь нами покладено теорію діяльності, розроблену радянськими психологами С.Л. Рубінштейном і О.М. Леонтьєвим, і вчення про типи орієнтування, розроблене радянськими психологами П.Я. Гальперіним і Н.Ф. Тализіною.

Орієнтовна основа є найважливішою частиною психологічного механізму дії. Психологи розрізняють три типи орієнтовної основи дії та відповідні їм три типи орієнтування в завданні. Кожен із них визначає результат і перебіг дії.

Орієнтовну основу першого типу становлять зразки дії та його продукт. Жодних вказівок на те, як потрібно виконувати дію, не надано. Учні шукають шляхи виконання завдання методом проб і помилок. У результаті таких пошуків завдання може бути виконане, але дія, за допомогою якої воно виконане, залишається нестійкою, не відтворюється при зміні умов, при перенесенні на нові завдання.

Орієнтовна основа другого типу містить не тільки зразки дії, а й усі вказівки на те, як правильно виконувати дію з новим матеріалом. У цьому

випадку навчання відбувається швидко і без помилок. Учень набуває певного вміння аналізувати матеріал з погляду майбутньої дії; останнє виявляє стійкість при зміні умов і переноситься на нові завдання. Проте це перенесення обмежене, воно відбувається за наявності у складі нових завдань елементів, ідентичних до елементів уже засвоєних завдань.

Орієнтовна основа третього типу не дається учневі в готовому вигляді. Він повинен скласти її сам. При навчанні за цим типом орієнтування вчитель повинен створити такі умови, які спонукають учня самостійно складати орієнтовну основу дії та потім діяти по ній. Потрібно навчити учнів виділяти в запропонованому матеріалі такі істотні властивості та відносини, які могли б виступати орієнтирами, опорними точками для виконання будь-якого завдання конкретної галузі. Для цього необхідно, щоб учень розумів загальні принципи побудови матеріалу, що вивчається, і застосовував прийоми аналізу, які дали б змогу виявити цей принцип.

Навчання за третім типом орієнтування дещо складніше і на початку вимагає стільки ж часу або навіть дещо більше, ніж при навчанні за другим типом, проте подальші завдання виконуються відразу правильно і цілком самостійно. При великій кількості завдань темп навчання різко зростає, і в цілому воно займає значно менше часу, ніж навчання за другим типом. При цьому учні допускають значно менше помилок, і переважно на початковому етапі.

У працях П.Я. Гальперіна, Н.Ф. Тализіної та їх учнів ефективність навчання за третім типом орієнтування показана на прикладі формування граматичних і геометричних понять. Проведене нами дослідження показало, що цей тип навчання може бути використаний при формуванні складніших інтелектуальних вмінь і навичок, зокрема, при формуванні вміння самостійно опрацьовувати літературу, вести спостереження і проводити досліди.

Для успішного формування уміння виконувати ту чи іншу дію перш за все самому вчителеві необхідно проаналізувати структуру дії, чітко уявити з яких елементів вона складається (наприклад, які операції зараховують до діяльності спостереження, вимірювання, проведення дослідів тощо). Виокремивши окремі елементи в структурі дії, треба визначити найбільш доцільну їх послідовність і організувати систему вправ, направлених на вироблення уміння виконувати ці прості дії. Ці вміння повинні бути доведені майже до автоматизму.

Після такої попередньої роботи на її основі можна переходити до формування вміння виконувати складніші дії, для чого підбираються спеціальні завдання. Виконання складних дій здійснюється по етапах. Залежно від педагогічної мети та характеру дії формування умінь організовується на основі орієнтування третього чи другого типу.

П.Я. Гальперін при навчанні за третім типом орієнтування виділив такі компоненти в структурі цілеспрямованої дії:

1) мотиваційна основа дії, не завжди помітна, але виключно важлива для успішності та загального характеру учіння;

2) орієнтовний компонент;

3) виконавський компонент;

4) контрольний компонент.

У процесі формування узагальнених умінь ми виділили такі етапи:

1) усвідомлення значення уміння виконувати конкретну дію;

2) визначення мети дії;

3) з'ясування наукових основ дії;

4) визначення основних, структурних компонентів дії, які були б загальними для широкого кола завдань і не залежали від умов, в яких виконується дія (такі структурні компоненти виконують роль опорних точок дії);

5) визначення найбільш раціональної послідовності виконання операцій з яких складається дія – побудова моделі (алгоритму) дії (шляхом колективних або індивідуальних пошуків учнів);

6) виконання невеликої кількості вправ, при яких вчитель контролює дії з погляду їх відповідності нормам;

7) навчання самоконтролю за виконанням конкретної дії;

8) організація вправ, що вимагають від учнів уміння самостійно виконувати певну дію у змінних (варійованих) умовах;

9) використання вміння виконувати конкретну дію в процесі оволодіння новими уміннями в складніших видах діяльності.

Перераховані етапи включають не тільки виділені психологами основні компоненти цілеспрямованої дії, а й додаткові, такі що забезпечують високий рівень самостійності та творчий підхід до виконання навчальних завдань.

Розглянутий спосіб формування умінь забезпечує активну участь учнів у виявленні структури дії та раціональної послідовності виконання окремих операцій, з яких воно складається. Структура дії (її модель) науково обґрунтовується. Це дає позитивні результати: учні набувають здатності застосовувати вміння, виконувати певну дію в новій ситуації.

Це, по суті, навчання, що спирається на третій тип орієнтування (за П.Я. Гальперіним). Воно вимагає спочатку дещо більшого часу, ніж навчання за другим типом орієнтування, але володіє тією гідністю, що учні швидше орієнтуються в нових завданнях і сміливіше використовують сформоване вміння в нових умовах, вільно переносять його на виконання завдань з інших предметів.

Навчання за другим типом орієнтування вимагає менше часу, оскільки вчитель сам ознайомлює учнів зі структурою дії, показує послідовність виконання всіх операцій з яких складається дія; учні лише повторюють за вчителем дії, глибоко не усвідомлюючи необхідності та послідовності їх виконання. Неодноразові повторення приводять до вироблення навички, але засвоєну таким чином дію учням важко перенести в нові умови.

Радянські психологи (У.У. Давидов, П.Я. Гальперін, Н.Ф. Тализіна) показали, що якщо навчання відбувається на основі орієнтування другого типу, направленого на приватні особливості явищ, що вивчаються, то це приводить до формування емпіричного типу мислення. Якщо ж навчання відбувається

переважно на основі орієнтування третього типу, і направлене на загальні закони побудови всіх приватних феноменів конкретної сфери знань, то в цьому випадку формується теоретичний тип мислення. Це положення було підтверджене дослідженнями із формування узагальнених пізнавальних умінь, виконаними колективом педагогів під керівництвом А.В. Усової (У.А. Беліков, Н.М. Белякова, А.А. Бобрів, А.Н. Звягин, В.Д. Хомутський та ін.).

Визначення операцій, складових дій є необхідною умовою вибору раціональної методики формування умінь. На основі знання переліку операцій, з яких складається дія, вчитель визначає найбільш раціональну послідовність вироблення уміння виконувати кожну із цих простих операцій, а потім вже формує вміння виконувати дію в цілому. Усвідомлення тим, хто навчається, наукових основ виконання окремих операцій і дії в цілому сприяє швидшому оволодінню вмінням і скорочує кількість потрібних для цього вправ.

Беззубкина Е.А. Значение и формирование умений у учеников школ

В статье раскрыт вопрос важности сформированности у учеников разных умений. Отражена цель, задание, предмет и виды умений за разными классификациями.

Ключевые слова: умение, познавательные умения, практические умения, ориентировочная основа, знание.

Bezzubkina O. The meaning and the formation of skills of the pupils

In the article the question of importance of formed is exposed for the students of different abilities. A purpose, task, object and types of abilities after different classifications, is also reflected.

Key words: ability, cognitive abilities, practical abilities, reference basis, knowledge.

УДК 165.1:373.311

Л.В. ГЕРАСИМЕНКО

П. КАПТЕРЄВ ПРО РОЛЬ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

У статті досліджено погляди видатного педагога і психолога XIX ст. П. Каптерєва щодо виявлення фізіологічного механізму психічного життя та значення пізнавальної сфери у навчальній діяльності учнів. Проаналізовано погляди вченого щодо характеристики пізнавальних процесів і його рекомендації відносно їх розвитку й активізації у навчанні. З'ясовано роль сенсомоторики як основи психічної діяльності.

Ключові слова: пізнавальна сфера, відчуття, рух, пам'ять, увага, самодіяльність, гармонійний розвиток, гра.

Проблема навчальної діяльності, її активізації є надзвичайно актуальною у наш час. Вагомим фактором, що впливає на її ефективність, є врахування особливостей пізнавальної сфери учнів.

У XX ст. дослідженням пізнавальних процесів на основі культурно-історичного підходу займався Л. Виготський, динаміку змін психічних процесів протягом життя констатували Ж. Піаже та Д. Ельконін, глибоко вивчали фізіологічні механізми відчуття, сприйняття, пам'яті, уваги, мислення Г. Балл, Ю. Гіппенрейтер, Л. Гурова, П. Зінченко, Т. Зінченко, О. Лурія, О. Матюшкін, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе. Роль психічних процесів у здобуванні інформації досліджували представники когнітивної психології Дж. Брунер, П. Ліндсей, Т. Саймон та ін. Відмінності у функціонуванні психічних процесів чоловіків і жінок виявлено Т. Виноградовою та В. Семеновим. Питання впливу пізнавальної сфери особистості на ефективність навчальної діяльності розглянуто В. Клюєвим, І. Кулагіною, І. Шапошніковою у контексті сучасної педагогічної психології. Однак у сучасній педагогічній науці відсутні роботи, які б в історичному аспекті аналізували проблему впливу пізнавальної сфери на навчання школярів. Звернення до історії педагогічної науки дає можливість прослідкувати ґенезу зазначеної проблеми, виявити загальні закономірності, властивості функціонування психічних процесів і роль провідних науковців у формуванні психологічного підґрунтя дидактики.

Мета статті – проаналізувати погляди видатного педагога, психолога другої половини XIX ст., основоположника педагогічної психології П. Каптерєва на роль психічних процесів у навчанні.

Аналізуючи історію педагогіки, П. Каптерєв доходить висновку, що "дидактика обов'язково повинна бути психологічною, вона перш за все повинна з'ясувати, що являє собою сам освітній процес, як його слід розуміти: чи є він наслідуванням зовнішньої природи, чи виявленням внутрішньої самодіяльності, чи засвоєнням настанов розумного, освіченого, енергійного вчителя чи ще що-небудь" [3, с. 339].

Ці проблеми усвідомлювали й інші вчені другої половини XIX ст. Так, на думку педагогів-науковців М. Весселя, К. Ушинського, переорієнтація освітніх цілей, спрямованих на виховання вільної свідомої особисто-

сті, наділеної загальнолюдськими якостями, відбулася з опублікуванням статті М. Пирогова “Питання життя” (1856). На думку К. Ушинського, своєю вимогою виховати людину М. Пирогов повернув науку в іншу площину педагогіки, яка ґрунтується на знанні психології. На важливості психологічного знання для педагогіки наголошує у своїх працях і сам К. Ушинський. Однак, учений визнавав незадовільний стан психологічної науки, відзначав її теоретичну спрямованість, далеку від практики, малодоступність наукових перекладних видань у тогочасній Росії. Ознайомлення із психологією серед вчителів другої половини XIX ст., як відзначає вчений, було рідкістю [9]. Прагнення сформувати об’єктивні педагогічні рекомендації, які ґрунтувалися на психологічному й антропологічному знанні, К. Ушинський реалізував у своїй праці “Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології”: “Книга наша призначається не для психологів-спеціалістів, а для педагогів, які усвідомили необхідність вивчення психології для їх педагогічної справи” [9, с. 57].

Питання психологізації теорії навчання П. Каптерєв вирішував глибоко аналізуючи особливості пізнавальної сфери людини, визначаючи її специфіку в дитинстві, з’ясовуючи її вплив на навчальну діяльність дітей. Учений доводив, ґрунтуючись на працях І. Сеченова, К. Ушинського, що психічна діяльність залежить від фізіологічних процесів. Головний мозок – найважливіший орган психічного життя, в ньому народжуються знання, ідеї, почуття та ін. Це була раціонально й об’єктивно обґрунтована думка, яку проводив учений у своїх фундаментальних працях “Дидактичні нариси”, “Педагогічний процес”, “Педагогічна психологія”, а також в інших публікаціях у періодичній літературі.

П. Каптерєв, ґрунтуючись на поглядах В. Лая, В. Стоюніна, К. Ушинського, П. Юркевича у висвітленні особливостей пізнання, охарактеризував схему психічного життя, що допомагала в розробці об’єктивних рекомендацій для організації ефективного навчання учнів.

Учений не поділяв поглядів М. Весселя, який у своїй праці “Про основні положення педагогіки” класифікує “пізнавальні сили”, розділивши їх на нижчі (спостереження, пам’ять, уява, поєднання окремих уявлень) та вищі (“сили розуміння”, абстрагування, розум, думка) [1]. П. Каптерєв, як і В. Стоюнін, М. Пирогов, К. Ушинський, П. Юркевич, усвідомлював тісний зв’язок між різними пізнавальними процесами, розглядав пізнавальну сферу як єдність відчуття, сприйняття, уваги, пам’яті, мислення, уяви та зовнішньої дії, котра виступала результатом тривалої внутрішньої роботи. Отже, успішність пізнання нового й активне його засвоєння зумовлено, на думку вченого, активною дією всіх психічних процесів, взаємопов’язаних між собою, що слід враховувати при організації навчальної діяльності школярів.

Вивчення функціонування головного мозку дало можливість П. Каптерєву стверджувати, що “відчуття є основною формою психічного життя, початковий пункт для думки, почуття і діяльності людини” [7, с. 75]. Характеризуючи розумову діяльність, педагог указує на відмінності,

зумовлені віком. Так, дитина активно відчуває, спостерігає і із задоволенням діє. Для дорослих важливий етап обміркування, формування понять. Саме тому важливим у роботі з дітьми є розвиток відчуттів. Така діяльність виявляється у поступовому переході від зовнішніх стимулів до внутрішнього бажання мислити, знаходячи спільне і відмінне між різноманітними предметами та явищами. "Ця інтелектуальна насолода відриває розум дитини від занурення у зовнішні подразники і концентрує її увагу на предметах, відтворюваних у ідеальному світі…" [4]. У результаті такої діяльності, на думку П. Каптерєва, формується здатність абстрактно мислити, розвиток якої стирає межу між мисленням дітей і дорослих.

Учений взяв до уваги думку М. Пирогова про необхідність розвитку чуттєвої сфери дитини, оскільки вона впливає на розвиток мислення та уяви [8]. Спостережливість – необхідна властивість, яку слід, на думку М. Пирогова, формувати та розвивати в дітей, так як природа є джерелом нових знань, почуттів і спонукає до постійної роботи. "Слід привчити з ранніх років і її [дитини] око, і її дотик до чіткого знаходження різних зовнішніх ознак, що характеризують природні тіла; дайте в руки мінерал, рослину, тварину і запитуйте її, що вона бачить, і що знаходить особливого; примусьте її знайти і описати різницю між тим і іншим тілом…" [8, с. 144]. Отже, в навчанні повинні використовуватися такі методи і форми роботи, що пов'язані з розвитком спостережливості та чуттєвої сфери школярів. Цю саму думку поділяли К. Ушинський, П. Юркевич.

На відміну від своїх попередників, які в загальних рисах розглядали питання врахування особливостей функціонування психічних процесів у навчальній діяльності, П. Каптерєв, спираючись на праці В. Лая, Е. Меймана, М. Нечаєва, глибоко досліджував особливості відчуття, сприйняття, пам'яті, уваги, мислення, відносно їх ролі в навчальній діяльності школярів.

Узагальнюючи думки попередників, П. Каптерєв виявив умови розвитку відчуттів, розробив гігієнічні вимоги, необхідні для нормального функціонування нервової системи та правильного сенсорного виховання. Учений доводив, що завдання сенсорного виховання полягає не в розвитку органів чуття самих по собі, а в розвитку психічного життя дитини.

Досліджуючи відчуття, слідом за К. Ушинським, відзначає величезну роль м'язових відчуттів. Одним зі способів їх розвитку визнає рух, зовнішню творчу діяльність, рухливі ігри. Отже, зважаючи на те, що рухливість властива дитячій природі, такі види діяльності є необхідними для нормального психічного й інтелектуального розвитку дітей. "Потреба руху – суттєва потреба людського організму. Дитині необхідно бігати та стрибати так само, як їсти й пити" [7, с. 113]. Аналіз процесу навчання у тогочасних школах дав П. Каптерєву підстави зробити висновок, що найкраще тогочасними вчителями усвідомлюється потреба дітей у активному русі, але "вона ще тільки допускається, терпиться, але не поважається" [2, с. 243]. У зв'язку із цим П. Каптерєв пропонував різноманітні види діяльності, що сприяють розвитку м'язових відчуттів. Так, учений приділяв увагу дослідженню ручної творчої діяльності. Вона, на думку науковця, допомагає

краще сприйняти, зрозуміти й усвідомити отриману навчальну інформацію. Це у своїх педагогічних працях відзначав і П. Юркевич, але П. Каптерєву вдалося суттєво розширити форми творчої діяльності: драматичне жестикулювання, ліплення, різання по дереву, різноманітні ремісничі заняття. Усвідомлення корисності ручної праці для розумового розвитку поклало початок цілому напряму в історії розвитку освіти – трудовій школі. Аналізуючи діяльність німецького педагога Г. Кершенштейнера, який бачив призначення ручної праці у підготовці учнів до майбутньої професії, П. Каптерєв визнає корисність виробничої праці тільки як підсилення розумової діяльності: "Ремісницька праця цінна, але розумова цінна ще більше; абстрактна й мертва книжність шкідлива, але грубий утилітаризм і мастеровщина в школі ще шкідливіші" [3, с. 349].

Іншим видом діяльності, який, на думку П. Каптерєва, забезпечує розвиток м'язових та інших відчуттів, спостережливості, уважності, самодіяльності, кмітливості, творчості, мислення дітей, є гра.

Учений спирався на праці педагогів і психологів М. Весселя, К. Ушинського, П. Юркевича, у визнанні гри як форми вираження активної сутності людини. Так, М. Вессель характеризує гру як спосіб розвитку дитини, який сприяє розширенню пізнання, кращому усвідомленню своєї сутності, саморозкриттю.

Аналізуючи праці попередників, П. Каптерєв указує на психофізичний характер зазначеного виду діяльності. Дискутуючи із К. Гроосом, П. Каптерєв виступає проти розуміння гри як підготовки до серйозної діяльності, наприклад, навчання: "Безпосереднє і головне призначення гри в її теперішньому, а не майбутньому" [3, с. 123]. За переконанням науковця, гра – це самостійний активний вид діяльності, спрямований на сам процес виконання, який задовольняє інтереси дітей. Найбільшу цінність гри П. Каптерєв убачає в тому, що вона є проявом самодіяльної активності дитини, сприяє її розвитку і приносить задоволення від самого процесу.

Ігрова діяльність, на думку вченого, повинна взаємодіяти з навчанням. Так, П. Каптерєв відзначає: "… навчання та ігри не вороги, цілі й інтереси яких абсолютно протилежні й неузгоджені, – це друзі, товариші, яким сама природа вказала йти однією дорогою і взаємно підтримувати один одного. Забувати ігри з початком систематичного навчання не приходиться; від цього значно постраждають успіхи в навчанні" [3, с. 208–209]. Таким чином, учений доводить необхідність упровадження ігрової діяльності під час навчання в школі. Крім того, що гра сприяє активному руху дітей, вона, на думку вченого, впливає на формування спрямованості особистості, прагнення працювати не для результату, а підпорядковуючись меті, що породжує інтерес до діяльності та розумову активність у процесі систематичної роботи.

Зовнішні стимули спонукають виникнення пасивності, яка при припиненні таких впливів, на думку П. Каптерєва, згасає. Пасивність породжує нездатність тривалий час працювати, слабку волю, повне підпорядкування навколишньому. "Людина з домінуванням пасивності –

раб середовища” [3, с. 118]. Людина з домінуванням активності прагне бути господарем ситуації. Їй не потрібна зовнішня стимуляція, оскільки всередині неї вирує енергія самодіяльності. Отже, гра як найперший вид свідомої діяльності сприяє розвитку природної потреби в активності та саморозвитку.

Велику роль у процесі свідомого пізнання відіграє, на думку П. Каптерєва, увага. Сутнісною ознакою цього психічного процесу, як вважає вчений, є положення про те, що ефективність уваги залежить від предмета, на який вона спрямована.

Ґрунтуючись на думках К. Ушинського щодо способів збудження уваги (новизни й інтересу предмета пізнання), П. Каптерєв зазначає, що повторення добре відомих фактів, або неважливих, не значущих для дітей відомостей, без розумових дій (порівняння, зіставлення), приводить до послаблення уваги в навчальній діяльності. На відміну від попередника, П. Каптерєв свої висновки щодо сутності уваги, її видів, способів розвитку співвідносить із навчальною діяльністю. Йому вперше в педагогічній науці вдалося аргументовано пояснити причини виникнення неуваги в навчанні, серед яких учений називає репродукцію, невмотивовано часті повторення вже добре відомого, розрізнені, непов’язані між собою і незрозумілі факти та поняття в змісті навчального матеріалу, відсутність активної самодіяльності, неправильне використання наочності, низький рівень мотивації учнів і відсутність інтересу до предмета пізнання.

У визначенні видів уваги П. Каптерєв ґрунтується на працях Ф. Бенеке, Й. Гербарта, К. Ушинського, характеризуючи мимовільну й довільну увагу. Однак, на відміну від зазначених учених, які відзначали важливість довільної уваги в процесі пізнання, а також для розвитку волі та моральності людини, П. Каптерєв відзначає, що саме мимовільна увага є “спасінням для педагогів”. На думку науковця, “довільна увага за своєю сутністю абсолютно мимовільна і відрізняється від неї лише більшою кількістю об’єктів уваги, більшою різноманітністю і внутрішнім характером спонук…” [6, с. 96]. Отже, за переконанням ученого, мимовільна увага – елементарний, примітивний рівень довільної, але має неабияке значення, бо пробуджує інтерес і захоплення учнів. П. Каптерєв не поділяє погляди К. Ушинського про вплив довільної уваги на виховання моральності. Учений вважає, що саме розумове і моральне виховання в родині та в подальшому в школі має сприяти розвитку уваги у дітей. Ця думка П. Каптерєва є надзвичайно цінною й актуалізує проблему необхідності підготовки дітей до навчання.

На основі своїх теоретичних напрацювань, та враховуючи результати спостережень під час викладацької діяльності, вчений формулює рекомендації, спрямовані на підвищення ефективності уваги:

1) виділення часу для налаштування дітей на уважне сприйняття, що потребує зменшення кількості навчальних дисциплін у школі;

2) врахування вікових і індивідуально-психічних властивостей учнів з метою запобігання їх перевтомі;

3) сприяння стійкості уваги учнів за допомогою створення спокійної атмосфери на уроці, вибору оптимального темпу викладання, гучності голосу вчителя, використання завдань, що сприяють активізації розумової діяльності школярів [6].

Увага, на думку П. Каптерєва, впливає на розвиток свідомої пам'яті (запам'ятовуванню та відтворенню), яка посідає значне місце у процесі пізнавальної діяльності.

До аналізу цього процесу зверталися П. Іванов, М. Нечаєв, К. Ушинський. Так, К. Ушинський глибоко аналізує процес пам'яті, демонструє його взаємозв'язок з іншими психічними процесами; відзначає не тільки пізнавальне її значення, а й моральне (те, що запам'ятовується, спонукає виникнення у дитини тих або інших переживань, що впливає на формування моральності).

Напрацювання зазначених учених щодо визначення ролі пам'яті в житті людини та розкритті її фізіологічного механізму дали можливість П. Каптерєву довести, що запам'ятовування залежить від інтенсивності відчуттів, які сприяють накопиченню знань і вражень про навколишній світ і впливають на розвиток мислення людини. Тому типи пам'яті П. Каптерєва тісно взаємопов'язані з розумовими типами. Отже, учений послідовний у своїх поглядах, вказуючи на взаємозв'язки між різними "душевними процесами", що має значення при визначенні вимог для організації навчальної діяльності учнів.

Цінність досліджень П. Каптерєва полягає і в з'ясуванні особливостей дитячої пам'яті, яка зумовлена "недостатньою кількістю мієліну навколо осьових циліндрів, так що товщина мієлінового футляру тонша в нервах дітей, ніж у дорослих" [4, с. 201]. Цим пояснюється наявність у дитячому віці простого відтворення, а не творчості. Розвиток пам'яті починається, за дослідженнями вченого, із п'яти років, а сягає піку у дванадцять. Отже, пам'ять школярів характеризується легкістю запам'ятовування, розвитком свідомої довготривалої пам'яті, швидкістю відтворення, переходом від простого відтворення до творчої діяльності. Спираючись на дослідження В. Бессера, В. Вундта, П. Каптерєв вважає необхідним враховувати в теорії навчання способи розвитку чуттєвої сфери дітей, надання можливостей для спостережень, сприяти всебічному розвитку пам'яті, уникаючи будь-якої спеціалізації; демонструвати зв'язок матеріалу, який слід запам'ятати, з дійсністю; проводити взаємозв'язок між новим і попередньо засвоєним матеріалом; розвивати уявлення про простір і час, сприяти формуванню та розвитку інтересу до предмета діяльності.

П. Каптерєв, поділяючи погляди К. Ушинського, П. Юркевича, зазначає в своїх працях, що мислення – надзвичайно важливий психічний процес, який зумовлює розвиток людини. Розглядаючи питання розвитку мислення учнів, П. Каптерєв спирається на ідеї К. Ушинського щодо панівного значення в житті людини потреби в діяльності. Усвідомлення діяльнісної природи розвитку спонукало вченого до формулювання висновків про необхідність організації активної розумової праці учнів.

Підтримуючи ідею самодіяльності П. Каптерєв, В. Стоюніна, П. Юркевича обґрунтовує важливість самостійності в розумовій праці школярів. На його думку, самодіяльний розвиток мислення сприяє прояву всіх природних характеристик учнів, що становить одне з найголовніших завдань для дидактики.

На відміну від інших науковців, які вказували на важливість розвитку мислення дитини, але глибоко не досліджували цей процес, П. Каптерєв формулює висновки щодо способів розвитку мислення й організації самодіяльності в процесі навчання на основі дослідження особливостей дитячого мислення: "… мислення дитини більше психологічне, ніж логічне, тобто більше підпорядковується законам асоціації, ніж логічним правилам; воно знаходиться ще в тісному зв'язку з усім потоком духовного життя і зазнає від нього значного впливу, не відділяючись у самостійну гілку діяльності" [3, с. 493]. Аналіз праць ученого дає змогу виділити такі характеристики мислення дітей: індуктивність думок і висновків, механістичність мислення (здатність багато разів слухати та відтворювати одну й ту саму інформацію), конкретність і картинність (живе яскраве відтворення сприйнятих образів), егоцентризм, утилітаризм (цінність різноманітних явищ та предметів визначається дитиною за їх корисністю для неї самої), антропоморфізм (олюднення усіх предметів живої і неживої природи). Виходячи із цих особливостей, завдання педагога П. Каптерєв убачає у "вивільненні дитячого розуму із-під влади незначних інтересів і переживань дітей, у тому щоб зробити його автономним, здатним переслідувати свої власні теоретичні цілі" [3, с. 496]. У цьому контексті вчений зазначає важливість формування абстрактного знакового мислення, яке ґрунтується на аналізі й критиці. Слід відзначити, що в психології П. Каптерєва абстрагування мислиться як "виділення однієї якості із цілої сукупності" [7, с. 152], тобто як аналіз у сучасній науці. Спираючись на сутність мислення та знання його особливостей у дітей, педагог визначає способи розвитку цього процесу, підіймаючи питання всебічно розвинутої особистості.

Проблема всебічного гармонійного розвитку ввійшла в педагогічну науку в часи античності та з того часу активно обговорювалася науковцями різних епох і різних наукових шкіл. Так, у другій половині XIX ст. актуальність гармонійного розвитку відзначали М. Вессель, М. Пирогов, В. Стоюнін, К. Ушинський, П. Юркевич. Ідея всебічного розвитку знайшла відображення і в творчості П. Каптерєва й мала оригінальне трактування. На відміну від інших науковців, учений ставить під сумнів ідею всебічного гармонійного розвитку. "Розум всебічний, з педагогічної точки зору, небажаний, а з психологічної, у прямому значенні цього слова неможливий. Справжня всебічність обов'язково включає поверховість і елементарність. Неможливо вивчити глибоко всі науки й мистецтва; чим більше розширюється освіта, тим більше вона міліє, наче річка" [7, с. 202]. Учений переконаний, що повна всебічність розуму психологічно не можлива, оскільки в людини є вроджені схильності, які примушують надавати перевагу тим або іншим заняттям. Однак у першому виданні "Педагогічної психології"

(1877) П. Каптерєв закликав протистояти природі людини, оскільки вона, як правило, однобічна. Однобічність розуму впливає на особистість, спотворюючи її психічний склад. Але в останній редакції "Педагогічної психології" (1914) вчений переконливо застерігає від насилля над природою. "Перемогти природу штучно не можливо й небезпечно вступати в бій, прагнучи все витягти в одну лінію, всі види діяльності підвести під одну мірку, ризикуєш послабити сильні здібності й нічого не зробити зі слабких" [7, с. 204]. Однак П. Каптерєв не відкидає повністю необхідності оволодіння різнобічною та різноманітною навчальною інформацією для забезпечення формального розвитку дитини й виявлення кола її інтересів, а також усвідомлення найголовнішого серед них.

Педагог наголошує, що виховання розуму повинно бути поставлено таким чином, щоб воно сприяло прояву всіх природних нахилів людини, її самодіяльному розвитку. Продовжуючи думки А. Дістервега і вітчизняних науковців К. Ушинського та П. Юркевича, П. Каптерєв підкреслює, що активна самостійна робота сприятиме формуванню розумної, впевненої в собі особистості, здатної до самоосвіти. Виходячи з усвідомлення необхідності самодіяльності в навчанні, учений формулює рекомендації щодо режиму навчання у школі (збільшення вільного часу для забезпечення можливості учням займатися улюбленою справою, розширюючи та задовольняючи власний інтерес); використання творчих видів завдань і введення живого демократичного спілкування на уроці (з метою створення умов для обговорення своїх думок).

Висновки. На основі аналізу психічних процесів у працях П. Каптерєва "Педагогічна психологія" та "Дидактичні нариси", а також статей: "Основи класичної школи", "Історія виховання пам'яті" можна сформулювати такі висновки щодо розуміння особливостей пізнавальної сфери та її ролі в навчальній діяльності учнів:

1. Усі психічні процеси тісно пов'язані між собою.

2. Відчуття є основою психічного життя.

3. Рух впливає безпосередньо на мислення, відчуття та волю дітей. Це основа психолого-дидактичного процесу, що зумовлює необхідність упровадження ігрової та зовнішньої творчої діяльності дітей: драматичного жестикулювання, записування, малювання, ліплення, різання по дереву, налаштування на роботу різноманітних приладів та ін.

4. Сприйняття образу предмета чи явища, які вивчаються, має відбуватися в діяльності, в іншому випадку порушується процес розвитку.

5. Предметні та словесні властивості являють собою єдине фізіологічне та психологічне ціле, яке має "перейти в методичну і дидактичну єдність" [4]. Словесне викладання слід поєднувати з предметним, наочним. Тому предметне навчання, яке ґрунтується на активізації відчуттів дітей, повинно лежати в основі всієї системи навчання.

6. В організації навчання слід сприяти підтриманню концентрації уваги та використовувати завдання, методи і форми роботи, що спрямовані на тренування вміння розподіляти увагу.

7. Чим більше дитина відчувала, чим більше накопичила знань і вражень, тим більше обсяг пам'яті й можливостей відтворення.

8. Заучувати навчальний матеріал недостатньо, слід сприяти розумінню учнями сутності отриманої інформації та побудові в їх свідомості системи знань.

9. Сприяючи різнобічному розвитку, слід допомагати реалізації панівного інтересу в дітей.

10. Вміння мислити та самостійно працювати – найголовніші результати навчання.

Таким чином, глибокий аналіз пізнавальних процесів П. Каптерєвим, мав важливе значення в науковому обґрунтуванні теорії та практики навчальної діяльності. Погляди видатного вченого знайшли розвиток у працях щодо обґрунтування розвивального навчання В. Вахтєрова, П. Лесгафта, І. Сікорського та наукових доробках сучасних учених Г. Балла, Л. Занкова, В. Лозової, М. Махмутова та ін.

Список використаної літератури

1. Вессель Н.Х. Педагогические сочинения / Николай Христофорович Вессель. – М., 1959. – 320 с.

2. Каптерев П.Ф. Детская и педагогическая психология / Петр Федорович Каптерев. – М., 1999. – 336 с.

3. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Петр Федорович Каптерев ; [под ред. А.М. Арсеньева]. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.

4. Каптерев П.Ф. История и воспитание памяти / Петр Федорович Каптерев // Педагогический сборник. – 1887. – № 3. – С. 201–218.

5. Каптерев П.Ф. О внимании / Петр Федорович Каптерев // Педагогический сборник. – 1889. – № 7. – С. 35–46.

6. Каптерев П.Ф. О внимании / Петр Федорович Каптерев // Педагогический сборник. – 1889. – № 8. – С. 86–119.

7. Каптерев П.Ф. Педагогическая психология / Петр Федорович Каптерев. – СПб., 1914. – 489 с.

8. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения / Николай Иванович Пирогов ; [сост. А.Н. Алексюк, Г.Г. Савенок]. – М. : Педагогика, 1985. – 496 с.

9. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / Константин Дмитриевич Ушинский. – М. ; Л : АПН,1950. – Т. 8. – 498 с.

Герасименко Л.В. П. Каптерев о роли познавательной сферы в учебной деятельности учащихся

В статье исследуются взгляды выдающегося педагога и психолога XIX в. П. Каптерева относительно определения физиологического механизма психической жизни и роли познавательной сферы в учебной деятельности учеников. Проанализированы взгляды ученого относительно характеристики познавательных процессов и его рекомендации относительно их развития и активизации в обучении. Определена роль сенсомоторики как основы психической деятельности.

Ключевые слова: познавательная сфера, ощущения, движения, память, внимание, самодеятельность, гармоническое развитие, игра.

Herasimenko L. P. Kapterev about the role of cognitive areas in the learning activities of students

The views of an outstanding teacher and psychologist of XIX century P. Kapterev concerning the psychological mechanism of the psychic life and the value of the cognitive sphere in an educational activity of students are investigated in the article. The scientist's

views concerning cognitive processes description and his recommendations relative to their development and the intensification of the study are also examined. The role of the senso-motor function as the mental activity basis is found out.

Key words: cognitive sphere, sense, motion, memory, attention, self-dependence, harmonious development, game.

УДК 371.14+316.485

О.А. ГОРОВЕНКО

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ВЧИТЕЛЯ

Статтю присвячено актуалізації проблеми науково-методичного забезпечення процесу формування особистісно-професійного іміджу вчителя. Розкрито сутність науково-методичної роботи як умови самопрезентації вчителя. Розглянуто форми самопрезентації з наданням їх короткої характеристики.

Ключові слова: імідж, самопрезентація, науково-методична робота, форми самопрезентації.

Останнім часом у нашому суспільстві помітно змінився погляд педагогічної громадськості на роль іміджу вчителя у професійній діяльності. Роль іміджу як презентації й утвердження унікальності суб'єкта, який забезпечує не тільки професійну ідентифікацію та саморозвиток особистості, а й визначає становлення культури педагогічної діяльності вчителя, дуже зросла.

Відповідно до Державної програми "Вчитель", саме через діяльність педагога реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального і духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки і техніки, збереження і примноження культурної спадщини. Отже, необхідним є підвищення престижу педагогічної професії у суспільстві та утвердження позитивного іміджу вчителя.

Формування особистісно-професійного іміджу вчителів засобами самопрезентації, розвиток професійних навичок і здібностей, підтримка розвитку "Я-концепції" потребують тривалого часу і передбачають використання нових підходів до організації системи методичної роботи загальноосвітнього навчального закладу.

У сучасних наукових працях приділено увагу дослідженню структури іміджу організації і факторів її формування (І. Нікольська); змісту, функціям і мотивації побудови іміджу особистості учителя (А. Калюжний, Ж. Попова, С. Яндарова); вивченню структури гендерних та вікових особливостей сприйняття і технології формування іміджу вчителя (Н. Шкурко); впливу Я-концепції на формування іміджу особистості учителя (О. Забазнова).

Розкриття самопрезентації у вигляді різноманітних поведінкових тактик, спрямованих на вплив сприймання особистості оточення, досліджено у працях Н. Казаринової, В. Куніциної, В. Погольші та ін.

Сутність професійного іміджу фахівця та особливості його ефективної самопрезентації розглянуто у дослідженнях І. Альохіної, В. Бебіка, Ф. Кузіна, Н. Скрипаченко, Е. Уткіна, Д. Френсіса.

Щодо вдосконалення методичної роботи як умови формування іміджу вчителя багато цікавих ідей та пропозицій міститься у працях С. Вершловського, І. Жерносека, В. Лізинського, О. Моісеєва, М. Портнова, М. Поташніка, Т. Шамової та ін. Дослідники аналізують стан внутрішньошкільної

методичної роботи, її відповідність сучасним вимогам, розглядають нові принципи і форми, нове бачення вчителя та його ролі.

Метою статті є актуалізація проблеми науково-методичного забезпечення формування особистісно-професійного іміджу вчителя як організаційно-педагогічної умови самопрезентації педагога; теоретичне обґрунтування сутності таких понять, як "науково-методична робота", "форма", "самопрезентація". Головні завдання полягають у виокремленні форм методичної роботи, а також форм самопрезентації вчителя з наданням їх короткої характеристики та умов застосування.

Ми розглядаємо формування особистісно-професійного іміджу вчителя через систему науково-методичного забезпечення цього процесу. Мова йде, насамперед, про залучення педагогів до творчої діяльності і формування у них нового розуміння педагогічного професіоналізму.

У ст. 50 Закону України "Про загальну середню освіту" відображено проблеми і завдання науково-методичного забезпечення загальної середньої освіти, зокрема: проведення цілеспрямованої діяльності з організації і координації заходів щодо вивчення та провадження наукових досліджень, передових педагогічних технологій у навчально-виховний процес з метою підвищення майстерності педагогічних кадрів [1].

Слід зауважити, що система внутрішньошкільної науково-методичної роботи спрямована на: формування професійно-педагогічної культури педагогів; застосування знань; продукування нових педагогічних ідей, технологій; узагальнення та поширення перспективного педагогічного досвіду.

Дослідивши різні підходи до визначення поняття "науково-методична робота", ми вважаємо її цілісною, заснованою на досягненнях науки і передового педагогічного досвіду та на конкретному аналізі навчально-виховного процесу системою взаємопов'язаних дій і заходів, спрямованих на всебічне підвищення кваліфікації і професійної майстерності кожного вчителя і вихователя (включаючи і заходи з управління професійною освітою педагогів), на розвиток і підвищення творчого потенціалу педагогічного колективу в цілому, а в кінцевому підсумку – на удосконалення навчально-виховного процесу, досягнення оптимального рівня навчання, виховання і розвитку конкретних школярів, та умовою формування особистісно-професійного іміджу вчителя [2].

Головними завданнями науково-методичної роботи є:

– надання дієвої допомоги педагогам в удосконаленні їх професійної підготовки;

– доведення до педагогів інформації про результати наукових досліджень і перспективних педагогічних досвідів у галузі педагогіки, психології, теорії викладання предмета;

– ознайомлення учителів із сучасними освітніми технологіями й інноваційними методами навчально-виховної роботи;

– створення умов для самовираження, саморозкриття вчителя.

Система науково-методичної роботи потребує використання організаційних форм методичної роботи: індивідуальних та колективних (групових та

масових), які перебувають в органічній єдності, взаємодіють, доповнюють одна одну та надають кожному вчителеві можливість самопрезентуватись.

Сутність самопрезентації полягає в тому, щоб за допомогою ефективних методів, шляхів та засобів вплинути на аудиторію, донести до оточення важливу і необхідну інформацію, аргументовано викласти свою позицію, думку, точку зору. Успіх самопрезентації залежить від уміння показати себе оточенню, привернути до себе увагу, актуалізувати інтерес людей до своїх якостей.

Уявлення вчителя про різноманітні форми самопрезентації не тільки дають можливість подати себе у найвигіднішому ракурсі, а й роблять можливою допомогу своїм учням у цьому питанні.

Термін "форма" (лат. forma) в довідниковій літературі використовується у таких значеннях: 1) філософська категорія, яка використовується для позначення специфічної організації змісту; поняття, пов'язане з поняттям структури; 2) зовнішній тривимірний контурний вигляд чи конфігурація певної речі – на противагу матерії, змісту чи матеріалу, з якого вона складається; 3) рівень підготовки, недавній успіх, стан уміння; 4) встановлений зразок, шаблон оформлення документації [4]. А.В. Хуторський додає таке визначення: зовнішній вигляд, зовнішній контур, певний встановлений порядок [3, с. 298].

У нашому випадку доцільно вважати, що форма – це спосіб організації того чи іншого процесу або предмета, який визначає його внутрішню структуру і зовнішні зв'язки.

Індивідуальні форми методичної роботи використовуються для задоволення особистих потреб і конкретних запитів педагогічних працівників; їх вибір залежить від рівня освіти, професійної компетентності, специфіки діяльності, індивідуальних можливостей та інших характеристик педагогічних працівників.

Колективні форми методичної роботи використовуються з метою досягнення єдиного підходу до вирішення науково-методичних проблем, обговорення актуальних питань організації навчально-виробничого та виховного процесу, аналізу результатів колективної діяльності, вивчення і поширення кращого педагогічного досвіду, науково-технічної та педагогічної інформації.

Сучасними формами організації науково-методичної роботи з педагогами є:

– кафедри, які здійснюють науково-методичну та науково-дослідну роботу;

– дослідно-експериментальний майданчик для вироблення та запровадження нових організаційно-педагогічних принципів, підходів, технологій діяльності;

– авторські школи – передбачають високоефективну працю педагогічного колективу однодумців над певною проблемою;

– мікрогрупи, до складу яких входять люди, об'єднані психологічною сумісністю, інтересом до певної концепції, методики, ідеї, та ініціати-

вні групи, зміст роботи яких полягає у вивченні стану конкретної проблеми навчально-виховної та методичної роботи, узагальненні думок та виробленні рекомендацій, підготовці проекту рішень, а в ході проведення самих заходів – в організації дискусії.

Форми впровадження нових педагогічних ідей: мозковий штурм, методичний ринг, методичний фестиваль, методичний аукціон, педагогічний КВК, творчий звіт майстрів педагогічної праці, спеціальні творчі тренінги тощо.

Вчителі мають право вільно і самостійно обирати форми професійного вдосконалення, які можуть бути гнучкими, динамічними, різними за часом існування, кількістю, видом діяльності, створюватись за ініціативою адміністрації або за власним бажанням учителів (ст. 55 Закону України "Про освіту"). До продуктивних форм методичної роботи, що створюють умови для самопрезентації вчителів, ми зараховуємо: коротку усну самопрезентацію, розгорнуту усну самопрезентацію, письмову самопрезентацію (резюме), стендову доповідь, фотопрезентацію, портфоліо, відеопрезентацію, комп'ютерну презентацію, наставництво, керівництво школою передового педагогічного досвіду, відкриті уроки, творчі звіти, творчі змагання, публікації.

Розглянемо основні форми самопрезентації вчителя з наданням їх короткої характеристики та умов застосування.

Коротка усна самопрезентація. Включає в себе обов'язкові елементи: прізвище, ім'я, по батькові; професійні (соціальні) і посадові функції. Застосовується під час знайомства, розкриття ключових компетенцій.

Розгорнута усна самопрезентація. Включає в себе обов'язкові елементи: прізвище, ім'я, по батькові; характер роботи (рід занять, профіль, функції); ключові компетенції (знання та досвід); питання, які здатні вирішувати. Застосовується під час знайомства, розкриття ключових компетенцій, визначення кола інтересів, узгодження можливостей і умов контактів.

Письмова самопрезентація (резюме). Включає в себе обов'язкові елементи: загальні відомості, освіта (з чіткою вказівкою факультету, спеціальності, курсів підвищення кваліфікації тощо); досвід роботи (найбільш значні посади і коло обов'язків); професійно важливі якості. Застосовується під час працевлаштування й отримання рекомендацій.

Стендова доповідь. Усна доповідь, яка супроводжується наочними матеріалами. Використовується на виставках, конференціях з численним складом учасників, майстер-класах.

Фотопрезентація. Фотоальбом, створений за підсумками заходів, проектів тощо. Використовується на виставках, при влаштуванні на роботу, атестації вчителя.

Паперовий варіант портфоліо. Папка з документами та матеріалами; коротка інформація на декількох аркушах, що містить основні моменти і твердження про вчителя і його професійну діяльність. Найбільш вигідна форма при влаштуванні на роботу, атестації вчителя, аналізі роботи, коректуванні тощо. Незамінна при проведенні моніторингу даних.

Електронний варіант портфоліо. Базований для веб-сервера ресурс, сайт учителя, який відображає індивідуальність і професійні досягнення власника. Найвигідніше застосування при атестації педагога, при дистанційній співдружності в рамках мережевих співтовариств.

Відеопрезентація (з титрами; з усним коментарем). Відеоролик, що представляє учителя, його досягнення, розповідає про діяльність педагога взагалі або в певній галузі (виховна робота, робота з батьками, впровадження педагогічних технологій тощо). Застосовується в конкурсних випробуваннях; при проведенні майстер-класів, дистанційному знайомстві; вступна презентація класного керівника, вчителя-предметника.

Комп'ютерна презентація. Презентація, створена за допомогою Microsoft Power Point. Часто застосовуються при виступах на конференціях і нарадах, можуть також використовуватися на уроках у процесі пояснення матеріалу вчителем або доповідей учнів.

Наставництво. Суспільне доручення, побудоване на принципі добровільності. Учитель-наставник у навчальному закладі – людина з високою творчою активністю, зі своїм баченням проблем навчально-виховного процесу, з високими результатами особистої практичної діяльності. Наставництво застосовується з метою оптимізації процесу професійного становлення молодого учителя, формування у нього мотивації до самовдосконалення, саморозвитку, самореалізації та надання педагогу-наставнику можливості реалізувати свої власні професійними якості, комунікативні здібності тощо.

Керівництво школою передового педагогічного досвіду, професійної майстерності, педагогічними лабораторіями. Має двосторонню ефективність: керівник школи, відвідуючи уроки своїх підлеглих, консультуючи їх з питань планування, методики і технології уроків, заходів тощо, обговорюючи теоретичні проблеми освіти, вдосконалює і свою педагогічну систему, впевнюється у правильності своїх професійних позицій. Умови для творчих пошуків і формування передового педагогічного досвіду: а) наявність добре підготовлених, творчо працюючих керівників шкіл і наукового консультанта; б) вибір суспільно значущої для школи і посильної для педагогічного колективу теми; в) чіткість і ясність мети і завдань творчого пошуку для всього колективу і кожного педагога; г) обґрунтований поділ і кооперація праці; г) відповідна наукова і практична підготовка вчителів, озброєння їх теорією і методами творчого пошуку; д) створення в педагогічному колективі творчого настрою, здорового морально-психологічного клімату, сприятливих матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних і естетичних умов праці.

Відкриті уроки, майстер-класи. Форма уроку, яка відображає позитивний досвід учителя й учнів у викладанні та засвоєнні навчального матеріалу. Провідну роль у цьому відіграє форма організації пізнавальної діяльності учнів, ступінь готовності їх засвоювати новації вчителя. Саме рівень взаєморозуміння учителя й учнів на уроці свідчить про актуальність нових методик, що використовуються педагогом, про його творчий потен-

ціал. Застосовується з метою підвищення професійної компетентності педагогічних кадрів; експертизи колегами (керівниками школи, методистами та ін.) нововведень, експериментальних методик, розроблених учителем; саморозвитку учителя, прагнення до постійного підвищення кваліфікації (коли думка колег, зауваження, пропозиції стають інструментом розвитку учителя).

Творчі звіти. Кваліфікаційні випробування, які претендують на новизну й оригінальність форми і результату, що дає змогу в комплексі оцінити цілісну систему діяльності вчителя. Вимоги до творчого звіту: назва має відображати основну ідею досвіду; у виступі повинна бути обґрунтована актуальність і практична значущість досвіду для підвищення якості навчально-виховного процесу; наукове обґрунтування досвіду (теоретична база); опис суті досвіду, аналіз теоретичних і методичних знахідок учителя, організація, зміст, форми, прийоми, методи педагогічної діяльності; одержані результати, умови застосування, виявлені труднощі; тривалість апробації досвіду.

Творчі змагання (ярмарки ідей, салони майстерності, фестивалі педагогічної творчості тощо). Проводяться з метою виявлення талановитих педагогів, творчих спеціалістів. Застосовуються з метою: поширення передового педагогічного досвіду; удосконалення професійної майстерності педагогів шляхом підготовки, організації та проведення відкритих уроків і позакласних заходів; професійного спілкування, обміну педагогічними знахідками; підвищення науково-методичного рівня педагогів; створення умов для педагогічного самовизначення вчителя; залучення вчителів до творчого пошуку; забезпечення умов для запровадження інноваційних форм і методів, зумовлених системою роботи вчителя; здійснення науково-методичної експертизи теоретичної моделі індивідуальної системи роботи вчителя.

Публікації. Форма самоосвіти педагогічних працівників, яка спрямована на розкриття педагогічного потенціалу вчителів, зростання їх професійної компетентності з використанням при цьому різноманітних форм подання інформації. Основними завданнями є забезпечення розробки, підготовки до видання навчальної і методичної літератури на основі науково обґрунтованих знань і методик.

Ці та інші форми методичної роботи створюють умови для самопрезентації, розвитку творчого потенціалу кожного педагога, надають можливість підвищувати свій особистісно-професійний імідж.

Таким чином, науково-методична робота – це організаційно-педагогічна умова процесу формування особистісно-професійного іміджу вчителя, що забезпечує ефективну самопрезентацію і виявляється в:

1) індивідуальній системі педагогічної діяльності вчителя;

2) поєднанні індивідуальних та колективних форм методичної роботи;

3) застосуванні продуктивних форм та засобів самопрезентації;

4) управлінській підтримці процесу формування особистісно-професійного іміджу вчителя.

Висновки. Таким чином, багатогранність організаційних форм науково-методичної роботи з урахуванням особливостей взаємодії учасників (суб'єктів) навчання має принципове значення для формування особистісно-професійного іміджу вчителя засобами самопрезентації. Сформований таким чином спосіб удосконалення професіоналізму в умовах науково-методичної роботи визначається не тільки керівником чи завучем з науково-методичної роботи, а є результатом взаємодії спеціально організованої навчальної діяльності й особистісного досвіду вчителя.

Для подальших наукових досліджень відкритими є питання різних підходів до управління формуванням іміджу вчителя у навчальному закладі з урахуванням видів іміджу, їх особливостей, складових та функцій.

Список використаної літератури

1. Закон України "Про загальну середню освіту" // Інформаційний збірник Мінсвіти України. – 1999. – № 15. – С. 6–31.

2. Муравьев Е.М. Справочник администрации школы по организации учебного процесса / Е.М. Муравьев, А.Е. Богоявленская. – М. : Педагогический поиск, 2000. – С. 10–11.

3. Хуторской А.В. Современная дидактика : учебник для вузов / А.В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

4. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www. onlinedics.ru.

Горовенко О.А. Научно-методическое обеспечение процесса формирования личностно-профессионального имиджа учителя

Статья посвящена актуализации проблемы научно-методического обеспечения процесса формирования личностно-профессионального имиджа учителя. Раскрыта сущность научно-методической работы как условия самопрезентации учителя. Рассмотрены формы самопрезентации и представлена их краткая характеристика.

Ключевые слова: имидж, самопрезентация, научно-методическая работа, формы самопрезентации.

Horovenko O. Scientific and methodical support of the formation of personal and professional image of teachers

The article is devoted actualization of scientifically-methodical maintenance of forming teacher's personality professional image. The nature of scientifically-methodical work as condition of self-presentation is exposed in the article. It defines forms of self-presentation with their short description.

Key words: image, self-presentation, scientifically-methodical work, forms of self-presentation.

УДК 82.09:37.034(045)

Г.О. ДОРОШ

ЧИТАННЯ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ – ОДИН ІЗ СПОСОБІВ ПІЗНАННЯ ІСТИНИ (ЗА РОМАНОМ В. БАРКИ "ЖОВТИЙ КНЯЗЬ")

У статті розглянуто проблему сприймання художньої правди через гуманістичну спрямованість твору (за романом В. Барки "Жовтий князь").

Ключові слова: гуманізм, гуманістична спрямованість, художнє сприймання.

У сучасних умовах, коли різко зростає роль особистості, самостійності людини, її суб'єктивних якостей і творчого потенціалу, в центр виховного процесу висувається гуманістична орієнтація. Поза сумнівом, значною мірою вирішенню цієї проблеми сприяє література.

А кожна епоха, залежно від її специфіки та домінування певних поглядів, закономірно вносить свої корективи до проблеми гуманізації, авторської позиції в художньому творі. Студенти на заняттях з літератури розкриватимуть гуманістичні критерії за умови, що вони зрозумітимуть своєрідні маркери, за якими приховується категорія гуманізму в тексті.

Проблеми художнього сприймання завжди були в полі зору педагогічної науки. Їм присвятили свої праці психологи, педагоги, методисти. Завдяки працям П.М. Якобсона, Л.С. Виготського, І.О. Синиці, Н.І. Волошиної, Є.А. Пасічника, В.В. Халіна ми отримали можливість дослідити процес сприймання літературних творів та їх специфіку, навчилися пізнавати мистецтво, розуміти і сприймати художню правду літературного твору [4].

Метою статті є теоретичне обґрунтування дослідження тексту на предмет гуманістичної змістовності.

"Що більше я думаю, то більше переконуюсь, що нема нічого художнішого за любов до людей", – ці слова видатного французького живописця В. Ван Гога міцно пов'язують дві категорії – "гуманізм" і "художність" [1].

Безсумнівно, одним із базових змістових критеріїв художності творів є їх гуманістичний потенціал. Усі без винятку класики світової літератури є гуманістами.

Вочевидь, людство свідомо, а то й підсвідомо – на рівні інстинкту самозбереження, відчуває духовну потребу у творах із потужним гуманістичним потенціалом. Таким чином зумовлюється аксіологічна значущість гуманістичного потенціалу в літературі, яка безпосередньо впливає на формування гуманістичних переконань, моральних і громадянських ідеалів, духовно збагачує студентів. Сам процес виділення та аналізу художніх смислів має відбуватися в найтіснішому зв'язку з виявленням механізму їх породження. Йдеться про рецептивну поетику, яка базується на психології художнього сприймання. Так, аналізуючи роман В. Барки "Жовтий князь", звертаємо увагу на змістовий та поетичний аналіз гуманістичної проблематики. У творі зображено українську селянську родину Катранників у пері-

од голодомору 30-х рр. XX ст. в Україні. Саме вона символізує образ добра і є першою складовою опозиції "людина – влада". Перед читачем постає картина руйнації світової селянської родини, члени якої один за одним гинуть від голоду.

Як після першого прочитання твору, так і після детального системного аналізу образів роману можна впевнено стверджувати, що образ кожного члена сім'ї створювався як образ доброї, порядної, високоморальної особистості.

І саме тому родину Катранників без перебільшення можна назвати ідеальною. Споглядання ідеалу, його осмислення породжують глибоке естетичне враження, читач переживає стан емоційного піднесення, захоплення. На думку П. Симонова, "…головне у художньому творі – це той позитивний ідеал, який наявний при відтворенні навіть непривітних, дисгармонійних, ворожих людині сил" [5].

Ідеальна родина Катранників протиставляється недосконалій дійсності, стає суб'єктом пошани. Саме тому руйнування, знищення світлої, сповненої моральних позитивів родини Мирона Даниловича не ворогами, не під час війни, а саме владою, яка задумала і по-диявольськи втілила в життя голодомор, викликають у читача емоційні стани образи, обурення та гніву.

Звертаємо увагу і на те, що образ ідеальної, гармонійної родини Катранників є цілісним. Зображуючи кожного з членів родини, автор створив завершену систему образів. Усі засоби "працюють" на кінцевий результат – створюють цілісний образ кожного з Катранників та родину в цілому.

Тут же аналізуємо образ Зла як образ тоталітарної влади, що знищувала селянство з допомогою штучно організованого голоду. Цей образ добре розроблений. Він розмаїтий, системно нюансований, сповнений комплексом складних символів. У романі влада структурована таким чином:

1. Жовтий князь: а) образ радянського вождя; б) узагальнений образ тоталітарної системи – образ Зла, що матеріалізується у постаті звіра.

2. Урядові чиновники: а) координатори влади, що перебувають на владній вершині – "головні з Москви"; б) партійці – представники Москви, що живуть у містах ("шишки" в чорношкірих кашкетах, партійщина високого рангу").

3. Намісники влади на місцях: а) партійці, яких присилають із центру, – "саранча із столиці"; б) активісти, що формують загони на місцях; в) комсомольці, піонери; г) власне селяни, які підкорилися; йдеться про показову для тоталітарної системи аморфну категорію людей, яких Василь Барка називає "ті, хто голосує за".

Василь Барка майстерно передає атмосферу жорстокості, негуманного ставлення до людей. Поступове знищення цієї сім'ї тоталітарною владою драматизує твір, до краю загострює конфлікт між Добром і Злом, викликаючи відтак тривалу в часі, постійно пульсуючу трагічну емоцію. І то є не тільки емоція жаху, ні. Художність ґрунтується на інтелектуальній емоціональності, якої домагався автор "Жовтого князя".

Сутність конфлікту, що є втіленням боротьби Добра і Зла, можна назвати абсолютним. Протистояння Добра і Зла еквівалентне електричним протилежним зарядам. Зіткнення цих сил генерує потужний заряд художньої енергії. Споглядання трагедії українського селянства, яку системно відображено в "Жовтому князі", викликає в читача ряд емоційних станів, що ведуть його до катарсисного потрясіння та духовного очищення.

Гармонія родини Катранників багато в чому ґрунтується на дотриманні християнських цінностей. Введення християнської лінії посилює гуманізм твору, що і стає одним із джерел художності "Жовтого князя".

За В. Баркою, основа християнської релігії – вірування у Христа, який дарує всім любов, прощення та надію на вічне життя. Істину, твердить письменник, можна пізнати через віру, і саме істина дає любов, мудрість, спокій та надію. Храм віруючих зруйнувати неможливо, бо це не лише архітектурна споруда, але духовний субстрат, що міститься в серці кожної віруючої людини. Віра є потужною моральною зброєю, здатною перемогти усе: "Хто з вірою в істину Христа, той – людина "святої правди", як любив казати Т. Шевченко, беручи слова з Євангелії, а ця правда перемагає смерть, гріх і всяке рабство навіки". Християнський мотив у творі В. Барки засвідчує необхідність віри у людині, її значущість якраз і полягає у ствердженні людяного в людині.

А катарсис є емоційним потрясінням, яке викликане трагічними подіями, що відображені в цьому творі.

Сильне емоційне потрясіння приводить до духовного, морального очищення читача, сповнює його душу надією.

Поетика катарсису тут ґрунтується на кількох базових позиціях: на високому ступені драматизації твору, що змушує читача пережити низку афектів; на певному поштовху, який детермінує фінальний катарсисний спалах, який у "Жовтому князі" породжується образом світлого ореола, що почав випромінюватися врятованою Катранником церковною чашею.

На цій основі визначаємо, як гуманістична спрямованість роману впливає на формування особистості.

"Жовтий князь", у свою чергу, є глибоко релігійним твором, сповненим християнських мотивів і символів. Основа християнської релігії – вірування у Христа, який дарує всім любов, прощення та надію на вічне життя.

У цьому творі віра допомагає вистояти і не скоритися, не втратити людське в людині. Тут гуманізм підноситься до абсолюту. Одна з центральних заповідей християнства, адептом якого є Василь Барка, закликає: "Люби ближнього!".

Центральною опозицією є змістове відношення "людина – влада". людина – Добро, влада – Зло. І "людина", і "влада" виступають як два потужні художні поля, які перебувають у конфлікті з високим рівнем драматизації.

Висновки. Отже, саме такі твори викликають у читача гострі емоційні переживання, допомагають усвідомити правдивість зображення подій.

Але стати співавтором читач зможе лише тоді, коли сприйме те, що приховано у тексті, увійде в його образно-художній зміст і зможе по-своєму, не відходячи від життєвої правди, тлумачити написане.

Все, що пов'язано зі ствердженням людяного в людині, що возвеличує людину, що захищає її особистість, прагне їй допомогти, наділене особливою здатністю збуджувати емоційну сферу читача, розкриваючи йому красу людяності, красу гуманістичного чину.

Список використаних літератури

1. Ван Гог В. Письмо / В. Ван Гог. – М., 1968. – С. 8.
2. Волошина Н.И. Наукові основи методики літератури / Н.И. Волошина. – К. : Ленвіт, 2002. – 343 с.
3. Дзюба І. Між культурою і політикою / І. Дзюба. – К., 1998. – С. 36.
4. Пасічник Є.А. Методика викладання літератури в середніх навчальних закладах / Є.А. Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 383 с.
5. Симонов П.В. Что такое эмоция? / П.В. Симонов. – М., 1968. – С. 75.

Дорош Г.А. Чтение художественного произведения – один из способов познания истины (по роману В. Барки "Желтый князь")

В статье рассматривается проблема восприятия художественной правды путем гуманистического направления произведения (по роману В. Барки "Желтый князь").

Ключевые слова: гуманнизм, гуманнистическая направленность, художественное восприятие.

Dorosh H. Reading a work of art – a way of knowing the truth (on the novel by W. Barca "Yellow Prince")

The problem of accepting of fiction truth by means of humanitarian direction of the work (on the novel "Yellow Prince" by VBarky) is studied.

Key words: humanism, humanistic direction, artistic accepting.

УДК 373.545

К. ЗВИАДАДЗЕ, Т. ГИОРГАДЗЕ

АСПЕКТ ОПРЕДЕЛЕНИЯ КОЛИЧЕСТВА ЦИФР В ПРОИЗВЕДЕНИИ И ЧАСТНОМ

В статье рассматривается актуальная тема, касающаяся определения количества цифр в произведении и частном и его практического применения. Рассмотрение вопроса основывается на знании доказательств двух теорем; приводятся эти доказательства приводятся. Особое внимание уделяется применению этих теорем на практике.

Рассматривается несколько примеров в качестве образца.

Ключевые слова: произведение, частное, количество цифр, теорема, доказательство.

Цель статьи – рассмотреть актуальную тему, касающуюся определения количества цифр в произведении и частном и его практического применения.

Определение количества цифр в произведении и частном в основном опирается на знание доказательств двух теорем.

Теорема I:

Количество цифр двух сомножителей равно сумме количества цифр сомножителей, или меньше нее на один.

Скажем, дано:

ab=c,

где a содержит m цифр;

<u>b содержит n цифр.</u>

Доказать: c содержит V(m+n−1) цифры; V(m+n) цифры.

Доказательство: так как многозначное число b, содержащее любую n цифру, будет меньше, чем 10^n и больше, чем 10^{n-1}, поэтому $10^{n-1}<b<10^n$.

В силу монотонности произведения:

$a\cdot 10^{n-1}< ab< a\cdot 10^n$,

где $a\cdot 10^{n-1}$ содержит (m+n−1) цифры;

$a\cdot 10^n$ содержит (m+n) цифры.

Отсюда можно сделать вывод: произведение ab содержит минимум количества цифр: (m+n−1) цифры, максимум: (m+n) цифры, то есть c содержит V (m+n−1) цифры; V (m+n) цифры.

Теорема доказана.

Ставится вопрос: в каком случае в произведении будем иметь число, состоящее из (m+n−1) цифры или состоящее из (m+n) цифры?

Ответ на этот вопрос дает следующее правило: если произведение чисел, выраженное первыми цифрами сомножителей, меньше чем 10, то произведение будет числом, выраженным (m+n−1) цифрой, а если больше чем 10, то число, состоящее из (m+n) цифр, где m и n − количество цифр сомножителей.

Пример 1: 4325·719

4·7=28>10,

поэтому в произведении будет число, состоящее из 4+3=7 цифр.

Пример 2: 87 315·1253

8·1=8<0,

поэтому в произведении будем иметь число, состоящее из 5+4−1=8 цифр.

Теорема II:

Количество цифр в частном равно разности между количеством цифр делимого и делителя, или на один больше нее.

Скажем, а нужно разделить на цифру m, делимое b – на цифру n: a:b=k. Следует доказать, что частное k содержит или (m−n), или (m−n+1) цифру.

Доказательство: действие с определением деления a=b·k. Допустим, что k имеет x количество цифр, тогда bk содержит или (m+x), или (m+x−1) цифры, то есть m=n+x или m=n+x−1, откуда x=m−n или x=m−n+1. Что и требовалось доказать.

Ставится вопрос: когда в частном будем иметь число, состоящее из (m−n) цифры, или число, состоящее из (m−n+1) цифры?

Заметим, что для определения количества цифр в частном многозначных чисел в делимом выделим число, состоящее из такого количества цифр, сколько цифр имеется в делителе, если оно вмещает в себя делитель, в частном будем иметь число, состоящее из (m−n+1) цифры, если не вмещает − число, состоящее из (m−n) цифры, где m и n − соответственно количество цифр делимого и делителя.

Пример 3: 132 824:325.

Делимое представляет собой число 132, состоящее из трех цифр. Оно не содержит в себе делитель 325, поэтому в частном будем иметь число, состоящее из 6−3=3 цифр.

Пример 4: 226 725:246.

В делимом укажем число, состоящее из 4 цифр − 2267. Оно содержит в себе делитель 1246. Поэтому в частном будем иметь число, состоящее из 3 цифр, так как 6−4+1=3.

Выводы. Упражнения, подобные рассмотренным выше, будут способствовать тому, что учащиеся смогут находить произведение и частное от многозначных чисел с минимальным количеством ошибок, так как им заранее будет известно количество цифр в произведении и частном.

Список использованной литературы

1. Звиададзе К. Математика для студентов высших учебных заведений (для специальности № 2121) / К. Звиададзе, Т. Гиоргадзе, М. Дейсадзе. – Кутаиси : Типография № 1 им. Табидзе, 1995 (на грузинском языке).

2. Виленкин И.Я. Математика / И.Я. Виленкин, А.М. Пышкало, И.П. Рождественская, Л.П. Стойлова. – М. : Просвещение, 1977.

Звіададзе К., Гіоргадзе Т. Аспект визначення кількості цифр у добутку й частки

У статті розглянуто актуальну тему, що стосується визначення кількості цифр у добутку і частці та його практичного застосування. Розгляд питання ґрунтується на знанні доказів двох теорем; наведено ці докази. Особливу увагу приділено застосуванню цих теорем на практиці.

Розглянуто кілька прикладів як зразок.
Ключові слова: добуток, частка, кількість цифр, теорема, доказ.

Zviadadze K., Giorgadze T. The aspect of amount of the numerals establishment in the product and quotient

It is an urgent theme concerning with amount of the numerals establishment the product and quotient and its paractical use. The matter is established the knowledge of proving two theorems researched in the work. The particular note is accented about the theorems use in practice.

The model examples are done in the work.
Key words: product, quotient, the number of digits, the theorem, the proof.

УДК 371.31

Н.В. КУДИКІНА

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПОЗАУРОЧНОМУ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Статтю присвячено висвітленню основних позицій щодо організаційно-педагогічного забезпечення патріотичного виховання учнів молодшого шкільного віку в позаурочному навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу, серед них нормативно-правові засади та педагогічні умови організації патріотичного виховання молодших школярів у позаурочний час.

Ключові слова: патріотичне виховання, молодші школярі, позаурочний навчально-виховний процес, нормативно-правові засади, педагогічні умови.

В освітньо-виховному процесі сучасної загальноосвітньої школи відбуваються різноманітні зміни, зумовлені актуальними для розвитку людської цивілізації соціально-економічними реаліями, насамперед, глобалізацією. Теоретично підставою для виникнення теорій глобалізації є становлення системного сприйняття соціальних процесів, яке змусило науковців у певний момент вийти за межі традиційного тлумачення поняття “суспільство”, яке протягом тривалого часу просторово пов’язували лише з національною державою [10, с. 83–84].

Сутність глобалізації трактується по-різному. В.Г. Кремень зазначає, що часто її зводять лише до зближення народів, створення дедалі більш єдиного економічного простору, інформаційного середовища тощо. Це, безумовно, відбувається. Водночас глобалізація означає й загострення конкуренції між державами, націями, набуття нею глобальних масштабів, поширення не тільки на економіку, а й інші сфери життєдіяльності країн. Для кожної країни за таких умов завданням соціально-політичного значення є згуртування громадян навколо справжніх національних інтересів і їх послідовне відстоювання на міжнародній арені. Для української освітньої системи в контексті загальноцивілізаційних змін особливо важливим є патріотичне виховання дітей і молоді, котре важливе не тільки для формування почуття належності до нації, держави, а й має суто прикладний характер, оскільки приводить до національного згуртування, а отже, ефективнішого відстоювання національних інтересів у відносинах з іншими державами, що є надзвичайно актуальним, і, врешті-решт, до заможнішого життя громадян [4, с. 3].

Метою статті є висвітлення основних підходів до організаційно-педагогічного забезпечення патріотичного виховання учнів молодшого шкільного віку в позаурочному навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано вирішення окресленої проблеми, засвідчує, що патріотичне виховання дітей молодшого шкільного віку може здійснюватися стихійно, проте результа-

тивніше означений процес розгортається за умови його цілеспрямованої організації в навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу. Протягом дня за своїми функціями, формами роботи з дітьми і характером режимних складових навчально-виховний процес не є однорідним. Його системоутворювальним складником є урочний навчально-виховний процес, а домінуючою формою педагогічної роботи з дітьми у цей час – уроки з різних навчальних предметів.

Термін "позаурочний навчально-виховний процес", незважаючи на те, що зазначене явище є об'єктивною реальністю шкільного життя, у науковий обіг введена порівняно недавно [5; 7]. Характеризуючи зміст зазначеного поняття, ми виходили з того, що однією з провідних умов повнішої реалізації виховних завдань школи І ступеня, зокрема з патріотичного виховання молодших школярів, є цілісність навчально-виховного процесу середнього загальноосвітнього навчально-виховного закладу. На цій підставі позаурочний навчально-виховний процес розглядається як складова цілісного навчально-виховного процесу загальноосвітнього навчально-виховного закладу. На рисунку подано відтворене графічним способом об'єктивне місце позаурочного навчально-виховного процесу в структурі цілісного навчально-виховного процесу школи І ступеня.

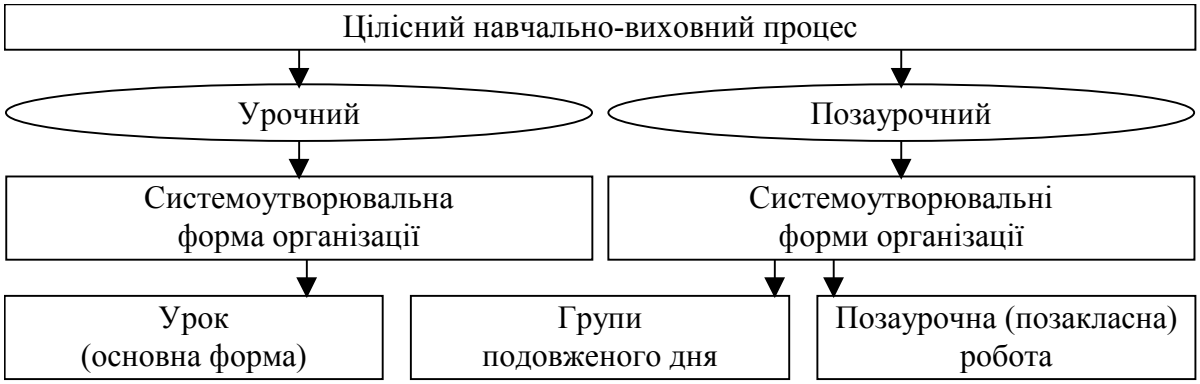

Рис. Структура цілісного навчально-виховного процесу школи І ступеня

Аналіз роботи загальноосвітніх шкіл Києва, сільських і міських шкіл різних регіонів України, а також розгляд публікацій у періодичній педагогічній пресі, передового педагогічного досвіду, методичної й науково-педагогічної літератури засвідчує, що патріотичне виховання дітей у позаурочний час презентується двома основними системоутворювальними організаційними формами, такими як: групи подовженого дня (ГПД), діяльність яких унормовує Положення про групу продовженого дня загальноосвітнього навчального закладу, затверджене Постановою Кабінету Міністрів України від 05.10.2009 р. № 1121 [9], та позакласна робота з учнями, незалежно від їх перебування у ГПД.

Довготривалою педагогічною практикою випробувані й на цьому ґрунті описані в науковій літературі різні типи груп подовженого дня, якими визначаються особливості організації патріотичного виховання молод-

ших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі. До таких належать: клас-група; моновікова група (група у складі учнів паралельних класів); різновікова група подовженого дня.

Клас-група – автономна група подовженого дня, яку відвідують усі учні певного класу.

Моновікова група учнів у складі паралельних класів об'єднує учнів різних класів однієї паралелі – група 1–4-х класів.

Різновікова група подовженого дня, залежно від умов середнього загальноосвітнього навчального закладу, створюється в декількох варіантах: з учнів різних класів початкової школи (наприклад, за мікроперіодами молодшого шкільного віку з учнів 1-го і 2-го класів; 3-го і 4-го класів); її відвідують учні початкових класів усіх вікових категорій; функціонує у складі учнів початкової та основної школи.

Пороте виховною роботою в позаурочний час охоплена більшість учнів початкової школи незалежно від їх оформлення у групи, яким надано статус груп подовженого дня.

Нормативними документами в галузі загальної середньої освіти визначено основні виховні завдання, які реалізуються через цілісний навчально-виховний процес загальноосвітнього навчального закладу, і серед них такі завдання патріотичного виховання дітей, як: виховання громадянина України; формування особистості учня; виховання в учнів поваги до Конституції України, державних символів України, прав і свобод людини і громадянина, почуття власної гідності, відповідальності перед законом за свої дії, свідомого ставлення до обов'язків людини і громадянина; виховання шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, національних цінностей українського народу та інших народів і націй; виховання свідомого ставлення до свого здоров'я як найвищої соціальної цінності тощо.

У процесі педагогічної організації патріотичного виховання молодших школярів у позаурочний час доцільно методологічним орієнтиром обрати ідею О. Леонтьєва, яка полягає в тому, що "реальна основа особистості людини міститься не в її генетичних програмах, не в глибинах її природних задатків, … навіть не в набутих нею навичках, знаннях і вміннях, … а в *тій системі діяльностей* (курсив наш. – *Н.К.*), які реалізуються її знаннями та уміннями" [8, с. 186]. Відтак, актуальним є урізноманітнення організаційно-діяльнісних форм патріотичного виховання учнів молодшого шкільного віку. Їх порівняння у групах подовженого дня і в позаурочній роботі школи з тими з них, коли учні формально не об'єднані в такі групи, дає змогу зробити висновок, що вони принципово не відрізняються одна від одної.

Зазначимо, що організаційно-діяльнісні форми патріотичного виховання в позаурочному навчально-виховному процесі ми розглядаємо як підсистему "позаурочного навчально-виховного процесу". Зазначена підсистема розуміється як комплекс різноманітних видів діяльності навчального і розвивально-виховного характеру в складі специфічних організаційних

форм педагогічної роботи, якими реалізується завдання навчально-виховного процесу початкової школи. Якщо провідною організаційною формою навчання в початковій школі, як відомо, є урок, то педагогічна робота в позаурочному навчально-виховному процесі, зокрема й патріотичне виховання, реалізується переважно через найрізноманітніші загальнорозвивальні заняття, дитячі самодіяльні творчі об'єднання, ігрові програми, організацію занять за інтересами. Характеристика терміна "позакласна робота", яка пропонується науково-педагогічною і довідковою літературою як синонім поняття "позаурочний навчально-виховний процес" [2, с. 684], засвідчує, що у позаурочний час здійснюється не лише виховна, а й значна навчальна робота у формі позаурочних навчальних занять, різних видів самостійної навчальної діяльності школярів.

Часто позаурочні навчальні заняття (зазначеній формі навчальної діяльності учнів у позаурочний час відповідає усталений педагогічний термін "самопідготовка"), безпосередньо пов'язані з реалізацією завдань патріотичного виховання на уроках, а крім того, зміст навчальних занять закріплюється шляхом підготовки учнями доповідей, рефератів, написання творів на задану на уроках тему, електронних презентацій для виступу в класі тощо.

Друга частина позаурочних занять із патріотичного виховання молодших школярів пов'язана з уроками опосередковано й розгортається у вільний від вивчення шкільної програми час. Організаційно-діяльнісними формами таких занять є гуртки, факультативні заняття, творчі та ігрові проекти, індивідуальні заняття мистецтвом, технічною творчістю, основним призначенням яких є задоволення різноманітних інтересів учнів та їх прагнення до самостійної освітньої діяльності за власним вибором.

Стаття 19 Закону України "Про загальну середню освіту" [3] визначає учасників навчально-виховного процесу в середніх загальноосвітніх навчальних закладах, якими є: учні; керівники загальноосвітніх навчальних закладів; педагогічні працівники (учителі і вихователі), психологи, бібліотекарі; інші спеціалісти; батьки або особи, які їх замінюють. Статус учнів як учасників навчально-виховного процесу в середніх загальноосвітніх навчальних закладах є об'єктивною основою для здійснення патріотичного виховання молодших школярів на суб'єкт-суб'єктних засадах, що відповідає сучасній парадигмі особистісно орієнтованого виховання [1].

Законом України "Про загальну середню освіту" також визначено основні вимоги до педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів, а отже, і до педагогічних працівників, які реалізують завдання патріотичного виховання в позаурочному навчально-виховному процесі. Вони такі: діяльністю учнів у позаурочний час мають керувати педагогічні працівники з високими моральними якостями, які мають відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, педагогічна діяльність яких забезпечує результативність і якість навчально-виховного процесу.

Нормативно-правовими документами унормоване кадрове забезпечення патріотичного виховання учнів у позаурочному навчально-виховному процесі. Персональна відповідальність за організацію навчально-виховного процесу покладається на директора середнього загальноосвітнього навчального закладу. Розподіл педагогічного навантаження для забезпечення навчально-виховного процесу в загальноосвітньому навчально-виховному закладі здійснюється його керівником і затверджується відповідним органом управління освітою.

Патріотичне виховання учнів через позаурочну навчально-виховну роботу безпосередньо здійснює вихователь загальноосвітнього навчально-виховного закладу.

У педагогічному навантаженні вчителя початкових класів передбачено класне керівництво, яке частково здійснюється у позаурочному навчально-виховному процесі.

У позаурочний час працюють різноманітні гуртки, для керівництва якими призначаються керівники гуртків відповідно до штатного розпису загальноосвітнього навчального закладу.

Керівництво патріотичним вихованням дітей у позаурочному навчально-виховному процесі здійснюють заступники директора з навчально-виховної й виховної роботи.

До важливих функцій заступника директора з виховної роботи належить активізація роботи всього педагогічного колективу, активу учнів, батьківської громадськості та координація їх дій щодо виховання свідомих громадян України через різні форми позаурочного навчально-виховного процесу.

Разом з учителями, які відповідають за окремі напрями позаурочної виховної роботи, заступник директора з виховної роботи планує процес патріотичного виховання, а також особисто бере участь у підготовці і проведенні всіх загальношкільних заходів, здійснюваних у позаурочний час. Він також координує діяльність первинних (клас, група подовженого дня, гуртки, секції, студії, клуби тощо) і загальношкільних органів учнівського самоврядування: учкому, старостату, учнівського активу тощо.

Оскільки особистість учня та його патріотичні якості формуються, насамперед, у первинному дитячому колективі – класі, творчому об’єднанні (гурток, секція, студія, клуб тощо), важливою ланкою роботи заступника директора з виховної роботи є методична допомога класним керівникам, керівникам гуртків і секцій, органам самоврядування первинних дитячих колективів.

Основними засобами, через які заступник директора з виховної роботи надає практичну допомогу класним керівникам, керівництво первинними колективами і їх органами є: залучення до активної участі у всіх справах, що проводяться в масштабах школи, всіх її учасників (досягається шляхом планування позаурочного навчально-виховного процесу, добре налагоджене інформування про всі заплановані загальношкільні справи й акції, поточну організаційну роботу і перевірку виконання запланованого);

підбиття підсумків кожної загальношкільної позаурочної справи; інструктаж щодо організації позаурочного навчально-виховного процесу (проводиться на семінарах класних керівників, учнівського активу, на лінійках і класних зборах тощо).

Реалізація патріотичного виховання в позаурочному навчально-виховному процесі залежить від конкретних умов діяльності середнього загальноосвітнього навчального закладу: контингенту учнів, складу педагогічних працівників і їх досвіду щодо організації позаурочної навчально-виховної роботи, особливостей мікрорайону, традицій школи, можливостей учнівського самоврядування і батьківського активу, шефських організацій тощо. Так, залежно від нормативно визначеної кількості класів у тій чи іншій школі вводиться посада педагога-організатора. У посадові обов'язки педагога-організатора безпосередньо входить організаційно-педагогічна робота з учнями молодшого шкільного віку у позаурочний час, у тому числі й з патріотичного виховання дітей зазначеної вікової категорії.

Результативність патріотичного виховання в позаурочному навчально-виховному процесі залежить від способів його організації і адекватних їм форм педагогічного керівництва. Одна з них – керівництво позаурочною діяльністю дітей вчителями школи на добровільних засадах переважно у свій вільний час – так, як це здійснюється у процесі підготовки традиційних свят (Новий рік, 8 Березня тощо), дитячих ранків, змагань між класами тощо.

Якість патріотичного виховання дітей у позаурочному навчально-виховному процесі прямо залежить від готовності педагогів до такої діяльності.

Воно здійснюється шляхом підвищення кваліфікації залучених до позаурочного навчально-виховного процесу педагогічних працівників; авторських курсів; підвищення кваліфікації за авторськими індивідуальними програмами; поширення перспективного педагогічного досвіду патріотичного виховання в позаурочному навчально-виховному процесі; тематично спрямованої діяльності методичних об'єднань заступників директорів з виховної роботи, вихователів груп подовженого дня і керівників дитячих творчих об'єднань, педагогів-організаторів; систематичного проведення семінарів-практикумів, цільових семінарів, проблемних семінарів, круглих столів, педагогічних діалогів, творчих майстерень, створення інноваційно-пошукових лабораторій, забезпечення позаурочного навчально-виховного процесу науково-методичною продукцією тощо через діяльність науково-методичних центрів управління освітою.

Для поліпшення патріотичного виховання дітей у позаурочному навчально-виховному процесі велике значення має залучення до керівництва творчими дитячими об'єднаннями висококваліфікованих працівників, талановитих народних умільців, старших учнів – членів органів учнівського самоврядування, батьків, представників широкої громадськості.

Важливою умовою вдосконалення позаурочного навчально-виховного процесу є навчання активу учнів, залучених до організації роботи з

молодшими школярами [6]. У досвіді багатьох шкіл воно здійснюється як робота “шкіл” та семінари учнів-керівників дитячих гуртків і секцій тощо. Досвід підтверджує: цілеспрямована робота з учнями основної і старшої школи через їх залучення до різноманітних форм позаурочної роботи сприяє підвищенню результативності патріотичного виховання молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі.

Висновки. Позаурочний навчально-виховний процес – частина цілісного навчально-виховного процесу початкової школи, яка розгортається після уроків, реалізується шляхом організації позаурочної діяльності школярів і спрямовується на досягнення цілей навчання й виховання. Це двосторонній процес, що передбачає органічну єдність саморозвитку, самовиховання школярів і навчально-виховну роботу педагогів.

У педагогічному досвіді патріотичне виховання дітей у позаурочному навчально-виховному процесу презентується двома основними системоутворювальними організаційними формами, такими як діяльність груп подовженого дня та позакласна робота з учнями, незалежно від їх перебування у ГПД, і наявні різні організаційно-діяльнісні форми патріотичного виховання дітей у позаурочний час (гуртки, секції, студії, клуби, заняття за інтересами, ігрові програми тощо).

Керівництво патріотичним вихованням у позаурочному навчально-виховному процесі здійснюють директор загальноосвітнього навчального закладу, заступники директора з навчально-виховної і виховної роботи. Безпосередньо організовує патріотичне виховання у позаурочний час педагог-організатор, реалізують його конкретні завдання вихователі, класні керівники, вчителі – керівники гурткової роботи, а також батьки і старші учні.

Результативність патріотичного виховання учнів молодшого шкільного віку в позаурочному навчально-виховному процесі прямо залежить від готовності педагогів до такої діяльності та підвищується шляхом його раціонального науково-методичного забезпечення.

Список використаної літератури

1. Бех І.Д. Виховання особистості : підручник / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.

2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

3. Закон України “Про загальну середню освіту” від 13.05.1999 р. № 651-XIV [Еклектронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon.rada.gov.ua/cgibin/laws/main.cgi?page=2&nreg=651-14.

4. Кремень В.Г. Педагогічна освіта в контексті цивілізаційних змін / В.Г. Кремень // Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології : зб. наук. праць : у 2 ч. / редкол.: Н.Г. Ничкало, О.І. Щербак, І.А. Зязюн та ін. ; за ред. Н.Г. Ничкало. – К., 2007. – Ч. 1. – С. 3–11.

5. Кудикіна Н.В. Організаційне забезпечення позаурочного навчально-виховного процесу / Н.В. Кудикіна // Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць № 2 / КМПУ ім. Б.Д. Грінченка. – К., 2004. – С. 171–179.

6. Кудикіна Н.В. Позаурочний навчально-виховний процес в контексті проблеми формування організаторських умінь старшокласників / Н.В. Кудикіна // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. пр. – Чернівці, 2010. – Вип. 523. – С. 80–90.

7. Кудикіна Н.В. Теоретичні засади педагогічного керівництва ігровою діяльністю молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н.В. Кудикіна. – К., 2004. – 407 с.

8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.

9. Положення про групу продовженого дня : затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 05.10.2009 р. № 1121 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1121-2009-%EF.

10. Соціологічна енциклопедія / уклад. В.Г. Городяненко. – К. : Академвидав, 2008. – 456 с.

Кудыкина Н.В. Организационно-педагогическое обеспечение патриотического воспитания учащихся младшего школьного возраста во внеурочном учебно-воспитательном процессе

В статье освещаются основные позиции организационно-педагогического обеспечения патриотического воспитания учащихся младшего школьного возраста во внеурочном учебно-воспитательном процессе общеобразовательного учебного заведения.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, младшие школьники, внеурочный учебно-воспитательный процесс, нормативно-правовые основы, общеобразовательное учебное заведение.

Kudykina N. Organizational and pedagogical support of the primary school pupil's patriotic upbringing in the extracurricular educational process

The article is devoted to the main items on the organizational and pedagogical support of patriotic upbringing of elementary school pupils in extracurricular educational process in comprehensive educational institutions, including the legal framework and pedagogical conditions of patriotic upbringing of primary school children in extracurricular time.

Key words: patriotic education, junior pupils, extracurricular educational process, legal principles, pedagogical conditions.

УДК 371.14+316.485

О.І. МАРМАЗА

ІМІДЖ УЧИТЕЛЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЙОГО ФОРМУВАННЯ ПІД ЧАС РОБОТИ В НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті розкрито сутність, функції, компоненти іміджу вчителя; змальовано логіку, інструментальні засоби формування позитивного іміджу вчителя під час роботи в навчальному закладі.

Ключові слова: імідж, імідж учителя, самопрезентація, управління формуванням іміджу.

