

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

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

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 27 (80)

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. 27 (80). – 596 с.

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

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

Голова редакційної ради:

доктор юридичних наук, доцент Монаєнко А.О.

Головний редактор:

доктор педагогічних наук, професор Сущенко Т.І.

Члени редакційної колегії:

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

Рекомендовано вченою радою
Класичного приватного університету
31 жовтня 2012 р. протокол № 2.

© 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 6 разів на рік: 3 випуски – червень, 3 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: УДК, 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; список використаної літератури за алфавітом (оформляти слід згідно з вимогами бібліографічних описів); підпис автора і дата.
- Технічні вимоги до оформлення статей:
- Стаття має бути набрана в текстовому редакторі Microsoft Word. Поля з усіх боків – 20 мм. Шрифт – Times New Roman 14 з інтервалом 1,5. Кількість таблиць, формул та ілюстрацій має бути мінімальною і застосовуватися у статті лише тоді, коли це значно покращує її зміст порівняно з текстовою формою викладу. Посилання на літературу подавати безпосередньо в тексті у квадратних дужках, зазначаючи порядковий номер джерела, під яким воно внесено до списку літератури, та через кому конкретну сторінку. Наприклад: [1, с. 15].
- Якщо рукопис статті підготовлено у співавторстві, то на окремому аркуші слід чітко визначити особистий внесок кожного автора у створення рукопису та посвідчити це своїми підписами.
- При передрукуванні матеріалів посилання на збірник наукових праць “Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах” обов'язкове.
- Паперовий варіант статті, підписаний автором, завірена рецензія доктора наук відповідного профілю (крім випадків, коли автор сам має науковий ступінь доктора наук), довідка про автора на окремому аркуші (прізвище, ім'я, по батькові повністю, відповідно до паспортних даних, адреса, телефони з кодом міста, e-mail, науковий ступінь, вчене звання, посада, установа), диск з ідентичними набраними електронними варіантами статті та довідки про автора, передаються головному редакторові або надсилаються за адресою: 69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70-б, Класичний приватний університет, кафедра управління навчальними закладами і педагогіки вищої школи.
- Телефон для довідок: 8(0612)220-47-29.

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>А.В. Алтухова</i> ПРИНЦИП МІЦНОСТІ ЗНАТЬ ТА ШЛЯХИ ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЇ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А. ДИСТЕРВЕГА	11
<i>А.Д. Балацінова</i> РОЛЬ МАЛИХ АКАДЕМІЙ НАУК У ПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДТРИМЦІ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ УКРАЇНИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.	16
<i>І.В. Батрун</i> ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО ЯК МЕТА ПІДГОТОВКИ ДО ДОРΟΣЛОГО ЖИТТЯ	23
<i>В.Р. Волікова</i> ОРГАНІЗАЦІЯ КЛУБНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ВНЗ УКРАЇНИ В 20-Х РР. ХХ СТ.....	29
<i>Л.В. Герасименко</i> ПОНЯТТЯ “МЕТОД НАВЧАННЯ” В ДИДАКТИЦІ П. КАПТЕРЕВА.....	34
<i>І.О. Колесник</i> НАУКОВО-МЕТОДИЧНА РОБОТА В УКРАЇНІ ЯК АКТУАЛЬНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.	43
<i>С.Е. Лятуринська</i> Ч.В. ЕЛІОТ І ПЕРСПЕКТИВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЙОГО НОВАЦІЙ В ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ УКРАЇНИ.....	49
<i>М.В. Міщук</i> ЗАГАЛЬНИЙ АНАЛІЗ СВІТОГЛЯДНИХ ПОЗИЦІЙ У ПЕДАГОГІЦІ В. ЗЕНЬКОВСЬКОГО	54
<i>Т.В. Паньок</i> ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ХУДОЖНЬО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ НА ХАРКІВЩИНІ КІНЦЯ ХІХ СТ.....	59
<i>С.І. Ткачов</i> РОЗВИТОК ІДЕАЛУ “ОСВІЧЕНОГО ГРОМАДЯНИНА” У ВІТЧИЗНЯНОМУ ГРОМАДСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ РУСІ (1860–1880 РР.).....	65
<i>О.О. Черкашина</i> ПЕРЕПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЦЬКИХ КАДРІВ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ПРОФТЕХОСВІТИ (50–60-ТІ РР. ХХ СТ.).....	71
<i>А.О. Чех</i> РОЗВИТОК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИХ ЗАСАД ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТ.	78
<i>Н.П. Шаповалова</i> ОГЛЯД ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ТЕОРІЙ ВІДПОВІДНОСТІ КАР’ЄРИ ТИПУ ОСОБИСТОСТІ	83

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

<i>Т.Г. Артеменко, О.В. Артеменко</i> ХАРАКТЕРНІ РИСИ НАУКИ ЯК СФЕРИ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ОСВІТНІЙ КОНТЕКСТ	87
<i>С.Б. Баркасі</i> СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА СОЦІАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ	93
<i>Я.М. Бельмаз</i> ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ У США	98
<i>В.О. Бикова</i> МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ДИВЕРСИФІКАЦІЇ ОСВІТИ	102
<i>О.В. Білостоцька</i> НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА ЯК ЗАСІБ ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА.....	108
<i>С.М. Борхович</i> ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ НА ОСНОВІ ПРАВОСЛАВНИХ ТРАДИЦІЙ У НЕДІЛЬНИХ ШКОЛАХ.....	114
<i>Г.В. Бурма</i> НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ СУПРОВОДЖЕННЯ З ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК ЗАСІБ СТАНОВЛЕННЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ТА САМОТРАНСЦЕНДЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ	122
<i>М.М. Василенко</i> СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІТНЕС-ТРЕНЕРІВ У НІМЕЧЧИНІ ТА АВСТРІЇ (В ПОРІВНЯЛЬНОМУ АСПЕКТІ).....	127
<i>С.О. Васильєва</i> МІСЦЕ ПРОФЕСІЇ ВЧИТЕЛЯ СЕРЕД РІЗНОВИДІВ СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ	132
<i>А.М. Ващенко</i> СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ КАТЕГОРІЇ “ЦІННОСТІ” В НАУКОВИХ ПІДХОДАХ ФІЛОСОФСЬКИХ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	136
<i>А.В. Віндюк</i> ПЕДАГОГІКА УПРАВЛІННЯ З ПОЗИЦІЙ ПЛАНЕТАРНОГО МИСЛЕННЯ.....	145
<i>Л.О. Голубнича</i> ПЕДАГОГІЧНА ІСТОРІОГРАФІЯ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ	151
<i>О.В. Горицька</i> МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTI ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ	159

<i>Ю.А. Губа</i> ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ТВОРЧОСТІ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ.....	163
<i>О.Г. Гусак</i> СИТУАЦІЯ УСПІХУ В ТЕОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО СТИМУЛЮВАННЯ	168
<i>М.Д. Дяченко</i> СТВОРЕННЯ ТВОРЧОГО ЖУРНАЛІСТСЬКОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК УМОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ ДО ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	173
<i>М.О. Зубкова</i> ОРГАНІЗАТОРСЬКІ ЯКОСТІ, ЗНАННЯ, ВМІННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ У СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ ОРГАНІЗАТОРА	184
<i>О.С. Ісаєва</i> ВИЗНАЧЕННЯ СУТІ ПОНЯТТЯ “МЕДИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ТАКТ”	190
<i>О.С. Калашник</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС СТАНОВЛЕННЯ ВИКЛАДАЧА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ	197
<i>С.П. Кожушко</i> ЩОДО ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ МОТИВІВ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	202
<i>М.О. Котелюх</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ОРГАНІВ ВНУТРІШНІХ СПРАВ	209
<i>О.М. Котикова</i> МОДЕЛЬ ПРАКТИКО-ЗОРІЄНТОВАНОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ	214
<i>А.М. Крамаренко</i> СТРУКТУРА ТА ФУНКЦІЇ СОЦІОПРИРОДНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	221
<i>В.В. Кулешова</i> СПЕЦИФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	234
<i>А.Ф. Куринная</i> ПРОБЛЕМАТИКА РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ЗНАЧЕННЯ СЛОВА В ПСИХОЛІНГВІСТИКЕ	242
<i>О.В. Литвинова</i> ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	250
<i>О.В. Любченко</i> КОМПОНЕНТНО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ УПРАВЛІНСЬКИХ УМІНЬ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ	257