Феномен іміджу вчителя, його психолого-педагогічне обґрунтування стали предметом дослідження в Україні та пострадянському просторі тільки в останньому десятиріччі. До цього імідж пов'язували виключно із зовнішнім образом, що підкріплювався зачіскою, манерами, одягом, культурою мови. Тривалий час імідж тлумачили як сукупність властивостей, що застосовуються рекламою, пропагандою, модою, імперіалістичними забобонами. Стосовно вчителя слово "імідж" узагалі не вживалось. Традиційно вчителю достатньо було виглядати скромно, поводитись чемно, думати про успішність учнів.

Проте психологи, спираючись на закони соціального сприйняття та усвідомлення зовнішніх образів, зуміли через теоретично-прикладне обґрунтування "достукатись" не тільки до політиків, артистів, а й до освітян. Сьогодні вже не викликає сумніву актуальність і важливість проблеми цілеспрямованого формування іміджу педагога як потужного ресурсу, що здатен підвищити якість освіти. Усі (від міністра до учня) усвідомлюють роль іміджу в професійній діяльності. Кожен сучасний педагог розуміє, що формування власного іміджу не менш важливо, ніж підвищення фахової компетентності.

Однак на практиці імідж розглядається поза іншими професійними якостями вчителя, не співвідноситься з педагогічною технікою, виключається з культури педагогічної діяльності як її компонент. Ідея формування індивідуального іміджу вчителя як важливої умови становлення його професійної діяльності та розвитку педагогічної культури не стала стратегічною. Виникає суперечність між потребою сучасної школи в учителі з яскраво вираженою індивідуальністю та відсутністю науково-методичного забезпечення процесу формування його індивідуально-професійного іміджу. Перед керівництвом сучасного навчального закладу постало нове завдання: створити сприятливі умови для формування позитивного іміджу вчителя.

Визначення поняття "імідж", яке задовольнило б усіх теоретиків, дослідників і практиків, немає. Найбільш поширеним є визначення іміджу як образу, що склався в масовій свідомості та має характер стереотипу. Про імідж говорять як про образ візуальний (В.М. Шепель), образ символічний (О.Б. Перелигіна). У соціологічних дослідженнях імідж розглядається як загальне враження. В.М. Шепель у своїх публікаціях доводить, що призначення іміджу – забезпечення досягнення ефекту привабливості, комфорт-

ності спілкування. Л.А. Волович, Л.Б. Соколова говорять про імідж як компонент, що забезпечує цілісність педагогічної культури вчителя. Г.Г. Горєлова вважає, що імідж вчителя збігається з індивідуальним стилем діяльності. Н.А. Тарасенко обґрунтовує, що імідж учителя включає систему особистісних якостей (толерантність, доброзичливість, тактовність, рефлексивність) і психологічних засобів (способи спілкування, позиції, ролі), які вчитель свідомо використовує з метою досягнення оптимального результату в педагогічній діяльності.

Найбільш змістовним і виваженим нам видається визначення поняття професійного іміджу вчителя А.А. Калюжним. Вчений доводить, що імідж учителя відображає значущі з позиції масової свідомості особливості особистості, професійної діяльності, спілкування, поведінки та зовнішнього образу вчителя.

Проте поряд із з'ясуванням природи іміджу вчителя потрібне дослідження проблеми формування позитивного іміджу педагога в умовах навчального закладу, обґрунтування ефективної технології та інструментарію.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні особливостей, умов та засобів формування іміджу вчителя під час роботи в навчальному закладі.

Першоосновою управління формуванням іміджу вчителя в умовах закладу освіти є з'ясування сутності іміджу вчителя, складових іміджу та встановлення дієвих засобів його формування.

Поняття "образ" є центральним в іміджології. Хоча буквальний переклад слова імідж – теж образ, це різні поняття. Більш поширеним у педагогічній літературі є поняття образу вчителя. Саме це призводить до плутанини, до протистояння традиційної педагогіки та інноваційної, що широко пропагує та використовує зарубіжний досвід.

Імідж – це образ, що склався у свідомості інших людей. Імідж – це тільки той образ, до якого в людини є певне ставлення. Тобто імідж – це не стільки образ, скільки ставлення до нього, думка про нього, певна його оцінка. Відтак, імідж педагога – це думка про нього групи людей, яка виникла унаслідок взаємодії з ним або опосередкованої інформації про нього.

Імідж учителя – комплексне поняття. З одного боку, це особистісний імідж, що пов'язується із внутрішніми якостями та особливостями людини. З іншого, професійний імідж детермінується професійними вимогами.

За А.А. Калюжним, імідж учителя – це "емоційно забарвлений стереотип сприйняття образу вчителя у свідомості вихованців, колег, соціального оточення, у масовій свідомості" [1].

Основними складовими іміджу є:

1. Зовнішній образ. Імідж учителя, зрозуміло, не можна зводити тільки до кольору чи довжини сукні. Проте перше враження й не останнє створює саме зовнішній вигляд людини. Через одяг оточення відчуває внутрішній світ, настрій, характер, вимогливість до себе, ставлення до інших.

2. Використання вербальних і невербальних засобів спілкування. Значення вербальних і невербальних засобів спілкування було предметом

численних досліджень. Відомо, що 35% інформації людина отримує від того, як і що говорять, а 65% – від того, як стоїть чи йде людина, яка в неї поза чи міміка.

3. Внутрішнє "Я". Суперечність між власним образом і "Я в очах інших" виступає важливою передумовою формування іміджу. Важливо, щоб імідж відповідав внутрішнім установкам, поглядам. Тоді формування іміджу буде збігатися з вектором самовиховання. Разом з тим, так званий "протестний імідж", комунікативно-мовною основою якого є нехтування думкою оточення, категорично протипоказаний будь-якому вчителю.

Таким чином, робота над іміджем – це цілеспрямована діяльність з удосконалення, яка дає змогу наблизитись до вимог ідеалу, що виник унаслідок власних уявлень і думок оточення.

Важливо усвідомлювати ціннісні та технологічні функції іміджу.

До ціннісних функцій іміджу належать: особистісного піднесення (завдяки позитивному іміджу підкреслюється духовність, достоїнство, індивідуальна непересічність); психотерапевтична (приваблива особистість здобуває визнання, увагу, повагу, що забезпечують їй оптимізм, мажорний настрій, упевненість у собі).

Технологічні функції іміджу – це: соціальної адаптації (завдяки позивному іміджу можливе більш швидке та безпроблемне входження в певне середовище); висвітлення кращих особистісних і ділових якостей (зосередження уваги оточення на достоїнствах); затінення негативних якостей (відвернення уваги оточення від зовнішніх даних, манер та інших недоліків); концентрація уваги на собі (зосередження уваги на своїх словах, діях сприяє приверненню інтересу до особистості); розширення вікового діапазону спілкування (засвідчує належність до сучасних тенденцій манер і комунікацій, дає змогу розширяти ділові контакти в різновікових соціумах).

В іміджології існують поняття "самоіміджу", що пов'язується із самосприйняттям, ставленням до самого себе, самоповагою, та "бажаного іміджу", що пов'язується з певними особливостями професії, які визначають вимоги до іміджу. Тому до основних компонентів процесу формування іміджу слід віднести можливості самого суб'єкта, вимоги аудиторії та завдання, які стоять перед суб'єктом. Відповідно, оцінювати імідж доцільно з урахуванням самооцінки педагога, оцінки з боку оточення та за результатами, що досягнуті завдяки іміджу.

Іміджелогія може допомогти покращити позитивне та зробити менш помітним негативне. Тому формування іміджу вчителя є доповненням, а не заміною педагогічної діяльності. А педагогічна компетентність, педагогічна ерудиція, педагогічне цілепокладання, педагогічна інтуїція, педагогічна імпровізація та педагогічна рефлексія виступають основними інструментами формування іміджу вчителя. Педагогічна техніка вчителя забезпечує внутрішню свободу, без якої позитивний імідж залишиться нездійсненною мрією. Сукупність засобів і методів, що використовує у своїй практичній діяльності вчитель, стосуються вміння управляти собою й уміння взаємодіяти з іншими. Уміння управляти собою означає: управління емоціями

(позитивний настрій, здатність виявляти позитивні та негативні почуття, формування власного іміджу); володіння своїм тілом (фізичне здоров'я, витривалість, контроль за мімікою та пантомімікою); соціальну перцепцію (уміння відчувати іншого, запобігати та уникати конфліктів, правильно поводитись під час полеміки); техніку мовлення (постановка голосу, управління тембром та темпом, педагогічна риторика). Уміння взаємодіяти з іншими учасниками навчально-виховного процесу досягається через дидактичні вміння; організаторські вміння; комунікативні вміння; техніку пред'явлення вимог; техніку оцінювання.

Процес формування іміджу складається з декількох послідовних кроків: з'ясувати вимоги аудиторії, на яку розрахований імідж; проаналізувати свої сильні та слабкі сторони; сконструювати майбутній образ; перевести образ у вербальну, візуальну та діяльнісну сфери.

Важливо, щоб у вчителя була сформована позитивна мотивація щодо створення свого іміджу власними силами та за допомогою керівництва навчального закладу. Логічно, що передусім учитель повинен провести дослідження свого іміджу, консультування з психологом на предмет формулювання проблемного поля. Імідж – це тільки той образ, до якого в інших людей є ставлення, думка про нього. Тому вчитель повинен розвивати вміння оцінити себе з боку учнів, батьків, керівників; встановити свою значущість; об'єктивно оцінювати свої особистісні якості. Це є підґрунтям для визначення свого реального та бажаного іміджу. Імідж має бути усвідомленим для того, щоб його змінювати, удосконалювати.

Концептуально-стратегічний етап формування іміджу пов'язується з розробкою своєї "Я-концепції", створенням гіпотетичної моделі власного іміджу. "Я-концепція" – це система уявлень про себе. Її утворюють когнітивний (що я знаю про себе), оцінювальний (як я оцінюю те, що знаю про себе), поведінковий (як я поводжу себе відповідно до оцінки про себе) компоненти [1].

"Я-концепція" та самооцінка, на перший погляд, схожі поняття, але насправді вони означають різне. Самооцінка – це складова "Я-концепції". Самооцінка пов'язана з тим, як людина оцінює свої якості. Вона може бути адекватною, завищеною чи заниженою. Вона відображає віру в себе, ступінь задоволеності результатами своєї діяльності; виступає регулятором поведінки. Самооцінка зумовлює позитивну мотивацію саморозвитку.

Виокремлюють дві форми "Я-концепції": реальну й ідеальну. Реальна й ідеальна концепції, як правило, не збігаються, що призводить або до внутрішніх конфліктів, або до прагнення самовдосконалення.

Вчитель з позитивною "Я-концепцією" має почуття власної значущості; він упевнений у своїх педагогічних здібностях і вміннях; він позитивно ставиться до людей, налаштований на співпрацю з вихованцями; його вирізняють гнучкість мислення та прагнення до творчо-пошукової діяльності.

Імідж – це засіб самовираження, самовдосконалення вчителя. З огляду на це необхідно використовувати "потенціал підвищення", щоб сформувати та розкрити кращі якості, подати себе у вигідному ракурсі. Імідж

повинен працювати на вчителя. Як із декількох фотографій, вчителю потрібно відібрати той образ, який буде оцінено оточенням більш позитивно. У подальшій роботі над собою педагог буде досягати цих якостей.

Майбутній образ повинен мати мінімум суперечностей між Я-реальним та Я-ідеальним, між "Я-концепцією" та вимогами до образу суб'єктів комунікації, на яких і розрахована діяльність з формування позитивного іміджу.

На цьому етапі іміджування вчитель обирає спрямованість та відповідні стратегії формування іміджу:

1. Позиціонування – це представлення себе у сприятливому образі. Допомагає створити сприятливе інформаційне середовище, виграти на фоні інших. Робить можливим обмежитись лише потрібними якостями чи характеристиками, що потрібні аудиторії, приховати непотрібні властивості чи недоліки.

2. Маніпулювання. Передбачає вміння переносити увагу з однієї інформації (якості, характеристику) на іншу, керувати сприйняттям. Маніпулювання пов'язане з вигадками, легендами та міфами, що відволікають увагу від основного.

3. Міфологізація передбачає поширення такої інформації, щоб імідж підкріплювався новими фактами, атрибутами, які б посилювали створюваний образ.

4. Емоціоналізація. За Г.Г. Почепцовим, це переклад з раціональної мови на емоційну [3]. Додати ще епітети, емоційно забарвлені слова, співпереживання. Передбачає підстроювання під чужі емоції, настрої, бажання (ми вам співчуваємо, ми з вами, ми вам допоможемо, ми раді за вас тощо).

5. Деталізація передбачає уміле оперування деталями, які у вигідному ракурсі представляють об'єкт (вчитель грає на гітарі, танцює, малює, у минулому був спортсменом).

6. Метафоризація передбачає використання різного роду тропів, слів у переносному значенні, які дають змогу підсилити або зруйнувати імідж ("Марія Петрівна – наша зірка", "це – не робота, а клоунада").

7. Вербалізація – уміле використання слова, ораторське мистецтво, красномовство. Доповнює цей засіб нейролінгвістичне програмування, що дає змогу за допомогою мови змінити враження, орієнтацію, оцінку. Для цього використовується викривлення інформації, свідоме опущення певних елементів, надання надмірного значення іншим.

8. Візуалізація – це представлення об'єкта на фото, слайдах, у кліпах, кінороликах. Допомагає аудиторії краще запам'ятати, за допомогою кращих ракурсів зображення показати у вигідних ситуаціях (демонстрація фото, де вчитель разом із відомою людиною, мером, депутатом).

9. Дистанціювання передбачає перекладання на інших відповідальності, самоусунення від подій ("адміністрація наказала зробити ремонт кабінетів").

10.Впровадження моделей сприйняття. Це зумовлює отримання прогнозованого, очікуваного результату (манери, мова, ставлення, одяг).

З-поміж різних інструментальних засобів формування іміджу вчитель повинен обрати ті, які були б не одноразовими, не популістськими, а реально сприяли становленню позитивного іміджу. Основними критеріями мають бути: відповідність чинному законодавству, моральна бездоганність, врахування ситуації комунікацій, цілеспрямованість.

Чітке усвідомлення стратегії поведінки, здатність до рефлексії дають учителю змогу впевнено формувати імідж: запроваджувати розроблену "Я-концепцію", своєчасно коригувати свій образ.

Ефективним засобом формування іміджу є самопрезентація. Самопрезентація – це вміння подати себе, привернути увагу до себе, актуалізувати увагу людей до своїх певних якостей, діяльності. Так, артисту недостатньо мати музичну освіту, володіти музичним інструментом, щоб подобатись публіці. Самопрезентація потрібна артисту, щоб власне й отримати шквал оплесків, сльози, сміх як реакцію на виступ. Аналогічно, не кожен учитель з педагогічним дипломом захопив серця дітей. За дослідженнями В.М. Шепеля, "гарний вчитель" викликає такі асоціації: у молодших школярів – це добрий вчитель, у підлітків – це справедливий, у старшокласників – сучасний [5]. Ми доповнили цей ряд результатами власних досліджень: у колег – це компетентний, у батьків – порядний, у керівників – відповідальний. А що думає сам учитель про себе? До яких рис чи особливостей він хоче привернути увагу? Увагу кого і чому? Йому потрібно оволодіти технологією самопрезетнації, щоб всі повірили, визнали, поважали.

Об'єктивна потреба навчального закладу в учителі, який був би орієнтований на успішну самопрезентацію в професійній діяльності, вступає в суперечність з недостатньою увагою керівництва закладу до створення належних умов. Відтак, підготовка проекту формування позитивного іміджу вчителя та його реалізація повинні здійснюватись за підтримки керівника навчального закладу.

Можна виокремити три вихідні рівні вчителя для створення іміджу:

1. Низький, коли значення власного іміджу вчителем не усвідомлюється; діяльність учителя не пов'язується з його іміджем; керівники організації не сприяють формуванню позитивного іміджу вчителя.

2. Середній, коли значення іміджу частково усвідомлюється вчителем; продуктивність діяльності вчителя іноді залежить від його іміджу; керівники організації іноді підтримують формування позитивного іміджу вчителя.

3. Високий, коли значення іміджу усвідомлюється вчителем; продуктивність діяльності вчителя дуже залежить від іміджу; керівники організації створюють умови для формування позитивного іміджу вчителя.

Люди визначають себе за допомогою таких категорій, як вік, стать, національність, сфера діяльності, соціальний клас. З огляду на те, що імідж виступає інструментом спілкування з масовою свідомістю, важливо, щоб проект був зумовлений регіональним, гендерним, ситуативним та іншими факторами, в тому числі й часом. Відповідно, для формування іміджу вчителя теж багато значить: в якому регіоні він живе і працює? міська чи сіль-

ська школа? школа нова чи має багаторічні традиції? який рівень професіоналізму колег? якого віку і статі вихованці? хто є батьками учнів? Разом з тим, психологи застерігають, що індивідуально незабарвлений імідж призводить до стереотипізації. Це відчуватиме не тільки сам учитель, але й оточення.

Проект з формування іміджу вчителя повинен містити науково-практичні семінари та тренінги, конференції та ділові ігри, спецкурси з проблем іміджології й індивідуальні консультації психолога, стиліста, косметолога, лікаря. Актуалізації професійного іміджу вчителя будуть сприяти його участь у всіх сферах життєдіяльності закладу освіти. Особливу увагу слід приділити заходам, які створюють умови для самопрезентації: конференції, конкурси, диспути, відкриті уроки, фестивалі педагогічних ідей, декади передового досвіду тощо.

Ці заходи повинні допомогти вчителю: розкрити особистісні характеристики; моделювати індивідуальний стиль поведінки в різних життєвих ситуаціях; засвоїти цінності педагогічної професії, правила педагогічної поведінки; оцінити та визначити засоби вдосконалення; адаптуватись до соціокультурного простору школи; засвоїти технології й техніки формування та захисту іміджу; підвищити рівень саморегуляції; навчити засобів формування сприятливого іміджового середовища навколо себе; напрацювати стійкі навички конструктивної взаємодії; індивідуально дібрати засоби самовираження, які дають змогу більш повно розкрити потенціал.

Спільна діяльність педагога та керівника з формування позитивного іміджу вчителя ґрунтується на взаємодовірі. Вчитель повинен повною мірою розкритись своєму “іміджмейкеру”, тобто керівнику. Керівник повинен не нав’язувати та ламати, а створювати атмосферу підтримки й успішності. Результативність такої діяльності забезпечується ефективними методами самоіміджування та створення сприятливого для самопрезентації середовища. Відтак, імідж учителя – це результат цілеспрямованих, спільних, професійних зусиль педагога та керівника.

Завершується процес формування іміджу аналізом інформації про стан іміджу вчителя після впровадження проекту. Ефективність іміджування визначається за змінами у свідомості та діяльності вчителя відповідно до раніше визначених цілей.

Висновки. Формування іміджу вчителя відбувається на основі активної та свідомої роботи:

– вчителя над собою, що спрямована на самовдосконалення та самовираження в індивідуальному, особистісному та професійному аспектах;

– керівництва навчального закладу, що спрямована на створення умов іміджування та самопрезентації вчителя.

Таким чином, вивчення іміджологічного простору та вдала іміджестворювальна діяльність дають вчителю змогу досягти свого акме як особистості та професіонала.

Подальші теоретико-прикладні дослідження повинні поглибити вивчення залежності іміджу педагога від суб’єктів комунікацій та сприйнят-

тя; розкрити механізм взаємозв'язку іміджу вчителя й репутації закладу освіти; встановити ефективні умови та засоби формування позитивного іміджу під час практичної роботи вчителя; обґрунтувати алгоритм створення позитивного іміджу вчителя залежно від його спеціальності, завдань діяльності тощо.

Список використаної літератури

1. Калюжный А.А. Психология формирования имиджа учителя / А.А. Калюжный. – М : ВЛАДОС, 2004. – 222 с.
2. Палєха Ю.І. Іміджологія : навчальний посібник / Ю.І. Палєха ; за заг. ред. З.І. Тимошенко. – К. : Вид-во Європейського ун-ту, 2005. – 324 с.
3. Почепцов Г.Г. Имиджмейкер. Паблик рилейшнз для политиков и бизнесменов / Г.Г. Почепцов. – К. : Губерников, 2005. – 231 с.
4. Седова Л.Н. Могущество имиджа : учеб. пособ. / Л.Н. Седова. – Х. : Изд-во ХНЭУ, 2005. – 400 с.
5. Шепель В.М. Имиджелогия. Как нравиться людям / В.М. Шепель. – М. : Народное образование, 2002. – 576 с.

Мармаза А.И. Имидж учителя и особенности его формирования во время работы в учебном заведении

В статье раскрыто сущность, функции, компоненты имиджа учителя; описано логику, инструментальные способы формирования положительного имиджа во время работы в учебном заведении.

Ключевые слова: имидж, имидж учителя, самопрезентация, управление формированием имиджа.

Marmazov A. The image of the teacher and the special features of its formation during the work at school

The essence, functions, components of teacher's image is exposed in the article; logic, tools of forming of positive teacher's image during the work in educational establishment is represented.

Key words: image, teacher's image, self-presentation, management of forming image.

УДК 371.31

О.В. МОЛЧАНЮК, О.О. ПАЛЬЧИК

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті теоретично обґрунтовано дидактико-методичні підходи до організації самостійної роботи учнів початкової школи.

Ключові слова: самостійна робота, індивідуальні здібності, типи навчальних завдань, рівні самостійних здібностей.

Освіта як організована система пізнання, розвитку мислення і творчості є одним із найважливіших засобів формування всебічно розвиненої особистості. Традиційна технологія навчання, яка є основою сучасної загальної системи освіти і базується на інформаційній моделі, у наш час втрачає свою актуальність, тому що в епоху науково-технічної революції, коли обсяг навчальної інформації подвоюється кожні десять років, вимагати від учнів засвоєння всієї інформації стає недоцільним. Саме тому в сучасних умовах навчання на перше місце виступає завдання розвитку особистості учня. При цьому основним прийомом навчання стає не передача готової інформації від учителя до учня як активного суб'єкта навчально-виховного процесу, а самостійна навчальна діяльність учнів, яка передбачає не тільки включення учнів у самостійну переробку навчального програмового матеріалу, а й формування у них власних оцінних суджень, необхідних для глибокого засвоєння наукових знань, з їх наступним творчим використанням. Саме самостійна робота передбачає формування важливих загальнонавчальних умінь (аналізувати, планувати, порівнювати, контролювати тощо), певних рефлексивних якостей, що в кінцевому підсумку забезпечує розвиток самостійності як якості особистості, формує суб'єкта навчальної діяльності.

Проблема самостійної роботи учнів у процесі навчання є нині однією з найбільш актуальних. Вирішення її в практиці шкіл потребує особливої уваги, оскільки в повсякденній діяльності учителя найбільше недоліків трапляється саме в організації і проведенні самостійної роботи учнів. У дослідженнях М.О. Данилова, Б.П. Єсипова, П.І. Підкасистого та інших науковців відзначено основні причини неефективної організації самостійної роботи, такі як: а) високий рівень складності організації цієї роботи (формування умінь і навичок самостійної роботи є одним з найскладніших видів діяльності педагога, що потребує ретельної підготовки учителя й учнів); б) відсутність певної системи в діяльності учителя, спрямованій на прищеплення учням умінь і навичок самостійної роботи; в) неврахування різних форм самостійної роботи учнів та співвідношення між ними (у шкільному навчально-виховному процесі спостерігається неправильне співвідношення репродуктивних і творчих самостійних робіт) [1; 5].

Варто зазначити, що проблема розвитку активності й самостійності учнів не є новим завданням для дидактики, але ефективність самостійної роботи в процесі навчання багато в чому залежить від умов її організації,

змісту і характеру завдань, логіки її побудови, джерела знань, взаємозв'язку наявних і передбачуваних знань у змісті завдань, якості досягнутих результатів у ході виконання цієї роботи. Тому питання організації самостійної роботи учнів залишається актуальним і сьогодні.

Мета статті – теоретично обґрунтувати дидактико-методичні підходи до організації самостійної роботи учнів початкової школи.

Визначаючи дидактико-методичні підходи до організації самостійної роботи учнів, ми враховували творчі надбання видатних науковців, таких як: М.Г. Дайрі, М.О. Данілов, Б.Є. Єсипов, Н.В. Кузьміна, І.Я. Лернер, П.І. Підкасистий та ін. [1; 4–6].

Відповідно до мети дослідження, узагальнивши думки зазначених вище вчених, доцільно розглядати самостійну роботу як специфічну форму навчальної діяльності, яка характеризується всіма особливостями будь-якої навчальної діяльності: постановка мети; планування; виконання навчальних дій; контроль та оцінювання. Щоб працювати самостійно, учень повинен уміти: організовувати свою роботу, здійснювати її якомога економніше й раціональніше, перевіряти якість зробленого, що сприяє формуванню в школярів величезної кількості умінь та навичок (організаційних, загальномовленнєвих, загальнопізнавальних, контрольно-оцінних тощо).

Навчальна діяльність учнів передбачає: орієнтування в умовах проблеми, її прийняття; аналіз фактів, встановлення зв'язків, відношень і залежностей між ними; використання набутого досвіду; виділення ознак та їх співвідношення; формулювання узагальнень, висновків. Усі ці дії виконуються у формі різноманітних прийомів розумової діяльності. Виходячи із цього, визначають такі типи пізнавальних завдань:

1. Сортування навчального матеріалу за завданням учителя.
2. Порівняння у формі зіставлення і протиставлення як засіб відкриття нових властивостей, ознак предметів та явищ, що вивчаються.
3. Використання аналогії як засобу перенесення способу дії.
4. Класифікація предметів і явищ навколишнього середовища.
5. Виділення головного.
6. Встановлення причинно-наслідкових зв'язків.
7. Доведення істинності судження.

Отже, оскільки типи пізнавальних завдань визначаються тими прийомами розумової діяльності учнів, які при цьому застосовуються, то здатність виконувати самостійну навчальну діяльність безпосередньо залежить від рівня сформованості відповідних умінь і навичок.

На основі розвитку відповідних умінь і навичок формується найголовніша умова успішного проведення самостійної роботи – готовність учнів виконувати її. Досвідчені вчителі, майстри педагогічної справи давали учням ті чи інші завдання для самостійної роботи тільки після створення в них відповідного настрою, за умови впевненості в тому, що запас знань, умінь і навичок дасть учням змогу успішно впоратися із цим завданням. Крім того, самостійна діяльність учня на уроці потребувала сформованої готовності дитини до самоорганізації та безперервного самовдосконалення.

Основними компонентами готовності учнів до самостійної діяльності в дидактиці вважаються: комплекс опорних знань і вмінь; позитивна мотивація, яка спонукала б особистість до постійного самовдосконалення; високий рівень самоосвіти; комплекс умінь і навичок самоорганізації та самоконтролю.

Відповідно до мети нашого дослідження та компонентів готовності нами з'ясовано, що в педагогічній науці розрізняють чотири рівні самостійної продуктивної праці учнів: перенесення знайомих способів розв'язання завдань в аналогічну ситуацію; модифікований, самостійно змінений відомий спосіб, перенесений у незвичну ситуацію; комбінація кількох способів для вирішення нової проблеми чи завдань; розроблення нових, оригінальних способів для вирішення нестандартних завдань.

Для ефективної організації самостійної роботи учнів необхідно враховувати думку Н.О. Капінус, яка розрізняє залежно від сформованості умінь та навичок учнів такі рівні самоосвіти [2]:

1. Учні віддають перевагу роботі під керівництвом учителя. Формування пізнавальних інтересів змушує учня вдаватися до читання книги, перегляду окремих телепередач, прослуховування передач чи записів. Зміст такої діяльності випадковий, а організація стихійна. Учні ще не володіють уміннями самостійно працювати.

2. Відносно самостійна діяльність учня, яка має свою мету, зміст, організацію. У центр самоосвітньої діяльності переміщується самостійне пізнання. Рівень пізнавальних умінь підвищується, учень виявляє наполегливість, старанність, чуйність, зміст самоосвіти стає більш спрямованим. Форми роботи урізноманітнюються, проте організаційні навички залишаються на низькому рівні.

3. Унаслідок систематичної пізнавальної діяльності виробляються навички самоаналізу виконаної роботи, співвідношення її результатів із поставленими завданнями, більш економного використання часу, відкидання і спрощення зайвих і складних видів роботи. Учень обирає такі форми роботи, які можуть задовольнити його пізнавальні інтереси та відповідають рівневі його готовності до виконання завдань.

У будь-якому з видів самостійних робіт завдання включало або необхідність знаходження і застосування нових знань уже відомими способами, або виявлення, визначення, пошук нових шляхів, способів засвоєння знань. У практиці навчання часто зустрічалися завдання, вирішення яких містили в собі і першу, і другу умову. Знаходячи ці рішення, учень поступово засвоював їх технологію, виробляв прагнення пошукового пізнання, опановував нові операції, прийоми розумових дій або переносив раніше засвоєні знання, операції і прийоми на новий матеріал. Отже, і в цьому випадку навчальне завдання як центр самостійної роботи виступало пусковим початком самостійної пізнавальної діяльності. Будучи зовнішньою причиною, завдання поступово перетворювалося на внутрішній мотив оволодіння вмінням самостійно діяти.

Ураховуючи рівень розвитку учня, його навчальні здібності та рівень готовності до самостійної роботи, ми пропонуємо використовувати різні

завдання для самостійної роботи, які поділяються за ступенем складності на такі типи: за зразком, реконструктивно-варіативні, евристичні, творчі.

Самостійна робота за зразком частіше використовувалася для закріплення вивченого матеріалу і виконувалася на основі чіткого інструктажу вчителя. У такий спосіб сповільнювалася активність учнів, обмежувалася відтворювальна діяльність. Такі завдання створювали умови для переходу учнів до виконання роботи пізнавального характеру на більш високому рівні, але інтерес до неї був тільки епізодичним, нестійким.

До складніших пізнавальних завдань самостійної роботи належали реконструктивно-варіативні, під час яких учні вдавалися до реконструкції, перебудови поданих учителем завдань, що зумовлювало поглиблення пізнавальної активності учнів, посилення їхньої самостійності.

Евристичні види самостійної роботи мали пізнавальний характер, спонукали учня до аналізу невідомих ситуацій, використання набутих знань, пошуку додаткової інформації тощо.

Творчі самостійні завдання, що містили розв'язання проблемних ситуацій, частіше пропонувалися учням з високим рівнем готовності до навчання, які мали активний спосіб мислення, характеризувалися високою активністю пошукової діяльності.

Добираючи завдання для самостійної роботи, вчитель має компетентно зважувати можливості кожної форми завдання відповідно до мети уроку. Так, коли пропонується робота з тренувальними вправами, доцільно використовувати підручник чи картки з диференційованими завданнями; коли ж мова йде про підготовку до сприймання нового матеріалу з читання, в пригоді стають звукозапис, картина, підготовчі вправи з дошки тощо.

Організація виконання навчальних завдань передбачає: а) формування позитивної мотивації до виконання завдань шляхом використання методів стимулювання діяльності (спеціальна обробка матеріалу, створення ситуації успіху, проблемних ситуацій, значення завдання, контроль за виконанням завдань); б) актуалізацію опорних знань шляхом виконання учнями підготовчих вправ; повторення матеріалу за підручником, у бесіді; слухання розповіді вчителя; в) інструктаж до виконання завдань; г) надання опосередкованої допомоги у роботі шляхом застосування планів, пам'яток, карток-підказок, карток з опорним текстом з пропущеними словами; д) контроль, аналіз та оцінювання всіх виконаних робіт з наступним включенням в урок.

Застосування самостійної роботи дає ефективні результати тільки за умови, коли вона включається в навчальний процес систематично, послідовно. Щоб забезпечити глибоке і тверде засвоєння знань, умінь і навичок під час самостійних робіт, усі завдання слід вдало розміщувати в межах кожної теми і розділу, заздалегідь продумувати план ускладнення самостійних завдань, бо навчання, яке не передбачає наростання труднощів у навчальній роботі, не може бути ефективним з погляду розвитку пізнавальних сил школярів. Надто легкі завдання не викликають інтересу, а непосильні породжують почуття невпевненості, знижують активність учнів.

Молодші школярі привчаються до виконання самостійних завдань не тільки після усного пояснення, а й за письмовими інструкціями – за ескізами, технічними малюнками, кресленнями. Коли учні виконують завдання, учитель має стежити за роботою класу, особливу увагу звертаючи на тих, хто потребує окремого контролю або допомоги. Учитель має систематично давати поради та вказівки так, щоб наштовхнути учня на самостійне розв'язання питання. Відразу ж після закінчення роботи учні самі перевіряють її і виправляють помилки. Сучасний учитель має прагнути до того, щоб вимоги учнів до якості своєї роботи збігалися з вимогами вчителя – цей факт привчає їх до самокритичності і самоконтролю.

При організації самостійної роботи слід ураховувати індивідуальні здібності кожного учня. У багатьох випадках можливість виконання завдань зумовлена тим, наскільки учень оволодів засвоєним раніше матеріалом. Якщо в знаннях є прогалини, то слід пропонувати виконання таких завдань, які допомагають учню наздогнати своїх товаришів.

Розвиток самостійності органічно включає формування в учнів умінь і навичок самоперевірки і самоконтролю. Ці якості формуються поступово. Самоконтроль у навчальній діяльності не можна розглядати як навичку, вироблену внаслідок багаторазового повторення. Це – і підготовча робота до застосування правила (осмислення його суті, усвідомлення послідовності операцій), і контроль за правильністю його застосування, формування вміння виявляти й виправляти допущені помилки. Велике значення в цьому плані має висока майстерність учителя, його керівництво активною пізнавальною діяльністю учня, логіка педагогічного процесу, створення проблемної ситуації на уроці, правильна і раціональна організація видів самостійної роботи, пов'язаної з подоланням учнями певних труднощів, підбиття підсумків виконання й об'єктивне оцінювання роботи.

Самостійна робота учнів з підручником передбачає формування важливих загальнонавчальних умінь (аналізувати, планувати, порівнювати, контролювати тощо), певних рефлексивних якостей, що в кінцевому підсумку забезпечує розвиток самостійності як якості особистості, формує суб'єкта навчальної діяльності. Вона може застосовуватися на різних етапах уроку: у процесі підготовки до вивчення нового матеріалу; на етапі закріплення вивченого і рідше – під час ознайомлення з новим матеріалом.

На етапі актуалізації опорних знань вона використовується для повторення того навчального матеріалу, без якого не може відбуватися ефективне засвоєння нового. Це – читання однієї чи навіть кількох статей з метою пригадати певні відомості (вчитель дає чітку установку, на що потрібно звернути увагу); повторення правила, способу виконання завдання тощо; ознайомлення учнів з так званими передтекстовими запитаннями тощо.

Самостійна робота, спрямована на ознайомлення з новим матеріалом, рідко практикується у початковій школі, особливо на перших етапах навчання. Мотивується це тим, що у молодших школярів ще не сформовані навички самостійного учіння. Не заперечуючи цього твердження, вважаємо, що майстерність учителя саме й полягає в тому, щоб правильно ви-

значити, що із нового матеріалу пояснити учням, а що запропонувати на самостійне опрацювання. Ураховуючи рівень розвитку учнівського колективу, це можна зробити досить точно. Доречною в зазначеному аспекті є установка на сприйняття тексту (“Прочитайте і поміркуйте, чому…”, “Прочитайте і дайте відповідь…”, “Прочитайте і порівняйте…”, “Зробіть аналіз ілюстративного матеріалу підручника” тощо).

Закріплення вивченого матеріалу передбачає виконання певних завдань підручника – тренувальних (за зразком, за інструкцією, за завданням), творчих; повторення прочитаного матеріалу [3].

Самостійній роботі на уроці властиві не стільки контрольні, скільки навчальні функції. Тому самостійну роботу в школі, залежно від її мети, ми пропонуємо проводити на різних етапах уроку. Найчастіше вчителі застосовували її до закріплення та повторення і дуже рідко – до вивчення нового матеріалу, хоча воно відбувається майже на кожному уроці.

Висновки. Отже, умовами ефективної самостійної роботи є: забезпечення поетапності; використання завдань розвивального спрямування; цілеспрямоване формування навичок самоконтролю і самоперевірки.

Таким чином, зазначені вище аспекти необхідні для успішного застосування самостійної роботи на уроках у початковій школі. Вони є основними й найбільш загальними. У процесі навчання можуть створюватись і такі ситуації, коли інші фактори, на перший погляд, випадкові, незначні, впливають на вибір того чи іншого методу, прийому, засобу навчання. Тому грамотний спосіб проведення уроку та ефективну методику організації самостійної роботи може обрати саме вчитель, який знає загальні рекомендації і всебічно оцінює наявні умови.

Діяльність з організації самостійної роботи має бути спрямованою на виконання системи навчальних завдань, які сприяють формуванню готовності учня до самостійної діяльності, що включає вміння й навички ставити мету, планувати, виконувати навчальні дії, контролювати та оцінювати власну діяльність.

Список використаної літератури

1. Махмутов М.И. Современный урок / М.И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1981. – 190 с.

2. Марчук Л.Б. Самостійна робота як метод урізноманітнення навчальної діяльності учнів / Л.Б. Марчук // Рідна школа. – 2000. – № 4. – С. 84–88.

3. Мочай С.Н. Сприйняття нового матеріалу через систему вправ для самостійної роботи учнів / С.Н. Мочай // Початкова школа. – 1996. – № 2. – С. 32–38.

4. Нильсон О.А. Теория и практика самостоятельной работы учащихся в учебном процессе и её эффективность при использовании рабочей тетради в школе / О.А. Нильсон. – Таллин : Валгус, 1976. – 280 с.

5. Подкасистый П.И. Самостоятельно-познавательная деятельность школьников в обучении / П.И. Подкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.

6. Чилікіна І. Самопідготовка як засіб створення оптимальних психолого-педагогічних умов для індивідуального розвитку молодших школярів / І. Чилікіна, Г. Климова // Початкова школа. – 2005. – № 4. – С. 8–11.

Молчанюк О.В., Пальчик О.О. Дидактико-методические подходы к организации самостоятельной работы учеников начальной школы

В статье теоретически обоснованы дидактико-методические подходы к организации самостоятельной работы учеников начальной школы.

Ключевые слова: самостоятельная работа, индивидуальные особенности, типы учебных заданий, уровни самостоятельных способностей.

Molchanyuk O., Palchik O. Didactic-methodological approaches to the organization of self-study of elementary school students

In the paper it was theoretically grounded didactic and methodological approaches to self-study of elementary school students.

Key words: self-study, individual characteristics, types of learning tasks, the levels of independent skills.

УДК 377

Л.Є. ПЕРЕТЯГА

ГОЛОСОВА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ

У статті розглянуто зміст поняття "голосова культура" як інтегроване, системне, динамічне утворення особистості, котре зумовлює покращення мовленнєвого аспекту професійної підготовки майбутніх учителів.

Ключові слова: голосова культура, майбутні вчителі, професійна підготовка.

Педагогічна сфера є сферою "підвищеної голосомовної відповідальності", тому що мова та голос є одними зі структурних компонентів мовної продукції і найважливішим інструментом діяльності педагога.

За допомогою усного мовлення педагог впливає на інтелектуально-емоційну сферу свідомості учня. І чим краще педагог володіє своїм голосом, тим якісніше результат його роботи. Але характер звучання слова чи вислову в цілому залежить від уміння педагога володіти своїм голосом.

У щоденному житті голосовий апарат легко справляється з навантаженням. Але коли вчителеві доводиться говорити активно на тривалий час перед класом, переконувати десятки людей, то звичайних засобів уже замало.

Останнім десятиліттям зростає захворюваність голосового апарату серед педагогів порівняно з 30–60-ми рр. XX ст. (Г. Бохме, Х. Гундермен, Т. Лебедєв, О. Орлова, В. Панкова, Р. Сатвлов та ін.).

Таке становище вчені пояснюють численними техногенними факторами, які впливають на голосоутворювальну систему людини, а саме: стреси та конфліктні ситуації, загальна перевтома та підвищене голосове навантаження, запальні захворювання верхніх дихальних шляхів. При цьому серед численних причин особливе значення надається зростанню психологічних (стресових) факторів, які є найактуальнішими в наш час. Також на людину негативно впливає високий темп життя, напружений рівень праці, перевантаження інформацією, мала рухливість, сімейні конфлікти, розумове та фізичне перевантаження, негативні емоції тощо.

Одна з головних причин, що призводить до порушень голосу, – неправильна техніка голосоведення і, як наслідок, перенапруження голосового апарату (З. Аникєєва, Л. Дмитрієв, О. Лаврова та ін.).

Розповсюдженість порушень голосу серед осіб голосомовних професій вражає. Є. Романенко констатує, що 86% вчителів загальноосвітніх шкіл мають функціональні порушення голосу, тобто такі, за яких не спостерігається виражених органічних порушень у голосовому апараті, але наявні певні функціональні розлади, пов'язані зі зміною тембру, інтенсивності, модуляції голосу, рухової та коливальної здатності голосових складок.

Високий рівень патології голосу серед педагогів пов'язаний із тим, що близько 50% свого робочого часу активно та невміло використовують свій голосомовний апарат.

Однак було б помилковим вважати, що порушення голосу відсутні у вчителів, які тільки починають свою трудову діяльність. Результати дослі-

дження показують, що 55% педагогів уже на першому році роботи мають різні за ступенем порушення голосу, що підтверджує факт, що випускники педагогічних закладів у більшості є не підготовленими до великих голосових навантажень.

Отже, виникає необхідність в оволодінні майбутніми вчителями голосовою культурою, що забезпечить не лише загальні, міждисциплінарні знання про голос, а й стане підґрунтям формування професіоналізму і педагогічної культури вчителя.

Проблеми постановки голосу, розвитку мовного дихання традиційно вирішувалися переважно у галузі сценічного мистецтва (підготовка співаків і акторів), де необхідність спеціальної голосової підготовки була і залишається очевидною.

На сьогодні відомі праці у галузі становлення акторського голосу (М. Кнебель, І. Козлянникова, Н. Петрова, І. Промтова, С. Савкова, Е. Саричева, К. Станиславський та ін.). Дослідженням акустичних особливостей процесу голосоутворення займались Л. Дмитрієв, Н. Жинкін, А. Мюзенхольд, С. Ржевкін, А. Рудаков, Р. Юссон, а фізіологічних основ постановки голосу – М. Грачова, К. Злобін, І. Павлов, І. Сєченов, Ю. Фролов, О. Яковлєв. Наукові праці останніх років (А. Капська, А. Князьков, Л. Крамущенко, Т. Ладиженська, А. Михальська, Н. Тарасевич та ін.) присвячено постановці голосу, розвитку мовлення як складової педагогічної майстерності.

Отже, вивченням голосу з різних позицій займались представники таких наук, як: психологічна акустика, фізіологічна акустика, фізіологія, фонопедія, фоніатрія, логопедія, гігієна, педагогіка, нейрофізіологія, біофізика, фонетика, психологія, вокальна педагогіка тощо. Але жодна з наук не формує цілісного уявлення про голосову функцію організму. Всі науки обмежуються лише певним спектром проблем.

Відсутність єдиної базової науки призводить до значного дефіциту знань у педагогічних кадрів з питань анатомії, фізіології, причин виникнення патології голосового апарату, гігієни голосу, збереження професійного довголіття осіб голосомовних професій.

Відсутність адаптованої літератури та низький рівень усвідомлення необхідності освоєння міждисциплінарних знань призвели до критичної ситуації, що наявна сьогодні у сфері професійної підготовки осіб голосомовних професій.

Мета статті – розкрити зміст поняття “голосова культура; закцентувати увагу на необхідності підготовки майбутніх учителів ще під час навчання до голосових навантажень з метою запобігання розладам голосу в майбутньому.

Термін “голосова культура” складається з двох багатоаспектних понять – “культура” та “голос”. Тому для визначення сутності голосової культури необхідно проаналізувати родові відносно досліджуваної дефініції поняття “голос” та “культура”.

Першу частину зазначеного терміна становить поняття “культура”, зміст якого залежить від сфер його застосування.

Культура (від лат. cultura – вирощування, виховання, розвиток, шанування) – складне міждисциплінарне загальнометодологічне поняття.

На сьогодні існує близько 500 визначень поняття “культура”, воно зазнало значної еволюції та вживається у найрізноманітніших значеннях – від обробки землі до виховання, освіти, розвитку.

Використання терміна пов’язане з бажанням певним чином відокремити те, що зроблено людиною, від того, що існує в природному вигляді.

Найбільш загальне філософське визначення поняття “культура” означає все те, що створено людством, на відміну від того, що створено природою. Доволі часто термін “культура” трактується як результат цілеспрямованої діяльності людей. Культурою також називається все те, що створено людьми в процесі фізичної та розумової праці для задоволення їхніх різноманітних матеріальних і духовних потреб [10, с. 167].

Голос – від лат. vox; франц. Voix; італ. voce; англ. voice; нім. stimme. Поняття “голос” найширше трактується у музичній енциклопедії як:

1) мелодійна лінія як частина багатоголосного музичного твору. Сукупність цих ліній становить музичне ціле – фактуру музичного твору;

2) партія окремого інструмента, оркестру чи хорової групи, написана з партитури твору для його розучування та виконання;

3) мотив, мелодія пісні;

4) різноманітні звуки, що утворюються за допомогою голосового апарату та служать для спілкування між живими істотами. У людини спілкування здійснюється в основному за допомогою мовлення та співу [12].

Перше, друге та третє визначення поняття “голос” є більш притаманним музичному мистецтву. Для нас є більш важливим четверте визначення “голос”.

У словнику “Педагогическое речеведение” голос розглядається як:

1) здатність інтонувати мовлення або співати;

2) сукупність звуків, вироблених шляхом модуляції видихуваного (або вдихуваного) повітря вібруючими голосовими складками;

3) акустичний феномен, суть якого полягає в тому, що звуки, утворені за участю голосових складок, несуть інформацію про індивідуальні особливості мовця: його фізичний та емоційно-психологічний стан, інтелектуальний і соціокультурний рівень, професійну та національну належність [13].

Найелементарніші прояви голосу виявляються в таких реакціях людини, як: стогін, плач, голосний позіх, сміх, звучний кашель. Найбільшого розвитку голос набуває в мовленні й у співі. Людський голос завдяки своїм різноманітним модуляціям може відбивати різні емоційні переживання, які властиві в той або інший період його власникові.

У педагогічній енциклопедії “голос” трактується як сукупність різноманітних за висотою, силою та тембром звуків, що відтворює людина за допомогою голосового апарату. Служить для вираження думок, почуттів, відчуттів (мовлення, спів, плач) або ж є наслідком рефлекторних рухів м’язів гортані (чхання, кашель), що виникають у результаті впливу на них тих або інших подразників [14].

Отже, голос – це звук, звучання, яке створюється в результаті проходження повітря між вібруючими голосовими складками; або сукупність різноманітних за висотою, силою і тембром звуків, які відтворює людина за допомогою голосового апарату.

Учені відокремлюють голос побутовий (“не поставлений”) і голос професійний (“поставлений”), тобто підготовлений для активного використання у професійній діяльності.

У побуті голосові якості не потребують спеціальних навичок, не потребують спеціального розвитку, їхнього рівня достатньо для обслуговування повсякденної мови. Але як тільки людині доводиться стикатися з мовою як частиною професійної діяльності, одразу стає зрозумілим, що життєвих звичок недостатньо, мовний апарат представників голосових професій не витримує значних навантажень [8, с. 127; 9, с. 78].

Про це свідчать такі симптоми:

– хворобливі відчуття (лоскотання у горлі, сухість);

– підвищена втомлюваність, що, зрештою, призводить до “зриву” голосу;

– голос “зникає” у відповідальний момент, глухне чи тремтить;

– голос недостатньо гучний, не “пробиває” аудиторію;

– голос недостатньо гучний для того, щоб висловити бажану емоцію, настрій;

– голос “невиразний”, недоліки дикції та артикуляції;

– не влаштовує темп мовлення (занадто швидкий або занадто повільний);

– не влаштовує висота мовлення (голос занадто “тонкий” або занадто “грубий”);

– несприйняття звучання власного голосу як такого.

Як правило, всі ці труднощі взаємопов’язані та взаємозалежні. Отже, виникає необхідність у спеціальній підготовці голосового апарату до професійної діяльності.

У сучасному суспільстві постійно збільшується кількість представників голосомовних професій, тобто професій, в яких голос та мова мають домінуюче значення. І кожна із професій висуває свої вимоги до професійного голосу.

На одному з конгресів Союзу європейських фоніатрів (UEP) була затверджена класифікація професій відповідно до вимог, які висуваються до якості голосу.

1. Професії з надзвичайно високими вимогами до якості голосу:

а) співаки-солісти;

б) співаки-хористи;

в) актори;

г) диктори радіо та телебачення.

2. Професії з високими вимогами до якості голосу:

а) викладачі;

б) професійні оратори, перекладачі, телефоністи тощо;

в) політичні діячі;

г) вихователі та вчителі дитячих закладів.

3. Професії з підвищеними вимогами до якості голосу або які пов'язані з роботою у шумному середовищі:

а) адвокати;

б) судді;

в) лікарі;

г) військові командири [11, с. 276].

Вимоги до продуктивності голосового апарату в осіб мовних професій доволі значні. По-перше, він має бути достатньо витривалим, тому що особи голосомовних професій за характером роботи інтенсивно користуються ним протягом декількох годин щоденно упродовж декількох десятиліть. По-друге, голос професіонала має бути достатньо сильним, щоб перекрикувати шум класу, аудиторії; мати достатню мелодійність, гнучкість, приємний тембр. Монотонне мовлення, яке промовлене глухим або крикливим, високим голосом неприємне слухачам і погано сприймається ними [2, с. 253].

Професійні якості голосу формуються залежно від завдань професійної діяльності та умов, у яких вона здійснюється. Виходячи із професійних вимог розрізняють різні професійні голоси, серед яких: педагогічний, вокальний, командний, сценічний (акторський), дикторський тощо [6].

В. Ємельянов звертає увагу на професії, де у трудовому процесі використовується усна мова, що виходить за рамки звичайного побутового спілкування (лекції, уроки, виступи, гучні команди, крик на велику відстань без засобів електропідсилювання тощо), і називає таку ситуацію трудової діяльності ситуацією підвищеної голосової відповідальності. Розрізняють два рівні професійного голосу: мовний і співочий [15].

Кожен із професійних голосів формується залежно від того, яка діяльність – мовна чи вокальна – є панівною в процесі професійної діяльності.

У таблиці ми бачимо, що існують професії, в яких панівним є лише мовний або вокальний голос, але є і такі, в яких професійна діяльність вимагає досконалого володіння як вокальним, так і мовним голосом. Але, незважаючи на те, який професійний голос є домінантним у процесі професійної діяльності, самостійно він не формується.

Таблиця

Розподіл видів голосів залежно від професійної діяльності

Професійний мовний голос	Професійний вокально-мовний голос	Професійний вокальний голос
Читці, актори, екскурсоводи, агітатори, юристи, військові, диктори радіо й телебачення, особи, що займають керівні посади, диспетчери, телефоністи, логопеди, вихователі дитячих садків, вчителі та викладачі тощо	Актори та студенти театральних навчальних закладів, музичні керівники дошкільних установ, вчителі музики у загальноосвітніх навчальних закладах, священики, проповідники тощо	Співаки різних жанрів (народні, естрадні, класичні) тощо

На сьогодні немає єдиного терміна, який характеризує цей процес. У науковій літературі використовуються поняття: “постановка”, “розвиток”, “виховання мовного голосу”, “техніка мовлення”.

Традиційно використовується термін “постановка голосу”, однак трактування цього поняття та зміст роботи варіює залежно від вимог, що висуваються до голосу залежно від професійної діяльності.

Л. Дмитрієв постановку голосу розуміє як знаходження найкращих відносин між формуючою голосовою щілиною та системою резонаторів гортані, глотки і рота [2, с. 252].

Ю. Васильєв звернув увагу на те, що саме поняття “постановка голосу” прийшло у театральну школу з вокальної педагогіки, під ним розуміються специфічні навички звучання, вельми далекі від природного звучання.

Ю. Василенко постановку голосу трактує як розвиток певних навичок голосоутворення і голосоведення відповідно до висунутих професійних вимог стосовно голосу [2, с. 252].

І. Козлянінова, Е. Чарелі використовують термін “постановка (виховання) мовленнєвого голосу”, під яким розуміють зміцнення голосомовного апарату і розвиток виразності голосу [5, с. 3].

А. Князьков під поняттям “постановка голосу” розглядає формування правильної координації, найбільш раціональної взаємодії органів і систем мовного апарату для професійного використання. Завдяки постановці голосу мовний апарат набуває здатності витримувати значне голосове навантаження та давати максимум звукової енергії при мінімальній витраті сил [4].

Н. Вербова впевнена, що роботу над мовленнєвим голосом, тобто його професіоналізацію, краще називати не “постановкою” голосу, як це прийнято у вокальній педагогіці, а “організацією та вихованням природних даних мовленнєвого голосу для професійної роботи”. Це тривалий процес поступового розкриття й зміцнення найбільш виразних властивостей природного голосу й усунення тих недоліків, що заважають звучанню слова [3, с. 123].

А. Савостьянов вживає терміни “виховання”, “постановка мовного голосу”, під якими розуміє виявлення всіх кращих якостей, що властиві голосу конкретної людини, і прищеплення відповідних навичок доти, поки голос не набуде необхідних професійних якостей. Це означає виробити комплекс умовних рефлексів – незвичне зробити звичним, тобто сформувати динамічний стереотип [7, с. 32].

С. Большакова вважає, що роботу над мовленнєвим голосом, тобто його професіоналізацію, краще називати не постановкою голосу, як це прийнято у вокальній педагогіці, а “вихованням природних даних мовленнєвого голосу для професійної роботи” [1].

Схематично структуру голосової культури подано на рисунку.

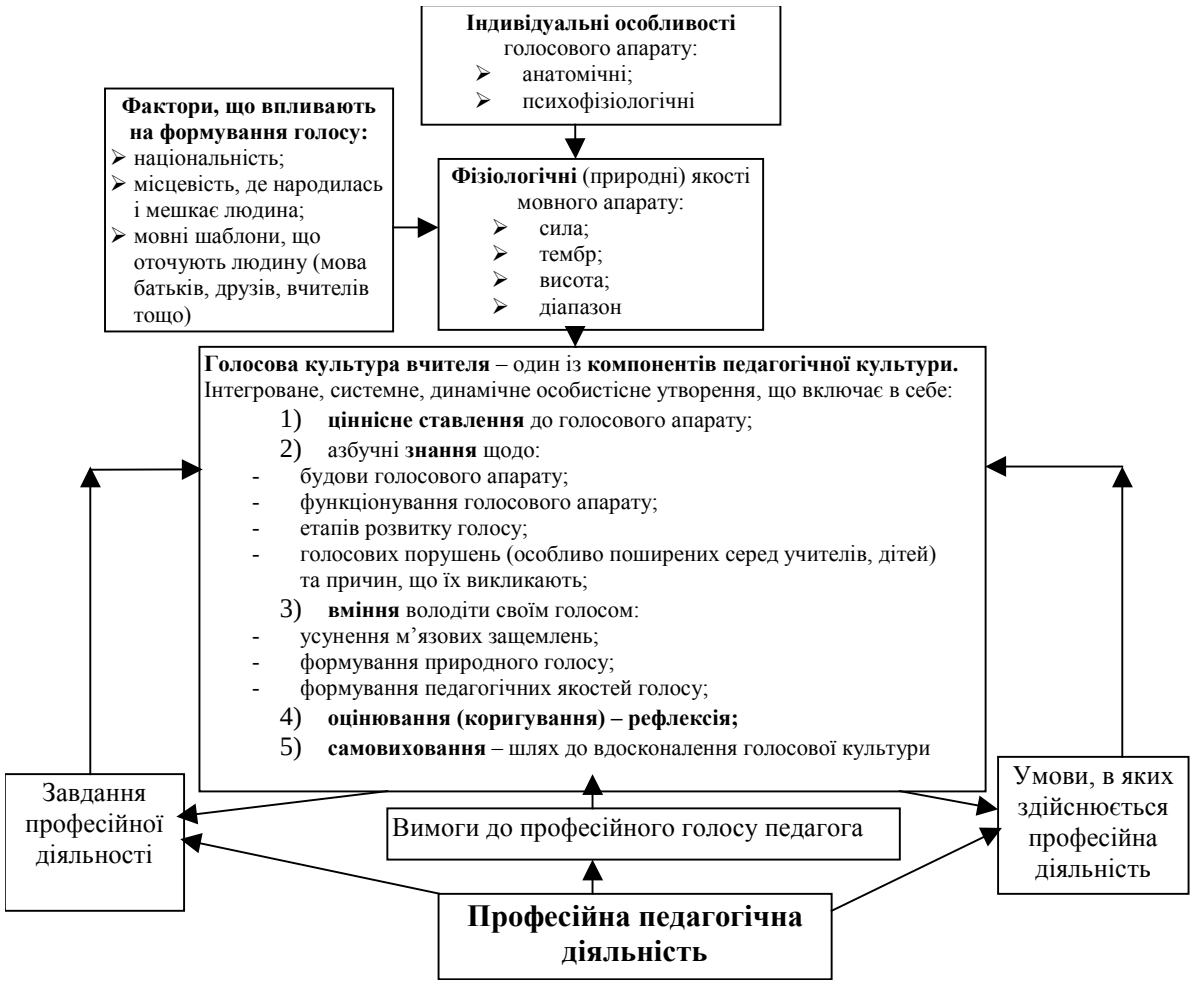

Рис. Структура голосової культури майбутнього вчителя

Висновки. Ми переконані в тому, що майбутнім педагогам усіх спеціальностей необхідно оволодіти "голосовою культурою", що розуміється нами як інтегроване, системне, динамічне, особистісне утворення й розглядається як компонент педагогічної культури, котрий включає: ціннісне ставлення людини (спеціаліста) до свого голосу; знання щодо будови, роботи голосового апарату, прагнення до розширення своїх знань; вміння володіти своїм голосом.

Оволодіння майбутніми педагогами педагогічною культурою забезпечить краще засвоювання учнями навчального матеріалу, зниження кількості захворювань голосового апарату серед педагогів, а також запобігання порушенням голосу серед дітей.

Перспективним напрямом подальшої роботи є виявлення потенціалу фахових дисциплін із метою формування голосової культури майбутніх учителів.

Список використаної літератури

1. Большакова С.Е. Речевые нарушения у взрослых и способы их преодоления : сборник упражнений / С.Е. Большакова. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. – 160 с.

2. Василенко Ю.С. Профессиональные нарушения голоса у лиц речевых профессий, их лечение, профилактика : дис. на соискание уч. степени д-ра мед. наук / Ю.С. Василенко. – М., 1974. – 325 с.

3. Вербовая Н.П. Искусство речи / Н.П. Вербовая, О.М. Головина, В.В. Урнова. – М. : Советская Россия, 1964. – 126 с.

4. Князьков А.А. Техника речи и постановка голоса : метод. разраб. / А.А. Князьков ; Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина. – М. : Прометей, 1990. – Вып. 2. – 68 с.

5. Козлянинова И.П. Речевой голос и его воспитание : учеб. пособ. по курсу "Сцен. речь" для театр. вузов / И.П. Козлянинова, Э.М. Чарели ; Гос. ин-т театр. искусства им. А.В. Луначарского. – М. : ГИТИС, 1985. – 100 с.

6. Пінчук Ю.В. Риторика, культура та техніка мовлення вчителя-логопеда : навч.-метод. посіб. / Ю. В. Пінчук. – К. : КНТ, 2007. – 92 с.

7. Савостьянов А.И. 300 упражнений учителю для работы над дыханием, голосом, дикцией и орфоэпией / А.И. Савостьянов. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 160 с.

8. Сценическая речь : учеб. для студ. театр. учеб. завед. / [С.А. Аристархова, И.П. Козлянинова, А.М. Кузнецова и др.] ; [предисл. и науч. ред. И.П. Козлянинова, И.Ю. Промптова]. – М. : ГИТИС, 2002. – 511 с.

9. Таптапова С.Л. Коррекционно-логопедическая работа при нарушениях голоса : кн. для логопеда / С.Л. Таптапова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.

10. Тиводар М. Етнологія : навч. посіб. / М. Тиводар. – Л. : Світ, 2004. – 624 с.

11. Шидловська Т.А. Функціональні порушення голосу / Т.А. Шидловська. – К. : Логос, 2011. – 523 с.

12. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www. belcanto. ru/golos. html.

13. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ritorika. info/didakticheskie-materialy.

14. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.gumer.info/bibliotek_ Buks/Pedagog/russpenc/04. php].

15. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.vocalvoice.narod.ru/ HTML/inpg.htm.

Перетяга Л.Е. Голосовая культура учителя

В статье рассматривается сущность понятия "голосовая культура" как интегрированное, системное, динамическое образование личности, которое обуславливает улучшение речевого аспекта профессиональной подготовки будущих учителей.

Ключевые слова: голосовая культура, будущие учителя, профессиональная подготовка.

Peretyaga L. Voice culture teachers

The voice culture of the future teachers as an integrated, system, dynamic, personal innovation which causes improvement of speech aspect of professional training is considered. It is proved, that students of the higher pedagogical educational institutions have a requirement for formation of their voice culture.

Key words: voice culture, students, professional training.

УДК 378.126+373.3:37.013

К.І. СТЕПАНЮК

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ПРОЕКТНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто особливості управління проектною діяльністю майбутніх учителів початкової школи. Окреслено шляхи та подано рекомендації щодо ефективного керівництва проектною діяльністю студентів напряму підготовки 6.010102 "Початкова освіта".

Ключові слова: управління, діяльність, проектна діяльність, етапи проектної діяльності.

В умовах глобалізації та інтеграції процесів розвитку суспільства перспективним напрямом є модернізація системи освіти в контексті особистісно зорієнтованого навчання. Сьогодні моделюється нова стратегія реконструкції змісту, методів і форм освітнього процесу. У зв'язку із цим проектна діяльність стала визнаною технологією практико зорієнтованої моделі освіти.

Відповідно до Закону України "Про вищу освіту", підготовка майбутніх учителів повинна бути зорієнтована на активний пошук інноваційних форм, методів, що сприяють формуванню творчої особистості студентів [4]. У контексті педагогічних інновацій проектна діяльність виступає формою відображення проектної культури в освіті. Це зумовлює подальше розгортання наукових розвідок з проблем використання проектної технології у практиці шкільної та педагогічної освіти.

Проектну діяльність досліджували такі вчені, як: К. Баханов, Т. Газука, В. Давидова, О. Зосименко, М. Елькін, О. Коберник, Л. Кондратова, Л. Мартинець, В. Нищета, О. Онопрієнко, Н. Пахомова, О. Пєхота, Е. Полат, С. Ящук та ін.

Вказані вище автори характеризують проектну діяльність як спрямовану на досягнення загального результату, спільну навчально-пізнавальну, творчу, ігрову діяльність, що має загальну мету, узгоджені методи. Разом з тим, недостатньо дослідженими залишаються особливості проектної діяльності майбутніх учителів початкової школи.

Мета статті – розглянути особливості управління проектною діяльністю майбутніх учителів початкової школи.

Для з'ясування особливостей управління проектною діяльністю майбутніх учителів початкової школи важливо розглянути поняття "діяльність".

Зазначена категорія є предметом дослідження вчених різних наукових галузей. Поняття "діяльність" досліджували філософи, психологи та педагоги (Ю. Бабанський, Л. Буєва, П. Гальперін, М. Каган, О. Леонтьєв, С. Максименко та ін.). У працях учених діяльність виступає як соціальна форма руху матерії; як феномен існування людини; як шлях відображення людиною предметного світу; як можливість активного перетворення дійсності.

Діяльність – одна із фундаментальних філософських категорій, що фіксує у своєму значенні процес зіткнення цілеспрямованої волі суб'єкта й об'єктивних закономірностей буття. Відповідно до цього визначення у структурі діяльності традиційно виділяють суб'єктний та об'єктний компоненти. За В. Лутаєм, діяльність може бути диференційована на різні види залежно від того, як співвідносяться між собою ці компоненти [5].

У педагогічній енциклопедії за редакцією Е. Рапацевича діяльність визначається як "найважливіша сфера й джерело розвитку особистості людини, активні відносини й взаємодія з оточенням" [6, с. 125]. Змістом діяльності людина змінює навколишній світ і саму себе, досягає реалізації своїх внутрішніх сил, розв'язання обраних завдань, свідомо поставлених цілей. Діяльність включає у себе мету, засоби й результат, має свій процес і цикл здійснення – від початку до завершення відповідно до обраного завдання. Реалізація діяльності формує напрям думок, способи, стиль самостійних дій особистості, закладає основи та якості її поведінки в соціокультурному просторі. Основні види діяльності, що розвивають особистість: гра, праця, пізнання, спілкування, мова, творчість.

Ми поділяємо думку П. Гальперіна, який розглядає структуру діяльності відповідно до виконуваних дій й називає такі її компоненти: орієнтувальний, виконавчий та контрольний [1, с. 59]. Орієнтувальний компонент дії пов'язаний із визначенням сукупності об'єктивних умов, необхідних для успішного її виконання; виконавчий – робоча частина, що забезпечує необхідні перетворення в об'єкті; контрольний компонент дії спрямований на зіставлення отриманих результатів зі зразком, корегування орієнтувального та виконавчого компонентів.

Питання різних видів діяльності майбутніх учителів початкової школи розкрито у працях Л. Петриченко (інноваційна діяльність); І. Беха, О. Савченко (виховна діяльність); Н. Глузман (розумова діяльність).

Зазначимо, що феномен "проектна діяльність майбутніх учителів початкової школи" співвідноситься із такими поняттями, як "проект" і "проектна діяльність". Оскільки кожне із цих понять має своє смислове значення, доцільним є детальніше розглянути їх.

Термін "проект" зустрічається вперше у XVII–XVIII ст. як синонім слова "експеримент" для природничих наук та "розгляд справ" в юриспруденції. У перекладі з латинської projektus означає "витягування" або "кинутий уперед" [9, с. 549].

Згідно з А. Цимбалару, проект – це не лише результат проектування, як передбачається, а низка послідовних дій, спланованих заздалегідь. При цьому це можуть бути як дії окремого вчителя, так і групи вчителів та всього педагогічного колективу організацій різного рівня [10, с. 10].

В "Енциклопедії освіти" за редакцією В. Кременя проектну діяльність визначено як конструктивну та продуктивну діяльність особистості, спрямовану на розв'язання життєво значущої проблеми, досягнення кінцевого результату в процесі цілепокладання, планування й здійснення

проекту [3, с. 717]. Зазначена діяльність є одним з унікальних способів людської практики, що пов'язаний із передбаченням майбутнього, створенням його ідеального образу, здійсненням та оцінюванням наслідків реалізації задуму.

У системі вищої педагогічної освіти робота над проектами є основою проектної діяльності, тому в дослідженні ми акцентували увагу на вимогах до проектів для студентів, визначені Г. Селевко:

– мати практичну цінність;
– передбачати проведення студентами самостійних досліджень;
– бути непередбачуваним як у процесі роботи над ним, так і на стадії його завершення;
– бути гнучким з погляду швидкості його виконання;
– передбачати можливість вирішення актуальних проблем;
– давати студентам можливість вчитися відповідно до їх здібностей;
– сприяти прояву здібностей студента при вирішенні завдань широкого кола;
– сприяти налагодженню взаємодії між суб'єктами навчання [7].

Зазначимо, що проектна діяльність має певну структуру, проте дослідження деяких учених (В. Краєвський, Ю. Кулюткін, М. Махмутов, М. Поташник, Н. Селиванова, С. Сисоєва, Г. Сухобська, Н. Тализіна, В. Якунін та ін.) підтверджують, що сьогодні не існує єдиної загальноприйнятої логіки організації виконання проектів, проте спільним для всіх поглядів є те, що результатом проектної діяльності виступає проект.

Розглядаючи формування психолого-педагогічної готовності студентів до проектної діяльності майбутнього вчителя початкових класів, Т. Деменнікова визначає чотири функції педагогічного управління проектною діяльністю: діагностичну, організаторську, прогностичну й організаційно-комунікативну [2, с. 2].

У нашому дослідженні ми беремо за основу структуру проектної діяльності С. Сисоєвої, котра складається з таких компонентів:

– вибір теми проекту (у межах визначеної тематики), його типу, кількості учасників;
– розподіл завдань по групах, обговорення можливих методів дослідження, пошуку інформації, творчих вирішень;
– самостійна робота учасників проекту щодо вирішення індивідуальних або групових дослідницьких, творчих завдань;
– захист проектів: колективне обговорення, експертиза, оголошення результатів зовнішнього оцінювання, формулювання висновків [8, с. 30–31].

Ми розглядаємо роботу над проектом відповідно до вищезгаданої структури проектної діяльності.

Етапи проектування, які пропонувалися майбутнім учителям початкової школи у процесі вивчення спецкурсу "Технологія проектування в початковій школі", наведено у таблиці.

Таблиця

Послідовність етапів роботи над проектом
“Портрет учителя-дослідника початкової школи XXI століття”

№ з/п	Етапи	Зміст діяльності
1	Вибір теми проекту	Обговорення теми, визначення її актуальності, варіанти вирішення
2	Розподіл завдань по групах	Об’єднання студентів у малі групи (3–5 осіб), визначення ролей кожного із членів групи
3	Самостійна робота учасників проекту	Обговорення варіантів реалізації проекту (відеофільм, презентація, плакат тощо). Здійснення пошукової діяльності (аналіз літератури тощо)
4	Захист проектів	Презентація результатів діяльності груп, обговорення, підбивання підсумків виконання проекту, оцінювання

На підготовчому етапі роботи над проектом ми запропонували студентам для вибору тематику проектів, провели кілька консультацій для студентів з вибору теми проекту, зорієнтували на пошук необхідної інформації, визначили критерії оцінювання їх діяльності. Вони мали можливість вносити свої пропозиції щодо зміни чи коригування обраної теми за своїм бажанням та інтересами. Спільно з викладачем було визначено план проекту, орієнтовні джерела, способи збирання й аналізу інформації, спрогнозовано можливий результат проекту.

Враховуючи послідовність роботи над проектом, ми визначаємо управління проектною діяльністю майбутніх учителів початкової школи як взаємозв’язок таких етапів: мотиваційного, теоретичного та результативного.

Мотиваційний етап – передбачає визначення проблеми, формулювання мети проекту, обґрунтування актуальності проблеми. На цьому етапі студентам дається можливість скласти план діяльності для розв’язання зазначеної проблеми. Ефективним методом на мотиваційному етапі є створення проблемних ситуацій, що забезпечує підвищення інтересу студентів і включення у пошукову діяльність.

Теоретичний етап характеризується активною діяльністю студентів, формулюванням завдань проекту, результату та кінцевого продукту проекту, плануванням послідовності власних дій. Цей етап є основним для розробки проекту, тому майбутнім учителям початкової школи пропонується самостійна робота.

Результативний етап – дає змогу реалізувати проект, за потребою студентам надається інструкція з етапами діяльності. У процесі обговорення проектів слід звернути увагу на доцільне застосування прийомів і засобів педагогічної діяльності, оцінити діяльність групи загалом та кожного учасника окремо.

Управління проектною діяльністю майбутніх учителів початкової школи передбачало вирішення завдань дослідницького характеру.

Система дидактичних завдань мала на меті включення в процес навчання особливого змісту діяльності студентів: усвідомлення проблемної

ситуації, визначення головної суперечності, здійснення процесу вирішення, доведення правильності висновків тощо. В основу системи дидактичних завдань покладено рівні пізнавальної самостійності майбутніх педагогів, які поєднують кількісні і якісні ознаки самостійної роботи. Головну роль тут відіграють якісні зміни в характері висновків, котрі приводять до вирішення. Рівні пізнавальної самостійності можна розглядати як засіб управління розвитком пізнавальної діяльності студентів, як засіб діагностики їх пізнавальних можливостей.

З метою ефективного управління проектною діяльністю майбутнім учителям початкової школи було запропоновано проаналізувати фахові періодичні видання за останні п'ять років, дібрати матеріали щодо організації проектної діяльності у початковій школі, зіставити різні підходи до успішної реалізації методу проектів, висловити власну думку щодо зазначеної проблеми. На практичних заняттях аналізували сучасні підходи до організації проектної діяльності у початковій школі. Детальніше розглянемо приклади індивідуальних дослідницьких завдань.

Індивідуальне дослідницьке завдання № 1. Наведіть приклади тем для різних типів проектів. Доповніть їх іншими ознаками (характером контактів, тривалістю проведення, кількістю учасників). Для кожного охарактеризованого типу визначте проблему, сформулюйте мету та завдання, вкажіть міжпредметні зв'язки, визначте варіант оформлення результатів проекту та його практичну значущість.

Індивідуальне дослідницьке завдання № 2. Сформулюйте різні ідеї для розробки проекту в початковій школі. Оберіть найбільш вдалу з них та обґрунтуйте Ваш вибір. Яку проблему має вирішити виконання проекту? Визначте тип проекту, окресліть, які знання необхідні учням для проектної діяльності. Подайте способи оформлення результатів діяльності.

Індивідуальне дослідницьке завдання № 3. Розробіть структуру Вашого проекту відповідно до його типу, визначте методи дослідження, джерельну базу, сформулюйте гіпотези вирішення проблеми.

Індивідуальне дослідницьке завдання № 4. Розробіть план або сценарій оформлення результатів дослідження та захисту проекту для студентів І курсу напряму підготовки 6.010102 "Початкова освіта".

Індивідуальне дослідницьке завдання № 5. Відвідайте урок і проаналізуйте його на рівні основних характеристик (мета, тип, вид, структура, форма проектування).

Отже, управління проектною діяльністю майбутніх учителів початкової школи дало змогу:

– спрямувати студентів напряму підготовки 6.010102 "Початкова освіта" на застосування в навчальному процесі початкової школи проектного методу навчання з метою розвитку особистості молодшого школяра;

– сформувати спрямованість майбутніх учителів початкової школи на постійне підвищення дослідницького потенціалу, збагачення власних знань, умінь і навичок з організації проектної діяльності та їх застосування в початковій школі;

– створити атмосферу доброзичливості, інтелектуальної співтворчості викладача та студентів на етапі презентації й оцінювання проектної діяльності, вміння досвідчено організувати взаємодію у процесі виконання проектів.

Висновки. Управління проектною діяльністю майбутніх учителів початкової школи – складний процес, який висуває певні вимоги до особистості майбутніх учителів: усвідомлення основ проектної діяльності, дотримання послідовності етапів роботи над проектом (мотиваційний, теоретичний і результативний) та здатність до вирішення завдань дослідницького характеру.

Подальші дослідження необхідно спрямувати на вивчення проблеми управління якістю підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Список використаної літератури

1. Гальперин П.Я. Введение в психологию : учеб. пособ. [для вузов] / П.Я. Гальперин. – М. : Университет, 1999. – 332 с.
2. Деменнікова Т. Формування психолого-педагогічної готовності студентів до проектної діяльності майбутнього вчителя початкових класів / Т. Деменнікова // Початкова школа. – 2010. – № 11. – С. 1–4.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; [голов. ред. В.Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Закон України “Про вищу освіту” // Освіта в Україні. Нормативна база. – К. : КНТ, 2006. – С. 40–93.
5. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти : навч. посіб. / В.С. Лутай. – К. : Магістр–S, 1996. – 256 с.
6. Педагогика : большая современная энциклопедия / [сост. Е.С. Рапацевич]. – Мн. : Современное слово, 2005. – 720 с.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособ. / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
8. Сисоєва С. Особистісно зорієнтовані технології : метод проектів / С. Сисоєва // Підручник для директора. – 2005. – № 9–10. – С. 25–31.
9. Словник іншомовних слів / [за ред. О.С. Мельничука]. – К. : УРЕ, 1974. – 775 с.
10. Цимбалару А. До поняття “проектно-технологічна діяльність учителя” / А. Цимбалару // Рідна школа. – 2008. – № 1–2. – С. 8–10.

Степанюк Е.И. Особенности управления проектной деятельностью будущих учителей начальной школы

В статье рассматриваются особенности управления проектной деятельностью будущих учителей начальной школы. Определены пути и даются рекомендации по эффективному управлению проектной деятельностью студентов направления подготовки 6.010102 “Начальное образование”.

Ключевые слова: управление, деятельность, проектная деятельность, этапы проектной деятельности.

Stepanyuk K. Features of management project activity of future teachers of prime school

The article is devoted to define the features of management project activity of the future teachers of prime school. Ways are certain and recommendations on efficient control project activity of students of a direction of preparation 6.010102 “Prime education” are given.

Key words: management, activity, project activity, stages of project activity.

УДК 371.31

Д.О. ЧЕРНИШОВ

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ТЕХНОЛОГІЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В УМОВАХ РЕГІОНАЛЬНОГО ВИМІРУ

У статті розглянуто проблему науково-методичного супроводу технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру.

Ключові слова: науково-методичний супровід, технологія, виховна діяльність, сучасний загальноосвітній навчальний заклад, регіональний вимір.

Технологію виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру ми розглядаємо як складну соціально-педагогічну інновацію. Реалізація мети і завдань нашого дослідження зумовили необхідність цільової підготовки педагогічних, соціальних та інших працівників саме до використання технології науково-методичного супроводу. Центральним ланцюгом цільової підготовки фахівців було обрано формування спеціальної соціально-педагогічної компетентності, необхідної для здійснення соціально-педагогічної підтримки технології виховання діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру.

Існуюча джерельна база з цієї проблеми представлена різноманітними публікаціями, серед яких праці В. Алфімова, І. Беха, І. Підласого, О. Савченко, О. Сухомлинської та ін. Але спеціальне дослідження, присвячене питанняю науково-методичного супроводу технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру, на сьогодні відсутнє.

Мета статті полягає в обґрунтуванні науково-методичного супроводу технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру.

У межах нашого дослідження ми обрали форму концептуальної, комбінованої моделі, що є сукупністю ідей, принципів, підходів, на основі яких і відбувається науково-методичний супровід формування спеціальної соціально-педагогічної компетентності фахівців, необхідної для здійснення технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру. Цільове призначення розробленої нами моделі – спрямованість на вдосконалення змісту засобів неперервної післядипломної освіти фахівців різного профілю.

По-перше, педагогічних, до яких ми зараховуємо керівників загальноосвітніх навчальних закладів та педагогів-вихователів.

По-друге, соціальних працівників, а також представників органів просвітницької та виконавчої влади, суспільних та громадських організацій, які виконують у регіональному середовищі функції суб’єктів соціально-педагогічної підтримки технології виховної діяльності сучасного зага-

льноосвітнього навчального закладу, провідною метою якого є формування морально-ціннісного ставлення школярів до соціалізації в умовах регіонального виміру.

До суб'єктів регіонального середовища в соціально-педагогічної підтримки технологій виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру належать: заступники голів обласних, міських та районних, селищних рад, заступники голів обласних, міських, районних адміністрацій, які курирують соціальні питання, заступники начальників (завідувачів) управлінь (відділів) освіти обласного, міського, районного рівнів, які відповідають за виховну роботу, начальники або їх заступники управлінь молоді, соціального захисту населення обласного, районного рівнів, представники громадських організацій сектора виробництва та економіки різних рівнів, представники колективів палаців культури, спорту, відпочинку, бібліотек, працівників інших музеїв, центрів зайнятості, міліції, центрів соціальної підтримки населення, рад громадськості міст, районів, підрозділів у справах неповнолітніх, суспільних та релігійних організацій, дитячих і молодіжних організацій, засобів масової інформації, а також батьківських об'єднань, дошкільних, позашкільних закладів, професійно-технічних та вищих навчальних закладів.

На наш погляд, сутність науково-методичного супроводу як нової педагогічної категорії полягає в тому, що це є професійна педагогічна взаємодія суб'єктів освітньої діяльності, повноцінними умовами якої виступають добровільність і партнерство, визначальними ознаками – особистісний і професійний розвиток керівників і учасників педагогічного процесу, а результатом – якісно новий рівень освіти або нова якість професійної діяльності педагогів-вихователів, яка виявляється від професійної компетентності.

В науковий обіг педагогічної галузі України дефініція "науково-методичний супровід" введена Національної доктриною розвитку освіти в Україні. Учені зазначають, що науково-методичний супровід слід розглядати як сукупність різноманітних форм, технологій, підходів, процедур, заходів, які забезпечують допомогу педагогічним та іншим працівникам у подоланні труднощів протягом усієї професійної діяльності; виокремлюють функції науково-методичного супроводу: навчальну, консультативну, психотерапевтичну, адаптаційну та корегувальну.

Тлумачний словник визначає супровід як дію зі значенням "іти поруч" або "те, що супроводить яку-небудь дію, явище" [5, с. 1217].

Сам термін "супровід" підкреслює невтручання одного суб'єкта в діяльність іншого, поки вони не відчують потребу у взаємодії.

З урахуванням особливостей нашого дослідження, соціально-педагогічного за типом, завдання і засоби науково-методичного супроводу підготовки педагогів, соціальних та інших працівників до реалізації технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру є управлінськими та педагогічними. Важливо, що учасники науково-методичного супроводу мають стати рівноправ-

ними партнерами цієї взаємодії, хоча можуть мати різний рівень підготовки або опанування практичного досвіду.

У нашому випадку методологія науково-методичного супроводу ґрунтується на засадах відкритої освіти, яка має ознаки складної соціальної системи з множинними шляхами розвитку, що випливають із законів синергетики. Тому для нас слушним буде здійснення саме науково-методичного супроводу, який запобігає безперервному втручанню командно-адміністративних методів, формальному впровадженню різних заходів. Процес підготовки педагогічних, соціальних та інших кадрів до реалізації технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру, на нашу думку, має стати взаємодією партнерів, творчою лабораторією набуття спеціальної соціально-педагогічної компетенції.

Саме таке розуміння науково-методичного супроводу ми взяли за основу системи підготовки кадрів до реалізації технології виховної діяльності сучасними загальноосвітніми навчальними закладами в умовах регіонального виміру.

Також ми вважаємо за доцільне визначити особливості соціально-педагогічної компетентності фахівців щодо здійснення технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру. У сучасних педагогічних дослідженнях існує декілька підходів до питання підготовки фахівців організації та здійснення виховної діяльності:

– визначення моделі ділових якостей спеціаліста певного профілю або галузі діяльності й експертне оцінювання ділових і професійних якостей фахівця;

– вимоги державного стандарту, загальні особливості професійної діяльності тощо.

Враховуючи те, що спеціальна соціально-педагогічна компетентність характеризує дієву, функціональну сторону діяльності фахівців у процесі здійснення технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру, ми здійснили спробу запровадити структурні компоненти змісту післядипломної педагогічної освіти (змістовний, операційно-процесуальний, особистісний) у сфері їх практичної діяльності й чітко окреслити зміст їх спеціальної соціально-педагогічної компетентності при виконанні технології виховної діяльності. Тому взаємозв’язок змісту спеціальної соціально-педагогічної компетентності у процесі здійснення технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього закладу саме в умовах регіонального виміру з можливостями факторів впливу на процес формування компетентності та з функціями й етапами науково-методичного супроводу підготовки фахівців ми визначили таким чином (див. рис.).

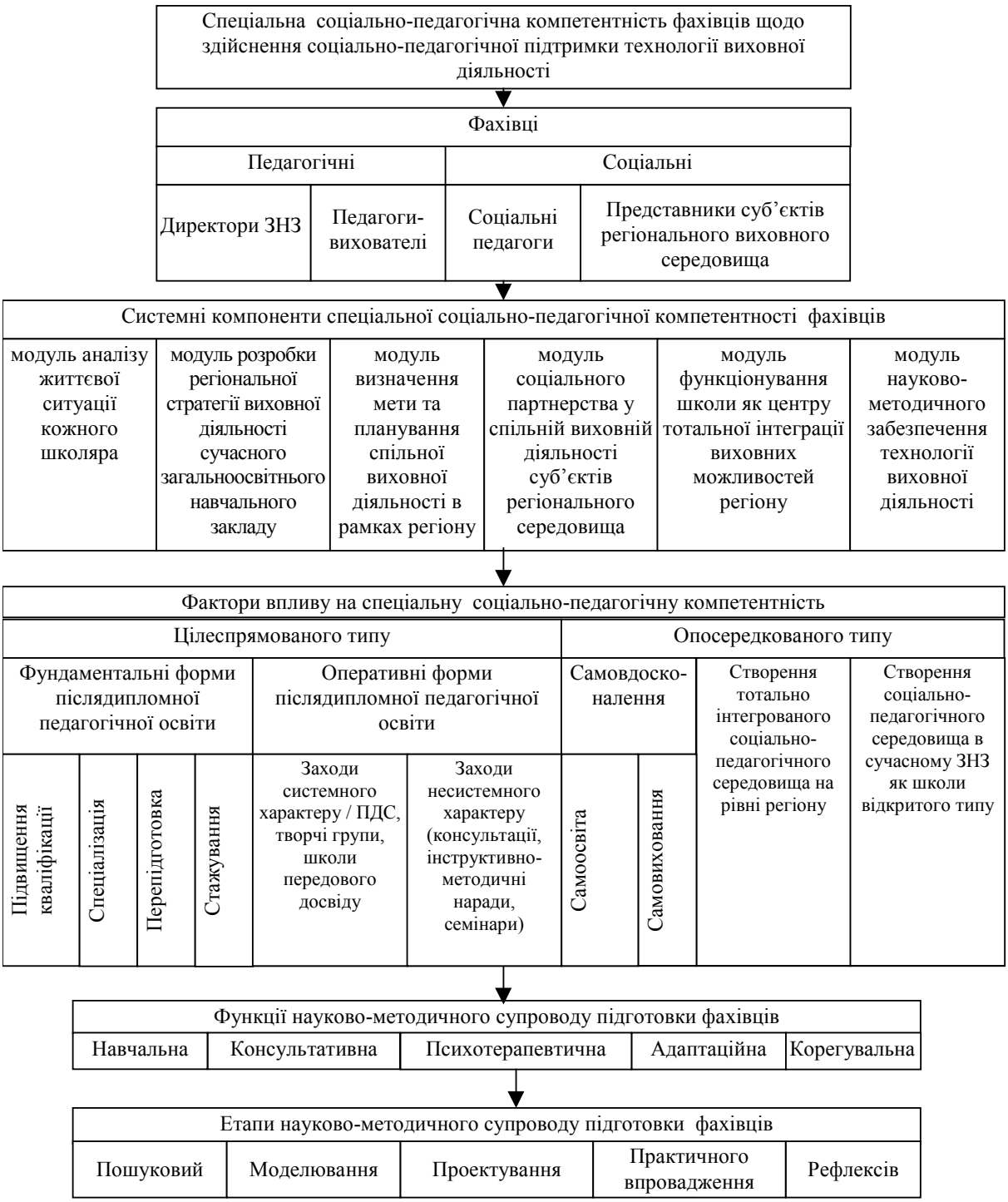

Рис. Науково-методичний супровід формування спеціальної соціально-педагогічної компетентності фахівців

Як ми бачимо з рисунка, функціональний зміст спеціальної соціально-педагогічної компетентності фахівців щодо соціально-педагогічної підтримки технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру достатньо широкий завдяки цілісності й системності утворення. Крім того, залежно від змісту та досвіду соціально-педагогічної підтримки технології виховної діяльності змістовна частина спеціальної соціально-педагогічної компетентності різних фахівців зростатиме за рахунок додавання інших характеристик або

набуття функцій, які виконують фахівці у процесі соціально-педагогічної підтримки технології виховної діяльності, що мають універсальний характер і є будівельним матеріалом професійно-особистісного зростання фахівців зазначеної категорії.

Розробка науково-методичного супроводу формування спеціальної соціально-педагогічної компетентності фахівців щодо соціально-педагогічної підтримки технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього закладу в умовах регіонального виміру дала нам змогу виокремити сукупність типових варіантів змісту їх підготовки під час неперервної післядипломної освіти. Саме виокремлення системних компонентів (модулів) спеціальної соціально-педагогічної компетентності стало для нас підґрунтям для визначення необхідних науково-методичних і організаційно-змістовних заходів у процесі неперервної післядипломної освіти, тобто у процесі науково-методичного супроводу.