<i>Г.Ю. Майський</i> ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СЕРЕДНІХ ПРОФЕСІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	264
<i>Л.Л. Макаренко</i> СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ.....	269
<i>Л.П. Марецька</i> ЗМІСТ І СТРУКТУРА СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	275
<i>Г.В. Матюха, К.Ю. Радева</i> СПЕЦИФІКА ВИКОРИСТАННЯ НОВОУТВОРЕНЬ В АНГЛОМОВНИХ ЗАСОБАХ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ	280
<i>Д.О. Мовчан</i> ПІДХОДИ НАУКОВЦІВ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ “СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ”	285
<i>Ю.В. Орел-Халік</i> ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОГО ТА ЕСТЕТИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ	291
<i>Т.Д. Петрик</i> СУТНІСТЬ ІМПРОВІЗАЦІЇ ТА ЇЇ ПСИХОЛОГІЧНА ПРИРОДА.....	296
<i>О.П. Пилипенко</i> ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СИСТЕМ ВИЩОЇ ВЕТЕРИНАРНОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ ТА УКРАЇНИ	300
<i>В.О. Пономарьов</i> АНАЛІЗ СТРУКТУРИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНСТРУКТОРА З АТЛЕТИЧНОЇ ГІМНАСТИКИ.....	310
<i>В.Д. Попов</i> СТРУКТУРА ТА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ	314
<i>Н.М. Попович</i> ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧА АКТИВНІСТЬ ЯК ФАКТОР ПОГЛИБЛЕННЯ ДОСВІДУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ	320
<i>В.В. Реутова</i> АКТУАЛЬНІ КОНЦЕПТИ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛІВ ЕКОНОМІКИ В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ	326
<i>Л.М. Рибалко</i> ГЕНЕЗИС ІНТЕГРАТИВНИХ ПРОЦЕСІВ У ПРИРОДНИЧО-НАУКОВІЙ ОСВІТІ ЗАРУБІЖЖЯ	334
<i>М.В. Риженко</i> ЛІДЕРСЬКИЙ ПОТЕНЦІАЛ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ	341
<i>О.О. Самсонова</i> ГЕНЕЗА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	346

<i>К.Д. Сачава</i> ЗМІСТ МОТИВАЦІЙНО-ЕМОЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА НАВЧАЛЬНОЇ ПРАЦЕЛЮБНОСТІ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ	354
<i>С.П. Світлична</i> ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ, СПРЯМОВАНОГО НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ, У СУЧАСНИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ	359
<i>Р.Л. Скірко</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ ВИМОГ СЬОГОДЕННЯ	365
<i>А.В. Смутьська</i> СТИМУЛЮВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПРАВОЗНАВЦІВ.....	371
<i>С.М. Сошенко</i> ВПЛИВ ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ НА ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ СТАН АБИТУРІЄНТІВ.....	376
<i>Н.С. Тимченко-Міхайліді</i> ТЕХНОЛОГІЯ СИТУАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МИТНИКІВ	384
<i>С.Є. Трегуб</i> УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ	390
<i>О.О. Фунтікова</i> ВАЛЬДОРФСЬКІ ІНІЦІАТИВИ СЬОГОДНІ В УКРАЇНІ	395
<i>А.П. Хомярчук</i> ПЕДАГОГІЧНІ ЦІННОСТІ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	404
<i>Н.М. Четова</i> ПИТАННЯ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ	410
<i>С.О. Шабельник</i> ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТІ ПОНЯТТЯ “ХУДОЖНЄ КОНСТРУЮВАННЯ”	415
<i>С.І. Шандрюк</i> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ В УНІВЕРСИТЕТАХ США	420
<i>С.Л. Яблочников</i> ІМОВІРНІСНІ МОДЕЛІ ОСВІТНИХ ПРОЦЕСІВ ТА СИСТЕМ	426
<i>В.Л. Ялліна</i> ПОНЯТТЯ РОЗУМОВОГО ВИХОВАННЯ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....	431

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

<i>Т.Б. Гніда</i> СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ВАЖКОВИХОВУВАНOSTІ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ.....	436
<i>Ю.В. Гришкова</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОДУКТИВНОГО СПІЛКУВАННЯ ПЕДАГОГА З БАТЬКАМИ УЧНІВ.....	441
<i>Л.І. Іванова</i> СТАН КАДРОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОБОТИ З УЧНЯМИ СПЕЦІАЛЬНИХ МЕДИЧНИХ ГРУП У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ	447
<i>С.О. Комнатний</i> ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ У ГУРТКАХ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	452
<i>В.В. Партола</i> РОЛЬ ВАЛЬДОРФСЬКОГО ВЧИТЕЛЯ У ФОРМУВАННІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	457
<i>О.В. Рогова</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ ШКОЛЯРІВ У ПРОФОРІЄНТАЦІЙНІЙ РОБОТІ.....	462
<i>Е.И. Самонова</i> ЛИНГВОКОНЦЕПТОЛОГИЯ КАК НОВОЕ НАПРАВЛЕНИЕ МЕТОДИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛАХ УКРАИНЫ	468
<i>С.А. Сироижко</i> ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ МОРАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РЕЛИГИОВЕДЧЕСКИХ ПРЕДМЕТОВ В ШКОЛАХ ДАЛЬНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ	474
<i>М.М. Скарлыгина</i> ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ БИБЛЕЙСКИХ СЮЖЕТОВ В ФОРМИРОВАНИИ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧЕНИКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	481
<i>В.С. Ульянова</i> СОЦІАЛІЗАЦІЯ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА	487
<i>М.М. Шуть</i> МУЗИЧНІ ІГРИ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ТВОРЧОСТІ.....	493
<i>С.Ю. Юткало</i> ЗНАЧЕННЯ ТА ФОРМУВАННЯ АВТОРИТЕТУ І ПРЕСТИЖУ ВЧИТЕЛЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	498

ВИЩА ШКОЛА

<i>Т.А. Борова</i> ВИКОРИСТАННЯ МОНІТОРИНГУ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ВНЗ	504
<i>А.О. Бессараб</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ВСТУПУ ТА ПЕРЕДМОВИ ДО НАВЧАЛЬНОГО ВИДАННЯ ДЛЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ	514
<i>Л.Д. Зеленська</i> КОЛЕГІАЛЬНЕ САМОВРЯДУВАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД, СУЧАСНИЙ СТАН, ПЕРСПЕКТИВИ	521
<i>О. Кін</i> РОЗВИТОК ІДЕЙ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ.....	529
<i>В.О. Коваленко</i> ПЕДАГОЛОГІСТИКА НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА У ВНЗ ...	536
<i>Н.В. Підбуцька, Л.В. Беляєва</i> ГОТОВНІСТЬ ДО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ В УМОВАХ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ.....	546
<i>О.М. Птахіна</i> ДЕРЖАВНЕ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВНЗ	552
<i>О.О. Резван</i> РЕФЛЕКСИВНА ПОЗИЦІЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ЯК ФАКТОР ЇХНЬОЇ ФАХОВОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ	557
<i>Н.Б. Самойленко</i> МІЖНАРОДНЕ СПІВРОБІТНИЦТВО ЯК ШЛЯХ УДОСКОНАЛЕННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	563
<i>Н.С. Скрипник</i> ПОЗААУДИТОРНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА Й ОСОБЛИВОСТІ	569
<i>О.В. Старостіна</i> МЕТОДИКА ТА РЕЗУЛЬТАТИ ДІАГНОСТИКИ РІВНІВ РОЗВИТКУ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	575
<i>В.Ю. Стрельцова, Д.О. Порох</i> ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	580
<i>Л.О. Сущенко</i> ФІЛОСОФСЬКО-ПЛАНЕТАРНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ ВИЩОЇ ШКОЛИ ..	586
<i>А.В. Ятченко</i> РЕАБІЛІТАЦІЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНИХ МЕДИЧНИХ ГРУП ЗАСОБАМИ ОЗДОРОВЧОЇ АКВААЕРОБІКИ	594

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.02(09)371.4

А.В. АЛТУХОВА

ПРИНЦИП МІЦНОСТІ ЗНАНЬ ТА ШЛЯХИ ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЇ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А. ДИСТЕРВЕГА

У статті розглянуто погляди видатного педагога А. Дистервега стосовно принципу міцності знань. На основі аналізу й узагальнення педагогічної спадщини вченого висвітлено його ідеї стосовно принципу міцності знань; акцентовано увагу на суті принципу та значенні у навчальному процесі; охарактеризовано шляхи формування міцних знань в учнів.

Ключові слова: навчання, міцні знання, ґрунтовність, принцип міцності знань.

Актуальність теми дослідження вбачаємо в загостренні інтересу суспільства до проблеми міцних знань, що характерні для сьогодення України. Пошук шляхів удосконалення навчального процесу, опанування міцними знаннями набуває все більшого значення. Для правильного розуміння та вирішення сучасних дидактичних проблем необхідним є аналіз, узагальнення і творче осмислення досвіду видатних педагогів минулого.

У ході дослідження встановлено, що проблема міцного засвоєння знань має давні коріння, а принцип міцності знань пройшов довгий шлях розвитку. Так, перша спроба сформулювати принцип належить Я.А. Коменському. Він називав цей принцип основним, на якому повинен будуватися навчальний процес. Слідом за Я.А. Коменським проблема міцного засвоєння знань розглядалася в нових аспектах Д. Локком, Ж.-Ж. Руссо, Г. Песталоцці та ін.

Серед багатьох відомих педагогів гідне місце посідав німецький педагог-демократ А. Дистервег, який зробив суттєвий внесок у розвиток педагогічної науки. Твори вченого містять багато цінних думок, вказівок та правил дидактичного характеру, які не втратили актуальності у вирішенні проблем формування міцних знань і в сучасній українській школі.

Отже, звернення до досвіду педагогічної спадщини А. Дистервега, “учителя німецьких учителів”, дає змогу виділити основні погляди вченого у вирішенні зазначеного питання.

Аналіз сучасних досліджень і публікацій дає змогу стверджувати, що розкриття суті принципу міцності знань учнів у педагогічній спадщині А. Дистервега залишились поза увагою дослідників.

Мета статті – на основі аналізу й узагальнення педагогічної спадщини видатного вченого А. Дистервега висвітлити внесок у розробку проблеми формування міцних знань.