На нашу думку, найважливішими системними компонентами спеціальної соціально-педагогічної компетентності фахівців щодо соціально-педагогічної підтримки технології виховної діяльності в умовах регіонального виміру є такі:

– модуль аналізу життєвої ситуації кожного школяра;

– модуль розробки регіональної стратегії виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу;

– модуль визначення мети та планування спільної виховної діяльності в рамках регіону;

– модуль соціального партнерства в спільній виховній діяльності суб’єктів регіонального середовища;

– модуль функціонування школи як центру тотальної інтеграції виховних можливостей регіону;

– модуль науково-методичного забезпечення технології виховної діяльності.

Розробляючи різні варіанти формування спеціальної соціально-педагогічної компетентності фахівців на основі системних компонентів (модулів), ми виходимо з того, що це формування новоутворення, яке є синергетичним результатом взаємодії всіх функцій науково-методичного супроводу підготовки фахівців до соціально-педагогічної підтримки технології виховної діяльності (навчальної, консультативної, психотерапевтичної, адаптаційної, корегувальної). При цьому науково-методичний супровід формування спеціальної соціально-педагогічної компетентності фахівців має здійснюватись за певними етапами відповідно до суттєвих ознак педагогічної технології. Дамо стислу характеристику цих етапів.

Перший етап науково-методичного супроводу має назву пошуковий. Мета його – допомогти фахівцям (директору школи як центру тотальної інтеграції виховних можливостей суб’єктів регіонального середовища і педагогам-вихователям; представникам усіх суб’єктів регіонального середовища) обрати тип технології виховної діяльності загальноосвітнього навчального закладу та тип соціально-педагогічної підтримки цієї технології.

Спільними зусиллями фахівці мають охарактеризувати майбутню виховну практику як сукупність педагогічних проблем. Для цього вони з'ясовують, які конкретно завдання модернізації виховної діяльності загальноосвітнього навчального закладу будуть вирішуватися, які теоретичні основи будуть покладені в обґрунтування цієї виховної практики, чим буде відрізнятися вона від традиційного досвіду, як при цьому буде оновлюватися зміст навчально-виховного процесу, якими новими методами, технологіями і формами збагатяться педагоги-вихователі, як це позначиться на рівні вихованості і розвитку школярів.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що цей етап включає особливості майбутньої виховної практики та порядок і зміст взаємодії суб'єктів соціально-педагогічної підтримки технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу саме в умовах регіонального виміру. Методи і форми післядипломної освіти: самоосвіта, курси підвищення кваліфікації, стажування, спеціалізація, участь у семінарах, конференціях, круглих столах, дискусіях, он лайн-конференціях, форумах тощо.

Другий етап науково-методичного супроводу – моделювання, спрямований на те, щоб допомогти фахівцям спроектувати власну модель виховної практики сучасного загальноосвітнього навчального закладу саме в умовах регіонального виміру. Для цього фахівцям необхідно усвідомити та проробити теорію і практику за обраною проблемою, а також спроектувати модель майбутньої виховної системи школи і як похідну від неї – модель її соціально-педагогічної підтримки з боку всіх суб'єктів виховного впливу регіонального середовища. Фахівцям бажано дотримуватися певної логіки побудови виховної системи: визначити мету, завдання, принципи, зміст, форми, методи, передбачити діагностичні етапи, спрогнозувати рівень розвитку вихованців школи, обґрунтувати критерії, за якими можна відстежити виховний результат, передбачити необхідний рівень підготовленості фахівців, у першу чергу педагогів-вихователів. Для цього етапу, порівняно з попереднім, уявлення фахівців про майбутню практику стають більш систематизованими та конкретними. У результаті створюється власна модель виховної діяльності конкретної школи, забезпечується прикладний варіант осмислення певної педагогічної концепції, теорії.

У системі післядипломної освіти на цьому етапі з фахівцями проводяться групові та індивідуальні консультації, ділові ігри, тренінги, дискусії, використовується метод моделювання.

Третій етап науково-методичного супроводу – проектувальний. Його мета – допомогти фахівцям підготуватися до нововведень. Складається детальний план сумісної діяльності всіх суб'єктів соціально-педагогічної підтримки щодо підготовки до нововведення. У разі необхідності планується пілотажний (частковий, попередній) етап упровадження нового варіанта технології виховної діяльності. Науково-методичний супровід на цьому етапі полягає в допомозі всім фахівцям передбачити всі необхідні умови оновлення виховної практики та вжити заходів щодо забезпечення цих умов. У системі післядипломної освіти на сучасному етапі застосовуються

проблемні та тематичні курси, стажування, система постійно діючих семінарів, круглих столів, педагогічні майстерні, тренінги, практикуми.

На четвертому етапі науково-методичного супроводу відбувається допомога під час практичного впровадження нової технології виховної діяльності. Метою цього етапу є практичне впровадження всіх елементів виховної практики, а також моніторинг її процесу і результатів. На цьому етапі відбувається оперативне навчання та надання науково-методичної допомоги, аналіз й узагальнення поточних результатів. Основними формами післядипломної освіти є інструктивно-методичні наради і семінари, тренінги, дистанційні форми навчання та спілкування, творчі групи, школи передового досвіду, педагогічні майстерні тощо.

П'ятий етап науково-методичного супроводу – рефлексія. Його мета – зіставлення результатів упровадження нової виховної технології з метою. Це визначається за допомогою певної системи критеріїв і показників. Найбільш суттєвою ознакою цього етапу є здатність усіх фахівців до аналізу та самоаналізу. Це ми вважаємо передумовою мотивації подальшого розвитку професіоналізму, співпраці із суб'єктами регіонального середовища на новому рівні. Основні форми науково-методичного супроводу цього етапу – методичні семінари, круглі столи, науково-практичні конференції, виставки-презентації, школи майстерності, підготовка кейсів тощо.

У нашому варіанті науково-методичного супроводу формування спеціальної соціально-педагогічної компетенції фахівців досягається за допомогою факторів цілеспрямованого та опосередкованого впливу. Ми визначили такі складові факторів:

1. Цілеспрямований вплив.

1.1. Фундаментальні форми післядипломної освіти (підвищення кваліфікації, спеціалізація, перепідготовка, стажування).

1.2. Оперативні форми післядипломної педагогічної освіти (заходи системного характеру – постійно діючі семінари, творчі групи, школи передового педагогічного досвіду; заходи несистемного характеру – консультації, інструктивно-методичні семінари, наради).

1.3. Самовдосконалення (самоосвіта та самовиховання).

2. Опосередкований вплив:

2.1. Створення тотально інтегрованого соціально-педагогічного середовища на рівні регіону.

2.2. Створення соціально-педагогічного середовища в загальноосвітньому навчальному закладі як школі відкритого типу.

Висновки. Розроблений нами варіант науково-методичного супроводу фахівців щодо соціально-педагогічної підтримки технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру мав певні особливості реалізації залежно від категорії фахівців. Наприклад, щодо керівників загальноосвітніх навчальних закладів як шкіл відкритого типу з функціями центру тотальної інтеграції виховних можливостей усіх суб'єктів регіонального середовища увага у першу

чергу зверталась на їх підготовку до проектування виховної діяльності саме в умовах регіонального виміру.

На підставі вищезазначеного ми дійшли таких висновків:

1. Цільове призначення науково-методичного супроводу – вдосконалення змісту й засобів неперервної післядипломної освіти всіх педагогічних і соціальних працівників, що мають стосунок до проблеми реалізації технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру.

2. Науково-методичний супровід підготовки фахівців щодо реалізації технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіонального виміру спрямований на формування спеціальної соціально-педагогічної компетентності.

3. Структура та зміст спеціальної соціально-педагогічної компетентності визначається системними компонентами соціально-педагогічної підтримки технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього закладу.

Список використаної літератури

1. Алфімов В.М. Ліцей в системі освіти України : монографія / В.М. Алфімов. – Донецьк, 1996. – 216 с.

2. Бех І.Д. Виховання особистості. Сходження до духовності / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 270 с.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ Перун, 2001. – 1440 с.

4. Савченко О.Я. Школа культури – діалог з В.О. Сухомлинським / О.Я. Савченко // Початкова школа. – 2006. – № 12. – С. 1–5.

5. Сухомлинська О.В. Сучасніцінності у вихованні: проблеми, перспективи / О.В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1996. – № 1.

6. Сухомлинська О.В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді: загальні тенденції й індивідуальний пошук / О.В. Сухомлинська. – К. : Добро, 2006. – 43 с.

7. Дарманський М.М. Соціально-педагогічні основи управління освітою в регіоні / М.М. Дарманський. – Хмельницький : Поділля, 1997. – 384 с.

8. Дежникова Н.С. Педагогический коллектив общеобразовательной школы как субъект воспитания : дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук / Н.С. Дежникова. – М., 1989. – 376 с.

9. Дементьев Г.Г. Процесе формирования личности под влиянием социальной среды в современных условиях : дис. на соискание ученой степени канд. социол. наук : 22.00.04 / Г.Г. Дементьев. – М., 2000. – 191 с.

10. Дубасенюк О. Професійна виховна діяльність педагога: досвід порівняльного дослідження / О. Дубасенюк. – Житомир, 2002. – 192 с.

11. Єльникова Г. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія / Г. Єльникова. – К. : ДАККО, 1999. – 303 с.

Чернышов Д.А. Научно-методическое сопровождение технологии воспитательной деятельности современного общеобразовательного учебного заведения в условиях регионального измерения

В статье рассматривается проблема научно-методического сопровождения технологии воспитательной деятельности современного общеобразовательного учебного заведения в условиях регионального измерения.

Ключевые слова: научно-методическое сопровождение, технология, воспитательная деятельность, современное общеобразовательное учебное заведение, региональное измерение.

Chernyshov D. Scientific and methodological support of educational technology of the modern school of general education in a regional dimension

The article deals with the problem of the scientifically-methodical support of the educational activity's technology of a modern educational establishment under the conditions of the regional measurement.

Key words: a scientifically-methodical support, technology, an educational activity, a modern educational establishment, the regional measurement.

УДК 378.091.33–027.22:17.022.1

О.В. АНТОНОВСЬКИЙ

ПЕДАГОГІЧНІ ЗНАННЯ СТУДЕНТІВ – ОСНОВА РОЗВИТКУ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОХОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

У статті подано аналітичний матеріал, який розкриває оновлення педагогічної освіти студентів у зв'язку з переходом на нову модель і новий навчальний план, що стратегічно зумовлює цілеспрямоване підвищення наукоємності у викладанні педагогічних дисциплін, введення нових базових курсів та спецкурсів, розширення діапазону теоретико-експериментальної діяльності, а також на нову концепцію організації педагогічної практики студентів.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, педагогічна практика, педагогічна генеалогія, функції знань, аксіологічні знання, метапізнавальні навички.

Мета статті – розглянути аналітичний матеріал, який розкриває оновлення педагогічної освіти студентів Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького у зв'язку з переходом факультетів на нову модель і новий навчальний план, перетворення кафедри педагогіки в кафедру університетського типу, що стратегічно зумовлює цілеспрямоване підвищення наукоємності у викладанні педагогічних дисциплін, введення нових базових курсів "Філософія та історія освіти", "Педагогічні теорії і системи", розширення кола спецкурсів, діапазону теоретико-експериментальної діяльності, а також упровадження вишем нової концепції організації педагогічної практики студентів. У концепцію педпрактики закладена основна лінія – максимальне наближення студента до інноваційної діяльності шкільного вчителя. Забезпечення свободи вибору студентом його індивідуальної програми педпрактики і рефлексії, самореалізації дало змогу визначити в ході дослідження істинність розвитку ціннісних орієнтацій.

С. Карпенчук [4], розглядаючи дидактичні основи відбору цінностей у базовий зміст освіти, виокремлює низку параметрів, що забезпечують адекватність ситуації, яка склалась у суспільстві, ціннісній сфері та парадигмі освіти. Оскільки в освіті здійснюються спроби поставити особистість у центр навчального процесу, вихідними положеннями для відбору цінностей у базовий зміст освіти виступають такі: загальнолюдський характер цінностей, їх гуманістична спрямованість, тобто розгляд цінності людської особистості, її свободи людського життя як вершини системи цінностей.

Поряд із загальними положеннями вчені (І. Авдєєва, Л. Афанасьєва, І. Володарська, В. Волкова, І. Зязюн, С. Карпенчук, І. Лернер, В. Молодиченко, З. Павлютенкова та ін.) підкреслюють, що важливим підґрунтям для відбору цінностей у базовий зміст освіти є орієнтація системи цінностей на

самореалізацію особистості, розкриття її індивідуальності. Поширення цих цінностей на різні навчальні предмети дає нам право стверджувати, що ціннісний зміст базової педагогічної освіти посилюється значущістю перспективи – позиції майбутнього вчителя в трансляції знань про світ, в обміні цінностями в процесі навчання. В ціннісній системі особистості виділяється ядро, обмежене коло досить стійких ціннісних відношень, які мають життєво важливе, визначальне значення. Є також периферія, яка більш розпливчаста, має цінності меншої міри загальності. Периферія слугує ціннісним резервом, звідки в разі необхідності черпаються цінності, що входять до ядра [3]. Обмежена в навчальному плані кількість годин на педагогічні дисципліни створює майже не вирішувану суперечність між реальним станом речей і зростаючим обсягом нової інформації, що зумовлено відкритістю сучасної науки для раніше закритих і навіть заборонених технологій, концепцій, ідей західного та вітчизняного людинознавства, оновлених, збагачених педагогічним знанням за рахунок взаємозв'язку з такими галузями, як філософія, психологія, соціологія, а також появи нових технологій, авторських програм і методик, що йдуть від практики до науки, від інноватики до аксіології.

Процес збагачення сучасної педагогічної науки інноваційними реаліями практики, поряд з інтенсивними пошуками вчених (С. Архангельський, Т. Бєльчева, М. Воровка, В. Горшкова, М. Елькін, В. Єжеленко, С. Ізбаш, І. Колесникова, А. Найн, М. Окса, В. Павленко, Є. Павлютенков, Н. Радіонова, С. Расчотіна, В. Риндак, Н. Сєдова, Є. Титова, А. Тряніцина, Н. Яковлєва та ін.), зумовлює гостру необхідність читання спецкурсів з актуальних проблем школи і педагогіки, що синтезують та інтегрують набуті педагогічні знання студентів і одночасно сприяють розкриттю сучасних проблем перед виходом студентів у самостійну практику роботи в школі. Наш експеримент показав, що саме перед виходом на державні іспити, перед вибором випускної роботи студент є глибоко мотивованим суб'єктом пізнання. Студент-випускник відчуває певне хвилювання перед майбутнім, одночасно усвідомлює потребу в підготовці до іспиту, у нього є яскраве емоційне прагнення гідно закінчити останній етап навчання у виші. Одним з можливих варіантів усунення суперечності між об'єктивним і суб'єктивним, актуальним і потенційним є спеціальний курс аксіологічно відібраних знань, який би інформував про педагогічні інновації на фоні реставрації базисного ядра (понять, ідей, закономірностей) педагогічної науки, традиційного фундаменту знань. Розвиток ціннісного ставлення до пізнання цієї галузі педагогіки виявляється ситуативно можливим і необхідним також тому, що студент відчуває потребу в самореалізації на рівні відстроченого самоаналізу своєї діяльності на педпрактиці. Постійний дефіцит часу на аналіз уроків, рефлексію у відеотренінгу, на обмін думками, обговорення питань у період педпрактики (а часто і відсутність належного місця для проведення ґрунтовної праці такого плану) викликають дискомфорт, незадоволеність студента від того, що його "не дослухали", він "не договорив", "не висловився".

Спецкурс, який читається після практики, також може стати один із засобів зняття незадоволеності, суперечності між прагненням майбутнього вчителя до самореалізації на вербальному рівні та відсутністю зовнішніх умов. Відповідно, спецкурс "Аксіологічна інноватика" поєднує в собі можливість вирішення двох завдань: 1) поповнення недостатніх (і набуття нових необхідних) знань; 2) створення умов розвитку здібності до рефлексії. Успішна реалізація цих завдань дає можливість розвитку аксіологічного потенціалу особистості майбутнього вчителя, набуття орієнтації в сучасній педагогічній практиці, тобто в поєднанні знань про світ педагогічних реалій зі знаннями про свою педагогічну діяльність народжується нова особистісна якість – орієнтування в майбутній професійній діяльності. Слід підкреслити, що в педагогічних дослідженнях, присвячених розвитку потенціалу вчителя (творчого, науково-дослідницького, педагогічного), значно більше уваги приділено моменту розкриття потенціалу, розвитку здібностей педагога, тоді як цей процес двобічний: передбачає не тільки розкриття, а й нагромадження. Саме процес нагромадження знань, критичної маси вражень дуже важливий у студентські роки, коли він сензитивно збігається з віковими особливостями становлення особистості педагога.

Діалектика взаємопереходу актуального і потенційного в розвитку аксіологічного потенціалу майбутнього вчителя безпосередньо залежить від ступеня інформованості, від фундаменту педагогічних знань і від рівня розвитку ціннісного ставлення до них. До тематичного плану спецкурсу включено десять тем:

1. Педагогічна аксіологія. Предмет і метод педагогічної аксіології.
2. Нові ціннісні утворення.
3. Взаємозв'язок аксіології та інноватики в єдиному освітньому просторі Мелітопольщини.
4. Гуманістична парадигма педагогіки нового часу.
5. Категорія "розвиток" у педагогіці. Розвивальне навчання як еволюція поглядів і методика.
6. Ідея вільного виховання в історії та теорії педагогіки.
7. Відродження принципів природодоцільності та культуродоцільності.
8. Альтернативні моделі школи.
9. Інноваційні технології освіти.
10. Творчість педагога як фактор самореалізації.

Теоретична база спецкурсу дала змогу організовувати обговорення, дискусії, перейти до інноваційної практики в роботі школи. Вибираючи певну галузь діяльності, людина вибирає цінності, з нею пов'язані, до того ж зміна діяльності викликає необхідність відмовитись від попередніх цінностей і знайти нові. Все це наводить нас на думку, що ведучи мову про відбір цінностей, ми в жодному разі не повинні прагнути сформулювати ціннісну систему особистості повністю, а допомогти вибрати орієнтири, які входять до ядра ціннісної системи. Виходячи з наведених вище міркувань, ми розробили спецкурс "Аксіологія педагогічної інноватики", орієн-

туючись на обмеження кола педагогічних знань, намітивши при цьому такі дидактичні основи:

– включені в базовий зміст педагогічної освіти цінності відображали як традиційні, так і нові цінності освіти, адекватні загальнолюдським цінностям культури;

– цінності – ідеї гуманістично орієнтовані, тобто в центрі всієї ціннісної системи знаходиться цінність людського життя кожної окремої людини, унікальність кожної особистості;

– позначені в спецкурсі теми, відображені цінності повинні сприяти самореалізації особистості як педагога, так і учня;

– цінності, які включені в спецкурс як провідні ідеї, знаходяться в центрі цінностей системи педагогічної науки;

– у спецкурс включений матеріал, який розкриває багатоманітність аксіологічних ідей, примножуючи варіативність дерева цілей, відображених у базовому змісті освіти.

Сучасна педагогіка прагне обґрунтувати перебудову системи освіти з позицій гуманізму. Однак це зовсім не означає повну відмову від базових історико-педагогічних реалій. Теоретичними основами сучасної педагогіки є такі принципові положення:

– єдність системи “суспільство – людина”;

– людина – головна, вища цінність сучасної освітньої парадигми;

– зміна “індустріальної” парадигми на гуманістичну зумовлює появу нових цінностей освіти.

Студент озброєний педагогічними знаннями, усвідомлює закономірності розвитку освітньої системи, орієнтується не лише в історико-педагогічних теоріях і системах, а і в сучасних інноваційних напрямах навчання та виховання. Формування і розвиток педагогічних знань студентів – складний процес, який забезпечується взаємодією дисциплін психолого-педагогічного циклу і суспільних наук. Формування педагогічних знань студентів є складовою діяльності вишівської системи навчання. Для оновлення змісту базової педагогічної освіти вишу важливі спецкурси, спецсемінари як з основ педагогічної генеалогії (вчення про проходження педагогічних знань), так і з нових цінностей освіти. Педагогічна генеалогія є тим фундаментом, на якому базується нова педагогіка як система знань про виховання людини. Вона включає в себе як частини, генеалогію педагогічних систем, генеалогію педагогічних дефініцій [5, с. 16–17].

На основі класифікацій Є. Бойко, Т. Ільїної, Б. Коротяєва, М. Махмутова, Н. Михайлової, А. Сохор виділено такі види знань, що відрізняються за своїми функціями: основні педагогічні поняття і терміни, факти, закони, теорії, ідеї, оцінні знання [4, с. 149]. Терміни і поняття слугують для позначення певного виду об’єкта або сукупності педагогічних знань. Це сама мова, в якій перетворюються педагогічні знання і за допомогою якої оформлюється думка. Педагогічні знання про факти є базою, основою всіх інших знань, оскільки вони відображають реальну дійсність. Без знань фактів неможливе усвідомлення теорій, законів, що відображають дійсні

зв'язки між фактами. Теорії охоплюють значну сукупність фактів і законів, що їх пов'язують, вносять системність в уявлення особистості, дають змогу підводити під загальне поняття відповідний клас конкретних явищ. Методологічні знання вміщують знання про шляхи, процес та історію пізнання, про конкретні методи науки, про різні способи діяльності. Цей вид знань розкриває способи діяльності за допомогою раніше засвоєних знань і полегшує пізнання способів застосування педагогічних знань. Оцінні знання характеризують норми ціннісного ставлення до тих чи інших об'єктів, важливі для формування ціннісного ставлення, системи ціннісних орієнтацій особистості.

У різних видах діяльності виявляються і закріплюються певні функції знань. Ю. Болотін характеризує на їх основі безперервність та етапність розвитку знань і переконань. Учений виокремлює такі функції знань:

– інформативна (евристична), яка формує й активізує вміння студента орієнтуватися у великому потоці різноманітної інформації, відбирати знайому, нову значущу і другорядну;

– оцінна, завдяки якій студент дає оцінку подіям, вчинкам, обґрунтовує свою точку зору відносно явищ, відносин, відстоює свою думку в ході вироблення колективних рішень;

– коректувальна (регулювальна), оволодіваючи якою студент у процесі діяльності піднімається на вищий рівень свого розвитку, тому що інформація, емоційні ставлення до еталонів і зразків співвідносяться з особистістю й у випадку виникнення конфлікту, незадоволеності таким порівнянням приводить до рішення змінити свою поведінку або, навпаки, при задоволенні – закріпити такий варіант дій;

– спонукальна (мотиваційна) функція знань, поява якої свідчить про вихід студента на високий рівень його розвитку – принциповий, усвідомлений, рівень поєднання знань і мотивів, тобто досягнення вищої кульмінаційної точки в розвитку знань – переконань [2, с. 124–130].

В. Бойко, досліджуючи критерії та рівні становлення переконань особистості, подає їх типологію та функції:

– мотиваційну, пов'язану з поясненням причин діяльності особистості, її ставлення і поведінки;

– виховну, підпорядковану впливу особи на особу з метою зміни позицій останньої, корекції її відносин, формуванню визначальних якостей;

– пізнавальну, яка чітко прослідковується під час аналізу процесу пізнання, вибору методологічних принципів пізнання, формування настанови на пізнавальну діяльність;

– орієнтувальну, яка пов'язана із формуванням мети діяльності, вибором методів і засобів її досягнення;

– регулятивну, котра виявляється в корекції поведінки і відносин, у виборі відповідних цінностей, способів діяльності для досягнення цілей розвитку особистості;

– інтегративну функцію, що включає встановлення зв'язку між елементами спрямованості особистості, які виявляються в єдності

об'єктивного і суб'єктивного, знань, поглядів, ідеалів, принципів, відносин і дій;

– критерійно-оцінну, пов'язану з аналізом результатів діяльності, відносин і ціннісних орієнтацій [1].

Аксіологічні знання – той важливий базис, фундаментальна основа розвитку ціннісного ставлення студентів, без якого неможливий процес формування наукових переконань педагога, освоєння сучасним вчителем широкого інформаційного потоку, особистісної орієнтації в інноваціях. Своєрідність аксіологічних орієнтацій (а в майбутньому – вищої стадії розвитку своєрідних переконань у галузі теорії педагогіки) полягає в їх прямій залежності від наявності наукових системних знань. Однак дослідження низки вчених (В. Гриньова, С. Карпенчук, І. Лернер, В. Лозова, Л. Нечипоренко, М. Сметанський, І. Федоренко, Г. Щукіна та ін.) свідчить, що не завжди знання перетворюються в переконання. Однак процес розвитку і формування знань може включати в себе вироблення ціннісного ставлення до них. Знання є однією з основних підструктур особистості. У процесі формування знань здійснюється розвиток особистості. Підвищити результативність цього процесу можна акцентуючи увагу під час здобуття освіти на системі цінностей. Таким чином, з одного боку, набуття знань сприяє виробленню ціннісного ставлення, а з іншого – формування знань пов'язане із системою цінностей.

Оскільки процес пізнання завжди спрямований не лише на набуття і поглиблення знань особистістю, а і на їх осмислення й вироблення особистісного ставлення до знань, які здобуваються, і самого процесу пізнання, нам необхідно було забезпечити не тільки ступінь інформованості студентів, а й наслідувати ідеї, з якими виступають теоретики навчання: найбільш важливий компонент учіння – набуття вмінь навчатись, а найважливіше знання – самопізнання. Найбільш ефективний шлях навчання в продуктивній навчальній праці вони вбачають у виробленні так званого "метакогнітивного", або "рефлексивного" мислення, що дає змогу аналізувати власні дії та їх результати. Метапізнавальні навички включають:

– постановку запитань: формулювання гіпотез, визначення цілей і параметрів завдання, зв'язок конкретного завдання з попередньою роботою;

– планування: вибір тематики, поділ завдання чи проблеми на компоненти, визначення необхідних фізичних або розумових дій;

– прогнозування наслідків тієї чи іншої дії чи події;

– постійний контроль за своєю поточною діяльністю [4, с. 152].

Активізації розвитку педагогічного мислення сприяли апробовані в спецкурсі "Аксіологія педагогічної інноватики" елементи ціннісно орієнтованої технології навчання – створення ситуацій орієнтації, в яких формуються і розвиваються механізми пошуку, оцінювання, вибору, проекції. Кожна тема спецкурсу закінчувалась самостійною творчою роботою, яка передбачала індивідуальний (бібліографічний, інформаційний, діагностичний, науково-дослідний) пошук матеріалів для виконання завдань. Обговорення, дискусії, діалог, полілог вимагали "прояснення ставлення" шляхом

оцінювання факту, явища, програми моделі, технології з позицій різних підходів або нової парадигми. Проективність завдань спецкурсу вимагала прямого чи побічного перенесення загальних положень педагогіки в площину діяльності "вчителя-предметника". Ціннісний механізм проекції послідовно включає в себе попередні (пошук, оцінювання, вибір) і приводить до проективного алгоритму діяльності – створення власного інноваційного проекту, людей, програми, що і є власне необхідною лінією розвитку педагога, його конструктивних здібностей. Найбільш яскраво ланцюжок механізмів орієнтації реалізувався у другій частині спецкурсу – інноватиці: в темах, присвячених альтернативним моделям шкіл у порівняльній педагогіці, в розділі, де розкривались інноваційні процеси Мелітопольщини, методика роботи вчителів, у яких студенти проходили стажування в інноваційних школах міста.

Висновки. Поєднання особистого досвіду діяльності та нових знань, що актуалізують традиційні цінності й цінності освіти в спецкурсі, привело до усвідомлення, осмислення як педагогічних реалій, своєї діяльності на фоні діяльності високопрофесійних, компетентних учителів, так і перспектив самоплекання, тобто накопичення в студентські роки аксіологічного потенціалу, забезпечуючи педагогічний образ майбутнього, котрий, збагачуючись у процесі практики, розкривається, поєднуючись з розкриттям педагогічних здібностей особистості: комунікативних, конструктивних, креативних, організаторських, прогностичних. Таким чином, система цінностей – це безцінна скарбниця людських знань, переконань, необхідна умова людської діяльності. Людство єдине в прагненні життєвої стабільності, миру, збереженні всього, створеного людським розумом. Аксіологічний потенціал стане актуальним успіхом у майбутній педагогічній діяльності студента-вчителя.

Список використаної літератури

1. Бойко В.О. Категорії та рівні сформованості гуманістичних цінностей у старшокласників / В.О. Бойко // Генезис гуманістичних цінностей старшокласників в умовах сучасної української школи. – Мелітополь : МДПІ, 2007. – С. 84–91.
2. Болотін Ю.П. Тенденції та закономірності становлення загально педагогічних дисциплін в Україні / Ю.П. Болотін, М.М. Окса. – Мелітополь : МДПІ, 1997. – 202 с.
3. Окса М.М. Сучасна педагогічна антропологія: визначення предмета, методи та їхня характеристика / М.М. Окса // Педагогічні науки та освіта : зб. наук. праць Запорізького ОІППО. – Запоріжжя : "ЛІПС" ЛТД, 2008. – Вип. 2. – С. 148–159.
4. Карпенчук С.Г. До вершин досконалості : наук.-метод. посіб. з проблем виховання / С.Г. Карпенчук. – Рівне : Волинські обереги, 2009. – 260 с.
5. Таланчук Н.М. Введение в неопедагогику : пособие для педагогов новаторов / Н.М. Таланчук. – М. : Ассоциация "ПО", 1991. – 183 с.

Антоновский О.В. Педагогические знания студентов – основа развития ценностных ориентаций в процессе прохождения педагогической практики

В статье представлен аналитический материал, который раскрывает обновление педагогического образования студентов в связи с переходом на новую модель и новый учебный план, что стратегически обуславливает целенаправленное повышение наукоемкости в преподавании педагогических дисциплин, введение новых базовых кур-

сов и спецкурсов, расширение диапазона теоретико-экспериментальной деятельности, а также на новую концепцию организации педагогической практики студентов.

Ключевые слова: ценностные ориентации, педагогическая практика, педагогическая генеалогия, функции знаний, аксиологические знания, метапознавательные навыки.

Antonovsky O. Teaching the students' knowledge – the basis of value orientations in the process of passing the pedagogical practice

The article presents an analytical material, which reveals the updated teacher education students in the transition to a new model and new curriculum, which makes strategically targeted increase naukoyemnosti in teaching educational courses, introduction of new core courses and special courses, the range of theoretical and experimental activities and higher transition to a new concept of teaching practice students.

Key words: values, teaching practice, teaching genealogy, the function of knowledge, axiological knowledge, meta-cognitive skills.

УДК 378.126

Я.М. БЕЛЬМАЗ

ЗМІСТ І СТРУКТУРА КУРСІВ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В США

У статті проаналізовано зміст і структуру курсів магістерського рівня для викладачів вищої школи у США. Визначено, що проаналізовані програми спрямовані на розвиток теоретичних знань і практичних професійних умінь майбутнього викладача вищої школи.

Ключові слова: викладач вищої школи, професійна підготовка, магістерські програми.

Ефективність навчання студентів, якість вищої освіти безпосередньо залежить від рівня професійної підготовки професорсько-викладацького складу. Останнім часом у багатьох країнах світу порушується питання професійної підготовки викладачів ВНЗ. Американські фахівці з вищої освіти підкреслюють, що той виклик, з яким зіткнулася сучасна вища освіта, вимагає від викладачів вищої школи не лише адаптації до змін й активної участі у розвитку нового бачення вищої освіти. У цьому контексті розглядаються різні варіанти вирішення проблеми, одним з яких є професійна підготовка магістрів вищої освіти.

Мета статті – проаналізувати зміст і структуру курсів магістерського рівня, які готують викладачів вищої школи у США.

Велика кількість університетів США пропонує програми магістерського рівня з вищої освіти (університет штату Айова, Гарвардська аспірантура з педагогіки, Капелла університет, Центр вищої та післядипломної освіти Мічиганського університету тощо).

Університет штату Айова пропонує магістерську програму з педагогіки вищої школи. Вона має допомогти викладачам підвищити результативність викладання. Для здобуття магістерського ступеня необхідно завершити 30 кредитів. Специфічною ознакою цієї програми є її інтегрованість та зосередженість одночасно на широкому спектрі пов’язаних між собою питань. Вона надає унікальну можливість одночасно здобути знання з педагогіки вищої школи й управління навчальними закладами [4].

У Гарвардській аспірантурі з педагогіки теж існує програма магістерського рівня з вищої освіти. Однак, вона більше орієнтована на підготовку адміністраторів у сфері вищої освіти. На заняттях розглядаються політика, питання теорії та практики сучасної вищої освіти США і надається можливість покращити аналітичні й управлінські вміння, які необхідні для професійного успіху [2].

Цікавим є досвід магістерської підготовки у сфері вищої освіти в Педагогічній школі Мічиганського університету. Магістерська програма з вищої та післядипломної освіти структурована таким чином, щоб, з одного боку, надати студентам загальне розуміння про вищу освіту як місце їх діяльності, а з іншого – забезпечити можливість для кожного реалізувати себе у тих сферах, в яких особистість зацікавлена. Відмітною рисою програ-

ми є взаємодія студентів з різною професійною підготовкою та цілями щодо майбутньої кар'єри. Студенти мають також можливість працювати разом з докторантами, обравши той чи інший факультативний курс. Такий підхід дає студентам можливість оцінити і зрозуміти різноманітні підходи до вирішення питань, які стосуються вищої освіти.

Отже, розглянемо зміст і структуру деяких курсів, які пропонуються здобувачам ступеня магістра вищої освіти в Мічиганському університеті. Як правило, навчальна програма курсу складається із загального описання курсу, мети, завдань, структури курсу, рекомендованої літератури, критеріїв оцінювання, іноді з конкретних питань і завдань для семінарських і практичних занять.

Історія американської вищої освіти

Курс пропонує вивчати історію вищої освіти США як процес розвитку, змін і становлення, що відбувалося в умовах постійної боротьби за самовизначення. Передбачається вивчення першоджерел, документів, праць істориків та інших учених. Навчальний курс дає змогу простежити відповіді в різні історичні епохи на такі глобальні запитання: кого необхідно навчати? чого необхідно навчати (зміст навчання)? як мають управлятися ВНЗ? яка роль вищої освіти в суспільстві? Вивчається розвиток головних типів ВНЗ.

Мета курсу – дати магістрантам можливість опанувати фундаментальні поняття, які б допомогли зрозуміти джерела та причини еволюції американської вищої освіти.

Педагогічні стратегії, які використовує викладач цього курсу:

– студентоцентричний підхід;

– відповідний баланс між чіткою структурою курсу і вільним вибором літератури та завдань для досліджень;

– зміст дає змогу розглянути історію вищої освіти під різними кутами;

– від студентів очікується демонстрація різних інтелектуальних умінь, включаючи усну презентацію, дискусію, есе, рефлексію, наукову роботу;

– провідна форма роботи в аудиторії – інтерактив.

Вимоги до магістрантів для отримання заліку:

1. Відвідування занять та участь у роботі, коментарі до прочитаної літератури, завдання з роботи з першоджерелами, усна презентація, рецензія на прочитану книгу.

2. Аналіз першоджерел.

3. Науково-дослідна робота (25–30 сторінок). Магістрантам також пропонується презентувати свою роботу на науковій конференції [3].

Навчання та розвиток у вищій освіті

Цей курс вивчає моделі інтелектуального, соціального й емоційного розвитку старших підлітків та дорослих людей у контексті навчання у ВНЗ. Курс було розроблено з метою ознайомити магістрантів з основними напрямами, теоріями навчання та розвитку у ВНЗ і показати шляхи застосування цих знань для підтримки студентів у навчанні й розвитку.

Завдання курсу (для магістрантів):

1) ознайомитись із загальними вимогами до випускника ВНЗ і бути здатним розробити та захистити власну модель освіченої людини, спираючись на вивчену літературу із цієї проблеми;

2) здобути знання щодо основних теорій навчання та розвитку студентів ВНЗ й використання цих теорій у своїй педагогічній і науковій роботі;

3) вивчити моделі розвитку й освітній досвід серед різних підгруп студентів ВНЗ, включаючи ті, які відрізняються за статевою, віковою, расовою, етнічною та іншими ознаками;

4) дослідити, як структура й організація освітнього середовища сприяє або заважає навчанню та розвитку студентів, запропонувати своє бачення організації ефективного освітнього середовища;

5) вивчити зв'язки між головними аспектами розвитку, як вони змінюються залежно від розвитку особистості;

6) визначити потреби та стратегії для подальшого вивчення проблеми розвитку студентів ВНЗ.

У програмі також зазначені вимоги для успішного завершення курсу:

1) участь у роботі на заняттях;

2) виконання завдань;

3) рефлексія щодо власного розвитку;

4) вміння пов'язувати отримані знання з практикою, застосування їх у нових ситуаціях і новому контексті;

5) відвідування занять (цьому аспекту відводиться важлива роль. Так, при відсутності з поважної причини обов'язково повідомити викладача та зробити конспекти лекції, ксерокопії роздавального матеріалу, обговорити заняття з одногрупниками).

Завдання, які необхідно виконати протягом курсу:

1. Письмова робота на початку курсу. Мета цієї невеликої письмової роботи (обсяг – 2–3 сторінки) – дати магістрантам можливість вивчити та висловити своє бачення щодо навчання та розвитку студентів ВНЗ (наприклад, дати відповіді на такі запитання, як: які характеристики асоціюються з успішним студентом ВНЗ? чому саме вони? який попередній навчальний досвід сприяє навчанню у вищій школі? чим Ви користувалися, даючи відповіді на вищезазначені запитання?). Виконувати цю роботу рекомендується після опрацювання певної літератури. Робота не оцінюється, проте допомагає викладачеві зорієнтуватися в рівні підготовленості магістрантів та підібрати відповідні форми, методи та зміст курсу.

2. Письмова робота з теми "Розуміння когнітивного розвитку" (30% від загальної оцінки). Обсяг роботи – 5 сторінок. Необхідно розкрити ключові риси когнітивного розвитку, які описанні в моделях когнітивного розвитку та пояснити, як здібності впливають на розумовий розвиток студентів.

3А. Письмова робота з теми "Розуміння розвитку особистості" (30% від загальної оцінки). Обсяг роботи – 5 сторінок. Необхідно висвітлити ключові позиції щодо розвитку особистості в процесі навчання у вищій

школі. Варто описати власний досвід розвитку як особистості, навчаючись у коледжі чи університеті, показати, які принципи, що описані в теорії, працюють, а які – ні.

3Б. Письмова робота з теми “Розуміння розвитку характеру”. Обсяг роботи – 5 сторінок. Необхідно розкрити основні риси університетських програм, що спрямовані на розвиток характеру. Слід описати, як саме такі програми впливають на розвиток таких складових, як емпатія, моральне мислення, належність до академічної спільноти тощо.

3В. Розробка власних завдань. Завдання повинні демонструвати розуміння магістрантом основних аспектів розвитку студентів (розумового та морального), їх взаємозв’язок, вплив на поведінку тощо.

4. Фінальний (підсумковий) незалежний проект (30% від загальної оцінки). Враховуючи той факт, що всі магістранти мають свої власні інтереси та цілі, їм надається можливість самостійно обрати теми фінального дослідження. Тема, завдання та методи дослідження обов’язково узгоджуються з викладачем.

Участь у роботі на заняттях оцінюється в 10% від загальної оцінки.

У навчальній програмі надається тематика, завдання та рекомендована література до кожного заняття.

З-поміж проблематики, що розглядається у цьому курсі, можна зазначити такі теми: “Зв’язок між очікуваними результатами навчання студентів і теорією розвитку студентів”, “Очікувані результати в процесі навчання у вищій школі”, “Розуміння та застосування теорії розвитку студентів”, “Використання моделей та принципів когнітивного розвитку для вдосконалення досягнень у навчанні студентів”, “Розуміння та використання теорій когнітивного розвитку”, “Використання моделей і принципів розвитку особистості для вдосконалення досягнень у навчанні студентів”, “Розуміння розвитку особистості та сприяння йому”, “Розвиток особистості: етнічний та расовий аспекти”, “Розвиток характеру”, “Сприяння самостановленню студентів”, “Інтегрований підхід до розвитку студентів” [5].

Управління справами студентів і підтримка різних сфер діяльності

Цей курс спрямовано на ознайомлення магістрантів з особливостями управління справами студентів. Курс фокусує увагу на природі та меті студентських справ, їх функціях, шляхах ефективного управління цими справами.

Після успішного закінчення цього курсу магістранти повинні бути обізнаними з таких питань:

– фундаментальна структура управління справами студентів;
– історичний контекст питання;
– основні теорії та дослідження, що висвітлюють питання справ студентів;
– роль досліджень та оцінювання в навчанні студентів;
– юридичний, етичний і технологічний аспекти в управлінні справами студентів;
– зв’язок студентських справ з основним призначенням ВНЗ;

– фундаментальні знання, вміння, цінності, моделі поведінки для ефективного управління студентськими справами.

Успішне завершення курсу передбачає такі критерії оцінювання:

1) присутність на заняттях і активна участь (15% від загальної оцінки);

2) написання тез із проблеми філософії студентських справ (15%);

3) "занурення у студентський досвід" (аналіз документів, програм тощо, пов'язаних з проблематикою курсу) (15%);

4) проведення й аналіз інформативного інтерв'ю серед студентів (15%);

5) групове дослідження (40%) [6].

Економіка у сфері вищої освіти

Курс забезпечує студентів такими знаннями: 1) економічні перспективи вищої освіти; 2) суб'єкти, що фінансують вищу освіту; 3) бюджетний процес у ВНЗ (на прикладі конкретного коледжу чи університету); 4) роль професорсько-викладацького складу, адміністрації, студентів, батьків та установ різного рівня у фінансуванні вищої освіти.

Серед завдань, які пропонуються студентам для виконання, зустрічаються такі:

1) ведення журналу прочитаної літератури. У програмі надається обов'язкова та додаткова література з кожної теми. Журнал періодично перевіряється викладачем;

2) виконання письмових робіт з тем занять. Ці роботи можуть бути різними за сутністю, наприклад, проаналізувати певний матеріал, надати своє бачення тієї чи іншої проблеми тощо;

3) підготовка презентацій і демонстрація перед аудиторією;

4) обговорення та дискусії з проблематики курсу.

У кінці курсу магістранти пишуть екзаменаційну роботу, сутність якої полягає в глибокому висвітленні питання [1].

Наукове дослідження та педагогічна практика

Курс розроблено з метою первинного ознайомлення магістрантів з педагогічним науковим дослідженням. На заняттях розглядаються фундаментальні питання планування та проведення наукового дослідження, використання різноманітних методів науково-педагогічного дослідження.

Після закінчення курсу магістранти повинні вміти:

– оцінювати складність питань, з якими зустрічаються педагоги-дослідники, та розуміти, які методи можна використовувати для вирішення цих проблем;

– критично аналізувати наукову літературу, звертаючи увагу на методологію проведення наукового дослідження;

– використовувати теоретичні, емпіричні та статистико-математичні методи дослідження.

Вимоги до успішного завершення курсу:

1) участь у роботі на заняттях. Формат занять передбачає підготовленість до заняття кожного магістранта та його активну роль в аудиторії.

Це означає, що кожен магістрант має не лише опрацювати рекомендовану літературу, а й бути готовим до обговорення проблем, питань, які висвітлені в матеріалах, він повинен узагальнити свої знання та досвід, беручи участь у будь-якій діяльності в аудиторії. Якість цього аспекту оцінюється до 20% від загальної оцінки за курс;

2) критичний аналіз публікацій (30%);

3) груповий аналіз емпіричного дослідження з проблем вищої освіти (40%);

4) презентація. Кожен магістрант має підготовити 10-хвилинну презентацію з проблем науково-педагогічного дослідження, яка оцінюється в 10% від загальної оцінки. Презентації та їх обговорення мають формат наукової конференції [7].

Висновки. Отже, сьогодні чимало університетів США пропонують програми магістерського рівня зі спеціальності "Педагогіка вищої школи", серед яких Дрексельський університет, Абільєнський християнський університет, державний університет Аппалачі, Вальденський університет та ін. Всі вони мають власні програми і власні курси, але спільним для всіх програм є особистісно зорієнтоване навчання та використання проблемних і творчих завдань на заняттях. Відрізняючись за змістом, кожна з проаналізованих програм спрямована на розвиток теоретичних знань і практичних професійних умінь для ефективної діяльності у сфері вищої та післядипломної освіти.

Список використаної літератури

1. Economics of higher education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.sol.umich/coursedescriptions/syllabi/edu678.pdf.

2. Harvard University. Graduate School of Education. Higher Education Program [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.gse.harvard.edu/academics/masters/highered.htm.

3. History of American postsecondary education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.sol.umich/coursedescriptions/syllabi/edu661.pdf.

4. Iowa State University. Master of Education in Higher Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.iastate.edu/masters/highered.htm.

5. Learning and development in higher education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.sol.umich/coursedescriptions/syllabi/edu662.pdf.

6. Management of student affairs and support services [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.sol.umich/coursedescriptions/syllabi/edu665.pdf.

7. Research and educational practice [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.sol.umich/coursedescriptions/syllabi/edu695.pdf.

Бельмаз Я.Н. Содержание и структура курсов магистерской подготовки преподавателей высшей школы в США

В статье проанализированы содержание и структура курсов магистерского уровня для преподавателей высшей школы в США. Определено, что проанализированные программы направлены на развитие теоретических знаний и практических умений будущего преподавателя высшей школы.

Ключевые слова: преподаватель высшей школы, профессиональная подготовка, магистерские программы.

Belmaz Y. Contents and structure of the master courses for higher education teachers in the USA

In the article the contents and structure of the Master courses for higher education teachers in the USA are analysed. It is determined that the programmes are aimed at the development of theoretical knowledge and practical skills of a future higher education teacher.

Key words: higher education teacher, professional training, master programmes.

УДК 37.018.46

О.В. БОНДАР

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПІДГОТОВЦІ

Теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування інформаційної культури менеджерів організацій у післядипломній освіті. Визначено перспективні напрями подальших досліджень.

Ключові слова: інформаційна культура, менеджери організацій, післядипломна підготовка.

Аналіз освітньо-професійних програм фахової підготовки майбутніх менеджерів і відповідних освітньо-професійних характеристик показав, що суттєвим моментом фахової підготовки цієї категорії фахівців є формування у них інформаційної культури. При цьому, для сучасного менеджера будь-якої галузі знань і вмінь, отриманих під час загальної та базової вищої освіти, недостатньо. Відтак, номенклатура інформаційних компетенцій, отриманих у базовій освіті, має поповнитися у післядипломній управлінській освіті за рахунок поглиблення теоретичних управлінських знань, а також набуття досвіду використання цих знань на практиці, що створюватиме умови для переходу працівника від професійної позиції виконавця до позиції організатора тих або інших бізнес-процесів. Проте післядипломна освіта має ряд особливостей, що кардинально впливають на характер освітнього процесу. Ці особливості повинні знайти своє відображення і при розробці педагогічних умов формування інформаційної культури менеджера у післядипломній освіті.

Перспективні шляхи формування інформаційної культури у представників економічно-управлінських професій визначено у працях Г. Воробйова [1], М. Коляди [2], К. Могилевської [3] та інших авторів, якими розроблено ефективні та доцільні засоби та методи формування інформаційної культури зазначеної категорії працівників, що стали основою створення відповідних педагогічних умов. Утім, зазначені умови розроблені без урахування особливостей післядипломної освіти.

Мета статті – теоретично обґрунтувати необхідні, доцільні та достатні педагогічні умови формування інформаційної культури менеджерів організацій у післядипломній освіті.

Закон України “Про вищу освіту” визначає післядипломну освіту як спеціалізоване вдосконалення наявної освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення і оновлення її професійних знань, умінь і навичок, або отримання іншої спеціальності на основі наявного кваліфікаційного рівня та практичного досвіду.

Особливість післядипломної освіти менеджерів організацій у контексті формування їхньої інформаційної культури полягає у тому, що контингент студентів представлений сформованими особистостями, у яких вже є загальні уявлення про управлінську діяльність, а також основні про-

фесійні функції менеджерів. Останнє вказує на те, що визначення необхідних і достатніх педагогічних умов має спиратися на основні принципи навчання дорослих. За С. Щенніковим такими принципами виступають:

1. Принцип єдності трьох середовищ, відповідно до якого освіта дорослих створюється як система, що об'єднує в освітній простір декілька різнорідних середовищ життєдіяльності, зокрема: навчальне середовище, у якому безпосередньо здійснюється навчання у вигляді роботи над навчальним матеріалом під керівництвом викладача; професійне середовище, у якому навчання поєднано з професійною діяльністю і здійснюється у специфічних формах, пов'язаних з її аналізом і розвитком засобом навчальних матеріалів і освітніх технологій; соціальне середовище, у якому навчання впливає на формування нових цінностей життя і діяльності засобами участі дорослих в організованих процесах комунікації.

2. Принцип відкритості освітнього простору, що полягає у доступності освіти, яка може надаватися на відстані, без відриву від основної діяльності та спрямовується на саморозвиток, враховуючи індивідуальні здібності тих, хто навчається. Цей принцип передбачає комунікацію між усіма суб'єктами освітньої системи, а також створення умов для самоактуалізації за рахунок вибору індивідуальної "траєкторії" навчання.

3. Принцип синтезу трьох підходів до освіти, що полягає в поєднанні андрагогічного (врахування особливостей навчання дорослих, які поєднують навчання з професійною діяльністю), особистісно орієнтованого (врахування закономірностей розвитку дорослих як особистостей) і контекстного компонентів (використання контексту освітнього процесу як умови перетворення навчальних знань у професійні).

4. Принцип діяльності, відповідно до якого в основу організації освітніх процесів мають бути покладені особливості професійної діяльності осіб, що навчаються. При цьому організація процесу навчання повинна бути побудована на основі рефлексії студентами результатів навчальної та професійної діяльності.

5. Принцип безперервної підтримки, що забезпечує використання різних форм консультування, інформування, оновлення навчальних матеріалів для підтримки дорослих на всіх етапах навчання, а саме: початок навчання; власне навчання; після засвоєння навчального матеріалу.

6. Принцип професійної мотивації, сутність якого полягає у тому, що повинна бути передбачена і впроваджена система мотивації дорослих до навчання шляхом отримання можливостей безперервного консультування; оновлення інформаційного забезпечення професійної діяльності; кар'єрного зростання засобами участі у навчанні [5, с. 268].

Уточнення вихідних принципів, а також значення ключових термінів дає змогу перейти до висвітлення авторського бачення комплексу педагогічних умов формування інформаційної культури менеджерів у післядипломній освіті.

Першою такою умовою виступає спрямування наявного загального інформаційно-освітнього середовища ВНЗ на методичне забезпечення

процесу формування інформаційної культури менеджерів на етапі післядипломної освіти.

Аргументи на доцільність створення цієї умови:

1) існуючі освітні інтернет-ресурси не можуть повністю задовольнити потреби ВНЗ здійснювати навчальний процес за власними навчальними програмами чи авторськими курсами;

2) інформаційне середовище веб-порталу створює механізми забезпечення зворотного зв'язку між викладачами та студентами у тому числі для контролю самостійної роботи останніх. Адже практика показує, що традиційно контроль за цією частиною навчального процесу є найбільш проблематичним;

3) інформація, необхідна для якісного навчання розосереджена по різних службах і кафедрах навчального закладу, що ускладнює орієнтування студентів та викладачів у цьому просторі. Зведення цієї інформації в єдиному просторі веб-порталу суттєво скорочує час на її пошук та систематизацію;

4) інформаційно-освітнє середовище дає змогу працювати як викладачам, так і студентам на відстані в зручному місці та у зручний час. Це особливо важливо у зв'язку з обмеженнями, які вводить жорсткий навчальний розклад, велика кількість студентів на одного викладача, обмежений час для особистих контактів із ним.

Основною передумовою спрямування наявного загального інформаційно-освітнього середовища ВНЗ на методичне забезпечення процесу формування інформаційної культури менеджерів на етапі післядипломної освіти виступатиме створення навчальним закладом сайта, що інтегруватиме: корисні гіперпосилання на ресурси Інтернет; довідкові матеріали для студентів із питань організації навчального процесу; викладені матеріали лекцій, семінарів, консультацій; довідкові ресурси (бази даних тощо), а також мультимедійний аудіовізуальний контент із питань майбутньої професійної діяльності; бібліотеку корисних вільно розповсюджуваних програм; довідкові матеріали для викладачів (інструкції про розробку та використання електронної дисципліни в навчанні, вимоги до оцінювання студентів тощо); зручне середовище для обміну інформацією за навчальними темами у традиціях соціальних мереж (форуми); засоби оцінювання навчальних досягнень студентів із використанням завдань або тестів; розроблені викладачами електронні навчальні ресурси (електронні підручники, посібники) з основних дисциплін.

Попередній аналіз наявних програмних комплексів показав, що для виконання зазначених завдань найбільш доцільною виступає організація освітнього середовища на основі системи управління навчанням (система управління курсами, віртуальне навчальне середовище) Moodle [1], застосування якої робить можливим організацію методичного супроводу навчального процесу студентів. Крім того, чати в Moodle дають змогу проводити спільне обговорення таблиць, графіків і відеосюжетів, що, безумовно, можна розглядати як педагогічну підтримку студентів. Ми очікуємо, що використання цієї програми приведе до збільшення часу неформального спі-

лкування викладача зі студентом, в тому числі для консультацій і контролю якості й результатів їхньої самостійної роботи.

Спрямування загального інформаційно-освітнього середовища ВНЗ на методичне забезпечення процесу формування інформаційної культури менеджерів на етапі післядипломної освіти сприятиме подоланню суперечності між вимогами сучасного освітнього процесу щодо швидкого орієнтування студентів і викладачів в інформації, пов'язаної з організацією навчального процесу та традиційним еклектичним характером такої інформації.

Наступною умовою виступає врахування особливостей індивідуального досвіду та ступеню розвитку інформаційних компетенцій студентів у процесі навчальної взаємодії.

Сутність цієї умови полягає у тому, що викладач повинен ставитися до студента як рівного, тобто не вважати його знання меншими від власних. Завдання викладача – створення такого середовища, у якому здійснюватиметься оптимальний обмін професійно-інформаційним досвідом у напрямах: викладач – студент, студент – викладач, студент – студент.

Аргументи на користь доцільності та необхідності створення цієї умови:

1) більша частина сучасних студентів післядипломної освіти мають певний досвід роботи з комп'ютерною технікою, отриманий у шкільному курсі інформатики, а також самостійному користуванні апаратно-програмними засобами;

2) студенти мають досвід професійної діяльності, що зумовлює їхню вибірковість та критичність під час усвідомленого засвоєння інформації і формуванні професійних компетенцій;

3) дорослі, що навчаються, повинні відчувати свою особистісну значущість і провідну роль у процесі навчання, максимальне врахування власних професійних запитів, потреб та інтересів, соціально-економічних умов професійної діяльності.

4) Для забезпечення цієї умови передбачається використання таких засобів:

5) опитування для визначення індивідуальних пріоритетів інформаційної підготовки (відзначимо, що це опитування повинно мати не стільки діагностичний, скільки пропедевтичний характер: воно має дати змогу студентам усвідомити у якому напрямі їм доцільно зосередити свої зусилля);

6) диференційоване оцінювання навчальних досягнень студентів;

7) використання інформаційно-комунікаційних засобів, що забезпечують зворотний зв'язок студентів і викладачів.

За нашим очікуванням, урахування особливостей індивідуального досвіду та ступеню розвитку інформаційних компетенцій студентів у процесі навчальної взаємодії сприятиме вирішенню суперечності між необхідністю врахування індивідуального рівня інформаційної культури студентів і характером навчання, зорієнтованого на усередненого студента.

Третьою педагогічною умовою формування у менеджерів-післядипломників інформаційної культури виступає орієнтація змісту навчання

на оновлення базових положень інформаційної культури, а також формування навичок використання сучасних інформаційних технологій для розв'язання прикладних завдань.

Під орієнтацією змісту навчання на набуття студентами інформаційної культури розуміємо включення у навчальний процес спеціального матеріалу, структурованого за модульним принципом, присвяченого оновленню знань про особливості інформаційних джерел, принципів і прийомів систематизації інформації, особливостей її використання для вирішення прикладних завдань самостійної та науково-дослідної роботи, формуванню у студентів теоретичних знань про сучасні інформаційні технології, а також відповідних умінь.

Актуальність орієнтації змісту навчання на формування у студентів навичок використання новітніх інформаційних технологій для розв'язання прикладних завдань зумовлена тим, що:

1) у рамках базової та фахової освіти неможливо забезпечити фахівця комплексом інформаційно-професійних знань, умінь і навичок, що будуть актуальними протягом усієї професійної діяльності, адже стрімкі темпи розвитку мультимедійних, інформаційно-комунікаційних, інформаційно-узагальнювальних навчальних засобів призводять до швидкого застарівання навичок роботи з інформацією;

2) самовдосконалення менеджерів у використанні інформаційних технологій за рахунок власних зусиль або відвідування спеціальних курсів, хоча й дає змогу дещо бути у руслі актуальних інформаційних технологій, мало допомагає у професійній діяльності, адже має несистемний характер;

3) практика показує, що навіть при наявності у менеджера первинних навичок роботи із програмно-апаратними комплексами та самостійного навчання використанню нових технологій, необхідність моделювання управлінського процесу, керування тематичними форумами за участю підлеглих, підготовка і розповсюдження електронних матеріалів з урахуванням правових аспектів подання та використання інформації та інші професійні завдання часто викликають труднощі.

Очевидно, що орієнтація змісту навчання на формування інформаційної культури має відобразитися у трансформації навчальних планів і програм. Виходячи із цього, ми розробили модулі "Теоретико-методичні засади інформаційної культури менеджера" та "Інформаційні технології управління проектами". Основними завданнями першого модулю виступатимуть оновлення й узагальнення базових знань, що складають когнітивний, етично-правовий, мотиваційно-ціннісний, а також технологічний компоненти інформаційної культури фахівця.

Мета модулю "Інформаційні технології управління проектами" – удосконалення знань і вмінь, що входитимуть до технологічного компонента інформаційної культури фахівця, а саме – ознайомлення із новітніми прикладними інформаційними технологіями, що можуть бути використані в управлінській праці, а також формування відповідних первинних умінь. Зокрема, такими технологіями виступає програмне забезпечення групи

BPMS (Business Process Management System – системи управління бізнес-процесами), використання якого дає змогу більш ефективно планувати всі типи трудовитрат, управляти ресурсами, проводити системний аналіз бізнес-проектів, організовувати спільну роботи із працівниками організації.

Обидва модулі повинні включати блоки-теми, а кожна тема розкриватися у процесі лекційних і практичних занять, а також самостійної роботи студентів.

Особливістю модулів є те, що:

1) за формою лекції, на яких інформація подається студентам, матимуть інноваційний характер, а саме використовуються такі форми, як: лекція-дискусія, лекція-візуалізація, лекція-прес-конференція;

2) практичні заняття повинні включати проведення семінарів і круглих столів з метою обміну досвідом використання апаратно-програмних комплексів у професійній діяльності; проведення майстер-класів із питань використання новітніх програмних інформаційних технологій в управлінській діяльності.

Підсумком засвоєння студентами змісту цих модулів виступатиме диференційоване оцінювання навчальних досягнень із використанням дистанційного тестування. При цьому, студенти завчасно повинні бути проінструктовані з питань користування технічними засобами навчання та комп'ютерними програмами контролю рівня знань, вмінь і навичок та ін. Вони також повинні мати можливість ознайомитися зі всім банком тестових завдань (як в електронному, так і в паперовому варіантах).

Ми очікуємо, що впровадження зазначених модулів у процес післядипломної підготовки забезпечить формування умінь використання сучасних програмно-апаратних комплексів у професійній діяльності, а також оновить базові знання та вміння, що входять до складу інформаційної культури. При цьому, орієнтація змісту навчання на оновлення базових положень інформаційної культури, а також формування навичок використання програмно-апаратних комплексів для розв'язання прикладних завдань сприятиме доланню суперечностей між:

1) вимогою професійної діяльності менеджерів щодо постійного розширення та оновлення навичок використання програмно-апаратних комплексів для реалізації прикладних завдань і неорганізованим характером оволодіння студентами навичками використання цих комплексів у післядипломній освіті;

2) потребою у вдосконаленні, розширенні та оновленні професійно-інформаційних знань, умінь і навичок у післядипломній освіті з урахуванням особливостей професійної діяльності й усталеними традиціями навчання елементарним основам комп'ютерної грамоти у післядипломній освіті.

Сутність наступної педагогічної умови – індивідуальне використання програмних засобів інформаційно-узагальнювального призначення у процесі самостійної пізнавальної діяльності, виявляється в удосконаленні навичок студентів в організації та каталогізації набутої під час самостійної пізнавальної діяльності інформації з використанням комп'ютерних програм інформаційно-узагальнювального призначення.

Аргументом на користь доцільності та необхідності створення цієї умови виступає те, що оволодіння студентами комп'ютерними програмами інформаційно-узагальнювального призначення приводить до індивідуалізації змісту освіти, адже студент, який засвоїв її засади, має змогу створювати власну програму навчання, яка ґрунтуватиметься на великій кількості варіантів інтерпретації інформації та її подальшого використання.

У результаті аналізу наявного програмного забезпечення, яке б можна було використати для каталогізації електронних документів і складення тезаурусу у рамках самостійної роботи студентів, ми виділили програми BookSeer, MS Acces, MS Exel, що можуть бути використані для упорядкування результатів самостійної пізнавальної діяльності, зокрема, для: формування особистої бібліотеки електронних текстових документів; складення особистих баз даних і професійного тезаурусу у вигляді узагальнювальних таблиць на основі самостійного пошуку електронних документів професійної тематики (статей, книг, сайтів, статистики тощо) в Інтернеті; упорядкування файлових посилань, адрес електронної пошти тощо; створення довідника питань і відповідей, який може бути використаний при підготовці до заліку.

Індивідуальне використання програмних засобів інформаційно-узагальнювального призначення під час самостійної пізнавальної діяльності, на нашу думку, сприятиме подоланню суперечностей між:

1) необхідністю володіння менеджерами засобами упорядкування професійної інформації, що використовується для прийняття бізнес-рішень і недостатньою увагою до формування відповідної компетентності у фаховій підготовці та післядипломній освіті;

2) реаліями професійної діяльності менеджерів, у якій постійна потреба в новій інформації задовольняється, перш за все, за допомогою комунікаційних, організаційних та інформаційно-узагальнювальних електронно-програмних засобів;

3) традиціями навчального процесу, у якому засвоєння студентами інформації засновується на використанні традиційних джерел, не пов'язаних з електронною формою подання інформації.

Останньою педагогічною умовою виступатиме організація педагогічної підтримки самостійної пізнавальної діяльності менеджерів організацій під час навчальної та професійної діяльності.

У контексті нашого дослідження підтримка – це взаємодія викладача та студента, мета якої – формування у студента вмінь попередження та розв'язання проблем, що виникають у процесі самостійної пізнавальної діяльності (у тому числі виникнення яких передбачено педагогічним процесом), найбільш раціональним способом. Сутність цієї педагогічної умови виявляється у консультативній допомозі при визначенні тем курсових і дипломних робіт, а також зворотному зв'язку між викладачами і студентами за допомогою програмних засобів.

Вибір педагогічної підтримки самостійної пізнавальної діяльності менеджерів організацій як необхідної та достатньої педагогічної умови у нашому дослідженні зумовлений тим, що:

1) педагогічна підтримка передбачає наявність постійної можливості отримати допомогу з боку викладача, необхідність якої студент не завжди усвідомлює;

2) організація та здійснення педагогічної підтримки з боку викладачів гарантовано сприятиме успішному подоланню студентами труднощів, які виникають під час професійної діяльності з використанням набутих у післядипломній підготовці знань, умінь і навичок.

У технологічному аспекті педагогічна підтримка самостійної пізнавальної діяльності передбачатиме використання певних засобів. Ми очікуємо, що найбільш ефективними будуть такі засоби педагогічної підтримки:

1) консультації з викладачами з питань визначення тем дипломних і курсових робіт;

2) зворотний зв'язок між викладачами та студентами під час самостійної і науково-дослідної роботи;

3) надання викладачами рекомендацій щодо наукової преси, матеріалів Інтернету для інформаційної підтримки професійного становлення студентів, підвищення їх загальноосвітнього рівня;

4) внесення елементів змагальності й здорової конкуренції між студентами в прагненні успіхів особистісного розвитку.

Основою вищенаведених засобів є використання інформаційних технологій. При цьому, серед наявного безкоштовного програмного забезпечення нашу увагу привернула програма Skype – програма IP-телефонії, яка дає можливість розмовляти через Інтернет (комп'ютер – комп'ютер), причому для якісного зв'язку цілком достатньо навіть невисокої швидкості з'єднання.

Створення описаної умови, за нашим припущенням, сприятиме подоланню суперечності між задекларованим у документах Болонського процесу значенням самостійної роботи студентів та низьким науковим і методичним рівнем її забезпечення з боку ВНЗ.

Висновки. Таким чином, педагогічними умовами формування інформаційної культури майбутніх менеджерів організацій у післядипломній освіті виступають:

1) спрямування наявного загального інформаційно-освітнього середовища ВНЗ на методичне забезпечення процесу формування інформаційної культури менеджерів на етапі післядипломної освіти;

2) урахування особливостей індивідуального досвіду та ступеню розвитку інформаційних компетенцій студентів під час навчальної взаємодії;

3) орієнтація змісту навчання на поновлення базових інформаційно-професійних знань, умінь і навичок, а також формування у студентів умінь використання сучасних інформаційних технологій (зокрема, програмних засобів групи BPMS) для розв'язання прикладних завдань шляхом упровадження у навчальний процес відповідних змістових модулів;

4) використання студентами комп'ютерних програм інформаційно-узагальнювального призначення (BookSeer, MS Acces, MS Exel) під час самостійної пізнавальної діяльності як засобу створення індивідуального освітнього середовища;

5) організація педагогічної підтримки самостійної пізнавальної діяльності менеджерів-післядипломників під час навчальної та професійної діяльності.

Припущення про те, що створення цих умов у навчальному процесі післядипломної освіти менеджерів організацій сприятиме формуванню у них високого рівня інформаційної культури зумовлює подальшу експериментальну перевірку.

Список використаної літератури

1. Воробьев Г.Г. Информационная культура управленческого труда / Г.Г. Воробьев. – М., 1971. – 176 с.

2. Коляда М.Г. Формування інформаційної культури майбутніх економістів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 спец. “Теорія і методика професійної освіти” / М.Г. Коляда. – Луганськ, 2004. – 20 с.

3. Могилевская Е.В. Профессиональная подготовка менеджеров с использованием имитационного моделирования на основе информационных технологий : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Екатерина Владимировна Могилевская. – Ставрополь, 2006. – 193 с.

4. Сторінка проекту Moodle [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://moodle.org.

5. Щенников С.А. Открытое образование / С.А. Щенников. – М. : Наука, 2002. – 527 с.

Бондар А.В. Педагогические условия формирования информационной культуры менеджеров организаций в последипломной подготовке

Теоретически обосновано педагогические условия формирования информационной культуры менеджеров организаций в последипломном образовании. Определены перспективные направления дальнейших исследований.

Ключевые слова: информационная культура, менеджеры организаций, последипломная подготовка.

Bondar A. Pedagogical conditions of formation of the information culture of organizations’ managers in the post-graduate training

Theoretically grounded pedagogical conditions for managers of information culture organizations in graduate education. Identified promising areas of research.

Key words: information culture, managers of organizations, Continuing Education.

УДК 378.147

Р.М. ГОРБАТЮК, Т.В. ОМЕЛЯНЧУК

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДҐРУНТЯ ТЕХНОЛОГІЇ КОЛЕКТИВНО-ГРУПОВОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ КОМП'ЮТЕРНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розглянуто й обґрунтовано інтерактивну технологію колективно-групового навчання майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю. Встановлено, що її реалізація в навчально-виховному процесі є ефективною, якщо дотримуватися певних вимог до суб'єктів навчання, функціональності завдань і засобів комунікації. Наведено приклад практичної реалізації колективно-групового навчання на основі інформаційно-комунікаційних технологій у вищому навчальному педагогічному закладі.

Ключові слова: інтерактивна технологія, колективно-групове навчання, синергетика, засоби комунікації, навчальні цілі, інноваційні процеси.

Сучасний ринок праці потребує фахівців, здатних критично мислити, вирішувати складні завдання, злагоджено працювати в команді та швидко адаптуватися до нових умов. З огляду на це, оновлення соціальної і духовної сфер життя суспільства потребує якісно нового рівня освіти, який відповідав би міжнародним стандартам.

Перед вищою школою постали завдання щодо забезпечення сучасних умов навчання, створення дієвого науково-дослідного середовища, надання освіти в синхронному й асинхронному режимах, застосування гнучких способів навчання (веб-касти, онлайнові курси тощо).

Часткове вирішення згадуваних проблем можливе шляхом упровадження в навчальний процес інтерактивної технології колективно-групового навчання на основі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ).

Інтерактивне колективно-групове навчання в освітньому процесі є предметом досліджень низки вітчизняних і зарубіжних учених: Дж. Голуба, Д. Джонсона, Р. Джонсона, В. Лаллі, Л. Пироженка, О. Пометун, Дж. Стала та ін.

Використання ІКТ у колективно-груповому навчанні майбутніх фахівців досліджували науковці США і Канади: Т. Кощман [1], Т. Робертс [2], М. Скардамалія [3] та ін.

Праці названих вище авторів сприяли нагромадженню і систематизації знань, узагальненню досвіду практичного застосування колективно-групового навчання на основі ІКТ. Проте в цих працях недостатньо висвітлено особливості цієї технології навчання в сучасних умовах інформатизації освіти ВНЗ України.

Метою статті є розкриття теоретичних засад педагогічної технології колективно-групового навчання майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю в умовах інформатизації освіти ВНЗ України.

Розвиток інформаційного суспільства є результатом умілого примноження і використання ресурсів інформації, обсяг якої зростає швидкими темпами. Завданням сучасної освіти є ефективне перенесення наукової те-

орії у свідомість студентів і вміння успішно її застосовувати у практичній діяльності. У зв'язку із цим, значну увагу приділяють інтерактивним технологіям, які сприяють швидкому й успішному засвоєнню знань, їх упровадженню у професійну діяльність майбутніх фахівців.

О. Пометун умовно класифікувала інтерактивні технології за формами навчання (моделями) на чотири групи, залежно від цілей і форм організації навчальної діяльності студентів (рис.) [4, с. 27].

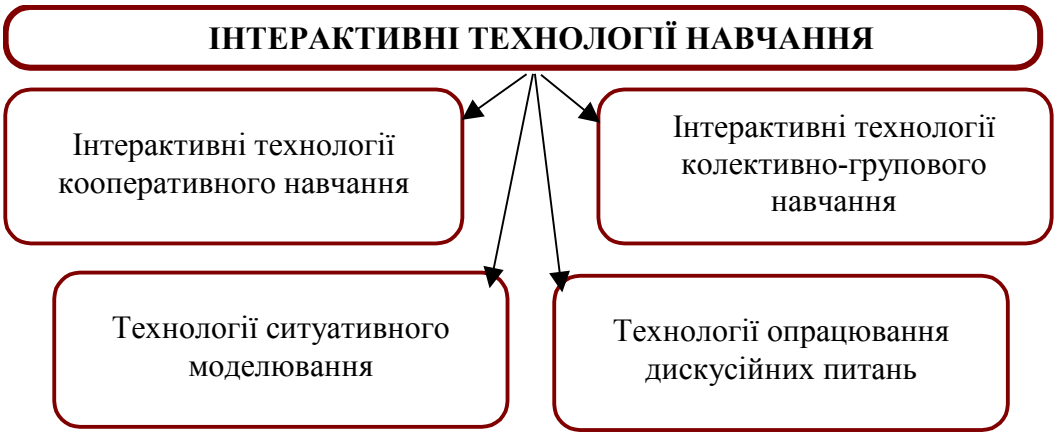

Рис. Класифікація інтерактивних технологій навчання
за формою проведення заняття (О. Пометун)

Ураховуючи специфіку професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю в системі професійно-технічних навчальних закладів, у навчальному процесі доцільно використовувати колективно-групове навчання студентів на основі ІКТ, оскільки комп'ютерна техніка є не лише об'єктом вивчення, а й ефективним засобом навчання і комунікації.

Колективно-групове навчання на основі ІКТ – це педагогічний підхід, за допомогою якого навчання відбувається шляхом соціальної взаємодії студентів засобами комп'ютерних технологій або з використанням мережі Інтернет для досягнення спільної навчальної мети [5].

Навчальна мета може бути спільною у разі дотримання таких вимог:

1) усі суб'єкти навчання разом виконують завдання;

2) під час навчання, крім засвоєння нових знань, умінь і навичок, студенти навчають інших учасників навчального процесу [6, с. 20].

Технологія колективно-групового навчання майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю поєднує різноманітні теорії навчання.

1. *Соціокультурна теорія навчання Л. Виготського* – орієнтована на взаємодію суб'єктів навчання із соціальним середовищем. Згідно із цією теорією, пізнавальний розвиток особистості відбувається в межах "зони найближчого розвитку", тобто навчання протікає в умовах співробітництва з невеликим випередженням її розвитку [7].

2. *Конструктивістська теорія Д. Брунера* – розглядає навчання як активний процес, у якому студенти висувають нові ідеї чи концепції на основі отриманих знань [7].

3. *Когнітивна теорія* – досліджує шляхи вирішення людиною проблем, серед яких: метод спроб і помилок, інтуїція, раптове усвідомлення тощо [8]. Вона розглядає навчання як розумовий процес, пам'ять, мислення і раціональне застосування знань на практиці.

Розглянемо різні аспекти колективно-групового навчання майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю на основі ІКТ.

Навчання шляхом співпраці передбачає обговорення, діалог, ефективний розподіл ролей учасників дискусій і розв'язання проблем, поєднує інтереси колективу й індивідуума, додає до процесу навчання групову синергію, різні точки зору, емоції, інтуїцію, конфліктне обговорення. Хаос, що є наслідком конфліктності в процесі навчання і відсутності тиску авторитету, провокує включення адаптивних механізмів, які є каталізаторами процесів творчості та самореалізації. У навчальному процесі хаос приводить до встановлення порядку вищого рівня.

Урахування принципів синергетики в навчально-виховному процесі дає змогу не лише сформувати цілісний підхід до освіти, а й урахувати динаміку та механізми самоорганізації суб'єктів освітнього процесу, сприяє управлінню освітою в умовах демократизації й ініціативи освітніх установ, забезпечує формування цілісної, креативної особистості. Зазначимо, що основою реалізації принципів синергетики в освіті є новий тип соціальних відносин між усіма учасниками навчально-виховного процесу, який передбачає співробітництво, співтворчість, взаємну допомогу. Система освіти в цьому випадку дає можливість підготувати соціально активних, творчих фахівців, здатних до самовдосконалення, свободи вибору і свободи дій, самовідповідальності [9].

Діалогічність навчання передбачає створення середовища циркуляції потоків значущих сутностей між учасниками обговорень, кожний з яких відкритий для реконструкції власної моделі знань і переконань. Студент захищає власну точку зору, сформовану на спостереженні, інтерпретації, припущенні й узагальненні.

Важливим аспектом взаємодії учасників є дискусія. Обставини, за яких відбувається таке навчання, спонукають студентів до висловлювання власних ідей. Дискусія дає змогу вирішити конфлікт думок, поглядів, теорій і досвіду, а також є суттєвою умовою розвитку критичного мислення студентів.

Викладачі та студенти є партнерами у груповому навчанні, оскільки мають спільну мету. Вони можуть ділитися досвідом і здійснювати пошук необхідної інформації. Учасники такої форми навчання обмінюються не лише переконаннями, а й запитаннями і вирішують проблеми, що є реальною можливістю вчитися один в одного.

Майбутні інженери-педагоги комп'ютерного профілю відчувають свободу у висловлюванні власних думок та ідей і сприймають навчальне середовище як власний простір, де поважають усіх і кожного. Коли учасники спільного навчання досягнуть очікуваного результату, вони зможуть поділитися інформацією зі своїми колегами.

Навчання шляхом співпраці є потужним засобом допомоги “невстигаючим” студентам. У цьому випадку вигода є двосторонньою: здібний студент отримує можливість краще засвоїти матеріал з предмета шляхом його викладання; пояснюючи матеріал своїм одногрупникам, він усвідомлює причинно-наслідкові та міжпредметні зв’язки [7, с. 43]. Учасники навчального процесу використовують раніше набуті теоретичні знання і практичні вміння, обмінюються досвідом, здобувають нові знання.

Переваги колективно-групового навчання наведено у табл.

Таблиця

Переваги колективно-групового навчання студентів

Розвиток критичного мислення	Допомагає студентам під час дискусії генерувати нові ідеї, збагачує досвід практичного застосування отриманих результатів, розвиває ораторські здібності, пізнавальну активність
Залучення до активної діяльності	Створює середовище для активного, проблемного, дослідницького навчання. Заохочує студентів брати на себе відповідальність за своє навчання, залучає до вдосконалення навчального курсу, спрямовує їх до самостійного пошуку інформації, дає студентам змогу самостійно здійснювати контроль за виконанням завдань
Покращення результатів навчання	Демонструє кращі навчальні досягнення і відвідуваність студентів, сприяє позитивному ставленню до предмета, розвиває вміння самоорганізації, підвищує наполегливість у вирішенні завдань, покращує продуктивність роботи студентів з низьким рівнем навчальних досягнень, які співпрацюють зі студентами-лідерами
Створення позитивної атмосфери для співпраці	Відверта позиція педагога, ґрунтовне уявлення про програму майбутньої спільної діяльності сприяє зняттю напруження в аудиторії, дає можливість побачити перспективу власної діяльності, позбутися почуття невпевненості та страху перед майбутнім
Зростання самоповаги	Диференційований підхід до навчання дає кожному студенту можливість отримати такий обсяг знань, який є посильним для нього. Студент з низьким рівнем навчальних досягнень здобуває знання під час занять, унаслідок чого з’являється віра в себе і власні сили
Розвиток емпатії і виховання толерантності	Відбувається сприйняття розбіжностей у поглядах між студентами і викладацьким складом. Інтерактивне навчання покращує гетерогенні відносини, дає змогу проаналізувати ситуацію з різних позицій

Навчання шляхом співпраці на основі ІКТ є ефективним, якщо дотримуватися певних вимог. Їх можна поділити на три категорії: вимоги до учасників навчального процесу, до функціональності завдань і до засобів комунікації.

Вимоги до учасників навчального процесу. Незважаючи на значні переваги, впровадження колективно-групового навчання шляхом співпраці на основі ІКТ є складним процесом. Перш за все, це пов’язано з тим, що набагато простіше застосовувати давно перевірені методи, ніж уторовувати новий шлях.

Викладачі старшого віку неохоче сприймають інноваційні процеси, оскільки набагато зручніше використовувати традиційні технології навчання. Більшість із них не мають навичок організації групової роботи

студентів з комп'ютером. Така форма навчання потребує від викладача одночасного виконання ролі лектора, наставника, помічника, посередника, спостерігача, учасника, асистента й організатора. Педагог повинен володіти комплексом різноманітних умінь і навичок.

Студенти, які вперше залучаються до такої форми навчання, часто налаштовані негативно. Багатьом із них ніколи не доводилося навчатися в групі, деякі погано володіють навичками роботи за комп'ютером. Для вирішення цього питання потрібно попередньо проводити вивчення вступного курсу, орієнтованого на усунення цих недоліків.

Зустрічаються випадки, коли студенти відмовляються від співпраці або виконання поставлених перед ними завдань. Це неможливо повністю усунути, проте є прийоми, за допомогою яких можна виявити несумлінних студентів. Насамперед, контроль за ефективністю роботи слід проводити за допомогою регулярних звітів кожного студента і перевірки їх рівня підготовленості шляхом постановки усних запитань або оцінювання діяльності.

Студенти повинні усвідомлювати поставлені перед ними навчальні цілі, вміти користуватися необхідними для навчальної діяльності технічними засобами, орієнтуватися в алгоритмах виконання завдань.

Вимоги до функціональності завдань. Ефективність колективно-групового навчання значною мірою залежить від суті та складності завдань. Деякі завдання передбачають самостійне виконання, проте співпраця можлива лише за умови поєднання результатів самостійної роботи кожного студента шляхом колективного обговорення. Часто викладачі ставлять перед студентами легкі завдання, які вже за своєю суттю унеможливлюють розбіжності в поглядах. Більшість завдань не потребують попереднього планування, а отже, немає необхідності взаємного регулювання.

Вимоги до засобів комунікації. Незалежно від складності вирішуваного завдання, співпраця неможлива без наявності засобів комунікації. ІКТ надають нам безліч можливостей для організації колективно-групового навчання, зокрема:

1) пошук інформації у базах даних, пошукових системах і тематичних форумах;
2) обмін повідомленнями за допомогою електронної пошти;
3) демонстрація презентацій;
4) створення блогів;
5) відеоконференцзв'язок та ін.

Для використання можливостей ІКТ у студентів повинен бути вільний доступ до комп'ютерної техніки і достатня швидкість з'єднання з мережею Інтернет. Цього можна досягти шляхом інформатизації навчально-виховного процесу ВНЗ.

Технологія колективно-групового навчання поєднує систему методів і прийомів, спрямовану на організацію студентів для самостійного набуття знань, засвоєння вмінь і навичок у процесі пізнавальної та практичної діяльності. До них належать: коло ідей, мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм, "Навчаючи – вчуся", вирішення проблем, дерево рішень.

Ефективність використання будь-якої технології залежить від правильного вибору методів навчання [6, с. 34].

Вибір методу навчання – кропітка робота, що передбачає ретельний аналіз академічної групи (її склад, попередній досвід, готовність до навчання, рівень обізнаності з таким видом діяльності); визначення мети використання методу; розуміння проблеми; власні проблеми та труднощі, що можуть виникнути, і, нарешті, просто технічні умови застосування [4, с. 26].

Розглянемо приклад використання інтерактивної колективно-групової технології на основі ІКТ під час вивчення теми "Створення меню" з курсу "Web-технології" майбутніми інженерами-педагогами комп'ютерного профілю.

Під час заняття вивчаються питання щодо способів подання навігації сайта і проблеми їх кросбраузерності (кросбраузерність – властивість однакового відображення елементів веб-сторінки у різних браузерах).

Проте не менш важливим питанням у процесі вивчення курсу "Web-технології" є застосування набутих знань під час розв'язування прикладних завдань. Це один зі способів формування світогляду в майбутніх інженерів-педагогів, підвищення їх творчої активності, розвитку альтернативності мислення, фантазії, уяви тощо.

Спрямованість викладача на формування творчої особистості передбачає вибір таких методів, форм і засобів навчання, які дають змогу розкрити творчий потенціал студентів якомога повніше. У нашому випадку провідним є дослідницький метод навчання, орієнтований на підготовку майбутніх інженерів-педагогів до виконання навчальних завдань на найвищому рівні пізнавальної активності й самостійності. З огляду на це, внесення елементу дослідження у навчальний процес сприяє вихованню у студентів ініціативності та допитливості, розвиває мислення, заохочує до самостійного пошуку [10].

Від активності студентів залежить їх інтенсивність роботи під час створення нового, оригінального та виникнення творчих задумів і втілення їх у реальність. Тому творчу активність майбутніх інженерів-педагогів ми розвивали під час виконання навчальних проектів, намагаючись, щоб вирішення поставлених перед ними завдань було на максимально високому рівні та стимулювало б у них зацікавлення в пошуку нестандартних шляхів вирішення проблем. Створення сайта є одним із прикладів, який сприяє підвищенню творчої активності студентів, формуванню в них дослідницьких та інформаційно-пошукових умінь.

Для узагальнення і повторення вивченого матеріалу скористаємося методом "мозкового штурму". Після чіткого формулювання проблемного запитання: "Як створити кросбраузерне меню сайта?", – студентам пропонують висловити ідеї, пов'язані з розв'язанням цієї проблеми. Викладач власними роздумами заохочує студентів узяти активну участь у дискусії.

Усі пропозиції записуємо на дошці, в порядку їх виголошення, без зауважень, коментарів, запитань. Обговорюємо найбільш вдалі пропозиції,

вдосконалюємо їх, шукаємо додаткову інформацію в Інтернеті та реалізовуємо програмний код меню, використовуючи текстовий редактор. На виконання цього завдання необхідно багато часу, тому студенти продовжують створювати меню самостійно в домашніх умовах.

Готові варіанти робіт студенти розміщують у попередньо створеному викладачем блозі. За результатами проведеної роботи оцінюється активність кожного студента, його вміння створювати кросбраузерне меню для сайта.

Виконання проектів такого характеру має низку переваг: студенти здійснюють корисну практичну роботу, стають активними користувачами Інтернету; мають можливість застосувати на практиці свої знання щодо створення HTML-документів; здійснюють дослідницьку й інформаційно-пошукову роботу.

У процесі роботи над проектом встановлюються міжпредметні зв'язки з математикою, фізикою, програмуванням та ін.; реалізується групова форма роботи, що сприяє вихованню відповідальності перед колективом за прийняті рішення; здійснюється естетичне виховання під час оформлення сайта ілюстраціями, мультимедійними ефектами.

Висновки. На основі розглянутих характеристик колективно-групового навчання вважаємо, що його використання в організації навчального процесу у ВНЗ є вагомим чинником підвищення якості професійної та комунікативної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю. Технологія колективно-групового навчання дає можливість поєднувати навчальну діяльність в аудиторії з позааудиторною роботою студента, сприяє формуванню індивідуальних здібностей, умінь і навичок у самостійній, творчій діяльності студентів.

Перспективами подальших досліджень є визначення критеріїв ефективності колективно-групового навчання під час підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю у педагогічному ВНЗ.

Список використаної літератури

1. Koschmann T. Computer supported collaborative learning 2005: the next 10 years / T. Koschmann, D. Suthers, T. Chan. – Taipei : Routledge, 2005. – 802 p.

2. Roberts T. Computer-Supported Collaborative Learning in Higher Education / Tim S. Roberts. – London : Idea Group Publishing, 2005. – 339 p.

3. Scardamalia M. Computer support for knowledge-building communities / M. Scardamalia, C. Bereiter // Journal of the learning sciences, 1993. – № 3. – P. 265–283.

4. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О.І. Пометун. – К., 2007. – 142 с.

5. Computer-supported collaborative learning [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://en.wikipedia.org/wiki/Computer-upported_collaborative_learning.

6. Закон України "Про вищу освіту" із змінами від 19.01.2010 р. № 2984-III [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1060–12.

7. Computer-supported collaborative learning: An historical perspective [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://gerrystahl.net/cscl /CSCL_English.pdf.

8. Collaborative learning [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://en.wikipedia.org/wiki/Collaborative_learning.

9. Коломієць С. Синергетичний підхід до системи вищої освіти в умовах інформаційного суспільства [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/№149/№149p138-141.pdf.

10. Жалдак М.І. Інформаційні технології : навч.-метод. посіб. / [М.І. Жалдак, О.А. Хомік, І.В. Володько, О.М. Снігур] ; за ред. М.І. Жалдака. – К. : ДІНІТ, 2003. – 194 с.

Горбатюк Р.М., Омелянчук Т.В. Научно-теоретические основы технологии коллективно-группового обучения будущих инженеров-педагогов компьютерного профиля

В статье рассмотрена и обоснована интерактивная технология коллективно-группового обучения будущих инженеров-педагогов компьютерного профиля. Установлено, что ее реализация в учебно-воспитательном процессе является эффективной, если соблюдать определенные требования к субъектам обучения, функциональности заданий и средств коммуникации. Приведен пример практической реализации коллективно-группового обучения на основе информационно-коммуникационных технологий в высшем учебном педагогическом учреждении.

Ключевые слова: интерактивная технология, коллективно-групповое обучение, синергетика, средства коммуникации, учебные цели, инновационные процессы.

Horbatiuk R., Omelianchuk T. Research and theoretical foundation of technology of collaborative learning of feature engineer-teachers computer profile

The interactive technology of collaborative learning of computer profile's feature engineer-teachers is considered in the article. It's determined that it's implementation in the educational process will be effective if you follow special requirements to learning subjects, tasks' practical using and means of communication. The example of practical realization of the collaborative learning based on mentioned technologies is presented according pedagogical higher school.

Key words: interactive technology, collaborative learning, synergetic, means of communication, learning goals, innovative processes.

УДК 378.147

М.С. ДЕМ'ЯНЕНКО

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ КОНСТРУКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті визначено поняття взаємодії з точки зору філософії, психології та педагогіки. Розкрито суть досвіду конструктивної взаємодії та значення нагромадження такого досвіду студентами вищих навчальних закладів. Визначено педагогічні умови формування досвіду конструктивної взаємодії у студентів вищих навчальних закладів.

Ключові слова: досвід, конструктивна взаємодія, студенти, вищий навчальний заклад, педагогічні умови.

В умовах розвитку ринку праці, зростання ролі інформаційних та інтелектуальних ресурсів суттєво підвищуються вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі. З метою її поліпшення важливо забезпечити не тільки оволодіння студентами необхідними для майбутньої професійної діяльності знаннями та вміннями, а й формування їхньої спроможності до здійснення ефективної взаємодії з іншими людьми.

Аналіз публікацій свідчить, що поняття "взаємодія" є об'єктом досліджень у різних наукових галузях. Зокрема, в наукових праць із філософії (В. Кемеров, В. Коган, Х. Момджян, О. Спірін, Ф. Розанова та інші) поняття "взаємодія" традиційно трактується як взаємовплив і взаємозумовленість об'єктів. У психологічній літературі (Б. Ананьєв, О. Бодальов, О. Леонтьєв, В. Мясищев та ін.) "взаємодія" розуміється як процес безпосереднього чи опосередкованого впливу учасників один на одного, система вибіркових зв'язків особистості з іншими людьми. Деякі психологи (А. Петровський, Є. Рогов) виокремлюють два значення цього поняття: 1) міжособистісна взаємодія розуміється як випадковий або цілеспрямований, приватний чи публічний, тривалий або короткочасний, вербальний чи невербальний особистісний контакт двох або більше людей, наслідком якого є взаємні зміни в їхній поведінці, діяльності, ставленнях, установках тощо; 2) йдеться про систему взаємозумовлених індивідуальних дій, пов'язаних між собою причинною залежністю, за якої поведінка кожного з учасників є водночас і стимулом, і реакцією на поведінку інших людей. Педагоги зазначають (А. Бойко, О. Коджаспіров, Г. Коджаспірова, О. Мудрик, Л. Новикова та ін.), що взаємодія являє собою особистісний контакт між людьми, під впливом якого відбувається зміна поведінки, діяльності, ставлень, установок кожного учасника. Предметом вивчення у педагогічній науці та практиці є також способи оптимізації взаємодії учасників різних видів діяльності (освітньої, професійної тощо), забезпечення оволодіння ними знаннями, вміннями, особистісними якостями, необхідних особистості для розбудови ефективної взаємодії з іншими людьми.

Однак аналіз стану теоретичної та практичної розробленості проблеми міжособистісної взаємодії дав змогу визначити той факт, що молодь ча-

сто відчуває ті чи інші проблеми в налагодженні комунікативних контактів з іншими людьми, не завжди може спрогнозувати наслідки своїх дій для подальших відносин з оточенням. Особливо актуальною ця проблема є для студентів, які після закінчення навчання у ВНЗ повинні розпочати самостійну професійну діяльність у різних організаціях. Незважаючи на специфічні особливості отриманої професії та відмінності в колі професійних обов'язків, всі випускники ВНЗ у процесі цієї діяльності повинні вміти здійснювати ефективні комунікативні контакти з різними діловими партнерами, які можуть суттєво відрізнятися від них за віком, професійною компетентністю та іншими характеристиками. Відповідні знання, вміння, особистісні якості молодим людям також знадобляться для організації успішної взаємодії з людьми в інших сферах їхньої життєдіяльності (сімейній, громадській тощо). У світлі цього актуальною для дослідження є проблема формування у студентів ВНЗ досвіду конструктивної взаємодії з іншими людьми.

Мета статті – визначити педагогічні умови формування досвіду конструктивної взаємодії у студентів ВНЗ.

Як відзначається в науковій літературі, на здійснення взаємодії суттєво впливають наявна комунікативна ситуація, емоційний стан людей під час реалізації цієї взаємодії, а також міжособистісні відносин між ними. Конкретний комунікативний зв'язок між людьми може відбуватися у формі контакту чи власне взаємодії. Причому контакт може бути і самостійним явищем, яке не переростає у взаємодію, і являти собою елемент взаємодії. У першому випадку контакт є швидкоплинним у часі, тому не передбачає наявності системи дій його учасників. У другому випадку йдеться власне про взаємодію як систематичні, достатньо регулярні дії, взаємовпливи її суб'єктів, які мають за мету викликати певну реакцію-відповідь, що, у свою чергу, зумовлює виникнення нової реакції від того, хто здійснював вплив. Отже, під час взаємодії відбувається обмін діями, які структуруються та координуються всіма учасниками. У разі успішного продовження взаємодії в її суб'єктів виникає потреба в плануванні спільної діяльності, розподілу функцій і обов'язків, взаєморегулюванні та взаємному контролю дій у межах її реалізації, взаємодопомозі. Причому кожний з її учасників робить свій внесок у загальну справу: активує власні зусилля та зусилля інших людей, коригує свої дії з урахуванням дій інших, враховує накопичений у минулому досвід і при можливості досвід інших учасників, здійснює особистісний вплив на них, стимулює формування сталих спільних інтересів тощо. Тому можна підсумувати, що в соціально-психологічному значенні взаємодія передбачає не тільки взаємопов'язаний обмін дій між людьми, а насамперед організацію ними взаємних дій, спрямованих на реалізацію поставлених цілей спільної діяльності [5; 6].

Аналіз наукових праць також засвідчує (С. Єгорихіна, О. Коджаспіров, Г. Коджаспірова [3; 4] та ін.), що всі види взаємодії між людьми традиційно поділяються на дві групи: співробітництво (партнерство, кооперація) та суперництво (конкуренція, протиборство). До першої групи ві-

дносяться ті дії, які сприяють організації спільної діяльності, забезпечують її ефективність і результативність. Друга група охоплює ті дії, які заважають організації спільної діяльності, створюють різні бар'єри в комунікативному процесі.

На думку дослідників, результат і характер міжособистісної взаємодії переважним чином визначається ступенем вираження двох процесів: контакту та зворотного зв'язку. Здатність до контакту, тобто контактність людини є показником її відкритості, спроможності демонструвати свою індивідуальність, щиро виражати думки, почуття тощо. Здатність людини реалізовувати зворотний зв'язок забезпечує її спроможність не тільки фіксувати інформацію про інших людей, а й змінювати свою поведінку на основі врахування мотивів, інтересів, психологічного стану інших учасників взаємодії. На підставі цього в науковій літературі виокремлено чотири основні стратегії поведінки ("Арена", "Фасад", "Сліпа зона", "Мертва зона"), кожна з яких забезпечує свій специфічний вплив на можливість досягнення учасників взаємодії узгодженості у своїх діях. Так, реалізація стратегії "Арена" виявляється в тому, що кожний із учасників взаємодії виявляє контактність та здійснює свої дії на основі даних зворотного зв'язку. Учасники, які в своїй поведінці дотримуються стратегії "Фасад", ефективно здійснюють зворотний зв'язок, але забезпеченню "контакту" не приділяють достатньої уваги. У прихильників стратегії "Сліпа зона", яка має протилежні порівняно з попередньою стратегією характеристики, процес "контакту" переважає над "зворотним зв'язком". Дотримання стратегії "Мертва зона" передбачає, що її учасники не спроможні до розбудови контакту між собою, не встановлюють зворотного зв'язку у процесі спільної діяльності [3]. Аналіз особливостей поданих стратегій поведінки дає підстави зробити висновок про те, що оптимальною для здійснення взаємодії між людьми є стратегія "Арена", адже тільки вона забезпечує створення оптимальних передумов для досягнення людьми злагодженості у спільній діяльності.

Визначаючи у своїх працях різні види взаємодії, деякі дослідники (А. Анцупов, В. Смирнов, А. Шипилов [1; 2; 7] та ін.) для визначення оптимального її варіанта вводять поняття "конструктивна взаємодія". Зокрема, на думку В. Смирнова, конструктивна взаємодія – це вид соціальної взаємодії, яка характеризується, з одного боку, продуктивністю та результативністю спільної діяльності її учасників, а з іншого – їхньою емоційною задоволеністю процесом і результатом цієї взаємодії [7, с. 47]. Поклавши це визначення в основу нашого дослідження, вважаємо за необхідне додати, що про конструктивність взаємодії можна говорити тільки в тому випадку, коли вона сприятливо впливає не тільки на результати спільної діяльності, а й на розвиток самих її учасників, забезпечує поглиблення між ними доброзичливих відносин, розширенню їхніх комунікативних зв'язків.

Щоб студенти ВНЗ у майбутньому були спроможними до розбудови конструктивної взаємодії з різними учасниками колективної професійної діяльності, важливо ще в процесі здобуття ними вищої освіти забезпечити,

щоб вони набули практичний досвід такої взаємодії. Адже саме в процесі нагромадження цього досвіду особистість закріплює знання та вміння, необхідні для встановлення комунікативних контактів з іншими людьми, засвоює певні соціальні ролі, цінності та норми.

На основі результатів проведеного дослідження було зроблено висновок про те, що успішному формуванню у студентів конструктивної взаємодії сприяє дотримання таких педагогічних умов:

1) демонстрація викладачами зразків конструктивної взаємодії зі студентами та спонукання їх до аналогічної поведінки;

2) закріплення засвоєних майбутніми фахівцями знань, умінь, особистісних якостей, необхідних для здійснення конструктивної взаємодії, за допомогою залучення їх до суспільно корисної діяльності, зокрема до участі в органах студентського самоврядування.

Так, перша педагогічна умова передбачає, що викладачі, сприймаючи студентів як активних суб'єктів взаємодії, намагаються максимально враховувати в освітньому процесі індивідуальні інтереси, потреби, прагнення кожної особистості, створювати оптимальні умови для її саморозвитку. Впровадження цієї умови досягається також шляхом використання різноманітних групових форм аудиторної та позааудиторної діяльності студентів, у процесі якої викладач має можливість впливати на її перебіг і при необхідності забезпечувати певні корективи. Друга визначена умова передбачає залучення майбутніх фахівців до різних видів суспільно корисної діяльності (громадсько-виховної, наукової, культурно-мистецької, спортивної тощо), що сприяє закріпленню засвоєних майбутніми фахівцями знань, умінь, особистісних якостей, необхідних для здійснення конструктивної взаємодії.

Висновки. Аналіз проміжних результатів експериментальної роботи, спрямованої на перевірку ефективності зазначених умов на практиці, засвідчує, що їх реалізація дійсно забезпечує накопичення студентами різнобічного досвіду конструктивної взаємодії з іншими людьми. У подальшому передбачається продовжити науковий пошук у визначеному напрямі.

Список використаної літератури

1. Анцупов А.Я. Конфликтология : учебник / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М. : ЮНИТИ, 1999. – 520 с.

2. Анцупов А.Я. Психология взаимоотношения в воинском коллективе / А.Я. Анцупов, В.В. Федотов. – М. : ГАВС, 1993. – 64 с.

3. Егорихина С.Ю. Организация межличностного взаимодействия в социально-образовательной среде [Электронный ресурс] / С.Ю. Егорихина // Современные научные исследования и инновации. – 2011. – октябрь. – Режим доступа: http://web.snauka.ru/issues/2011/10/3100.

4. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. ; Ростов н/Д, 2005. – 448 с.

5. Общая характеристика взаимодействия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psyznaiyka.net/socio-obchenie.html?id=15.

6. Рожков М.И. Организация воспитательного процесса в школе / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 256 с.

7. Смирнов В.С. Педагогические условия формирования опыта конструктивного взаимодействия у курсантов военного вуза в трудных ситуациях жизнедеятельности : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / В.С. Смирнов. – Кострома, 2006. – 175 с.

Демьяненко М.С. Педагогические условия формирования опыта конструктивного взаимодействия у студентов высших учебных заведений

В статье определено понятие взаимодействия с точки зрения философии, психологии и педагогики. Раскрыта сущность опыта конструктивного взаимодействия и значения накопления такого опыта студентами высших учебных заведений. Определены педагогические условия формирования опыта конструктивного взаимодействия у студентов высших учебных заведений.

Ключевые слова: опыт, конструктивное взаимодействие, студенты, высшее учебное заведение, педагогические условия.

Demianenko M. Pedagogical conditions of formation of the experience of constructive interaction among students of higher educational institutions

In the article the notion of interaction in terms of philosophy, psychology and pedagogics has been defined. The essence of constructive interaction experience and the importance of such experience accumulation by higher educational establishments students have been revealed. The pedagogical conditions of the constructive interaction experience formation by higher educational establishments students have been determined.

Key words: experience, constructive interaction, students, higher educational establishment, pedagogical conditions.

УДК 37.018.46

Т.В. ДРОЖЖИНА

ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІЇ В НАВЧАННІ ДОРОСЛИХ І ДІЯЛЬНІСТЬ КУРСІВ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ КВНЗ "ХАРКІВСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ"

У статті обґрунтовано актуальність побудови системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників на засадах андрагогіки. Висвітлено досвід організації роботи факультету підвищення кваліфікації КВНЗ "Харківська академія неперервної освіти" щодо задоволення освітніх потреб педагогів області.

Ключові слова: освіта дорослих, програма власного розвитку педагога, андрагогічні засади організації навчання дорослих, постійне оновлення змісту і форм навчання педагогів.

Сьогодні настав той час, коли немає потреби переконувати освітянську спільноту у важливості безперервної освіти. Освіта дорослих поступово набуває статусу універсальної світової системи підготовки фахівців, які відповідають вимогам сучасного світу. Нині у процес навчання дорослих залучається все більше урядових, освітніх, громадських інституцій.

У грудні 2007 р. була прийнята Хартія європейських університетів з питань безперервної освіти, яка задекларувала, що європейські університети є ключовим учасником у створенні "суспільства, яке побудовано на знаннях". Велику просвітницьку діяльність проводить громадська організація Європейська асоціація освіти дорослих (далі – ЄАОД, англійською – EAEA).

Освіта дорослих у наш час виконує не тільки економічну, а й соціально-культурну функцію. Це дає можливість дорослим, які навчаються, і зокрема педагогам усвідомити основні тенденції соціального розвитку країни, становлення громадянського суспільства, міжкультурної та міжетнічної взаємодії.

Мета статті – здійснити ретроспективний і певною мірою сучасний аналіз розвитку теорії та практики освіти дорослих; висвітлити застосування основних принципів андрагогіки в роботі факультету підвищення кваліфікації КВНЗ "Харківська академія неперервної освіти".

Знання в наш час стали потужною рушійною силою розвитку суспільства. І фактично від ставлення кожної людини до питання власної освіти залежить розбудова її кар'єри і життєвих успіхів. У цьому сенсі дуже вдалим здається вислів С. Клепка про те, що кожна людина повинна стати філософом власної освіти, розвиваючи здатність до активного самовизначення в освіті. Цю затність, на думку С. Клепка, можна розвивати. Для цього потрібно культивувати три уміння:

1) "бачити" предмет на відстані;
2) "бачити" його під новим кутом зору;
3) переживати моменти "оторопіння".

Розвиваючи думку “стати філософом власної освіти”, важливо зрозуміти, яким чином вона може бути конструктивною для працюючого педагога. По-перше, йому освіта потрібна з точки зору розробки ефективної програми власного розвитку. По-друге, педагоги, як правило, стурбовані питанням, як краще навчати, тобто розвитком власної технології, методики, дидактики. Можна очікувати прагматичного бажання педагогів дістати розробки матеріалів конкретних уроків. Але необхідно розуміти, що конкретні рекомендації та питання реалізуються учителем лише за умови наявності певного знаннєвого потенціалу, базової ерудиції.

По-третє, педагог, щоб бути успішним, має розуміти реальну модель школи, в якій він працює і повинен знати про інші існуючі моделі. Це не лише справа керівництва школи, а й усіх педагогів, тому що без ефективного управління школою буде неефективним і управління в класі.

Це активізує пошук нових підходів до навчання дорослої людини, тому що розроблені в педагогіці форми, методи та технології навчання базуються на особливостях дітей різного віку і їх застосування при навчанні дорослих не є ефективним. Специфіка освіти дорослих стала предметом окремих досліджень учених, що згодом створило передумови появи андрагогіки – науки про навчання дорослих (від andros – доросла людина та agoge – управління, виховання).

Американський учений Е. Ліндеман сформулював основні положення навчання дорослих, які не втратили і сьогодні своєї значущості:

1) освіта – це життя, а не просто підготовка до невідомого майбутнього;

2) освіта – це неперервний процес, що базується на неформальних ідеалах;

3) освіта дорослих починається там, де закінчується професійна освіта, а її мета – наповнити смислом усе життя;

4) в основі розвитку освіти дорослих лежать певні ситуації, а не предмети.

Якщо в традиційній освіті учень повинен пристосовуватись до вимог навчального закладу, навчального плану, то в освіті дорослих навчальні плани та програми складаються з урахуванням потреб та інтересів слухачів, найбільшою цінністю в процесі навчання дорослих є досвід слухача.

Навчання дорослих базується на взаємоповазі, взаєморозумінні, взаємосприйнятті, взаємодії. На думку засновника теорії навчання дорослих Н.Ф.С. Грундтвига, взаємодія повинна бути вільною, живою та природною. Свобода – основна умова взаємодії. У цьому контексті дослідник наполягав на пізнанні людиною себе перед тим, як пізнавати інших: “…людина повинна вміти казати “ми”, водночас мислячи “Я”… Кожен з нас є унікальним, тому є зовсім природним почувати себе “цікавим”, але не робити помилки, вважаючи, що тільки ти й можеш бути цікавим. Важливо бути самим собою, не замикатися у собі. Ми не повинні тікати від реальності. Ми повинні дивитися в обличчя життю”.

Це дає можливість тим, хто навчається, оволодіти інтегрованим мисленням, при якому індивід здатен контролювати своє мислення та навчання (доросла людина) на відміну від ситуації, коли мислення людини тільки адаптується до авторитету чи досвіду інших (учень).

Н.Ф.С. Грундтвиг вважав життєвий досвід єдиним шляхом для людини до істинного знання, що дає можливість ефективно використовувати його у навчанні дорослих, створює умови для самоспрямованого навчання.

Самоспрямоване навчання, зауважували Р. Брокет і Р. Хемстра, – це стиль життя. Це не просто примха, яка відповідала прагненню до саморозвитку та самореалізації людини на початку XXI ст. Ідея про самоспрямоване навчання означає взяття людиною на себе відповідальності за своє навчання, хоча зрозуміло, що післядипломна освіта має і свої певні особливості.

Саме на таких андрагогічних засадах організовано навчання на факультеті підвищення кваліфікації педагогічних працівників регіону КВНЗ "Харківська академія неперервної освіти".

Систему підвищення кваліфікації ми прагнемо будувати з урахуванням діагностики освітніх потреб і рівня кваліфікації учителів, що дає змогу керувати процесом розвитку професіоналізму та визначати індивідуальний освітній маршрут підвищення кваліфікації кожного учителя.

За основу роботи факультету підвищення кваліфікації Академії ми беремо:

– реалізацію вимог і принципів Болонської декларації, що передбачає впровадження оптимальних технологій, методів навчання, інформаційного та науково-методичного забезпечення у сфері освіти дорослих;

– поєднання традиційних і новітніх методів підвищення кваліфікації, модернізацію навчального процесу шляхом впровадження очно-заочно-дистанційної форми навчання й інноваційних освітніх технологій, індивідуального навчання;

– диференціацію змісту навчання відповідно до кваліфікаційних характеристик керівних і педагогічних кадрів;

– поступовий перехід на кредитно-модульну систему з елементами дистанційного навчання;

– побудову змісту підвищення кваліфікації з урахуванням виявлених ускладнень у педагогічній діяльності, різнобічних педагогічних проблем;

– постійне оновлення змісту навчальних програм, робочих навчально-тематичних планів і занять відповідно до запитів наших слухачів та законодавчо-нормативних вимог;

– активне залучення учителів до розробки програм професійного зростання;

– відпрацювання нових професійно-педагогічних способів діяльності безпосередньо на практиці;

– індивідуальну освітню траєкторію кожного учителя у підвищенні кваліфікації;

– поєднання, взаємодоповнення професійного й особистісного зростання;

– мотивацію безперервного саморозвитку;

– розширення ступеня усвідомлення фахівцем різноманітних подій, що відбуваються на всіх рівнях його взаємодії зі світом (загальнолюдських, професійних, особистісних);

– формування сучасного стилю мислення, характерними ознаками якого є: системність, гнучкість, динамізм, перспективність, історизм, концептуальність;

– зростання рівня толерантності, прагнення до конструктивізму, співробітництва, відмова від конфронтації;

– опредмечування теоретичних знань та узагальнення життєвого досвіду;

– засвоєння особистістю ефективних стратегій і технік самореалізації, життєтворчості в провідних сферах життя (професійній діяльності, соціальному середовищі тощо);

– доопрацювання тих складових професійної діяльності, які не були засвоєні раніше, напрацювання прийомів компенсації чи подальшого розвитку тих якостей, які були недостатньо сформовані;

– створення власної системи діяльності, в якій органічно поєднуються індивідуальні якості та нормативні вимоги.

Розглянемо докладніше складові навчального процесу на факультеті. Курси працюють за програмами 44 напрямів, які обов'язково оновлюються кожні 3 роки і погоджуються в Міністерстві освіти і науки, молоді та спорту України та Інституті інноваційний технологій та змісту освіти МОНМС України. У 2010/2011 н. р. були створені та затверджені відповідним чином 78 нових програм діяльності курсів підвищення кваліфікації. Крім того, на основі програм розробляються робочі навчально-тематичні плани для кожної окремої групи педагогів-слухачів, котрі щорічно оновлюються.

До робочих навчально-тематичних планів вносяться питання ознайомлення з новими нормативно-правовими документами, програмами, підручниками, особливостями викладання предметів у новому навчальному році, новими умовами роботи в закладах різних типів.

Обов'язковою складовою всіх навчальних програм курсів є суспільно-гуманітарний блок, який слугує ознайомленню слухачів із філософією сучасної освіти, питаннями законодавства в сфері освіти, охорони дитинства, охорони праці, а також сучасними тенденціями соціально-економічного та гуманітарного розвитку України і світової спільноти. Зміст цього блоку занять розвиває кругозір педагогів, ознайомлює з тенденціями розвитку освіти і суспільства.

Професійна складова навчальних планів безпосередньо підпорядкована меті ознайомлення слухачів із сучасними технологіями викладання предметів, новими дослідженнями в галузях наук викладання, використанням ІКТ-технологій у викладанні предметів, а також процедурними моментами оцінювання знань учнів, підготовки до ЗНО, роботі з обдарованими

учнями та ін. Залежно від потреб і побажань слухачів до навчальних планів можуть бути внесені теми чи розділи, які викликають найбільшу зацікавленість у слухачів, що виявляється під час вхідного діагностування.

Форми проведення занять також вибираються найбільш андрагогічно доцільні. Так, приблизно 2/3 очних занять відведено на практичні заняття. Вони відбуваються у формі семінарів, тренінгів, занять із проектної діяльності, де найбільше місце займає обмін професійним і життєвим досвідом, обговорення нових моделей професійної діяльності, створення сумісного значущого продукту, який буде корисний і використовуваний в подальшій роботі.

З вересня 2011 р. до навчально-тематичних планів курсів підвищення кваліфікації для педагогічних працівників зі стажем роботи від 15 років було введено тему "Розвиток професійних якостей педагога". Метою цього заняття є профілактика професійної деформації та професійного вигорання педагогів. Проводить заняття О. Марінушкіна, завідувачка Центру практичної психології і соціальної роботи Академії. Використовуються методи гештальттерапії й екзістенціальної терапії, сутність яких полягає у відновленні свого "Я", усвідомленні власних механізмів уникання контакту та процесів, котрі є руйнівними для власної особистості й особистості іншої людини.

Кожне заняття має індивідуальний унікальний характер, робота базується на досвіді присутніх. Активно використовуються тренінгові вправи й експерименти, рольові та психодраматичні етюди.

Наприкінці заняття проводиться рефлексія з метою аналізу й осмислення отриманого досвіду. Питання ставляться учасникам таким чином, щоб можна було оцінити рівень їх особистісного зростання. Обов'язково висловлюється кожен учасник.

Важливим етапом на курсах підвищення кваліфікації є заочний етап навчання, який передує завершальному етапу. Прагнучи зробити його мотиваційно виправданим і змістовно виваженим, професорсько-викладацький склад Академії розробляє модель роботи слухача на заочному етапі.

Для успішного проходження заочного етапу навчання слухачі отримують завдання для самостійної роботи, методичні рекомендації з основним викладом змісту тем, які віднесені для самостійної роботи, визначаються з темами і формами підсумкових робіт, отримують перелік необхідної літератури й адреси інформаційних ресурсів, за потреби можуть скористатися великою бібліотекою, яка працює в Академії. Викладачі надають консультації щодо кращого виконання робіт. При необхідності слухачі можуть отримати консультації в дистанційному режимі.

Для кожної категорії педагогічних працівників, які навчаються на курсах, викладачами Академії створено низку методичних рекомендацій як з предметів викладання, так і загальнокультурного спрямування (наприклад, "Культура мовлення. Ділова українська мова"). Таких рекомендацій підготовлено 57, вони постійно оновлюються і переглядаються.

Навчання на курсах завершується захистом творчих робіт, які можуть бути подані у формі опису власного досвіду педагогічної діяльності слухача, колективних проектів, проектної моделі освітнього середовища закладу освіти чи особистої програми розвитку професійного зростання.

Протягом п'яти останніх років в академії поширилась практика проведення тематичних спецкурсів на замовлення слухачів. Зараз налічується 196 програм таких спецкурсів, тривалість яких від 12 до 36 годин. Усі спецкурси умовно можна поділити на декілька категорій:

1) спецкурси, створені для вчителів, які викладають два чи більше предметів не за фахом для вчителів, більшість яких працює в сільських школах;

2) спецкурси, які докладно розглядають одну чи кілька споріднених складних для викладання тем предмета ("Особливості викладання історії в старших профільних класах", "Основи викладання риторики в школі", "Методика розв'язування розрахункових задач з хімії", "Моделювання та експеримент в процесі навчання фізики");

3) спецкурси, які ознайомлюють з новою технологією ("Організація самостійної роботи учнів на основі використання тестових форм", "Нові підходи до розв'язування задач підвищеної складності з геометрії", "Літературна творчість в системі мовленнєвого розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку", "Підвищення результативності навчання молодших школярів засобами використання організаційних форм");

4) спецкурси, в яких розглядаються нові досягнення окремої науки шкільного предмета ("Загальні закономірності протікання хімічних реакцій", "Вплив навколишнього середовища на ендокринну систему людини та тварини");

5) спецкурси, спрямовані на оволодіння й удосконалення навичок роботи з ІКТ-технологіями і використання їх у навчально-виховному процесі ("Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках української мови та літератури", "Комп'ютерна підтримка навчання фізики та астрономії в загальноосвітніх навчальних закладах", "Використання інформаційно-комунікаційних технологій у дистанційному навчанні");

6) спецкурси краєзнавчого спрямування ("Харківщинознавство", "Православна культура Слобожанщини", "Краєзнавство").

Окремо важливо відзначити, що значна кількість спецкурсів направлена на розвиток управлінської компетентності адміністрацій освітніх закладів ("Методика проведення моніторингових досліджень якості освіти", "Впровадження інноваційних технологій в практику роботи ДНЗ", "Модернізація підходів до управління якістю освіти в загальноосвітньому навчальному закладі").

Цікаві та сучасні спецкурси запроваджуються для учителів трудового навчання, вони постійно викликають неабиякий інтерес у слухачів ("Бісероплетіння – невичерпне джерело натхнення і творчості", "Декоративно-прикладне мистецтво – джерело мудрості та краси", "Лозоплетіння", "Вишивка стрічками").

У 2010/2011 н. р. на спецкурсах навчалися близько 9800 педагогів Харківської обл. Це, на нашу думку, є свідченням того, що педагоги все більше усвідомлюють власні освітні запити, вибудовують особисту освітню траєкторію, постійне навчання перетворилося на життєву потребу, яка, в свою чергу, допомагає в самореалізації, самовизначенні.

Залишаються проблеми щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Вони мають як загальнодержавний, так і регіональний характер.

На загальнодержавному рівні – це недосконалість законодавчо-нормативної бази. Насамперед, не прийняті Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні, Положення про дистанційну освіту.

Висновки. Вважаємо, що в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників важливо спиратися на андрагогічні засади, спонукаючи педагогів до усвідомленої побудови власної програми підвищення свого фахового рівня. Водночас необхідно надавати педагогам широкий вибір різноманітних програм підвищення кваліфікації для задоволення їхніх освітніх потреб і запитів.

Список використаної літератури

1. Клепко С.Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С.Ф. Клепко. – Полтава : Техсервіс, 2006.
2. Огієнко О.І. Педагогіка дорослих чи андрагогіка? Скандинавський контекст / О.І. Огієнко // Вісник Житомирського державного університету. – Вип. 42. Педагогічні науки. – С. 46–50.
3. Огієнко О.І. Філософська концепція освіти дорослих Н.Ф.С. Грундтвига / О.І. Огієнко // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – Х. : НТУ "ХПІ", 2008. – Вип. 18 (22). – С. 3–9.
4. Фольварочний І.В. Інтеграційні тенденції в діяльності європейської політики у сфері освіти дорослих [Електронний ресурс] / І.В. Фольварочний. – Режим доступу: www.nbuv.gov.ua.soc_gum/vchu/№147 p.135-139.
5. Фольварочний І.В. Просвітництво як стратегія діяльності Європейської асоціації освіти дорослих [Електронний ресурс] / І.В. Фольварочний. – Режим доступу: www.nbuv.gov.ua.soc_gum/vchu/№156 p.120-127.
6. Хартія Європейських університетів з питань безперервної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pon.org/ua/dokumenty.
7. Brockett R.G. Self-direction in adult leaning: Perspectives on theory, research and practice / R.G. Brockett, R. Hiemstra. – London : Routledge, 1994. – 364 p.

Дрожжина Т.В. Ведущие тенденции в обучении взрослых и деятельность курсов повышения квалификации педагогических работников КВУЗ "Харьковская академия непрерывного образования"

В статье обоснована актуальность построения системы повышения квалификации педагогических работников на основах андрагогики. Описан опыт организации работы факультета повышения квалификации КВУЗ "Харьковская академия непрерывного образования" в части удовлетворения образовательных потребностей педагогов области.

Ключевые слова: образование взрослых, программа собственного развития педагога, андрагогические основы обучения взрослых, постоянное обновление содержания и форм обучения взрослых.

Drozhzhyna T. Leading trends in adult education and work training courses of teachers in municipal higher educational establishment "Kharkiv Academy of Lifelong Learning"

The importance of teachers' training system on the andrahogics basis has been considered in this article. The experience of the Kharkiv Academy of Lifelong Education relating to the work organization to satisfy the teachers' educational needs has been revealed

Key words: adult education, program of personal development, andragogical principles of adult learning, constantly updating content and forms of teachers' training.

УДК 378.091.214.18:5:331.548–053.67

Т.М. ДЮЖИКОВА

ЗМІСТ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ ЗІ СТАРШОКЛАСНИКАМИ

У статті проаналізовано та теоретично обґрунтовано можливості змісту природничих дисциплін у підготовці майбутніх учителів до профорієнтаційної роботи з учнями старшої школи. Доведено, що введення додаткової інформації профорієнтаційного спрямування до змісту навчальних дисциплін природничого циклу дасть змогу майбутнім учителям ефективно реалізовувати педагогічну діяльність щодо профорієнтації старшокласників.

Ключові слова: профорієнтаційна робота, природничі дисципліни, міждисциплінарні зв'язки, підготовка майбутніх учителів.

Усебічний аналіз освітніх процесів, що відбуваються в Україні, свідчить про орієнтацію національної освіти на оновлення змісту, форм і методів професійної та практичної підготовки педагогічних кадрів у ВНЗ, формування в учителів готовності успішно реалізовувати діяльність щодо профорієнтаційної роботи зі старшокласниками. Зазначена проблема набуває особливої актуальності у зв'язку з тим, що випускники педагогічних ВНЗ не підготовлені до її розв'язання, не володіють знаннями та системою дій, необхідних для надання кваліфікованої допомоги учням у їхньому виборі майбутньої професійної діяльності, соціальної ролі в житті. Зрозуміло, що остаточне рішення та відповідальність за власний соціально-професійний розвиток залишається за особистістю, але значення допомоги при прийнятті рішення щодо вибору учнями майбутньої професії, їхнього соціально-професійного самовизначення з боку вчителів не повинне применшуватися.

Аналіз наукових психолого-педагогічних джерел і практики вказує на те, що останніми роками роль учителя в профорієнтаційній роботі з учнями старшої школи значно зросла. Навчальні програми з різних дисциплін свідчать про те, що до здійснення роботи зі школярами в їхньому майбутньому професійному самовизначенні можна готувати вчителя будь-якого предмета. Але сьогодні найбільший потенціал у цьому напрямі мають учителі таких природничих предметів, як: хімія, біологія, географія. Саме ці дисципліни, враховуючи їх опору на природні та соціальні явища і процеси, мають великі можливості пошуку та використання теоретичного матеріалу й інформації, проведення глибокої та змістовної профорієнтаційної роботи в школі. Це пояснюється ще й тим, що в сучасних умовах людство стоїть перед вибором: або остаточно зруйнувати свої зв'язки з природою, або, переборовши споживацьке ставлення до неї, захистити планету. Техногенний тиск погіршує не тільки фундаментальні параметри біосфери, а й стан багатьох суспільних цінностей, таких як: середня тривалість життя, генетичне здоров'я нації тощо. Крім того, аналіз шкільних пі-

дручників і навчальних посібників, практики роботи вчителів природничих предметів свідчить про збільшення питомої ваги завдань з розв'язання проблем навколишнього середовища, хімічних виробництв, сільськогосподарської галузі та водночас, про неготовність учителів використовувати зміст цих завдань у підготовці студентів природничих спеціальностей до профорієнтаційної роботи зі старшокласниками.

Останні наукові дослідження в галузі профільного навчання і профорієнтаційної роботи зі школярами було відновлено у вітчизняній педагогіці наприкінці 90-х рр. XX ст. У цьому контексті детально вивчається індивідуалізація навчання (О. Пєхота [6], В. Рибалка [7]) і творчий розвиток учнів (В. Мадзігон [4], Є. Павлютенков [5], Б. Федоришин [8] та ін.). На думку Н. Гафурової, мета профорієнтаційної роботи вчителів – допомогти учням уже на старшому ступені загальної освіти обрати оптимальний шлях особистісного і професійного розвитку на основі своїх прагнень, можливостей та обмежень [2]. Провідною тенденцією профорієнтаційної роботи з учнями старшої школи є їхня соціалізація. Її зміст – формування в учнів здатності діяти і бути успішними в ситуації відкритого соціуму, який динамічно розвивається. Тому профорієнтаційну роботу зі старшокласниками слід розглядати як процес, спрямований на формування особистісного соціального досвіду, на реальне життєве та професійне самовизначення випускників школи, ринку праці та зайнятості молоді.

Мета статті – висвітлити можливості змісту природничих дисциплін у підготовці майбутніх учителів до профорієнтаційної роботи з учнями старшої школи.

Недостатня теоретична розробленість проблеми підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей до профорієнтаційної роботи зі старшокласниками підкреслює гостру необхідність її науково-теоретичного і практичного обґрунтування. Зміст підготовки студентів природничих спеціальностей до діяльності, яка стосується профорієнтаційної роботи, повинен бути пов'язаний через реалізацію міждисциплінарних зв'язків. Застосування такого підходу допоможе формуванню в майбутніх педагогів (через аналіз інформації про різні види професійної діяльності людей у різноманітних галузях народного господарства) умінь синтезувати знання з різних дисциплін природничого циклу в процесі навчання в педагогічному ВНЗ та системи знань і вмінь встановлювати в змісті власної педагогічної освіти причинно-наслідкові зв'язки теоретичних основ з різних видів професійної діяльності. За О. Афанасьєвою, витоки міждисциплінарних зв'язків слід шукати всередині навчального предмета, тому їх встановлення між навчальними дисциплінами, у нашому випадку – природничими, є необхідною умовою для формування змісту освіти тих, хто навчається [1, с. 26]. Аналіз навчальної літератури свідчить, що в підручниках і методичних посібниках із природничих дисциплін недостатньо матеріалів, використовуючи які майбутні вчителі могли б не тільки розв'язувати навчальні завдання з предмета, а й мали б змогу проводити певну аналогію

предмета, який вони будуть викладати в майбутньому, з професіями, які, можливо, оберуть учні у своєму житті.

Тому розв'язання окресленої проблеми вбачаємо у введенні додаткової інформації профорієнтаційного спрямування до навчального матеріалу дисциплін природничого циклу. Тим більше, що освітні змісти таких предметів, як хімія, біологія, географія, мають багато спільного і знання, отримані учнями під час їх вивчення, можна використовувати в різних видах професійної діяльності людини, найбільш необхідних на ринку праці в тих соціально-економічних умовах, які склалися сьогодні в країні. Вважаємо за необхідне добирати такий теоретичний матеріал, який би виконував функцію інформаційного забезпечення як аудиторної, так і самостійної роботи студентів. Саме такий підхід, на наш погляд, допоможе в подоланні труднощів і корекції помилок майбутніх учителів в організації роботи з учнями щодо формування в них ціннісних орієнтацій, професійної спрямованості та виконання певних соціальних ролей [3].

Сутність такої роботи полягає в тому, щоб навчити студентів, а вони так само учнів, користуватися отриманими знаннями і навичками для розв'язання практичних завдань і зацікавити їх професіями, де знання з природничих дисциплін є профілюючими. Майбутній учитель, насамперед, повинен мати знання з базового предмета, високу загальну культуру й ґрунтовну професійну компетентність.

З'ясовано, що найбільш значущою і водночас складною ланкою професійної діяльності вчителів природничих предметів є організація профорієнтаційної роботи з учнями під час викладання навчального предмета. У системі підготовки майбутніх учителів проблемою є фрагментарність наукового знання, його глибока диференціація. Це перешкоджає формуванню можливостей застосовувати знання з природничих предметів у нестандартних ситуаціях, викладати матеріал і формувати систему педагогічних умінь на більш високому, творчому рівні. Отримані студентами теоретичні знання з хімії, біології, географії та інших природничих дисциплін, на жаль, позбавлені системності й не закріплені на практиці щодо питань соціально-професійного самовизначення учнів. Тому введення додаткової інформації до змісту навчальних природничих дисциплін сприятиме якісній підготовці майбутніх учителів природничих спеціальностей до профорієнтаційної роботи зі старшокласниками.

Посилити роботу викладачів у напрямі надання додаткових матеріалів і інформації, яку б студенти могли використати в майбутній професійній діяльності, з метою надання допомоги учням у майбутньому професійному самовизначенні необхідно, на наш погляд, саме на II–IV курсах професійної підготовки студентів, коли більшість їхнього навчального часу відведено на вивчення предметів природничого циклу. Особливо важливим це є ще і тому, що саме на цьому етапі студенти вивчають спецкурси з природничих предметів, які мають сприяти правильному використанню отриманих ними знань у роботі із зазначеного виду майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Причому, переважно це має бути інформація,

яка дасть змогу студентам ознайомитися з тими видами професійної діяльності людини, які є мало поширеними.

Реалізація міждисциплінарних зв'язків можлива шляхом засвоєння змісту природничих дисциплін і формування вмінь його реалізації; розширення знань під час вивчення спецкурсів із цих дисциплін; формування системи міждисциплінарних знань з природничих наук і ознайомлення з додатковою інформацією профорієнтаційного спрямування (а також її самостійний аналіз і узагальнення); застосування отриманих знань у різних сферах професійної діяльності людини. Спільними цілями викладачів є: реалізація функціонального підходу до професійного навчання студентів, формування у студентів професійно-значущих якостей учителя, професійної компетентності, компонентом якої є вміння майбутніх педагогів надавати допомогу учням у виборі професії. Вирішуючи традиційні завдання викладання тієї чи іншої природничої дисципліни, майбутній учитель при розробленні змісту уроку має звернути увагу на мотиваційний аспект, на професійне спрямування матеріалу та доцільність здійснення міждисциплінарних зв'язків.

Необхідність реалізації міждисциплінарного підходу в підготовці студентів до профорієнтаційної роботи з учнями потребує деяких змін у традиційних формах і методах викладання природничих дисциплін у ВНЗ. Отже, спираючись на універсалізацію педагогічних знань і вмінь студентів, необхідно забезпечити цілісність між змістом підготовки, способами і формами навчання.

Наведемо деякі приклади використання додаткової інформації профорієнтаційного спрямування під час викладання природничих дисциплін у ВНЗ.

Уведення додаткової інформації до курсу "Органічна хімія". У зв'язку з поставленим завданням підготовки майбутніх учителів до профорієнтаційної роботи при вивченні учнями, наприклад, тем "Білки", "Жири", "Вуглеводи", "Вітаміни" доцільно забезпечити останніх додатковою інформацією для подальшого формування їхніх власних технологій застосування отриманих знань, удосконалення їхніх вмінь і навичок щодо організації пошукової та дослідницької діяльності, визначення ролі органічних речовин у життєво важливих процесах організму людини.

Зважаючи на те, що останніми роками відзначається негативна тенденція щодо погіршення стану здоров'я людей і дітей зокрема, соціальна ситуація, котра склалася на сьогодні, потребує пошуку нових стратегій, які б сприяли зниженню рівня захворюваності та збереженню здоров'я дітей і молоді. Сучасні школярі стикаються зі значним обсягом інформації про способи збереження здоров'я, лікування, рекламою харчових продуктів, харчових добавок, яку вони отримують з екранів телевізорів, мережі Інтернет, періодичних видань. Частіше за все, учень не може правильно сприймати і використовувати цю інформацію, або не зовсім розуміє її призначення. У зв'язку із цим, виникає необхідність створити умови для належного застосування знань саме із зазначених тем та їх поглибленого вивчення.

Додатково учням доцільно запропонувати виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань, таких як: “Вивчення складу вітамінів у продуктах харчування”, “Вплив харчових продуктів на здоров’я людини”, “Складання добового раціону харчування з урахуванням енергозатрат організму та норм харчування”. За результатами виконання учнями індивідуальних завдань можна організувати круглий стіл або заліковий урок із захисту цих проектів і саме на ньому дослідити аналогію між тими знаннями, які отримали учні, і тими видами професійної діяльності, в яких можна застосувати ці знання.

Слід звернути увагу старшокласників на те, що матеріали із цих навчальних тем можна використовувати в різних професіях, зокрема: лікаря-дієтолога, фізіолога, біохіміка, технолога з виробництва харчових продуктів, лаборанта, лікаря санітарної епідеміологічної станції та ін. Таку саму інформацію доцільно ввести й у навчальний курс “Валеологія”, що вивчається майбутніми педагогами природничих дисциплін на II–III курсах ВНЗ.

Вивчаючи хімію, студенти торкаються екологічних проблем і професій, пов’язаних із їх розв’язанням. Значення хімії при цьому стає надзвичайно важливим: удосконалення апаратури, що перешкоджає забрудненню повітря, розробка нових маловідходних процесів і схем отримання речовин, створення екологічних, менш шкідливих видів палива, нові засоби захисту рослин, опріснення води; розв’язання проблем, пов’язаних із радіоактивними відходами. Хімічний комбінат і домна, хлібопекарня й теплоелектростанція, шкіряний завод і фабрика парфумів, гірничо-збагачувальні й фармацевтичні підприємства – це не тільки хімічні процеси, а й, можливо, основа майбутньої професійної діяльності старшокласників і, відповідно, нові робочі місця.

Під час вивчення студентами курсу “Аналітична хімія” доцільно, на наш погляд, використовувати поряд із навчальним матеріалом дисципліни інформацію про вимірювання параметрів довкілля, що є основою професійної діяльності лаборантів, співробітників центрів стандартизації, спеціалістів з охорони навколишнього середовища та ін. Метою введення цього курсу є формування стійких знань про основні хімічні процеси, які відбуваються в навколишньому середовищі та методи вимірювання його основних параметрів (літосфера, гідросфера й атмосфера). Знання змісту цього навчального курсу допоможуть учням оволодіти основними методами якісного і кількісного визначення шкідливих речовин у довкіллі, спрогнозувати можливі наслідки забруднювання ними довкілля, екологічні й техногенні катастрофи. Тому запропонований учням додатковий матеріал повинен містити інформацію про сучасні хімічні методи дослідження навколишнього середовища (аналітичний, кінетичний, хіміко-біологічний тощо), хімічні виробництва.

Вивчення додаткової інформації дасть студентові змогу більш детально засвоїти склад атмосфери, гідросфери та літосфери, знати хімічні форми існування того чи іншого елемента в довкіллі, мати уявлення про хімічні процеси, що відбуваються в навколишньому середовищі. Студенти та-

кож можуть набути знань про хімічні токсиканти, що забруднюють довкілля, про методи визначення шкідливих речовин і про способи усунення шкідливого впливу токсикантів. Усе це сприятиме розвитку пізнавального інтересу та пізнавальної мотивації до вивчення не тільки професії вченого хіміка-аналітика, а й біолога, еколога, технолога з проектування очисних споруд, спеціаліста з охорони праці тощо. Для індивідуальних завдань студентам для поглибленого вивчення матеріалу й розуміння можливості його використання в майбутньому можна запропонувати такі теми: "Методи визначення кількісного складу металів у навколишньому середовищі", "Вивчення впливу чинників довкілля на токсичність металів", "Проблеми радіоактивного забруднення навколишнього середовища в засобах масової інформації", "Можливості використання рідких металів земної кори", "Поширеність радіоактивних елементів у природних об'єктах", "Самоочищення природного середовища і його межі", "Ґрунтові екосистеми та їх забруднення".

Уведення додаткового матеріалу профорієнтаційного характеру до курсу "Неорганічна хімія". Вивчаючи тему "Періодична таблиця хімічних елементів Менделєєва", можна використовувати творчий підхід і навчити студента – майбутнього вчителя застосовувати знання із цієї теми для профорієнтаційної роботи з учнями, які цікавляться професіями, пов'язаними з художньою творчістю і образотворчим мистецтвом. Коли учні досліджують хімічний склад художніх матеріалів, у них формується не тільки позитивна мотивація до вивчення хімії як навчальної дисципліни, а й розширюються їхні знання щодо видів художніх матеріалів, способів їх застосування, впливу хімічних елементів на якість фарб. Можна, наприклад, підготувати для учнів такі завдання для індивідуального чи групового виконання: "Визначення складу фарб і їхньої відповідності до хімічних елементів", "Вивчення якості фарб і їхнього впливу на техніку виконання малюнків", "Історія виникнення фарб", "Методи виробництва олійних фарб" та ін. Необхідно дати учням можливість, які мріють у майбутньому стати художниками, архітекторами, реставраторами презентувати свої творчі роботи.

Проблема підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей до профорієнтаційної роботи з учнями старшої школи також може бути вирішена за умов інтеграції знань не тільки з хімічних дисциплін, а і з біологічних, географічних та ін. Уміння студентів інтегрувати ці знання є визначальними в мобілізації їхнього особистісного потенціалу в процесі професійної діяльності. Студент повинен розуміти, що діяльність учителя і діяльність учня не відокремлені одна від одної, а взаємодіють, що сприяє глибокому розумінню значення роботи, котра виконується і спрямована на попередження труднощів, які можуть виникати в учнів у процесі їхнього майбутнього соціально-професійного самовизначення.

Завжди популярними серед випускників шкіл були професії, пов'язані з медициною. Серед таких необхідно назвати професію фармацевта, яка користується широким попитом, особливо сьогодні, в часи розвит-

ку приватного аптечного бізнесу. Але фармацевт повинен не тільки добре орієнтуватися в тій великій кількості медичних препаратів, які сьогодні випускає вітчизняна й зарубіжна промисловість, а й уміти самостійно виготовляти деякі ліки, знати їх вплив на фізіологічні процеси організму людини. Для цього потрібні знання із хімії, біології, фізіології, психології. Використання різноманітних трав і рослин у лікуванні потребує додаткових знань із географії, зокрема про умови вирощування лікарських рослин, склад ґрунтів, на яких вони ростуть, кліматичні умови.

З'ясовано, що 15% старшокласників не знають, де можна здобути ту чи іншу професію, а 43% не обізнані щодо вимог майбутньої професії до знань і вмінь учнів. Професії фармацевта і провізора належать до кола саме тих професій, про особливості яких старшокласники майже нічого не знають. Отже, під час підготовки студентів природничих спеціальностей до профорієнтаційної роботи в школі з учнями слід звернути увагу на те, які матеріали, додаткові знання, форми і методи роботи можна застосувати для того, щоб зорієнтувати старшокласників на обрання ними цих професій. Це можуть бути знання, отримані на уроках біології щодо особливостей садових рослин, які мають лікарське значення, ознайомлення з мінералами на уроках географії. Варто зазначити, що в профорієнтаційній роботі чітко простежуються міжпредметні зв'язки змісту природничих дисциплін. Так, наприклад, для роботи фармацевта недостатньо тільки біологічних знань, необхідні також знання із хімії, бо лікарські препарати – це хімічні сполуки, а практичні навички їх приготування супроводжуються хімічними процесами.

На межі вивчення таких дисциплін природничого циклу, як географія та хімія вчителі можуть допомогти учням в обранні такої професії, як ювелір. У зв'язку із цим учень повинен знати походження мінералів, дорогоцінних металів і каміння, їх властивостей, можливості й умови застосування. Тому діяльність учителя має бути організована так, щоб, по-перше, надати учням додаткову інформацію, використовуючи знання з геології та мінералогії, по-друге, знайти такі форми роботи з учнями, які б сприяли розвитку зацікавленості у них саме цією професією. Це може бути, наприклад, збирання колекції мінералів, творча робота щодо визначення властивостей і можливостей сполучуваності металів і дорогоцінного каміння тощо. Крім того, знання властивостей мінералів і дорогоцінного каміння сприяє розвитку художнього сприйняття дійсності.

Незважаючи на те, що, змінюючи навчальні програми середніх загальноосвітніх шкіл з метою підвищення теоретичного рівня, одночасно була посилена і практична спрямованість навчальних тем природничих дисциплін, це так і не дало вчителям можливості навчити учнів проводити аналогію між здобутими знаннями й обранням ними майбутньої професії.

Висновки. Таким чином, уведення додаткової інформації профорієнтаційного спрямування до змісту навчальних дисциплін природничого циклу дасть змогу майбутнім учителям ефективно реалізовувати педагогічну діяльність щодо профорієнтації старшокласників, надання допомоги в їх-

ньому можливому соціально-професійному самовизначенні, консультуванні батьків у питаннях вибору напряму майбутньої професійної діяльності їхніх дітей.

Перспективи подальших досліджень: розробка дидактичного забезпечення підготовки майбутніх учителів до профорієнтаційної роботи з учнями старшої школи.

Список використаної літератури

1. Афанасьева О.Ю. Коммуникативное образование студентов педагогических вузов на основе идеи междисциплинарности / О.Ю. Афанасьева // Педагогическое образование и наука. – М. : Флинта, 2006. – № 2. – С. 24–27.
2. Гафурова Н.В. О педагогических основаниях готовности учащихся к профессиональному самоопределению / Н.В. Гафурова // Профильная школа. – М., 2005. – № 6 (15). – С. 6–10.
3. Дюжикова Т.М. Зміст підготовки майбутніх учителів до соціально-професійного самовизначення учнів / Т.М. Дюжикова // Педагогічні науки : зб. наук. пр. Бердянського державного педагогічного університету. – Бердянськ : БДПУ. – 2011. – № 1. – С. 125–129.
4. Мадзігон В.М. Професійне самовизначення учнівської молоді в умовах профільного навчання / В.М. Мадзігон, Г.Є. Левченко // Профільне навчання: теорія і практика : зб. наук. праць за матеріалами методологічного семінару АПН України. – К. : Пед. преса, 2006. – С. 77–84.
5. Павлютенков Е.М. Управление профессиональной ориентацией в общеобразовательной школе / Е.М. Павлютенков. – Владивосток : Изд-во Дальневосточ. ун-та, 1990. – 176 с.
6. Пєхота О.М. Особистісне орієнтоване навчання: підготовка вчителя / О.М. Пєхота, А.М. Стараєва. – Миколаїв : ІЛІОН, 2005. – 272 с.
7. Рибалка В.В. Психологічна допомога особистості учнів як суб’єкта профільного самовизначення / В.В. Рибалка // Профільне навчання: Теорія і практика : зб. наук. праць за матеріалами методологічного семінару АПН України. – К. : Пед. преса, 2006. – С. 43–46.
8. Федоришин Б.О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Борис Олександрович Федоришин. – К., 1996. – 383 с.

Дюжикова Т.Н. Содержание естественнонаучных дисциплин как способ подготовки будущего учителя к реализации профориентационной работы со старшеклассниками

В статье проанализированы и теоретически обоснованы возможности содержания естественнонаучных дисциплин в подготовке будущих учителей к профориентационной работе с учащимися старшей школы. Доказано, что введение дополнительной информации профориентационного характера в содержание учебных дисциплин естественнонаучного цикла даст возможность будущим учителям эффективно реализовывать педагогическую деятельность по профориентации старшеклассников.

Ключевые слова: профориентационная работа, естественнонаучные дисциплины, междисциплинарные связи, подготовка будущих учителей.

Dyuzhykova T. Table of contents of natural-science disciplines as method of preparation of future teacher to realization of vocational orientation work with senior pupils

In the article analyses and in theory possibilities of maintenance of natural-science are grounded in preparation of future teachers to vocational orientation work with a student senior school. It is proved that the introduction of additional information of vocational

orientation character to maintenance of educational disciplines of natural-science cycle will enable future teachers effectively to realize pedagogical activity on the vocational orientation of senior pupils.

Key words: vocational orientation work, natural-science disciplines, interdisciplinary connections, preparation of future teachers.

УДК 37.014.542

О.І. ІВАНИЦЬКИЙ

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ НА ЗАСАДАХ АКМЕОЛОГІЧНОГО ТА КОНТЕКСТНОГО ПІДХОДІВ

У статті розглянуто розробку та апробацію системи формування професійної компетентності майбутнього вчителя фізики на основі акмеологічного та контекстного підходів.

Ключові слова: компетентність, акмеологія, контекстність, інновації, технологія.

Інноваційне навчання у сучасному ВНЗ слід розглядати як процес, що значною мірою сприяє створенню і становленню тих умов, які роблять реально можливою творчість як викладача, так і студентів у процесі навчання. Значною мірою цьому сприяє введення у ВНЗ України кредитно-модульної системи навчання. Традиційне навчання, оперативно реагуючи на запити практики, вводить нові елементи знання; відбувається перегрупування навчального матеріалу дисциплін усіх циклів підготовки майбутнього вчителя фізики, більше уваги приділяється змісту і формам організації самостійної роботи студентів. Однак, незважаючи на реформаторські починання у вищій школі, система професійної підготовки майбутніх учителів фізики в Україні фактично залишається традиційною, лекційно-практичною за своїм змістом, не націленою на забезпечення діяльнісної варіативності професійної підготовки майбутніх учителів фізики. Виникає суперечність між рівневою, профільною, організаційною, творчою варіативністю навчального процесу в практиці роботи українських шкіл і професійною неготовністю здійснити таку роботу вчителем фізики, що отримав підготовку в умовах традиційного навчання. Подолання цієї суперечності можливе шляхом забезпечення спеціальної варіативності діяльності студентів на засадах акмеологічного та компетентністного підходів до професійної підготовки майбутнього вчителя фізики.

Загальнопедагогічні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя розглянуто у працях О. Абдулліної, Є. Барбіної, І. Богданової, М. Жалдака, Н. Кузьміної, А. Нісімчука, О. Падалки, П. Самойленка, Г. Селевка, О. Сергєєва, О. Шпака та ін. Різноманітні аспекти компетентності фахівців різних професій досліджено у працях Т. Бабкіна, В. Заболотного, Н. Масюкової, Л. Мітіної, П. Самойленка, О. Сергєєва, І. Сігова, О. Смірнової, В. Стрельнікова, М. Чошанова та ін. Проте питанню формування професійної компетентності майбутнього вчителя фізики на засадах акмеологічного та контекстного підходів у цих працях не приділено належної уваги. У своєму дослідженні цієї проблеми ми спираємося, насамперед, на акмеологічну концепцію Н. Кузьміної та її школи [3], праці А. Вербицького стосовно контекстного навчання [1] та дослідження

П. Самойленка і О. Сергєєва щодо підготовки майбутнього вчителя фізики в умовах диференціації й інтеграції навчання [4].

Метою статті є дослідження шляхів формування професійної компетентності майбутнього вчителя фізики на засадах акмеологічного та контекстного підходів. Ця мета досягалося шляхом вирішення таких завдань: 1) виділити основні технологічні функції вчителя фізики та теперішній стан їх сформованості у структурі його компетентності; 2) здійснити побудову процесу підготовки майбутнього вчителя фізики на контекстній проблемно-модульній основі; 3) забезпечити рейтингове оцінювання ефективності авторської системи діяльності студента в ролі вчителя фізики.

Термін "професійна компетентність" набув особливого значення в понятійному апараті професійної педагогіки. Як зазначає М. Чошанов [5], уведення цього терміна детерміновано такими чинниками:

1) він лаконічно виражає значення традиційної тріади "знання, вміння і навички" і є сполучною ланкою між її компонентами. Компетентність може бути визначена як поглиблене знання предмета чи засвоєне вміння;

2) компетентного фахівця відрізняє здатність серед значної кількості рішень обрати найбільш оптимальне, спростувати хибні рішення, тобто володіти критичним мисленням;

3) компетентність містить як змістовний, так і процесуальний компоненти. Компетентна людина повинна розуміти не лише суть проблеми, а й уміти розв'язувати її практично.

Формування професійної компетентності фахівця – одна з основних цілей підготовки вчителя фізики. Досягнення цієї мети вимагає розробки і застосування відповідної системи акмеологічних технологій навчання у вищій педагогічній школі [3], що може бути здійснено в результаті інтеграції чотирьох чинників: концентрованості, модульності, проблемності й контекстності [5].

Специфікою роботи з підготовки майбутнього вчителя фізики треба вважати те, що професійна компетентність втілюється у формуванні основних технологічних функцій учителя фізики, до яких належать комунікативна, інформаційна, мобілізаційна, проектувальна, організаторська, орієнтаційна, гностична, розвивальна. Була визначена відносна значущість основних технологічних функцій з точки зору вчителів фізики. На основі стратифікованого відбору об'єктів вибірки (стратами були групи вчителів фізики залежно від загального стажу роботи – до 3 років; від 3 до 8 років; від 9 до 15 років; більше ніж 15 років) було відібрано пропорційно названому розподілу відповідно по 62 учителі фізики. Кожна група вибірки, що відповідала страті, складалася шляхом випадкового відбору. Серед виділених учителів фізики було проведено анкетування з метою виявлення відносної значущості основних технологічних функцій учителя фізики при реалізації технології навчання. Одержані результати подано в табл.

Таблиця

Оцінювання вчителями фізики значущості основних технологічних функцій

Технологічна функція	I група (до 3 років); % в межах гру-пи/загальн ий %	II група (від 3 до 8 років); % в межах гру-пи/загальн ий %	III група (від 9 до 15 років); % в межах гру-пи/загальни й %	IV група (більше ніж 15 років); % в межах гру-пи/загальн ий %	Значення технологіч-них функцій у навчанні, %
Інформаційна	46,2/12	44,1/10,4	34,4/8,4	31,8/7,9	38,7
Орієнтаційна	16,9/4,2	15,3/3,8	6,6/1,7	7,4/1,8	11,4
Комунікативна	10,8/2,7	11,9/3,0	16,4/4,1	16,1/4,0	13,8
Розвивальна	7,7/1,9	8,5/2,1	13,1/3,3	13,8/3,4	10,7
Організаційна	6,1/1,5	6,8/1,7	14,8/3,7	15,1/3,7	10,6
Проективна	4,6/1,2	6,8/1,7	6,6/1,7	7,0/1,8	6,3
Мобілізаційна	4,6/1,2	4,4/1,1	4,8/1,2	4,9/1,2	4,7
Гностична	3,1/0,8	4,4/1,1	3,3/0,8	3,9/0,9	3,6

Як видно із табл., панівна роль належить першим чотирьом технологічним функціям у діяльності вчителя фізики, проте більш глибокий аналіз даних опитування виявив і деякі суттєві моменти. Насамперед, це стосується значних відмінностей в оцінюванні технологічних функцій різними стратами. Так, значно вище оцінюється вчителями-початківцями інформаційна функція і принижується значення таких важливих для ефективного функціонування технологій функцій, як: організаційна, проективна і розвивальна. Показовим є порівняння оцінки цих функцій першою і двома останніми групами, як і серйозне загальне недооцінювання всіма стратами питомої ваги проективної функції.

Виділяючи, вслід за А. Вербицьким, навчальну діяльність академічного типу, квазіпрофесійну та навчально-професійну діяльності як основні організаційні форми контекстного навчання, ми підкреслюємо особливу роль у контекстному навчанні саме активних форм, методів і засобів навчання в їх поєднанні як системних атрибутах технологій підготовки майбутнього вчителя фізики [1].

Побудова процесу підготовки майбутнього вчителя фізики на контекстній проблемно-модульній основі передбачала послідовне проходження таких етапів цього процесу: а) підготовчий, або пропедевтичний етап; б) етап неімітаційних технологій активного навчання; в) етап імітаційних технологій контекстного навчання.

Введення пропедевтичного курсу “Вступ до фаху” як одного з компонентів акмеологічної технології підготовки майбутнього вчителя фізики до використання інноваційних технологій навчання в цьому контексті має свої специфічні функції:

1) встановлення узгодженості зі змістом фізики загальноосвітньої школи;

2) формування у студентів основ методики навчання фізики, специфічних методів досліджень і мов психолого-педагогічних наук та дидактики фізики;

3) створення підґрунтя для загальнометодичної та спеціальної підготовки майбутнього вчителя фізики – забезпечення фундаменту для безперервної методичної освіти і самоосвіти;

4) компенсацію раніше відсутніх або втрачених можливостей навчання фізики в загальноосвітній школі;

5) адаптацію студентів до умов навчання у ВНЗ;

6) поступальне збагачення діяльнісних здатностей майбутніх учителів фізики.

Зміст курсу "Вступ до фаху" розглядався як результат, перш за все, внутрішньопредметної інтеграції змісту підготовки вчителя фізики. Вчорашні випускники школи мають, як правило, нерівноцінний рівень підготовки із фізики, широкий спектр загальнонавчальних умінь. Тому при відборі змісту і побудові курсу реалізувався принцип наступності, який передбачав узагальнювальне повторення опорних фізичних понять, законів, теорій, опрацьованих у школі. Інтегрувальна функція принципу наступності полягала у ліквідації в студентів прогалин в опорних знаннях, у встановленні зв'язків фізики з іншими предметами, у створенні бази для успішного засвоєння подальшого навчального матеріалу з методики навчання фізики і курсу загальної фізики.

Протягом етапу неімітаційних технологій (базового навчання) формування професійної компетентності студента базувалося на вивченні та проектуванні студентом основних складових діяльності вчителя фізики. Контекстне навчання проводилося шляхом проектування уроків фізики і методичного та психологічного обґрунтування проектів з позиції сприйняття учнями. Характерним для контекстного навчання на цьому етапі було порівняльне вивчення досвіду роботи вчителів фізики, порівняльний аналіз особливостей у: проведенні уроків фізики; здійсненні індивідуального підходу; своєрідності інноваційних і традиційних уроків. На цьому етапі підготовки вчителя фізики до використання інноваційних технологій навчання переважали індивідуальні форми роботи студентів та робота в парах і ланках.

Вивчення діяльності студентів показало, що перехід від знань до практичного їх втілення не відбувається автоматично. Потрібні певні засоби і спеціально створені умови, що стимулюють застосування знань, теоретичне осмислення студентами практичної діяльності, які забезпечують "перехід" теоретичних знань в інструмент практичної діяльності. Одним із засобів створення таких умов поступового входження студентів у практичну діяльність вчителя фізики у нашому дослідженні були різноманітні способи моделювання діяльності вчителя в рамках контекстного навчання. Найбільш повно реалізація контекстного навчання здійснювалася на етапі імітаційного навчання при вивченні спецкурсу "Інноваційні технології навчання фізики в загальноосвітній школі", який став інтегративною ланкою

підготовки вчителя фізики до використання інноваційних технологій навчання в середній школі [3].

Змістове і практичне забезпечення інтегративності фахової підготовки майбутнього вчителя фізики в межах спецкурсу реалізувалося через застосування діяльнісного підходу до процесу фахового навчання студентів-фізиків шляхом формування авторської системи діяльності.

Кількісне оцінювання ефективності авторської системи діяльності студента в ролі вчителя фізики ґрунтувалося на рейтингу. При здійсненні експериментальної роботи оцінювався кожен етап застосування технології навчання фізики студентом на основі відповідних критеріїв оцінювання ефективності технологій навчання фізики. Системний аналіз кожного етапу ґрунтувався на п'яти основних групах показників:

1. Оцінювання проекту технології навчання фізики.

1.1. Відповідність принципу циклічності, технологічність запропонованої моделі технології.

1.2. Наявність інваріантів та їх узгоджена послідовність.

1.3. Трансляційна достатність.

1.4. Наявність моделі діяльності учнів і власної діяльності майбутнього вчителя фізики.

1.5. Врахування при проектуванні вікових особливостей учнів, профілю та специфіки класу.

2. Оцінювання основних характеристик учнів на цьому етапі.

2.1. Ступінь пізнавальної активності, творчості та самостійності.

2.2. Рівень засвоєння інваріантів діяльності учнів при вивченні елементів фізичного знання.

2.3. Обґрунтованість вибору й ефективність застосування парних, колективних (групових) і фронтальних форм роботи.

2.4. Ступінь дисциплінованості, організованості та зацікавленості.

3. Оцінювання змістової складової фрагмента навчального матеріалу із фізики.

3.1. Ступінь структурованості та концентрованості навчального матеріалу, застосування опорних конспектів.

3.2. Науковість, доступність і посильність навчального матеріалу.

3.3. Міра проблемності та привабливості навчальної інформації.

3.4. Актуальність і зв'язок із життям.

4. Оцінювання ефективності застосованих інваріантів діяльності вчителя і учнів.

4.1. Рівень конкретизації інваріантів.

4.2. Оптимальність застосування обраного типу ООД учнів.

4.3. Раціональність і ефективність використання часу занять, оптимальність темпу, узгодженість чергування інваріантів.

4.4. Моніторинг діяльності учнів.

4.5. Ступінь доцільності й ефективності застосування засобів навчання.

4.6. Ступінь дотримання правил охорони праці та техніки безпеки вчителем і учнями.

5. Оцінювання цілей і досягнутих результатів.

5.1. Оцінювання діагностичності цілей вивчення фрагмента навчального матеріалу та їх рівневий характер.

5.2. Оцінювання усвідомлення учнями сформульованих цілей.

5.3. Обсяг засвоєння учнями відрізку навчального матеріалу.

5.4. Ступінь виховного і розвивального впливу технології.

5.5. Рівневий характер подання цілей.

5.6. Раціональність і повнота обліку знань.

Кожен показник оцінювався за чотирибальною шкалою: “4” – “відмінно”, “3” – “добре”, “2” – “задовільно”, “1” – “незадовільно”. Перелічені вербальні показники оцінювалися вчителем фізики, методистом, присутніми на уроках студентами, розробником і реалізатором цієї технології – студентом – майбутнім учителем фізики на основі “стенограм” уроків (пар) кожного з етапів функціонування технології, в якій фіксувалися час, дії учителя й учнів, зауваження і міркування спостерігача. Максимально можлива сума становила 100 балів, мінімально можлива – 25. Якщо студент набирав 85 балів і більше, то АСД оцінювалася на “відмінно”, 65–84 – на “добре” і 45–64 – на “задовільно”. Методистом проводився порівняльний аналіз оцінок з їх аргументацією й аналізом відхилень.

З метою збереження і порівняння інформації при лонгітюдному педагогічному дослідженні використовувалася “Карта аналізу й оцінювання ефективності АСД” конкретного студента, а отримані результати були подані у підсумковій таблиці результатів формування у студентів АСД на трьох рівнях.

Висновки. Таким чином, побудова процесу підготовки майбутнього вчителя фізики на контекстній проблемно-модульній основі, системне застосування акмеологічних технологій навчання дали змогу:

– реалізувати спрямованість на формування мобільності знань, гнучкості методу і критичності мислення майбутнього вчителя фізики;

– інтегрувати та диференціювати зміст навчання шляхом групування проблемних модулів, що забезпечить розробку курсу в повному, скороченому і поглибленому варіантах;

– здійснювати, використовуючи варіативність структури проблемного модуля, самостійний вибір студентами варіанта курсу залежно від рівня навченості та забезпечувати індивідуальний темп просування за програмою;

– використовувати проблемні модулі як сценарії для створення педагогічних програмних засобів;

– зорієнтувати роботу викладача на консультативно-координувальні функції управління пізнавальною діяльністю студентів;

– застосовувати ефективну систему рейтингового контролю й оцінювання засвоєння студентами навчального матеріалу;

– забезпечити повноцінне формування елементів авторської системи діяльності студента на технологічній основі.

Дослідження можна продовжити шляхом порівняльного багатофакторного вивчення ефективності застосування акмеологічних технологій підготовки майбутнього вчителя фізики, поширення запропонованої методики на процес перепідготовки вчителів фізики, при розробці й апробації посібників для професійної підготовки майбутнього вчителя фізики на засадах акмеологічного та контекстного підходів.

Список використаної літератури

1. Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А.А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31–39.
2. Іваницький О.І. Технології навчання фізики : навч. посіб. / О.І. Іваницький, С.П. Ткаченко. – Запоріжжя : ЗНУ, 2010. – 256 с.
3. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии / Н.В. Кузьмина. – СПб. : Питер, 1995. – 158 с.
4. Самойленко П.И. Развитие дидактики физики как инновационный процесс // П.И. Самойленко., А.В. Сергеев // Специалист. – 1997. – № 4. – С. 28–31; № 5. – С. 29–32; № 6. – С. 34–37.
5. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : метод. пособ. / М.А. Чошанов. – М. : Народное образование, 1996. – 160 с.

Иваницкий А.И. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя физики на основе акмеологического и контекстного подходов

Статья посвящена разработке и апробации системы формирования профессиональной компетентности будущего учителя физики на основе акмеологического и контекстного подходов.

Ключевые слова: компетентность, акмеология, контекстность, инновации, технология.

Ivanitsky O. The formation of professional competence of students as teachers of physics in the future on the basis of acmeological and contextual approaches

The article is devoted to developing and approbation of the formation of professional competence of future teachers of physics which based on the context and acmeological approach.

Key words: competence, acmeological, context, innovation, technology.

УДК 378.14

О.Й. КАРАБІН

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ДО РОБОТИ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті розглянуто педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до роботи в інформаційному середовищі.

Ключові слова: інформатизація суспільства, інформатизація освіти, інформаційні технології, інформаційне середовище, інформаційна підготовка, педагогічні умови.

Визначальним чинником якісного рівня професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін є формування готовності до роботи в інформаційному середовищі, що потребує особливого дослідження. Це забезпечить здатність фахівця підвищувати свій інформаційно-професійний рівень протягом усього життя.

Метою статті є визначення педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до роботи в інформаційному середовищі.

Добираючи умови формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до роботи в інформаційному середовищі, ми визначилися з поняттям “педагогічна умова”, яке розглядається у працях багатьох дослідників. Так, В.Д. Стасюк визначає “педагогічні умови” як обставини, від яких залежить та за яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групи людей [8]. Вдалим, на нашу думку, є тлумачення поняття “педагогічні умови” Ю.Є. Юцевича – це сукупність різнопланових факторів (компонентів), необхідних і достатніх для виникнення, функціонування та зміни певної педагогічної системи [9].

Під педагогічними умовами щодо предмета нашого дослідження, спираючись на наведені вище визначення, розуміємо взаємопов’язану сукупність обставин, чинників, компонентів, що безпосередньо впливають на ефективність формування професійної підготовки майбутніх учителів під час освітньо-педагогічного процесу.

До основних педагогічних умов фахової підготовки майбутніх учителів С.О. Сисоєва і В.В. Волкова зараховують: забезпечення належного педагогічного керівництва навчальним процесом; посилення мотивації навчання; взаємозв’язок теоретичних уявлень із набутими уміннями й навичками; диференціація навчання й індивідуальний підхід; об’єктивність оцінювання знань майбутніх фахівців; стимулювання самостійно-наукової роботи для поглиблення рівня знань майбутніх фахівців; підвищення творчого рівня мислення [7]; наближення навчальної діяльності майбутніх фахівців до професійної [2]. Вищезазначені педагогічні умови впливають на професійну підготовку майбутнього фахівця, але ми зупинимо свою увагу на тих педагогічних умовах, які можна застосувати для формування готов-

ності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до роботи в інформаційному середовищі.

Отже, враховуючи взаємопов'язану сукупність обставин, чинників, компонентів і різні підходи науковців до педагогічних умов, нами були обрані такі педагогічні умови для формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до роботи в інформаційному середовищі:

1. Підвищення ефективності інформаційної підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

2. Забезпечення дієвості інформаційного середовища в системі підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.

3. Спрямованість педагогічного процесу на формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до роботи в інформаційному середовищі.

Обґрунтуємо кожну з вибраних педагогічних умов підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до роботи в інформаційному середовищі.

Підвищення ефективності інформаційної підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін. Використання цієї педагогічної умови має на меті сприяти готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до роботи в інформаційному середовищі. Вважаємо, що чим вищий рівень інформаційної підготовленості майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін, тим професійнішою буде його підготовка, тобто якісне виконання навчальних планів, програм з навчальних дисциплін у галузі знань "гуманітарні науки" (шифр 0203). Інформаційна підготовка майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін ґрунтується на:

– компетентній роботі з комп'ютерною технікою, операційними системами, прикладним програмним забезпеченням, сервісними програмами, інформаційними навчальними системами, електронними довідковими системами;

– грамотній роботі з комп'ютерними мережами, інтернет-сервісами та службами, супутниковими та телекомунікаційними системами;

– ефективній роботі з інформаційно-пошуковими системами, автоматизованими інформаційними службами.

Вирішення в освітньому процесі питань підвищення ефективності інформаційної підготовки майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін можливе в інформаційному середовищі з урахуванням:

– інтенсивного процесу інформатизації суспільства й освітнього процесу ВНЗ;

– сьогоднішніх вимог на основі стандартів підготовки майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін, які регламентуються навчальними планами напряму підготовки 6.020303 – "філологія" (українська мова та література, російська мова та література, англійська мова та література, німецька мова та література, французька мова та література, переклад англо-український), 6.020302 – "історія";

– соціальних перспектив на основі використання інформаційних знань, інформаційних технологій, інформаційної культури, інформаційних ресурсів.

Метою підвищення ефективності інформаційної підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін є формування їх готовності до роботи в інформаційному середовищі, що дає майбутньому вчителю змогу здобути якісну професійну освіту. Інформаційна підготовка майбутніх учителів гуманітарних дисциплін при системоутворювальному підході професійного зростання та індивідуалізації освітніх умінь і знань на основі високої інформаційної культури особистості з ефективним використанням інформаційних технологій та особливостями роботи з інформацією якнайкраще буде формуватися в інформаційному середовищі, що є другою педагогічною умовою для формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до роботи в інформаційному середовищі.

Забезпечення дієвості інформаційного середовища в системі підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін. Воно реалізується в умовах інформатизації освіти і задовольняє потреби освітнього процесу в отриманні широкого спектра освітніх послуг. Таке відкрите, дієве і спрямоване на розвиток інформаційне середовище є одним із головних напрямів інформатизації освіти та формується на основі вільного доступу до інформації, з можливістю використання повною мірою її обміну, нагромадження, збереження і формування на її основі нових знань, умінь, навичок, що сприяє професійному розвитку майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін.

У багатьох працях дослідників [1; 3–6] наголошено на таких дієвих можливостях інформаційного середовища, як:

– сукупність технічних і програмних засобів зберігання, нагромадження, передачі, обробки, опрацювання та поширення інформації, що забезпечує оперативний доступ до інформації й виконує освітні наукові комунікації, актуальні для реалізації цілей і завдань освіти;

– широке використання нових можливостей засобів інформатики, активної інтеграції інформаційних та телекомунікаційних технологій для підвищення ефективності системи освіти і створення умов для формування компетентного фахівця;

– сукупність великої кількості інформаційних об’єктів і зв’язків між ними, як підсумкова всіх інформаційно-знаннєвих потоків, на перетині яких перебуває фахівець, а також організаційні й юридичні структури, що підтримують інформаційні процеси.

Доповнимо цей перелік такими дієвими можливостями інформаційного середовища у системі підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, як:

– інтегративна цілісність усіх видів і процесів діяльності, організації й управління освітнім процесом у єдиній інформаційно-аналітичній системі підготовки майбутнього фахівця;

– створення відкритої телекомунікаційної інфраструктури ВНЗ для ефективного використання та інтеграції в освітній процес;

– повноцінне управління навчальним процесом і удосконалене викладання навчальних дисциплін;

– кваліфікаційне підвищення педагогічних та управлінських кадрів навчального закладу;

– повноцінний інтерактивний інформаційний обмін освітнім контентом (нормативно-правового та організаційно-методичний матеріал, електронні інформаційні ресурси, інформаційні дані) для підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, організації індивідуалізації системи контролю якості знань і управління навчальним процесом;

– інтеграція педагогічних та інформаційних технологій для розвитку і саморозвитку майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін та умов формування його інформаційної культури;

– професійна мобільність підвищення рівня знань і самоосвіченості та особистісних творчих здібностей майбутнього фахівця.

Важливою умовою освітнього процесу майбутніх учителів гуманітарних дисциплін є формування їх готовності до роботи в інформаційному середовищі, що означає гармонійний розвиток особистості з високим інноваційним рівнем культури та професійне самовдосконалення.

Забезпечення дієвості інформаційного середовища у системі підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін і формування їх готовності до роботи в ньому реалізується у системі їх підготовки з урахуванням інформаційних потреб суспільства, освітніх перспектив і педагогічного процесу, що є третьою педагогічною умовою для формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до роботи в інформаційному середовищі.

Спрямованість педагогічного процесу на формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до роботи в інформаційному середовищі. Розглянемо спрямованість педагогічного процесу, що є цілісним процесом гармонійного розвитку, виховання і навчання, на оволодіння уміннями і навичками практичного застосування до навчання і розвитку професійних здібностей майбутніх учителів гуманітарних дисциплін на формування готовності до роботи в інформаційному середовищі та визначимо його етапи:

1. Ознайомлення майбутніх учителів гуманітарних дисциплін із інформаційно-аналітичною системою управління освітою і наукою ВНЗ, інформаційно-технологічними й організаційно-методичними особливостями інформаційного середовища та його інфраструктурою.

2. Набуття майбутніми вчителями гуманітарних дисциплін базових знань, умінь і навичок роботи із самим інформаційним середовищем (особливості управління, навчально-методологічні засади й основи базових напрямів навчання й розвитку, правила роботи і навігації в ньому), а також із його технічними ресурсами, інформаційними потоками, прикладним і програмним забезпеченням, телекомунікаційними й інформаційними технологіями.

3. Застосування знань, умінь і навичок до роботи в інформаційному середовищі на практиці (вміти працювати з комп’ютерною технікою та

операційними системами, здійснювати пошук інформації в глобальній і локальній мережах; уміти працювати з електронною скринькою; вміти створювати власну електронну записну книжку і працювати з нею (пошук, сортування, редагування інформації); вміти створювати і працювати із файлами різного типу (редагувати, форматувати і зберігати зміни до них), різними сервісними і програмними середовищами).

4. Формування у майбутніх учителів гуманітарних дисциплін умінь і навичок роботи в інформаційному середовищі (уміти використовувати пошукові механізми інформації за різними критеріями та створювати власну систему критеріїв пошуку на серверах та в мережах різних типів зі збереженням результату; вміти працювати з інтернет-службами, мережевими соціальними сервісами та технологіями; вміти працювати з технологією підключення до глобальної мережі (технологією підключення й налаштування локальної мережі); вміти працювати з технічними пристроями (принтером, сканером, ксероксом, планшетом, плотером, проектором, інтерактивною дошкою та ін.); уміти працювати з документами, що розташовані на серверах у режимі он-лайн (завантажувати, зберігати й конвертувати їх), електронними курсами і матеріалами, електронними джерелами бібліотек і архівів, баз даних і знань).

5. Перевірка професійної якості підвищення рівня знань і самоосвіченості й особистісних творчих здібностей майбутніх фахівців, засвоєних навичок та умінь (комп'ютерні та педагогічні практики; курсові, бакалаврські, дипломні, науково-дослідні роботи; конференції, наукові семінари й тренінги).

Установлено певні закономірності, які стосуються проблеми готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до роботи в інформаційному середовищі, зокрема:

– наявність психологічної готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до діяльності в інформаційному середовищі (здобувати знання і технології володіння ними; здійснювати пошук і підбір інформації для підвищення професійної та наукової освіченості; працювати з інформаційними потоками і ресурсами для реалізації поставлених завдань; формувати інформаційну культуру із системою стійких умінь і навичок використання педагогічних та інформаційних технологій до професійної діяльності);

– опосередкований досвід готовності майбутніх фахівців до діяльності з інформаційним середовищем;

– власний досвід готовності до діяльності, який повністю буде розкритий лише за умови актуалізації внутрішньої, позитивної мотивації майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін для успішного розв'язання поставленої мети.

Виділимо основні аспекти формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до роботи в інформаційному середовищі: усвідомлення вимог інформатизації суспільства, інформатизації освіти ВНЗ і своїх потреб; усвідомлення можливостей інформаційного середовища, ви-

користання і досягнення яких дасть змогу реалізувати цілі, потреби, завдання й поставлені завдання як суспільства, так і власні; осмислення багатофакторного інформаційного середовища й оцінювання його механізмів, з'ясування умов навчання, діяльності, розвитку, в яких будуть відбуватися дії з актуалізацією досвіду для виконання майбутніх вимог, найбільш вірогідних і допоміжних способів вирішення завдань; усвідомлення мобільності особистісних здібностей майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін для розвитку та саморозвитку з урахуванням своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових характеристик для творчого, професійного зростання і досягнення поставленої мети та відповідного результату.

Висновки. Таким чином, реалізація виокремлених педагогічних умов, які необхідно розглядати та застосовувати в комплексі, з урахуванням напряму підготовки, сприятиме формуванню готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до роботи в інформаційному середовищі.

Список використаної літератури

1. Башмаков М.И. Процесс обучения в информационной среде / М.И. Башмаков, С.Н. Поздняков, Н.А. Резник // Школьные технологии. – 2000. – № 6. – С. 133–159.
2. Волкова В.В. Формування професійної спрямованості студентів-менеджерів на початковому етапі навчання (на матеріалі англійської мови) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / В.В. Волкова. – Луганськ, 2010. – 19 с.
3. Зайцева Е.Н. Информационно-обучающая среда как средство развития самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку : дис. на соискания уч. степени канд. пед. наук / Е.Н. Зайцева. – М., 2003.
4. Колин К.К. Информатика в системе опережающего образования / К.К. Колин. – М. : РАН Институт проблем информатики, 1996. – 24 с.
5. Корнєв Р.С. Підготовка майбутніх економістів до професійної інформаційної діяльності у вищих навчальних закладах : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Р.С. Корнєв ; Національний аграрний університет. – К., 2005. – 275 с.
6. Роберт И.В. Теоретические основы создания и использования средств информатизации образования : дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук / И.В. Роберт, И.В. Корнєв. – М., 1994. – 339 с.
7. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня : монографія / С.О. Сисоєва. – К. : Поліграф книга, 1996. – 406 с.
8. Стасюк В.Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі "школа – вищий заклад освіти" : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / В.Д. Стасюк. – Одеса, 2003. – 197 с.
9. Юцевич Ю.Е. Педагогическое обоснование содержания вокальной подготовки учащихся педучилищ : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / Ю.Е. Юцевич. – К., 1985. – 230 с.

Карабин О.И. Педагогические условия формирования готовности будущих учителей гуманитарных дисциплин к работе в информационной среде

В статье рассмотрены педагогические условия формирования готовности будущих учителей гуманитарных дисциплин к работе в информационной среде.

Ключевые слова: информатизация общества, информатизация образования, информационные технологии, информационная среда, информационная подготовка, педагогические условия.

Carabin O. Pedagogical conditions of formation of readiness for future teachers of the humanities to work in the information environment

In the article the pedagogical conditions for the formation of future teachers of humanities to work in the information environment.

Key words: informatization of society informatization of education, information technology, information environment, information training, pedagogical conditions.

УДК 37.013.77

О.О. КІСЕНКО

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ: ШЛЯХИ ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ

Статтю присвячено проблемі висвітлення шляхів формування психологічної культури у майбутніх соціальних працівників в умовах вищої школи.

Ключові слова: психологічна культура, майбутній соціальний працівник, шляхи формування психологічної культури майбутнього соціального працівника.

Для кожної епохи розвитку людства характерна певна психологічна культура, що відповідає загальнолюдським цінностям. Саме сьогодні важливо закласти в нашій державі засади повноцінної психологічної культури, яка сприяла б духовному і творчому потенціалу майбутнього соціального працівника та всього українського народу взагалі. Зауважимо, що характер психологічної культури помітно впливає на стан економічного, політичного та соціального розвитку країни, духовність громадян і їхню національну свідомість. Об'єктивні та суб'єктивні труднощі формування психологічної культури майбутнього соціального працівника передбачають пошук досконаліших шляхів її формування, нових підходів в освітньому процесі вищої школи. Треба звернути увагу на те, що ці положення є базовими у Законі України "Про освіту" та Національній доктрині розвитку освіти в Україні. Говорячи про актуальність і практичну значущість формування психологічної культури майбутніх соціальних працівників в умовах сьогодення, можна знайти велику кількість прикладів того, що відсутність елементарної психологічної грамотності виступає основною причиною проблем, труднощів та конфліктів у соціальній взаємодії людей. Недостатній рівень сформованої психологічної культури призводить до виникнення стресових ситуацій як в окремої людини, так і в суспільстві в цілому.

У вивчення проблеми пошуку шляхів формування психологічної культури у майбутніх соціальних працівників в умовах вищої школи вагомий внесок зробили багато дослідників, науковців, психологів та педагогів-практиків, серед яких: Б.Г. Ананьєв, О.С. Анісімов, А.М. Бандурка, С.П. Бочарова, О.С. Газман, О.В. Гринько, О.К. Данилевич, М.К. Тутушкіна та ін.

Метою статті є визначення шляхів формування психологічної культури у майбутніх соціальних працівників в умовах вищої школи.

Теоретичне дослідження проблеми дало нам змогу зробити такі припущення, що висловлювання про психологічну культуру кожен трактує порізному, але спільне в усіх те, що складовими психологічної культури є такі компоненти, як: знання себе і знання інших, самооцінка й оцінка оточення, уміння керувати своєю поведінкою і діяльністю, будувати відносини з іншими людьми. Їх гармонійне поєднання визначає психічне здоров'я, емоційне благополуччя та продуктивність у соціальній, професійній, родинній та інших сферах життєдіяльності людини.