В аспекті досліджуваної проблеми вважаємо за необхідне зазначити, що типовою особливістю педагогіки першої половини ХІХ ст. був процес інтенсивного розвитку теорії навчання. Головним епіцентром активних дискусій та ідей-

ної боротьби на той час була проблема схоластики, догматизму та рутини у навчанні. А. Дистервег прагнув переробити та вдосконалити існуючий процес навчання, спрямувати його на розкриття розумових здібностей учня й озброїти народних учителів практичними педагогічними знаннями та педагогічною майстерністю.

Детальний аналіз педагогічної спадщини А. Дистервега свідчить, що головним завданням навчання педагог вважав розвиток розумових сил та здібностей дітей. У своїх працях дослідник узагальнив найкращі досягнення своїх попередників, особливо свого вчителя Й. Песталоцці. Однак він не тільки відтворює ідеї видатних педагогів минулого, а й будує свою педагогічну систему. Особливе місце відводить дидактиці, яку визначає як “науку про загальні закони та правила навчання” [1, с. 30]. Своє дидактичне вчення й узагальнений досвід роботи у школі педагог викладає у видатній праці “Керівництво до освіти німецьких учителів” у вигляді принципів навчання та 33 законів, з яких випливають правила.

У контексті дослідження важливо підкреслити, що А. Дистервег зробив значний внесок у розвиток принципу міцності знань у навчанні. Слід зазначити, що принцип міцності у навчанні знайшов своє пряме або непряме відображення майже в усіх працях (понад 20) педагога.

Принцип міцності знань у А. Дистервега – це багатогранність, ґрунтовність вивчення, застосування та вправи. Відомий дидакт пов’язував міцність знань з активністю та самостійністю у навчанні. “Людина може володіти міцними знаннями лише завдяки самостійній діяльності, власним силам, власній напрузі” [1, с. 217]. Самодіяльність, у розумінні вченого, тотожна вільному, самостійному пізнанню. На противагу догматизму й авторитаризму феодальної педагогіки він захищав право кожної людини на розвиток самостійного мислення. На його думку, самостійність мислення повинна вести до свідомої діяльності в житті.

У “Керівництві до освіти німецьких учителів” педагог писав, що учень “... всього повинен досягти сам. Чого він сам не придбає і не виробить у собі, тим він не стане і того він не матиме”. У зв’язку із цим привілейоване завдання учителя, на думку А. Дистервега, “... полягає в стимулюванні дитини до вираження власного “я”” [6, с. 229].

Виходячи із самодіяльності, як основного фактора людської свідомості, педагог вважав, що освіта полягає не в поверховій широті знань, а в їх глибині та ґрунтовності. Набагато важливіше мати невелику кількість знань, здобутих за допомогою пізнавальної самостійності й обернених у розумове надбання, підкреслює педагог, ніж багато знань, але сприйнятих поверхово, неґрунтовно [3, с. 85]. Учений вважав, що справжнє знання досягається у результаті своєрідного “пошуку” різних сторін одного й того самого предмета, поєднання теорії з практикою та багаторазових вправ у розумінні предмета. А. Дистервег таким чином порушив питання про своєрідну єдність знань, умінь і навичок.

Для успішного оволодіння міцними знаннями А. Дистервег пропонує використовувати такі правила у навчанні:

- навчати відповідно до особливостей дитячого сприйняття;
- від прикладів треба йти до правил;
- від предметів до слів, що позначають їх;
- від простого до складного;
- від легкого до важкого;

- від відомого до невідомого;
- закріплення матеріалу.

Ці правила були сформульовані ще Я.А. Коменським, але А. Дистервег здійснює їх подальшу розробку, справедливо попереджаючи вчителя про неприпустимість їх формального використання.

Особливу увагу педагог приділяє свідомому засвоєнню навчального матеріалу. Так, на думку вченого, найсвідоміше вивчення є необхідним чинником для його ґрунтового, міцного засвоєння. Усе, що потрібно засвоїти, підкреслює педагог, слід раніше усвідомити, тому що тільки зрозуміле легко та добре засвоюється [1, с. 32]. А. Дистервег робить спробу визначити критерії якості здобутих знань, їх міцність. Одним із таких показників міцного засвоєння матеріалу є, як зазначав дидакт, уміння учня чітко та ясно переповідати його. У зв'язку із цим він наголошує: “Змушуй учня правильно переказувати навчальний матеріал! Слідкуй завжди за хорошим вимовленням, виразним наголосом, ясним відтворенням та логічним перебігом думок!” [1, с. 32]. Слід зазначити, що при цьому педагог правильно вказує, що ясний та точний виклад думок і виразність відповідей виробляється в учнів не тільки на уроках рідної мови, а й під час усього навчання.

Виходячи зі свого розуміння процесу навчання як збудження задатків дитини, основним завданням навчання для досягнення ґрунтовних знань педагог встановлює розвиток пізнавальних здібностей учня, щоб вони “розвивалися в засвоєнні та пошуку істини” [1, с. 28]. Висуваючи перед навчанням такі важливі та багатогранні завдання, А. Дистервег вважав, що успішно вирішити їх можливо лише тоді, коли вони будуть мати природовідповідний характер. Для того, щоб отримати міцні знання, педагог підкреслює, що навчання має будуватися з урахуванням особливостей розвитку мислення дитини, відповідати “природному шляху пізнання” [1, с. 28]. Основою природовідповідного навчання педагог вважає наочність. Учитель повинен звернути особливу увагу на розвиток усіх органів відчуття дітей шляхом наочного навчання, підкреслював педагог [4, с. 88]. Варто зазначити, що А. Дистервег не тільки розвинув основні положення Й. Песталоцці про наочність, а й зробив багато для впровадження її у шкільну практику. Також слід підкреслити, що педагогічна праця “Початки дитячого шкільного навчання” ученого була позитивно оцінена вітчизняним педагогом К.Д. Ушинським.

Ґрунтовне навчання у школі, на думку А. Дистервега, повинно бути елементарним, тобто вчитель має виділити у процесі навчання основні елементи предмета та сприяти їх повному розумінню й міцному засвоєнню учнями. Саме міцному засвоєнню основам предмета А. Дистервег приділяє велике значення. Так, висуваючи правило “Затримуйся головним чином на вивченні основ” [1, с. 34], учений підкреслює, що перехід до наступних розділів без засвоєння попередніх призводить викладання до провалу.

Підкреслюючи важливість систематичного вивчення матеріалу для його ґрунтового засвоєння, учений багато уваги приділяє повторенню. Він підкреслює: “Піклуйся про те, щоб учні не забували того, що вивчили” [1, с. 169]. А. Дистервег вказує, що до вивченого потрібно так часто повертатися, щоб воно жодним чином не могло зникнути з пам'яті. Педагог наголошував, що для досягнення міцних знань необхідно “не поспішати при вивченні основ”, уникати поверховості, “легковажного ставлення”, частіше повертатися до старого матеріалу, повторювати попереднє в новому вигляді [3, с. 89].

Свідомі та міцні знання, а також навички, доведені до досконалості, А. Дистервег вважав головною силою, що рухає духовний розвиток людини. Педагог приділяє велике значення навчанню як формуванню людської особистості – “спочатку людина, потім громадянин” [1, с. 35]. Істинне навчання, як підкреслює вчений, не тільки розвиває розумові сили дитини, а й одночасно виробляє у неї тверді переконання, високі моральні почуття, сильний характер, одним словом, формує всю її особистість [1, с. 28].

А. Дистервег популяризував професію вчителя. Слід відзначити, що ще при житті педагог отримав почесне звання “учитель німецьких учителів”. Він підкреслював, що вчитель відіграє вирішальну роль у вихованні та навчанні дітей. Так, розвиток дитячої самостійності в процесі навчання, озброєння учнями міцними знаннями педагог вбачає лише при керівній ролі вчителя. На думку А. Дистервега, “поганий учитель повідомляє істину, а хороший вчить її знаходити” [4, с. 89]. Як і Я.А. Коменський, А. Дистервег надає велике значення у навчанні чітко розробленому плану та гарному підручнику, але, на відміну від чеського педагога, він підкреслює, що успіх у досягненні міцних, ґрунтовних знань визначається учителем, а не підручником або методом.

Продовжуючи боротьбу своїх попередників проти схоластичного навчання, проти зубріння, А. Дистервег розрізняє два способи викладання: 1) догматичний та 2) розвивальний (евристичний, який він називав діалогічним або “питання – відповідь”). Звернемо увагу на високу оцінку А. Дистервегом діалогічного способу, котрий він називає “найкращим, але найбільш складним”. Відомий педагог-практик підкреслював низьку ефективність простого повідомлення знань “...не слід повідомляти учневі, але його слід привести до того, щоб він сам знаходив знання, самостійно ними оволодівав” [1, с. 170]. Так, ефективність того чи іншого методу навчання визначається за А. Дистервегом тим, наскільки він сприяє збудженню розумових сил учнів. “Будь-який метод поганий, – заявляє він, – якщо привчає учня до простого сприйняття, до пасивності, та гарний, якщо збуджує в ньому самостійність” [4, с. 89]. А. Дистервег приділяв велике значення озброєнню учителів практичними педагогічними вміннями та навичками.