Базуючись на даних власного теоретичного дослідження, ми погоджуємося з думкою Г.І. Марасанова, що ні для кого не є новиною те, що загальне визначення поняття "психологічна культура" не включено до жодного з психологічних словників, натомість це компенсується наявністю визначень в окремих сферах психолого-педагогічної науки [13].

На основі аналізу, систематизації й узагальнення існуючих підходів до визначення цього поняття ми під психологічною культурою майбутнього соціального працівника розуміємо вид загальної культури, особливе утворення особистості, яке забезпечує успішну роботу майбутніх соціальних працівників з клієнтами, а саме: дає майбутньому фахівцеві змогу розуміти їх внутрішній світ, ефективно вирішувати життєві та професійні проблеми, психологічно адаптуватися й самовизначитися в соціумі [8].

Слід зауважити, що психологічна культура майбутнього соціального працівника формується під впливом багатьох факторів. Більшість їх може бути зарахована до зовнішніх. На суспільному рівні до них відносимо: соціальні, економічні, релігійні, етнічні та ін. Наведені чинники формують певний базовий рівень психологічної культури майбутнього соціального працівника (як частин загальної культури), на який орієнтується кожна людина, яка знаходиться в цьому суспільстві, та надбудовує вже власну психологічну культуру (іншими словами, індивідуальний рівень). Цей індивідуальний рівень психологічної культури майбутнього соціального працівника визначається такими чинниками, як:

– базовий рівень психологічної культури суспільства;
– педагогічний вплив;
– вплив батьків;
– вплив однолітків або колективу;
– власна психологічна та практична діяльність [10].

Серед вказаних чинників слід підкреслити, що власна практична та психологічна діяльність фахівця із соціології, соціального працівника (і набуття через неї власного практичного та психологічного досвіду) є найважливішим для формування особистості, але цей чинник, зазначимо, є найменш впливовим. Найбільший вплив, на нашу думку, має базовий рівень психологічної культури суспільства, оскільки він є визначальним для всіх інших чинників. Педагогічний вплив і вплив батьків перебувають приблизно на однаковому рівні. Вплив однолітків або колективу, який є найменш контрольованим, може розглядатися як один з найголовніших (але слід пам'ятати, що й він визначається впливом попередніх трьох чинників і небагатим власним досвідом) [3]. Саме власний психологічний і практичний досвід робить людину індивідуальністю.

Треба зазначити, що психологічна культура особистості соціального працівника – досить складна й стійка система вказаних якостей. Вона формується тільки в умовах тривалого й активного впливу системи об'єктивних і суб'єктивних факторів навчання, виховання й побудови соціальних відносин. До об'єктивних факторів зараховуємо:

– систему соціальних і правових впливів;
– систему та зміст навчання;
– систему суспільних цінностей;
– перспективи професійної освіти і працевлаштування;
– методи навчання й розвитку інтелектуальних здібностей;
– наочні приклади соціальної та професійної поведінки тощо.

До суб'єктивних факторів належать:

– характерологічні якості особистості, такі як: моральні, комунікативні, вольові;
– мотиваційно-цільові;
– індивідуально-особистісний і професійний досвід;
– загальні та професійні здібності;
– ціннісні орієнтації;
– принципи самоорганізації діяльності [15].

Формування психологічної культури студентів – майбутніх соціальних працівників, на наш погляд, потребує застосування адекватних методів професійного відбору, індивідуального підходу, розробки критеріїв визначення рівня сформованості моральних, комунікативних, інтелектуальних і регуляторних компонентів навчальної та професійної діяльності.

Для ефективного формування психологічної культури студентів – майбутніх соціальних працівників необхідно:

– забезпечити високий рівень викладання як спеціальних, профільних, так і гуманітарних дисциплін: педагогіки, психології, соціальної психології, соціологічних дисциплін, філософії, етики, приділяючи особливу увагу практичним методам застосування гуманітарних, психологічних та педагогічних знань у спілкуванні й поведінці студентів – майбутніх фахівців у соціальній сфері;
– більш активно використовувати профільну практику студентів у ВНЗ для формування навичок спілкування та інтерактивної взаємодії з учнями, для розвивального впливу на формування їх особистості;
– організувати системи психологічного забезпечення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників [6].

Висновки. В ході дослідження ми дійшли таких висновків:

1) поняття "психологічна культура майбутнього соціального працівника" досить нове, не вивчене у психолого-пдагогічній науці на належному рівні, а отже, питання шляхів її формування теж залишається відкритим;
2) з метою ефективного формування психологічної культури студентів – майбутніх соціальних працівників необхідно забезпечити високий рівень викладання як спеціальних, профільних, так і гуманітарних дисциплін;
3) приділяти належну увагу практичним методам застосування гуманітарних, психологічних і педагогічних знань у спілкуванні та поведінці студентів – майбутніх фахівців у соціальній сфері;
4) активно використовувати профільну практику студентів – майбутніх фахівців у соціальній сфері у ВНЗ;
5) організувати системи психологічного забезпечення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Список використаної літератури

1. Анисимов О.С. Психологические особенности педагогического мышления в системе высшего образования / О.С. Анисимов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.voppsy.ru/1987/876/87606.htm.

2. Бандурка А.М. Основы психологии управления / А.М. Бандурка, С.П. Бочарова, Е.В. Землянская. – Харьков, 1999.

3. Газман О.С. Воспитание: цели, средства, перспективы. Новое педагогическое мышление / О.С. Газман. – М. : Высшая школа, 1989. – 523 с.

4. Голева З.В. Творческая реализация профессиональных функций в педагогическом процессе [Электронный ресурс] / З.В. Голева, А.К. Данилевич. – Режим доступа: http://www.voppsy. ru/1987/876/87606.htm.

5. Гринько О.В. Проблема формирования профессионально-перцептивной культуры специалиста / О.В. Гринько // Вестник ПГЛУ. – № 1. – 2004. – С. 34–51.

6. Демина Л.Д. Психологическая культура как фактор становления профессионала [Электронный ресурс] / Л.Д. Демина, И.А. Ральникова, Н.А. Лужбина. – Режим доступа: http://psy.tsu.ru/problems_psy.php.

7. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И.Ф. Исаев. – М. : Наука, 2002. – 287 с.

8. Кісенко О.О. Структура і зміст поняття “Психологічна культура майбутнього соціального працівника” / О.О. Кісенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищіх загальноосвітніх закладах : зб. наук. праць / [редкол.: Т.І. Сущенко (гол.ред) та ін.]. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 14/67. – С. 158–165.

9. Климов Е.А. Введение в психологию труда / Е.А. Климов. – М. : Наука, 1988. – 432 с.

10. Колмогорова Л.С. Становление психологической культуры личности как ориентир современного образования [Электронный ресурс] / Л.С. Колмогорова. – Режим доступа: http://bspu.ab.ru/journal/pedagog/pedagog 3/atl4h.

11. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М. : Высшая школа, 1984. – 346 с.

12. Мажара Г.П. Психологизация образования – условие и критерий его развития [Электронный ресурс] / Г.П. Мажара. – Режим доступа: http://vlad-sadovsk.chat.ru/ magazin4/articlel.htm.

13. Марасанов Г.И. Культура как психологическое понятие [Электронный ресурс] / Г.И. Марасанов. – Режим доступа: http://psychol.ras.ru/cont/marasan.htm.

14. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики : пособие для студентов психологических факультетов / А.Б. Орлов. – К. : Вища школа, 1995. – 427 с.

15. Симанова Т.А. Психолого-акмеологическая характеристика личности профессионализма [Электронный ресурс] / Т.А. Симанова. – Режим доступа: http://psy. tsu.ru/problems_psy.php.

16. Тутушкина М.К. Практическая психология для преподавателей / М.К. Тутушкина. – М. : Наука, 1997. – 428 с.

17. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. – М. : Высшая школа, 1997. – 348 с.

Кисенко Е.А. Формирование психологической культуры у будущих социальных работников в условиях высшей школы: пути решения проблемы

Статья посвящена проблеме выделения путей формирования психологической культуры у будущих социальных работников в условиях высшей школы.

Ключевые слова: психологическая культура, будущий социальный работник, пути формирования психологической культуры будущего социального работника.

Kisenko H. Forming of psychological culture for future social workers in the conditions of in high school: ways of decision of problem

This article is sanctified to the problem of selection of ways of forming of psychological culture for future development workers in the conditions of higher school.

Key words: psychological culture, future development worker, ways of forming of psychological culture of future development worker.

УДК 378.035:165.742(477)

Ю.І. КОСТЄВА

ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВИШІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Розглянуто питання формування гуманістичних цінностей студентів педагогічних вишів у процесі вивчення циклу загальнопедагогічних дисциплін і педагогічної практики. Виділено види педагогічної діяльності, при яких формування системи ціннісних знань особистості, її моральних навичок і відносин може з успіхом здійснюватися.

Ключові слова: гуманістичні цінності, ціннісні орієнтації, педагогіка, пізнавальна активність, активні форми навчання.

У процесі соціально-економічного, наукового і культурного розвитку держави провідна роль належить людському фактору. Тому особливе місце в реформуванні суспільства займає вища школа. Саме випускники ВНЗ стають у майбутньому керівниками всіх ланок економіки, сільського господарства і народної освіти, провідними вченими, державними діячами, вчителями та ін. Зростання об'єктивних вимог до підготовки майбутніх фахівців вимагає ретельного аналізу системи, яка склалась в освіті, особливостей виховання студентів.

Проблемі формування гуманістичних цінностей студента, розкриттю різних аспектів підготовки висококваліфікованих фахівців присвячено дослідження багатьох провідних вітчизняних і зарубіжних учених. Значну увагу вивченню особливостей психічного і психологічного розвитку студентів, їхньому прояву в умовах індивідуальної та колективної діяльності приділяв Б.Г. Ананьєв. Він підкреслював важливість усебічного вивчення діяльності людини, "факторів і умов, які визначають її продуктивність і успішність, залежність від розвитку і вплив на розвиток, вплив на структуроутворення людини" [1, с. 26]. Учений багато зробив для розвитку психологічної діяльності, яка не тільки дає інформацію про рівні психофізіологічних функцій, станів і якостей особистості, а й про можливості подальшого розвитку людини. Праці Б.Г. Ананьєва є теоретичною основою для пізніших психопедагогічних досліджень. Питанням психологічних і психофізичних особливостей студентів присвячено праці Г.Г. Баранова, Р.Г. Ваганова, В.К. Демиденка, Л.П. Добровольської, А.П. Кашина, С.В. Яремчук та ін. До проблем вищої школи звертаються М.І. Воровка, Т.С. Іванова, С.С. Ізбаш, А.А. Коробченко, Л.М. Марковець, Н.Д. Нікандров, Є.С. Павлютенков, Л.Г. Третяков та ін. О.В. Долженко і В.Л. Шатуновський пропонують свій підхід до формування особистості студента в процесі навчання. М.Н. Руткевич і Д.І. Пащенко порушують проблеми ВНЗ, зумовлені взаємозв'язком між вимогами суспільства і розвитком системи освіти. Питанням формування культури майбутнього фахівця присвячено дослідження В.А. Волкової. Вагомий внесок у вивчення процесу формування особистості студента зробили праці І.П. Аносова, А.В. Дмитрієва, С.Г. Карпенчук, В.Г. Лисовського, М.М. Окси, М.Л. Сметанського, Т.І. Сущенко та ін.

У багатьох працях стосовно вищої школи для нашого дослідження найбільше значення мають ті, які присвячено питанням навчання і виховання студентів у педагогічному ВНЗ. У сучасній педагогічній літературі досліджено багато аспектів підготовки педагогічних кадрів для всіх ланок системи освіти. Розкривають особливості підготовки майбутніх учителів праці О.А. Абдуліної, Ю.П. Болотіна, М.В. Елькін, І.А. Зязюна, С.Г. Карпенчук, Л.В. Кондрашової, Н.В. Кузьміної, Л.С. Нечипоренко, І.Є. Синиці, М.І. Сметанського, Н.О. Ткачової та ін. Проблему культури відносин між учителем і учнями, шляхи оволодіння мистецтвом спілкування майбутніми педагогами досліджено в працях В.О. Бойко, О.М. Гурової, Л.С. Нечипоренко, М.М. Окси, В.М. Рогинського, Н.Є. Щуркової, С.В. Яремчук та ін. Питання професійного самовиховання майбутнього вчителя розглядають М.М. Головкова, М.В. Елькін, С.Б. Єлканов, А.А. Кобенко, Є.М. Павлютенков, Т.І. Сущенко, Г.А. Широкова та ін. Наукові праці багатьох авторів зробили важливий внесок у розкриття окремих аспектів проблеми формування моральної культури майбутнього педагога.

Мета статті – окреслити межі аналізу проблеми формування ціннісної культури майбутнього вчителя в процесі вивчення загальнопедагогічних дисциплін, виявлення оптимальних умов її вирішення.

На сучасному етапі розвитку вищої школи, коли в університетах та педагогічних інститутах, особливо на природничих факультетах, кількість гуманітарних спецкурсів і факультетів занадто незначна, саме кафедра педагогіки повинна й може стати провідною у впровадженні принципів гуманізації та гуманітаризації освіти в реальне життя навчального закладу, важливим фактором формування ціннісних орієнтацій студента. Основні напрями її діяльності у вирішенні цієї проблеми: здійснення такого підходу в навчанні й вихованні, який сприяє формуванню переконання про пріоритет загальнолюдських цінностей над національними, класовими, релігійними та будь-якими іншими; організація цілеспрямованої праці кожного викладача і кафедри в цілому для формування моральних знань, звичок і відносин студентів, що сприяють становленню їхніх ціннісних якостей, ознайомлення майбутніх фахівців з різноманітними підходами до одних і тих самих суспільних явищ з метою навчити молодь не тільки мислити діалектично, а й з повагою ставитися до протилежної точки зору, визнавати альтернативу думок і поглядів; розробка і внесення до навчальних планів міждисциплінарних спецкурсів, які стосуються проблеми етики й моралі, філософії, мистецтва, культури тощо; застосування різноманітних активних форм навчання і виховання, які сприяють як підвищенню рівня знань, умінь і навичок студентів, так і формуванню в них найважливіших якостей моральної культури; створення умов для закріплення знань, моральної поведінки майбутніх учителів в активній педагогічній діяльності.

Значення педагогіки як навчального предмета в процесі формування ціннісних орієнтацій майбутнього учителя реалізується шляхом здійснення декількох основних функцій. До першої з них належить формування ціннісних знань студентів. Система ціннісних знань є теоретичним фундаментом

становлення ціннісної культури особистості. Успішність навчання багато в чому залежить не тільки від особистого ставлення до нього студента, а й від уміння викладачів відібрати зміст навчального курсу, вибрати оптимальні форми, методи і засоби навчання та виховання, поєднати групові й індивідуальні види діяльності. І.П. Аносов вважає, що інтенсифікація навчального процесу, перш за все, передбачає всебічний пошук внутрішніх резервів і можливостей традиційних форм та методів наукової і навчальної діяльності, а також широке впровадження нових, передових досягнень науки і техніки стосовно підготовки фахівців вищої кваліфікації, "вони нададуть педагогу, викладачеві нові можливості щодо удосконалення навчального процесу" [2, с. 334]. Науково обґрунтоване поєднання традиційних лекцій з активними формами опанування новими знаннями з педагогіки сприяє не загалом їх формальному запам'ятовуванню, а суб'єктивно-ціннісному становленню, свідомому засвоєнню основних тверджень моралі, формуванню моральних переконань особистості.

Під час підготовки до семінарських і практичних занять, написання рефератів, курсових та дипломних робіт студент самостійно опрацьвує основну і додаткову літературу, ознайомлюється з підходами до педагогічних явищ різних авторів, вивчає передовий досвід. Активізація пізнавального процесу індивіда лише в тому випадку буде успішною, якщо буде базуватися на системі вже засвоєних знань, відповідати його особистісним поглядам і судженням. Логічний зв'язок між засвоєним навчальним матеріалом і змістом нових знань, які студент самостійно здобуває із друкованих джерел, дають йому можливість об'єктивно розуміти суть навчально-виховного процесу, ціннісного оцінювання різноманітних явищ. Пізнавальна активність особистості зумовлена рівнем усвідомлення значення того чи іншого навчального матеріалу для її соціального і професійного становлення. До інформації ж, значущість якої студентові не зрозуміла, у нього виробляються різні механізми психологічного захисту, і часто неочікувані перепони. Щоб знати їх, необхідно ввести освітній матеріал в коло вимог особистості, її життєвих настанов і цінностей. Сказане повною мірою стосується і педагогічних знань. Щоб ліквідувати цей недолік, викладачі Мелітопольського педагогічного університету, перш за все, прагнуть показати студентам практичну значущість наукової теорії, розкривають теорію як інструмент аналізу і конструювання виховних процесів. Однак подальша робота показала, що звернення лише до практичної значущості курсу не в усіх випадках викликає потрібне ставлення до нього з боку студентів. Нерідко вони правильно констатують практичну привадливість тих або інших положень педагогічної науки, але це визнання є чимось зовнішнім до їхнього духовного світу, не викликаючи істинної зацікавленості. Пояснення ми бачимо в тому, що курс вивчається, коли вчительська діяльність з її тривогами, пошуками і постійними екстремальними ситуаціями, на думку окремих студентів, є чимось далеким, органічно не пов'язаним з їхнім сьогоденням.

Наведені вище міркування дали підстави зробити висновок про необхідність спеціальної роботи, спрямованої на усвідомлення студентами не

тільки практичної, а й розвивальної, етичної, естетичної значущості загальнопедагогічних дисциплін. Такий підхід об'єктивно зумовлений самим змістом цих знань і характером їх функціонування в діяльності вихователя. З психологічних позицій суттєвим є врахування того факту, що духовні потреби формуються в їх взаємозв'язку і взаємозумовленості. Отже, виховуючи у студентів інтерес до педагогічної науки, необхідно враховувати структуру, яка склалась в їхніх потребах, і спиратись на те, що в предметі найбільш значуще для особистості – "вести" її до власне пізнавальної потреби. Викладачі прагнуть розкрити студентам роль свого курсу в побудові світогляду. Тут важливо показати, що навряд чи можна говорити про цілісний світогляд індивіда, якщо в його свідомості поряд із науковими судженнями про природу і суспільство існують звичайні уявлення про психічні процеси в такій значній сфері практичних суспільних відносин, як виховання. Втілення цього завдання розгорталося в двох взаємопов'язаних напрямах. Перший – систематичне виявлення і коректування донаукових уявлень студентів про явища виховання. В міру органічного зв'язку педагогічних понять із категоріальним апаратом низки суспільних наук процес коректування охоплював елементи, які входили до різних сфер індивідуального усвідомлення (в тому числі й уявлення, детерміновані власне філософською проблематикою). Другий напрям був зумовлений характером філософських понять і теорій, точніше – особливостями їхньої верифікації. Своє завдання викладачі вбачають у тому, щоб допомогти і студентам на конкретному педагогічному матеріалі усвідомити дієву силу діалектичного методу. Таким чином складались умови, за яких вивчення педагогіки сприймалось студентами в контексті їхніх багатоманітних зусиль із формування власного світогляду. Та установка, яка склалась у молоді на моральну оцінку своєї і "не своєї" поведінки, а також вимоги в усе більш глибокому засвоєнні норм моралі зумовлюють специфічний підхід до всіх елементів культури як до потенційного джерела ціннісного пізнання. Отже, звертаючись до науки (причому не тільки до етики), молода людина нерідко і в ній шукає можливість задовольнити це прагнення. На наш погляд, психології та педагогіці об'єктивно більшою мірою притаманна етична значущість, ніж, скажімо, математиці чи лінгвістиці. М.М. Окса стверджує, що завдання полягає в тому, щоб найбільш яскраво і динамічно розкрити цю особливість курсу, пов'язавши тим самим його вивчення з моральними вимогами студентів [5, с. 126].

Тут на перший план виступають вимоги педагогічної етики. Етична значущість загальнопедагогічних дисциплін особливо рельєфно виявляється в період педагогічної практики. Студенту доводиться щоденно приймати рішення, які тим або іншим чином відбиваються в особистості школяра. Під час розгляду самостійної професійної діяльності студентів ми прагнули підвести їх до розуміння того, що знання наукової теорії підсилює моральне право на педагогічну дію. Отже, оволодіння цим знанням виступає як моральний обов'язок майбутнього вчителя. В результаті курси загальнопедагогічних дисциплін стають для студентів потрібними і не тільки в розрахунку

на “завтра”, а й уже сьогодні, адже вони допомагають йому будувати свій образ життя, свою поведінку. Суттєвим аспектом цієї проблеми є усвідомлення студентами загальнопедагогічних курсів як стимулу й інструменту самоусвідомлення, самооцінки, морального вдосконалення. В цьому плані доцільне звернення до їхнього особистого досвіду, введення в семінари і лекції дискусійних елементів, педагогічне прочитання та колективне обговорення творів літератури, театрального й кіномистецтва. Анкетування й індивідуальні бесіди показують, що під впливом актуалізації різних стимулів пізнавального інтересу значна кількість студентів почала повніше усвідомлювати значущість загальнопедагогічних дисциплін не тільки для професійної підготовки, а й для морального і громадянського становлення.

Поступове опанування теоретичними основами педагогічної науки не тільки сприяє засвоєнню студентами сучасної педагогічної інформації, а й розширює систему моральних знань майбутнього фахівця, налаштовує на необхідність давати особисту оцінку науковим джерелам, що пропонуються, формує вміння і навички діалектичного підходу до вирішення складних моральних проблем у навчально-виховному процесі. Важливе місце в розвитку моральної культури майбутніх учителів займають семінарські та практичні заняття з педагогіки. Вони володіють широкими потенційними можливостями для осмислення та закріплення студентами етичних знань, формування їхніх моральних звичок і відносин. Ефективним засобом для реалізації цих завдань є застосування різноманітних активних форм навчання. Активні форми навчання дають можливість моделювати різні педагогічні ситуації, фрагменти уроків і виховних заходів, коли студенти намагаються застосовувати отримані знання в практичній діяльності.

Однією із поширених форм роботи зі студентами є навчально-рольові ігри. Вони допомагають розвивати у майбутніх фахівців самостійність, творче ставлення до справи, оволодівати мистецтвом спілкування з дітьми і дорослими, практично використовувати знання, уміння і навички, отримані під час вивчення теоретичних курсів. При цьому отримані знання, уміння і навички студенти застосовують в новій для них обстановці, яка модулює їхню майбутню професійну діяльність. Одночасно протягом гри молоді люди опановують нові вміння, відшліфовують свою педагогічну майстерність, набираються досвіду моральних відносин між людьми. Відома дослідниця з проблем активізації знань студентів засобами ділової гри М.І. Воровка, розкриваючи психолого-педагогічні особливості ділової ігри, виділяє такі принципи, яких необхідно дотримуватись під час її розробки: виконання імітаційного моделювання конкретних умов навчально-виховної діяльності фахівців; забезпечення проблемності в змісті ділової гри; встановлення тісної взаємодії та професійного спілкування між учасниками гри; забезпечення двоплановості гри, тобто створення таких умов, коли студенти усвідомлюють себе і як виконавцями певних ролей, і як фахівцями за своїм профілем діяльності; стимулювання діяльності та поведінки; володіння науковими методами для здійснення будь-якої діяльності, у тому числі й дослідницької [4, с. 146–148].

Однак у педагогічній підготовці студентів переважає інформативний бік навчання, коли студенти прагнуть механічно засвоїти певний обсяг знань, який відповідає вимогам навчального плану. Студент у такому випадку найчастіше є тим, хто запам'ятовує і відтворює вивчений матеріал, який не завжди співвідноситься з його майбутньою професійною діяльністю. Результати проведеного нами анкетування старшокурсників і молодих учителів про вплив педагогіки як навчального предмета на розвиток пізнавального інтересу і формування моральних якостей підтверджують висновок про те, що теоретична підготовка майбутніх учителів під час вивчення загальнопедагогічних дисциплін не є, на їхню думку, визначальним фактором формування професійних і особистісних якостей студентів. Зі 196 опитаних п'ятикурсників 18% висловились за відміну педагогіки як навчального предмета в зв'язку з її безкорисністю в їхньому професійному становленні як вчителя; 39% відзначили, що курс педагогіки ВНЗ занадто формалізований і логічно не завжди пов'язаний із реальною практичною діяльністю в школі; 32% вважають, що викладачі в процесі лекційних і семінарських занять не враховують достатньо думки студентів із питань відбору навчального матеріалу і форм праці.

У процесі констатувального експерименту з'ясувалося, що 26% молодих учителів скаржаться на погані відносини з керівництвом школи і колегами; 52% мають труднощі в спілкуванні й організаторській діяльності з дітьми; 46% вважають, що вони не достатньо володіють якостями, які необхідні педагогові в школі; 94% відчувають постійні фізичні та психічні перевантаження, не вміють організувати свій робочий день так, щоб залишався час на підвищення освітнього і культурного рівня. Кожний четвертий молодий спеціаліст зізнається, що не володіє розвинутим самоврядуванням, терпимістю, тактовністю, вмінням завжди знайти індивідуальний підхід до дитини, в конфліктній ситуації здатний підвищити голос на дитину.

З-поміж загальної кількості опитаних студентів і молодих учителів (368 осіб) 45% висловили думку про те, що педагогіка як навчальний предмет дуже мало вплинула на становлення системи їхніх моральних знань; 52% – на формування їхніх моральних звичок, а 57% – на становлення їхніх моральних відносин. На думку опитаних, на формування моральної культури студентів великий вплив має особистість самого викладача педагогіки – його знання, загальна культура, моральне обличчя. І тут ми стикаємося ще з однією проблемою, яка існує у вищій школі, – рівень моральної культури самих викладачів, котрі працюють у виші. Ця проблема стала настільки актуальною, що на заняттях із педагогіки студенти про неї постійно нагадують. Кожного разу, коли мова йде про вимоги до культурного і морального складу сучасного вчителя, студенти висловлюють думку про те, що ці вимоги повинні враховуватись і під час обрання педагога на посаду викладача вишу. Учасники анкетування вважають, що тільки у 38% викладачів ВНЗ рівень моральної культури можна оцінити як "дуже високий" і "високий", а в 12% педагогів вони вважають його взагалі "незадо-

вільним”. Студенти і молоді вчителі згадували багато випадків, коли викладачі вишу виявляли до них неповажне ставлення, не завжди об’єктивно оцінювали їхні знання і поведінку. Не заперечуючи значущість наукової компетентності викладача вишу, на перший план за важливістю студенти і молоді вчителі ставлять якості моральної культури: чесність, порядність, доброзичливість, справедливість, тактовність, самокритичність та ін. Ми вважаємо, що підвищення рівня ціннісних орієнтацій студентів тісно пов’язане з вирішенням іншої проблеми вишів – усвідомлення кожним викладачем вищої школи своєї відповідальності за особистісне становлення майбутніх учителів, значущості в цьому процесі їхнього власного морального обличчя. Невідповідність між уявленнями студентів про особистість викладача і якості реальної людини, якщо він занадто віддалений від їхнього ідеалу, призводить до неприйняття педагогічних зусиль останнього, знижує пізнавальний інтерес до предмета, який він викладає [5, с. 128].

У науково-методичній літературі з педагогіки описаний досвід багатьох ВНЗ, у яких важлива роль у професійному становленні майбутнього педагога відводиться позааудиторній виховній діяльності. Наприклад, заслуговує на увагу діяльність таких студентських об’єднань: педагогічний клуб “Росток” при Полтавському педуніверситеті, студентське наукове об’єднання “Пошук” при Мелітопольському педуніверситеті, клуб “Вчитель” при Криворізькому педуніверситеті та “Полум’я” при Харківському педуніверситеті, мережа науково-методичних гуртків при Сімферопольському, Томському, Харківському університетах і Кримському гуманітарному інституті. На відміну від планових навчальних занять із загальнопедагогічних дисциплін позааудиторна робота має ширші можливості в часі, місці проведення і формах її організації, засобах знайти індивідуальний підхід до кожного студента. Особливе місце позааудиторна діяльність студентів займає в класичному університеті, тому що специфічною особливістю цього навчального закладу є глибока загальнотеоретична підготовка з предмета спеціалізації, яка комбінується з недостатньою підготовкою з предметів загальнопедагогічного та психологічного циклу. Правильно організована позааудиторна робота розвиває пізнавальний інтерес у студентів до педагогіки, удосконалює систему їхніх моральних знань, формує теоретичні основи моральних переконань особистості, розширює досвід моральних відносин. М.М. Окса зазначає, що процес виховання в позанавчальний час тільки тоді буде ефективним, якщо він буде не стихійним, спонтанним, а цілеспрямованим і організованим, “який характеризується залученням студентів до активної різноманітної діяльності, формуванням у них позитивного ставлення до цієї діяльності і збудженням внутрішніх протиріч між досягнутим і необхідним рівнем професійного становлення, які виступають як рушійна сила їхнього морального і психічного розвитку” [5, с. 129].

Аналіз результатів проведеного констатувального експерименту показує, що під час оцінювання педагогічних явищ більшість студентів (майже 60%) не розуміє їх діалектичної складності, прагнуть однозначно

трактувати їх рішення, не до кінця розуміють сутність основних моральних понять. Ю.П. Болотін вважає, що причиною цього є недостатнє володіння педагогічною теорією, методикою наукового дослідження, невмінням на основі вивчених фактів робити науково обґрунтовані висновки [3]. Формування у студентів знань теоретичних основ педагогічної науки, розкриття основних положень моралі та механізму втілення їх у практичній педагогічній діяльності, в першу чергу, здійснюється в процесі планових навчальних занять із психолого-педагогічних дисциплін. Однак процес подальшого поглиблення цих знань, оволодіння науковою інформацією, яка не входить до змісту обов'язкового навчального матеріалу, формування вмінь знаходити оптимальні вирішення складних педагогічних проблем при нестачі практичного досвіду роботи може успішно продовжуватись під час позааудиторної спільної діяльності студентів і викладача.

Т.Ф. Бєльчева, В.О. Бойко, М.І. Воровка, М.В. Елькін, С.С. Ізбаш, А.А. Коробченко, М.М. Окса, ділячись досвідом Мелітопольського державного педагогічного університету, підкреслюють необхідність комплексного підходу викладачів до виховання студентів – майбутніх учителів. На І курсі викладачі прагнуть сприяти оптимальній адаптації студентів до умов ВНЗ, вирішенню їхніх особистих проблем, встановлення гуманних і доброзичливих відносин в академічних групах. Починаючи з ІІ курсу, кафедрою педагогіки і педагогічної майстерності проводиться цілеспрямована аудиторна та позааудиторна робота із формування особистості майбутнього спеціаліста – кваліфікованого вчителя і високоморальної людини. Викладачі не лише прагнуть залучити якомога більше учасників до організації та проведення тематичних педагогічних вечорів, наукових конференцій, диспутів на морально-етичні теми тощо, а й періодично поставити кожного студента в позицію відповідального організатора певного педагогічного заходу [3]. Однак, як показують результати констатувального експерименту, можливості педагогіки як навчального предмета в процесі формування ціннісних орієнтацій саморозвитку моральної культури студентів використовуються далеко не в повному обсязі. Під час аналізу даних інтерв'ювання старшокурсників з'ясовано: 62% майбутніх фахівців вважають, що в наш час високоморальні якості людини лише заважають "добре влаштуватись у житті"; 47% студентів висловили думку про те, що курси загальнопедагогічних дисциплін мали слабкий або занадто слабкий вплив на їхню моральну самоосвіту та саморозвиток; лише 2% майбутніх учителів вибирають теми рефератів, курсових і дипломних робіт, пов'язані з організацією процесу самовиховання особистості. Ціннісні орієнтації людини – це не статистичне явище, а складний процес. І триватиме цей процес успішно лише в тому випадку, якщо центральне місце в ньому займатиме саме ціннісне вдосконалення особистості.

Висновки. Загальнопедагогічні дисципліни мають великі потенційні можливості для формування ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя. Формування системи ціннісних знань особистості, її звичок і відносин може успішно здійснюватись у таких видах педагогічної діяльності: 1) на ле-

кційних і семінарських заняттях із загальнопедагогічних дисциплін та їхніх спецкурсів; 2) під час підготовки до семінарів, вивчення праць класиків педагогіки, праць сучасних учених з педагогічної тематики і проблем суміжних гуманітарних наук; 3) під час написання рефератів, курсових і дипломних робіт, які стосуються різних аспектів моральної культури людини; 4) під час проходження педагогічної практики; 5) у позааудиторних заняттях із педагогіки; 6) під час групових та індивідуальних консультацій викладачів для студентів та інших видів спілкування педагогів із майбутніми вчителями; 7) в процесі самовиховання, спрямованого на формування ціннісних знань, звичок і відносин особистості.

Подальшого дослідження вимагають питання формування гуманістичних ціннісних орієнтацій в оволодінні знаннями, поняттями, визначеннями, організації моральної діяльності на заняттях з історії педагогіки, педагогіки, теорії виховання, школознавства, філософії освіти, педагогічної майстерності.

Список використаної літератури

1. Ананьев Б.Г. Комплексное изучение человека и психологическая диагностика / Б.Г. Ананьев // Вопросы психологии. – 1963. – № 5.

2. Аносов І.П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект / І.П. Аносов. – К. : Твімінтер, 2003. – 391 с.

3. Болотін Ю.П. Тенденції та закономірності становлення загальнопедагогічних дисциплін в Україні / Ю.П. Болотін, М.М. Окса. – Мелітополь : МДПІ, 1997. – 202 с.

4. Воровка М.І. Ділові ігри у процесі активізації знань студентів педагогічних вузів / М.І. Воровка // Вісник УДУВГП : розділ “Педагогіка” : “Сучасні технології навчання: проблеми та перспективи” : зб. наук. пр. – Рівне : УДУВГП, 2003. – Ч. 2. – С. 144–149.

5. Окса М.М. Формування моральної культури студентів в процесі вивчення загальнопедагогічних дисциплін / М.М. Окса // Наукові записки Вінницького державного пед. університету ім. Коцюбинського. – Сер. : Педагогіка і психологія. – Вінниця : Едельвейс і К, 2007. – Вип. 21. – С. 123–131.

Костева Ю.И. Формирование гуманистических ценностей студентов педагогических вузов в процессе изучения общепедагогических дисциплин

Рассматриваются вопросы формирования гуманистических ценностей студентов педагогических вузов в процессе изучения цикла общепедагогических дисциплин и педагогической практики. Выделены виды педагогической деятельности, при которых формирование системы ценностных знаний личности, ее моральных навыков и отношений может с успехом осуществляться.

Ключевые слова: гуманистические ценности, ценностные ориентации, педагогика, познавательная активность, активные формы обучения.

Kostieva Yu. Formation of humanistic values of students of pedagogical universities in the study general pedagogical subjects

Examines the issues of formation of humanistic values of students of pedagogical institutions of higher education in the process of studying the cycle общепедагогических disciplines and pedagogical practice. Allocated kinds of pedagogical activity, in which the formation of the system of values of the knowledge of the individual, its moral skills and attitudes can be successfully implemented.

Key words: humanisticvalues, values, education, cognitive activity, active learning.

УДК 378

В.М. КРАВЧЕНКО

ПРОФЕСІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ В ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті подано аналіз розвитку поняття "професійний потенціал викладача вищої школи" в теоретико-педагогічних дослідженнях. Визначено основні підходи до подальшого вивчення цього феномену.

Ключові слова: потенціал, професійний потенціал, викладач вищої школи, професійний потенціал викладача вищої школи.

Змістовно-якісні зміни сучасного суспільства вимагають випереджального розвитку освіти, що, в свою чергу, висуває особливі вимоги до освітян вищої школи, перед якими поставлена висока місія забезпечити цей процес. Невизначеність змісту професійної діяльності фахівців у майбутньому, відсутність чітких вимог до їх підготовки вимагають від викладачів вищої школи особливої готовності до стрімкої перебудови своєї педагогічної діяльності, що може бути забезпечено високим рівнем розвитку їх професійного потенціалу.

Пошуки розв'язання проблеми формування та розвитку професійного потенціалу педагога (вчителя, викладача) усе частіше знаходять місце в публікаціях вітчизняних і зарубіжних науковців. Актуальність цього напряму дослідження зумовлена потребами подальшої модернізації вітчизняної системи багатоступеневої освіти, покликаної здійснити підготовку нового покоління наукових і педагогічних кадрів для вищої школи та перепідготовку вже працюючих викладачів з яскраво вираженим комплексом якостей, що відповідають сучасним вимогам вищої освіти. Це, передусім, передбачає оновлення цілей і змісту вузівської підготовки майбутніх викладачів вищої школи, переорієнтацію форм і методів її організації на засадах нової – гуманістичної парадигми (В.П. Андрющенко, І.Д. Бех, А.М. Богуш, І.А. Зязюн, В.П. Кравець, В.Г. Кремень, О.Я. Савченко, О.В. Сухомлинська та ін.), а також принципову перебудову психологічної структури педагогічної діяльності самих викладачів сучасної вищої школи, найвищий рівень реалізації якої в умовах сьогодення науковцями вбачається в їхній спроможності безперервно формувати, поповнювати, зберігати й інтенсифікувати власний професійний потенціал (О.С. Анісімов, Н.В. Кузьміна, В.Г. Маралов, М.М. Нечаєв, О.М. Пєхота, В.І. Слободчиков, Р.І. Хмелюк та ін.) [17].

Зазначимо, що в наукових дослідженнях поняття "потенціал" є вкрай популярним і широко вживаним останнім часом. У сучасній теорії наукового знання вже склалися необхідні передумови та накопичені певні джерела щодо осмислення сутності й визначення понять "потенціал" (В.М. Бережний, О.І. Голованов, Л.В. Сохань та ін.), "особистісний потенціал" (А. Маслоу, Ф. Перлз, К. Роджерс, В. Франкл та ін.), "професійний потенціал особистості" (В.О. Гузенко, Є.М. Іванова, Є.А. Клімов, Є.Б. Старовойтенко, О.О. Тихомиров та ін.).

У психолого-педагогічних джерелах найчастіше поняття “потенціал” використовується лише в значенні творчого чи науково-дослідного потенціалу педагога (Н.Т. Більдер, В.М. Гнатюк, О.І. Виговська, Л.В. Загрекова, Н.В. Кічук, М.О. Князян, Л.В. Кондрашова, Є.С. Михайлова, С.О. Сисоєва, І.Т. Уебб, Р.І. Хмелюк та ін.). Це серйозно заважає адекватному розумінню сутності феномену “потенціал” в аспекті педагогічної теорії і практики, особливо в контексті його формування та розвитку, з метою забезпечення перспективного зростання професіоналізму педагогічних кадрів, зокрема викладачів вищої школи.

Оскільки феномен “професійний потенціал” розглядається як основа ефективності професійної діяльності особистості та її самореалізації, він є об’єктом наукових досліджень у галузях психології, соціології, акмеології, філософії. Для розвитку якісної вищої освіти, що, насамперед, залежить від особистості викладача, актуальним є розуміння змісту поняття “професійний потенціал викладача вищої школи”, його визначення, структури, механізмів формування й етапів розвитку.

Мета статті – проаналізувати підходи до визначення змісту професійного потенціалу викладача вищої школи в дослідженнях науковців.

Щоб зрозуміти сутність поняття “професійний потенціал викладача вищої школи” як специфічного феномену трудового напряму життєдіяльності особистості, необхідно розглянути більш фундаментальні поняття: “потенціал”, “професійний потенціал”, “педагогічний потенціал”, визначення яких сформульовано у дослідженнях науковців.

У найзагальнішому розумінні поняття “потенціал” визначено як можливість, потужність (не тільки реальну, а й приховану – ту, що може виявитися за сприятливих обставин) [16, с. 514].

Поняття “потенціал” має загальнонауковий характер і застосовується в багатьох галузях знань: філософії, фізиці, біології, демографії, економіці, соціології тощо. Головна особливість цього терміна полягає в тому, що він є інтегральною мірою оцінки можливостей тієї або іншої системи. Загалом, поняття “потенціал” походить від латинського potentia – потужність, сила, можливість. Воно визначається, по-перше, як джерело, можливість, засіб, ресурс, резерв, який може бути приведений у дію і використаний для вирішення якого-небудь завдання й досягнення певної мети. По-друге, як можливість окремої особистості, суспільства, держави, системи, організації в певній сфері діяльності (науково-технічній, освітній, військовій тощо).

У філософії поняття потенціалу пов’язано, насамперед, із категоріями можливості та дійсності. Н.В. Маринець зазначає, що “можливість”, виникаючи в рамках “дійсності” як одна з її потенцій, репрезентує майбутнє в сьогоденні і, перетворюючись на “дійсність”, породжує нові можливості: такою є діалектика їх взаємного переходу. Адже потенція – це можливість, яка не діє. Вона здатна стати реальністю за певних умов і за наявності певних ресурсів. Перехід можливості в реальність є процесом актуалізації потенції. Близьким до терміна “потенціал” є поняття “ресурс” та “ре-

зерв” як засоби, запаси чого-небудь, цінностей, до яких звертаються в разі потреби або можливості [6].

На думку І.С. Маслової, потенціал – це можливість того чи іншого ресурсу, яка існує у прихованому вигляді, бути використаною для розв’язання відповідних конкретних завдань за умови наявності засобів і відповідних умов [8].

М.Т. Шафіков стверджує, що поняття потенціалу відносне, оскільки воно властиве конкретному носію – соціальний потенціал, людський потенціал, науковий потенціал та ін. Відносність потенціалу дає змогу визначити його як властивість матеріальних і матеріально-духовних систем, мати можливості, ресурси та інше для самозбереження, саморуху, дії та взаємодії [18, с. 23]. Далі М.Т. Шафіков відзначає, що потенціал має різні форми внаслідок того, що його різним носіям (предмету, процесу, явищу тощо) притаманна змістовна своєрідність їх потенціалу [18, с. 32].

Таким чином, термін “потенціал” використовується стосовно різних об’єктів вивчення: предмета, процесу, явища, особистості, організації, регіону, соціуму тощо. Тому науковці різних напрямів досліджують такі поняття, як: соціально-економічний потенціал; науково-технічний і науково-освітній потенціали; трудовий і професійний потенціали; соціальний, людський, особистісний, духовний потенціали тощо. При цьому вивчаючи ті чи інші сторони певного потенціалу, кожний із напрямів дослідження – філософський, історичний, соціологічний, психологічний, педагогічний тощо – відкриває свою специфіку цього об’єкта дослідження.

З метою визначення змісту феномену професійного потенціалу викладача вищої школи, його структури, механізмів формування та розвитку необхідно з’ясувати місце цього поняття в системній ієрархії понять і його зв’язок з іншими суміжними та родовими поняттями.

Розглядаючи трудову діяльність людини як складову її життєдіяльності, а педагогічну професійну діяльність викладача – як трудову діяльність, доцільно вважати поняття професійного потенціалу викладача складовою широшого феномену життєвого потенціалу особистості.

У сучасній науковій літературі формується традиція розглядати життєвий потенціал особистості крізь призму можливостей досягнення успіху, досягнення певної вершини реалізації потенціальних властивостей людини.

Життєвий потенціал особистості розглядається як узагальнена системна характеристика індивідуальних фізичних, духовних і психологічних можливостей особистості, які в своїй сукупності забезпечують її творчу самореалізацію в соціокультурному просторі; як комплекс властивостей, котрий дає людині можливість приймати рішення та регулювати свою поведінку, враховуючи й оцінюючи ситуацію, виходячи, насамперед, зі своїх внутрішніх уявлень і критеріїв [6].

На думку Н.В. Маринець, структура життєвого потенціалу особистості ієрархічна, її послідовними лінійно пов’язаними компонентами є рівні життєвого потенціалу, всередині яких виокремлено три рівні:

1) базовий – вітальний (здоров'я і духовна енергія), елементи якого є фундаментом життя особистості, а тому й основою розвитку та реалізації її життєвого потенціалу;

2) ірраціонально-психологічний (інтелект, почуття, емоції, воля), елементи якого забезпечують сприйняття навколишнього світу, необхідне для подальшої активної інтеграції в нього і діяльності в ньому;

3) соціально-компетентісний, який складається з підрівнів загальних і спеціальних компетенцій (професійних, фахових).

При цьому ефективність розвитку професійного потенціалу забезпечується розвитком елементів потенціалів базового та ірраціонально-психологічного рівнів.

Отже, для усвідомлення змісту поняття "професійний потенціал викладача вищої школи" необхідно враховувати зміст таких дефініцій, як: потенціал, життєвий потенціал особистості, професійний потенціал, педагогічний потенціал. При цьому для повного розуміння цих понять необхідно розглядати їх у різних аспектах: філософському, соціологічному, акмеологічному та ін.

Аналізуючи соціальні процеси розвитку професійного потенціалу, О.О. Бояринцева [4] запропонувала соціологічну інтерпретацію професійного потенціалу, визначила його відмінності від трудового потенціалу та людського капіталу, зауважила значення доступності професійних ресурсів як найважливішої умови для професійного розвитку особистості. На думку О.О. Бояринцевої, професійний потенціал – це характеристика особистості, яка концентрує її професійні знання та вміння, здатність їх реалізувати з економічною метою, включення до професійної спільноти, соціальної позиції, що забезпечують їй доступ до професійного розвитку [4]. Формування ресурсів для професійної діяльності визначається як особистісними здатностями, так і існуючим у суспільстві різним доступом до соціальних ресурсів, що зумовлено груповим та індивідуальним статусом людини.

Для уточнення змісту поняття "професійний потенціал" необхідно розглянути акмеологічний зміст особистісного потенціалу людини. В акмеології категорію "потенціал" представлено в системі особистості, а також у характеристиках, які утворюють структуру людини як індивіда та суб'єкта діяльності. У структурі особистості І.О. Беспалов розуміє професійний потенціал як індивідуальну систему особливим чином організованих внутрішніх і зовнішніх ресурсів людини, що забезпечують розмаїття можливих векторів розвитку та трансформації особистості під час її життєвого шляху [2]. Під ресурсами автор розуміє набір засобів, які можуть бути задіяні людиною для досягнення відповідної мети чи визначених результатів. При цьому до категорії зовнішніх ресурсів автор зараховує різні явища та процеси зовнішнього світу: людські й матеріальні ресурси, події тощо, а до внутрішніх ресурсів – сукупність внутрішніх станів, установок, цінностей, загальних і спеціальних здатностей, продуктів мисленнєвої та творчої діяльності, ментальних, поведінкових стратегій тощо.

Російський учений В.М. Марков, виходячи з ресурсного підходу до визначення потенціалу, під професійним потенціалом спеціаліста розуміє

відновлювальну самокеровану систему його внутрішніх ресурсів, які виявляються у професійних досягненнях [7]. Головною якістю професійного потенціалу є його системність, яка дає змогу розмежувати поняття "ресурс", "резерв" і "потенціал", виходячи з того, що потенціал містить не тільки сукупність ресурсів, а й систему управління ними. Структура професійного потенціалу визначається його внутрішнім поділом на реалізований і нереалізований потенціал. Реалізований професійний потенціал визначається професійним досвідом фахівця, виявляється у вигляді знань, вмінь, навичок і здатностей, що забезпечує виконання професійної діяльності на заданому рівні якості. Нереалізований професійний потенціал визначається ціннісно-мотиваційною структурою особистості та задає напрями зміни професійного потенціалу.

Як зазначає Т.Л. Божинська, із філософської позиції концептуалізація наукового статусу категорії "педагогічний потенціал" пов'язана з діалектичним рухом аналізу поняття від загального через особливе до конкретного: потенціал – соціальний потенціал – творчий потенціал – духовний потенціал. У рамках теорії інтегральної індивідуальності вона розглядає педагогічний потенціал як структуру, що містить психодинамічні, інструментальні та мотиваційні характеристики. На її думку, педагогічний потенціал – це інтегральне утворення з вираженим прогностичним спрямуванням, яке створює можливість фахівцю транслювати культурний досвід і сприяти його присвоєнню суб'єктами культури й освіти. Педагогічний потенціал акумулює необхідні ресурси регіональної культури та забезпечує ефективність професійної педагогічної діяльності [3].

У своєму філософському дослідженні І.Г. Утюж формує структуру освітнього потенціалу особистості, в якій діалектично пов'язані об'єктивний і суб'єктивний, особистісний і суспільний, цілеформувальний і цілереалізувальний моменти. При цьому освітній потенціал особистості визначено як соціальну якість, що виявляється і фіксується у певній трудовій, пізнавальній і комунікативній культурі особистості та як духовно-діяльнісний феномен, що має інформаційно-енергетичну природу, включає її здібності, можливості, ресурси, а також потреби, мотиви, інтелект, волю, інтереси, ідеали, установки, цінності, норми, переконання, виступаючи рушійною силою становлення інформаційного суспільства та водночас передумовою реалізації сутнісних сил людини, здійснення нею власної стратегії життя [15].

Достатньо широко трактується поняття потенціалу в педагогічній науці. При цьому слід зазначити, що поряд із поняттям "педагогічний потенціал" (А.М. Боднар, Г.Н. Манасова, В.М. Певзнер, І.П. Підласий, О.М. Позднякова, М.О. Скрибченко та ін.) дослідники активно використовують такі його часткові різновиди, як: виховний, моральний, духовний, інтелектуальний, творчий, естетичний, емоційний тощо. При цьому цей феномен стосується як окремої особистості (педагога), так і соціуму (співтовариства педагогів, студентського самоврядування, освітніх систем тощо).

О.М. Позднякова, узагальнюючи підходи до визначення понять “педагогічний потенціал”, “виховний потенціал”, “дидактичний потенціал”, “освітній потенціал”, зазначає, що ці поняття не є тотожними й відображають процеси, спрямовані на виконання відповідних професійних завдань або функцій. Наприклад, поняття “освітній потенціал” стосується спеціально організованої діяльності в рамках освітнього процесу, а поняття “виховний потенціал” пов’язане або із завданнями формування та зміни окремих соціально-психологічних характеристик людини, або з особистісним розвитком у цілому [11]. Так, О.М. Позднякова визначає педагогічний потенціал як сукупність взаємопов’язаних та взаємозумовлених можливостей системи, здатних тією чи іншою мірою детермінувати особистісний розвиток людини [11]. В.М. Певзнер зауважує, що “педагогічний потенціал – імпліцитно властива індивідам і групам можливість або здатність ефективно здійснювати педагогічні функції (виховну, освітню, розвивальну) при створенні для їх реалізації контекстних умов, мобілізації ресурсів та підтримки з боку різних суб’єктів соціуму” [9, с. 41]. М.О. Скрибченко розглядає педагогічний потенціал як динамічну системну властивість людини й соціуму мати певні можливості, здатності, ресурси, які спрямовані на формування та розвиток особистості під час її освіти [13, с. 37].

І.П. Підласий розглядає “професійний потенціал педагога” як інтегративне поняття, яке відображає системний характер педагогічної майстерності [10]. Воно вміщує багатогранні та різнорівневі аспекти як професійної підготовки майбутнього вчителя, так і безпосередньої педагогічної діяльності. Це сукупність об’єднаних у систему природних і набутих якостей, що визначають здатність педагога виконувати свої обов’язки на заданому рівні. У такій системі І.П. Підласий виділяє:

– незмінну частину потенціалу, зумовлену загальними вродженими задатками особистості;

– частково змінну (прогресивну) частину, зумовлену спеціальними здібностями особистості, які розвинулися на основі вроджених потенційних можливостей, а під час професійної підготовки та практичної діяльності відбувається їх закріплення й удосконалення;

– спеціальний компонент, що забезпечується спеціальною вузівською підготовкою;

– частину, що набувається під час практичної діяльності педагога.

До структури професійного потенціалу педагога автор включає такі компоненти, як: професійна підготовка, професіоналізм педагога, творчість і педагогічна культура.

Іншими словами, щоб склався педагог із високим рівнем фахової майстерності (спроможний до творчої діяльності, до виваженого оцінювання результатів своєї діяльності, коригування засобів з орієнтацією на мету), він повинен мати певні властивості, риси, розвиток яких забезпечить професійний саморозвиток педагога, а через нього – і розвиток учня. Крім того, актуалізуються такі елементи педагогічної діяльності: інтелектуаль-

ний, мотиваційний, комунікативний, операційний (власне професійний), творчий.

Дослідженню творчого потенціалу педагога (вчителя, майбутнього викладача) присвячено праці науковців М.І. Кухти, Р.К. Серьожникової, Н.В. Устинової та ін.

Аналізуючи розмаїття визначень потенціалу особистості, професійного потенціалу педагога та викладача у дослідженнях науковців (табл.), відзначимо, що:

– майже всі вчені наголошують на системному характері поняття "потенціал": система, системна характеристика, індивідуальна система, самокерована система, сукупність об'єднаних у систему природних і набутих якостей;

– зміст поняття визначається: комплексом властивостей; внутрішніми й зовнішніми ресурсами людини; професійними знаннями, вміннями та здатностями;

– професійний потенціал виявляється, реалізується у професійних досягненнях,

– розвиток професійного потенціалу забезпечує: можливість приймати рішення й регулювати свою поведінку; готовність учителя та здатність педагога виконувати свої обов'язки на заданому рівні; здатності до самоорганізації перетворювальних змін у сфері внутрішнього світу особистості та професійної діяльності на шляху досягнення її майстерності; трансформації особистості під час її життєвого шляху.

Таблиця

Розвиток понять професійного потенціалу в дослідженнях науковців

№ з/п	Визначення	Автори
1	Життєвий потенціал особистості – узагальнена системна характеристика індивідуальних фізичних, духовних і психологічних можливостей особистості, які в своїй сукупності забезпечують її творчу самореалізацію в соціокультурному просторі; як комплекс властивостей, який дає людині можливість приймати рішення та регулювати свою поведінку, враховуючи й оцінюючи ситуацію, виходячи, насамперед, зі своїх внутрішніх уявлень і критеріїв	Н.В. Маринець [6]
2	Потенціал особистості – індивідуальна система особливим чином організованих внутрішніх і зовнішніх ресурсів людини, що забезпечують розмаїття можливих векторів розвитку та трансформації особистості під час її життєвого шляху	І.О. Беспалов [2]
3	Професійний потенціал – характеристика особистості, яка концентрує у собі її професійні знання та вміння, здатність їх реалізувати з економічною метою, включення до професійної спільноти, соціальної позиції, що забезпечують їй доступ до професійного розвитку	О.О. Бояринцева [4]

Продовження табл.

№ з/п	Визначення	Автори
4	Професійний потенціал спеціаліста – відновлювальна самокерована система його внутрішніх ресурсів, які виявляються у професійних досягненнях. Головною якістю професійного потенціалу є його системність, яка дає змогу розмежувати поняття “ресурс”, “резерв” і “потенціал”, виходячи з того, що потенціал містить не тільки сукупність ресурсів, а й систему управління ними	В.М. Марков [7]
5	Професійний потенціал – внутрішня за джерелом виникнення й креативна за змістом і спрямованістю рушійна сила людини, що виявляє свою сутність у вигляді здатності до самоорганізації перетворювальних змін у сфері внутрішнього світу особистості та професійної діяльності на шляху досягнення її майстерності	Р.К. Серьожникова [12]
6	Професійний потенціал педагога – самокерована система його внутрішніх ресурсів, що постійно оновлюється та виявляється у професійних досягненнях	В.А. Адольф, І.Ю. Степанов [1]
7	Професійний потенціал педагога – сукупність об’єднаних у систему природних і набутих якостей, що визначають здатність педагога виконувати свої обов’язки на заданому рівні	І.П. Підласий [10]
8	Педагогічний потенціал – сукупність взаємопов’язаних і взаємозумовлених можливостей системи, здатних тією чи іншою мірою детермінувати особистісний розвиток людини	О.М. Позднякова [11]
9	Педагогічний потенціал – імпліцитно властива індивідам і групам можливість або здатність ефективно здійснювати педагогічні функції (виховну, освітню, розвивальну) при створенні для їх реалізації контекстних умов, мобілізації ресурсів і підтримки з боку різних суб’єктів соціуму	В.М. Певзнер [8]
10	Педагогічний потенціал – динамічна системна властивість людини та соціуму мати певні можливості, здатності, ресурси, які спрямовані на формування й розвиток особистості у процесі її освіти	М.А. Скрибченко [13]
11	Професійний потенціал – це готовність учителя до виконання педагогічної діяльності на високому рівні, тобто “зі знанням справи”. Компонентами педагогічного потенціалу вчителя є: фахові знання предмета викладання, професійні теоретичні знання, природна схильність до обраної професії та наявність відповідних здібностей	М.І. Кухта [5]
12	Творчий потенціал учителя – невід’ємна складова сукупної культури фахівця, що вміщує наявні та потенційні здатності й можливості до створення чогось нового або перетворення пізнаного, як відкритість особистості до змін і самовдосконалення. Одночасно творчий потенціал учителя виступає провідним чинником урізноманітнення та розвитку сукупної професійної культури педагога	Н.В. Устинова [14]

Продовження табл.

№ з/п	Визначення	Автори
13	Творчий педагогічний потенціал майбутнього викладача економіки – це динамічний стан відрефлексованого ставлення студента до себе як самокреативної особистості та своєї поведінки у професійній діяльності відповідно до осмислення педагогічних цінностей і взаємодії з іншим	Р.К. Серьожникова [12]
14	Потенціал професійного саморозвитку викладача вищої школи – внутрішня за джерелом виникнення й інноваційна за змістом та спрямованістю рушійна сила, що виявляє свою сутність у вигляді здатності до самоорганізації прогресивних змін у сфері внутрішнього світу його особистості та педагогічної діяльності на шляху досягнення вищих рівнів професіоналізму	Р.М. Цокур [17]

Проте недостатньо уваги приділяється дослідженню специфіки професійного потенціалу викладача вищої школи, виявленню особливостей його структури, формуванню та розвитку протягом усього періоду професійної діяльності.

Р.М. Цокур, досліджуючи формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи під час магістерської підготовки, визначає його як “рушійну силу, що виявляє свою сутність у вигляді здатності до самоорганізації прогресивних змін у сфері внутрішнього світу його особистості та педагогічної діяльності на шляху досягнення вищих рівнів професіоналізму” [17].

Висновки. На наш погляд, для формулювання сучасного визначення поняття “професійний потенціал викладача вищої школи” потрібно розглянути структуру цього феномену, його складові, механізми формування та розвитку під час професійної підготовки та професійної діяльності, що є перспективним напрямом подальшого дослідження.

Список використаної літератури

1. Адольф В.А. Развитие профессионального потенциала педагога в условиях обновления образовательной практики / В.А. Адольф, И.Ю. Степанова // Инновации в образовании. – 2011. – № 10. – С. 14–23.

2. Беспалов И.А. Феномен личностного потенциала в контексте акмеологии [Электронный ресурс] / И.А. Беспалов. – Режим доступа: http://akmeo.ru/index.php?id=669.

3. Божинская Т.Л. Педагогический потенциал региональной культуры в современном российском образовании : автореф. дис. … канд. филос. наук : 09.00.11 / Т.Л. Божинская. – Краснодар, 2010. – 19 с.

4. Бояринцева Е.А. Профессиональный потенциал в условиях информатизации российского общества: атореф. дис. … канд. соц. наук : 22.00.03 [Электронный ресурс] / Елена Александровна Бояринцева. – Саратов, 2011. – 23 с. – Режим доступа: http://akmeo.ru/index.php?id=669.

5. Кухта М.І. Професійний потенціал педагога / М.І. Кухта // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: “Педагогіка. Соціальна робота”. – 2008. – Вип. 14. – С. 93–95.

6. Маринець Н.В. Життєвий потенціал особистості: формування та реалізація у трансформаційному суспільстві : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : 09.00.03 / Надія Василівна Маринець. – К., 2010. – 18 с.

7. Марков В.Н. Профессиональный потенциал и зона ближайшего профессионального развития / В.Н. Марков // Акмеологическое исследование потенциала, резервов и ресурсов человека : сборник статей. – М. : Изд-во РАГС, 2005. – 338 с.

8. Маслова И.С. Социальный потенциал развития экономики: понятие, структура, измерители, региональные различия / И.С. Маслова // Социальное измерение экономических процессов : сборник / Российская академия наук (М.), Институт экономики ; ред.: Ю.Г. Павленко, И.В. Соболева. – М. : Либроком, 2009. – 276 с.

9. Певзнер В.М. Педагогический потенциал студенческого самоуправления в современном вузе : дис… канд. пед. наук : 13.00.01 / Виталий Михайлович Певзнер. – Великий Новгород, 2005. – 182 с.

10. Подласый И.П. Педагогика : в 2 кн. / И.П. Подласый. – М., 1999. – Кн. 1. – 300 с.

11. Позднякова О.М. Педагогический потенциал культуры как фактор профессионального становления будущего учителя : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Ольга Михайловна Позднякова. – Белгород, 2008. – 179 с.

12. Серьожникова Р.К. Формування творчого педагогічного потенціалу майбутнього викладача у процесі професійної підготовки в університеті : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 / Раїса Кузьмівна Серьожникова. – Одеса, 2009. – 48 с.

13. Скрыбченко М.А. Педагогический потенциал учительской семьи в воспитании нравственной ответственности подростка : дис… канд. пед. наук : 13.00.01 / Марина Александровна Скрыбченко. – Оренбург, 2010. – 211 с.

14. Устинова Н.В. Розвиток творчого потенціалу вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти: дис… канд. пед. наук: 13.00.04 / Наталія Валентинівна Устинова. – Київ, 2006. – 21 с.

15. Утюж І.Г. Реалізація освітнього потенціалу особистості в інформаційному суспільстві : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : 09.00.03 / І.Г. Утюж. – Запоріжжя, 2006. – 19 с.

16. Філософський словник / за ред. В.І. Шинкарука. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

17. Цокур Р.М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки : дис… канд. пед. наук : 13.00.04 / Роман Миколайович Цокур. – Одеса, 2004. – 21 с.

18. Шафиков М.Т. Научно-образовательный потенциал как социальный феномен : дис…. д-ра философ. наук / М.Т. Шафиков. – Уфа, 2006. – 322 с.

Кравченко В.Н. Профессиональный потенциал преподавателя высшей школы в теоретико-педагогических исследованиях

В статье проведен анализ развития понятия “профессиональный потенциал преподавателя высшей школы” в теоретико-педагогических исследованиях. Определены подходы к дальнейшему изучению этого феномена.

Ключевые слова: потенциал, профессиональный потенциал, преподаватель высшей школы, профессиональный потенциал преподавателя высшей школы.

Kravchenko V. Professional potential of teacher of higher school is in pedagogical researches

In the article the analysis of development of concept “Professional potential of teacher of higher school” is in pedagogical researches. Going is certain near further researches of this phenomenon.

Key words: potential, professional potential, teacher of higher school, professional potential of teacher of higher school.

УДК 378

О.П. ЛУЧАНІНОВА

РОЗВИТОК ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ОСВІТИ Й ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ: НОВІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПІДХОДИ ДО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Охарактеризовано нові тенденції в розвитку теорії і практики освіти й виховання в Україні, визначено роль синергетичного підходу до духовно-морального виховання студентської молоді.

Ключові слова: синергетичний підхід, виховний потенціал, самостійність і самодостатність особистості, творча активність, виховна парадигма, освітній простір.

Науково-технічний прогрес, нові технології в науці, економіці та освіті – це тло, на якому відбувається соціальний розвиток студента як особистості, індивіда, який, на жаль, не встигає за технічним розвитком. Тому проблема виховання потребує нових перспективних підходів, насамперед, у змісті, формах і методах виховання студентів у ВНЗ. Увагу треба закцентувати на кожній ланці освіти – як на загальноосвітній школі, так і вищій, що базуються на ідеї гуманізації.

Наповнення змісту освіти гуманітарно-виховною компонентою на засадах синергетичного підходу, а не тільки професійними елементами, стає дедалі більш актуальним і затребуваним. Особливого значення набуває проблема зміни пріоритетів: на перший план виходить не держава чи певна соціальна спільнота, а людина. Трансформація традиційних структур соціального, психологічного і культурологічного характеру викликає серйозні зміни в орієнтаціях саме студентської молоді. В її середовищі відбуваються пошуки нового сенсу життя, формуються нові потреби, інтереси, змінюються мотиви інтелектуальної та соціально-професійної діяльності. Це складні процеси, до яких суспільство повинно виявляти щонайбільше уваги. Адже від рівня інтелектуального, духовно-творчого потенціалу студентської молоді – майбутньої національної еліти – багато в чому залежать зміст і динаміка суспільного прогресу.

Аналіз сучасного стану українського суспільства дає підстави стверджувати, що в ньому відчувається потреба у принципово нових підходах до організації виховної роботи і, насамперед, у середовищі студентської молоді, яка у найближчому майбутньому складе ядро української інтелігенції.

Учені досліджують окремі теоретичні та практичні засади освіти й виховання в Україні та за її межами. Синергетичний підхід, розвиток освіти із позицій синергетики інтерпретують такі вчені, як: В. Буданов, Н. Булгакова, В. Вандишев, В. Ігнатова, В. Кушнір, В. Лутай, О. Чалий, С. Шевельов та ін. Різні аспекти теорії та практики освіти й виховання вивчали І. Бех (загальні засади морального виховання), Р. Бєланова (моральне виховання школярів), В. Вербець (формування та реалізація духовно-творчого потенціалу), О. Вознюк (розвиток вітчизняної педагогічної думки з точки зору синергетичного підходу), В. Квас (синергетичний підхід до організації навчально-виховного процесу) та ін.

Мета статті – проаналізувати нові тенденції в розвитку теорії та практики вищої освіти й виховання в Україні; можливості ідей синергетичного підходу з метою вдосконалення процесу навчання і виховання відповідно до сучасних вимог суспільства.

Гуманістична ідея освітньої реформи диктує нові орієнтири у змісті, формах і методах виховання. Нова філософія освіти знайшла своє втілення в особистісно орієнтованій моделі навчання і виховання. Як зазначає Р. Бєланова, "набуття людиною своєї суті – основна проблема педагогіки" [2, с. 8]. Якщо погодитися із цим твердженням, то сучасний викладач першим повинен зрозуміти свій духовний світ, щоб мати право виховувати у своїх студентах ідеали правди, краси, добра. На нашу думку, плекання духовних потреб студентів, їхніх ідеалів безпосередньо стосується змісту, шляхів і форм виховання із позицій синергетичного підходу.

Під час дослідження цього питання стало зрозумілим, що на сьогодні існує проблема філософської та педагогічної рефлексії над проблемою синергетичної сутності людини. Треба навчити студентів людинознавству, бо знання мають цінність лише у тому разі, коли вони допомагають людині стати людянішою. Гуманність, милосердя, любов до людей – це царина моральних принципів, відкрита ще християнством і поставлена ним в основу побудови нової культури.

Нам імпонує точка зору Л. Білової, яка зазначає, "що сучасне інноваційне навчання має перед собою як мінімум дві основні мети. Перша – виховати здатність до "передбачення", випередження подій, зорієнтувати людину на свідомий вибір альтернатив. Друга мета – навчити дотримуватися принципу "співучасті", що передбачає участь індивідів і цілих суспільств у процесі прийняття важливих рішень на всіх рівнях – від локального до глобального" [1]. Моральна поведінка є здійсненням особливого типу буття, а мораль є незалежною, вільною від логіки. Тому, на нашу думку, індивід у процесі виховання стає особистістю лише тоді, коли усвідомлює себе вільним у моральному виборі, відчуває творцем.

Сучасна вища школа вимагає доктринального переосмислення усієї системи виховання, оновлення змісту, форм і методів становлення особистості студентів, створення умов для самореалізації їх у різних видах творчої діяльності.

Головна мета української системи освіти згідно з Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті – "створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління, здатні навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянської освіти" [5]. Нині дуже багато досліджень реклами, закликів стосовно ідей саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення в аспекті індивідуалізації й диференціації навчання.

Говорячи про цілі й цінності в площині виховання, ми закономірно переходимо до ширшої науково-практичної проблеми – проблеми національної ідеї, національної педагогіки, національного виховання.

Сьогодні учасники виховного процесу у вищій школі більше розуміють, від яких негативних тенденцій треба відмовитися, ніж як організувати зміст, форми та методи виховання. Обґрунтовуючи новий зміст освіти, освітні стандарти як першочергове завдання реформування освіти, науковці значною мірою спрямовують їх на розвиток інтелекту людини, на особистісно орієнтований підхід, і нерідко не враховується в цьому процесі формування морального, етичного потенціалу особистості.

Вважаємо, що кризовий стан освітнього простору вищої школи пов'язаний із певними суперечностями: у вищу школу приходять діти з різних типів навчальних закладів, які за гаслами виховання національної еліти, розвитку обдарованих дітей гублять сам напрям формування учнівської особистості, культуру навчання. Поглиблюється криза цивілізацій, інформаційна революція, процеси глобалізації в культурі, економіці та політиці приводять до стрімкої зміни наукової картини світу і наукового розуміння місця людини у цьому світі. Вітчизняна педагогіка до початку XXI ст. відкрито демонструє орієнтації на гуманістичні цінності та вводить у свій теоретичний апарат нові характеристики освіти: "особистісно орієнтований освітній процес", "суб'єкт виховання", "ціннісні відносини", "смислова взаємодія", "інтеріоризація культурних цінностей", "самовизначення особистості" та ін.

На жаль, не тільки навчальні заклади різних рівнів є джерелами чи провідними чинниками процесу виховання. Сьогодні існує глибока моральна криза всього суспільства, а не лише молоді. Зрозуміло, що не можна відкласти виховання на "потім", коли будуть створені більш сприятливі умови – економічні, соціальні, політичні та педагогічні.

Теорію та практику виховання в освітньому просторі України крізь призму сучасного процесу реформування освіти можна поділити на чотири категорії: корекційна, модернізувальна, структурна та системна реформа. Корекційне реформування (на рівні навчальних закладів) відбувається в усьому освітньому просторі України, коли в організацію і зміст виховання вносяться різні зміни, уточнення, модифікації, корекції. Структурні реформи (на рівні Міністерства освіти і науки, молоді та спорту) – це зміни в термінах навчання та виховання, створення нових закладів, еволюція, якісні зміни, взаємозв'язок і взаємоузгодженість між різними рівнями й різними типами освіти і виховання, між різними дипломами. Ці структурні реформи в нас задекларовані, проголошені, але ще мало скоординовані. Нині відбувається процес структурних реформ, який певною мірою вже тяжіє до перманентності.

Системне реформування (на рівні держави) – це справжня зміна освітньо-виховної парадигми, яка докорінним чином змінює не лише систему виховання як культурно-духовний феномен суспільства, а й ставить нову мету, завдання, кінцеві цілі виховання у взаємозв'язку та взаємозалежності із функціонуванням соціальної системи, її правового забезпечення, перегляду й визначення нової ролі держави у вихованні, у справжній децентралізації, в організації виховної системи згідно з новими принципами функціонування економіки, встановленням контролю за якістю й ефективністю

діяльності системи, її відповідальністю перед суспільством, громадськістю. Системні реформи передбачають зміну мети виховання, її чітке визначення, розгляд завдань і кінцевих результатів виховного процесу. У сучасному освітньому просторі України це найактуальніша проблема.

Мета, що була задекларована в національній програмі "Освіта ("Україна XXI століття")", багатослівна, загальна й асоціюється із завданнями: "…набуття новим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді незалежно від національної належності, особистісних рис громадян Української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури" [1]. Якому підходу віддати перевагу, що взяти з досвіду минулих поколінь, якою повинна бути національна ідея держави, навколо якої будуть об'єднуватися сучасні та наступні покоління молоді?

Безперечно, сьогодні актуальним є питання створення виховної системи у кожному навчальному закладі. Тому кожен науковець, кожен рівень освіти і майже кожен тип навчально-виховного закладу формулює свою мету виховання. "Школа життєтворчості", "школа ментальності", "школа духовності" – терміни самовизначень загальноосвітніх закладів більше свідчать про те, що вони перебувають у процесі трансформації. Мета ж виховання у вищій школі має формулюватися з перспективою формування конкурентоспроможного фахівця. Місія виховання повинна полягати у передачі культурних цінностей, підготовці молоді до інтеграції в суспільство, у нівелюванні, зменшенні соціальної нерівності на засадах синергетичного підходу. Набуває актуальності вивчення різнопланових проблем молоді шляхом аналізу особливостей її соціалізації. Головне завдання освіти будь-яких рівнів – це виховання людини-громадянина.

У психолого-педагогічній науці й теорії виховання досить виразно оформилися такі підходи: формувальний, культурологічний, синергетичний, соціалізувальний, герменевтичний, аксіологічний, антропологічний, психотерапевтичний тощо.

Як зазначає В. Квас, "до вищої професійної освіти висуваються сьогодні нові вимоги, підкреслюється гуманістична та культурно-творча місія вищої школи, покликана перебороти технократичні тенденції в підготовці фахівців і забезпечити випуск освічених фахівців не тільки з високою професійною кваліфікацією, але й здатних до цілісного та системного аналізу складних проблем сучасного життя суспільства і навколишнього середовища" [4, с. 125–126]. Кардинальна трансформація освітньої галузі України потребує врахування синергетичного підходу до її самоорганізації як відкритої соціальної системи. Тому на сучасному етапі розвитку педагогічної науки синергетичний підхід до навчання та виховання набуває інтенсивного розвитку, а ідеї синергетики знаходять широке застосування в освітньому просторі, коли педагогічні системи починають аналізуватися в термінах синергетичної теорії самоорганізації.

Синергетика – один із новітніх наукових напрямів, який може вважатися провідною галуззю міждисциплінарних досліджень, що поширюються на всі сфери суспільного буття. Сучасні наукові дослідження засвідчують, що синергетична парадигма сприяє глибокому пізнанню таких складних нелінійних відкритих систем, як суспільство та різних його підсистем, зокрема освіти й навчання.

Науковці вважають, що методологія синергетики принципово змінює погляди на процес навчання. Відповідно до синергетичного підходу в педагогіці системами, що самоорганізуються, є студент, викладач, їх взаємозв'язок тощо [4]. Враховуючи це В. Квас визначає поняття навчання як процес взаємодії, співпраці викладачів і студентів, спрямований на засвоєння визначеної системи знань, умінь і навичок. Інші елементи навчання (засоби, методи, форми виникають у результаті взаємодії головних компонентів, і тому є "дидактичною надбудовою") [4, с. 127].

Отже, з позиції синергетичного підходу головними структурними елементами (системами) навчання є зміст навчання та діяльність (взаємодія, співпраця) викладачів і студентів.

Розширення можливостей самореалізації викладачів у навчально-виховному процесі та поза ним спричинюють такі наслідки впровадження синергетичного підходу до організації навчально-виховного процесу: співпраця зі студентами та діалогічні форми проведення занять створюють передумови для професійного зростання самого викладача, сприяючи одержанню нових знань не лише від колег, а й від молодого покоління; реалізація синергетичної моделі вищої освіти підвищує відповідальність викладача за майбутніх фахівців, а через них і за майбутнє суспільства; новаторство викладача у навчально-виховному процесі виховує звичку до постійної творчої самореалізації [6, с. 28].

Вивчаючи проблему запровадження синергетичної парадигми освіти, хочеться наголосити на особливостях синергетичного підходу як у навчанні, так і вихованні.

Синергетичний підхід – це унікальна можливість для викладача та студента розвинути своє мислення й креативність; це новий рівень якості знань, де головним є не передача знань, досвіду, а вміння поповнювати знання, орієнтуватися в системі інформаційних знань, здатність до самоосвіти. Для виховної системи ВНЗ важливо на засадах синергетичного підходу організувати новий тип соціальних відносин між усіма учасниками навчально-виховного процесу, який передбачає співробітництво, співтворчість, взаємну допомогу.

Аналіз наукової літератури з питання дослідження дає змогу створити теоретичну модель системи виховання вищого закладу на засадах синергетичного підходу, кінцевим результатом якої будуть соціально активні, творчі фахівці, здатні до самовдосконалення, до свободи вибору і свободи дій, до самовідповідальності. Урахування положень синергетичного підходу до виховання студентів дає можливість підвищити результативність у підготовці майбутніх фахівців. Синергетичний підхід до освіти також по-

лягає в навчанні, яке стимулює, або пробуджує, і головна проблема якого полягає в тому, як підштовхнути студента до одного із власних і сприятливих для нього шляхів розвитку, як забезпечити самокерований і самопідтримувальний розвиток [6, с. 28].

Відомо, що синергетичний підхід до виховання (В. Ігнатова, С. Кульневич, Н. Таланчук, С. Шевельова) склався на основі теорії самоорганізації складних систем. Термін "синергетика" ввів у науковий обіг Г. Хакен і визначив її як науку, яка займається вивченням систем, що складаються з великої кількості частин, компонентів і підсистем, складним чином взаємодіють між собою. Чому ця філософська парадигма, реалізована сучасною математикою, фізикою, біологією, не менш активно сприйнята вітчизняною теорією виховання?

Як зазначають науковці, синергетичний підхід ставить педагога в умови нелінійного осмислення процесу виховання, визнання відкритості виховної системи, організувального значення випадковостей (флуктуації). Характерна особливість синергетичного підходу до виховання – визнання можливості кількох шляхів перетворення особистості та виходу з критичної, нестійкої виховної ситуації стрибком. Наприклад, А. Макаренко використовував у своїй практиці вражаючі несподіванкою ситуації, які викликали у вихованців сильні почуття, боротьбу мотивів, різку зміну ставлення до себе й оточення. Синергетичний погляд на виховання пояснює феноменальну природу "методу вибуху". Якщо виховна взаємодія знаходиться далеко від точки біфуркації ("розгалуження", вибору), то відбувається суто зовнішня, кількісна зміна поведінки та діяльності вихованців. Поблизу точки біфуркації навіть короткочасна, швидкоплинна педагогічна взаємодія може кардинально змінити ціннісно-мотиваційну систему особистості вихованця, тому виховання повинно створювати для нього можливість вибору дії, вчинку [6; 7].

Будь-яка реальна ситуація виховання завжди пов'язана для людини з проблемою вибору, для вирішення якої недостатньо вивчених правил поведінки і відбитих у пам'яті сценаріїв життєвих колізій. Точки біфуркації, які визначають головні тенденції зміни особистості, виникають у сфері цінностей особистості людини та її моральних установок.

Завданням педагогічної науки саме і є співвіднесення й узгодження різних підходів, концепцій, моделей виховання та розробка конкретної конвенціональної концепції.

Усе це ставить нові серйозні завдання у професійно-педагогічній освіті, а також у справі підготовки сучасного педагога. Він повинен не тільки володіти широким філософським світоглядом, приймати зміни в ідеології студента, знати нові моделі підходів до виховання та практичні стратегії їх реалізації, але й мати уявлення про всі процедури інтерпретації педагогічних спостережень, розуміти реальні проблеми життя студентів, володіти психодіагностичними та соціологічними технологіями, вміти будувати відносини зі студентом, який живе повноцінним, самодостатнім життям.

Суспільство потребує такої концепції виховання, яка б відповідала сучасним уявленням про тенденції розвитку взаємодії учасників навчально-виховного процесу, у тому числі в умовах вищої школи; вона може бути важливою теоретичною складовою такої галузі педагогічного знання, як виховання.

Потребує дослідження й створення концепція виховної роботи у технічному ВНЗ на засадах синергетичного підходу, концепція виховання в умовах функціонування системи двоступеневої освіти; концепція відновлення виховної роботи у ВТНЗ; теоретичне обґрунтування необхідності активізації виховної роботи у студентському середовищі виховної системи та подальше поглиблення розуміння феномену виховання в умовах трансформації вищої освіти. Результати дослідження можуть бути використані у практиці організації виховної роботи у ВТНЗ України.

Висновки. Нові тенденції в розвитку теорії та практики освіти й виховання свідчать про те, що слід розглядати виховний процес як основний поряд з освітнім. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки концепція синергітизму в навчанні та вихованні набуває інтенсивного розвитку, а ідеї синергетики знаходять широке застосування в освітньому просторі, коли педагогічні системи починають аналізуватися в термінах синергетичної теорії самоорганізації. Наш час вимагає синергетичного підходу до виховання студентів як суб'єктів саморозвитку, з високорозвинутою духовністю, творчими основами, позитивною Я-концепцією; як суб'єктів професійного становлення, основною ознакою якого є наявність цілісного комплексу професійно значущих характеристик: якостей, рис, переконань, ідеалів, цінностей тощо; як до суб'єктів світової цивілізації, з універсальними якостями.

Пояснюється такий підхід тим, що виховний процес тісно пов'язаний із навчанням, яке є важливим виховним засобом. У контексті нової сутності понятійного апарату ми розглядаємо виховання як процес залучення студентів до засвоєння вироблених людством цінностей, створення сприятливих умов для реалізації ними свого природного потенціалу та творчого ставлення до життя, спрямованих на утвердження суспільно значущих норм і правил поведінки особистості. Сьогодні є нагальна потреба у фундаментальній науковій розробці моделі підвищення якості вихованості випускника ВТНЗ, яка, поряд зі змістовим її наповненням, повинна включати сучасні підходи до навчання та виховання.

Список використаної літератури

1. Білова Л. Виховна система ВНЗ: питання теорії та практики : монографія / Л. Білова ; Нар. укр. акад. – Х. : Вид-во НУА, 2004. – 263 с.

2. Бєланова Р. Місце та роль людини на теренах освіти в епоху постмодернізму / Р. Бєланова // Рідна школа. – 2002. – № 2. – С. 8–10.

3. Вербець В.В. Соціально-педагогічний моніторинг у вузі: методологія, методика, організація / В.В. Вербець. – Рівне : РДГУ, 2003. – 309 с.

4. Квас В.М. Синергетичний підхід до організації навчально-виховного процесу / Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. /

В.М. Квас ; Ін-т проблем виховання АПН України. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2010. – Вип. 14. – Кн. І. – 648 с.

5. Національна доктрина розвитку освіти. – К., 2001.

6. Несторенко Г.П. Можливості особистості в контексті синергетичної моделі вищої освіти / Г.П. Несторенко // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 25–34.

7. Робуль О. Синергетика як інноваційна методологія педагогічної освіти / О. Робуль // Філософія освіти. – 2006. – № 1 (3). – С. 36–41.

Лучанинова О.П. Развитие теории и практики образования и воспитания в Украине: новые тенденции и подходы к воспитанию студенческой молодежи

Автор дает характеристику новым тенденциям в развитии теории и практики образования и воспитания в Украине, определяет роль синергетического подхода к духовно-нравственному воспитанию студенческой молодежи.

Ключевые слова: синергетический подход, воспитательный потенциал, самостоятельность и самодостаточность личности, творческая активность, воспитательная парадигма, образовательное пространство.

Luchaninova O. The development of the theory and practice of education and training in Ukraine: trends and new approaches to educating students

The author gives a description of the new trends in development theory and practice of education and training in Ukraine, defines the role of the synergetic approach to the spiritual and moral upbringing of students.

Key words: a synergistic approach to educational potential, self-sufficiency i personality, creativity, educational paradigm, educational space.

УДК 378

Л.Л. МАРКІНА

ДОСВІД ТВОРЧИХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто актуальні питання активізації творчого педагогічного пошуку викладачів ВНЗ на основі вивчення та запровадження передового педагогічного досвіду; теоретично обґрунтовано, проаналізовано педагогічний досвід доктора філологічних наук, професора А.М. Поповського та доктора біологічних наук, професора В.Г. Грибана.

Ключові слова: педагогічна творчість, педагогічний досвід, творча спадщина, дидактична система, педагогічні ідеї, особистісно орієнтований підхід, культурологічний принцип, ідея оптимізації навчання.

Забезпечення всебічного, гармонійного розвитку майбутніх фахівців є одним із найважливіших завдань вищої школи. Особистісна зорієнтованість навчально-виховного процесу потребує цілеспрямованих змін цілей, змісту, методів, форм організації та проведення навчальних занять. При цьому викладачу необхідна певна методична гнучкість, готовність до інноваційної діяльності, творчий підхід до виконання своїх функцій.

Крім основної мети навчального заняття – сформувати у студентів систему знань, умінь і навичок – викладач повинен вирішити й інші, не менш важливі завдання, а саме: розвивати пізнавальну активність, формувати етичні цінності, професійно важливі якості особистості. Досягнення цілей навчання, виховання і розвитку студентів багато в чому залежить від фахового рівня, особистісних якостей, загальної культури та педагогічного досвіду викладача.

Об’єктивна потреба в підвищенні професійної кваліфікації та педагогічної майстерності викладачів вищої школи, формування в них готовності до творчого пошуку, виявлення нових педагогічних ідей, цікавих методичних знахідок зумовлює особливу актуальність проблеми вивчення досвіду творчих педагогів.

Мета статті – теоретично осмислити, проаналізувати педагогічний досвід науково-педагогічних працівників Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ – доктора філологічних наук, професора А.М. Поповського та доктора біологічних наук, професора В.Г. Грибана; визначити провідні педагогічні ідеї викладачів, які зумовлюють своєрідність їх дидактичної системи; відокремити найбільш цінне у досвіді, що сприяє досягненню результатів та ефективності навчального процесу, може бути використано іншими викладачами в процесі навчання та виховання студентської молоді.

Звісно, що у педагогічній діяльності викладача є чимало типового, стійкого, відображеного в уже виявлених психолого-педагогічних закономірностях і принципах. Але немало також мінливого, варіативного, індивідуального.

Педагогічна діяльність викладача ВНЗ здійснюється у кількох напрямах: навчальному, методичному, дослідницькому, виховному. Вона

вимагає від викладача ефективного виконання педагогічних функцій. При цьому викладачу необхідна певна методична гнучкість, готовність до інноваційної діяльності, творчий підхід до виконання своїх функцій. Викладач вирішує безліч навчально-виховних завдань у мінливих обставинах. Тому творчість є суттєвою характеристикою педагогічної діяльності.

Проблеми педагогічної творчості, передового педагогічного досвіду, інноваційної спрямованості викладача висвітлено у працях Н. Волкової, І. Дичківської, І. Жерносек, В. Загвязінського, І. Зазюна, Л. Фридмана та ін. Головним критерієм продуктивності педагогічної творчості є практична значущість, ступінь позитивного впливу на освітню ситуацію у ВНЗ.

У педагогічної творчості завжди є суб'єктивна новизна позицій, поглядів на вдосконалення навчально-виховного процесу. Кожний талановитий педагог неповторний, має специфічній творчий стиль, власну дидактичну систему. Цікаво і доцільно в цьому ракурсі проаналізувати педагогічну діяльність досвідчених викладачів Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ доктора філологічних наук, професора, відмінника освіти України Анатолія Михайловича Поповського та доктора біологічних наук, професора, заслуженого працівника освіти України Віталія Григоровича Грибана.

Педагогічна діяльність А.М. Поповського має яскраво виражену гуманістичну спрямованість, вона орієнтована, перш за все, на розвиток і виховання особистості студента. Професор створив культурологічну особистісно зорієнтовану дидактичну систему, яка ґрунтується на принципах культуровідповідності, особистісного підходу, гуманізму. В дидактичній системі А.М. Поповського ці відомі принципи розглянуті з погляду сьогодення, об'єднані в цілісну систему й збагачені у своїй сукупності.

Принцип культуровідповідності є провідним, тому що визначає органічний зв'язок з історією народу, його мовою, культурними традиціями, з народним мистецтвом, ремеслами і промислами, забезпечує розуміння духовної єдності та спадкоємності поколінь. Цей принцип визначає якість особистісно зорієнтованого навчання і виховання.

А.М. Поповський завжди пов'язує цільові установки особистісно зорієнтованого навчання з національними цінностями, з вихованням громадянина України, людини культури і моральності. При цьому він не нав'язує студентам ті чи інші цінності, а створює умови для їх розуміння, вибору, стимулює цей вибір і подальшу внутрішню роботу студента над своїми діями і вчинками.

При цьому суттєвим є врахування системи особистісних цінностей як регуляторів суспільно значущої поведінки, які розкриваються у дослідженнях І. Беха. Він підкреслює, що "укорінюючись у структурі самосвідомості, ціннісна система виступає як необхідна установка – морально значуща і відповідно активна. Вона і є єдиною соціокультурною основою перетворення внутрішніх можливостей особистості у дійсність здійснюваних нею вчинків і духовно-моральної поведінки в цілому" [2, с. 20].

Професор А.М. Поповський надає допомогу студентам у їхній культурній самоідентифікації та самореалізації творчих задатків і здібностей, допомагає їм правильно організувати культурний саморозвиток, набути досвіду культуровідповідної поведінки.

Закони духовного розвитку, процеси і зміни, що відбуваються у внутрішньому світі студента, служать головним орієнтиром у дидактичній системі А.М. Поповського.

Особистісний підхід ґрунтується на тому, що кожна особистість універсальна, і головним завданням навчально-виховної роботи є формування індивідуальності, створення умов для розвитку творчого потенціалу студента.

Принцип особистісного підходу визначає положення студента в навчально-виховному процесі, означає визнання його активним суб'єктом цього процесу. На думку А.М. Поповського, важливим результатом реалізації особистісного підходу є подолання технократичних тенденцій у педагогічному мисленні, які виявляються в односторонній орієнтації викладачів на засвоєння студентами знань, без урахування того, яке мотиваційне ядро, яка культура при цьому формується. Велика роль відводиться виявленню особистісного значення учіння й емоційного задоволення від нього.

Стрижнем взаємодії А.М. Поповського і студентів є опора на позитивне в людині. Він завжди намагається створити умови для формування кращих якостей і здібностей студентів. Тільки тоді можливе виховання гуманної особистості. Принцип гуманізації ставить серйозні вимоги до організації навчальної діяльності студентів, потребує продуманого змісту кожного навчального заняття.

Вища освіта своїм змістом закладає фундаментальні основи культури особистості – розумової, етичної, естетичної, правової та інших її сторін. Погляди А.М. Поповського на проблеми змісту освіти є досить важливими для нашого сьогодення. Зокрема, положення про те, що зміст освіти в українських ВНЗ повинен базуватися на ґрунті національно-історичного доробку, що саме зміст освіти значною мірою сприятиме розбудженню національної свідомості, відродженню національної культури та духовності.

Основні принципи особистісно зорієнтованої педагогічної системи А.М. Поповського адекватні змісту та методиці проведення навчальних занять. Цілеспрямоване і результативне вивчення української мови і літератури відповідає певній системі методичних установок та умов. Охарактеризуємо найбільш важливі.

Література розглядається як елемент художнього зображення, а не тільки як прояв комунікативних можливостей мови. У методиці викладання інтегрується порівняльно-історичний, порівняльно-літературний та естетичний підходи. Разом із постійною і копіткою роботою студентів над оволодінням літературною мовою, педагог приділяє велику увагу усвідомленню студентами її естетичного багатства.

У методиці А.М. Поповського пріоритетне значення надається побудові процесу навчання на діалогічній та особистісно-смисловій основах. Методи навчання стимулюють самостійну пізнавальну діяльність студен-

тів, виховують у них потребу в знаннях, самоосвіті, удосконаленні й самовдосконаленні.

Професор розробив дидактичний комплекс, який орієнтує студента на самостійне опанування змісту навчальної дисципліни, формування вміння самоорганізації навчальної діяльності й розвиток особистісних якостей. Цей комплекс є основою для проведення навчальних занять.

У системі лекційних занять застосовується спіралеподібна побудова процесу обговорення питань: поступове розкриття основних положень, їхнє поглиблення, зведення запитань у систему відбувається в зіставленні з темою, логікою викладу, базою понять. Виклад лекції здійснюється емоційно, як міркування, пошук вирішення проблемних ситуацій, що зумовлює спільне переживання і глибше осмислення студентами основних питань теми, посилює можливості вироблення внутрішньої позиції, переконаності майбутніх юристів у необхідності гуманістичної спрямованості власного професійного мислення.

Методика проведення семінарських занять також має свою специфіку. А.М. Поповський створює умови, які дають студентам змогу продемонструвати свою обізнаність, ерудицію, культуру мовлення, рівень самостійного аналізу. Проведення семінарів-дискусій, семінарів – творчих співбесід, семінарів – "круглих столів", семінарів-прес-конференцій забезпечує як репродуктивну, так і творчу активність студентів, розвиває пізнавальний інтерес, підвищує власну відповідальність студентів. Професор на кожному занятті організовує продуктивну творчу працю студентів, максимально повно й ефективно залучає їх до всіх видів навчальної роботи, інтенсивно включає їх до взаємодії з викладачем і товаришами.

А.М. Поповський приділяє велике значення стилю проведення семінарських занять. Залежно від мети та змісту семінарського заняття обирається насичено емоційний, логіко доказовий, полемічний стиль. Кожен стиль має відповідний методичний супровід, засоби впливу на розум і почуття студентів. Сполучення нормативних і творчих елементів виявляється не тільки при проектуванні та проведенні навчальних занять, а й при проектуванні завдань для самостійної роботи. Тому аудиторна робота в дидактичній системі А.М. Поповського має логічне продовження у позааудиторній роботі. Літературний гурток педагога знайомий багатьом викладачам і студентам. Як керівник гуртка А.М. Поповський зробив найвагоміший внесок у методику написання студентами творів і віршів, що, безумовно, сприяє розвитку їхніх творчих задатків.

Таким чином, основними цінностями культурологічної особистісно зорієнтованої дидактичної системи А.М. Поповського виступають: студент як суб'єкт виховання і навчання; культурне середовище, яке створює умови для естетичної діяльності студента; творчість як спосіб розвитку студента в культурі.

Творчий процес не відокремлений від особистості педагога. Насправді зміст навчальної дисципліни реалізується тільки через особистість викладача, через яскраво виражену гуманістичну спрямованість педагогічної

діяльності. Видатний учений є носієм і виразником національної та загальнолюдської культури, духовних цінностей, зразком високоморальної поведінки і високої культури міжособистісного спілкування. Професор А.М. Поповський – викладач нової формації, який володіє широким професійно-педагогічним мисленням та індивідуально-творчим педагогічним потенціалом.

Як бачимо, в багатогранному творчому досвіді А.М. Поповського ми знаходимо висвітлення багатьох цікавих думок, ідей, положень, методичні знахідки щодо навчально-виховного процесу у ВНЗ. Без сумніву, глибоке вивчення, осмислення і творче використання найцінніших педагогічних здобутків доктора філологічних наук, професора А.М. Поповського сприятиме розширенню та збагаченню власного педагогічного досвіду кожного викладача, а молодим викладачам дасть змогу уникнути багатьох прорахунків і помилок у власній педагогічній діяльності.

Педагогічний досвід А.М. Поповського – наш безцінний капітал, могутній резерв для досягнення успіхів у справі навчання і виховання студентів, важливий орієнтир для формування педагогічної майстерності молодих викладачів.

Безумовний інтерес для широкого кола викладачів ВНЗ має педагогічний пошук доктора біологічних наук, професора, заслуженого працівника освіти України Віталія Григоровича Грибана.

Провідною ідеєю в передовому педагогічному досвіді В.Г. Грибана є ідея оптимізації навчання. Термін “оптимальний” означає найкращий для конкретних умов. Під оптимізацією навчального процесу розуміють спеціальну процедуру дій викладача з обґрунтування та здійснення в конкретних умовах найбільш ефективних і якісних рішень навчально-виховних завдань при мінімально необхідних витратах часу та зусиль студентів [1, с. 5].

Теорія оптимізації процесу навчання для загальноосвітніх навчальних закладів була розроблена Ю. Бабанським. Але ця теорія має великий потенціал свого розвитку і для ВНЗ, вона дає викладачу змогу відповісти на багато запитань, які виникають у його педагогічній діяльності.

Заслуги професора В.Г. Грибана не зменшує той факт, що він зовсім не перший, хто усвідомив важливість, навіть необхідність оптимізації навчання з метою підвищення його ефективності. Професор послідовно, цілеспрямовано, творчо реалізував цю ідею в практиці викладання. Головна цінність педагогічного досвіду В.Г. Грибана в тому, що він надає зразок педагогічної гнучкості, прозорості, вміння використовувати передові ідеї в конкретних ситуаціях, адаптувати їх до конкретних навчальних ситуацій, знаходити нестандартні вирішення проблем.

Звісно, що оптимізація навчання націлена проти шаблону, трафарету, методичної догматичності у навчальному процесі. Віра в студента, співробітництво, діалог, врахування індивідуальних можливостей кожного студента – ці та багато інших далеко не нових положень зберігаються, набувають нового підходу в педагогічній системі В.Г. Грибана.

Виходячи із того, що формувальні можливості навчальних занять у вузівській практиці, перш за все, залежать від змісту навчання, учений приділяє особливу увагу його відбору. При розробці змісту навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу він дотримується принципів оптимального обсягу змісту навчальної дисципліни, оптимального співвідношення аудиторної та самостійної роботи. Причому, при переході на модульну побудову навчальних дисциплін "Валеологія", "Охорона праці" акценти зроблено на єдність процесуально-змістовних і мотиваційно-ціннісних сторін змісту навчання, на співвідношення диференціації й інтеграції дидактичних одиниць навчального матеріалу, поетапної конкретизації фундаментальних проблем і встановлення логічних зв'язків між поняттями.

Процес удосконалення змісту навчання потребує чималих зусиль. Треба вибирати з великої кількості інформації, яка є результатом новітніх наукових досягнень і стає базовою для становлення фахівця з погляду перспективи його професійної діяльності. Зміст навчання, що визначається навчальною програмою, В.Г. Грибан конкретизує у підручниках і навчальних посібниках. Важливо, що вирішення проблеми оптимізації змісту навчання він тісно пов'язує з вирішенням проблеми оптимізації навчальної діяльності студентів.

Професор переконаний, що без оптимізації навчальної діяльності неможлива загальна оптимізація процесу навчання сучасної вищої школи. Механізмом здійснення навчальної діяльності є розв'язування навчальних завдань, а не механічне заучування навчального матеріалу. На його думку, якщо студент не розв'язує навчальні завдання, то це означає, що його навчальна діяльність неорганізована. З метою раціональної організації навчальної діяльності студентів професор В.Г. Грибан розробив систему навчальних завдань, спрямованих на формування навчально-організаційних, навчально-інформаційних, навчально-інтелектуальних умінь студентів з урахуванням різних рівнів навчальних можливостей студентів.

Робота з обдарованими студентами базується на пошуковій і дослідницькій діяльності, їхній особистісній зацікавленості, формуванні відносин на основі творчої співпраці та підтримки допитливості.

Робота зі студентами, що не встигають, будується на подоланні дидактичних причин неуспішності студентів. Враховуючи те, що неуспішність є результатом процесу відставання студентів у навчанні, В.Г. Грибан приділяє значну увагу педагогічній профілактиці відставання студентів. При цьому особлива увага приділяється налагодженню ефективного контролю за результатами навчання, проведенню додаткових занять, подоланню орієнтації таких студентів на заучування, переведенню набутих знань у процес активної пізнавальної діяльності. На думку професора В.Г. Грибана, якщо фактичний результат діяльності студента нижче за пізнавальні можливості студента, то це свідчить про його недостатню активність. Під оптимальною пізнавальною активністю він розуміє таку активність студента, яка дає йому змогу досягти якісно нових результатів у певному виді

діяльності на основі раціонального використання своїх можливостей у межах певного часу.

Продумане врахування навчальних можливостей найбільш підготовлених і невстигаючих студентів при організації всіх елементів процесу навчання – від визначення мети навчання, поглиблення мотивації, відбору змісту навчання, конкретизації навчальних завдань, визначення форм організації навчальної діяльності, методів навчання до контролю – створює сприятливі умови для досягнення оптимальних результатів їхньої навчальної діяльності.

Звісно, що оптимальна організація процесу навчання потребує уваги до особистісного зростання та самоствердження студентів. "Для особистісно орієнтованого навчання важливо, яку психологічну ціну платить учень за свої розумові надбання. Зрозуміло, що навчання, яке створює для учня ситуацію психологічного дискомфорту, не можна вважати оптимальним" [3, с. 64].

Як досвідчений учений, фахівець у галузі фізіології, В.Г. Грибан оцінює навчання студентів не тільки з погляду засвоєння знань, формування вмінь і навичок, набування професіоналізму, а й з погляду фізичного, психофізіологічного й когнітивного розвитку студентів. Він приділяє особливу увагу забезпеченню психологічного комфорту на навчальних заняттях, недопустимості перенавантаження студентів.

Професор В.Г. Грибан у власній дидактичній системі творчо й активно реалізував ідею оптимізації навчання. Він розробив ефективну методику оптимізації навчальної діяльності студентів, яка потребує пильної уваги та глибокого вивчення. Педагогічні здобутки В.Г. Грибана збагачують практику навчання у вищій школі, сприяють розв'язанню актуальних проблем удосконалення навчально-виховного процесу.

Але педагогічний досвід В.Г. Грибана неможливо переймати догматично. Погано, коли викладач виявляє байдужість до передового досвіду, але не краще, коли викладач очікує готові рецепти щодо забезпечення успішності навчання студентів. Доцільно, щоб кожен викладач, спираючись на досвід професора В.Г. Грибана, знаходив свої варіанти оптимізації навчання з урахуванням специфіки навчальної дисципліни, конкретних умов навчання, особливостей студентського колективу та власного досвіду.

Висновки. Сподіваємося, що педагогічний досвід професора В.Г. Грибана допоможе молодим викладачам усвідомити перспективи свого професійного зростання, побачити орієнтири становлення педагогічної майстерності, знайти шляхи та засоби вдосконалення своїх педагогічних здібностей, забезпечити успішність навчання кожного студента на основі оптимальної допомоги та підтримки.

Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ у вирішенні найважливіших проблем вищої школи покладається на талановитих, розумних, морально досконалих викладачів, які здійснюють педагогічну діяльність на творчому рівні. Серед багатьох яскравих, талановитих викладачів почесне місце займають доктор філологічних наук, професор

А.М. Поповський і доктор біологічних наук, професор В.Г. Грибан. Ознайомлення з педагогічним досвідом цих учених дає змогу побачити різні підходи до творчого розвитку ідей класичної та вітчизняної педагогіки, багатогранність педагогічного досвіду, творче використання якого суттєво підвищує ефективність навчально-виховного процесу.

Список використаної літератури

1. Бабанский Ю.К. Как оптимизировать процесс обучения / Ю.К. Бабанский. – М. : Знание, 1997.

2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І.Д. Бех. – К. : ІЗИН, 1998.

3. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В.Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003.

Маркина Л.Л. Опыт творческих преподавателей высшей школы

В статье рассматриваются актуальные вопросы активизации творческого педагогического поиска преподавателей вузов на основе изучения и внедрения передового педагогического опыта; дается теоретическое обоснование, анализ педагогического опыта доктора филологических наук, профессора А.М. Поповского, доктора биологических наук, профессора В.Г. Грибана.

Ключевые слова: педагогическое творчество, педагогический опыт, творческое наследие, дидактическая система, педагогические идеи, личностно ориентированный подход, идея оптимизации обучения.

Markyna L. Experience of creative higher school teachers

In article pressing questions of activization of creative pedagogical search of teachers of higher educational institutions on the basis of studying and introduction of the advanced pedagogical experience are considered; the theoretical substantiation, the analysis of pedagogical experience of the Doctor of Philology, professor A.M. Popovsky, a Dr. Sci. Biol., professor V.G. Gribana is given.

Key words: pedagogical creativity, pedagogical experience, creative heritage, didactic system, pedagogical ideas, the personal focused campaign, idea of optimization of training.

УДК 1:37

І.І. ОБЛЄС

ІНТЕГРАЦІЯ ФІЛОСОФСЬКИХ КОНЦЕПЦІЙ ОСВІТИ В ПРАКТИКУ ВНЗ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ

У статті розкрито сутність основних філософських концепції, які є методологічною базою педагогіки, проаналізовано їх вплив на побудову провідних ідей педагогічних систем та сучасну освітню парадигму в цілому.

Ключові слова: філософські концепції освіти, гуманістична педагогіка, методологічна підготовка студентів, соціалізація особистості, освітня парадигма.

За умов, коли суспільство переживає некращі зміни, коли традиційні механізми соціалізації людини змінюються на незнані, неперевірені, чималих випробувань зазнає основний спосіб входження особистості до цілісного буття культури, складний процес, призначений відтворювати нагромаджений віками досвід, – освіта.

Постіндустріальне суспільство вимагає ефективного практичного втілення системної модернізації у сфері освіти, насамперед, вищої. Освітня система України перестала бути закритою, процеси глобалізації та інтернаціоналізації, передусім Болонський процес, передбачають істотне коригування в освітній політиці вітчизняної системи освіти. Зміст освіти повинен базуватися на засадах гуманізму, демократизму, пріоритетності загальнолюдських духовних цінностей; органічного зв'язку зі світовою та національною історією, культурою, традиціями; мати науковий і світський характер; інтегруватися з наукою та виробництвом [6]. Щоб не втратити свої віками набуті та випробувані переваги, ця система повинна найближчим часом стати більш конкурентоспроможною, гнучкою та технологічною. Але чи буде це запорукою формування єдиного освітнього простору, чи потрібні інші умови та підходи? А може взагалі необхідне інше мислення?

Аналіз важливих сторін освітньої політики сьогодення, обґрунтування політичних аспектів та пріоритетних напрямів модернізації системи освіти здійснюють вітчизняні дослідники В.О. Гальпєріна [4], В.С. Журавський [5]. Розробкою проблем філософії освіти займаються В.П. Андрущенко [1], А.С. Запесоцький [7], В.С. Лутай [8]; освітнім реформуванням в контексті глобалізації – Е.В. Астахова [2], Л.В. Батченко [3], В.І. Чопик [9] та ін., проте вищезазначені питання щодо духовних та світоглядних засад освітньої політики, які й визначають можливість реалізації окреслених стратегій і напрямів реформування, залишаються відкритими.

Метою статті є визначення основних світоглядно-філософських концепцій освіти та обґрунтування необхідності їх упровадження у практику ВНЗ як важливої умови розвитку сучасної освітньої парадигми.

Якісна вища освіта сприяє розвитку демократії і суспільної солідарності за рахунок того, що формує в суспільстві атмосферу терпимості та милосердя, виховує інформаційно грамотних громадян, якими нелегко маніпулювати за допомогою демагогії та лозунгів, а не так званий "загал". І в

цьому освітньому бою союзником педагогіки вищої школи повинна виступити саме філософія, привносячи головне і відсутнє в ній – масштабне бачення соціальних трансформацій і домінуючі на сучасному історичному етапі світоглядні концепції.

Саме тому дослідження видатних педагогів і філософів – Ф. Бекона, Я. Каменського, А. Макаренка, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинського, Л. Толстого, К. Ушинського були спрямовані не на виправлення окремих недоліків існуючих систем освіти, а на переоцінку самої ідеї щодо цілей і завдань процесів виховання й освіти, перегляд сутності та ролі педагогічної практики.

Розробка й аналіз світоглядних категорій "життєдіяльність людини", "існування суспільства", "існування людини", "самосвідомість особистості", "системно-гуманітарне мислення", що є спільними для філософії та педагогіки, дає можливість розуміти філософію освіти як сукупність світоглядних теорій (ідей), які визначають методологію виховання і навчання, а також формування відповідного типу особистості.

На базі вчень минулого у XX ст. склалися і продовжують функціонувати різні філософські напрями, концепції, які є методологічною базою людинознавчих наук, у тому числі й педагогіки: екзистенціалізм, неотомізм, неопозитивізм, неопрагматизм, біхевіоризм, синергетика та ін. Кожна з них вплинула на побудову провідних ідей педагогічних систем і сучасну освітню парадигму в цілому.

Філософською основою індивідуалізації навчання є *екзистенціалізм* як філософія існування, переживання людиною свого буття у світі. Це, насамперед, дослідження людини як унікальної духовної істоти, що здатна до вибору власної долі. Основним проявом екзистенції є свобода, яка визначається як відповідальність за результат свого вибору, але лише тоді, коли особистість діє вільно, має свободу волі, вибір засобів її реалізації. Формами прояву людської свободи є творчість, пошук сенсу життя тощо.

Проголошуючи індивідуалізм, екзистенціалізм протиставляє особистість суспільству, проголошує необхідність протидіяти середовищу, будь-якому "іншому", адже всі вони нав'язують свою волю, мораль, свої інтереси й ідеали. Ці ідеї здатні породжувати пасивність, або, навпаки, бунтарство. Центр виховного впливу – підсвідоме (інтуїція, настрій, почуття). Свідомість, інтелект, логіка, на думку екзистенціалістів, мають другорядне значення. Головне в життєдіяльності індивіда – не розум, а почуття, віра, надія. Кожен залишає за собою право йти в житті своїм неповторним шляхом. "Екзистенціалізм – це гуманізм", – проголошує Ж.-П. Сартр. І дійсно, у захисті свободи та самостійності людської особистості, що існує в епоху дегуманізації, екзистенціалізм допомагає молодому поколінню усвідомити себе не лише як частину сірої маси суспільства, а як оригінальну, єдину та неповторну особистість.

Осмислити комплекс явищ, породжених науково-технічною революцією, намагається *неопозитивізм* – філософська основа педагогіки раціоналізму, основне положення якої таке: виховання повинно бути очищене від

марних світоглядних ідей, оскільки соціальне життя в умовах науково-технічного прогресу потребує "раціонального мислення", а не ідеології. Необхідно припинити маніпуляцію поведінкою особистості, створити умови для її вільного самовираження. Це допоможе здійснити осмислений вибір у конкретній ситуації, і тим самим запобігти небезпеці формування уніфікованих форм поведінки. Основну увагу концепція неопозитивізму приділяє розвитку інтелекту, формуванню раціонально мислячої особистості.

Водночас представники цього напряму ставлять під сумнів світоглядні аспекти наукових знань, іноді заперечуючи об'єктивні закони моралі на користь біологічного успадкування. Слабкість педагогіки вони вбачають у домінуванні безкорисних ідей та абстракцій, а не реальних фактів і "раціонального мислення".

Швидкі темпи розвитку науки, техніки, промисловості сприяли виникненню на рубежі XIX–XX ст. філософської концепції *прагматизму*, основні ідеї якої розвинув американський філософ і педагог Дж. Дьюї. Це, насамперед, єдність освіти із життям, спрямованість навчально-виховного процесу на виконання конкретних практичних завдань, інтереси особистості як основні мотиви учіння, пізнання дійсності на основі індивідуального досвіду людини. Прихильники прагматизму стверджують, що кожне знання є справжнім, якщо воно здобуте в процесі практичної діяльності людини і є корисним для неї.

Доповнюючи методологічні установки новими принципами, у США на початку XX ст. розвивається педагогіка самоствердження особистості – неопрагматизм, пропагуючи як життєвий орієнтир не принципи і правила, а ситуацію та мету; як основу моралі – не диктовку норм, а потребу досягнення особистого успіху; як домінанту виховання – не оточення з їх контролем і критикою, а особистісну спрямованість.

Застосування прагматичної концепції в педагогіці передбачає підхід до виховання як до постійної реконструкції особистого досвіду, педоцентричну орієнтацію навчання на спонтанні інтереси, творчу роботу, інтегровані курси з різних дисциплін, застосування діяльнісного методу організації навчання, що допоможе соціалізації і сприятиме самореалізації в руслі задоволення особистих прагматичних інтересів. Головне при цьому – намагатися уникнути негативного наслідку – функціональної неграмотності випускників навчальних закладів.

Ідею побудови виховання та освіти на пріоритеті духовного начала пропагує *неотомізм* – філософська основа релігійного виховання на базі вчень основоположника – католицького богослова Фоми Аквінського.

Основні положення педагогіки неотомізму визначаються "подвійною природою" людини як єдності матеріального і духовного: вона одночасно й індивід (матеріальна, тілесна істота, яка підпорядковується всім законам природи), й особистість (володіє безсмертною душею, підкоряється лише Богу). Тільки релігія, а не наука може знати істину про сутність людини, її життя і може визначати цілі виховання. Оскільки головне – душа, виховання повинно будуватися на пріоритеті духовного начала, маючи за мету,

насамперед, допомогу людині у вихованні загальнолюдських чеснот: доброти, гуманізму, чесності, любові до ближнього, здатності до самопожертви, а також покори і терпіння. Критикуючи падіння моральних устоїв, вказуючи на зростання злочинності, жорстокості, наркоманії, що призводять до деструкції суспільства, неотомісти доводять стрижневу роль релігії у вихованні молодого покоління.

Залучаючи на допомогу дослідження людини психологію, на початку XX ст. американський філософ і психолог Дж. Уотсон започатковує *біхевіоризм* – концепцію технократичного виховання, яке базується на новітніх досягненнях науки про людину, використанні сучасних методів дослідження її інтересів, потреб, здібностей, факторів, що детермінують поведінку, яка розглядається як механічні реакції у відповідь на зовнішні подразники. Формула "стимул – реакція – підкріплення" вказує на можливість керування людською поведінкою, що зумовлена стимулами й потребує позитивного підкріплення. Для того, щоб викликати певну поведінку, достатньо застосувати дієві стимули, при цьому бажання, мотиви, здібності людини відходять на другий план. Визначаються обставинами, стимулами і моральні якості. Головне – оптимально пристосуватися до існуючих обставин або середовища.

У навчальних закладах повинні панувати атмосфера напруженої розумової праці; широке застосування техніки; всіляке стимулювання індивідуальної діяльності; суперництво в боротьбі за результат; виховання діловитості, організованості, дисциплінованості.

У XX ст. популярності набула філософська концепція про найзагальніші закони руху і розвитку природи, людини, суспільства, мислення – *діалектичний матеріалізм*, найвідоміші представники якої К. Маркс і Ф. Енгельс поширили цю концепцію на розуміння історії суспільства, обґрунтували роль суспільної практики в пізнанні.

Розвиваючи провідні ідеї, діалектико-матеріалістична педагогіка виходить з того, що особистість є об'єктом і суб'єктом суспільних відносин, а її розвиток детермінований зовнішніми обставинами та природною організацією. Провідну роль при цьому відіграє виховання як складний соціальний процес, що має історичний і класовий характер. Особистість виявляється та формується в діяльності, тому акцент на професійну освіту, застосування колективного впливу на особистість, виховання активної громадянської позиції є запорукою розвитку країни, її трудових і виробничих ресурсів, дає молодій людині змогу всебічно реалізувати себе в суспільстві на благо народу і країни.

Філософським підґрунтям нової неокласичної методології педагогіки, в основу якої покладені ідеї любові до людини, визнання гідності й свободи особистості, виступає гуманізм. Із часів Відродження гуманістична спрямованість розвитку особистості утверджує засобами виховання й освіти повагу до гідності й розуму людини, її право на земне щастя, вільний вияв природних людських почуттів і здібностей, сприйняття особистості як найвищої мети історичного процесу.

Інтегруючи гуманістичну концепцію в освітню практику, педагогіка пропагує становлення особистості без насилля, якими би благими цілями воно не обґрунтовувалося, на принципах рівності, людяності, справедливості, свободи. Це – педагогіка співпраці, співробітництва, партнерства, яка визнає можливості вдосконалення особистості, розвитку її творчих здібностей, велич розуму й духу, велич людського генію.

У середині 70-х рр. XX ст. розвитку набуває синергетика – наука, яка досліджує процеси самоорганізації в природі та суспільстві, перехід складних систем із невпорядкованого стану в упорядкований. Оскільки предметом синергетики є механізм спонтанного утворення і збереження складних систем, що перебувають в умовах стійкої нерівноваги, у сферу уваги цієї науки потрапляють кризи та нелінійні еволюції будь-яких систем у нестійкі фази існування, що передбачають можливість подальшого розвитку. Таким чином, синергетична концепція, поширюючись на гуманітарні науки, зокрема на педагогіку, пропонує по-іншому поглянути на світ. Досліджуючи класичну взаємодію неоднакових, складних і відкритих систем (для обміну енергією, інформацією), які перебувають у постійному процесі саморозвитку завдяки природній здатності нових систем до самоорганізації, синергетична концепція протиставляє ідеї щодо єдиної можливості зняття протилежностей за допомогою “якісного зрушення” насильницько організованого революційного стрибка принцип компліментарності, який стверджує, що суперечності зникають за рахунок взаємного доповнення, компромісу, поєднання рис протилежностей.

Для філософського забезпечення гуманістичної освіти ці відкриття означають зміну методології: немає необхідності ламати і підганяти особистість до досконалої моделі, а потрібно плавно й обережно розвивати людину. На перший план виходить ідея пошуку компромісу, який поєднує протилежності суспільства й особистості; педагогічний вплив поступається взаємодії, діалогу співробітництва, партнерству.

Висновки. Таким чином, інтеграція провідних філософських концепцій сприяє розвитку нової освітньої парадигми, спрямованої, передусім, на формування “людини культури”, яка готова осмислено сприймати знання, розуміти їх значущість, здатна мислити, працювати з різними менталітетами, здатна до самореалізації.

Філософія як любов до мудрості допоможе студентам розвинути механізм народження власної живої думки; необхідні в подальшій професійній діяльності творчі здібності.

Новітня наука і техніка змінили сучасний світ, але спеціальні науки разом зі створеною на їх основі технологією не дають відповіді на питання про сенс людського життя, про призначення людини в цьому світі. Саме філософія допоможе студентам усвідомити, що істинне людське життя – це завжди життя в безперервному зусиллі власне людського діяння.

Молодій людині варто зрозуміти, що світ тісно пов’язаний з нею і значною мірою залежить від неї. Щоб знайти вихід з нинішньої духовної кризи, потрібна активна життєва позиція. Людина – мета, а не засіб істори-

чного процесу. Саме вища освіта може і повинна сформувати демократичні установи, основою існування яких є принципи толерантності та свободи особистості, закласти фундамент гуманістичних ідеалів, вирішуючи завдання шляхом посилення гуманістичної теоретичної складової в програмах вищої школи.

Крім того, інтеграція філософських концепцій освіти у практику ВНЗ забезпечує методологічну підготовку студентів, навчаючи методів дослідження дійсності й умінню ними користуватися. Це запорука ефективної діяльності майбутніх фахівців у будь-якій сфері суспільного виробництва. Нарешті, філософія вчить конкретності мислення, розуміння сутності речей, комунікативної культури, що є необхідним у сучасному житті, суспільному виробництві, у міжособистих стосунках.

Таким чином, інтеграція філософських концепцій у вищу освіту забезпечить підготовку особистості, здатної функціонувати в умовах швидкоплинності та змін ідей сьогодення; допоможе віднайти раціональні схеми співвідношення між прискореним зростанням знань, нових технологій і творчим підходом до їх використання; сформувати на загальносуспільному й індивідуальному рівнях розуміння людини як найвищої цінності, від якої залежить успішність суспільно-економічного й духовного розвитку країни в цілому.

Список використаної літератури

1. Андрущенко В. Філософічність освіти: теорія, методологія, практика / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2008. – № 4. – С. 10–19.

2. Астахова Е. Глобальна криза як виклик та стимул розвитку сучасної освіти / Е. Астахова // Новий колегіум. – 2009. – № 3. – С. 13–17.

3. Батченко Л.В. Трансформаційні процеси в освіті України / Л.В. Батченко. – Донецьк : ІЕП НАН України, 1996.

4. Гальпєріна В.О. Освітня політика в трансформаційному суспільстві: соціально-філософський аналіз : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 / В.О. Гальпєріна ; АПН України, Інститут вищої освіти. – К., 2003.

5. Журавський В.С. Державна освітня політика: поняття, системність, політичні аспекти / В.С. Журавський // Правова держава: щорічник наукових праць. – К. : Ін-т держави і права ім. В.М. Корецького НАНУ, 2003.

6. Закон України “Про вищу освіту” (в редакції від 10.02.2010 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2984-14.

7. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика / А.С. Запесоцкий. – М. : Наука, 2002.

8. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти / В.С. Лутай. – К., 1996.

9. Чопик В. Концепція біоцентризму в контексті глобалізації / В. Чопик // Освіта і управління. – 2009. – № 1. – С. 131–136.

Облєс И.И. Интеграция философских концепций образования в практику вуза как необходимое условие развития современной образовательной парадигмы

В статье раскрыта сущность основных философских концепций, выступающих методологической базой педагогики, проанализировано их влияние на построение ведущих идей педагогических систем и современную образовательную парадигму в целом.

Ключевые слова: философские концепции образования, гуманистическая педагогика, методологическая подготовка студентов, социализация личности, образовательная парадигма.

Oblies I. The integration of the philosophical concepts of education in the practice of the university as a necessary condition the development of modern educational paradigm

The article disclosed the essence of basic philosophical is exposed conceptions that are the methodological base of pedagogics, their influence is analysed on the construction of leading ideas of the pedagogical systems and modern educational paradigm on the whole.

Key words: philosophical conceptions of education, humanistic pedagogics, methodological preparation of students, socialization of personality, educational paradigm.

УДК 378.14

Ю.В. ОРЕЛ-ХАЛІК

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглянуто питання, пов'язані з культурою професійного спілкування майбутніх лікарів. Здійснено спробу аналізу шляхів формування культури професійного спілкування засобами іноземної мови.

Ключові слова: культура професійного спілкування, іноземна мова, шляхи формування.

Входження України до європейського простору вимагає перегляду організаційно-педагогічних засад професійної підготовки студентів вищих медичних закладів відповідно до міжнародних вимог, а також забезпечення конкурентоспроможності випускників на світовому ринку праці.

Підготовка майбутніх фахівців-медиків до належного виконання ними професійних завдань передбачає володіння культурою спілкування на високому рівні. Культура професійного спілкування стає однією з найважливіших проблем у підготовці майбутніх фахівців. Науковці довели, що через брак відповідної підготовки молоді спеціалісти виявляють невпевненість, безпорадність, унаслідок чого програють на ринку праці.

Реалії сьогодення свідчать, що під час надання допомоги хворій людині лікувально-терапевтичний ефект забезпечують не тільки медичні процедури, а й спілкування з пацієнтами. Тому фахова підготовка майбутніх медиків має бути спрямована не тільки на засвоєння ними необхідних професійних знань і вмінь, а й на формування в них соціально значущих пріоритетів. Однією з найактуальніших у сфері професійної підготовки фахівців-медиків стає проблема формування різних аспектів культури спеціалістів: технологічної, екологічної, інформаційної, комунікативної і, зокрема, культури професійного спілкування. Тільки всебічно освічений і розвинений фахівець з високим рівнем культури здатен вирішувати професійні проблеми, спираючись на майстерність спілкування.

Мета статті – з'ясувати значення та необхідність формування культури професійного спілкування студентів вищих медичних закладів.

"Найбільше щастя людини, – говорив А. де Сент-Екзюпері, – це можливість спілкуватися". Спілкування – це складний, багатоплановий процес встановлення контактів між людьми, який породжений потребами у спільній діяльності. Спілкування може виступати одночасно як: процес взаємодії особистостей; процес обміну інформацією; ставлення людей одне до одного; взаємовплив людей одне на одного; процес їх співпереживання і взаєморозуміння.

У центрі процесу формування культури професійного спілкування майбутнього фахівця знаходиться його особистість, тому особливу увагу акцентуємо на гуманізації процесу формування культури професійного спілкування студентів ВНЗ як складника їхньої професійної підготовки.

Гуманізм (лат. humanitus – людяність) розглядається у філософії як світогляд антропоцентризму, витоки якого можна знайти ще в далекій античності. Ідея Цицерона про гуманізм як естетично завершену культурну й моральну еволюцію дійсно людяного індивіда є значущою для сучасного розуміння пріоритету культурної і духовної сторони виховання справжнього професіонала.

Історичні дані свідчать, що лікувальна справа в наших предків завжди ґрунтувалася на гуманістичних цінностях: співчутті, безкорисливості, любові до людей тощо. "Слова, як і ліки, – підкреслював письменник і лікар П. Бейлін, – мають пряму токсичну чи побічну дію. На окремі слова виробляється несприйняття – вони можуть викликати "алергію", шок. А передозуєш, хай навіть за змістом своїм лікувальні слова, може розвинутися "лікарська хвороба".

Від лікаря пацієнт чекає розуміння та співпереживання, тому потрібно шукати найточніші й найвиразніші слова, тим самим активно впливаючи на його настрій, самопочуття. В. Скуратівський слушно зауважив, що одним із суттєвих показників людської шляхетності є культура спілкування – поняття не тільки лінгвістичне, а й психологічне, естетичне та етичне.

Стрімкі зміни в розвитку суспільства пов'язані зі змінами в сучасній культурі. Культура – це творча діяльність людей, у праці яких створюються, зберігаються, розподіляються, обмінюються, споживаються суспільно значущі матеріальні та духовні цінності. Культура виявляється в духовному світі людини; в збереженні, створенні та передачі знань; у безпосередньому людському спілкуванні [1, с. 7].

Основними напрямами роботи щодо формування у студентів культури спілкування визначено: мотиваційно-ціннісну, операційно-технологічну та оцінно-рефлексивну підготовку студентів до професійного спілкування [3, с. 79].

Як свідчить практика, іноземна мова має великі можливості для розвитку ідейно-моральних орієнтацій і підвищення професійно-етичного потенціалу студентів. Вивчення іноземної мови сприяє усвідомленню загальнолюдських цінностей, формуванню уявлень про морально-етичні норми й традиції, що відіграє позитивну роль у професійному становленні майбутнього медика. Зокрема, воно сприяє розвитку пізнавальних функцій людини. При цьому в студентів розвиваються важливі інтелектуальні функції аналізу й синтезу, які необхідні впродовж усього його професійного життя й без чого неможливе виконання фахових обов'язків, формуються мовні узагальнення та розвивається абстрактне мислення.

Складаючи іншомовне висловлювання, замислюючись над послідовністю й повнотою реплік, студенти вищих медичних навчальних закладів удосконалюють логіку мислення. Крім того, розширюючи обсяг знань, іноземна мова сприяє підвищенню рівня освіченості та інтелігентності. На нашу думку, завдяки вивченню іноземної мови очищується від бруду й рідна мова [2, с. 39].

На думку Т.В. Шестакової, важливими шляхами й засобами стимулювання студентів до активності, самостійності, нагромадження особистісного досвіду є різні новітні технології: діалогічні форми та методи освіти й виховання (групові дискусії, аналіз соціально-професійних ситуацій, діалогічні лекції); активні та евристичні методи (“мозковий штурм”, синектика тощо); тренінгові технології (тренінг рефлексивності, професійно поведінковий тренінг тощо). Вони спрямовані на постійне збагачення досвіду творчості, формування механізмів самопізнання, самоорганізації та самореалізації особистості, сприяють розкриттю особистісного потенціалу студентів [5, с. 36–37]. Усі зазначені завдання повною мірою охоплює дисципліна “Іноземна мова професійного спрямування”.

“Іноземна мова – навчальна дисципліна особливого роду, – зазначає Е. Міквабія. – На відміну від низки інших навчальних дисциплін, що вивчаються у вищій школі, кінцевою метою яких є засвоєння змісту освіти, кінцева мета навчання іноземної мови – сформованість практичних навичок і розвиток культури спілкування для успішного вирішення комунікативних завдань у майбутній професійній діяльності” [4, с. 146].

У вищих навчальних закладах немовного профілю іноземна мова – одна з небагатьох навчальних дисциплін загальноосвітнього циклу, яка сприяє формуванню культури професійного спілкування майбутніх медиків. Саме на заняттях з іноземної мови вирішуються такі завдання:

– формування в майбутніх працівників медичної сфери потреби в удосконаленні культури професійного спілкування;
– освоєння ними вмінь психотехніки;
– оволодіння майбутніми медиками технікою мовлення;
– оволодіння ними культурою ділового мовлення;
– освоєння діалогу як організаційного принципу комунікативної діяльності;
– оволодіння психологічною технікою переконувального впливу в професійному спілкуванні.

На наступному етапі формування культури професійного спілкування в майбутніх медиків передбачає:

1) розвиток у студентів умінь сприймання та розуміння інших людей;
2) формування в майбутніх лікарів умінь використовувати невербальні засоби спілкування;
3) оволодіння ними методикою активного слухання в професійному спілкуванні;
4) оволодіння студентами етикою ділового спілкування.

Мовленнєвий етикет (ширше – етико-психологічні основи спілкування) становить те підґрунтя, на якому тільки й можливе професійне формування лікаря. Усі його зусилля допомогти пацієнтові може звести нанівець нечемне, фамільярне привітання, грубість, неуважність, нетактовність, виявлені під час опитування. Спілкування лікаря з хворим – це бесіда обопільно зацікавлених людей, мета яких – перемогти недугу. Вона ви-

магає від медика певних зусиль, нервових витрат, щоб залишатися доброзичливим, невимушеним, терпимим. Усе це, у свою чергу, необхідно для подолання в бесіді з пацієнтом цілком природної його тривожності, дратівливості, виснаженості. Майже завжди соматична хвороба супроводжується страхом, переживаннями, очікуваннями, які здатні спричинити стресовий, депресивний стан. Хворого можуть відштовхнути, налякати навіть темп, висота звучання голосу, інтонація, яку іноді називають "душею" слова. Інтонація може змінити зміст одного й того самого слова. Воно може підбадьорити і, навпаки, знищити, перекреслити всі сподівання. Причому інтонація мовлення лікаря, так само, як і актора, повинна узгоджуватися з його виразом обличчя, жестами. Для пацієнта все це є джерелом інформації, яку він потім прискіпливо аналізує, щоб винести вирок: довіряти чи ні.

Таким чином, культура спілкування є результатом складного, динамічного процесу виховання особистості, яка повинна поєднувати професійну підготовку студентів із духовним, моральним, етичним, естетичним розвитком.

Під час проведення практичних занять з дисципліни "Іноземна мова професійного спрямування" задля розширення світогляду студентів, забезпечення варіативності матеріалу, надання найбільш цікавої інформації обирали матеріал про діяльність органів охорони здоров'я не тільки в Україні, а й у зарубіжних країнах.

Одним із засобів активізації роботи з формування культури спілкування були уривки з художніх творів мовою оригіналу, за допомогою яких студенти активно готувались до обговорення тем "У лікарні", "Лікар і пацієнт" тощо. Під час бесід студенти на прикладах доводили необхідність усебічного розвитку майбутніх лікарів.

Студентам пропонували зробити віршований переклад іншомовного твору на рідну мову. Слід зазначити, що вкраплення іншомовної поезії в хід занять активізував студентів, але спочатку викликав багато суперечок серед них, бо більшість вважала цю роботу "несерйозною" та не сумісною з роботою лікаря. Однак завдання такого типу хоч і не були обов'язковими, тобто призначалися для самостійної роботи за бажанням, проте завжди оцінювалися. Найкращі роботи друкувалися (за згодою автора) в рубриці "Наші таланти".

Зауважимо, що активізації процесу формування культури професійного спілкування майбутніх лікарів сприяла реалізація міжпредметних зв'язків дисциплін гуманітарного циклу з фаховими навчальними дисциплінами та гармонійне поєднання традиційних форм і методів навчання з нетрадиційними (лекції, семінари, бесіди, круглі столи, конференції).

Таким чином були створені умови для духовного, інтелектуального, творчого становлення студентів, що є вагомим фактором професійного розвитку майбутніх лікарів.

Проведене дослідження дає змогу зробити такі ***висновки***. Процес формування культури професійного спілкування майбутніх лікарів під час навчання у вищих медичних закладах освіти є значущим з двох причин.

По-перше, культура професійного спілкування поєднує в собі ті гуманістичні цінності, які традиційно належать до загальнолюдських: доброзичливість, повагу, емпатію та толерантність до інших, почуття власної гідності й самоповаги.

По-друге, культура професійного спілкування сама по собі стає життєво необхідною цінністю для фахівця. Без неї не вирішуються професійні завдання і не досягаються поставлені цілі. Лише володіння високим рівнем культури професійного спілкування сприяє успішності міжособистісних контактів і відносин.

Список використаної літератури

1. Амєліна С.М. Самодіагностика рівня культури професійного спілкування студентів аграрних ВНЗ / С.М. Амєліна // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць. – Київ ; Запоріжжя, 2008. – Вип. 48. – С. 7–10.

2. Дусь Н.А. Формування культури педагогічного спілкування у студентів гуманітарно-педагогічного коледжу : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Н.А. Дусь. – Вінниця, 2008. – 200 с.

3. Калашник Н.Г. Роль естетичного смаку у процесі формування особистості молодої людини / Н.Г. Калашник // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць. – 2002. – Вип. 18.

4. Миквабия Э.Г. Особенности обучения иностранному языку с использованием новых технологий / Э.Г. Миквабия // Теоретичні і прикладні проблеми психології і педагогіки : зб. наук. праць Східноукр. нац. ун-ту. – Луганськ, 2002. – № 3 (3). – С. 146–145.

5. Шестакова Т.В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Тетяна Віталіївна Шестакова. – К., 2006. – 244 с.

Орел-Халик Ю.В. Формирование культуры профессионального общения будущих врачей средствами иностранного язика

В статье рассматриваются вопросы, связанные с культурой профессионального общения будущих врачей. Сделана попытка анализа путей формирования культуры профессионального общения при помощи иностранного языка.

Ключевые слова: культура профессионального общения, иностранный язык, пути формирования.

Orel-Khalik Y. Formation of professional communication culture for future doctors by facilities of a foreign language

The article is dedicated to the culture of professional communication of future doctors. The attempt of analyses of ways of professional culture formation by means of foreign language has been made.

Key words: professional communicative culture, foreign language, ways of formation.

УДК 378.147:81

А.О. ПІКАЛОВА

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглянуто проблеми формування англомовної комунікативної компетенції студентів педагогічних ВНЗ; виокремлено фактори формування англомовної комунікативної компетенції майбутнього учителя; з'ясовано педагогічні умови для формування цього виду компетенції.

Ключові слова: компетенція, професійна компетенція, англомовна комунікативна компетенція.

Інтеграційні процеси, що відбуваються в усіх сферах суспільного життя, розвиток міжнародних відносин, мобільність людства, розширення сфер діяльності спричинюють підвищення ролі іноземної мови. Водночас постає нагальна потреба у вирішенні теорією викладання іноземних мов нових проблем, що відповідають вимогам сучасного суспільства. У контексті інтеграції до європейського освітнього простору відбувається переосмислення значущості іноземних мов за рахунок попиту суспільства на фахівців, які вільно володіють іноземними мовами. Роки незалежності України окреслюють нові пріоритети розвитку освіти, що зумовлюють створення нової нормативно-правової бази, прийняття низки законів щодо освітніх змін тощо.

В умовах розширення міжнародних контактів формуванню всебічно розвиненої, соціально активної особистості майбутнього учителя, здатної до навчання впродовж усього життя, сприяють гуманізація освіти, практичне володіння іноземними мовами. На шляху вдосконалення педагогічного процесу створюються умови для формування творчої, активної, самостійної, компетентної особистості фахівця з високим рівнем знань, умінь і навичок у контексті підготовки майбутніх учителів. Вільне володіння майбутніми учителями іноземною мовою забезпечує можливості для створення ділових, професійних і культурних контактів, залучає їх до світової культури, до загальнолюдських цінностей. Цей аспект і зумовлює актуальність дослідження.

У сучасному суспільстві молодь існує в умовах відкритості, має можливості спілкування з представниками різних культур, тому соціальне замовлення зумовлює формування комунікативної компетенції як однієї з головних цілей навчання іноземних мов у всіх типах навчальних закладів. Новітнє призначення іноземної мови тяжіє до змінення акцентів і в підготовці майбутніх учителів. Перед педагогічними закладами постає проблема вибудови відповідності теорії та практики навчання потребам сучасного суспільства.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що вагомий внесок у дослідження поняття іншомовної комунікативної компетенції зроблено зарубіжними та вітчизняними науковцями (Л. Біркун, Р. Джонсон,

І. Зимня, Г. Китайгородська, С. Козак, Е. Пассов, В. Сафонова, Д. Хаймс та ін.).

Метою навчання іноземної мови студентів постає формування іншомовної комунікативної компетенції, що є засобом міжкультурної взаємодії, оскільки мова – це складова культури. Проблемам інтеграції компонентів культури у процесі навчання іноземних мов присвячено праці багатьох науковців [2; 8–12; 15 та ін.]. Проте питання визначення сукупності факторів ефективного формування іншомовної мовленнєвої компетенції майбутнього вчителя ще не були досліджені на достатньому рівні.

Комунікативна компетенція, визначена як сукупність здібностей, якостей і властивостей особистості, що необхідні для успішного оволодіння професійною діяльністю у певній сфері [4], постає ключовою компетенцією й розуміється багатьма науковцями як системотвірний компонент професійної компетенції [5; 10; 13]. Незважаючи на теоретичну та практичну вагомість зазначених досліджень, необхідно зауважити, що в теорії та практиці вищої педагогічної освіти проблема формування комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови (зокрема, англійської) на немовних факультетах педагогічних ВНЗ і її значущості в контексті професійної підготовки не досліджена в повному обсязі.

Метою статті є аналіз проблем формування англомовної комунікативної компетенції майбутніх учителів; виокремлення факторів формування цього виду компетенції; з’ясування педагогічних умов, що сприяють формуванню англомовної комунікативної компетенції.

Система підготовки студентів-педагогів має відповідати нормам загальнолюдських відносин у соціумі, сприяти формуванню в студентів мобільності у вирішенні професійних і комунікативних завдань творчо та самостійно, забезпечувати розвиток умінь швидко адаптуватися до змін у професійній сфері, що досягається завдяки підвищенню активності професійної підготовки спеціалістів і вдосконаленню процесу навчання всіх видів іншомовної мовленнєвої діяльності.

У межах діяльності світової спільноти Україна бере активну участь, що спричиняє вплив на усі сфери життєдіяльності та вимагає вільного володіння іноземною мовою і практичного її застосування у повсякденному житті та у професійній діяльності. Особливості розвитку комп’ютерної техніки та глобальної мережі Інтернет дають змогу зробити висновки, що у світовому просторі превалює англійська мова. Для сучасних педагогів нагальними постають не лише ґрунтовні знання професійної галузі, а й досвід роботи з комп’ютером, розвинені комунікативні навички, високий рівень володіння іноземними мовами, зокрема англійською.

Освітня функція навчальної дисципліни “Англійська мова” у вищій педагогічний школі створює для майбутніх учителів можливості отримувати необхідну інформацію не лише з вітчизняних джерел, а й із зарубіжних, що набуває особливого значення у процесі формування професійної компетенції. Формування висококультурної особистості, якій притаманні почуття обов’язку, особистої гідності, моральної свідомості, котра володіє

нормами мовленнєвої поведінки, реалізовує виховну функцію названої дисципліни. Оволодіння англійською мовою сприяє розвитку пам'яті, мислення, уваги студентів.

Розуміння комунікативної компетенції як ступеня залучення особистості до комунікативної діяльності [3, с. 4] свідчить про те, що іншомовна мовленнєва підготовка майбутніх педагогів постає умовою засвоєння професійних знань, виявляється однією зі складових мовленнєвої компетенції особистості учителя в цілому [1, с. 6]. Таке трактування комунікативної компетенції приводить, зокрема, до змін у контексті викладацької діяльності, що визначається ціннісними позиціями, увагою до розвитку духовної культури студентів; зумовлює в цілому створення нової парадигми вузівської освіти як творчого та розвивального процесу крізь призму культури. Культурологічний підхід у підготовці майбутніх учителів зумовлює використання принципів гуманітаризації, комплексності, цілісності, інтеграції як ключових. При цьому особлива увага відводиться формуванню загальної культури особистості як професійного підґрунтя підготовки будь-якого спеціаліста. Зазначені фактори у процесі розвитку теорії та методики викладання англійської мови у майбутніх педагогів приводять до чіткого розуміння важливості іншомовної мовленнєвої підготовки як умови оволодіння професією та вагомої складової комунікативної компетенції.

У навчанні англійської мови істотною постає потреба в розмежуванні мови спілкування і метамови, за допомогою якої здійснюється професійна освіта [1, с. 10]. На початковому етапі превалює мова спілкування, на ґрунті якої здійснюється поступове залучення до метамови комунікації. Специфікою навчання студентів педагогічних ВНЗ англійської мови постає використання філологічного способу репрезентації культурологічної інформації, що приводить до формування англомовних комунікативних знань, підґрунтя яких закладається на початковому етапі навчання мови. При подальшому розширенні та поглибленні цих знань відпрацьовуються певні англомовні комунікативні навички, що свідчить про формування середнього рівня комунікативної компетенції. Результатом формування англомовної комунікативної компетенції постає здатність майбутнього педагога до такого сприйняття усного та письмового мовлення, що було б достатнім для формування професійної компетенції.

До іншомовної комунікативної компетенції майбутнього учителя належать професійні якості педагога: відкритість, уміння швидкої адаптації до нових ідей, повага до іншомовної культури, тактовність, володіння своїм емоційним станом тощо; знання сутності міжкультурної комунікації, етнопсихології тощо; уміння ідентифікувати, аналізувати й порівнювати явища іншомовної та власної культури, обирати власний стиль мовленнєвої поведінки тощо [6, с. 10]. Іншомовна комунікативна компетенція постає ефективним засобом формування особистості майбутнього вчителя. Цей вид компетенції сприяє розвитку особистісних якостей студента, підвищенню рівня зацікавленості в оволодінні мовою, дає змогу задіяти не лише свідомість студента, а і його почуття та емоції. Формування англо-

мовної комунікативної компетенції у процесі навчання мови характеризується поєднанням навчання міжкультурного спілкування з паралельним освоєнням особливостей майбутньої професії, розширенням культурознавчої обізнаності студентів, пов'язаної з особливостями майбутньої професійної діяльності [8, с. 50].

Фактори формування іншомовної комунікативної компетенції майбутнього учителя умовно поділяють на об'єктивні та суб'єктивні. До об'єктивних факторів зараховують реконструювання процесу навчання іноземних мов; використання інтерактивних методів навчання, що дають змогу моделювати реальні комунікативні ситуації, спільно вирішувати педагогічні проблеми, застосовувати педагогічні ігри, створювати атмосферу співробітництва тощо [8, с. 50]; використання аутентичних текстів; культурологічний компонент у виборі та конструюванні навчального матеріалу; періодичний контроль знань, умінь та навичок студентів; особистість учителя (повага до студента, здатність розуміти його внутрішній стан, уміння створити психологічно комфортну атмосферу на занятті, високий рівень іншомовної мовленнєвої компетенції) тощо. До суб'єктивних факторів належать якості студента (мотивація, почуття нового, терпимість до іншої точки зору, позитивне ставлення до іншомовної культури тощо); аналіз та порівняння культурних явищ, отримання знань про міжкультурну комунікацію та культурні явища тощо.

Іншомовну комунікативну компетентність розуміють як сукупність конкретних знань і вмінь, що потрібні члену мовного суспільства для здійснення мовленнєвих контактів з іншими й оволодіння мовою як навчальною дисципліною [7, с. 8]; здатність індивіда за допомогою його обізнаності в галузі культури іншого народу здійснювати відповідно до толерантного ставлення до національно-культурної специфіки представників цих народів продуктивну взаємодію, використовуючи систему мовних норм і мовленнєвих правил та обираючи ту комунікативну поведінку, що адекватна конкретній ситуації спілкування.

Основними показниками у формуванні англомовної комунікативної компетенції постають культурознавчі знання, якщо правильно визначені спрямованість та динаміка здійснення діалогу культур, виокремлені педагогічні умови для реалізації можливостей міжкультурного діалогу як фактора формування іншомовної компетенції, відібрана культурологічна навчальна інформація, здійснюється інтенсифікація навчання іноземної мови за допомогою розширення міжкультурних зв'язків тощо.

Серед педагогічних умов формування англомовної комунікативної компетенції варто виокремити: зорієнтованість викладача на цінності міжкультурного діалогу, що може виявлятися в когнітивному, емотивному й діяльному аспектах; міжкультурна компетентність педагога, педагогічна та особистісна толерантність, націленість на педагогіку співпраці; проектування змісту діалогу культур з урахуванням культурознавчої навчальної інформації; врахування своєрідності цінностей рідної культури, їх взаємозв'язку із загальнолюдськими цінностями та іншими цінностями куль-

тур; інтенсифікація навчання іноземної мови за рахунок міжпредметних зв'язків; моделювання ситуацій інтеркультурної комунікації в навчальному процесі. Зазначені умови стимулюють формування англомовної комунікативної компетенції студентів у процесі навчання англійської мови.

Іноземну мову необхідно розглядати не лише як навчальну дисципліну, а і як складову процесу навчання культурі. Формуванню англомовної комунікативної компетенції сприяє насичення культурознавчою інформацією змісту навчання англійської мови; організація процесу навчання як діалогу культур, використання виховного потенціалу фольклору; використання інтерактивних форм, методів та прийомів розвитку іншомовної мовленнєвої діяльності; використання оригінальних навчальних посібників; інтегрування традиційних методик із новітніми технологіями навчання.

Висновки. Отже, у процесі ефективного формування іншомовної комунікативної компетенції студентів-педагогів варто спиратися на принципи створення необхідного іншомовного режиму в процесі навчання та розширення простору іншомовного мовленнєвого середовища, інтеграції мови спілкування й метамови. Цілеспрямоване формування англомовної мовленнєвої компетенції майбутнього учителя можливе на основі розвитку мотивації навчальної діяльності студентів; посилення культурологічного компонента за рахунок використання системи аутентичних текстів, аналізу та порівняння мовних явищ; використання інтерактивних методів навчання; за умови високого рівня міжкультурної компетентності викладача і його педагогічної толерантності. Міжпредметні зв'язки у процесі навчання англійської мови сприяють розширенню інформаційного простору, необхідного для формування іншомовної комунікативної компетенції спеціалістів.

Уважаємо перспективним комплексне дослідження формування англомовної комунікативної компетенції студентів педагогів, що приведе до вибудови її як цілісної системи; пошук ефективних стратегій навчання, інтерактивних методів навчання англійської мови, що сприяють успішному формуванню іншомовної комунікативної компетенції майбутніх учителів.

Список використаної літератури

1. Барышникова С.Н. Формирование коммуникативной компетенции в системе обучения иноязычной речевой деятельности студентов медицинских вузов : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / С.Н. Барышникова. – Саратов, 2005. – 24 с.

2. Верещагин Е.М. Коммуникативные тактики как поле взаимодействия языка и культуры / Е.М. Верещагин // Русский язык и современность. Проблемы и перспективы развития русистики. – М., 1991. – Ч. 1. – С. 32–43.

3. Долгих М.В. Развитие коммуникативной компетенции студентов вузов : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / М.В. Долгих. – Челябинск, 2007. – 22 с.

4. Еремина В.М. Формирование коммуникативной компетенции будущего учителя в контексте поликультурного образования: на примере изучения иностранных языков : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / В.М. Еремина. – Чита, 2005. – 22 с.

5. Зимняя И.Я. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.Я. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

6. Ибрагимова Н.А. Факторы формирования иноязычной социокультурной компетенции будущего учителя : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Н.А. Ибрагимова. – Воронеж, 2000. – 24 с.

7. Казакова О.В. Формирование межкультурной компетенции учащихся старших классов: на примере иностранного языка : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / О.В. Казакова. – Нижний Новгород, 2007. – 24 с.

8. Калініна Л.В. Формування соціокультурної компетенції учнів профільної школи з використанням інтерактивних методів навчання / Л.В. Калініна, В.О. Калінін // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2010. – Вип. 54. – С. 201–203.

9. Костомаров В.Г. Учебный принцип активной коммуникативности в обучении русскому языку иностранцев / В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова // Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы. – М., 1982. – С. 3–19.

10. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессии учителя / А.К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55–63.

11. Пассов Е.И. Коммуникативный метод. Обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М., 1991. – 223 с.

12. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культури цивилизации / В.В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 189 с.

13. Ткаченко Л. Комунікативна компетенція студентів – запорука професійного успіху / Л. Ткаченко // Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах України : зб. наук. ст. учасників всеукр. наук.-практ. конф. / [редкол.: І.І. Тимошенко та ін.], м. Київ, 23–24 грудня 2003 р. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2003. – 583 с.

14. Шатилов Ф. Профессиограмма учителя иностранного языка / Ф. Шатилов. – М., 1977. – 44 с.

15. Шевченко Є. Використання інтерактивних технологій для розвитку пізнавального інтересу на уроках англійської мови / Є. Шевченко // Англійська мова та література. – 2005. – № 24. – С. 4–6.

Пикалова А.А. Формирование англоязычной коммуникативной компетенции будущего учителя в контексте профессиональной подготовки

В статье рассмотрены проблемы формирования англоязычной коммуникативной компетенции студентов педагогических вузов; выделены факторы формирования англоязычной коммуникативной компетенции будущего педагога; выявлены педагогические условия для формирования данного вида компетенции.

Ключевые слова: компетенция, профессиональная компетенция, англоязычная коммуникативная компетенция.

Pikalova A. The Formation of the English Communicative Competence of the Future Teacher in the Context of the Professional Training

The article deals with the problems of the formation of the English communicativecompetence of the students of pedagogical universities; the factors of the formation of the English communicative competence of the future teachers have been found out. The pedagogical conditions of this kind of the competence have been distinguished.

Key words: competence, professional competence, English communicative competence.

УДК 378.371

І.І. ПОЛУБОЯРИНА

МУЗИЧНА ІМПРОВІЗАЦІЯ ЯК МЕТОД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ

У статті визначено сутність поняття "імпровізація", "музична імпровізація"; музичну імпровізацію розглянуто як вид тренінгу, один із методів розвитку музичного мислення, уяви, творчих здібностей, інтонаційного та аналітичного слуху, навчання обдарованих студентів.

Ключові слова: імпровізація, музична імпровізація, тренінг, метод навчання.

У процесі професійної підготовки обдарованих студентів музичних спеціальностей використовувались різні методи навчання й форми організації занять: лекції, практичні, індивідуальні та семінарські заняття, деякі види тренінгів, заняття з елементами тренінгу, педагогічна практика, участь у виконавських конкурсах, фестивалях, науково-теоретичних конференціях як форма розвитку музичної обдарованості студента. У дидактиці вони трактуються як способи управління пізнавальною діяльністю для вирішення певних дидактичних завдань. Водночас лекція, семінари та практичні заняття тощо виступають і як організаційні форми навчання, оскільки є способами здійснення взаємодії студентів та викладачів, у рамках якої реалізуються зміст і методи навчання.

Розглянемо особливості застосування музичної імпровізації як системи вправ, спрямованих на розвиток музичного мислення, уяви, творчих здібностей музично обдарованих студентів, на набуття ними професійних умінь і навичок у процесі професійної підготовки.

Метою статті є визначення теоретичних і методичних засад музичної імпровізації як методу професійної підготовки обдарованих студентів музичних спеціальностей; розгляд занять з музичної імпровізації як занять з елементами тренінгу.

Досвід застосування тренінгу відображений у працях О. Бандурко, О. Євтіхова, Л. Корнєєвої, С. Макшанова, В. Тюріної, О. Федоренко та ін.

В. Тюріна зазначає, що тренінг має важливе значення в переведенні теорії в інструмент практичної діяльності [1, с. 37]. Тренінг – це система вправ, спрямованих на розвиток здібностей студентів, на набуття ними професійних умінь і навичок. Усі вправи умовно можна поділити на такі групи: вправи, що сприяють формуванню мислення; вправи, що розвивають творчу уяву; вправи, що націлені на формування вміння розподіляти увагу і зосереджувати її; вправи, спрямовані на розвиток спостережливості.

Тренінг дає змогу за короткий час сформувати знання та вміння, які неможливо сформувати при застосуванні узвичаєних форм. Ігровий момент занять, акценти на виконання практичних завдань сприяють мобілізації можливостей і здібностей усіх учасників тренінгу [1, с. 37].

У ряді психологічних розробок [1–6] тренінг розглядається як один з активних методів навчання. Навчання – важливий елемент тренінгу, але, на

нашу думку, цей термін не є тією ключовою характеристикою тренінгу, що повністю розкриває його сутність. Також не зовсім вдалим є застосування поняття "активність" щодо методу. Як зазначає С. Макшанов, розподіл методів за критерієм їх активності є некоректним, оскільки сам по собі метод не може бути активним чи пасивним, активність – це властивість суб'єкта, а не методу [5].

Тренінг допомагає "подолати обмеження, що накладають традиційні методи навчання на професійну діяльність, виступаючи як своєрідний місток між теоретичними знаннями, з одного боку, і практикою, з іншого. У традиційних формах професійної підготовки передбачається, що спочатку спеціаліст отримує інформацію і тільки через певний час – можливість її застосовувати" [5, с. 97]. Залишаючись не пов'язаною з переживаннями від практичного використання здобутих знань, інформація зазнає впливів механізмів забування, витіснення або наступного неприйняття (відмови). У тренінгу створюється можливість негайного співвідношення отриманої інформації та діяльності, емоційного переживання нових моделей поведінки й пов'язаних з ними результатів, що забезпечується дією зворотного зв'язку. Майбутній спеціаліст у тренінговому процесі за допомогою зворотного зв'язку може виявити дефіцит умінь та навичок, нестачу теоретичних знань, а також неадекватність установок і стереотипів.

Професійні тренінги спрямовані на формування нових знань та освоєння нових технологій у конкретній сфері професійної діяльності.

Відмінність фахового тренінгу від традиційних форм навчання полягає у вправах [1, с. 38]. У професійній підготовці обдарованих студентів музичних спеціальностей запропоновано використання занять з елементами тренінгу музичної імпровізації, з метою формування виконавських умінь і навичок, розвитку музичного мислення, уяви, творчих і музичних здібностей тощо.

Питанню техніки імпровізації присвячено праці Г. Гельфгата, Д. Кабалевського, С. Мальцева, В. Озерова, В. Подвали, В. Ражникова, І. Розанова, Е. Феранда та ін.

У дослідженні О. Толшина "Імпровізація. До питання про розвиток творчих здібностей" розглядається імпровізація як ефективний засіб розвитку уяви, асоціативного мислення; вид тренінгу, який збагачує процес навчання [7, с. 15].

Російський музикант-педагог Б. Рунін розглядає імпровізацію як ефективний метод навчання музичного виконавства. Він пропонує використовувати для складання контрольних завдань з імпровізації принцип індивідуалізації та диференціації [7, с. 17].

Як підкреслював Д. Кабалевський, заняття імпровізацією мають на меті розвиток інтонаційного й ладового слуху, формування творчої фантазії [6, с. 63].

В. Озеров зазначає, що термін "імпровізація" походить від лат. improvisus – несподіваний, раптовий; являє собою метод творчості в музиці й деяких інших видах мистецтва, що передбачає створення творів у процесі вільного фантазування.

У музичній імпровізації немає поділу функцій написання та інтерпретації музики; ці функції утворюють органічну єдність і здійснюються музикантом-імпровізатором одночасно.

У фундаментальному дослідженні імпровізаційних форм німецький музикант Е. Феранд встановив зв'язок між імпровізаційними та композиторськими формами творчості. Педагог-музикант розробив класифікацію видів імпровізації за такими показниками:

1. Засіб: вокальна та інструментальна імпровізація.
2. Склад: сольна та ансамблева (групова) імпровізація.
3. Горизонтальний чи вертикальний принцип: одноголосся чи багатоголосся.
4. Техніка: мелодійні прикраси та приєднання голосів.
5. Масштаби: абсолютна, відносна, тотальна чи часткова.
6. Форма: вільна чи імпровізація на заданий матеріал, мотив, теми, басо остинато, варіювання.

Вміння імпровізувати – це не тільки внутрішня воля й безмежна фантазія. Це складна робота, що вимагає від студента музично-теоретичні знання. Своєрідна мелодико-гармонійна мова імпровізатора утворюється в результаті копіткої й тривалої праці та прямо залежить від особистості музиканта, рівня його музичного розвитку й засобів музичної виразності, наявних у його арсеналі.

Заняття з імпровізації – це не тільки уроки музики, а й уроки життя. Метою цієї діяльності є розвиток творчої особистості. К. Орф, І. Карлей вважали, що немає більш ефективного й надійного шляху досягнути цієї мети, як навчити імпровізувати [6, с. 37].

Імпровізація – це найдавніший вид музичної творчості, джерело музичної культури. У музичній педагогіці XVI–XVIII ст. важливим було виховання імпровізатора поряд з композитором, виконавцем, слухачем. Музична практика вокальної та інструментальної імпровізації позитивно впливала на розвиток музичних здібностей і особистості в цілому.

Музична імпровізація в професійній художній творчості сформувалася під впливом народного імпровізування та змінила її сутність. Ранні її форми в Європі пов'язані із середньовічною вокальною культовою музикою. Оскільки запис цієї музики був неповним, приблизним, кожному виконавцю потрібно було імпровізувати свою партію. Поступово методи імпровізації ставали більш регламентованими. Професіоналізм музиканта, наприклад органіста, довгий час визначався його майстерністю у вільній імпровізації поліфонічних музичних форм: прелюдій, фуг тощо. Ряд музичних жанрів мають зв'язок з імпровізацією, наприклад, "Фантазія", "Експромт", "Прелюдія", "Імпровізація".

У добу Середньовіччя систему виховання юного клавіриста ґрунтовно описав Г. Зорге. У трактаті він зазначає, що юний клавірист повинен: 1) знати музичні інтервали; 2) знати й розуміти, як будувати всі акорди; 3) знати та розуміти тональності; 4) знати порядок проходження акордів; 5) добре знати основні акорди й відрізняти їх обернення; 6) уміти будувати

дисонанси; 7) уміти модулювати з основної тональності в побічну; 8) уміти складати фуги; 9) знати закономірності руху мелодії.

Як бачимо, сім перших пунктів зводяться до знань з елементарної теорії музики та гармонії. З них і починалося навчання, причому воно мало яскраво виражений практичний характер. Учнів учили грати акорди, їхні обернення, послідовності, доводячи гру до повного автоматизму, до виконання творів, не дивлячись на клавіатуру. Це називалося "мати в руках" певний прийом з'єднання акордів. Музиканти Середньовіччя були цілком одностайні в тому, що знання гармонії – основна передумова для вміння імпровізувати.

Ж. Рамо, описуючи "механізм" імпровізації, зазначав: "… у момент імпровізації за клавіром, вільно обраними, знайденими звуками керує інстинкт, що спирається на відносини, які лежать в основі гармонії". Тієї самої думки дотримувалися Я. Адлунг, І. Кванц, Ф. Куперен.

Окрім гармонії, клавірист відразу ж навчався і прийомів мелодійного варіювання – прикрас мелодії. Не випадково Й. Бах описує виконання прикрас на першій сторінці клавірної книги свого сина, причому ці прийоми доводилися до повного автоматизму.

Значне місце в системі навчання клавіриста посідав розвиток навичок транспонування, якого вчили з дитинства, використовуючи послідовність акордів, аналіз на заняттях з гармонії, а також нескладні п'єси. За допомогою транспонування в початківців планомірно виховували вільну зорово-слухову моторну орієнтацію на клавіатурі. І, нарешті, з дитинства учневі пропонувалося освоїти ряд фактурно-фігураційних формул, для того, щоб знайомі йому гармонійні відносини між акордами могли вільно оформлятися в різних фактурно-фігураційних проявах.

У сучасній музичній практиці імпровізація має велике значення, особливо в джазовій музиці, в деяких модерністських музичних напрямах.

Експериментальна робота передбачала формування імпровізаційних умінь і навичок, техніки транспонування у студентів у процесі навчальних занять з елементами тренінгу.

Заняття з імпровізації проходили за індивідуальною та груповою формою навчання, але кількість студентів була не більше ніж три; студенти виконували вправи по черзі.

На заняттях з елементами тренінгу, які проводилися з метою формування навичок імпровізації та транспонування, використовували вправи, розроблені С. Мальцевим [8] та О. Рафалович [10]. У тренінгу брали участь студенти експериментальних груп (Е3, Е2). Заняття з елементами тренінгу зі студентами проводили один або два рази на тиждень по 2 години для закріплення та вдосконалення сформованих умінь і навичок імпровізації.

З метою формування зазначених умінь використовували вправу "Слухаюча рука".

Суттю цієї вправи є зв'язок імпровізації із прогнозуючим, як визначають психологи, антиципуючим мисленням. Антиципація – це здатність діяти та приймати рішення із певним часо-просторовим попередженням;

це прояв пізнавальної активності суб'єкта, який дає змогу передбачати події, використовуючи минулий досвід. Антиципація – це передбачення, очікування, настання чого-небудь.

"Слухаюча рука" імпровізатора є функціональною системою антиципуючих зв'язків слуха та моторики, посередник між поточними слуховими уявленнями й рухами, завдяки яким вони миттєво знаходять музичну реальність [8, с. 13].

Готовність рук миттєво відповісти на наказ слуху не є вродженою здатністю, а виховується протягом усієї музичної діяльності. Відповіддю на запитання, як формується "слухаюча рука", є вся теорія та практика піаністичної техніки. В контексті цього дослідження потрібно зупинитися на основних прийомах та методах роботи, які допомагають сформувати "слухаючу руку".

Першим методичним принципом є збереження постійної аплікатури при виконанні однакових звукових послідовностей і комплексів. Психофізіологічним змістом такого збереження є формування умовно-рефлекторного зв'язку між звукоінтонаційними та ігровими рухами на клавіатурі, які необхідні для реалізації інтонацій на інструменті.

Шляхами втілення цього принципу є: виконання певних інтервалів певною аплікатурою; заучування стандартною аплікатурою кожної прикраси до автоматизму, акорду чи акордової послідовності. Для цього слугувала старовинна аплікатура підкладання: права рука вгору – 12343434 (чи 12342345) та вниз – 54323232 (чи 54324321). Цінність цієї аплікатури полягає в уніфікації рухового положення пальців та рук при транспонуванні гами, щоб певною мірою спростити відтворення гами у процесі імпровізації.

Наступним методичним принципом, який спрямований на виховання "слухаючої руки" є вичерпання в попередній технічній роботі всіх можливих комбінацій пальців усередині піаністичної позиції. Цей принцип був використаний видатними віртуозами-імпровізаторами та фортепіанними педагогами XIX ст.: М. Клементі, Г. Гуммелем, К. Черні, Ф. Лістом та ін. Суть рекомендацій полягає в такому: спочатку пальці тренуються в нерухомій позиції. Для цього натискають і утримують усі клавіші, які становлять "фундамент" конкретної позиції, а потім піднімають і опускають то один, то другий палець, виконуючи відповідну ноту. Потім переходять до трелей по черзі всіма пальцями з різними акцентами, у різному темпі, потім тремоло різних видів на тих самих звуках, до подвійних нот, без затриманих нот (див. рис.). Вправу потрібно виконувати в різних тональностях.

Вправи транспонування по слуху, транспонування по нотах, імпровізація мелодії на певну гармонію, модуляція (дописання мелодії із модуляцією), імітація, імпровізація на текст студенти експериментальних груп виконували на заняттях з елементами тренінгу для розвитку техніки імпровізації, слуху, уяви творчих здібностей.

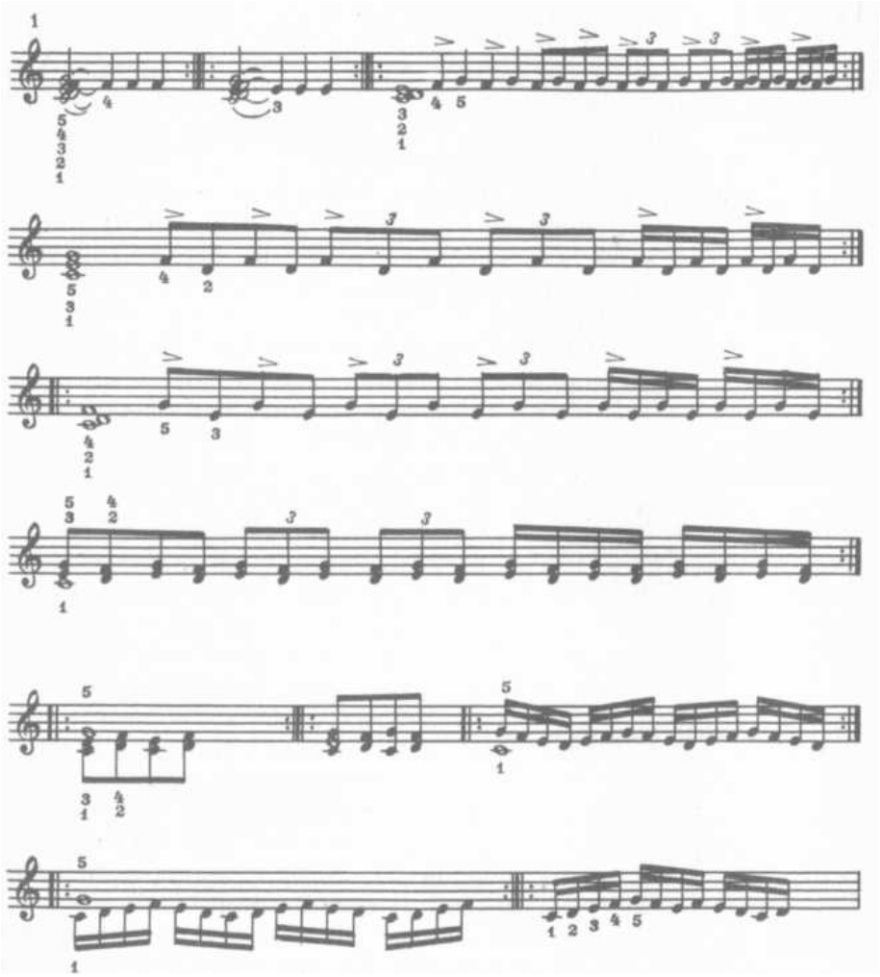

Рис. Вправи на розвиток “слухаючої руки”

Максимальна кількість балів за сімома показниками – 21. Відповідно, ті учасники, які набрали в середньому до 7 балів, недостатньо володіють цією технікою; ті, що набрали від 8 до 14 балів, мають середній рівень, 15–21 бал – високий рівень оволодіння технікою імпровізації.

У таблиці наведено показники оволодіння студентами технікою імпровізації.

Таблиця

Показники оволодіння студентами технікою імпровізації (кількість студентів у %)

Техніка імпровізації	Групи											
	Е3	Е2	Е3	Е2	Е3	Е2	Е3	Е2	Е3	Е2	Е3	Е2
	Кількість студентів, осіб											
	84	92	84	92	84	92	84	92	84	92	84	92
	На початку тренінгу						Наприкінці тренінгу					
	15–21 бал		8–14 балів		3–7 балів		15–21 бал		8–14 балів		3–7 балів	
“Слухаюча рука”	2,4	4,3	59,5	56,6	38,1	39,1	54,8	56,5	38,1	34,8	7,1	8,7
Транспонування по слуху	4,8	6,5	61,9	58,7	33,3	34,8	57,1	58,7	40,5	37,0	2,4	4,3

Продовження табл.

Техніка імпровізації	Групи											
	Е3	Е2	Е3	Е2	Е3	Е2	Е3	Е2	Е3	Е2	Е3	Е2
	Кількість студентів, осіб											
	84	92	84	92	84	92	84	92	84	92	84	92
	На початку тренінгу						Наприкінці тренінгу					
	15–21 бал		8–14 балів		3–7 балів		15–21 бал		8–14 балів		3–7 балів	
Імпровізація мелодії на цю гармонію	2,4	4,3	59,5	56,6	38,1	39,1	54,8	56,5	38,1	34,8	7,1	8,7
Транспонування по нотах	4,8	6,4	59,5	56,5	35,7	36,7	57	58,5	37,9	34,8	4,7	6,7
Модуляція (дописання мелодії із модуляцією)	7,1	8,7	57,2	54,4	35,7	36,9	59,5	60,9	35,7	32,6	4,8	6,5
Імітація	4,8	6,5	61,9	58,7	33,3	34,8	57,1	58,7	40,5	37,0	2,4	4,3
Імпровізація на текст	4,8	6,4	59,5	56,5	35,7	36,7	57	58,5	37,9	34,8	4,7	6,7
Середнє арифметичне	4,8	6,5	59,5	56,6	35,7	36,9	57,1	58,7	38,1	34,8	4,8	6,5

Як бачимо з результатів, що наведені в таблиці, кількість студентів груп Е3 та Е2, які володіють технікою імпровізації (тобто набрали від 15 до 21 бала) на початку тренінгів, є недостатньою в середньому, відповідно, 4,8% та 6,5%. У результаті включення тренінгів у навчально-виховний процес та виконання відповідних вправ показники змінилися. Так, на початку проведення тренінгу кількість студентів, які змогли імпровізувати мелодію на таку гармонію, становила в Е3 2,4%, в Е2 – 4,3% досліджуваних, а наприкінці проведення тренінгів – відповідно, 54,8% та 56,5%. Оцінюючи вміння студентів дописувати мелодію із модуляцією, також бачимо, що на початку тренінгів частка студентів, які дописували мелодію, менше (Е3 – 7,1%, в Е2 – 8,7%), ніж наприкінці проведення тренінгів, а саме: в групі Е3 – 59,5%, в Е2 – 60,9%. На початку проведення тренінгів також недостатньо сформованим у студентів уміння музичної імітації. Кількість студентів, які вміють робити музичні імітації близько до первісного змісту, також незначна (в Е3 – 4,8%, в Е2 – 6,5%), наприкінці тренінгів цей показник становить, відповідно, 57,1% та 58,7% досліджуваних.

Висновки. Таким чином, виконання відповідних вправ (“слухаюча рука”, транспонування по слуху, транспонування по нотах, імпровізація мелодії на певну гармонію тощо) у процесі занять з елементами тренінгу сприяє формуванню та розвитку виконавських вмінь і навичок обдарованих студентів музичних спеціальностей.

Список використаної літератури

1. Бандурка О.М. Основи педагогічної техніки : навч. посіб. / О.М. Бандурка, В.О. Тюріна, О.І. Федоренко. – Х. : Титул, 2006. – 176 с.
2. Евтихов О. В. Практика психологического тренинга / О.В. Евтихов. – СПб. : Речь, 2004. – 256 с.
3. Каган В.Е. Психотерапия для всех и для каждого / В.Е. Каган. – М. : ЭКСМО–Пресс, 1998. – 189 с.
4. Корнеева Л. Н. Профессиональная психология личности / Л.Н. Корнеева // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1991. – 151 с.
5. Макшанов С.И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика : монография / С.И. Макшанов. – СПб. : Образование, 1997. – 257 с.
6. Макаровская Ф. Творческое музицирование как метод музыкального воспитания / Ф. Макаровская // Вопросы методики начального музыкального образования. – М., 1981. – С. 35–47.
7. Мальцев С.М. Учить искусству импровизации / С.М. Мальцев, И.В. Розанов // Советская музыка. – 1973. – № 10. – С. 62–64
8. Мальцев С.М. О психологии музыкальной импровизации / С.М. Мальцев. – М. : Музыка, 1991. – 88 с.
9. Подвала В.Д. Давайте сочинять музыку. Упражнения по развитию творческих навыков / В.Д. Подвала. – К. : Музична Україна, 1991. – 126 с.
10. Рафалович О.В. Транспонирование в классе фортепиано / О.В. Рафалович. – Л. : Музгиз, 1963. – 38 с.

Полубоярина И.И. Музыкальная импровизация как метод профессиональной подготовки одарённых студентов

В статье даётся определение понятия “импровизация”, “музыкальная импровизация”; музыкальная импровизация рассматривается как вид тренинга, один из методов развития музыкального мышления, воображения, творческих способностей, интонационного и аналитического слуха одарённых студентов.

Ключевые слова: импровизация, музыкальная импровизация, тренинг, метод обучения.

Poluboyarina I. Music improvisation as method of the training gifted student

In article is given determination of the notion “improvisation”, “music improvisation”; music improvisation is considered as type of the training, one of the methods of the development of the thinking, imaginations, creative abilities, intonation and analytical rumour gifted student.

Key words: improvisation, music improvisation, training, method of the education.

УДК 378.016.32:340

Н.В. РУКОЛЯНСЬКА

ОСОБЛИВОСТІ ДЕОНТОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

У статті висвітлено погляди науковців на сутність поняття "юридична деонтологія", розкрито особливості деонтологічного підходу до професійної підготовки майбутніх юристів.

Ключові слова: деонтологія, юридична деонтологія, професійна культура.

Сучасний етап розвитку української держави характеризується значними змінами в різних сферах суспільного життя. XXI ст., в яке вступило людство, висуває нові вимоги до науки й освіти, зокрема юридичної, відкриває нові перспективи для досліджень у різних напрямах. У цьому зрізі актуальними є нові погляди на навчання у вищій школі й питання, які в його процесі виникають. Молоде покоління під час навчання у виші має отримати передусім ті знання, які є пріоритетними в їх професійній підготовці, зорієнтованими на більш глибоке пізнання духовної основи життя.

З огляду на це особливої актуальності набув деонтологічний підхід у процесі професійної підготовки майбутніх юристів, оскільки саме на них покладено особливу місію регулювання правових відносин між членами суспільства. І це завдання має бути виконано на високому професійному рівні, що вбачається неможливим без засвоєння ними етичних норм, сформованості високих моральних якостей у представників цієї професії.

Питання співвідношення права і моралі, етики юристів останніми десятиліттями перебували в полі зору таких учених, як: Ю.О. Агєшин, О.М. Бандурка, В.В. Бородін, І.В. Бризгалов, М.П. Васильєва, С.Д. Гусарєв, О.М. Карпов, О.С. Кобліков, М.В. Коваль, О.О. Лукашова, О.Ф. Скакун, С.С. Сливка, Л.К. Суворов, В.І. Темченко, О.Д. Тихомиров та ін. Їх дослідження є свідченням того, що юридична деонтологія виникла не на порожньому місці й розвивається цілком природно та закономірно.

Метою статті є висвітлення особливостей деонтологічного підходу до професійної підготовки майбутніх юристів.

Як відомо, "деонтологія" як науковий термін у системі етичних знань вперше був вжитий англійським філософом і правознавцем І. Бентамом на поч. XIX ст., який застосував його для позначення вчення про мораль у цілому. Надалі деонтологія формувалась як специфічна система знань про належне, виходячи з вимог суспільної моралі. Проблематика належного, повинного (те, що має бути здійснено або зроблено) знаходить різні форми свого прояву, формує основу предмета цієї науки та вивчається відповідно до окремої особи, групи осіб, суспільства на рівні конкретних норм, принципів поведінки, моральних або суспільних ідеалів.

Оскільки кожна професія створює свою деонтологію, можна говорити про існування системи знань про належну поведінку працівника певної професії, тобто про професійну деонтологію (медична деонтологія, педаго-

гічна деонтологія тощо). У 70-ті рр. XX ст. на деонтологію як систему юридичних деонтологічних знань звернули увагу і юристи. У цей час було видано відомий широкому колу спеціалістів підручник С.С. Алексєєва, який став першим кроком на шляху до створення нової юридичної науки – юридичної деонтології, хоча в той час сам термін "юридична деонтологія" ще не використовували. Автор підручника дослідив і виклав важливі аспекти проблеми, які допомагають осмислити юридичну науку та юридичну практику, наблизитися до розуміння професійної юридичної діяльності, довів необхідність етики юриста [1].

Засновником науки "юридична деонтологія" вважають професора В.М. Горшенєва, що зробив спробу узагальнити всю інформацію про кваліфікаційну характеристику юриста, розглянути професію юриста в кількох аспектах: а) юрист як особа; б) юрист як політичний діяч; в) юрист як спеціаліст; г) юрист як носій високих моральних якостей; д) естетична культура юриста. Теоретичні положення та висновки В.М. Горшенєва заклали підвалини подальшого розвитку системи філософсько-етичних знань у професійній діяльності юристів [3, с. 7].

У рамках тенденції деонтологізації методології досліджень феномену юридичної діяльності С.С. Сливка розкриває власне бачення юридичної деонтології та приділяє увагу розумінню внутрішнього імперативу службового обов'язку, показує на практичних прикладах дію внутрішнього імперативу працівника правоохоронних органів [8].

У наукових спостереженнях О.Ф. Скакун [7] детально характеризуються рівні та розкриваються складові культури юриста (психологічна, правова, педагогічна, політична, етична тощо). Безсумнівним вважається той факт, що якісно виконувати свій професійний обов'язок здатна людина не тільки професійно освічена, а й висококультурна, особливо, якщо об'єктом її діяльності виступають люди. У його праці охарактеризовано комплекс професіограм основних юридичних професій (судді, прокурора, помічника прокурора, адвоката, нотаріуса, юрисконсульта, оперуповноваженого карного розшуку та ін.), що свідчить про діалектику взаємозв'язку професійних завдань та відповідних вимог до особистості юриста. Як головна простежується думка, що і юристу-початківцю, і юристу з досвідом необхідно дбати про свій професійний рівень, про імідж професії, а отже, працювати над собою упродовж усього життя.