Висновки. Отже, вивчення педагогічної спадщини А. Дистервега дає змогу стверджувати, що його дидактичне учення було направлене на вирішення проблеми міцності знань, через свідоме засвоєння матеріалу учнями. Визначення педагогом суті принципу міцності знань відображає боротьбу з так званою пасивністю у навчанні, яка відбувалася у першій половині XIX ст., вимагає врахування часу, але містить багато цінного, що за умови творчого використання поглядів та порад педагога можуть бути корисними в розробці сучасних наукових підходів, котрі сприятимуть міцному засвоєнню навчального матеріалу. Боротьба педагога за свідоме навчання мала у його час, поза сумнівом, прогресивний характер.

Список використаної літератури

1. Дистервег А.Ф. Избранные педагогические сочинения / А.Ф. Дистервег. – М. : Учпедгиз, 1956. – 374 с.
2. История педагогики и образования: От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. / [под ред. А.И. Пискунова]. – М. : Педагогика, 2001. – 512 с.
3. История педагогики и современность / [редкол. проф. Ш.И. Ганелин (отв. ред) и др.]. – Л., 1970. – 350 с.

4. Константинов Н.А. История педагогики : учебник для студентов пед. ин-тов / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – [5-е изд., доп. и перераб.]. – М. : Просвещение, 1982. – 447 с.
5. Хрестоматия по истории педагогики / [под общ. ред. С.А. Каменева]. – М. : Учпедгиз, 1935. – 536 с.
6. Хрестоматия по истории педагогики / [сост. М.Е. Ларкин, М.В. Макаревич, А.Х. Рычагов]. – М. : Высшая школа, 1971. – 608 с.

Стаття надійшла до редакції 26.10.2012.

Алтухова А.В. Принцип прочности знаний и пути его реализации в педагогическом наследии А. Дистервега

В статье рассмотрены взгляды выдающегося педагога А. Дистервега относительно принципа прочности знаний. На основе анализа и обобщения педагогического наследия ученого представлены его идеи относительно принципа прочности знаний; акцентировано внимание на сути принципа и значении в учебном процессе; охарактеризованы пути формирования прочных знаний у учеников.

Ключевые слова: обучение, прочные знания, основательность, принцип прочности знаний.

Altukhova A. Principle of durability of knowledges and ways for its realization in the body of A. Disterveg works

In the articles the considered looks of prominent teacher A. Disterveg are in relation to principle of durability of knowledges. On the basis of analysis and generalization of pedagogical legacy of teacher, the ideas of scientist are presented on principle of durability of knowledges; attention on essence of principle is accented and value in an educational process; the ways of forming of strong knowledges are described for students.

Key words: studies, strong knowledges, circumstantiality, principle of durability of knowledges.

УДК [061.12:371.212.21](477)

А.Д. БАЛАЦИНОВА

РОЛЬ МАЛИХ АКАДЕМІЙ НАУК У ПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДТРИМЦІ ОБДАРОВаних УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНИХ ШКІЛ УКРАЇНИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.

У статті висвітлено досвід Малих академій наук з педагогічної підтримки обдарованих школярів у другій половині ХХ ст. Встановлено, що залучення обдарованих учнів до навчально-дослідної роботи в Малих академіях наук створювало умови для їх інтелектуального, духовного, творчого розвитку та професійного самовизначення, сприяло нарощуванню наукового потенціалу країни.

Ключові слова: обдаровані учні, педагогічна підтримка, наукові товариства, Малі академії наук, навчально-дослідна робота.

Сьогодні створення умов, що забезпечують виявлення та розвиток обдарованих дітей, реалізацію їх потенціалу, розглядається як одне із пріоритетних завдань державної освітньої політики в Україні.

Особливої уваги у зв'язку із цим потребує вдумливе осмислення, об'єктивна оцінка практичних надбань вітчизняної педагогіки минулих років, зокрема руху з розвитку малих академій наук учнів, який у другій половині ХХ ст. набув певного авторитету й досвіду роботи як одна з актуальних форм задоволення інтересів і потреб обдарованої особистості в додатковій освіті та ранньому професійному самовизначенні.

Загальні питання розвитку інтелектуального і творчого потенціалу особистості досліджували Д. Богоявленська, В. Дружинін, О. Кульчицька, С. Максименко, О. Матюшкін, В. Моляко та ін. Дослідна діяльність учнівської молоді стала об'єктом вивчення Л. Ковбасенко, О. Микитюка, О. Павленко, Л. Тихенко та ін. Дослідженням проблеми виявлення й розвитку обдарованості учнів займалися Ю. Гільбух, В. Крутецький, О. Кульчицька, Б. Теплов та ін. Проте діяльність малих академій наук з педагогічної підтримки обдарованих учнів у другій половині ХХ ст. не була предметом спеціального вивчення.

Мета статті – узагальнити та проаналізувати досвід роботи малих академій наук з педагогічної підтримки обдарованих учнів у другій половині ХХ ст.

Як свідчить проведене наукове дослідження, серед перших масових наукових об'єднань учнів була Мала академія наук Криму “Шукач”. Її було створено у квітні 1963 р. як експериментальне об'єднання старшокласників, що захоплюються наукою й технікою, прагнуть у своїх знаннях вийти за межі шкільного підручника, здобути їх більше, ніж це вдається зробити на уроках. У своїй роботі вона активно спиралася на допомогу вчених – шефів і батьків, працівників ВНЗ, виробничників.

Як свідчить аналіз практичної літератури [1], це була перша в історії вітчизняної педагогіки спроба поєднати в межах однієї системи діяльність гуртків технічного, конструкторського та гуманітарного напрямів, роботу юних біологів і натуралістів з роботою традиційних шкільних математичних, фізичних, хімічних, історичних та інших гуртків. Серед причин, що спонукали до цього, багаторічний президент Малої академії наук школярів Криму В. Касаткін називав по-

зитивний досвід роботи станцій юних техніків і юних натуралістів, зі стін яких вийшло чимало талановитих інженерів, конструкторів, учених, а також потребу більш детального ознайомлення учнів з особливостями професійної наукової діяльності, що виникла у зв'язку з перетворенням науки на продуктивну силу, а професії вченого – на масову професію. “Створюючи МАН, ми думали про майбутнє та прагнули побачити в ній прообраз позашкільної організації, яка б відповідала зростаючим потребам науково-технічного прогресу, могла б задовольнити найбільш сильних учнів 8–10-х класів”, – писав він [1, с. 69].

Створення МАН підтримали Міністерство освіти УРСР, президія АН УРСР, ЦК ЛКСМУ, провідні вчені країни академіки В. Глушко, А. Колмогоров, Б. Патон та ін. Над окремими навчальними підрозділами академії взяли шефство інститути кібернетики й загальної та неорганічної хімії АН УРСР, Головна астрофізична обсерваторія СРСР в Криму, Інститут атомної енергії імені І.В. Курчатова (Москва).

Отже, 22 квітня 1963 р. на I сесії МАН Криму “Шукач” було затверджено її Статут, а 28 листопада 1982 р. на XX сесії прийнято його нову редакцію [2, с. 1–4]. Розглянемо детальніше основні засади функціонування першої в СРСР Малої академії наук школярів.

Згідно зі Статутом, до складу МАН “Шукач” входило шість відділень: фізико-математичних наук, хіміко-біологічних, суспільних, сільськогосподарських, технічної творчості, прес-центр. Відділення склалися із секцій, кількість яких не обмежувалася.

Кандидатами в члени МАН приймалися учні, які займалися в гуртках, товариствах або відвідували факультативи й мали внесок у вигляді творчих робіт. Прийом у кандидати здійснювався шкільними відділеннями та секціями філії з подальшим затвердженням сесією філії.

Учні, які виявили наполегливість і схильність до науково-дослідної діяльності, регулярно робили внески, переводилися з кандидатів у дійсні члени МАН. У виняткових випадках, коли робота являла собою особливу цінність й інтерес, допускався прийом у дійсні члени МАН без кандидатського стажу. Переведення з кандидатів у члени здійснювалося на засіданнях обласних секцій МАН. Кандидати й дійсні члени МАН, які не робили творчих внесків протягом навчального року, виключалися зі складу Малої академії наук “Шукач”.

Кожен, хто вступав до МАН, повинен був мати рекомендацію педагогічної ради школи, комсомольської чи піонерської організації. Учні, які жили в інших областях, республіках, робили внески, приймалися в Малу академію наук Криму “Шукач” членами-кореспондентами. Почесними членами МАН були вчені та кваліфіковані фахівці, які активно їй допомагали.

У містах і районах створювалися філії МАН, що об'єднували членів, кандидатів і активістів “Шукача”. Їх завданням було створення необхідних умов для творчої роботи школярів, що захоплювалися наукою, технікою й літературою. У кожній філії МАН створювалася певна кількість секцій (залежно від умов), що працювали в школах, позашкільних закладах, лабораторіях науково-дослідних установ, при ВНЗ. Кожну секцію очолював обраний членами цієї секції голова зі школярів – найбільш активних членів секції та керівник (учитель, працівник позашкільного закладу, учений).

Для постійного керівництва філією обиралася рада на чолі з головою. До її складу входили представники всіх секцій філії та шкільних відділень. Методич-

не керівництво роботою філії здійснювала методична рада, призначена рішенням міського (районного) відділу народної освіти та міського (районного) комітету ЛКСМ України. Філія мала проводити свої сесії не менше ніж один раз на рік.

Найвищим керівним органом Малої академії наук “Шукач” були збори (сесія, конференція) членів і кандидатів МАН, що проводилися 1–2 рази на рік. У період між сесіями та конференціями роботою МАН керувала рада, що складалася з керівників і голів рад усіх філій та президії МАН. Рада збиралася один раз на 2–3 місяці.