Юридична деонтологія, полем діяльності якої є юриспруденція, з філософської точки зору, претендує на своєрідне монопольне філософсько-правове знання про людину. Значення цієї науки можна ще визначити так: це природний правовий компас, енциклопедія для юриста, це шлях до високої професійної майстерності та гарантія захисту його волі у природно-правовому просторі. Є всі підстави вести мову про орієнтаційну роль юридичної деонтології, яка покликана формувати саме професійний світогляд, знайомити із сучасними підходами до юридичної діяльності, сприяти вирішенню загальних юридичних ситуацій, які можуть виникати на практиці. Юридична деонтологія, як сфера, що охоплює всі форми моральних вимог,

дає змогу внутрішньо збагнути суть професії, впливає на розвиток здібностей майбутнього правника і логіку професійних дій, етику мислення, етику свідомості, почуттів, співвідношення раціонального та ірраціонального тощо. Ці та інші здобутки, як правило, є результатом глибокого процесу виховання і самовиховання, переборення самого себе. Все це необхідно для того, щоб забезпечувати найефективніше управління правовими процесами [6, с. 4].

Проблеми деонтології пов'язані з онтологією особи та життєдіяльністю суспільства. Закономірний розвиток усіх сфер суспільного життя, зокрема освітньої, зазнає суттєвого впливу філософських ідей, культурологічних традицій, оскільки сама життєдіяльність суспільства творить культуру, зокрема і культуру фахового мовлення. Взаємозумовленість культури й освіти очевидна. Важливим напрямом у розвитку України як правової держави є підготовка юристів з високою загальною та професійною культурою, здатних до філософського осмислення цілісності людського буття та його культури. Отже, ідеться про сучасну філософію освіти й соціалізацію юриста як суб'єкта культури.

Якісні зміни юридичної освіти в Україні передбачають, насамперед, духовно-моральну кореляцію, процеси трансформації живого й природного права у позитивне право, розвиток модерного європейського права, подолання деяких негативних тенденцій юридичного позитивізму. Орієнтація на нові реалії загальносвітового розвитку дає змогу зорієнтувати підготовку українських юристів на стандарти міжнародної освіти.

Як і кожна наука, юридична деонтологія складається з певних компонентів: а) знання про духовно-національне почуття, яке визначається такими видами культур, як: духовна, національна, фольклорна, релігійна, політична, філософська, наукова, державна, конституційна; б) знання про морально-правове почуття, яке формується культурами: моральною, звичаєвою, корпоративною і правовою; в) знання про психологічно-естетичне почуття, яке зумовлюється культурами: психологічною, інтелектуальною, культурою підсвідомості, емоційною, педагогічною, естетичною; г) знання про професійне почуття, що набувається під впливом культур: інформаційної, економічної, акторської, управлінської, менеджментської, зовнішньої, фізичної, бойової, технічної, математичної мовленнєвої [8, с. 56]. Внутрішні аспекти цих та інших видів культур (субкультур) є компонентами юридичної деонтології. Кількість видів культур є значною, проте в одних випадках субкультури виступають як основні, в інших – вони лише дотичні до юридичної деонтології, що залежить від спеціалізації та напряму юридичної діяльності.

Юридична деонтологія тісно пов'язана з фаховою підготовкою майбутніх юристів, яка передбачає й формування професійної культури та правничої етики, а в їх межах і культури фахового мовлення.

Професійна культура, як відомо, невіддільна від культури особи, яку характеризує, насамперед праця, діяльність, виконання службових обов'язків. Тільки працею, її якістю людина перетворює світ і матеріалізує

свої сили та здібності. Крім цього, культура особи – це філософська категорія, що відображає рівень соціалізації людини, її придатність до того чи іншого виду професійної діяльності.

Стосовно юридичної праці зазначимо, що вона ґрунтується на теоретичних юридичних знаннях, практичних навичках, духовно-моральних засадах, котрі становлять основу професійної діяльності.

Професійну діяльність юриста характеризують такі категорії: професійна орієнтація, професійне самоутвердження, професійна майстерність, талант, соціальні почуття, професіоналізм, продуктивна діяльність, професійне мовлення тощо. Так, професійне самоутвердження юриста невіддільне від культурного й морального стану суспільства. Професійна майстерність юриста визначається передусім високим рівнем теоретичної підготовленості, продуктивною діяльністю, талантом, високими моральними якостями, розвинутими соціальними почуттями. Під талантом розуміють високий рівень здібностей юриста, схильність до юридичної діяльності, вміння відчувати нове, що виявляється у результатах службової діяльності. Зрозуміло, що талановитим юристом може бути не кожен, проте творчі інтелектуальні здібності повинні розвивати всі. Соціальні почуття юриста (стійкість, врівноваженість, стриманість у виявленні емоцій) знаходять вияв у професійних емоційних переживаннях, що мають чітко виражений правовий і моральний характер.

Одним із критеріїв професіоналізму юриста є вироблення власного почерку юридичної діяльності, постійна потреба продуктивно працювати, виховання необхідних навичок і звичок. Виходячи із цього, під професіоналізмом юриста розуміємо ступінь знання права, юридичної практики, навички застосування правових норм, мистецтво спілкування, що знаходять вияв у повсякденній діяльності [8].

Продуктивність праці у професійній діяльності юриста виявляється у прагненні встановити істину і прийняти правильне рішення, застосовуючи нові, прогресивні засоби, уникаючи приниження честі та гідності людини. Продуктивна діяльність, яку можна назвати ще творчою діяльністю, пов’язана з виробленням нової мети і відповідних їй прийомів. Така діяльність має ґрунтуватися на глибоких та міцних теоретичних спеціальних правових знаннях, на практичних навичках, які становлять основу професійної юридичної діяльності [4, с. 7].

Предметом професійної моралі правника є загальнолюдська мораль, на якій позначається характер юридичної діяльності. Професійна мораль юриста видозмінюється у зв’язку з наповненням соціальної культури новим змістом, утвердженням загальнолюдських цінностей, прийняттям нового законодавства. Формування професійної моралі здійснюється відповідно до рівнів різних видів культури, якими володіє юрист.

Як зазначає С.С. Сливка, професійна культура юриста формується поетапно:

– етап усвідомлення юристом свого призначення, коли відбувається певна адаптація, ознайомлення зі службовими та функціональними

обов'язками та специфікою роботи юридичної установи. Це фактично перші службові дії під контролем наставника;

– етап формування юриста як професіонала характеризується повною самостійністю у службовій діяльності, набуттям окремих навичок, виробленням власного стилю і культури праці, в її межах культури фахового мовлення тощо;

– етап досягнення вершин майстерності, становлення юриста як професіонала настає після багатьох років (для кожного індивідуально) праці або взагалі не настає [8, с. 60].

Зазначені етапи формування професійної культури впливають на професійну мораль юриста, основу якої становлять регулювання службових відносин, допомога в здійсненні правильного вибору під час виконання службових обов'язків, оптимальній реалізації прийнятого рішення у практичній правовій діяльності. Отже, професійна мораль – це "система моральних та морально-правових норм, які регулюють дії та поведінку особи у професійній діяльності" [8, с. 62].

Роль моральних почуттів у юридичній діяльності виявляється крізь призму спілкування людей, а для його ефективності вкрай необхідним є формування культури фахового мовлення в майбутніх учасників процесу цієї діяльності. Виходячи з того, що юридична професія передбачає саме роботу з людьми різного характеру, рівня культури, інтелекту, можна відзначити ту значну роль, яку відіграють моральні почуття у мотивації роботи працівників юридичних установ: по-перше, це оцінка вчинків і поведінки людей з позицій суспільно-вироблених норм та ідеалів; по-друге, моральні почуття виступають засобом регуляції відносин між людьми, соціальними групами тощо; по-третє, завдяки почуттям суспільно значущі норми, принципи, ідеали інтуїтивно перетворюються на внутрішню переконливість людини; по-четверте, моральні почуття є не тільки засобом регуляції, але й засобом самоствердження людини, виявом багатства її внутрішнього світу. Ось чому формування моральних почуттів у кожної людини, а тим більше в юристів, співробітників правоохоронних органів, є одніим з важливих завдань морального виховання.

У філософсько-юридичній науці існує проблема щодо визначення поняття "професійна культура юриста". Адже професійну культуру часто змішують з культурою професійних дій, юридичною деонтологією чи правничою (професійною) етикою. Розв'язання цієї проблеми можна вбачати в розмежуванні поняття "професійна культура юриста" як науки і як професійної властивості юриста.

Методологічними основами формування професійної культури юриста як його властивості виступають: філософія права, культурологія права, юридична деонтологія та правнича етика.

Необхідно також зазначити, що професійна культура як властивість юриста визначається його певним правовим статусом. Для професійної культури правовий статус є основою, він впливає на професійну дисципліну, поведінку юриста, правове почуття, службові відносини, організацію праці, культуру мовлення тощо.

Професійна культура юриста знаходить вияв у його професійній правомірній діяльності, яка характеризується насамперед: професійною орієнтацією, професіоналізмом, ефективністю діяльності тощо.

Оскільки професійна культура юриста об'єднує всі види культури особи правника, то всі принципи й функції цих видів визначають професійну культуру. Але при цьому існують певні особливості, оскільки стрижнем є саме правова культура. Так, власні принципи професійної культури юриста мають загальний та спеціальний характер. До загальних принципів фахівці відносять: захист прав юриста; рівність усіх юристів перед законом, підпорядкування всіх відомчих актів законові; єдність прав та обов'язків юриста; презумпція невинуватості юриста. До спеціальних принципів професійної культури юриста належать: дозволяється те, що дозволяє закон; уміння користуватися владними повноваженнями; самосвідомість юриста; оптимальність і ефективність юридичної діяльності; диференційований підхід у правоохоронній роботі.

Для професійної культури юриста характерний також принцип гласності. Гласність у діяльності юристів визначає рівень їхньої професійної культури, застерігає від проявів професійної деформації. При цьому юристові важливо вміти зберігати державну і службову таємницю, а також конфіденційність службових відомостей.

Гуманізація юридичної роботи як принцип професійної культури полягає в переконанні громадян, які схильні до вчинення правопорушень, у невичерпних можливостях людини та її здатності свідомо підкорятися законові, у необхідності дотримуватися загальноприйнятих правил поведінки, сформованих на основі загальнолюдських цінностей.

Для професійної культури юриста надзвичайно важливий принцип режиму законності, успадкований від соціалістичного права. Законність у юридичній діяльності визначається рівнем професійної культури кожного юриста, що характеризується ступенем використання і застосування норм закону, інших правових актів. Існує залежність між професійною культурою і службовою дисципліною, які слугують засобом зміцнення законності в діяльності юристів. Зневага до професійної культури призводить до морального зубожіння, що, у свою чергу, сприяє зниженню рівня правового почуття.

Специфічна суть юридичної професійної культури, як зазначає С.С. Сливка, конкретизується в таких функціях (ознаках): формування почуття моральної та юридичної відповідальності; дотримання сформованого позитивного стереотипу поведінки; вироблення моральної обґрунтованості службових взаємин; готовність бездоганно виконувати службовий обов'язок; вироблення культури професійних дій; узгодження суспільних (надаючи їм перевагу) і особистих інтересів юриста; недопущення професійної деформації; застереження від виявів бюрократизму тощо. Функції моральної та юридичної відповідальності багатогранні [8, с. 64].

На жаль, і сьогодні в діяльності юридичних органів наявні значні елементи бюрократизму. Що стосується професійної культури (у сфері ве-

дення документації), то треба розрізняти допустимі й необмежені вияви бюрократизму. Так, культура професійних дій деколи вимагає певної формальності, елементів бюрократизму, що регламентується законом і тільки ним. Наприклад, обов'язковими є протоколи; пояснення осіб, причетних до вчинення злочинів, висновки експертів, довідки, ухвали тощо. Однак відомчі нормативні документи (різноманітні вказівки інстанцій, телеграми, службові перевірки тощо) іноді занадто деталізовані, насичені уточненнями, доповненнями, містять зайву регламентацію юридичної діяльності. До цього призводить низький рівень нормотворчої й управлінської культури. Це значною мірою ускладнює роботу юриста. Шлях до виправлення становища полягає в підвищенні рівня його професійної культури, зокрема культури фахового мовлення.

Професійна культура юриста як різновид культури особи вбирає в себе внутрішні й зовнішні професійні аспекти практично усіх видів культур. Професійна майстерність юриста визначає його вміння застосовувати у процесі реалізації правових норм результати існуючих видів культур (субкультур), здійснювати правове виховання громадян.

Характерною особливістю професійної культури є ієрархія, адже для кожної професії створюється власна ієрархія видів культур (субкультур), де на першому місці перебуває духовна, в тому числі й відносна духовна субкультура. Така необхідність зумовлюється конкретною спеціалізацією, зокрема юриста, професійною діяльністю, а також конкретними завданнями, що їх розв'язує юрист у конкретній життєвій ситуації, тому на високий рівень може бути поставлена навіть технічна, космічна, екологічна чи інші субкультури залежно від місця праці юриста та його функціональних обов'язків.

Висновки. Таким чином, особливостями деонтологічного підходу до професійної підготовки майбутніх юристів є формування професійної культури правника, яка покликана: визначати межі поширення моральних норм на службову діяльність; утверджувати загальнолюдські цінності, українські національні традиції та звичаї, теоретично обґрунтувати їхню необхідність, сутність і специфіку вияву на практиці, відображати норми службової поведінки працівників, піддавати її критично-ціннісному аналізові, сприяти доцільному вибору тих чи інших правил відносин і принципів професійної моралі.

Отже, професійна культура юриста є субкультурою стосовно професійної культури взагалі, хоча й об'єднує інші види культури (субкультури) правника. Загальне визнання та використання системи деонтологічних вимог у юридичній діяльності сприятиме зміцненню законності, правопорядку в країні, визнанню дійсного авторитету юридичної професії, авторитету права в цілому.

Список використаної літератури

1. Алексеев С.С. Право: азбука – теория – философия: опыт комплексного исследования / С.С. Алексеев. – М : Статут, 1999. – 712 с.

2. Васильєва М.П. Основи педагогічної деонтології : навч. посіб. / М.П. Васильєва. – Х. : Нове слово, 2003. – 200 с.

3. Горшенев В.М. Юридическая деонтология : учеб. пособ. / В.М. Горшенев, И.В. Бенедик. – К. : УМК ВО при Минвузе УССР, 1988. – 221 с.

4. Клименко Н.Й. Криминалистические знання в структуре профессиональной подготовки следователя / Н.Й. Клименко. – К., 1990. – 130 с.

5. Коваль Н.В. Введение в юридическую специальность (деонтологический аспект) : курс лекций / Н.В. Коваль. – Донецк : Центр подготовки абитуриентов, 1998. – 192 с.

6. Науковий стиль української літературної мови: програма спеціального курсу для ад'юнктів та здобувачів закладів вищої юридичної освіти МВС України / [за заг. ред. Г.С. Онуфрієнко]. – Запоріжжя : Запорізький юридичний інститут МВС України, 2001. – 45 с.

7. Скакун О.Ф. Юридическая деонтология : учебник / О.Ф. Скакун. – Харьков, 2002. – 504 с.

8. Сливка С.С. Юридична деонтологія : підручник / С.С. Сливка. – 2-е вид., перероб. і доп. – К. : Атіка, 2003. – 320 с.

Руколянская Н.В. Особенности деонтологического подхода к профессиональной подготовке будущих юристов

В статье отражены взгляды ученых на сущность понятия "юридическая деонтология", раскрыты особенности деонтологического подхода к профессиональной подготовке будущих юристов.

Ключевые слова: деонтология, юридическая деонтология, профессиональная культура.

Rukolyanska N. Peculiarities of deontologycal approach to vocational training of future lawyers

The article deales with the scientists' consideration of the concept "legal deontology". Peculiarities of deontologycal approach to vocational training of future lawyers are revealed.

Key words: deontology, legal deontology, professional culture.

УДК 378–057.212

Л.Б. СЛУЖИНСЬКА

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ-ЕКОНОМІСТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

У статті розглянуто поняття "компоненти", "критерії", "показники"; визначено критерії, показники та стан сформованості готовності майбутніх менеджерів-економістів до професійної самореалізації.

Ключові слова: компоненти, критерії, показники.

Зміна соціально-економічної ситуації в країні посилює необхідність пошуку надійних, оригінальних і ефективних способів навчально-виховної діяльності, запровадження таких освітніх технологій, які забезпечили б ефективну підготовку обдарованої та здібної студентської молоді до входження в соціум, формування еліти суспільства, здатної вивести державу із кризового стану.

Сучасний етап розвитку системи освіти в Україні характеризується освітніми інноваціями, спрямованими на збереження досягнень минулого і, водночас, на модернізацію системи освіти відповідно до вимог часу, новітніх надбань науки, культури та соціальної практики. Характерною особливістю цього періоду розвитку педагогічної освіти є пошук нового змісту та форм, методів і засобів навчання, виховання й управління; розгортання широкої експериментальної роботи, спрямованої на впровадження освітніх інновацій на засадах акмеологічного підходу.

Під час теоретичного аналізу останніх досліджень з'ясовано, що сучасними принципами реформування освіти є принципи демократизації (характеризується рівноправністю, партнерством, вибором); гуманізації (заснований на взаємодопомозі, взаєморозумінні та співпереживанні); інтенсифікації (забезпечується за допомогою застосування сучасних комп'ютерних, телекомунікаційних, мультимедійних, дистанційних, ігрових, проектних технологій); національної спрямованості (ґрунтується на традиціях нашого народу); інтеграції (забезпечується вивченням процесів і явищ крізь призму різних наукових теорій і течій); валеологізації (утверджується пріоритетність здорового способу життя); відкритості (забезпечується прозорість прийнятих рішень); інноваційності (утверджуються постійні зміни, що спрямовують соціальні системи на розвиток) [10].

Аналіз психолого-педагогічної літератури й особистого досвіду переконливо свідчить про те, що в процесі організації певної діяльності для її ефективності необхідно виділяти певні умови реалізації цієї сукупності процесів. А. Богоявленська [2], А. Вербицький [3], Л. Вяткін [4], Р. Лемберг [8], П. Підкасистий [12], Н. Половникова [13] та інші вчені займалися дослідженням педагогічних умов при підготовці майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Мета статті – визначити й охарактеризувати педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів-економістів до професійної самореалізації.

Професійна підготовка як педагогічна діяльність допускає наявність як мінімум двох сторін – суб'єкта й об'єкта, але ці сторони можуть перебувати у відносинах тільки у визначеній сфері, визначеному "просторі". Однією зі сторін цього "простору" і є педагогічні умови [9].

Незважаючи на те, що предметом великої кількості педагогічних досліджень виступають педагогічні умови реалізації певних процесів, в сучасній науці існують певні розбіжності в тлумаченні самого поняття "педагогічна умова".

Педагогічні умови – категорія, що визначається як система форм, методів, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися, чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети [11].

З іншого боку, педагогічні умови виступають і формою педагогічної діяльності, метою якої є формування висококваліфікованого фахівця. Отже, педагогічні умови забезпечують виконання державного стандарту з освітньої діяльності.

Аналізуючи досліджувану проблему, виділяємо такі педагогічні умови, які дають змогу ефективно здійснити формування готовності майбутніх менеджерів-економістів до професійної діяльності в умовах профільного навчання на засадах акмеологічного підходу. Педагогічні умови базуються на виконанні таких завдань:

– підвищення пізнавального інтересу до професійної самореалізації у процесі самоосвіти (рефлексивний компонент):

– підсилення мотиваційних установок до професійної самореалізації (цілемотивований компонент);

– запровадження акмеологічного підходу в навчально-виховний процес ВНЗ економічного профілю (предметно-практичний компонент);

– розробка комплексу тренінгових занять (особистісний компонент);

– соціокультурний підхід до мовної освіти (поведінки) майбутніх менеджерів-економістів (змістовий компонент).

Тому серед педагогічних умов ми визначили такі: підвищення пізнавального інтересу до професійної самореалізації у процесі самоосвіти; закріплення у майбутніх менеджерів-економістів мотиваційних установок до професійної самореалізації; запровадження акмеологічного підходу в навчально-виховному процесі ВНЗ економічного профілю; забезпечення навчального процесу комплексом тренінгових занять для майбутніх фахівців з економічної галузі; використання соціокультурного підходу до мовної освіти (поведінки) майбутніх менеджерів-економістів.

Специфіка педагогічних умов детермінована не лише сутністю і змістом професійної підготовки майбутнього менеджера-економіста, а й особливостями викладання у ВНЗ економічного профілю, що, в свою чергу, потребує нових підходів при підготовці майбутніх фахівців в економічній галузі.

Підвищення пізнавального інтересу до професійної самореалізації у процесі самоосвіти полягає у якості та довготривалості готовності майбутнього менеджера-економіста до професійної самореалізації й визначається зацікавленістю процесом пізнання внутрішнього світу, розкриттям резервного потенціалу, реалізацією його в професійній діяльності. "Через інтерес розкриваються характери людей, рівень їх суб'єктивності, соціальної і моральної зрілості, наявність і розвиток творчого потенціалу" [1]. Акцентуючи увагу на пізнавальному інтересі майбутнього менеджера-економіста до розкриття і реалізації власного потенціалу в процесі засвоєння основ професійної діяльності, зазначемо таке:

– інтерес є спеціальним психічним механізмом, спонукальною силою активності, самореалізації майбутнього менеджера-економіста в професійній діяльності та приносить емоційне задоволення виконаною роботою;

– інтерес майбутнього менеджера-економіста до процесів професійної діяльності виникає в результаті незадовільного стану реалізації потреб самореалізації в процесі навчання, тобто він відбиває суперечність між потребами й умовами їх задоволення;

– потреби розкривати і реалізовувати ресурсний потенціал майбутнім менеджером-економістом у процесі опанування основ професійної діяльності набувають свідомої, смислоутворювальної сили через інтерес, тобто через повне розуміння сутності потреб і способів їх задоволення;

– інтерес майбутнього менеджера-економіста до самореалізації в професійній діяльності загалом відбиває потребу в пізнанні та діяльності, є емоційним проявом пізнавальної потреби, формою її прояву (А. Петровський) і тому в дослідженні використовуємо термін "пізнавальний інтерес", який розкриває особистісний сенс самопізнання і самореалізації особистості майбутнього менеджера-економіста;

– усвідомлений інтерес майбутнього менеджера-економіста до професійної самореалізації є метою і мотивом (Є. Ільїн).

Таким чином, з позиції основних положень теорії інтересу готовність майбутнього менеджера-економіста до професійної самореалізації є метою, потребою, мотивом, ставленням, схильністю, вольовим імпульсом, задоволенням реалізації потреб.

Закріплення мотиваційних установок до професійної самореалізації передбачає вивчення спрямованості мотивації майбутнього менеджера-економіста на досягнення акме в професії менеджера-економіста. Таку спрямованість ми подамо у нашій статті як потребу в досягненні мети професійної самореалізації, ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності, що визначається мотивами професійної самореалізації майбутнього менеджера-економіста.

Потреби досягнення мети в професійній самореалізації майбутнього менеджера-економіста набувають ціннісної значущості в тому разі, коли вони усвідомлюються ним, відображають його індивідуальні особливості, тобто є реальними, потенційними, об'єктивними, адекватними, спрямовані на вирішення суперечностей між об'єктивним характером потреби та

суб'єктивним характером її задоволення. Цінним є те, що вони спонукають майбутнього менеджера-економіста до активності (В. Лозова), перемоги, успіху, руху вперед.

Запровадження акмеологічного підходу в навчально-виховний процес ВНЗ економічного профілю передбачає організацію підготовки майбутніх менеджерів-економістів, а саме формування соціальної компетентності, яка орієнтована на інтенсивне спілкування, успішну комунікацію та ефективну взаємодію. Для цього потрібні багаторівневі навчально-методичні комплекси, які враховуватимуть вікові та психологічні особливості студентів ВНЗ і будуть спрямовані на розвиток професійно значущих якостей.

На основі наукових напрацювань фахівців [5–7; 15] акмеологічний підхід щодо вдосконалення процесу професійної самореалізації майбутніх менеджерів-економістів під час навчання в економічному університеті реалізовувався в такій послідовності:

1) проектування та впровадження моделі технології підготовки майбутніх менеджерів-економістів до професійної самореалізації на засадах акмеологічного підходу;

2) оновлення змісту професійної підготовки менеджерів-економістів на основі запровадження інноваційних технологій навчання та введення принципів системності, цілісності й інтегративності;

3) створення акмеологічного розвивального середовища (прагнення до успіху, творчості в процесі саморозвитку);

4) розробка акмеологічних технологій (технологій забезпечення успіху й високих досягнень у процесі самовдосконалення акме кожного студента);

5) розробка акмеологічного супроводу педагогічного процесу (впровадження тренінгових технологій, підготовка викладачів);

6) системний аналіз акмеологічних результатів, яких досягають студенти, та внесення коректив у подальшу діяльність.

Акмеологічний підхід передбачає акмеологічний супровід, котрий являє собою систему заходів і технологій їх реалізації, що забезпечує особистісний, професійний і духовний розвиток майбутніх фахівців, які працюватимуть у сфері менеджменту економіки. У цілому акмеологічна технологія – це програма, що містить: систему завдань із досягнення фахівцем високого рівня професіоналізму, сукупність методів та методик, спеціальних технічних прийомів, засобів і методів контролю й самоконтролю з досягнення поставлених цілей (алгоритми ефективного розв'язування завдань).

Розробка комплексу тренінгових занять передбачає формування особистісно-професійної компетенції, яка відбувається в міжособистісній взаємодії. У цьому контексті становить інтерес перелік комунікативних умінь, який наводить О. Сидоренко з метою розвитку комунікативної компетенції в діловому спілкуванні у процесі тренінгових занять:

– вступати в контакт;
– формулювати запитання;

– вести “малу розмову”;
– стимулювати партнера до з’ясування його позиції, пропозиції тощо;
– почути і зрозуміти те, що мав на увазі партнер;
– зрозуміти те, що партнер був неспроможний висловити;
– передати партнеру, що його почули і зрозуміли;
– вирівнювати емоційне напруження у бесіді [14].

Але, на наш погляд, доцільно було б доповнити перелік умінням “сприйняти і зрозуміти те, що партнер навмисно намагається приховати”, яке О. Сидоренко, за її словами, свідомо не включила. Автор пояснює виключення уміння “розшифровувати ознаки неправди” з переліку тренованих умінь тим, що “тренінг комунікативної компетентності у діловій взаємодії є одночасно тренінгом партнерського спілкування, а відносини партнерства передбачають прагнення до відкритої комунікації” [14]. Вважаємо, що для працівників економічної сфери це вміння є одним з основних, оскільки ті, з ким доводиться спілкуватися менеджеру, дуже часто намагаються якраз приховати від нього істину, свідомо чи підсвідомо. Тому формування професійних якостей, які гарантуватимуть успішну партнерську взаємодію, є одним із завдань фахової підготовки майбутніх менеджерів.

Залежно від завдань, які потрібно вирішити, визначають такі види тренінгу:

– формування цілісної особистості суб’єкта навчання і праці (особистісний тренінг);

– формування окремих видів навчальної, дослідницької та професійної діяльності (навчальний і професійний тренінги);

– розвиток мотиваційної сфери як пошук нових мотивів, побудова нової системи цілей професійної діяльності (мотиваційний професійний тренінг);

– формування мотиваційної сфери, прийомів володіння емоційними станами в професійній діяльності (емоційний професійний тренінг);

– стимулювання вмінь взаємодіяти з іншими людьми під час навчання і професійної діяльності (тренінг навчальної та професійної співпраці);

– підвищення професійного і соціального статусу (тренінг статусу);

– формування готовності працівників до інноваційної діяльності (тренінг професійної творчості);

– стимулювання усвідомлення професійних завдань певного віку, коли перед входженням людини в новий віковий етап їй допомагають уточнити професійні, соціальні та життєві завдання, які їй потрібно вирішити, а також визначити, які психологічні якості особистості та діяльності їй для цього будуть потрібні (віковий професійний тренінг);

– стимулювання потреб і здібностей індивідуального самовираження у навчанні та професійній діяльності (тренінг індивідуальності в навчально-професійній діяльності);

– стимулювання до процесу постійного професійного самовдосконалення, апробації різних стратегій професійного зростання (тренінг професійного самовдосконалення) тощо.

Соціокультурний підхід до мовної освіти (поведінки) майбутніх менеджерів-економістів полягає у концептуальній основі для визначення змісту та навчальних стратегій іншомовної підготовки майбутніх фахівців в умовах багатомовності та являє собою соціокультурний підхід до мовної освіти:

– розвиток комунікативної культури студентів;

– розвиток у студентів усвідомлення себе як носія національних цінностей;

– навчання етики поведінки в суспільстві;

– навчання етики спілкування, іншомовного спілкування в контексті діалогу культур;

– опора на міжпредметні культурологічні знання студентів, які є основою у процесі формування соціальної компетентності.

Висновки. Таким чином, можна сказати, що оволодіння іноземною мовою студентами, майбутніми менеджерами-економістами визначається ефективністю застосування в навчальному процесі педагогічних умов. Розвиток економіки вимагає від фахівця пристосування до економічних умов, які постійно змінюються. Використання педагогічних умов дає можливість забезпечити ефективне вивчення іноземної мови, підвищити самостійність та відповідальність у студента, побудувати навчальний процес відповідно до інтересів і цілей студентів.

Список використаної літератури

1. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 “Теорія і історія педагогіки” / Н.М. Бібік. – К., 1998. – 40 с.

2. Богоявленская А.В. Интелектуальная активность как условие продуктивного мышления / А.В. Богоявленская // Эксперементальное исследование продуктивных процессов мышления. – М. : Знание, 1973. – С. 144–146.

3. Вербицкий А.А. Самостоятельная работа студентов младших курсов / А.А. Вербицкий // Высшая школа России. – 1995. – № 3.

4. Вяткин Л.Г. Методы и формы самостоятельной работы студентов / Л.Г. Вяткин. – Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 1985. – 182 с.

5. Деркач А.А. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости / А.А. Деркач, Л.Е. Орбан. – М. : РАГС, 1995. – 2008 с.

6. Дубасенюк О.А. Фундаментальна акмеологія: засади вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів / О.А. Дубасенюк // Акмеологія в Україні. – 2010. – № 1. – С. 18–26.

7. Кузьмина Н.В. Инновационные потенциалы фундаментального образования регионов, виявляемые средствами цикличного мониторинга / Н.В. Кузьмина, В.Е. Иноземцева, Е.Н. Жарикова // Акмеология 2008. Методологические и методические проблемы / под ред. Н.В. Кузьминой, Е.Н. Жариковой. – СПб. : Изд-во ЦСИ, 2008. – С. 80–84.

8. Лемберг Р.Г. О самостоятельной работе учащихся / Р.Г. Лемберг // Советская педагогика. – 1962. – № 2. – С. 15–21.

9. Моторна Л.В. Педагогічні умови застосування освітніх технологій в процесі викладання природничонаукових дисциплін у технічних коледжах / Л.В. Моторна // Гуманізм та освіта : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – К., 2008.

10. Паламарчук В. Інновації в сучасній освіті / В. Паламарчук // Завуч. – 2006. – № 10. – С. 1–4.

11. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / О.М. Пєхота та ін. – К. : А.С.К., 2003. – 240 с.

12. Пидкасистый П.И. Педагогика / П.И. Пидкасистый. – 2-е изд. – М. : Российское педагогическое агентство, 1996. – 600 с.

13. Половникова Н.А. Условия развития познавательной самостоятельности школьников в процессе обучения / Н.А. Половникова. – Казань, 1966. – С. 47–52.

14. Сидоренко Е.В. Тренинг комунникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е.В. Сидоренко. – М. : СПб. : Речь, 2002. – 208 с.

15. Швидкий В.О. Акмеологічні підходи до формування образу Я-професіонала у студентів ВНЗ / В.О. Швидкий // Акмеологія в Україні. – 2010. – № 1. – С. 128–135.

Служинская Л.Б. Педагогические условия подготовки будущих менеджеров-экономистов к профессиональной самореализации

Рассматриваются понятия “компоненты”, “критерии”, “показатели”; раскрываются критерии, показатели и состояние формирования готовности будущих менеджеров-экономистов к профессиональной самореализации.

Ключевые слова: компоненты, критерии, показатели.

Sluzhynska L. Pedagogical conditions of preparation of future managers for professional self-realization

The notions “components”, “criterions”, “indicators” are examined; the article determines criterions, indicators and state of model of readiness of future managers to professional self-realization.

Key words: components, criterions, indicators.

УДК 378.147

Н.І. СТЯГЛИК

ВЗАЄМОКОНСУЛЬТУВАННЯ СТУДЕНТІВ

У статті розкрито питання взаємоконсультування студентів. Розглянуто значення такого виду консультування в процесі підготовки студентів до професійної діяльності.

Ключові слова: консультування, взаємодія, спілкування.

У сучасних умовах розвитку освіти велике значення має підготовка у вищих педагогічних навчальних закладах викладачів, які вміють зацікавлювати дітей навчальним предметом, навчати їх аналізувати, прогнозувати, пояснювати явища і процеси, що відбуваються, виховувати в них потребу в нових знаннях та досягненнях, вчити їх долати навчальні труднощі. У зв'язку із цим актуальним питанням підготовки майбутніх учителів є взаємоконсультування студентів педагогічних університетів, адже саме ця взаємодія вчить кожного студента спілкуванню з майбутніми учнями, пошуку індивідуального підходу до кожного з них, сприяє формуванню власного стилю педагогічної діяльності.

У процесі дослідження було з'ясовано, що питання організації консультування найбільш ґрунтовно досліджено в працях таких психологів, як: А. Лоренсов, Р. Мей, А. Моїсеєв. Організації психолого-консультативної роботи в освітніх закладах присвячено дослідження М. Битянової, І. Дубровіної, Є. Захарової, В. Пахальян та ін. Педагоги розглядають питання навчального консультування в різних аспектах: форма навчання у вищій школі (Я. Болюбаш, Л. Товажнянський та ін.); види консультування (С. Гончаренко, Б. Ліхачов, В. Сластьонін та ін.); особливості консультування (А. Алексюк, С. Вітвицька та ін.); психологічні умови успішності консультативної діяльності (А. Єлізаров, Н. Шевандрін та ін.); метод педагогічної підтримки (Т. Анохіна, О. Газман, Н. Михайлова, Г. Сорока та ін.).

Специфікою психолого-педагогічного консультування є акцент на інформаційному обміні між суб'єктами шляхом діалогічного спілкування. Саме із позиції діалогу, відвертого обговорення будується навчальне консультування у ВНЗ, бо діалог дає змогу найбільш досконало зрозуміти характер і весь спектр проблем, з якими стикаються студенти при вивченні кожного конкретного навчального курсу, теми, розділу. Проблемам спілкування завжди значну увагу приділяли як психологи (Б. Ананьєв, А. Бодальов, Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін.), філософи (О. Злобіна, М. Каган), так і педагоги (М. Васильєва, В. Гриньова, В. Загвязинський, В. Кан-Калік, С. Кондратьєв та ін.).

Аналіз наукової літератури свідчить, що більшість авторів (Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанський, О. Бодальов, І. Підласий, І. Якиманська та ін.) розглядають педагогічну взаємодію як відносини між учителем і учнями, викладачем і студентами, але недостатньо уваги приділяють взаємодії самих студентів.

Мета статті полягає в узагальненні досвіду проведення взаємоконсультування й розкритті особливостей цього виду навчального консультування.

Консультування посідає суттєве місце в навчальному процесі, вдосконалюючи його, підвищуючи його результативність.

Студенти педагогічних ВНЗ самі в майбутньому викладачі, тому, отримуючи консультацію викладача з приводу певних навчальних та організаційних питань, вони вдосконалюють власні знання, вміння, розвивають особистісні якості, необхідні для майбутньої власної педагогічної діяльності вже як учителя. У процесі навчальних педагогічних практик у ВНЗ вони мають можливість навчатись надавати допомогу індивідуально та під час групової роботи учням шкіл і студентам молодших курсів. А впродовж всього терміну навчання ці вміння можуть удосконалюватись і відпрацьовуватись шляхом надання консультативної допомоги одногрупникам.

Спостереження за навчальними досягненнями студентів свідчать, що в кожного з них протягом навчання з'являються певні труднощі чи питання, що потребують консультативної допомоги. Деякі із цих питань студенти спроможні вирішити самостійно за допомогою взаємоконсультування.

Потреба у взаємоконсультуванні між студентами задовольняється в процесі спільної діяльності, взаємодії, коли виконання завдання потребує від них узгоджених дій відповідно до вимог викладача, загальних цілей навчання тощо [6]. Г. Цукерман дійшла висновку про те, що спілкування в групі ровесників сприяє формуванню критичного ставлення до думки, слів, дій інших людей [10, с. 27]. Експериментальні докази того, що навчальна кооперація сприяє рефлексивному розвитку особистості, подані у праці В. Рубцова [8, с. 5–25]. Вивчення науковцями різних форм спільної діяльності свідчить, що вони здійснюють суттєвий вплив на розвиток теоретичного мислення та рефлексії. Педагоги та психологи наголошують на важливості оптимізації міжособистісних відносин суб'єктів навчання, зокрема взаємоконсультування, з метою покращення результативності навчання й здобуття навичок педагогічної діяльності студентами педагогічних університетів.

У праці Р. Дорогих [4] доведено, що в процесі цілеспрямованої, організованої взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, яка ґрунтується на принципах співпраці, співтворчості, взаємоповаги, взаєморозуміння, взаємодопомоги, відбувається формування професійних якостей майбутніх учителів.

У деяких випадках взаємоконсультування студентів стає стихійним процесом, спровокованим виникненням певної складної навчальної ситуації. У такому разі студенти звертаються один до одного з проханням про допомогу.

В інших випадках організатором студентської взаємодії, зокрема взаємоконсультування, виступає викладач. Він, надаючи індивідуальну консультацію з проблемних питань, дає зразок організації та здійснення студентського взаємоконсультування. У процесі консультування викладач

прикладом власної педагогічної діяльності розкриває мету педагогічної взаємодії: оптимізувати процес розв'язання конкретного навчального завдання шляхом ефективного управління навчальною діяльністю студентів. Дії викладача, на думку О. Галян [3], створюють підґрунтя для оволодіння студентами вмінням і майстерністю планувати й оцінювати процес консультування з урахуванням конкретної мети. Викладач у процесі організації взаємоконсультування здійснює розподіл студентів на диференційовані за певними ознаками групи, разом зі студентами обирає консультанта для кожної групи, допомагає під час роботи, контролює процес здійснення консультування студентом-консультантом, допомагає регулювати відносини в середині групи.

На початковому етапі організації студентського взаємоконсультування вважаємо доцільним виділити і довести до відома студентів знання про: сутність спілкування та його механізми; закони і принципи спілкування; етапи спілкування; розмаїття навчальних ситуацій і завдань; моделі поведінки в окремих ситуаціях; способи, прийоми, засоби та форми передачі інформації під час спілкування, зокрема консультування, тощо.

Спираючись на праці М. Виноградової, І. Пєрвіна, І. Чередова [2; 7; 11], виділимо можливі види взаємоконсультування:

1) студент, більш обізнаний у певних питаннях або з вищою успішністю у навчанні, консультує групу студентів, диференційованих за певною ознакою (певні труднощі з вивчення теми, розділу, курсу; низькі навчальні можливості; психологічна невпевненість у власних знаннях тощо);

2) один студент консультує іншого індивідуально з приводу вирішення конкретної навчальної проблеми. Така робота в парах може, в свою чергу, мати односторонній характер, коли один студент надає допомогу, а інший приймає, або взаємний, характер, що передбачає розподіл обов'язків у парі на рівних, тобто функції керівництва й підлеглості чергуються на різних етапах діяльності чи в її різних видах.

Далі в процесі взаємоконсультування студентів один із них посідає панівну позицію у вирішенні проблемних питань, розв'язання складних завдань тощо, а викладач виступає помічником, порадником, асистентом і взірцем педагогічної взаємодії, обмежуючись лише вказівками та зауваженнями. Залучення студентів до викладацької діяльності сприяє самоперевірці, самооцінці власних знань, що зумовлює необхідність їхнього поповнення, вдосконалення [7, с. 16]. Кожен студент-консультант у процесі взаємодії відпрацьовує комунікативні вміння, необхідні педагогу для організації спілкування, оскільки він може опинитися в ситуації непідготовленого спілкування, коли необхідно оперативно вирішувати проблемні питання. Результати, отримані під час дослідження, підтверджують висновки М. Васильєвої [1] і свідчать, що володіння вміннями планувати спілкування, визначати стратегію поведінки, орієнтуватися у ситуації, враховувати індивідуальні особливості співбесідників, слухати співрозмовника, орієнтуватися в нестандартних ситуаціях дають студентам можливість вільно реалізовувати свої сили й здібності у різних навчальних ситуаціях.

З метою вдосконалення процесу взаємоконсультування викладач разом зі студентами повинен аналізувати процес надання допомоги й оцінювати результати такої взаємодії.

Погоджуємось з думкою Р. Дорогих [4] про необхідність упровадження науково обґрунтованих умов, які дадуть змогу підвищити ефективність формування професійних якостей майбутніх учителів у процесі педагогічної взаємодії суб'єктів навчального процесу: розвиток у студентів потреби й зацікавленості у формуванні професійних якостей та їх самовдосконаленні в процесі педагогічної взаємодії; моделювання ситуацій, які тренують та допомагають закріпити вміння й навички педагогічної праці, забезпечують ефективну взаємодію з учнями, дають змогу усвідомити способи й побачити шляхи свого професійного становлення, переконатися у своїх можливостях та здібностях удосконалювати їх.

Спостереження за сумісною навчальною роботою студентів, зокрема, в процесі взаємоконсультування, дало підстави зробити висновки про сприяння цього процесу покращенню міжособистісних відносин у студентському колективі та про його результативність. Співпраця та взаємодопомога створюють сприятливу емоційну атмосферу, яка здійснює помітний вплив на розвиток інтересу до знань, на продуктивність процесу пізнання [7, с. 15]. У процесі взаємоконсультування студенти міняються ролями; вчаться враховувати індивідуальні особливості, інтереси, потреби окремих співбесідників, що дає змогу професійно реагувати на конкретні нестандартні ситуації; оцінюють і вдосконалюють власні знання та вміння; відпрацьовують викладацькі навички.

Праці О. Левченка, В. Пастушенка, Л. Сікорської [5; 9] дають підстави виділити психологічні умови оптимізації міжособистісної взаємодії студентів: розвиток комунікативної компетентності; вдосконалення техніки міжособистісного спілкування; розвиток основних комунікативних умінь за допомогою відповідних вправ і активних методів групового навчання; заохочення студентів розв'язати проблемне питання за допомогою взаємодопомоги, взаємоконсультування, без втручання викладача; створення психологічно сприятливої атмосфери взаємодії, що забезпечить підтримку особистості в процесі подолання навчальних труднощів, зокрема під час взаємоконсультування.

Спостереження за діями студентів під час взаємоконсультування й аналіз результатів цієї діяльності дає змогу визначити вплив процесу взаємоконсультування на їх особистість. По-перше, студент-консультант, надаючи допомогу товаришам, вчиться суб'єкт-суб'єктній взаємодії, набуває навичок ефективного спілкування, покращує особистісні якості (уважність і повага до оточення, ввічливість, уміння слухати співрозмовника тощо); набуває й відпрацьовує професійні педагогічні якості (підвищення рівня власних знань з предмета, вміння пояснювати, аргументувати, систематизувати й узагальнювати інформацію, знаходити додаткову інформацію з певного питання тощо). По-друге, студент, який отримує консультацію товариша, має можливість підвищити свій рівень знань, статус серед одног-

рупників; покращуються його особистісні якості (вміння зберігати власну гідність, бути вдячним за допомогу, критично оцінювати власні знання тощо), відпрацьовуються комунікативні вміння.

Важливими показниками ефективності спільної діяльності студентів І. Пєрвін називає підвищення їх активності в навчальному процесі, ініціативи з розв'язання проблемних завдань; розвиток самоуправління; створюються передумови для поглиблення індивідуальних інтересів і схильностей студентів, розширення кола їх спілкування, накопичення певного соціального та морального досвіду.

Залучення студентів до навчально-консультативної діяльності створює реальні можливості для розвитку сприятливих відносин між викладачем і студентами. Це відбувається завдяки тому, що самі студенти стають на педагогічні позиції і щодо окремих одногрупників, і щодо групи в цілому. Спільна навчально-пізнавальна діяльність студентів, зокрема консультативна, вдосконалює етичну культуру відносин викладача і студентів, студентів між собою. Між викладачем і студентами виникають взаємодія й взаєморозуміння в досягненні загальних цілей і в подоланні труднощів навчання.

Очікуваним результатом подальших дій є самостійна навчальна співпраця студентів. Спільна діяльність студентів з вирішення навчальних питань позитивно впливає на характер міжособистісних відносин у студентському колективі. Участь у спільній роботі примушує кожного студента більш активно виявляти причини власних помилок, у випадку неподоланних труднощів швидко отримувати допомогу товаришів. Сумісна робота породжує більшу взаємну відповідальність, увагу й інтерес до роботи одногрупників, їх успіхів і невдач.

Висновки. Аналіз наукових праць вищезазначених авторів свідчить, що висловлені ідеї з питання консультування можуть успішно використовуватися викладачами ВНЗ, а вдосконалення процесу навчання за рахунок ефективного використання взаємоконсультування може сприяти покращенню результативності навчання і професійної підготовки майбутніх учителів.

Перспективою подальших досліджень є розкриття особливостей проведення консультацій різних видів.

Список використаної літератури

1. Васильєва М.П. Формування комунікативних умінь як компонента педагогічної культури майбутнього вчителя : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 "Теорія та історія педагогіки" / М.П. Васильєва ; ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. – Х., 1997. – 23 с.

2. Виноградова М.Д. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. Из опыта работы / М.Д. Виноградоваю, И.Б. Первин. – М. : Просвещение, 1977. – 159 с.

3. Галян О.І. Чинники вибору стратегій педагогічної взаємодії / О.І. Галян // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна : зб. наук. праць / гол. ред. В.Л. Ортинський. – Л. : ЛьвДУВС, 2009. – Вип. 2. – С. 142–152.

4. Дорогих Р.В. Формування професійних якостей майбутніх учителів у процесі педагогічної взаємодії : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Раїса Валеріївна Дорогих. – Х., 2011. – 20 с.

5. Левченко О.О. Формування групового досвіду в процесі навчання як психологічний механізм координації спільних дій / О.О. Левченко, В.С. Пастушенко // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2009. – № 1 (21). – С. 130–136.

6. Маріна О.В. Формування міжособистісних відносин студентів-першокурсників у навчально-виховному процесі педагогічного університету : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія і практика виховання” / Олена Володимирівна Маріна. – Х., 2010. – 22 с.

7. Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников / [под ред. И.Б. Первина]. – М. : Педагогика, 1985. – 144 с. – (Воспитание и обучение. Б-ка учителя).

8. Рубцов В.В. Психологические основі организации совместной учебной деятельности : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогическая и возрастная психология” / В.В. Рубцов. – М., 1986. – 38 с.

9. Сікорська Л. Психологічні умови оптимізації міжособистісної взаємодії як засобу сприяння інтелектуальній активності молодших школярів / Леся Сікорська // Педагогіка і психологія професійної освіти : науково-методичний журнал. – 2011. – № 2. – С. 143–152.

10. Цукерман Г.А. Зачем детям учиться вместе? / Г.А. Цукерман. – М. : Знание, 1985. – 80 с.

11. Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе : кн. для учителя / И.М. Чередов. – М. : Просвещение, 1988. – 160 с.

Стяглик Н.И. Взаимоконсультирование студентов

В статье раскрываются вопросы взаимоконсультирования студентов. Рассматривается значение такого вида консультирования в процессе подготовки студентов к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: консультирование, взаимодействие, общение.

Stiahlyk N. Students mutual consultation

The article describes the issues of mutual counseling of students. Discusses the importance of this type of consultation in preparing students for professional careers.

Key words: consultation, cooperation, communication.

УДК 378.1

Л.О. СУЩЕНКО

ХАРАКТЕРИСТИКА НАУКОВОЇ, НАУКОВО-ТЕХНІЧНОЇ ТА ІННОВАЦІЙНОЇ ПОЛІТИКИ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ЗМІН

Статтю присвячено висвітленню й аналізу сутнісних характеристик наукової, науково-технічної та інноваційної політики в системі вищої освіти України в умовах глобалізаційних змін.

Ключові слова: наука, наукова політика, вища освіта, майбутній педагог.

В умовах інформатизації та інтелектуалізації суспільства підготовка майбутніх педагогів орієнтована на засвоєння готових знань, а це в умовах сьогодення втрачає актуальність. Сучасні тенденції, спрямовані на модернізацію системи вищої освіти, вимагають становлення нового покоління педагогів загальнонаукового та загальнокультурного профілю. Сучасний цивілізаційний розвиток потребує осмислення й оцінювання майбутньої діяльності студентами не тільки в професійних межах, а й у широких наукових категоріях. Обов'язковою умовою становлення кваліфікованих фахівців є досконале оперування методами самостійного пошуку, аналізом, синтезом процесів і явищ, що відбуваються. Зазначені вміння є змістом методологічної культури майбутніх педагогів.

Одним із шляхів є включення в науково-дослідницьку роботу в ранньому віці, що надає можливості молодій людині навчитися самостійного пошуку, творчого мислення, вміння планувати свою діяльність, працювати на перспективу. Саме такі вміння та навички потрібні людині для ефективної самореалізації в сучасних умовах. Закон України "Про вищу освіту", Державна національна програма "Освіта (Україна XXI століття)", Національна доктрина розвитку освіти розглядають науково-дослідну роботу студентів як суттєвий компонент (фактор) підготовки спеціалістів, який забезпечує опанування методів вирішення науково-практичних завдань.

Оволодіння логікою й методами психолого-педагогічного дослідження здійснюється в процесі науково-дослідної діяльності студентів. Система її організації є актуальною проблемою як у теоретичному, так і в практичному аспектах. У психолого-педагогічній науці питання підготовки студентів до науково-дослідної діяльності висвітлено в таких напрямах:

– концептуальні засади фахової підготовки майбутнього вчителя до творчої діяльності (С.У. Гончаренко, О.А. Дубасенюк, В.І. Загвязинський, І.А. Зязюн, С.О. Сисоєва, Л.О. Хомич);

– різні аспекти процесу активізації пізнавальної діяльності студентів (А.М. Алексюк, С.І. Архангельський, Г.О. Балл, І.Д. Бех, В.М. Вергасов, В.М. Володько, С.І. Зінов'єв, Є. О. Клімов, В.Я. Ляудис, В.О. Моляко, Р.А. Нізамов, В.В. Рибалко, В.А. Семиченко та ін.);

– філософські погляди на проблему наукових досліджень (В.П. Андрущенко, Е.Н. Гусинський, В.Г. Кремень, Ю.Й. Турчанінов);

– окремі аспекти підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності (Н.С. Амєліна, В.В. Борисов, П.П. Горкуненко, П.В. Дмитренко, І.В. Каташинська, Г.Т. Кловак, М.О. Князян, Я.С. Коржова, Н.В. Корнєв, В.В. Краєвський, Є.В. Кулик, Т.Д. Мишковська, Н.Г. Недодатко, В.В. Остроухов, О.П. Павленко, В.І. Романчиков, О.М. Семеног, В.К. Сидоренко, Є.С. Спіцин, В.О. Тихонов та ін.).

Мета статті – проаналізувати сутнісні характеристики наукової, науково-технічної та інноваційної політики в системі вищої освіти України в умовах глобалізаційних змін.

В Україні, як і в інших державах на теренах колишнього СРСР, протягом останніх років триває складний процес інституційних структурних і когнітивних змін у сформованій за радянські часи державно-адміністративній, специфічно організованій науковій системі. Становлення нової наукової системи, що організується та фінансується в суверенній державі, в умовах переходу до ринкової економіки й демократичних принципів управління відбувається повільно. Причини полягають, з одного боку, в тій глибокій економічній кризі, що за порівняно незначний час існування нової України призвела до економічних втрат, зіставних зі збитками, яких зазнала Україна в роки Другої світової війни. Це, безумовно, не могло не позначитися на економічному стані української науки, яка за радянських часів фінансувалася за рахунок бюджетних державних коштів, у тому числі за рахунок військових замовлень.

З іншого боку, причиною негативних процесів, що супроводжують трансформацію вітчизняної наукової системи, була її слабка підготовленість до швидкоплинних радикальних перетворень суспільства та запровадження нових функціональних механізмів (у політиці – перехід від тоталітаризму до демократії, в економіці – від адміністрування до ринку, в науці – від державного управління до автономії, самоорганізації й комерціалізації). Унаслідок тривалої системної кризи суспільно-економічних відносин українська наука опинилася серед тих суспільних сфер, які зазнали найбільших втрат. Так, чисельність науковців за останні десять років скоротилася вдвічі, а фінансування – майже в десять разів. Відповідно, зменшилися основні показники діяльності української науки: кількість публікацій, патентів, виконаних тем і проектів, упроваджених інновацій. Частина наукової еліти емігрувала (близько 6 тис. учених) до країн з більш привабливими умовами для науково-технічної діяльності, насамперед до Росії, США, Німеччини та Ізраїлю.

Сталося стрімке старіння наукового персоналу, передусім через те, що з науки пішла молодь, і не було адекватного припливу молодих наукових кадрів. Проте в деяких наукових напрямах в Україні вдалося не лише зберегти, а й зміцнити науково-технічний потенціал. Підтвердженням тому є наявність визнаних у світі наукових шкіл, зокрема: в галузі математики та декаметрової радіоастрономії, фізіології та клітинної біології, фізики низьких температур, створення нових матеріалів, біотехнологій, електроз-

варювання; а також розроблення унікальних технологій, зокрема в галузі інформатики, телекомунікацій та зв'язку.

Реалізація цього науково-технічного потенціалу може найближчим часом забезпечити розвиток відповідного високотехнологічного виробництва конкурентоспроможної продукції.

Україна зміцнює й розвиває свої контакти у сфері науково-технічної діяльності з багатьма країнами світу, виступає за розширення суспільного науково-технологічного простору. Така політика України знаходить позитивний відгук у багатьох зацікавлених країнах, міжнародних організацій, фондів.

Міжнародна науково-виробнича діяльність спрямована на інтеграцію української науки в європейський та світовий науково-технологічний простір, залучення інвестицій у науково-виробничу сферу, збереження науково-технологічного потенціалу та наукових шкіл України, налагодження зв'язків між українськими вченими й вченими інших країн, трансфер українських розробок і технологій на міжнародний ринок, участь у міжнародному поділі праці у сфері науки й технологій.

Сьогодні гостро постає проблема створення нормативних документів, що регулюють та регламентують організацію науково-досдідної діяльності майбутніх фахівців у ВНЗ. Саме таким докуметом є Стратегія інноваційного розвитку України на 2010–2020 рр. в умовах глобалізаційних викликів (далі – Стратегія).

Вона розроблена на виконання Постанови Верховної Ради України "Про проведення парламентських слухань "Стратегія інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки в умовах глобалізаційних викликів" від 17 лютого 2009 р. № 965-VI Комітетом Верховної Ради з питань науки і освіти, Центром досліджень науково-технічного потенціалу та історії науки ім. Г.М. Доброва НАН України за участю інших наукових установ НАН України, а також центральних і місцевих органів державної влади з урахуванням ключових положень, закладених у проекті Стратегії інноваційного розвитку України на 2009–2018 рр. та на період до 2039 р., підготовленого Державним агентством з інновацій та інвестицій України і Державним підприємством "Інститут економіки і прогнозування НАН України", та в ряді інших стратегічних проектів.

Ключовим завданням Стратегії в цьому напрямі є подолання глибокого розриву, який склався між наукою України й розвинутими країнами в умовах оплати праці та вимогливості до системи формування кадрового потенціалу науки. Рівень оплати праці науковців в Україні залишається найнижчим серед європейських країн. Водночас фактично не впливає на якість формування кадрового потенціалу науки існуюча система оцінювання результатів діяльності науковців.

З метою подолання цього розриву Стратегія передбачає:

– провести оцінювання відповідності науково-кадрового потенціалу встановленим пріоритетам наукового та інноваційного розвитку країни й атестацію робочих місць дослідників з метою визначення реальної наявно-

сті підготовлених у відповідних проблемних галузях спеціалістів, якості наукових лідерів, рівня наукового доробку, технологічної забезпеченості, доступу до світових науково-інформаційних ресурсів, розвиненості партнерських зв'язків між учасниками циклу "наука – інновації", а також зв'язків з вітчизняними замовниками на виконання НДДКР;

– провести в усіх наукових установах атестацію наукових працівників з метою оцінювання рівня відповідності їх професійної кваліфікації та результативності критеріям і стандартам, які існують у європейській науковій спільноті;

– за результатами атестації сконцентрувати державну підтримку на раціональне фінансове та матеріально-технічне забезпечення в основному ефективно працюючих учених і наукових колективів, створити на базі найкращих з них високотехнологічні наукові центри міжнародного значення, умови праці в яких сприятимуть поверненню із-за кордону українських фахівців, а також будуть привабливими для зарубіжних учених;

– запровадити в практику відносин у науковій сфері спеціальну контрактну форму, що даватиме змогу встановлювати для окремих найбільш продуктивних учених позатарифний розмір оплати праці, рівень якої відповідатиме європейським стандартам. Заробіток ученого має залежати не від звання, а від його конкретного внеску в розвиток науки та стимулювати зростання творчої активності;

– вдосконалити систему наукової підготовки фахівців з вищою освітою, відновити у вищих навчальних закладах вимогу обов'язкового поєднання навчального й наукового процесів, широкої участі студентів у виконанні НДДКР, створювати різноманітні студентські форми організації навчально-дослідної та проектно-конструкторської роботи, розробити й запровадити програму державної підтримки найбільш талановитих студентів для навчання у провідних вітчизняних і зарубіжних університетах;

– реформувати систему підготовки й атестації наукових кадрів, встановити, що підготовка та атестація наукових і науково-педагогічних кадрів здійснюватиметься виключно в наукових установах та вищих навчальних закладах, в яких виконуються наукові дослідження світового рівня; запровадити дворівневу систему атестації докторів наук (на державному рівні – атестований доктор наук, на рівні університету або наукової установи – доктор наук відповідного університету або наукової установи), відмовившись від існуючого нині вченого ступеня кандидата наук;

– розробити й запровадити програму державної підтримки стажування молодих учених у зарубіжних наукових центрах, водночас забезпечивши умови для їх повернення для роботи в науковій сфері України. Створити для реалізації програми спеціальний державний фонд цільової підготовки перспективної наукової молоді в провідних зарубіжних наукових центрах, а також у національних наукових центрах України, зосередивши в ньому для цього кошти, які надаються зараз для виплати президентських, державних, іменних та інших стипендій, а також грантів і премій;

– запровадити систему регулярного підвищення наукової кваліфікації науковців, передбачити надання раз у 5–7 років творчої відпустки вченим для узагальнення отриманих ними наукових результатів і підготовки наукової праці (дисертації, монографії тощо);

– розробити й запровадити систему стимулів для підвищення мобільності наукових кадрів, зокрема їх переходу на роботу в підприємницькі виробничі структури, створення ними інноваційних фірм, участі в роботі науково-технічних рад у міністерствах, в органах місцевої влади, на підприємствах;

– запровадити заходи з матеріального, морального та професійного заохочення своєчасного виходу наукових працівників на пенсію [3].

Усе це свідчить про те, що наукова система України стоїть на порозі нового етапу трансформації цілеспрямованих та регульованих якісних змін наукової та інноваційної систем. Успішна трансформація національної наукової системи можлива в умовах реалізації в державній науково-технічній політиці стратегічних напрямів розвитку науково-технологічної сфери. Визначальними серед них є такі:

1. Перехід від політики збереження до політики відновлення наукового потенціалу у сфері фундаментальних досліджень, зокрема всесвітньо визнаних наукових шкіл.

2. Перехід від політики пасивного спостереження до політики активного виборювання передових позицій у світі на основі нових відкриттів, впровадження “ноу-хау”, наукових ідей через підтримання відповідних прикладних досліджень і розробок, промислових наукоємних новацій.

3. Перехід від моделі “витратної науки” до моделі реальної “комерціалізації наукових знань”. Визнання інтелектуальної власності як основи реального зростання економіки дасть змогу перейти від суто споживання до продажу продуктів інтелектуальної праці, ввести в господарський обіг об’єкти інтелектуальної власності, створити підґрунтя сталого розвитку України у XXI ст.

Функціонування системи вищої освіти пов’язане із залученням і використанням значних матеріальних, людських та фінансових ресурсів на національному, регіональному й місцевому рівнях. В умовах жорсткої соціально-економічної кризи суспільство повинно мати гарантії сумлінного використання цих ресурсів. Але діючим за теперішні часи менеджерам вищої освіти в Україні бракує навичок з підготовки та реалізації рішень щодо ефективного їх використання. З огляду на соціальну й економічну вагомість наслідків функціонування системи освіти виникає нагальна потреба в опануванні світового досвіду розробки та впровадженні різноманітних масштабних і складних проектів у галузі освіти, зокрема вищої.

Якщо керуватися визначенням та класифікацією пректів, що надані в матеріалах Всесвітнього банку (проект – це комплекс взаємопов’язаних заходів, що розроблені для досягнення певних цілей протягом заданого часу при встановлених ресурсних обмеженнях), проекти в галузі освіти за своїми ознаками, оточенням та учасниками можна віднести до найбільш масш-

табних, тривалих і складних, до яких висуваються особливі вимоги щодо якості і вартість яких може бути значною. Усі проекти в галузі освіти є інвестиційними. Вони можуть бути як комерційними, так і некомерційними. Та всі вони повинні бути спрямовані на вирішення важливих соціальних та економічних проблем.

Наука в системі вищої освіти – невід'ємна складова науки країни та її соціально-економічної системи. Вона потребує відповідності забезпечення її завданням, місцю в суспільстві, потребам соціально-економічного розвитку. Наукова, науково-технічна та інноваційна діяльність у вищому науковому закладі має бути спрямована на задоволення потреб навчального процесу. З появою сучасної індустрії виробництва засобів інформаційних технологій роль інформації як основного джерела прийняття зважених рішень має тенденцію неухильного зростання.

Вищі навчальні заклади використовують інформацію з такою метою: для забезпечення простого й розширеного функціонування університету, що передбачає збільшення контингенту, розширення спектра освітніх послуг; для забезпечення стійкого розвитку, що припускає зменшення невизначеності й зменшення ризику, у зв'язку з прийняттям тих або інших управлінських рішень; для одержання впливу на визначені аспекти життя суспільства в цілому та своєму регіоні зокрема; для контролю й оцінювання ефективності діяльності ВНЗ за внутрішніми параметрами та зовнішніми. При різко звужуваному освітньому ринку, що є об'єктивним наслідком демографічної проблеми в Україні, асиметрія інформації в цій галузі надасть перевагу ВНЗ, які активно, послідовно й систематично використовують інформаційні технології для прийняття управлінських рішень. Нові інформаційні технології забезпечують якісно нові джерела, методи доставки й обміну інформацією, а головне зовсім інші способи маніпуляції нею.

У процесі зміни характеру роботи з бізнес-інформацією головним є розвиток навичок управління інформацією та можливість її трансформації в знання. Переосмислення діяльності вищого навчального закладу в контексті використання інформаційних технологій для ефективного управління, дасть йому змогу забезпечити власну конкурентну перевагу на освітньому ринку [2].

Отже, концептуальними основами науково-дослідної діяльності майбутніх педагогів є:

– ефективне використання наукового потенціалу вищого навчального закладу;

– пріоритетний розвиток фундаментальних та прикладних досліджень, створення принципово нової техніки, технологій і матеріалів;

– підвищення якості підготовки спеціалістів шляхом активного використання в навчальному процесі результатів наукових досліджень, широкого залучення студентів до їх виконання, формування наукових шкіл і висококваліфікованих наукових колективів;

– забезпечення підготовки кадрів вищої кваліфікації, перепідготовки та підвищення кваліфікації спеціалістів на основі новітніх досягнень науково-технічного прогресу;

– розвиток перспективних форм науково-технічного співробітництва з галузями промисловості з метою спільного розв'язання великих науково-технічних завдань та розширення використання університетських розробок у виробництві;

– розвиток науково-виробничої діяльності вищого навчального закладу для задоволення потреб у дрібносерійній, малотоннажній, наукоємній продукції та послугах;

– розширення міжнародного науково-технічного співробітництва з навчальними закладами та фірмами іноземних країн з метою спільної розробки та реалізації конкурентоспроможної науково-технічної продукції;

– створення якісно нової експериментально-виробничої бази, організація міжвузівських теріторіальних науково-виробничих систем у сфері обслуговування науки, створення науково-технологічного парку;

– дослідження та розробка теоретичних і методологічних основ формування й розвитку цілосної системи безперервної освіти.

1. Упровадження НДР здійснюється на основі договорів про:

– співдружність та передачу науково-технічних досягнень і використання запозиченого досвіду;

– спільне виробництво науково-технічної продукції;

– постачання дрібносерійної (малотонажної) і програмної наукоємної продукції;

– тиражування й використання науково-технічної продукції вищого навчального закладу підприємствами всіх форм власності.

2. Для реклами результатів досліджень і розробок ВНЗ організує:

– участь у міжнародних, республіканських, галузевих науково-технічних, промислових, комерційних та інших виставках;

– випуск і поширення тематичних збірників, інформаційних листків, спеціальних рекламних видань;

– конференції, семінари, симпозіуми тощо.

За рахунок засобів держбюджету проводяться науково-дослідні роботи, метою яких є:

– розробка фундаментальних проблем природних, суспільних, гуманітарних і технічних наук, міжгалузевих наукових і науково-технічних програм загальнодержавного значення зі створення нової техніки та технологій;

– реалізація великих проектів та програм фундаментальних досліджень, сформованих Міносвіти і науки, молоді та спорту України на конкурсній основі;

– виконання ініціативних фундаментальних досліджень, у тому числі "ризикового" характеру, спрямованих на створення випереджального наукового досвіду.

Керівництво науково-дослідною роботою здійснюється [1, с. 37]:

– науковцями, фахівцями й інженерно-технічними працівниками в основний робочий час;

– професорсько-викладацьким складом, що керує іншими працівниками вищого нанчального закладу на умовах внутрівузівського сумісництва;

– кваліфікованими фахівцями та вченими інших організацій на умовах сумісництва.

Висновки. Отже, основне завдання вищих навчальних закладів на сучасному етапі – підготувати майбутніх учителів до активної професійної життєдіяльності. А виконання професійних функцій має передбачати єдність у педагога його інтенсивного духовного життя, креативного підходу до педагогічної діяльності, практичного їх втілення в науково-дослідній роботі під час професійної підготовки, спрямованої на перетворення в майбутньому педагогічної дійсності, до здатності самостійно орієнтуватися в життєвих проблемах і знаходити засоби їх розв'язання. Саме тому так зростає роль у навчально-виховному процесі науково-дослідницької роботи під керівництвом викладача.

Список використаної літератури

1. Волощук І.С. Науково-педагогічні основи формування творчої особистості / І.С. Волощук. – К : Педагогічна думка, 1998. – 160 с.

2. Концепція наукової, науково-технічної та інноваційної політики в системі вищої освіти України : проект // Освіта України. – 2001. – № 23. – 7 червня. – С. 3.

3. Стратегія інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки в умовах глобалізаційних викликів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://kno.rada.gov.ua/komosviti/control/uk/publish/article?art_id=47920.

Сущенко Л.А. Характеристика научной, научно-технической и инновационной политики в системе высшего образования Украины в условиях глобализационных изменений

Статья посвящена освещению и анализу сущностных характеристик научной, научно-технической и инновационной политики в системе высшего образования Украины в условиях глобализационных изменений.

Ключевые слова: наука, научная политика, высшее образование, будущий педагог.

Sushchenko L. Characteristics of scientific, technological and innovation policies in higher education in Ukraine under the globalization changes

The article is devoted tocoverageand analysis of the essential characteristics of scientific, technological and innovation policies in higher education in Ukraine in the conditions of globalization changes.

Key words: science, science policy, higher education, the future teacher.

УДК 371.13:37.037(043.5)

А.В. СУЩЕНКО, С.О. ТАБІНСЬКА

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті обґрунтовано актуальність розробки авторської моделі модернізованої професійно-педагогічної підготовки майбутніх бакалаврів з фізичного виховання. Акцентовано увагу на модернізації педагогічної складової професійної підготовки майбутніх бакалаврів з фізичного виховання з метою формування нового покоління вчителів фізичного виховання.

Ключові слова: вчитель фізичного виховання, модернізація, професійно-педагогічна підготовка, цикл дисциплін психолого-педагогічного спрямування та практичної підготовки.

На початку XXI ст. в українському суспільстві виникла та поступово зростає потреба у формуванні нового покоління вчителів фізичного виховання, здатних відродити в тривалій особистісно зорієнтованій взаємодії загальнолюдські стандарти гармонійного всебічного розвитку наших дітей та молоді в умовах інформаційного суспільства.

Тривале й необґрунтоване ігнорування державою педагогічних можливостей учителя фізичного виховання у формуванні фізично й психічно здорової нації призвело до того, що на тлі соціально-політичних та економічних негараздів, в яких українці вже зараз живуть у середньому на 10–12 років менше, ніж громадяни Євросоюзу, професія вчителя фізичного виховання поступово набуває іміджу “другосортної”, а їх професійна підготовка стає технологією “виробництва фахівців у кращих традиціях репродуктивно-підтримувальної освіти”.

Потреба в модернізації професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання імпліцитно простежується в запровадженій у 2011 р. Президентом України В.Ф. Януковичем програмі економічних реформ, новій та існуючій редакції Закону України “Про вищу освіту”, цільовій комплексній програмі “Фізичне виховання – здоров’я нації”, Національній доктрині розвитку фізичної культури та спорту, Державній програмі розвитку фізичної культури і спорту на 2007–2011 рр.

Провідні фахівці національної академії педагогічних наук та спеціалізованих фізкультурно-спортивних та педагогічних вишів (І. Зязюн, В. Кремень, В. Кудін, В. Курило, В. Луговий, Н. Ничкало, В. Платонов, В. Приходько, С. Сисоєва, Б. Шиян та ін.) наголошують на тому, що лише підготовка достатньої кількості педагогів-майстрів допоможе зупинити подальшу деградацію духовних і фізичних ціннісних орієнтацій молоді та ентропію української системи фізичного виховання взагалі [7].

Метою статті стало здійснення постановки проблеми модернізації професійно-педагогічної підготовки майбутніх бакалаврів з фізичного виховання.

У наукових розробках згаданих авторів та названих державних документах детерміновано інтенсивний пошук перспективних новацій у сфері вищої фізкультурної освіти, які б дали змогу реалізувати важливі системні перетворення. У них закладено основу для боротьби з існуючим порушенням балансу освітньо-професійних програм підготовки бакалаврів з фізичного виховання на користь наскрізь регламентованих та безособових моделей педагогічного процесу, зміщення цільових пріоритетів фахової підготовки із соціальної цінності особистісних якостей майбутнього вчителя на формальні параметри його кваліфікаційних характеристик.

Такі новації спостерігаємо нині чи не в кожній кандидатській або докторській дисертації, де пропонуються численні моделі поліпшення професійно-педагогічної складової підготовки фахівців сфери фізичного виховання, але їх кількість надто повільно перетворюється у високу якість готовності бути педагогом саме бакалаврів з фізичного виховання.

З різних поглядів та наукових траєкторій автори (А. Забора, В. Кашуба, Н. Москаленко, В. Папуча, Т. Ротерс та ін.) цілком обґрунтовано визнають великі перспективи покращення педагогічної складової професіоналізму фахівців сфери фізичного виховання та спорту, але їх локальність і сфокусованість на окремих аспектах (формування педагогічної майстерності, техніки, культури, компетентності, готовності до здійснення особливо важливої діяльності тощо) дає змогу продемонструвати лише локальні успіхи в авторських педагогічних експериментах та порушити постановку актуально-перспективної наукової та емпіричної проблеми – модернізації професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів з фізичного виховання: від процедури відбору здатних до професії абітурієнтів до моменту оцінювання можливості присвоєння освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра державною екзаменаційною комісією.

У процесі попереднього аналізу ми спиралися на наукові положення й висновки щодо: оптимізації педагогічного процесу (Ю. Бабанський, М. Поташник, О. Тимошенко); готовності до педагогічної діяльності (О. Абдуліна, А. Алексюк, В. Безпалько, В. Сластьонін); теоретико-методичних засад розвитку когнітивних, емоційно-ціннісних та поведінкових властивостей учителя (Є. Барбіна, І. Зязюн, Н. Тарасевич); формування особистісних якостей, які забезпечують результативність педагогічної діяльності (В. Величко, Ю. Гришко, М. Кричфалуший, В. Мазін, Г. Михайлишин, С. Собко, О. Смакула, О. Федик); підготовки до виконання окремих функцій у межах професійно-педагогічної діяльності (Г. Генсерук, Л. Іванова, Р. Карпюк, Г. Кондрацька, А. Міненок, В. Наумчук); професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій (І. Богданова); ролі інформаційних технологій у навчальному процесі взагалі (Б. Гершунський, А. Єршов, М. Жалдак, Е. Машбіц, Є. Полат, І. Роберт, П. Стефаненко); місця інформаційних технологій у галузі фізичного виховання та спорту (В. Ашанін, Р. Клопов, П. Петров, Р. Раевский, А. Самсонова, Л. Сущенко, А. Федоров).

Досліджуючи проблеми професійної підготовки фахівців з фізичного виховання, науковці наголошують на важливості узагальнення кращого педагогічного досвіду вчителів фізичного виховання (О. Аксьонова), формування професійно-педагогічної спрямованості (Е. Вільчковський, Н. Зубанова, О. Федик), використання психолого-педагогічних основ навчання (Г. Ложкін, О. Федик), розвитку професійно важливих здібностей (Л. Головата, М. Кричфалуший, В. Яловик), використання диференційованого підходу (А. Цьось), реалізації кредитно-модульної системи навчання у вищих навчальних закладах сфери фізичного виховання і спорту України (М. Ярошик), активізації та інтенсифікації самостійної роботи студентів (В. Наумчук, Т. Овчаренко, О. Малихін), комплексної оцінки, контролю та корекції розвитку компонентів професійної готовності (М. Карченкова), формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до педагогічної діяльності в школі (М. Данилко, Н. Мацкевич, О. Петунін та ін.), розвитку професійно-педагогічної комунікації (Н. Волкова) та педагогічної свідомості (О. Цокур).

Серед найбільш наближених до нашої теми докторських досліджень слід відзначити роботи Л. Сущенко [10], яка узагальнила набутий досвід щодо теоретико-методичних засад професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах. Автор висвітлила концепцію підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту в контексті особистісно орієнтованої парадигми освіти та на цій основі побудувала модель особистісно орієнтованої професійної підготовки таких фахівців; звернула увагу на необхідність створення системи неперервної фізкультурної освіти в Україні.

О. Тимошенко [11] звернув увагу на важливість переосмислення змісту, функцій і завдань оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у вищих навчальних закладах на основі програмно-цільового управління з використанням кредитно-модульної технології навчання, що дало можливість доповнити дидактичну систему професійної підготовки вчителя фізичної культури у ВНЗ.

Найбільший внесок у розвиток теорії інформатизації професійної підготовки майбутніх фахівців, які навчаються у вищих навчальних закладах фізкультурного профілю, зробив Р. Клопов [4]. Він на основі теоретико-методологічного обґрунтування дефініцій, застосування системного підходу, аналізу сучасного стану вищої фізкультурної освіти в Україні та зарубіжних країнах розробив структурно-компонентну модель професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту із застосуванням інформаційних технологій.

В. Шаховим [12] розроблено інтерактивну модульно-варіантну технологію вивчення дисциплін базової педагогічної освіти, що побудована на засадах: суб’єктності, варіативності, рефлексивності, інтерактивності, контекстності; розроблено рейтингову технологію оцінювання навчальних досягнень студентів, яка базується на принципах рівної питомої ваги навчальних дисциплін, відповідального вибору самостійно обраних шляхів

досягнення освітніх стандартів, активізації навчально-пізнавальної діяльності, діагностичності цілей, прозорості процедур оцінювання, відносної простоти математичних розрахунків.

В. Ковальчуком [5] доведено, що модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки вчителя детермінується процесами глобалізації та інформатизації суспільства, під впливом яких змінюються характер праці, міжособистісні стосунки, відбувається впровадження надбань сучасних педагогічних технологій.

Аналіз зазначених наукових праць дає змогу зробити висновок, що наявна фахова підготовка майбутніх учителів фізичного виховання не встигає реорганізуватися відповідно до вимог сьогодення, у зв'язку із чим виникає низка гострих суперечностей, існуючих в освітньому просторі України, а саме між:

– необхідністю модернізації педагогічної складової професійної підготовки майбутніх бакалаврів фізичного виховання та відсутністю експериментально перевіреної цілісної концепції її реалізації в умовах глобальної перспективи інформаційного суспільства;

– існуючою поліваріантністю пропозицій щодо підживлення педагогічної складової професійної підготовки майбутніх бакалаврів фізичного виховання та традиційними нормативно-правовими обмеженнями в корекції змісту, формах і засобах реалізації навчально-вихованого процесу;

– посиленням ролі фізичної культури в житті кожної людини в інформаційному суспільстві та відсутністю адекватної системи відбору, процесуальної сепарації й підтримувальних мотивів професійного зростання осіб здатних до педагогічної справи у сфері фізичного виховання;

– сучасним усвідомленням нової педагогічної парадигми освіти, що акцентує увагу на створенні умов для особистісного розвитку й самореалізації майбутніх фахівців, і домінуючою імперативною парадигмою в методології, теорії та практиці педагогіки ВНЗ.

Для подолання зазначених суперечностей, на нашу думку, слід виконати такі завдання:

– теоретично обґрунтувати термінологічний апарат дослідження, визначити та уточнити сутність, критерії, рівні й індикатор прояву, діагностичні інструменти вимірювання ефективності професійно-педагогічної підготовки бакалаврів фізичного виховання в сучасних умовах;

– проаналізувати існуючий стан професійно-педагогічної підготовки майбутніх бакалаврів фізичного виховання та висвітлення проблеми в теоретичному полі;

– окреслити теоретичні та методичні концепти модернізації професійно-педагогічної підготовки майбутніх бакалаврів фізичного виховання;

– розробити авторську модель модернізованої професійно-педагогічної підготовки майбутніх бакалаврів фізичного виховання й експериментально перевірити її ефективність.

Експлікація зазначених завдань та попередній аналіз існуючої інформації дає змогу зробити такі ***висновки:***

1. Найбільш перспективна гіпотеза дослідження полягає в тому, що конструктивна модернізація є необхідною умовою виходу із системної кризи професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання й має будуватися на засадах активної інтелектуальної, емоційної та кінестетичної взаємодії педагогів-майстрів зі студентами на рівні максимальних можливостей та бажання втілення їхньої природи в об'єктивну дійсність.

2. Це припущення набуває конкретизації в більш локальному прогнозі, згідно з яким процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх бакалаврів з фізичного виховання слід модифікувати на засадах реалізації таких організаційно-педагогічних умов:

– запровадження авторської моделі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання, побудованої з урахуванням підтверджених пролонгованих та масштабних експериментів вітчизняних і зарубіжних дослідників;

– використання сучасної логістики організації педагогічної праці у вищій школі на всіх рівнях управління;

– стимулювання фахової самоідентифікації та корекції неефективних з педагогічної точки зору стереотипів професійної поведінки студентів у ході вивчення дисциплін практичного блоку;

– використання на базі навчальних оболонок типу Moodle інтерактивних навчально-методичних комплексів дисциплін психолого-педагогічного спрямування;

– культивування критичного мислення в процесі науково-дослідної та самостійної навчально-пізнавальної діяльності, проектування індивідуальних стилів професійно-педагогічної діяльності;

– адекватне відтворення суттєвих ознак занять з фізичного виховання в усіх видах квазіпрофесійних практик;

– насичення викладання дисципліни психолого-педагогічного спрямування методами та засобами театральної освіти, адаптованими до специфічних умов педагогічної діяльності вчителя фізичного виховання.

Список використаних літератури

1. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 / Інна Михайлівна Богданова. – Одесса, 2003. – 363 с.

2. Генсерук Г.Р. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Галина Романівна Генсерук. – Тернопіль, 2005. – 226 с.

3. Карченкова М.В. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Марина Володимирівна Карченкова. – Переяслав-Хмельницький, 2006. – 226 с.

4. Клопов Р.В. Підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту із застосуванням інформаційних технологій: теорія і практика : [монографія] / Р.В. Клопов ; за ред. С.О. Сисоєвої. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2010. – 384 с.

5. Ковальчук В.Ю. Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя : дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 / Володимир Юльянович Ковальчук. – К., 2005. – 402 с.

6. Мазін В.М. Розвиток культури гуманістично спрямованої самореалізації студентів засобами клубної роботи : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Василь Миколайович Мазін. – Запоріжжя, 2006. – 337 с.

7. Папуча В.М. Формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя фізичного виховання в процесі фахової підготовки : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Володимир Миколайович Папуча. – Запоріжжя, 2010. – 243 с.

8. Приходько В.В. Про кризу у вітчизняній вищій школі і можливості дисципліни "Фізичне виховання" у її подоланні / В.В. Приходько // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2009. – № 1. – С. 23–26.

9. Стефаненко П.В. Теоретические и методические основы дистанционного обучения в высшей школе : дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 / Павел Викторович Стефаненко. – К., 2002. – 538 с.

10. Сущенко Л.П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Л.П. Сущенко ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2003. – 45 с.

11. Тимошенко О.В. Теоретико-методичні засади оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах : дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 / Олексій Валерійович Тимошенко. – К., 2009. – 600 с.

12. Шахов В.І. Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів : дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 / Володимир Іванович Шахов. – Вінниця, 2008. – 526 с.

13. Ярошик М.Я. Підготовка бакалаврів фізичного виховання в умовах інтеграції вищої школи України в європейський освітній простір : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. виховання і спорту : спец. 24.00.02 [Електронний ресурс] / М.Я. Ярошик ; Львів. держ. ун-т фіз. культури. – Л., 2010. – 20 с. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/ard/2010/10ymyeop.zip

Сущенко А.В., Табинская С.А. Постановка проблемы модернизации профессионально-педагогической подготовки будущих бакалавров по физическому воспитанию

В статье обосновано актуальность разработки авторской модели модернизированной профессионально-педагогической подготовки будущих бакалавров по физическому воспитанию. Акцентируется внимание на модернизации педагогической составляющей профессиональной подготовки будущих бакалавров по физическому воспитанию с целью формирования нового поколения учителей по физическому воспитанию.

Ключевые слова: учитель физического воспитания, модернизация, профессионально-педагогическая подготовка, цикл дисциплин психолого-педагогической направленности и практической подготовки.

Sushchenko A., Tabinskaya S. The problem modernization the professional and pedagogical training the future bachelor physical education preparation stating

The article grounds urgency of the development of the author model modernization the professional and pedagogical training the future bachelor physical education. Attention is emphasized on the modernization pedagogical consist of the professional training the future bachelor physical education.

Key words: *teacher physical education, modernization, the professional and pedagogical training, cycle subject of psychological-pedagogical orientation and practice training.*

УДК 378.311

І.В. ТАРАН

ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ

У статті розглянуто систему педагогічних знань, якими повинні володіти майбутні вчителі, а також визначено основні якості сучасного фахівця. Визначено рівні засвоєння педагогічних знань, компонети педагогічної грамотності майбутнього вчителя.

Ключові слова: педагогічні знання, система педагогічних знань, педагогічна грамотність.

Соціальні, економічні зміни, що відбуваються в суспільстві, зумовлюють необхідність докорінних змін у системі вищої освіти. Сьогодні, у нових умовах перед вищим навчальним закладом стоїть завдання адаптації підготовки фахівців – творчих, відповідальних, готових до професійної діяльності. Одним із шляхів є вдосконалення освіти з урахуванням особливостей системи навчання у вищому навчальному закладі в сучасних дослідженнях, що стосується якісної підготовки майбутніх фахівців, підкреслюється важливість засвоєння ними системи педагогічних знань. Основна вимога до засвоєння знань – забезпечити засвоєння студентами педагогічних знань.

Психолого-педагогічні процеси навчання у вищій школі розробили С. Архангельський, В. Беспалько, С. Зінов'єв, Р. Нізамов та ін. Проблемами формування наукових понять займаються А. Алексюк, Б. Бабанський, С. Гордєєва, Г. Гранатов, В. Закотнов та інші; інтенсифікації й активізації самостійної роботи студентів – М. Бондаренко, І. Лернер, А. Лошак, Б. Олейников, М. Скаткін та ін.; розробки контролю знань студентів – О. Абдулліна, М. Бондаренко, Л. Грабельковська, Н. Кузьміна Н. Менчинська, Л. Спірін та інші; індивідуально-диференційованого підходу – Г. Афоніна, Г. Коджаспірова, І. Підласий, І. Харламов та ін.

Різні аспекти проблеми формування педагогічних знань розглядаються в дослідженнях О. Абдулліної, І. Колесникової, В. Сластьоніна, присвячених вдосконаленню психолого-педагогічної підготовки студентів але у зв'язку із змінами, що відбуваються в сучасній освіті, актуальним стає комплексний розгляд цього питання.

Водночас недостатньо уваги приділялось формуванню педагогічних знань у процесі професійної підготовки.

Мета статті – аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми формування педагогічного знання в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя.

Для глибокого розуміння формування педагогічних знань майбутнього вчителя необхідно виявити сутність поняття "педагогічні знання у майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки".

На думку І. Харламова, знання в педагогіці можна визначити як розуміння, збереження й уміння відтворювати основні факти науки, що випливають з них, теоретичні узагальнення (поняття, правила, висновки).

В. Раєвський і М. Скаткін зауважують, що визначення, наведені у філософських словниках, не орієнтовані на педагогічне застосування, оскільки формулювання має синтетичний характер. У них показана сутність знання і їх основна функція. Науковці вважають, що з погляду педагогіки цього визначення недостатньо, оскільки воно розглядає знання тільки як результат діяльності, а педагогіка займається як процесом засвоєння знань, так і кінцевим результатом цього процесу [4, с. 8]. На основі цього твердження вважаємо за необхідне розглядати знання в двоякому значенні – як процес і як кінцевий результат.

Знання в педагогіці – це розуміння, збереження в пам'яті й відтворення фактів науки, понять, правил, законів, теорій [5].

У педагогічних наукових знаннях також існують різні класифікації видів знань. В. Коротяєв визначає, що педагогіка як наука пов'язана з вивченням і пізнанням реальних явищ виховання, освіти й навчання людини. Результатом наукової діяльності є педагогічна теорія, яка є системою знань: а) яка описує і пояснює коло явищ, що суворо відокремлено; б) яка приписує, як правильно управляти ними [6, с. 6–7].

Проаналізуємо різні підходи до визначення педагогічних знань.

Так, А. Піскунова і О. Абдулліна вважають, що система педагогічних знань включає:

1) знання фундаментальних ідей, концепцій та закономірностей розвитку педагогічних явищ;

2) провідних педагогічних теорій, основних категорій і понять;

3) основних педагогічних чинників;

4) прикладні знання про загальну методику навчання й виховання школярів [6].

В. Гінецинський звертає увагу на те, що знання, які відтворені як продукт пізнання, може здійснюватися в межах будь-якої спеціалізованої науки. У курсі педагогіки виділяємо, перш за все, наукові педагогічні знання. Він визначає основні компоненти педагогічного знання:

– знання про людину як об'єкт педагогічного впливу;
– знання про колектив як результат педагогічного впливу;
– знання про діяльність як засіб здійснення педагогічного впливу;
– знання про культуру як предмет педагогічного конструювання.

Т. Стефановська зазначає, що педагогічні знання – це розуміння й збереження в пам'яті основних фактів педагогічної науки та висновків, що з них випливають, законів інших теоретичних узагальнень. Ефективність засвоєння студентами вимірюється їх кількістю (основні категорії й поняття, в яких знаходять відображення теоретичні узагальнення, факти, закономірності, висновки) і якістю (повнотою, усвідомленістю, міцністю, дієвістю).

Педагогічні знання – досить широка категорія, існують різні класифікації їх видів. У сучасній педагогічній теорії система педагогічних знань розглядається, виходячи, по-перше, з функції самостійної педагогічної науки і, по-друге, зі структури професійної діяльності вчителя. Науково-

теоретичний аналіз дає змогу охарактеризувати педагогічні знання як взаємозв'язок методологічних, науково-теоретичних і практичних знань (Н. Кузьміна, В. Сластьонін), поєднання науково-теоретичних і конструктивно-технічних або нормативних знань (В. Краєвський), змістовних і операційних знань (М. Скаткін), єдність фундаментальних і інструментальних знань (С. Архангельський), теоретичних і практичних знань (Ю. Кулюткин).

Педагогічне знання неодноразово виступало предметом дослідження.

В. Іванова визначає педагогічне знання як надзвичайно відкриту систему, що має вихід на всі види людської діяльності. Автор говорить про те, що педагогічне знання є складовою господарської, організаційної, культурно-освітньої діяльності, яка сприяє педагогізації всіх сфер матеріального та духовного життя суспільства.

У межах нашого дослідження нам імпонують точка зору В. Сизікова, який розглядає педагогічне знання як "обов'язковий синтез наукових фактів, закономірностей, відкритих як іншими науками, що становлять цілісне людинознання, так і власне педагогічних висновків в інтегративному пошуку науки і практики" [2].

На підставі цих тверджень можна зробити висновок, що педагогічне знання являє собою адекватно відображену в пам'яті людини в певних образах пізнавальну дійсність; збереження в пам'яті осмисленої інформації, її відтворення, застосування на практиці.

А. Архангельський характеризує систему наукових знань як у цілому, так і в кожній певній науковій галузі знань, якій притаманна достатньо логічна суворість й взаємна впорядкованість своїх компонентів [3]. Виконання вимоги системності необхідно враховувати при підготовці майбутніх учителів.

Фахівець повинен мати систему знань, до якої як основні елементи входять загальнофілософські знання, спеціальні знання з наукових дисциплін, профільних на конкретних факультетах, знання з психології, педагогіки, методики викладання, знання актуальних проблем суспільно-політичного, соціального й культурного життя.

Таким чином, система професійно-педагогічних знань являє собою ціле, що складається з підсистем або компонентів, кожна з яких може відобразити лише окремі сторони названої системи. Цілісність, як підкреслюють багато філософів, є визначальною ознакою системи та зумовлюється взаємозв'язком і взаємодією її складників.

В. Симонов виділяє такі рівні засвоєння педагогічних знань:

1. Пізнання, розрізнення, характеризується наявністю в студентів уявлень про властивості, ознаки предмета, явища, процесу, уміння виділяти їх з ряду інших предметів, явищ тощо;

2. Запам'ятовування, неосмислене відтворення вивченого: студент знає, пам'ятає і може відтворити навчальний матеріал. Цей рівень є достатнім для засвоєння конкретних фактів, дат, кількісних показників, правил, аксіом, не вимагає розуміння, пояснення. Водночас характеризує низький рівень засвоєння матеріалу, що вимагає розуміння і застосування.

3. Розуміння, осмислене відтворення: студент не тільки відтворює навчальний матеріал, а й розуміє його сутність, може його пояснити, інтерпретувати, розповісти своїми словами, навести конкретні приклади;

4. Застосування в стандартних ситуаціях, дії за зразком: здобуті, осмислені та закріплені знання застосовуються для вирішення типових завдань.

5. Перенесення, застосування наявних знань і способів діяльності в нових умовах, для вирішення нових завдань: студенти використовують набуті знання і способи діяльності в нестандартних, неалгоритмізованих ситуаціях, доповнюючи, розвиваючи, перекомбінуючи їх, виробляють на основі вже засвоєних нові способи. Такий рівень, на відміну від усіх інших, є творчим і характеризує високий рівень засвоєння [4].

Мету формування педагогічних знань у вищому навчальному закладі можна визначити як можливість студентів на практиці застосовувати знання в нових незнайомих ситуаціях, що є необхідним для розвитку значущих якостей майбутніх педагогів. Тобто повинна бути сформована педагогічна грамотність.

Загальні педагогічні знання становлять основу педагогічної грамотності. В. Онушкін та Є. Огарєв визначають педагогічну грамотність як персоніфікований комплекс знань, умінь та навичок, що становлять здатність особистості передавати іншим засвоєні знання і соціальний досвід. Автори виділяють три основних компоненти:

– соціально-психологічний – знання мотивації суб’єкта, які зумовлені його становищем у суспільстві;

– психологічний – розуміння особливостей психічної діяльності відповідно до віку;

– дидактичний – уміння обирати форми та методи роботи, які необхідні для вирішення завдань.

Аналіз філософських джерел дає змогу встановити такі ознаки системи: специфіка зумовлена не тільки елементним складом і структурою, а й зовнішнім впливом з боку інших систем (О. Зелькина, В. Морозов, Т. Нікольська, В. Свидерський, В. Тюхтін, А. Уйомов, А. Урсул та ін.). Тому в професійній підготовці особливість системи педагогічних знань визначається її елементним складом і характером зв’язків.

Отже, система професійно-педагогічних знань складається з якісно різнорідних компонентів, кожний з яких являє собою певну систему, що має свій елементний склад і структуру. У процесі професійної підготовки майбутніх учителів знання з різних дисциплін застосовуються в дидактичних умовах, що створюються, і для реалізації певних підходів до організації пізнавальної діяльності студентів тощо. Тому система професійно-педагогічних знань розглядається як сукупність знань різного порядку й з різних дисциплін, кожна з яких має свій елементний склад і структуру.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав нам змогу розглядати як один із засобів розвитку в студентів потребу в опануванні педагогічних знань. Слід зазначити, що через них розкривається теоретична і практична

значущість педагогічної теорії в цілому, освітнього та професійного знання, зокрема. Це відбувається під час орієнтації студентів на самостійну роботу щодо здобуття педагогічних знань.

Розробляючи проблему педагогічної діяльності, Н. Кузьміна виділила й описала психологічну структуру діяльності вчителя, яку будує на припущенні про те, що структура особистості вчителя відображає структуру педагогічної діяльності, тобто зміст діяльності визначає зміст особистості. Через це функціональним компонентам педагогічної діяльності відповідають відповідні якості особистості майбутнього вчителя. За основу опису структури особистості вчителя Н. Кузьміна бере п'ять основних професійних компонентів: компонент гностики; проектувальний компонент; конструктивний компонент; комунікативний компонент; організаторський компонент, що можуть бути використані в розгляді професійно значущих якостей. Проте, враховуючи специфіку підготовки майбутніх учителів, професійно значущими є такі якості:

1. Заповзятливість − професійно значуща якість особистості, що є формою прояву ініціативності, самостійності, наполегливості, здатності йти на ризик. Важливим напрямом у формуванні заповзятливості в майбутніх учителів є оптимізація навчання за рахунок застосування ігрових педагогічних технологій.

2. Активність − як якість особистості передбачає, що студент стає суб'єктом діяльності і керує своїм власним розвитком з урахуванням загальнолюдських цінностей, вимог суспільства.

Крім того, що активність виступає як один із найважливіших результатів процесу навчання, це ще свого роду й "пусковий механізм". Як "пусковий механізм" активність − це прояв усіх сторін особистості майбутнього фахівця: це інтерес до нового, прагнення до успіху, радість пізнання, це і установка на вирішення пізнавальних суперечностей. Активність виступає як стійка потреба, інтерес, сформований до певної галузі знань, як здатність і прагнення до самоосвіти та саморозвитку.

3. Мобільність − якість особистості, яка виявляється в можливості студента миттєво реагувати на зміни, що відбуваються, частіше за все в ситуації ризику. Таким чином, мобільність передбачає пристосування до умов, що змінюються, здатність удосконалюватись, гнучко реагувати на нові умови. Фахівець, який володіє мобільністю, виявляє активну життєву позицію в професійній діяльності, яка визначає орієнтацію в професії, здатність до практичних дій.

4. Відповідальність − якість особистості, що виявляється в різних формах контролю над собою. Вважаємо, що сформована у студентів відповідальність у подальшому значно впливатиме на кар'єрне зростання майбутніх фахівців. Для майбутніх учителів особливого значення набуває наявність відповідальності, адже саме їм належить навчати майбутніх фахівців, які в подальшому зроблять вагомий внесок у розвиток нашої держави.

Висновки. Отже, у статті проаналізовано сутність процесу формування в студентів системи педагогічних знань. У сучасних умовах фахівець

повинен мати не тільки навички самоосвіти, а й знання про те, як навчати інших. На підставі всього вищесказаного формування педагогічних знань у вищому навчальному закладі можна визначити як можливість студентів на практиці застосовувати знання в нових незнайомих ситуаціях, що є необхідним для розвитку значущих якостей майбутніх педагогів.

Тож особливо значущими якостями для майбутніх учителів є заповзятливість, активність, мобільність, відповідальність.

Список використаної літератури

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1978. – 368 с.
2. Афанасьев В.Г. О структуре целостной системы / В.Г. Афанасьев // Философские науки. – 1980. – № 3. – С. 89–90.
3. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс / В.А. Кан-Калик. – Грозный, 1976. – 286 с.
4. Кедров Б.М. Диалектические черты современного естествознания / Б.М. Кедров // Философские науки. – 1966. – № 12. – С. 48–59.
5. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад ; редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
6. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии / В.Ю. Питюков. – М., 1997. – 176 с.

Таран И.В. Формирование системы педагогических знаний будущих учителей в профессиональной подготовке

В статье рассматривается система педагогических знаний, которыми должны владеть будущие учителя, а также определяются основные качества современного специалиста. Определены уровни усвоения педагогических знаний, компонеты педагогической грамотности будущего учителя.

Ключевые слова: педагогические знания, система педагогических знаний, педагогическая грамотность.

Taran I. Forming of system of pedagogical knowledge of future teachers is in professional preparation

The system of pedagogical knowledge which future teachers must own is examined in the article, and also basic internalss are determined which are produced to the modern specialist. The levels of mastering of pedagogical knowledge are certain, компонеты of pedagogical literacy of future teacher.

Key words: pedagogical knowledge, system of pedagogical knowledge, pedagogical literacy.

УДК 378:004:005.8

В.Г. ХОМЕНКО

МОДЕЛЮВАННЯ ЗМІСТУ Й ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ АВТОМАТИЗОВАНИХ СИСТЕМ УПРАВЛІННЯ ПРОЕКТАМИ

У статті розкрито зміст самостійної роботи при вивченні дисципліни "Комп'ютерні технології управління проектами", побудовано модель організації самостійної роботи в автоматизованій системі управління проектами Microsoft Project, основну увагу зосереджено на технології проектування.

Ключові слова: самостійна робота студентів, автоматизована система управління проектами, моделювання, Microsoft Project.

Основною тенденцією сучасної вищої освіти України є її поступова інтеграція до європейської системи. Перехід до кредитно-модульної організації навчання характеризується підвищенням ролі самостійної роботи студентів, на яку відводиться не менше ніж одна третина загального обсягу навчального часу дисципліни. В умовах Болонського процесу все більшого значення набуває формування вмінь самоосвіти, самоорганізації навчання, що сприятиме самостійності в майбутній професійній діяльності.

Важливим питанням сьогодення є також усебічна автоматизація управління навчальним процесом вищих навчальних закладів, які потребують організації більш ефективної роботи студентів та викладачів в умовах значного збільшення кількості годин самостійної роботи. Тому актуальною є проблема пошуку та застосування засобів, які максимально спрощують цей процес.

Моделювання змісту та організації самостійної роботи необхідне, перш за все, для раціонального використання часу, відведеного на неї. На сьогодні існує велика кількість автоматизованих систем управління проектами, які можна використати для вирішення поставленої проблеми.

Сьогодні ефективне управління проектами неможливе без використання сучасних програмних засобів. Це доводять численні дослідження та розробки як зарубіжних, так і вітчизняних учених. Аналіз літературних джерел показав, що будь-яка методика з управління проектами обов'язково містить розділи щодо систем автоматизації в цій галузі (Л. Батенко, Г. Дітхелм, О. Загородніх, В. Ліщинська, І. Мазур, Г. Тарасюк, М. Троцький, В. Шапіро). Використанню комп'ютерних технологій в управлінні проектами присвячено праці К. Грея, А. Гультяєва, В. Єлізарова, Т. Пайрона, Л. Пономаренко, М. Свєтлова, Г. Свєтлової, С. Стахурлова та ін.

Питання організації самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах досліджували Ю. Бабанський, В. Козаков, І. Лернер, В. Луценко, В. Сластьонін, Л. Спіріна, Н. Шишкіна. Значну увагу приділено управлінню самостійною пізнавальною діяльністю студентів у працях Н. Бойко, Т. Габай, В. Паламарчук, М. Солдатенко та ін.

Мета статті полягає в аналізі проектного характеру самостійної роботи студентів та моделюванні її змісту у вигляді проекту в автоматизованій системі управління проектами Microsoft Project.

Самостійна робота є найважливішим компонентом педагогічного процесу, що передбачає інтеграцію різних видів індивідуальної та колективної навчальної діяльності, яка здійснюється під час як аудиторних, так і позааудиторних занять, без участі викладача та під його безпосереднім керівництвом [1]. Самостійну роботу студента у межах навчальної дисципліни можна вважати проектом, тому що вона набуває ознак, характерних для будь-якого проекту в цілому. Розглянемо їх докладніше.

По-перше, проект спрямований на досягнення конкретної мети. Якщо провести аналогію із самостійною роботою, то її мета – розвиток самостійності в набутті знань та вмінь з навчальної дисципліни.

По-друге, проект включає в себе координоване виконання взаємопов'язаних дій (роль координатора самостійної роботи виконує викладач, також наявний самоконтроль з боку студента).

По-третє, проект займає певний відрізок часу. У самостійній роботі початок та кінець роботи також окреслені викладачем.

Й остання властивість проекту – це унікальність. Той факт, що з новою дисципліною та її навчальними темами студенти стикаються вперше, і робить проект самостійної роботи унікальним.

Особливість проекту в тому, що управління ним потребує вміння чіткого планування дій, постійного контролю з боку керівника. Проект можна вважати успішним, коли досягнуто його мету (результат) з мінімальними витратами та в поставлені строки. Усе перелічене повністю стосується й організації самостійної роботи у вищій школі. Отже, для її планування можна використати такі самі інструменти і технології, як і для будь-яких інших проектів.

Системи автоматизації управління проектами – це програмні системи, які дають змогу автоматизувати одну або декілька складових управління проектами: складання календарного плану робіт, управління ресурсами, бюджетом, якістю тощо [5]. Однією з найпоширеніших систем управління проектами є Microsoft Project, який має дружній інтерфейс, набір необхідних інструментів і характеризується простотою використання, що робить його зручним для розробки нескладних проектів. Таким проектом будемо вважати самостійну роботу студентів у ВНЗ.

Розглянемо проект самостійної роботи на прикладі вивчення дисципліни "Компютерні технології управління проектами", яка викладається для майбутніх інженерів-педагогів спеціальності 7.010104 "Професійна освіта. Комп'ютерні технології в управлінні та навчанні". Першим етапом планування проекту необхідно визначити перелік дій або робіт, необхідних для його виконання, та кількість днів на кожну роботу. Це вихідні дані для побудови календарного графіка проекту (табл. 1). Приблизну тривалість розраховують, спираючись на тематичний план дисципліни та розподіленість її в часі протягом семестру.

Таблиця 1

Вихідні дані для побудови календарного графіка проекту самостійної роботи з дисципліни “Комп’ютерні технології управління проектами”

Назва (зміст) роботи	Тривалість (днів)
Обробка основної та додаткової літератури	Весь період
Самостійна робота над змістовим модулем № 1 “Теоретичні основи управління проектами”	
Написання конспекту з теми “Огляд професійних систем управління проектами”	2
Оформлення та підготовка до захисту лабораторної роботи № 1	2
Оформлення та підготовка до захисту лабораторної роботи № 2	3
Виконання завдань самостійної роботи № 1	5
Самостійна робота над змістовим модулем № 2 “Структурне та календарне планування проекту”	
Оформлення та підготовка до захисту лабораторної роботи № 3	3
Підготовка реферату з теми “Методи та інструменти побудови структурних схем проекту”	10
Оформлення та підготовка до захисту лабораторної роботи № 4	3
Виконання завдань самостійної роботи № 2	3
Оформлення та підготовка до захисту лабораторної роботи № 5	3
Самостійна робота над змістовим модулем № 3 “Ресурсне планування проекту”	
Оформлення та підготовка до захисту лабораторної роботи № 6	2
Підготовка доповіді на тему “Методи вирішення конфліктних ситуацій в команді проекту”	5
Оформлення та підготовка до захисту лабораторної роботи № 7	2
Виконання завдань самостійної роботи № 3	4
Оформлення та підготовка до захисту лабораторної роботи № 8	3
Початок роботи над індивідуальним проектом за обраною темою	1
Самостійна робота над змістовим модулем № 4 “Управління ризиками та контроль за виконанням проекту”	
Робота над індивідуальним проектом	До закінчення
Підготовка доповіді на тему “Ризики проектів з розробки програмного забезпечення”	6
Оформлення та підготовка до захисту лабораторної роботи № 9	2
Оформлення та підготовка до захисту лабораторної роботи № 10	3
Перевірка викладачем завдань для самостійної роботи	3
Захист індивідуальних проектів	1

Отже, маючи перелік робіт та їх тривалість, можна переходити до проектування календарного плану в Microsoft Project. Розділи “Самостійна робота над змістовим модулем …” вважаються фазами проекту (тобто сумарними завданнями, які включають у себе декілька підзавдань). Робота “Обробка основної та додаткової літератури” триває весь період виконання проекту. У період вивчення змістового модуля № 3 починається робота над індивідуальним проектом за обраною темою й закінчується у день його захисту та презентації.

На рис. 1 наведено календарний графік (діаграму Ганта) самостійної роботи студента з дисципліни “Комп’ютерні технології управління проектами”, розроблений у програмі Microsoft Project.

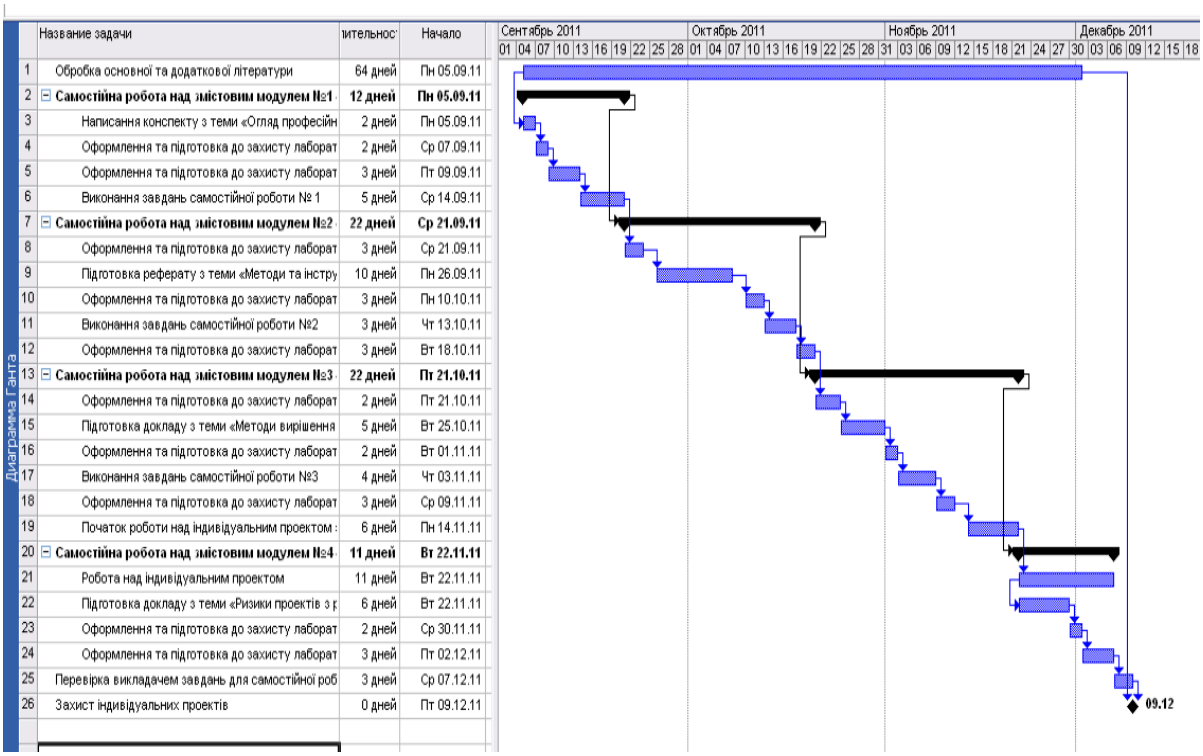

Рис. 1. Календарний графік самостійної роботи з дисципліни
“Комп’ютерні технології управління проектами”

У лівій частині вікна міститься список завдань, наведений у табл. 1, праворуч – наочний календарний план робіт. Проект розпочинається з дати 05.09 та закінчується 09.12 захистом індивідуальних проектів з дисципліни. Останнє завдання помічено як віху (контрольну точку) проекту.

При плануванні проекту самостійної роботи студента інтерес викликає ще одна функція MS Project – додавання нотаток у вікні відомостей про завдання. Це дає можливість розміщувати список літератури, завдання для самостійної роботи, теми проектів і навіть тексти лабораторних робіт безпосередньо у полі нотаток конкретного завдання (рис. 2).

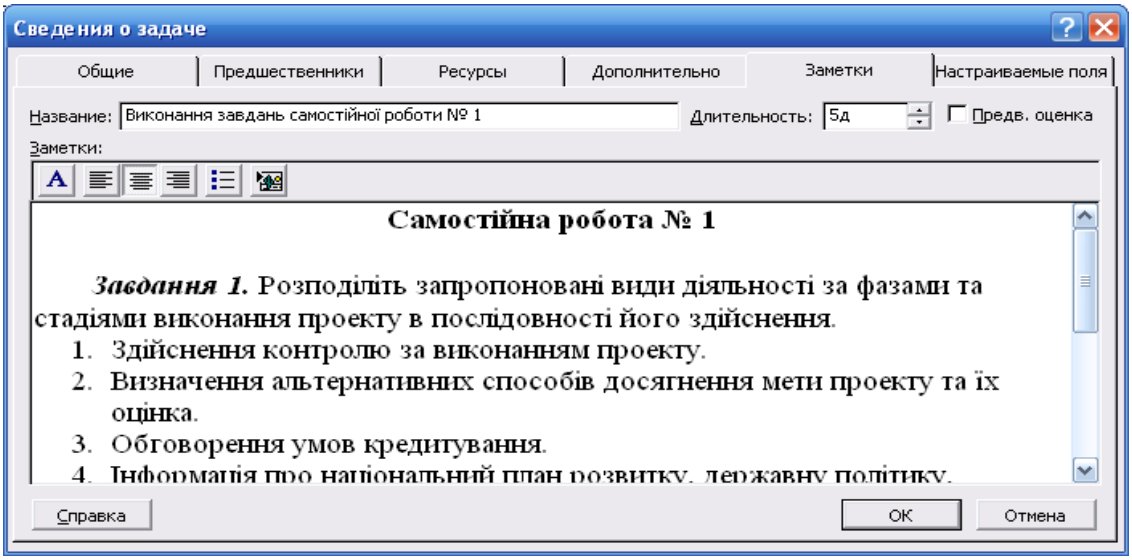

Рис. 2. Додавання завдань для самостійної роботи у поле нотаток завдань

Викладач також може призначити виконавців завдань, наприклад, доповідачів на аудиторному занятті. Для цього необхідно доповнити проект трудовими ресурсами й зазначити, на яких роботах вони будуть задіяні.

Висновки. Таким чином, було проведено аналогію між проектами та самостійною роботою студентів і зроблено висновок, що ці види діяльності мають багато спільних характеристик і що самостійну роботу студента при вивченні навчальної дисципліни можна вважати проектом. Для підтримки процесу самостійної роботи розроблено план проекту в автоматизованій системі управління проектами MS Project для дисципліни "Комп'ютерні технології управління проектами". Перевагами розробки такого плану є наочне уявлення про порядок дій, терміни здачі завдання; розвиток у студента цілеспрямованості, самоконтролю, ініціативності та дисциплінованості. Подальші дослідження в цьому напрямі матимуть на меті оптимізацію та вдосконалення проектів самостійної та індивідуальної роботи студентів.

Список використаної літератури

1. Журавська Н.С. Самостійна робота як метод та форма навчання у вищій школі / Н.С. Журавська // Науковий вісник Національного аграрного університету : зб. наук. пр. / НАУ. – Київ, 1998. – Вип. 10. – С. 325–333.

2. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и её информационно-методическое обеспечение / В. Козаков. – К. : Вища школа, 1990. – 246 с.

3. Пайрон Т. Использование Microsoft Project 2002. Специальное издание : пер. с англ. / Тимоти Пайрон. – М. : Вильямс, 2003. – 1184 с.

4. Светлов Н. Информационные технологи управления проектами : учеб. пособ. / Н. Светлов, Г. Светлова. – М. : ФГОУ ВПО РГАУ – МСХА им. К.А. Тимирязева, 2007. – 144 с.

5. Тарасюк Г.М. Управління проектами : навч. посіб / Г. Тарасюк. – К. : Каравела, 2004. – 344 с.

Хоменко В.Г. Моделирование содержания и организации самостоятельной работы студентов средствами автоматизированных систем управления проектами

В статье раскрыто содержание самостоятельной работы при изучении дисциплины "Компьютерные технологии управления проектами", построена модель организации самостоятельной работы в автоматизированной системе управления проектами Microsoft Project, основное внимание сосредоточено на технологии проектирования.

*Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, автоматизированная систе*ма *управления проектами, моделирование, Microsoft Project.*

Homenko V. Modeling of the content and organization of independent work of students means of automated project management systems

The article revealed the content of self-study of students in teaching the subject "Computer technologies of project management", construct the model of organization of self-study in an automated project management system Microsoft Project, focuses on the design technology.

Key words: self-study, automated project management system, modeling, Microsoft Project.

УДК 378.14

К.М. ЧЕРНОВА

ДО ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ ІГОРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ РЕФЛЕКСИВНОЇ ПОЗИЦІЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ У ВНЗ

У статті розглянуто проблему використання ігрових технологій навчання у фаховій підготовці майбутніх менеджерів як засобу активізації рефлексивної позиції особистості майбутнього менеджера.

Ключові слова: фахова підготовка, рефлексія, самоаналіз, саморозвиток, переосмислення.

Сучасне українське суспільство характеризується як таке, що перебуває на стадії еволюційних трансформаційних зрушень. Для цього періоду характерні висока динамічність сучасного ділового світу, зростання потреб економіки, безперервні зміни на ринку праці, оновлення технології та інформації. У цих умовах найбільш гостро зростає потреба у фахівцях управлінського профілю, здатних адаптуватися до мінливого середовища та вирішувати завдання, які безпосередньо формують майбутнє не лише окремої компанії, а й країни в цілому. Отже, знання на сьогодні виступають не лише потенціалом, яким має володіти фахівець, головним є результативність діяльності фахівця в конкретних умовах [7].

Завдання сучасних ВНЗ – підготувати особистість, яка спроможна інтегруватися в професійний простір, у систему управління, самоорганізовуватися, орієнтуватися на майбутнє. Сучасна вища освіта повинна стати, перш за все, фактором, що забезпечує професійну випереджальну підготовку та творчий розвиток особистості майбутнього менеджера.

Як зазначено в Державній національній програмі “Освіта” (“Україна XXI століття”), сучасна вища освіта спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, які мають визначати темпи і рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного прогресу, на формування інтелектуального потенціалу нації та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства [12].

Отже, вкрай необхідною є всебічна підготовка сучасних менеджерів до виконання майбутньої професійної діяльності: набуття студентами необхідних компетенцій, засвоєння майбутніми фахівцями з менеджменту змісту професійної діяльності на особистісному рівні, формування рефлексивної культури, що є вагомим підґрунтям професійної культури фахівця.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій з проблеми професійного становлення та розвитку свідчить про те, що рефлексія є невід’ємною частиною й конструктивною основою розвитку особистості. У зв’язку з розвитком тенденції гуманізації освіти багато психологів та педагогів присвятили свої праці дослідженню рефлексивних процесів, серед них можемо виділити праці Л. Виготського, К. Вербової, І. Ісаєва, С. Кондратьєвої, Ю. Кулюткіна, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, В. Сластьоніна та ін.

Мета статті полягає в розкритті сутності феномену рефлексії особистості майбутнього менеджера й актуалізації необхідності використання ігрових технологій навчання у формуванні цієї якості у студентів – майбутніх менеджерів.

У сучасних психологічних дослідженнях рефлексія розглядається як механізм свідомості та важливий компонент мислення (Б. Ананьєв, Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін.). Зокрема, Л.С. Виготський вказував, що "людина відрізняється від природи взагалі, головним чином, тим, що вона знає себе як "Я" [5, с. 138]. Рефлексія як психологічна основа саморегуляції людиною своєї діяльності знаходить своє відображення в тому, що людина є для себе і об'єктом управління (Я-виконавець), і суб'єктом управління (Я-контролер), який планує, організовує та аналізує власні дії.

Спираючись на результати досліджень В. Нестеренко [10], можемо стверджувати, що в психологічній реальності буття людини не ізольовано від її особистісних особливостей. В особистісній сфері людини рефлексія охоплює процеси усвідомлення, самосвідомості, а отже:

– рефлексія сприяє цілісності й динамізму внутрішнього життя людини, допомагає стабілізувати та гармонізувати свій емоційний світ, мобілізувати вольовий потенціал, гнучко ним керувати (В. Столін, К. Роджерс);

– рефлексія забезпечує взаєморозуміння й узгодженість дій партнерів в умовах спільної діяльності, кооперації (В. Лефевр, Г. Щедровицький);

– рефлексія є гарантом позитивних міжособистісних контактів, визначаючи такі партнерські особистісні якості, як проникливість, чуйність, терплячість, емпатію, безоцінкове прийняття і розуміння іншої людини тощо (Б. Ломов);

– рефлексія як здатність людини до самоаналізу, самоусвідомлення й переусвідомлення стимулює процеси самосвідомості, збагачує Я-концепцію людини, є фактором особистісного самовдосконалення (А. Асмолов, Р. Бернс).

Виходячи з трьох рівнів пізнання, можна говорити і про три рівні рефлексії: рефлексія над предметним, дослідним знанням, формування уявлення про чуттєвий предмет (предметом рефлексії є психічні акти або психічні стани, що супроводжують діяльність або виникають унаслідок неї); рефлексія над способами формування уявлень, тобто те, що І. Кант називає "критикою чистого розуму" (предмет рефлексії – уявлення про предмети у вигляді символів, схем, слів тощо); вищий рівень рефлексії (предмет – процес рефлексії).

На основі аналізу різних підходів до вивчення рефлексії можна констатувати, що нині представлена проблема розглядається у трьох основних аспектах: інтелектуальному – обґрунтування закономірностей теоретичного мислення; комунікативно-кооперативному – пояснення процесів комунікації та кооперації, пов'язаних із проблемою розуміння засад спільних дій та підґрунтя їхньої координації; особистісному – становлення самосвідомості особистості у процесі її виховання та самовиховання.

У свою чергу, В. Слободчиков і Є. Ісаєв розглядають рефлексію як вихідну категорію в аналізі свідомості. У сфері індивідуальної свідомості рефлексія, на їх думку, виступає кардинальним засобом вирішення основної суперечності "свідомості взагалі" – суперечності між наївною (цілком арефлексивною) і трансцендуючою (максимально рефлексивною) свідомістю. Аналіз проблем свідомості – це насамперед дослідження феномену рефлексії як сенсового центру всієї людської реальності [13, с. 199].

Дослідниця О. Васильєва у своїй праці підкреслює, що в сучасній психології відсутній єдиний підхід до розуміння феномену рефлексії [3]. Так, у розвивальному напрямі західної психології акцент робиться на особистісному та професійному розвитку майбутніх педагогів. Пріоритет мають такі позиції:

– викладач виступає не в ролі "контролера", а як консультант і "джерело" пізнання;

– кожний студент отримує реальну можливість вибору "пізнавальних альтернатив", а викладач заохочує студентів до самореалізації в тій чи іншій формі залежно від рівня розвитку;

– можливість максимального розвитку творчого потенціалу і стимулювання здібностей особистості [11].

Підґрунтям рефлексії є операція порівняння отриманих наслідків з тими, які передбачалися, що зумовлює включення складних механізмів психічної регуляції, дію і співвіднесення отриманих наслідків з уявленнями, які має індивід, виходячи із чого, коригується та вдосконалюється діяльність, приводяться у відповідність особистісні якості суб'єкта діяльності.

Необхідно зазначити, що в психологічних дослідженнях розглядаються різні види та форми рефлексії. Відповідно до етапів становлення самосвідомості людини виділяють такі форми рефлексії: що передбачає, порівнює, визначає (виявлені Г. Гегелем), синтезує, трансцендитує (виявлені В. Слободчиковим і Є. Ісаєвим). Рефлексія, що синтезує, "збирає" особистість, що самовизначилася, з-поміж багато чого в єдине ціле. Розсекречуючи багато структур "Я" як "не-Я", як далеке, синтезувальна рефлексія виявляє водночас у кожному визначеному "Я" відображення "не-Я", де "Я" виявляється реалізованою дійсністю, а "не-Я" дійсністю, що ще не стала, але стає. Проблематизуючи будь-який наявний стан свідомості, синтезувальна рефлексія вперше забезпечує вихід "Я" за будь-які актуальні межі самого себе; дає змогу не тільки перебороти межі очевидності, але й знайти майбутню дійсність самого "Я". Це дає змогу вийти за межі не лише самого себе, а й своїх відносин зі світом.

У цій якості синтезувальна рефлексія стає трансцендуючою, що, власне, є "свідомістю, що розширюється", принципово не прив'язаною до своїх явищ і не редуцованою до них. Верхня межа такої рефлексії – нескінченність.

Перші три форми рефлексії (такої, що передбачає, порівнює, визначає) сприяють вирішенню основної суперечності свідомості частково. Лише синтезувальна і трансцендуюча форми рефлексії забезпечують власне особистісний розвиток.

Отже, рефлексія забезпечує здатність людини до нових умов професійної діяльності, демонструє, що рефлексивна діяльність виникає та реалізується в будь-якій діяльності, коли виникають труднощі. При цьому вона використовується для реконструкції труднощів та виявлення їх причин. Іншими словами, визнано, що рефлексія сприяє вдосконаленню різних видів діяльності, які можуть контролюватися мисленням. Суб'єкт може не лише діяти, а й знати та розуміти механізм, як він це робить.

Необхідно зазначити, що рефлексія органічно властива особистості, як і свідомість, пам'ять, здатність відчувати, інтуїція, емпатія. Відповідно до етапів становлення самосвідомості людини в цілому виділяють такі форми рефлексії: передбачення, порівняння, визнання, синтез, трансценденція. На цій основі виділяють пізнавальну та педагогічну рефлексію.

Дослідниця А. Бізяєва визначає рефлексію як найважливіший чинник розвитку високого професіоналізму, який виявляється у здатності суб'єкта до постійного особистісного та професійного самовдосконалення, творчого зростання на основі психологічних механізмів самоаналізу й саморегуляції [1].

На підставі експериментальних даних, отриманих психологами І. Семеновим, С. Степановим у 80-х рр., стверджується, що рефлексія – це механізм організації розвитку творчого мислення й саморозвитку особистості. Саме творчій процес вимагає від людини адекватного рефлексивного способу здійснення "Я", виходу за межі себе і, відповідно, мобілізації та перетворення як її особистісних, так і інтелектуальних ресурсів. Крім того, творчий процес передбачає переосмислення людиною образів предметної ситуації, завдання (інтелектуальних смислів) та образів особистості, з якими ототожнює себе "я" під час переживання конфлікту, який приводить до виникнення психічних новоутворень, пов'язаних із продуктивною заміною й саморозвитком.

Підкреслимо, що сьогодні проблемі рефлексії приділяється досить багато уваги як з боку зарубіжних, так і з боку вітчизняних науковців. Зауважимо, що в педагогічному аспекті проблема організації та поліпшення навчальної діяльності пов'язана з тим, наскільки свідомо ми до неї ставимося. Традиційна педагогіка не потребує усвідомлення того, що відбувається, ні від педагога, ні від студентів, у ній немає місця рефлексивним видам діяльності. Замість цього застосовується закріплення або узагальнення знань. Викладач оперує набором готових засобів для організації процесу оволодіння знаннями. На противагу цьому, людиноцентрично спрямована система навчання пропонує вирішувати проблему постановки цілей навчання, конструювати систему занять, форми рефлексії та оцінювання [2; 8].

Отже, рефлексія допомагає студентам сформулювати отримані наслідки, змінити цілі подальшої роботи, корегувати свій навчальний шлях. Рефлексивна діяльність дає студенту можливість усвідомити власну індивідуальність, унікальність і призначення, які виявляються завдяки аналізу його предметної діяльності та її наслідків, оскільки студент виявляє себе в пріоритетних для цього професійних сферах і засобах діяльності [6].

Зазначимо, що однією з головних ознак рефлексії є її орієнтація на навчальну діяльність, яку будемо розуміти як спрямованість мислення студента на самого себе, на власні процеси засвоєння соціального досвіду, на усвідомлення структури діяльності навчання та на її результати. І якщо рефлексія – це ланцюг внутрішніх сумнівів, міркувань, викликаних життєвими запитаннями, труднощами, перешкодами, пошуками варіантів відповіді на нові питання, то рефлексія навчальної діяльності – це також внутрішня робота: співвіднесення себе, можливостей власного "Я" з тим, чого вимагає навчальна діяльність. Навчальна діяльність як творчій процес пошуку істини неможлива без рефлексії – пошуку, самооцінки власного роздуму над професійною управлінською діяльністю – реальною та уявною.

Сьогодні не викликає сумнівів той факт, що запорукою якісної професійної підготовки фахівця-управлінця виступає оптимально організований навчальний процес у вищій школі, який передбачає тенденцію руху від пізнання до самопізнання і творчості. Провідна роль у цьому процесі надається ігровим технологіям навчання. Вони активізують самостійність думок студентів, залучають їх до роботи з великими обсягами інформації, формують систему ставлень, створюють атмосферу порозуміння та співпереживання, роблять студентів справжніми суб'єктами навчання.

Саме активному впровадженню ділових ігор у фахову підготовку майбутніх менеджерів приділяється значна увага в Класичному приватному університеті. Використання ділових ігор дає змогу найбільш повно освоювати й розвивати професійні навички та функції майбутніх фахівців. Ділову гру можна розглядати як моделювання реальної діяльності фахівця у тих чи інших спеціально створених навчальних або виробничих ситуаціях. Вона виступає як засіб і метод підготовки та адаптації до професійної діяльності й соціальних контактів. Як вказує А. Вербицький, під час гри відтворюються основні закономірності професійної діяльності та професійного мислення на матеріалі ситуацій, що динамічно виникають і вирішуються спільними зусиллями учасників [4].

Форми організації навчального процесу при використанні ділових ігор знімали суперечності між абстрактним характером навчальної дисципліни та реальним характером професійної діяльності. Мета гри визначалася практичними потребами студентів, характеризувалася використанням знань та їхньої належності різним дисциплінам. Саме метод ділової гри дає змогу поєднати широке охоплення проблем і глибину їхнього осмислення.

Так, на практичних заняттях з дисципліни "Управління персоналом" зі студентами четвертого курсу нами проводилися ділові ігри "Аварія яхти", "Подорож на повітряній кулі" [9]. Метою ділової гри "Аварія яхти" є вивчення процесу осмислення особистістю завдання та процесу переосмислення під час прийняття групового рішення в ході спілкування і групової дискусії. Так, студентам було запропоновано спочатку самостійно, а згодом командою вирішити, які зі списку речей є найбільш необхідними у випадку, якщо команда яхти потрапила в аварію серед відкритого моря. Нами було встановлено, що на самостійне прийняття рішення загалом студенти витрачали не більше ніж

7 хвилин. На наступному етапі відбувався процес переосмислення свого вибору під натиском аргументів інших учасників групи. Процес переосмислення відбувається, з одного боку, у змінах ставлення людини до самої себе, до вибору власного "Я", що реалізується у вигляді відповідного особистісного змісту, і з іншого – у зміні ставлення до своїх знань і вмінь, їх перебудові як підстав і засобів перетворення змісту утруднень і прийнятного їх переборення. Прийняття групового рішення на цьому етапі потребувало значно більше часу – приблизно 30 хвилин. Під час групової дискусії виявляється інтелектуальна суперечність, оскільки осмисленню підлягають конкретні знання та уявлення про проблемну ситуацію й доступні суб'єкту способи дії в них.

Ділова гра "Подорож на повітряній кулі" дає можливість спостерігати процеси, що відбуваються у групі та з окремими її членами під час прийняття "важких" рішень, які потребують виважених аргументів. Усім учасникам гри пропонується уявити, що вони є членами одного екіпажу на повітряній кулі. Куля починає падати і залишається зовсім небагато часу до того моменту, коли вона впаде в море. Щоб цього не відбулося, хтось повинен вистрибнути з кошика. Групі необхідно прийняти загальне рішення про те, хто стрибне з кошика. Ця ситуація самомобілізує особистість та дає студентам змогу вийти в рефлексивну позицію. Під рефлексивною позицією ми розуміємо позицію так званого рефлексивного виходу стосовно власної навчальної та професійної діяльності, коли сама та діяльність виступає для студента особливим предметом аналізу, осмислення й оцінювання. Необхідно зазначити, що механізм формування та розвитку рефлексії як особистісного утворення зумовлений колективним характером запропонованої ділової гри, тому що студент пізнає себе в навчанні, зіставляючи себе з іншими учасниками групи. Механізм самомобілізації пов'язаний з переосмисленням самого конфлікту як особистісної суперечності між насущною необхідністю виявити найбільш "непотрібного" команді та відносною неможливістю досягти успіху у вирішення цього завдання, без необхідності "пожертвувати" одним із членів команди.

Отже, на основі теоретичних досліджень педагогічної та психологічної літератури, проведених практичних занять ми доходимо висновку, що рефлексія особистості майбутнього менеджера формується через механізм переосмислення особистістю у проблемно-конфліктній ситуації власних відносин з предметно-соціальним світом, актуалізованих унаслідок спілкування з іншими людьми. Застосування у фаховій підготовці майбутніх менеджерів ігрових технологій навчання дає змогу активізувати пізнавальну діяльність студентів, під час групової дискусії виявляється інтелектуальна супереність, активізуються рефлексивні механізми переосмислення та самомобілізації. Таким чином, проведені нами ділові ігри завдяки активізації рефлексивної позиції особистості допомагають удосконалити систему професійної підготовки майбутніх менеджерів.

Список використаної літератури

1. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А.А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.

2. Бойко А.І. Людиноцентризм як принцип особистісно орієнтованого навчання / А.І. Бойко // Вища освіта України. – 2008. – № 4. – С. 37–43.

3. Васильєва О.А. Рефлексія як психолого-педагогічна категорія / О.А. Васильєва // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2010. – № 8 (61). – С. 51–57.

4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный поход / А.А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 208 с.

5. Выготский Л.С. Динамика и структура личности подростка / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – 258 с.

6. Донченко В.М. Логіко-семантичний аналіз поняття "рефлексія" у філософії, психології та педагогіці / В.М. Донченко // Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. пр. / за ред.. Члена-кор. АПН Г.В. Троцко. – Х. : ОВС, 2002. – Вип. 9. – С. 44–48

7. Елканов С.Б. Основы профессионального воспитания будущего учителя / С.Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1982. – 189 с.

8. Кремень В.Г. Філософія людино центризму в стратегіях освітнього простору / В.Г. Кремень. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 520 с.

9. Мацко Л.А. Основи психології та педагогіки. Психологія: лабораторний практикум / Л.А. Мацко, М.Д. Прищак, Т.В. Первушина. – Вінниця : ВНТУ, 2011. – 139 с

10. Нестеренко В.Г. Вступ до філософії: онтологія людини : [навч. посіб. для студ. вищих учбових закладів] / В.Г. Нестеренко. – К. : Абрис, 1995. – 336 с. – (Трансформація гуманітарної освіти в Україні).

11. Орлова И.В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии / И.В. Орлова. – СПб., 2006. – 128 с.

12. Про Державну національну програму "Освіта" ("Україна XXI століття"). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п.

13. Слободчиков В.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школа Пресс, 1995. – 383 с.

Чернова Е.Н. К проблеме использования игровых технологий обучения для формирования рефлексивной позиции личности будущих менеджеров в вузе

В статье рассматривается проблема использования игровых технологий обучения в процессе профессиональной подготовки будущих менеджеров как средства активизации рефлексивной позиции личности будущего менеджера.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, рефлексия, самоанализ, саморазвитие, переосмысление.

Chernova K. About problem of the use playing technology of educating for forming of reflection position of personality of future managers in an university

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: professional preparation, reflection, self-examination.

УДК 378.015.3:159.922

Т.С. ШВЕЦЬ

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ КУРСАНТІВ ЯК ПОКАЗНИКА ЇХНЬОГО САМОРОЗВИТКУ У ВИХОВНІЙ РОБОТІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ВІЙСЬКОВОГО ЗАКЛАДУ

У статті узагальнено інформацію про стратегії й тактики спілкування суб'єктів конфлікту. Описано етапи формування комунікативних умінь правоохоронців у виховному процесі вищого навчального закладу системи МВС України як фактора запобігання та усунення конфлікту.

Ключові слова: комунікативна культура, мовленнєва діяльність, комунікативні вміння, конфлікт, стратегії і тактики спілкування.

З розвитком ринкової економіки та прагненням України посісти гідне місце серед країн Європи набирає обертів процес формування й становлення правоохоронних органів, зокрема покращення системи МВС України та наближення її до європейської.

Зростання злочинності в сучасному суспільстві, несправедливість покарання та інколи байдуже ставлення правоохоронних органів до життя й здоров'я людей усе частіше викликають невдоволення серед населення, стають приводом до виникнення конфліктних ситуацій. Більшість небажаних, а також негативних ситуацій можна було б уникнути за умови володіння офіцером гідною комунікативною культурою. Володіючи сукупністю комунікативних якостей, здібностей, знань та вмінь, що і становить комунікативну культуру, правоохоронець здатен запобігти конфлікту або вирішити його. В основі комунікативних умінь як складової комунікативної культури лежить мова не лише як засіб спілкування та вираження думок, а і як засіб світосприйняття, самовираження, самореалізації та психологічного впливу на інших. Слово здатне спровокувати конфлікт, розпалити його чи нейтралізувати, усунути конфліктну ситуацію. Слово може слугувати стимулом до активної ефективної діяльності, а може стати нездоланною перешкодою у виконанні соціальних завдань [1]. Усе це ставить перед правоохоронцями завдання щодо покращення мовної підготовки, набуття й покращення комунікативних умінь майбутніх стражів порядку.

Питаннями формування комунікативних умінь займалися такі вчені, як: О.В. Бойко, Л.А. Петровська, Є.В. Сидоренко та ін. О.І. Єлісєєв, Н.А. Кулик, В.О. Тюріна та інші вивчали питання професійної компетенції органів внутрішніх справ. Такі дослідники, як О.М. Бандурка, І.В. Ващенко, Є.Є. Тонков, досліджували проблеми конфлікту в системі органів внутрішніх справ.

Незважаючи на велику кількість досліджень, вищезазначена тема не є вичерпно розкритою. Недостатньо висвітлене питання формування саме комунікативних умінь правоохоронців у виховній роботі вищого навчального закладу системи МВС України.

Мета статті – описати етапи формування комунікативних умінь правоохоронців у виховному процесі вищого навчального закладу системи МВС України як фактора запобігання та усунення конфлікту.

Мовленнєва діяльність – це діяльність, у ході якої ми формуємо мовне висловлювання і використовуємо його для досягнення певної заздалегідь поставленої мети. Тому можна зазначити, що у дослідженні вихідним положенням є те, що мовленнєва діяльність правоохоронця мотивується немовними завданнями такими, як нейтралізація та усунення конфлікту, та досягається за допомогою таких мовних дій, як слухання, заспокоєння, мотивація до дій або їх припинення, регуляція емоційного напруження [4]. Оскільки комунікативні вміння – це володіння способами розв'язання комунікативних завдань, то можна відзначити, що першочергову роль у нейтралізації та запобіганні конфлікту відіграють комунікативні вміння, оволодівши якими правоохоронець зможе швидко, якісно і безболісно нейтралізувати конфлікт.

Способами розв'язання зазначених вище мовних завдань є комунікативні стратегії і тактики, доцільне і правильне використання яких допоможе запобігти конфлікту або розв'язати його.

Стратегія спілкування – когнітивний план спілкування, за допомогою якого контролюється оптимальне вирішення комунікативних завдань мовця в умовах браку інформації про дії партнера [1]. Тактика спілкування – сукупність засобів та прийомів, спрямованих на досягнення поставленої мети [4].

Для того, щоб обрати стратегію й тактику спілкування з правопорушником або з громадянином, який має на меті створити конфліктну ситуацію і тим самим обрати спосіб її вирішення, необхідно визначити та зрозуміти позицію й поведінку ініціатора конфлікту. Розглядаючи конфлікт з боку ініціатора конфліктної ситуації, Р. Кілмен і К. Томас [5] виділили чотири основні стратегії поведінки людини в ситуації конфліктного спілкування [5]:

1) натиск: зазвичай люди, які використовують цю стратегію спілкування, задовольняють власні інтереси на шкоду інтересам інших, змушуючи їх підтримувати саме своє рішення;

2) уникання, ухиляння або втеча: ця стратегічна дія характеризується тим, що людина, яка не дуже переймається проблемою, не хоче витрачати сили на її розв'язання або відчуває, що перебуває в безнадійному становищі;

3) співробітництво: розглядається як найпродуктивніша стратегія в конфліктній ситуації, адже вона спрямована на пошук рішення, котре б задовольняло інтереси всіх сторін;

4) компроміс як стратегія спілкування і тип поведінки людини: характеризується тим, що людина намагається вирішити конфлікт шляхом взаємних поступок. Ця стратегія є найефективнішою в тих випадках, коли обидві сторони хочуть і прагнуть одного й того самого, але знають при цьому, що одночасно це є для них нездійсненним.

З іншого боку, суб'єктом конфлікту є правоохоронець, який зобов'язаний реагувати на дії сторони, що конфліктує. Він повинен визначитися зі способами усунення та розв'язання конфлікту, обирати певні тактики і стратегії.

У науковій літературі існують такі комунікативні стратегії запобігання та нейтралізації конфлікту з боку правоохоронців, як [2]:

1) комунікативна стратегія ввічливості, кооперації та співробітництва;

2) комунікативна стратегія холодної ввічливості;

3) комунікативна стратегія компромісу.

Слід зазначити, що саме стратегія співробітництва відповідає вимогам ділового спілкування і є ідеальним шляхом вирішення конфлікту.

У дослідженні узяли участь курсанти третього та четвертого курсів Академії внутрішніх військ МВС України (30 осіб). Оскільки у професійній діяльності правоохоронцям доводиться мати справу переважно з конфліктними ситуаціями, перед курсантами було поставлено завдання розв'язати конфлікт і по можливості запобігти його загостренню. Були запропоновані різні ситуації, такі як: непристойна поведінка громадянина в публічному місці, небажання платити за проїзд з невідомих причин, глумлення над пам'ятками архітектури, словесна образа держслужбовця, ненавмисне побиття скла вітрини магазину, небажання іноземного громадянина пред'являти документи, які засвідчують його особу, а також перетинання громадянином проїжджої частини у непризначеному для цього місці. Мова йшла про стадію розпалу конфлікту, коли ще була можливість уникнути його або владнати без силових методів.

На базі зазначених вище стратегій було запропоновано ряд конструктивних вправ, які спрямовані на формування комунікативних умінь для уникнення та вдалого розв'язання конфлікту.

Для того, щоб упоратися із завданням та отримати певні комунікативні вміння, курсанти мали в кожній із ситуацій звернути увагу на те, чи толерантні вони і чи мають достатню кількість фонових знань для спілкування з представниками не лише своєї країни, а й іноземцями.

Поставлені у рамки конфліктної ситуації, курсанти намагалися з терпінням вислухати людину, мирним шляхом переконати її в неправильності дій, тим самим погоджуючись з усіма невдоволеннями та доказами правоти. Звертаючи увагу на особливості міжкультурної комунікації, курсантам вдавалося прийняти нейтральну просторову позицію та манеру поведінки. Вони не провокували і не дратували суб'єкта конфлікту своєю поведінкою, що, безумовно, допомогло надалі обрати правильну тактику і стратегію. Спираючись на результати дослідження, можна відзначити, що толерантність і знання особливостей міжкультурної комунікації відіграють важливу роль у вирішенні конфлікту, який виступає в цьому випадку як емоціогенний подразник. Сперечатися та переходити у конфронтацію з громадянином немає сенсу. Необхідно також знайти нейтральну просторову позицію й зорієнтуватися на культурні та моральні цінності суб'єкта конфлікту. Невиконання зазначених вище рекомендацій може завадити правоохоронцю обрати правильну стратегію й тактику спілкування, що, звичайно, не дасть йому змоги уникнути конфлікту або розв'язати його.

Описуючи етапи формування комунікативних умінь правоохоронців, треба наголосити на тому, що у ході дослідження виявлено, що більшість

офіцерів у вирішенні конфлікту, який можна було б вирішити на місці без втручання допомоги та зброї, обрали стратегію ввічливості, кооперації, співробітництва (26 осіб) та компромісу (2 осіб). Лише 2 особи обрали стратегію холодної ввічливості, обумовлюючи це тим, що приниження правоохоронця не може супроводжуватися його подальшим ввічливим ставленням до громадянина.

На першому етапі кожен намагався почати і продовжити спілкування у ввічливій, і лише у ввічливій формі. На другому етапі, якщо апогею конфлікту не відбувалося, можна було вже розраховувати на його нейтралізацію. Людина пом'якшувалася, була налаштована вже не занадто вороже, напруження спадало, але все одно треба було продовжувати проводити тактику вмовляння, заспокоєння та компромісу. Навіть при погіршенні ситуації правоохоронець мусив продовжувати проводити вищезазначені тактики, а також тактики узгодженості, толерантності та взаєморозуміння. На третьому етапі результат нейтралізації конфлікту був очевидним, коли обидві сторони не перебували в конфронтації. Громадянин отримав відповіді на достатню для вирішення конфлікту кількість запитань і не намагався голосовими зв'язками вирішувати подальші питання, при цьому ображаючи та принижуючи офіцера.

Висновки. Дослідження показало, що толерантність і знання особливостей міжкультурної комунікації сприяє уникненню та вдалому розв'язанню конфлікту. Виховний процес вищого військового навчального закладу має бути спрямований на формування комунікативних умінь для досягнення поставлених завдань. Надалі доцільно було б розробити комплекс вправ, спрямованих на виховання окремих комунікативних тактик і стратегій.

Список використаної літератури

1. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О.С. Иссерс. – М. : Едиториал УРСС, 2002. – С. 284.

2. Пелепейченко Л.М. Мовна комунікація в діяльності сил правопорядку: Теоретичні засади галузевої комунікації : монографія / Л.М. Пелепейченко. – Х. : АВВ МВС України, 2009. – 272 с.

3. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е.В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2004. – С. 147–149.

4. Шемшученко Ю.С. Політологічний енциклопедичний словник / [за ред. Ю.С. Шемшученка та ін.]. – [2-ге вид.]. – К. : Генеза, 2004. – 326 с.

5. Kilmann R.H. Developing a force-choice measure of conflict handling behavior: The "mode" instrument. Educational and Psychological Measurement / R.H. Kilmann, K.W. Thomas. – Mountain View, Ca.: CPP, Inc., 1977. – P. 309–325.

Швец Т.С. Формирование коммуникативных умений курсантов как показателя их саморазвития в воспитательной работе высшего учебного военного заведения

В статье обобщается информация о стратегиях и тактиках общения субъектов конфликта. Описаны этапы формирования коммуникативных умений стражей порядка в воспитательном процессе высшего учебного заведения системы МВД Украины как фактора предотвращения и устранения конфликта.

Ключевые слова: коммуникативная культура, речевая деятельность, коммуникативные умения, конфликт, стратегии и тактики общения.

Scvets T. The formation of communicative skills of students as a measure of their self-development in the educational work of the military institutions of higher education

The article generalizes the information about the communicative strategies and tactics of the conflicting individuals. The stages of the communicative skills formation of the law enforcement officers in the process of education of the higher establishment of the Ministry of Internal Affairs system of Ukraine as the factor of prevention and abolition are described.

Key words: the communicative culture, the language behaviour, the communicative skills, conflict, the strategies and tactics of the communication.

УДК 378.14

Н.В. ЩЕПІНА

АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

У статті розглянуто теоретичні основи активізації пізнавальної діяльності студентів; висвітлено сприятливі умови для розвитку навчально-пізнавального інтересу.

Ключові слова: пізнавальна діяльність, активізація, навчально-пізнавальна діяльність, пізнавальний інтерес.

Сучасне суспільство ставить перед вищою школою завдання підготовки спеціаліста знаючого, мислячого, який володіє сучасними інформаційними технологіями, вміє самостійно здобувати і застосовувати знання на практиці. Вирішення цього завдання здійснюється шляхом пошуку змісту, форм, методів і засобів навчання, які забезпечують більші можливості розвитку, саморозвитку та самореалізації особистості. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема активізації навчально-пізнавальної діяльності в умовах глобальної інформатизації всіх сфер суспільного життя і, перш за все, сфери освіти.

У рамках сучасної освітньої парадигми зміст, форми та методика навчання повинні відповідати актуальним і перспективним потребам особистості та бути переорієнтовані на зміну установки з нагромадження знань, умінь і навичок на установку активної пізнавальної діяльності самих студентів та їх підготовку до професійного й особистісного розвитку.

Навчально-пізнавальна діяльність як психолого-педагогічна проблема активно обговорюється в науковому співтоваристві. На необхідність розвитку пізнавальної діяльності учнів звертали увагу Ю.К. Бабанський, О.В. Беспалов, С.С. Великанова, А.Р. Гейн, А.П. Єршов, Е.І. Єрьоміна, Е.Г. Скібіцький, Н.Ф. Тализіна, Н.М. Трофімова та ін. При цьому пізнавальний процес розглядався як складова будь-якої людської діяльності, що забезпечує її ефективність та дає змогу характеризувати його в єдності з професійною діяльністю майбутніх фахівців.

Таку діяльність як уміння і прагнення творчо підходити до навколишньої дійсності, досліджували І.Я. Лернер, В.Ю. Лискова, П.І. Підкасистий, Н.А. Половникова, проблеми формування творчої самостійності студентів – В.В. Дрозина, О.В. Петуниний. Пізнавальну активність як якісну оцінку особистості характеризують І.В. Гвоздкова, Д.Б. Ельконіний, Е.В. Коротаєва, Е.А. Красновський, Н.В. Кузьміна, А.С. Ларіков, Р.М. Лебедєв, пізнавальну самостійність як здатність ставити завдання і знаходити їх рішення – П.Я. Гальперін, В.І. Орлов, Т.І. Шамова, Р.І. Щукіна та ін.

Широке поняття активності учнів має філософський, соціальний, психологічний аспекти (Арістотель, Е.І. Моносзон, І.Ф. Харламов та ін.).

Мета статті – довести актуальність організації навчально-пізнавальної діяльності студентів у навчальному процесі.

Пізнавальна діяльність – це єдність чуттєвого сприйняття, теоретичного мислення і практичної діяльності. Вона здійснюється на кожному життєвому кроці, у всіх видах діяльності і соціальних відносин студентів (продуктивна і суспільно корисна праця, ціннісно-орієнтаційна і художньо-естетична діяльність, спілкування), а також шляхом виконання різних предметно-практичних дій у навчальному процесі (експериментування, конструювання, вирішення дослідницьких завдань тощо). Але тільки в процесі навчання пізнання набуває чіткого оформлення в особливій, властивій тільки людині навчально-пізнавальній діяльності або навчанні.

Навчання завжди відбувається в процесі спілкуванні і ґрунтується на вербально-діяльнісному підході. Слово одночасно є засобом вираження та пізнання суті досліджуваного явища, знаряддям комунікації та організації практичної пізнавальної діяльності студентів. Пізнавальна діяльність є однією з провідних форм діяльності студента, яка стимулює навчальну на основі пізнавального інтересу.

Усі здібності людини розвиваються в процесі діяльності. Немає іншого шляху розвитку пізнавальних здібностей студентів, крім організації їх активної пізнавальної діяльності. Уміле застосування прийомів і методів, що забезпечують високу активність у навчальному пізнанні, є засобом розвитку пізнавальних здібностей студентів.

Розвиток пізнавальних творчих здібностей студентів – мета діяльності викладача, а застосування різних прийомів активізації є засобом досягнення мети. Ставлення учнів до навчання зазвичай характеризується активністю. Активність (навчання, освоєння змісту тощо) визначає ступінь (інтенсивність, міцність) “зіткнення” студента з предметом його діяльності.

У структурі активності виділяються такі компоненти:

– готовність виконувати навчальні завдання;
– прагнення до самостійної діяльності;
– свідомість виконання завдань;
– систематичність навчання;
– прагнення підвищити свій особистий рівень тощо.

З активністю безпосередньо переплітається ще один важливий аспект мотивації навчання студентів – це самостійність, яка пов’язана з визначенням об’єкта, засобів діяльності, її здійсненням самими студентами без допомоги викладачів. Пізнавальна активність і самостійність невіддільні одне від одного: більш активні студенти, як правило, і більш самостійні; недостатня власна активність студента ставить його в залежність від інших і позбавляє самостійності.

Управління активністю студентів традиційно називають активізацією.

Активізацію можна визначити як постійний безперервний процес стимулювання студентів до енергійного, цілеспрямованого вчення, подолання пасивної і стереотипної діяльності, спаду і застою в розумовій роботі. Головна мета активізації – формування активності студентів, підвищення якості навчально-виховного процесу.

Розуміння цього важливе для роботи викладача. Піклуючись про розвиток студентів, необхідно частіше використовувати активні методи навчання. Але одночасно необхідно зважати на те, чи є використані прийоми і методи оптимальними та відповідними наявному розвитку студентів і чи виконують вони завдання щодо подальшого вдосконалення їх пізнавальних навичок [5, с. 23].

У педагогічній практиці використовуються різні шляхи активізації пізнавальної діяльності: різноманітність форм, методів, засобів навчання, виправданий і свідомий вибір яких за умов умілого та педагогічно виправданого поєднання суттєво впливає на ефективність навчальної діяльності, стимулює активність і самостійність студентів.

Найбільшої активності студентів можна досягти тоді, коли під час занять створюються ситуації, у яких вони самі повинні [3, с. 29]:

– відстоювати свою думку;
– брати участь у дискусіях і обговореннях;
– ставити питання своїм товаришам і педагогам;
– рецензувати відповіді товаришів;
– оцінювати відповіді і письмові роботи товаришів;
– самостійно вибирати посильне завдання;
– знаходити декілька варіантів можливого вирішення пізнавального завдання (проблеми);
– застосовувати самоперевірку, аналіз особистих пізнавальних і практичних дій;
– вирішувати пізнавальні завдання шляхом комплексного застосування відомих їм способів рішення.

Шляхом спеціально підготовлених завдань, що поступово ускладнюються, створюється проблемна ситуація, для виходу з якої студентові не вистачає наявних знань, і він змушений сам активно формувати нові знання за допомогою викладача і за участю інших слухачів, спираючись на особистий або чужий досвід, логіку. Отже, студент отримує нові знання не в готових формулюваннях викладача, а в результаті власної активної пізнавальної діяльності. Ця діяльність студента має бути спрямованою на вирішення відповідних специфічних дидактичних завдань: руйнувати неправильні стереотипи, формувати прогресивні переконання, розвивати економічне мислення. Одне з головних завдань навчання полягає у формуванні та вдосконаленні вмінь і навичок, зокрема вміння застосовувати нові знання.

Можна стверджувати, що сучасні технології самостійного навчання мають на увазі, перш за все, підвищення активності студентів: істина, здобута шляхом докладання власних зусиль, має величезну пізнавальну цінність.

Активізацію пізнавальної діяльності студентів неможливо уявити без активізації їх уваги. Відсутність або нестача уваги стримує активність, не дає студентові змоги брати повноцінну участь у колективній роботі під час занять, негативно впливає на сприйняття та розуміння навчального матері-

алу, його запам'ятовування, не дає можливості уникнути помилок при виконанні завдань.

Активізувати колективну та індивідуальну увагу студентів можливо такими прийомами, як метод евристичної бесіди, різноманітна дидактична опора (наочно-образні або логічні схеми, плани-конспекти тощо), виконання самостійних завдань, які передбачають активізацію уваги студентів (наприклад, самостійно закінчити деяке тотожне перетворення, розв'язати рівняння, відтворити тільки що викладене й доведене твердження (або його фрагмент), виконати завдання, аналогічне розглянутому викладачем, тощо), порівняння результату своїх дій відповідно до наданого зразка (контроль), прийоми самоконтролю на різних етапах занять із використанням відкидних дошок, рецензування робіт або відповідей студентів чи викладачів, самоперевірка та взаємоперевірка.

При виборі тих чи інших методів навчання, перш за все, слід прагнути продуктивного результату. При цьому студент має не тільки зрозуміти, запам'ятати та відтворити отримані знання, а й уміти ними оперувати, застосовувати їх у практичній діяльності, розвивати тощо. Адже ступінь продуктивності навчання багато в чому залежить від рівня активності навчально-пізнавальної діяльності студента.

Застосовуючи ті або інші методи та прийоми активізації, необхідно завжди враховувати наявний рівень розвитку пізнавальних здібностей учнів. Складні пізнавальні завдання можна пропонувати лише студентам, які мають високий рівень розвитку пізнавальних здібностей. Завдання, не співвіднесені з рівнем розвитку пізнавальних сил учня, які перевищують його можливості та рівень наявного розвитку, не можуть відіграти позитивну роль у навчанні. Вони підривають у студента віру у свої сили і здібності.

Система роботи викладача з активізації навчальної діяльності студентів повинна будуватися з урахуванням планомірного поступового і цілеспрямованого досягнення бажаної мети – розвитку пізнавальних творчих здібностей студентів. Будь-яка діяльність особи (не тільки пізнавальна) складається з окремих дій, а самі дії можна розкласти на окремі операції.

Студент у процесі пізнавальної діяльності здійснює окремі дії: слухає пояснення викладача, працює з підручником і додатковою літературою, вирішує завдання, виконує експериментальні завдання тощо. Кожну із зазначених дій можна розкласти на окремі психічні процеси: відчуття, сприйняття, уявлення, мислення, пам'ять, уяву тощо.

Серед усіх пізнавальних психічних процесів провідним є мислення. Дійсно, мислення супроводжує всі інші пізнавальні процеси і часто визначає їх характер та якість [7, с. 111]. Очевидний, наприклад, зв'язок між мисленням і пам'яттю. Пам'ять тим повніше і краще утримує істотні властивості предметів і зв'язок між ними, чим глибше вони осмислені в процесі вивчення. Але мислення впливає і на всі інші пізнавальні процеси.

Отже, активізувати пізнавальну діяльність студентів – означає, перш за все, активізувати їх мислення.

Крім того, розвивати пізнавальні здібності студентів – це формувати у них мотиви навчання [5, с. 36]. Вони повинні не тільки навчитися розв'язувати пізнавальні завдання, у них потрібно розвинути бажання їх вирішувати. Виховання у студентів мотивів навчання на сьогодні є одним з головних завдань вищої школи.

Яким же чином можна запобігти пасивності студентів при усному викладанні навчального матеріалу та забезпечити активне сприйняття й осмислення ними нових знань? Визначальними у вирішенні цього завдання є дві дидактичні умови: по-перше, саме викладання матеріалу викладачем має бути змістовним у науковому плані, живим і цікавим за формою, по-друге, в процесі усного викладання знань необхідно застосовувати особливі педагогічні прийоми, стимулюючи розумову активність студентів і сприяючи підтримці їх уваги [8, с. 54].

У стимулюванні пізнавальної активності велику роль відіграє вміння викладача спонукати студентів до осмислення логіки й послідовності у досліджуваній темі, до виділення в ній головних і найбільш істотних положень.

Позитивний ефект в активізації розумової діяльності студентів при усному викладанні знань дає прийом, який ставить їх перед необхідністю робити порівняння, зіставляти нові факти, приклади і положення з тим, що вивчали раніше. Зокрема, К.Д. Ушинський вказував на величезну роль порівняння в активізації пізнавальної діяльності учнів і вважав, що воно є основою будь-якого розуміння й мислення, що все у світі пізнається не інакше, як через порівняння.

В активному сприйнятті й осмисленні досліджуваного матеріалу досить істотне значення має вміння викладача надавати своєму викладанню матеріалу захопливого характеру, робити його живим і цікавим. Перш за все, тут не слід забувати, що навчальний матеріал сам по собі містить безліч стимулів, які активізують допитливість та розумову активність учнів. До них належать: новизна наукових відомостей, яскравість фактів, оригінальність висновків, своєрідний підхід до розкриття цих уявлень, глибоке проникнення в сутність явищ тощо. К.Д. Ушинський відзначав, що досліджуваний "предмет повинен бути для нас новиною, але новиною цікавою, тобто такою, яка або доповнювала б, або підтверджувала, або спростовувала, або розбивала те, що вже є в нашій душі, тобто, одним словом, такою новиною, яка що-небудь змінювала б у наших уже сформованих навичках та знаннях".

Значний ефект у навчанні спостерігається при застосування принципу наочності: демонстрація моделей, малюнків, схем, приладів, а також дослідів тощо.

Висновки. Підсумовуючи вищевикладене, можна констатувати, що успіх навчання, урешті-решт, визначається ставленням студентів до навчання, їх прагненням до пізнання, усвідомленням і самостійним оволодінням знаннями, уміннями та навичками, їх пізнавальною активністю.

Активні методи навчання за умов їх творчого застосування перетворюють навчальний процес на творчо-пошукову діяльність, яка позитивно

впливає на його ефективність, спонукає до пошуку різноманітних прийомів засвоєння знань.

Необхідність активного навчання зумовлена тим, що за допомогою його форм, методів можна досить ефективно вирішувати цілу низку дидактичних завдань, які важко вирішити за умов традиційного навчання. Треба розвивати не тільки пізнавальні, а й професійні мотиви та інтереси, системне мислення студентів, формувати соціальні вміння й навички взаємодії та спілкування, вчити вміння спільної діяльності й взаємодії, здатності приймати спільні рішення, виховувати відповідальне ставлення до справи, усвідомлювати соціальні цінності та установки як колективу, так і суспільства в цілому.

Отже, розвиток позитивних навчальних мотивів – невід'ємна складова процесу формування особистості студента. В умовах гуманізації освіти існуюча теорія та технологія масового навчання мають бути спрямовані на формування сильної особистості, здатної жити і працювати у складних умовах нашого сьогодення, сміливо визначати власну стратегію поведінки, здійснювати етичний вибір, бути відповідальною за нього, бути спроможною до навчання упродовж усього життя, до саморозвитку та самореалізації.

Список використаної літератури

1. Беспалько В.П. Теория учебника / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высший школе. Контекстный поход / А.А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 204 с.
3. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В.І. Бондар. – К. : Вересень, 1996. – 129 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 5. – 369 с.
5. Лозова В.І. Пізнавальна активність школярів: (спецкурс із дидактики) : навч. посіб. для пед. інститутів / В.І. Лозова. – Х. : Основа, 1990. – 89 с.
6. Педагогіка : учебное пособие для пед. институтов / под ред. Ю. Бабанского. – К. ; М. : Просвещение, 1988.
7. Харламов И.Ф. Педагогіка : учеб. пособ. для педагогических вузов / И.Ф. Харламов. – М. : Гардарики, 1999. – 300 с.
8. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. – М. : Просвещение, 1982. – 126 с.

Щепина Н.В. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов вузов

В статье рассмотрены теоретические основы активизации познавательной деятельности студентов; освещены благоприятные условия для развития учебно-познавательного интереса.

Ключевые слова: познавательная деятельность, активизация учебно-познавательной деятельности, познавательный интерес.

Schepina N. Activation of educational-cognitive activity of students at universities

The article considers the theoretical foundations of cognitive activation of students; highlights favorable conditions for the development of educational and cognitive interest.

Key words: cognitive activity, activation, training – cognitive activity, the cognitive interest.

РЕЦЕНЗІЇ

РЕЦЕНЗІЯ НА МОНОГРАФІЮ ЧЕРЕП А.В., ТИМЧЕНКА С.М., ПОТОПИ К.Л. “ТЕХНОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ ПОВЕДІНКОЮ КОЛЕКТИВУ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НОВОГО ТИПУ”

В умовах розвитку української державності перед вищими навчальними закладами постають підвищені вимоги й завдання, зумовлені необхідністю вдосконалення виховного процесу студентської молоді, створення умов для формування молодої генерації національної еліти, здатної до життєдіяльності в суверенній державі, демократичний устрій якої вибудовується на ґрунті самоврядування народу, регульованого чинним законодавством. Кардинальні зміни, що відбуваються сьогодні в національній освіті та вищих навчальних закладах України, зумовлені, передусім, демократизацією її життя, упровадженням нових навчальних технологій, освоєнням викладачами ідей і технологій педагогіки співпраці, посиленням взаємодії педагогічних та студентських колективів. Процес демократизації позначається також на вдосконаленні управління освітньою системою, його стилі й методах. І хоча уявлення про демократизацію управління навчальним закладом все ще уточнюється, не викликає сумнівів той факт, що адміністративний стиль повинен поступитися демократичному, оскільки такий тип управління забезпечує умови для самоорганізації та саморегуляції колективу, сприяє підготовці майбутніх спеціалістів до діяльності в умовах ринкової економіки.

Останніми роками дослідження у сфері управління освітою значно активізувалися. Досліджуються соціологічні, психолого-педагогічні й соціально-психологічні аспекти управління. Наукові дискусії спрямовані на предмет управління у вищому навчальному закладі; принципи, форми та методи внутрішнього управління; функції, що становлять управлінський цикл, їх зміст і взаємодію в процесі управлінської діяльності з позицій системного й функціонального підходів; головних понять стосовно педагогічної діяльності: “педагогічне управління”, “наука управління освітою”.

Вирішенню проблеми вдосконалення виховного процесу у вищих навчальних закладах на засадах демократизації управління освітньою системою, а також вищезазначених проблем присвячена монографія доктора економічних наук, професора Запорізького національного університету Череп А.В., доктора історичних наук, кандидата юридичних наук, професора Тимченка С.М., кандидата педагогічних наук, доцента, декана Криворізького факультету ЗНУ Потопи К.Л. “Технологія управління поведінкою колективу вищого навчального закладу нового типу”.

Я, напевне, перша людина, яка знайомилася з монографією ще на стадії її підготовки, підказувала, дискутувала й рецензувала. А потім пройшло довгих два роки, і я тримаю монографію “Технологія управління

поведінкою колективу вищого навчального закладу нового типу” в руках. Я пам’ятаю Череп Аллу Василівну, починаючи з 2004 р., коли вона прийшла на кафедру педагогіки ЗІГМУ для здобуття освіти на рівні магістра за спеціальністю “Управління навчальними закладами”. Ще тоді я звернула увагу на немолодого педагога, кандидата економічних наук, яка уже в свої 45 років мала значний виробничий стаж і прийшла навчатися за педагогічною спеціальністю: щось у мені здригнуло, і я з великою повагою стежила за її навчанням в університеті. А коли Алла Василівна захищала магістерську роботу на тему “Технологія управління поведінкою педколективу в навчальних закладах”, я як очільник кафедри запропонувала їй написати монографію, бо я бачила наукову та практичну значущість магістерської роботи. Але повинно було пройти чотири роки, щоб лише у 2009 р. Алла Василівна разом з колегами, які мали значний педагогічний стаж, підготувала монографію, яка визнана в наукових колах як потужний науковий доробок.

У першому розділі автори розглянули теоретико-методичні основи управління вищим навчальним закладом, акцентуючи увагу на об’єктивній необхідності педагогічного управління та самоврядування у вищому навчальному закладі, обґрунтовуючи це специфікою об’єкта управління, який є поєднанням двох форм організації: навчально-предметною – тією, що становить технологію навчання, і соціальною – тією, що підтримує спілкування людей, їх колективну організацію. Науковці зауважують, що в системі освіти неприйнятні жорстокі однозначні нормативні моделі, під які “підганяється” об’єкт управління.

Характеризуючи повний цикл управлінської діяльності, що складається із цілепокладання, планування, організації, координації, контролю й корегування цілей, автори зазначають, що він, зрештою, представлений у вигляді двох елементів управління: підготовки та здійснення управлінських рішень. Останні завжди пов’язані зі змінами в організації. Автори виокремлюють такі етапи вироблення управлінських рішень: постановка проблеми, селекція проблеми, створення інформаційної моделі проблемної ситуації, побудова концептуальної моделі проблемної ситуації, шляхи розв’язання проблеми, а також визначають особливості вироблення управлінських рішень.

У другому розділі досліджено технологію ухвалення управлінського рішення у вищому навчальному закладі. Обґрунтувано та виділено два підходи до ухвалення управлінських рішень у ВНЗ, але в рамках кожного з них існують свої технології, будуються моделі, графи й існує багато методів для кожного з етапів процесу ухвалення рішення.

Автори виділили особливості технології ухвалення рішень в унікальних ситуаціях; відзначили багатоаспектний характер оцінювання якості альтернатив, труднощі зіставлення різнорідних якостей та суб’єктивний характер оцінок якостей альтернатив; розглянули можливість використання інформаційних систем управління в адміністративному апараті ВНЗ.

Третій розділ присвячено процесу ухвалення управлінського рішення у ВНЗ. Авторами визначено принципи, види й етапи процесу ухвалення управ-

лінського рішення. Вони акцентують увагу на тому, що для оптимізації процесу ухвалення управлінського рішення слід використовувати колективні форми роботи. Передумовами ефективності в цьому випадку є навички співпраці. Гарантом ефективності в процесі ухвалення управлінського рішення є керівник ВНЗ. Кожному керівникові доводиться контролювати хід виконання управлінських рішень на різних рівнях управління. Автори також визначили чинники, що впливають на процес ухвалення управлінських рішень.

У четвертому розділі досліджено психологічні умови ухвалення управлінських рішень у ВНЗ. У цьому розрізі виокремлено етапи психологічних передумов зниження ефективності управлінських рішень, поведінкову роль керівника ВНЗ.

П'ятий розділі присвячено визначенню проблем технології ухвалення управлінських рішень у ВНЗ. До таких проблем зараховано проблему універсальності технології ухвалення рішень, управлінське рішення як основу менеджерської діяльності ректора ВНЗ.

У шостому розділі розглянуто теоретичні основи організації й розвитку студентського самоврядування у вищому навчальному закладі. Значення студентського самоврядування для формування особистості фахівця, його громадської відповідальності за доручену справу важко переоцінити. На думку авторів, система студентського самоврядування повинна розвиватися не окремо від наявних у вищому навчальному закладі освіти громадських організацій, а тільки в тісному взаємозв'язку з ними, за умови чіткого розмежування їхніх функцій у наданні активної допомоги студентським колективам. Досліджено концептуальні підходи до розробки системи студентського самоврядування у ВНЗ.

У сьомому розділі автори пропонують шляхи формування управлінських навичок у студентів вищих навчальних закладів. Важливим є розгляд умов розвитку саморегуляції учасників спільної управлінської діяльності. Науковці наполягають на тому, що спільна управлінська діяльність виступає регулятором поведінки студентів, проте засвоювані ними в процесі цієї діяльності правила, суспільні норми, способи спілкування й міжособистісних стосунків, які безпосередньо виконують регулювальну функцію, впливають і на саморегулювальні процеси, стимулюючи саморегуляцію поведінки та діяльності її учасників. Автори також розглянули соціально-педагогічні умови ефективного функціонування студентського самоврядування та визначили критерії його розвитку.

У восьмому розділі розглянуто експериментально-дослідну діяльність за розробленою методикою управління ВНЗ та її результати. Аналіз матеріалів дослідження дав змогу обґрунтувати систему критеріїв розвитку студентського самоврядування у вищому навчальному закладі, що сприяли визначенню його ефективності: залучення до управлінської діяльності; організаційність і стабільність структури студентського самоврядування; організованість та єдність академічної групи; готовність до виконання поставлених завдань; відповідальність за досягнуті результати діяльності академічної групи, курсу, факультету, університету.

На основі узагальнення наявних у теорії і практиці підходів до взаємодії педагогів і студентів у спільній управлінській діяльності розроблено структурно-функціональну модель студентського самоврядування як чинника оптимізації активності та професійної підготовки майбутнього спеціаліста, яку в роботі розглянуто як складову єдиної педагогічної системи управління вищим навчальним закладом, що сприяє досягненню мети, формуванню громадянської й суспільної активності, розв'язанню поставлених завдань.

Монографія доктора економічних наук, професора Запорізького національного університету Череп А.В., доктора історичних наук, кандидата юридичних наук, професора Тимченка С.М., кандидата педагогічних наук, доцента, декана Криворізького факультету ЗНУ Потопи К.Л. "Технологія управління поведінкою колективу вищого навчального закладу нового типу" відповідає вимогам вищої школи і підготовлена з урахування Закону України "Про освіту" та інших нормативно-правових актів, що регламентують діяльність Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України щодо науково-методичного забезпечення системи освіти.

На основі узагальнення наявних у теорії та практиці підходів до взаємодії педагогів і студентів у спільній управлінській діяльності розроблено структурно-функціональну модель студентського самоврядування як чинника оптимізації активності й професійної підготовки майбутнього спеціаліста, яка в роботі розглядається як складова єдиної педагогічної системи управління вищим навчальним закладом, що сприяє досягненню мети, формуванню громадянської й суспільної активності, розв'язанню поставлених завдань.

Моделювання студентського самоврядування показало, що комплекс соціально-педагогічних умов, визначених шляхом теоретичних пошуків, аналітичного вивчення педагогічної літератури й підтверджених у процесі дослідно-експериментальної роботи на факультетах соціальної педагогіки і психології, соціологічному та факультеті менеджменту, включає в себе: демократичний характер відносин; підхід до самоврядування як до цілісної саморозвивальної системи; розвиток студентського самоврядування на основі науково обґрунтованої моделі, змістом якої є навчальна діяльність; наявність спільної мети для підсистем управління й самоврядування; узгодженість дій для здійснення колективної діяльності; делегування відповідальності та повноважень; співробітництво професорсько-викладацького й студентського колективів, у перспективі – об'єднання в єдиний педагогічний колектив; групова й індивідуальна самооцінка діяльності; педагогічне керівництво; формування позитивної спрямованості.

Отримані авторами результати експерименту підтвердили ефективність дії висунутих ними в гіпотезі соціально-педагогічних умов організації студентського самоврядування у вищих навчальних закладах, що сприяють підвищенню якості професійної підготовки та соціалізації особистості майбутнього спеціаліста.

На мою думку, монографія є завершеною цілісною науковою працею, але проведене дослідження не вичерпує повною мірою порушену

проблему. Перспективним залишається вивчення впливу самоврядування на зміцнення міжгрупових стійких зв'язків; розвиток теоретичних (дослідницьких), творчих здібностей особистості в умовах вищого навчального закладу; дослідження механізмів зв'язку всіх учасників управлінської взаємодії у вищому навчальному закладі.

Позитивним є те, що Череп Алла Василівна не словом, а справою підтверджує необхідність формування, за сучасних умов, педколективу, який усі свої зусилля спрямовує на підготовку висококваліфікованого фахівця здатного працювати в ринкових умовах господарювання. Я тримаю в руках газету "Миг" і мені дуже приємно знайомитися з матеріалом, в якому засвідчено, що Череп Алла Василівна керувала студентськими роботами, які на Всеукраїнських конкурсах наукових робіт у різних вищих навчальних закладах України за різними економічними спеціальностями посіли три перших місця. Це є свідченням того, як висококваліфікований фахівець-педагог передає свій досвід і знання майбутньому нашої України.

Мені як аксакалу педагогіки з більше ніж 40-річним педагогічним стажем важливим є той факт, що Алла Василівна – педагог за покликанням, оптиміст за характером: маючи більше ніж 20-річний стаж на посадах економіста різного рівня, прийшла свідомо до вищої школи і своїми знаннями, досвідом, прикладом показує, яким має бути патріот своєї Батьківщини.

Т.І. СУЩЕНКО

доктор педагогічних наук, професор
кафедри управління навчальними закладами
і педагогіки вищої школи
Класичного приватного університету

РЕЦЕНЗІЯ
НА НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК
“НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ ЯК ВАЖЛИВОЇ ЛАНКИ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ” СУЩЕНКО ЛАРИСИ ОЛЕКСАНДРІВНИ

Навчальний посібник “Науково-педагогічні основи до організації контролю як важливої ланки управлінської діяльності” має чотири авторських розділи; індивідуальні, тестові й творчі завдання, контрольні роботи, список використаних джерел з курсу для слухачів магістратури спеціальності 8.18010020 – Управління навчальним закладом. У посібнику висвітлено низку важливих освітянських проблем, таких як: визначення особливостей контрольно-діагностичної функції як складової системи управлінської діяльності керівників навчальних закладів та аналітико-програмуючого характеру контролю в умовах особистісно орієнтованого педагогічного процесу.

У наш час дослідження проблем контролюючої діяльності в навчально-виховному процесі переросло в загальну проблему всієї системи освіти.

Становлення магістра як фахівця та науковця можливо тільки на основі знань про закономірності, зміст і особливості контролю в умовах навчально-виховного закладу. Існуючі навчальні видання з теорії управління не дають систематизованих знань з названого курсу, а обмежуються лише поверховою термінологією. Автор видання прагнула подолати зазначені недоліки. Саме цьому аспекту проблем присвячений навчальний посібник “Науково-педагогічний підхід до організації контролю як важливої ланки управлінської діяльності” Сущенко Лариси Олександрівни, і цим визначається його актуальність.

На особливу увагу заслуговують розроблені Ларисою Олександрівною творчі завдання та питання для роздумів і дискусій.

Видання розкриває суть та змістову характеристику поняття “контроль”; структуру контролюючої діяльності та її визначення; фактори, умови й причини здійснення контролю; класифікацію контролю та його характеристику; основні об’єкти внутрішньошкільного контролю; види, форми та методи ефективного контролю; проблеми у здійсненні контролюючої діяльності; сутність, зміст та напрями тестування; класифікацію тестів і їх характеристику; основні критерії щодо конструювання тестів.

Серед зауважень слід зазначити перевантаження видання термінологією з теорії управління, але зазначене не знецінює його важливості.

Навчальний посібник відповідає сучасним вимогам до науково-методичних видань і може бути рекомендований до друку як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів.

І.М. ЛЯХОВА

доктор педагогічних наук, професор
кафедри управління навчальним
закладом та педагогіки вищої школи
Класичного приватного університету

Наукове видання

ПЕДАГОГІКА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ВИЩІЙ І ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛАХ

ВИПУСК № 23 (76)

Виходить 4 рази на рік

Редактори: Е.О. Бондаренко, Г.І. Гутман, О.В. Лобода, А.О. Купіна
Технічні редактори: А.А. Ільєнкова

Підписано до друку 30.03.2012.
Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різографний. Гарнітура Times.
Умовн.-друк. арк. 34,24. Обл.-вид. арк. 29,63. Тираж 500 пр. Зам. № 36-11Ж.

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.