Постійним робочим органом МАН була президія у складі президента, трьох віце-президентів, відповідального секретаря, керівників усіх обласних секцій МАН, представників обласного відділу народної освіти, обкому ЛКСМ України, обласного Інституту вдосконалення кваліфікації вчителів.

Як свідчить аналіз архівних джерел, зокрема матеріалів відділу народної освіти виконкому Кримської обласної Ради депутатів трудящих, у більшості міст і районів цього регіону почали діяти філії МАН “Шукач”. У середніх і восьмирічних школах, де працювало три і більше секцій, створювалися шкільні відділення “Шукача”, очолювані ентузіастами. У своїй діяльності вони керувалися Положенням про шкільне відділення Малої академії наук Криму “Шукач” [2].

Варто зазначити, що шкільне відділення МАН “Шукач” організовувало свою роботу за принципом: гурток (факультатив) – предметне (математичне, фізичне, хімічне, історичне, біологічне, астрономічне та ін.) наукове товариство, секції сільськогосподарських наук, інженерно-технічна, спортивно-технічна, винахідників і раціоналізаторів (секція Всесоюзного товариства винахідників і раціоналізаторів), прес-центр – шкільне наукове товариство учнів. Керувала кожним предметним товариством рада, до складу якої входили представники всіх гуртків (факультативів). Очолював раду голова.

Предметне наукове товариство проводило свої засідання один раз на місяць. Голови предметних наукових товариств утворювали раду наукового товариства учнів, очолювану головою. До ради входили представники комітету комсомолу й адміністрації школи. Найвищим керівним органом наукового товариства учнів були загальні збори членів товариства, які проводилися один раз на чверть.

Наукове товариство учнів об’єднувало школярів 7–10-х класів, які виявляли підвищений інтерес до науки і техніки. У Положенні про шкільне відділення Малої академії наук Криму “Шукач” було визначено зміст його роботи. Зокрема, товариство мало:

- сприяти підвищенню знань школярів з основ наук;
- силами членів товариства надавати посильну допомогу народному господарству;
- розробляти й виготовляти оригінальні навчально-наочні посібники, прилади, моделі;
- організовувати та проводити конкурси на кращі творчі роботи;
- проводити конференції, диспути, лекторії на наукові теми;
- проводити шкільні очні й заочні олімпіади;
- проводити вечори (дні, тижні, місячники) науки, техніки й виробництва;
- організовувати виставки робіт членів товариства;
- створювати музеї;
- випускати стіннівки;
- брати участь у всіх заходах, що проводяться міською (районною) філією МАН “Шукач”.

Опорними пунктами для практичних занять членів товариства були лабораторії, кабінети, майстерні, бібліотеки шкіл. Консультували й керували практикою вчителі, працівники позашкільних закладів, учені.

Члени товариства могли брати участь у роботі заочних шкіл юних кібернетиків, юних раціоналізаторів і винахідників, обласної очно-заочної школи юних кореспондентів при прес-центрі МАН. Кращі члени шкільного відділення МАН брали участь у роботі відповідних секцій міської (районної) філії МАН.

Аналіз педагогічної літератури й архівних матеріалів другої половини ХХ ст. дає змогу говорити про значні успіхи в роботі Малої академії наук Криму “Шукач”. Так, у навчальних підрозділах МАН учні отримували можливість не лише глибоко розібратись у питаннях з математики, фізики, хімії та біології в обсязі шкільної програми, а й зайнятися вивченням кібернетики, практичної астрономії, генетики та інших дисциплін. Слід зазначити, що мова йшла не тільки про збільшення обсягу теоретичних знань, а й, що дуже важливо, про розширення та збагачення дослідницьких умінь і навичок. Так, учні проводили систематичні спостереження і тривалі досліди з об’єктами живої природи, готували реферати або повідомлення про самостійну роботу, проводили дискусії, працювали з книжкою тощо [1]. Зокрема, члени астрономічної секції МАН брали участь у спостереженнях згідно з програмою Міжнародного року спокійного Сонця. Тридцять два спектри, які отримали школярі, увійшли до “Світового каталогу метеорних спектрів”. На рахунку школярів виготовлення складних приладів, інструментів, таких як, наприклад, найбільший на той час у країні любительський телескоп-рефлектор тощо [3].

До роботи з дітьми вдалося залучити активних інженерів-конструкторів, працівників науково-дослідних організацій і ВНЗ Криму. Широка участь науковців у вихованні школярів породила нові – своєрідні й досить цікаві в педагогічному аспекті – форми роботи: спільні досліди учнів і вченого в його лабораторії; виконання учнями завдань за програмою, складеною спеціалістом; участь ученого в дитячій археологічній або астрономічній експедиції тощо.

Велике виховне значення мало проведення щорічних сесій МАН “Шукач”, що давало можливість організувати взаємну поінформованість учнів, розкрити особливості кожної галузі знань і розповісти про роботу окремих гуртків, шкіл і лабораторій.

Крім сесій МАН, важливе значення мали літні науково-оздоровчі табори й експедиції школярів. Щорічно в Криму працювало два таких табори з двозмінним режимом. У першу зміну там відпочивали й навчалися юні математики, хіміки, фізики, кібернетики, біологи, зоологи – усього близько 300 дітей. Друга зміна належала натуралістам, судно- й авіамоделістам, кіно- та фотоаматорам. Поряд із цим діяли ще три експедиції астрономів і одна-дві – археологів.

Як свідчить аналіз педагогічної літератури, МАН стала базою для перевірки багатьох педагогічних ідей. Зокрема, на базі МАН було створено методику ознайомлення учнів із практичною астрономією, шкільний факультатив “Вступ до кібернетики”.

Таким чином, Мала академія була не грою в науку, а справжнім, практичним, живим зв’язком із нею, спільною творчою працею науковців і юних дослідників.

Як показав науковий пошук, питання, пов’язані з роботою Малої академії наук Криму “Шукач”, неодноразово розглядала на своїх засіданнях Рада Крим-

ського обласного відділу народної освіти. Так, у березні 1975 р. на засіданні Ради як позитивний було оцінено досвід роботи шкільного відділення МАН Старо-Кримської середньої школи Кіровського району, яке складалося із таких наукових товариств: математичного “Інтеграл”, фізичного “Еврика”, літературного “Ліра”, історико-краєзнавчого “Іскра” та “Юний хімік”. Зокрема зазначалося, що кожне товариство випускало стіннівки, проводило свої засідання, олімпіади, конкурси, вечори та тижні науки. Кращі члени наукових товариств були кандидатами у члени МАН.

Наголошувалося, що систематична робота шкільного наукового товариства помітно позначилася на знаннях школярів: за чотири роки роботи відділення кількість учнів, які навчалися на “4” і “5”, зросла на 11,8%.

Разом із тим відзначалося повільне зростання кількості шкільних відділень МАН в області. Викликала нарікання й робота міських та районних філій МАН: вона часто проводилася стихійно, час від часу. З метою усунення виявлених недоліків Радою було прийнято постанову “Про заходи щодо поліпшення й удосконалення роботи Малої академії наук Криму “Шукач”” від 20.03.1975 р. № 3.

Аналіз педагогічної преси [4] дає підстави стверджувати, що досвід цього об’єднання було покладено в основу розвитку протягом 1960–1980-х рр. руху Малих академій наук, котрі створювалися у різних регіонах України.

У 1983 р. було прийнято Постанову Ради Міністрів УРСР “Про подальший розвиток дитячої технічної творчості в республіці” і на її виконання спільну постанову Колегії Міністерства освіти УРСР та Президії Академії наук УРСР “Про спільні заходи щодо створення і розвитку Малих академій наук школярів при наукових центрах Академії наук Української РСР”. Цією Постановою було затверджено Типове положення про Малу академію наук школярів, створено координаційно-методичну раду, затверджено її склад, відзначено цілеспрямовану роботу Київської міської, Львівської, Кримської, Одеської Малих академій наук школярів. Зазначені документи сприяли розвитку Малих академій наук в Україні: Донецької, Дніпропетровської, Рівненської, Харківської – з 1985 р., Житомирської, Мелітопольської – з 1986 р. Усього до 1986 р. було створено 11 Малих академій наук школярів з їх філіями.

Як свідчить проведений науковий пошук, протягом 90-х рр. ХХ ст. в Україні відбувається подальший розвиток Малих академій наук. Так, на кінець 1993 р. на базі позашкільних та інших закладів освіти працювало 15 Малих академій наук і 32 наукових товариства учнів. Значна кількість наукових установ Академії наук України, ВНЗ, різних організацій, фондів і спілок здійснювали науково-педагогічне керівництво секціями, гуртками, іншими творчими об’єднаннями учнів, надавали для навчання робочі місця в лабораторіях, кабінетах, бібліотеках, на кафедрах і в архівах. У більшості областей, зокрема в Донецькій, Дніпропетровській, Львівській, Полтавській, Республіці Крим та м. Київ Малі академії наук і наукові товариства учнів стали ефективною формою навчання творчості, стимулювання творчого самовдосконалення, задоволення потреб особистості у професійному самовизначенні [5].

Зі створенням у 1994 р. єдиної Малої академії наук України (МАН) (за спільною Постановою Колегії Міністерства освіти України та Президії Академії наук України “Про шляхи удосконалення діяльності Малих академій наук і наукових

товариств як центрів формування наукової еліти України” від 22.12.1993 р. № 19/3-9, № 351) територіальні відділення були засновані в кожному регіоні.

Як свідчить аналіз матеріалів педагогічної преси, що відображають досвід практичної роботи МАН, надзвичайно важливим в організації її діяльності стало поступове зростання юного науковця від слухача – до кандидата та дійсного члена МАН. Так, на першому етапі учні ставали слухачами наукових секцій та гуртків, вони тільки розпочинали пошукову роботу, отримуючи певну теоретичну підготовку, ознайомлювалися з методикою наукових досліджень.

На другому етапі юні науковці – кандидати у члени МАН – набували вмінь і навичок науково-дослідної роботи, брали участь у семінарах, колоквиумах, наукових експедиціях, виставках, олімпіадах, конкурсах наукових рефератів, проводили початкові дослідження, аналітичні зрізи з різних проблем тощо.

На третьому етапі юні науковці – дійсні члени МАН – самостійно опанували науково-дослідну, експериментальну роботу з обраної теми дослідження, захищали її.

Варто зазначити, що форми роботи з дійсними членами МАН були багаті за змістом і різноаспектні: від виконання завдань безпосередньо на базі кабінетів, лабораторій навчальних закладів до роботи в лабораторіях, кабінетах, бібліотеках й архівах академічних і галузевих інститутів. Вони брали активну участь в експедиціях, виконанні міжнародних і державних наукових програм, конкурсах, публікували свої наукові роботи, упроваджували свої наукові здобутки в життя.

Пройшовши кількарічну підготовку, кращі учні Малої академії отримували право брати участь у щорічному загальнонаціональному конкурсі-захисті науково-дослідних робіт учнів – членів Малої академії наук України, який проходив у три етапи (районний, обласний, загальнодержавний).

Висновки. Отже, в умовах роботи Малих академій наук обдаровані учні занурювалися у світ своїх захоплень, за допомогою педагогів стимулювали розвиток своїх здібностей, опановували технології пізнання, дослідження, експерименту, розширювали та поглиблювали свої знання про людину, суспільство, природу, готували себе до усвідомленого вибору професії.

Подальшого вивчення потребує проблема педагогічної підтримки обдарованих учнів у навчальній діяльності загальноосвітніх шкіл України другої половини ХХ ст.

Список використаної літератури

1. Касаткін В.М. Мала академія наук “Шукач” – помічник школи / В.М. Касаткін // Рад. школа. – 1977. – № 4. – С. 68–72.
2. Малая Академия наук Крыма “Искатель”: Устав, Положение, Положение о школьном отделении. – Симферополь : Крымский облполиграфиздат, 1983. – 12 с.
3. Одинець О. Щоб навчити дітей вчитися... / О. Одинець // Творчість і пошуки юних. – К. : Молодь, 1974. – 104 с.
4. Мошкович Ю.Й. Вінницька Мала академія наук / Ю.Й. Мошкович // Рад. школа. – 1987. – № 3. – С. 51–54.
5. Про шляхи удосконалення діяльності Малих академій наук і наукових товариств учнів як центрів формування наукової еліти України : Постанова Мін-ва освіти України та Президії Академії наук України від 22.12.1993 р. № 19/3-9, № 351 // Інформ. збірник Мін-ва освіти України. – 1994. – № 9. – С. 2–9.

Стаття надійшла до редакції 07.11.2012.

Балацінова А.Д. Роль Малых академий наук в педагогической поддержке одаренных школьников общеобразовательных школ Украины во второй половине XX в.

В статье освещен опыт Малых академий наук по педагогической поддержке одаренных школьников во второй половине XX в. Установлено, что вовлечение одаренных учащихся в учебно-исследовательскую работу в Малых академиях наук создавало условия для их интеллектуального, духовного, творческого развития и профессионального самоопределения, способствовало увеличению научного потенциала страны.

Ключевые слова: одаренные учащиеся, педагогическая поддержка, научные общества, Малые академии наук, учебно-исследовательская работа.

Balatsynova A. Role of Lesser academies of science in the pedagogical support for gifted students of Ukraine comprehensive schools in the 2nd half of 20th century

The article covers experience of pedagogical support of the gifted students by the Lesser academies of science in the 2nd half of 20th century. It was found out, that involvement of the gifted students into training and research work in the Lesser academies of science created conditions for their intellectual, spiritual, artistic development and professional self-determination, benefited the increase of scientific potential of the country.

Key words: gifted students, pedagogical support, scientific societies, Lesser academies of science, training and research work.

ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО ЯК МЕТА ПІДГОТОВКИ ДО ДОРΟΣЛОГО ЖИТТЯ

У статті розкрито зміст педагогічної концепції В.О. Сухомлинського щодо питань соціалізації особистості школярів. Вказано, що українському педагогові вдалося створити багатогранну систему виховання особистості, яка дає можливість повноцінної соціальної адаптації школярів у майбутньому дорослому житті.

Ключові слова: В.О. Сухомлинський, підготовка, доросле життя, соціалізація, особистість, виховання.

Гуманістичні тенденції в нашому суспільстві вимагають нових шляхів виховання і соціалізації школярів, нової державної політики в галузі освіти і виховання, основи якої визначено в Доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті, в Законі України “Про освіту”, в Концепціях національного виховання. Їх стрижень – розвивальна, виховна домінанта, розвиток моральної, відповідальної особистості, яка здатна вільно існувати в сучасному соціумі, самостійно розв’язувати різноманітні завдання у нестандартних умовах сьогодення, активно та продуктивно творити, працювати та відпочивати.

Розв’язати цю проблему можливо, якщо звернутися до педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського, творчо адаптувати її до умов сьогодення.

Велику увагу педагогічному аспекту підготовки дітей до дорослого життя, соціалізації особистості в суспільстві приділяли і приділяють А.А. Бодальов, А.В. Волохов, Б.З. Вульф, В.А. Караковський, А.В. Мудрик, І.С. Кон, Л.І. Новікова та ін. У “Концепції виховання учнівської молоді в сучасному суспільстві” (автори А.А. Бодальов, В.А. Караковський, З.А. Малькова, А.В. Мудрик, Л.І. Новікова та ін.) дається визначення соціалізації, яке, на нашу думку, великою мірою відображає її суть: “Соціалізація – процес двосторонній. З одного боку, індивід засвоює соціальний досвід, цінності, норми, установки, притаманні суспільству і соціальним групам, в які він входить. А з іншого – у процесі соціалізації він активно відтворює систему соціальних зв’язків і соціальний досвід” [2]. Погоджуючись у цілому із цим підходом до соціалізації, ми також вважаємо, що, соціалізуючись, дитина не тільки збагачується досвідом, а й здобуває необхідні навички соціалізації в процесі виховання. У зв’язку із цим педагогічна спадщина В.О. Сухомлинського є надзвичайно актуальною.

В.О. Сухомлинським було написано більше ніж 5000 праць, загальною рисою яких стала концепція повернення до традицій української педагогіки, заснованої на любові, взаємоповазі, на повазі до вільної особистості, її індивідуальних особливостей і внутрішнього світу. Творчість В.О. Сухомлинського звернуто до найважливішого – виховання людини і громадянина. Як побудувати виховний процес так, щоб дитина активно включилася у доросле життя, щоб моральні застави, сформовані в дитинстві, стали невід’ємною складовою життя кожної лю-

дини? Саме на ці запитання дає відповідь вивчення педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського.

Метою статті є аналіз педагогічних можливостей виховної системи В.О. Сухомлинського щодо підготовки школярів до дорослого життя.

Підготовка школярів до дорослого життя, на нашу думку, – це спеціально організована діяльність з метою передачі соціального досвіду індивіду та формування у нього певних, соціально бажаних стереотипів поведінки, якостей і властивостей особистості, необхідних для активного, повноцінного, продуктивного дорослого життя.

У процесі вирішення цього завдання засобами виховання дитина соціалізується поступово, сприймаючи різну інформацію, спираючись на отриманий досвід і орієнтуючись на норми поведінки, сформовані в суспільстві, сім'ї, школі.

Професор Б.З. Вульфів зазначив, що для того, щоб дитина перейшла на вищий рівень розвитку, необхідно спеціальне навчання. Соціалізація – це зміна психіки і формування особистості, хоча як розвиток психіки не вичерпується соціальними процесами, так і формування не зводиться лише до соціалізації. Такий розвиток здійснюється, як мінімум, за допомогою двох процесів: соціалізації та творчого саморозвитку [1, с. 45].

Таке розуміння процесу соціалізації, а точніше підготовки школярів до дорослого життя, пронизує всю педагогічну концепцію В.О. Сухомлинського, яку можна вважати повноцінною теорією соціалізації.

Спираючись на розуміння важливості особистісного розвитку дитини як основи її соціалізації в суспільстві, В.О. Сухомлинський будує систему виховання, яка, на його думку, має бути в центрі уваги школи і сім'ї.

Загалом уся педагогіка В.О. Сухомлинського має на меті не просто підготовку дитини до дорослого життя як абстрактне надзавдання, а цілком конкретний виховний механізм формування “ідеальної людини”.

Розкриваючи зміст, або точніше структуру “ідеальної особистості”, В.О. Сухомлинський вказує на основні властиві їй риси. До таких український педагог відносить бажання стати сьогодні краще, ніж вчора; відчуття людської гідності, глибоке усвідомлення справедливості; гармонійну єдність суспільного й особистого, великого і малого у духовному житті особистості; багатство духовного світу, духовних інтересів, духовних запитів і потреб; вміння сильно любити і також сильно ненавидіти, бути глибоко відданими і такою самою мірою непримиренним, естетичне багатство особистості, любов до праці, моральність трудових відносин, закоханість у конкретну справу; прагнення до вдосконалення трудової майстерності; фізична досконалість. За В.О. Сухомлинським, ідеальна особистість виражається у діяльності духу, в активному ставленні до добра і зла, в умінні не тільки бачити добро і зло, але й приймати близько до серця все те, що відбувається навколо.

В.О. Сухомлинський вказує, що для того, щоб моральний ідеал став реальністю, треба вчити людину правильно жити, правильно діяти, правильно ставитися до людей і до самого себе [3].

Розмірковуючи про шляхи формування такої особи В.О. Сухомлинський говорить про неповторність кожної дитини, надаючи таким чином виховному процесу глибоко особистісного контексту.

Так, В.О. Сухомлинський у праці “Духовний світ школяра” слушно зазначав необхідність на практиці своєї виховної роботи виходити “... з того, що людина неповторна...” [10, с. 284].

У праці “Розмова з молодим директором школи” педагог підкреслював, що “людська індивідуальність дитини неповторна...” [6, с. 49]. Примітно, що цій темі була присвячена й окрема стаття “Людина неповторна”, надрукована в часописі “Народное образование” у 1961 р. [11, с. 80–96].

У цьому плані доречно згадати Г. Гейне, на яку посилається В.О. Сухомлинський у праці “Серце віддаю дітям”: “Кожна людина – це світ, який з нею народжується і з нею вмирає. Під кожною могильною плитою лежить всесвітня історія” [8, с. 97].

Положення про неповторність кожної дитини стає головним стрижнем, на який нанизані всі провідні положення гуманістично орієнтованої навчально-виховної системи В.О. Сухомлинського. Саме таке розуміння унікальності кожної людини набуває важливого значення з точки зору розвитку концепції соціалізації особистості дитини, її підготовки до дорослого життя, у якому кожна людина – це унікальна індивідуальність.

В.О. Сухомлинський поділяє думку про те, що успіх виховання багато в чому залежить від особистості вчителя. Учений був переконаний у тому, що справжній педагог виховує, розвиває і формує розвинутих особистостей у цілісному педагогічному процесі. Він говорив: “Бути гарним учителем можна тільки будучи гарним вихователем. Без участі у виховній роботі вся педагогічна культура, всі знання педагога будуть мертвим багажем” [5, с. 75].

В.О. Сухомлинський наголошував, що виховання – це насамперед творча праця учителя, а основою професійної діяльності сучасного вчителя є функція, яка передбачає керівництво процесами навчання, виховання, розвитку, формування особистості учня. Справжній майстер своєї справи залишається у навчально-виховному процесі ніби “за кадром”, поза межами вільно здійснюваного учнями, але в дійсності чітко керованого педагогом процесу постійного життєвого вибору.

На думку В.О. Сухомлинського, “самий характер, соціальні основи нашого суспільства вимагають, щоб основною зв’язувальною ланкою вихователя і вихованця були щирі бажання: бажання вихованця стати кращим і бажання педагога бачити вихованця кращим, ніж він є сьогодні” [7, с. 32].

У цьому процесі вчитель, зазначав В.О. Сухомлинський, виступає як організатор, який створює сприятливі умови для самостійного й осмисленого навчання, активізує і стимулює допитливість та пізнавальні мотиви школярів, їхню індивідуальну, групову і колективну навчальну роботу, підтримує прагнення навчального співробітництва. Системоутворювальними моментами програми формування особистості вчителя-фахівця, на думку видатного педагога, є віра в дитину як запорука педагогічного успіху. Педагогічний ефект будь-якого виховного явища, за твердженням В.О. Сухомлинського, тим вищий, чим менше дитина відчуває в ньому задум педагога. Ця закономірність – стрижень педагогічної майстерності, основа вміння знайти шлях до серця дитини, підійти до неї так, щоб будь-яка справа, до якої вона залучається, ставала для неї потребою, запалом, мрією, а вихователю – товаришем [4, с. 11–12].

Аналіз спадщини видатного педагога-гуманіста В.О. Сухомлинського свідчить про наявність в основі його педагогічної системи багатьох аспектів педагогічної взаємодії, а саме: розуміння сутності педагогічної взаємодії у нерозривній єдності навчання та виховання; створенні умов для багатосторонньої взаємодії педагога і тих, хто навчається; формування єдиної системи потреб учасників

педагогічної взаємодії, що зумовлена, на думку видатного українського педагога-гуманіста, проблемою свободи особистості як її здатності до активної діяльності відповідно до її бажань та волевиявлення.

Підліток, писав В.О. Сухомлинський, багато пізнає і багато знає, але він не пізнає і не знає самого себе. Моральні істини стають надбанням, багатством душі лише в тому випадку, коли вони здобуті, пережиті, коли вони самостійно перетворені в особисті переконання. Тому педагог повинен відкрити, захопити і спрямувати кожного учня на шлях самовдосконалення.

В.О. Сухомлинський вказував, що багатолике зло, яке спотворює життя, позбавляє щастя, – це лицемірство, лукавство, догоджання, пристосування, плазування. Злом, що принижує людську гідність, є лінь, недбальство, прагнення жити легким і безбідним життям, пияцтво, а активне ставлення до зла – це на-самперед ненависть до нього, і це почуття повинно бути сформовано вже в ранньому дитинстві.

У “Хрестоматії з етики” є цикл оповідань, які розкривають роль учителя у становленні особистості. На прикладах реального шкільного життя В.О. Сухомлинського показує, що розум без щирості, знання без моральності говорять про бездуховність і бідність особистості. Він звертає увагу вчителів на особливу відповідальність педагога перед особистістю, що розвивається, підкреслює цінність і незмінність впливу особистості вчителя на становлення духовного світу дитини, на важливість емоційних зв’язків між учителем і учнем.

Велику увагу приділяв педагог усебічному розвитку особистості, відзначаючи провідну роль почуттів у вихованні. Основний акцент робиться на мовну культуру людини, тому що вона – дзеркало духовної культури.

В.О. Сухомлинський, будучи директором Павлівської середньої школи, проводив уроки під відкритим небом. Разом з учнями здійснювали подорожі у світ природи в такий час і в такі місця, де можна було розкрити багатство почуття і сприйняття. Діти відчували радість, захоплення, здивування. Тонкість сприйняття народжувала тонкість почуттів, розвивала благородну людську потребу переживати ці почуття. Вони були першим поштовхом до дитячої творчості. Діти писали казки, складали маленькі твори про природу, пізнавали багатогранний світ із його багатством, красою і складністю.

Настільки ж велике значення у вихованні В.О. Сухомлинський надавав живопису і музиці. Мистецтво, відкриваючи очі на світ рідної природи, ніби налаштовує струни душі на ту хвилю, яка передає звучання краси світу, пробуджує почуття прекрасного і доброго.

В.О. Сухомлинський неодноразово відзначав плідний взаємовплив фізичної та розумової праці: розумна, освічена, культурна людина будь-яку працю робить більш творчою, більш радісною. Тому дуже важливою умовою, що забезпечує здорову основу розвитку особистості в колективі та самого колективу, В.О. Сухомлинський вважав фізичну працю як обов’язкову для всіх.

Дуже важливим моментом у системі трудового виховання В.О. Сухомлинського є положення про те, що праця дає змогу найбільш повно і яскраво розкрити природні задатки та схильності дитини. Аналізуючи готовність дитини до трудового життя, слід думати не тільки про те, що вона може дати для суспільства, а й про те, що праця дає особисто дитині. У кожній дитині є задатки певних здібностей. Ці задатки, як порох: щоб запалити, необхідна іскра. За В.О. Сухомлинським, єдність праці та емоційно-естетичного виховання досяга-

ється тим, що людина, пізнаючи світ працею, створює красу, стверджуючи цим у собі відчуття краси праці, творчості, пізнання. Створення краси праці – це сфера виховання.

У своїй “Хрестоматії з етики” В.О. Сухомлинський працю розцінює як основного скульптора особистості, як найважливіший засіб духовно-морального виховання, розкриває її красу і зміст. Праця має величезне значення у вихованні. І для того, щоб праця стала найважливішою духовною потребою дітей, педагог дає їй естетичне забарвлення [9].

У питанні про роль праці у житті людини перетинаються погляди В.О. Сухомлинського і К.Д. Ушинського.

Цікавими й актуальними є погляди В.О. Сухомлинського на проблеми статевого виховання, підготовки учнів до сімейного життя. Педагог рішуче виступав проти розпусти, позашлюбних зв'язків, наполягав на необхідності формування у школярів відчуття сім'ї як найвищої цінності.

“Місія школи, – писав В.О. Сухомлинський, – виховувати людину в гармонічній єдності: громадянина і трудівника, люблячого та вірного чоловіка і батька – матір”. Педагог стверджував, що головний іспит не у відповідях на запитання екзаменаційних білетів, головне свято школи не в акті вручення атестатів. Головне – бути справжнім громадянином, трудівником, жити в любові й вірності зі своїм чоловіком. Головним святом школи є той день, коли мати і батько – колишні вихованці – привели до школи своє дитя, і педагоги мають можливість переконатися у тому, що вихованці зуміли підняти себе на вищу сходинку людської краси й моральної доблесті [3].

Ми звернулися до педагогічної творчості В.О. Сухомлинського, який жив і працював в умовах партійно-державної системи, однак залишився своєрідним подвижником, який вважав найголовнішим любов до дітей, створивши при цьому справді гуманістичну теорію соціалізації школярів.

Він творчо підійшов до навчально-виховного процесу, враховуючи вікові й інтелектуальні особливості учнів. Запропонував дуже цікаву систему виховання, мета якої, за його словами, “навчити людину жити в світі прекрасного, щоб вона не змогла жити без краси, щоб краса світу творила красу в неї самій”. Сюди входить гуманність, освіченість, працьовитість, патріотизм, дотримання ідеалів, саме тому ідеї В.О. Сухомлинського щодо виховання особистості в глобальному розумінні цього поняття близькі сучасним учителям, які вже в дитинстві прагнуть створити необхідні передумови для входження дитини у доросле життя.

Висновки. У нинішніх умовах, коли в Україні взято за взірць європейську освітню модель, де чільне місце відводиться вихованню активної особистості, особливої значущості набуває педагогічна спадщина В.О. Сухомлинського.

Педагогічна концепція видатного українського педагога поклала початок новій філософії соціального виховання, що спирається на гуманістичну сутність ідеї педагогічної взаємодії, взаємин у системах “учитель (дорослий) – учень (дитина)”. Саме педагогіка В.О. Сухомлинського накреслила домінанти виховання у системі середньої освіти – навчити дитину мислити, творчо використовувати здобуті знання, навчити її повноцінно та продуктивно жити, створивши сприятливі умови для її самореалізації в майбутньому житті. Саме тому вирішення глобальних проблем соціалізації особистості в ХХІ ст. сучасні педагоги пов'язують саме з гуманістичною педагогікою видатного українця, саме тому теорія соціалі-

зації, яка викладена в творах В.О. Сухомлинського, не втрачає своєї актуальності й сьогодні.

Список використаної літератури

1. Вульффов Б.З. Взаимодействие факторов социализации личности ребенка / Б.З. Вульффов // Сотрудничество семьи, детских объединений и социальных педагогов в процессе социализации личности ребенка. – Челябинск : Наука, 1996.
2. Малькова З.А. Концепция воспитания учащейся молодежи в современном обществе / З.А. Малькова, Л.И. Новикова // Народное образование. – 1991. – № 11. – С. 65–74.
3. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека [Электронный ресурс] / В.А. Сухомлинский. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/gp/sukhomlinskiy-va-kak-vospitat-nastoyashchego-cheloveka>.
4. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа / В.А. Сухомлинский. – М. : Просвещение, 1969.
5. Сухомлинский В.А. Педагогический коллектив средней школы / В.А. Сухомлинский. – М. : Учпедгиз, 1958.
6. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы / В.А. Сухомлинский. – М. : Просвещение, 1973. – 208 с.
7. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина / В.А. Сухомлинский. – М. : Молодая гвардия, 1971.
8. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – К. : Радянська школа, 1969. – 225 с.
9. Сухомлинский В.А. Хрестоматия по этике / В.А. Сухомлинский ; [сост. О.В. Сухомлинская]. – М. : Педагогика, 1990. – 304 с.
10. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5 т. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 1. – 621 с.
11. Сухомлинський В.О. Людина неповторна / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5 т. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 5. – 634 с.

Стаття надійшла до редакції 13.11.2012.

Батрун И.В. Воспитание личности школьников в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского как цель подготовки к взрослой жизни

В статье раскрыто содержание педагогической концепции В.А. Сухомлинского, касающейся вопросов социализации личности школьников. Указывается, что украинскому педагогу удалось создать многогранную систему воспитания личности, которая дает возможность полноценной социальной адаптации школьников в будущей взрослой жизни.

Ключевые слова: *В.А. Сухомлинский, подготовка, взрослая жизнь, социализация, личность, воспитание.*

Batroun I. The training of the individual schoolchildren in the pedagogical heritage of V. Sukhomlinsky as the intention of preparation for grown-up life

In this article disclosed the contents of pedagogical content V. Sukhomlinsky on the socialization of schoolchildren. Indicates that the Ukrainian teacher managed to create a multi-faceted system of education of the individual, which enables full social adaptatsii schoolchildren for future adult life.

Key words: *V. Sukhomlinsky, training, adult life, socialization, personality, education.*

ОРГАНІЗАЦІЯ КЛУБНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ВНЗ УКРАЇНИ В 20-Х РР. ХХ СТ.

На основі вивчення широкого кола джерел у статті висвітлено питання організації клубної роботи студентської молоді ВНЗ України в 20-х рр. ХХ ст. Відображено особливості реформування вищої школи, що впливали на життя студентської молоді, специфіка організації клубної роботи студентської молоді ВНЗ України.

Ключові слова: студентська молодь, клуб, клубні об'єднання, установи клубного типу.

Аналіз науково-педагогічної літератури [1–6] засвідчує, що студентська молодь і в минулому, і сьогодні є досить динамічною соціальною верствою населення, яка за своїми характеристиками помітно відрізняється від інших верств населення, у першу чергу своїми потребами, оскільки перебуває в стані власного формування та становлення.

Значний вплив на молодь здійснює її спосіб життя, навколишнє середовище, діяльність соціальних інститутів що сприяють соціалізації особистості в житті та розвитку її особистого потенціалу. Освіта значною мірою сприяє зростанню інтелектуального потенціалу суспільства, всебічному розвитку особистості. Позанавчальна діяльність студентської молоді є не менш важливою в процесі її соціалізації, формуванні життєвих пріоритетів та світогляду.

Саме тому поглиблене осмислення організації клубної роботи студентської молоді ВНЗ України в 20-х рр. ХХ ст. дасть змогу розглянути її як соціальний осередок, що формує соціально активну особистість.

Зазначена проблема була в центрі уваги спеціалістів різних галузей. Певну теоретичну основу для дослідження розвитку клубного руху в Україні становлять праці провідних українських учених щодо проблеми розвитку та становлення педагогічної думки в країні (А. Бондар, М. Гриценко, М. Грищенко, О. Дзевєрін, І. Зайченко, М. Євтух, Є. Коваленко, Ф. Корольов, М. Левківський, Є. Мединський, Н. Побірченко, М. Стельмахович, Б. Ступарик, М. Ярмаченко, Г. Ясницький).

Окремі аспекти розглянуто в дослідженнях, присвячених процесам культурно-освітнього розвитку УСРР (І. Білодід, І. Білоцерківський, О. Полоцький).

Питання клубної діяльності висвітлено в працях, присвячених ролі комсомолу в житті молоді та вищої школи (В. Баумштейн, А. Галаган, С. Дізель).

Проблеми молоді, ідеологізації навчально-виховного процесу у ВНЗ періоду 1920-х рр. вивчали життя юного покоління в умовах формування тоталітарного режиму, і в цьому контексті – діяльність їх організацій (В. Прилуцький, І. Щупак та ін.).

Проте організація клубної роботи студентської молоді ВНЗ України в 20-х рр. ХХ ст. залишилася поза увагою науковців.

Мета статті полягає у розкритті організаційно-теоретичних засад клубної роботи студентської молоді ВНЗ України в 20-х рр. ХХ ст.

Будівництво радянської вищої школи розпочалось одразу після Жовтневого перевороту та відбувалось під час здійснення культурної революції в країні. Вища школа стала однією з важливих ділянок політичної й ідеологічної боротьби. Реорганізація старої системи ВНЗ розпочиналась із заходів, спрямованих на оновлення студентського і професорсько-викладацького складу. Політика Комуністичної партії та Радянської влади полягала в тому, щоб створити нові кадри студентства із середовища робітників і селян, відбувалися істотні соціальні, моральні, ідеологічні зміни в житті країни. Вони позначились на поглядах молодого покоління. Молодь відчувала серйозні соціально-економічні проблеми, які виникли в результаті переходу від років війни до миру: зростання безробіття, безпритульності, порушення норм охорони праці, класовий підхід до здобуття освіти, зростання злочинності, нестійке становище сім'ї, відлучення підростаючого покоління від релігії, встановлення монополії комсомолу [1–4].

Таким чином, у 20-х рр. ХХ ст. система вищої освіти УСРР зазнала докорінних змін, які мали значний вплив на структуру студентства.

По-перше, відбувалась заміна класичних університетів на спеціалізовані інститути. Середні спеціальні навчальні заклади були реформовані в технікуми.

По-друге, змінився соціальний контингент студентства. З осені 1921 р. можна було вступити до ВНЗ лише за рекомендаціями партійних, профспілкових, комсомольських, військових організацій та комітетів незаможників. Водночас у 1921–1922 рр. із ВНЗ було виключено 5,5 тис. “соціально-ворожих елементів”.

По-третє, значно зросла роль робітничих факультетів – було створено розгалужену систему підготовчих курсів та робітфаків з 1922 до 1930 рр. “З метою підготовки з робітників міста й села науково-освічених організаторів соціалістичного господарства, а також з метою дійсного оробітнення існуючих інститутів” РНК УСРР Декретом від 07.03.1921 р. ухвалив відкрити дворічні робітничі факультети.

У цих умовах відокремлювались поняття молодіжної політики, молодіжної культури, молодіжного дозвілля. Із кожним роком розмах масово-політичної роботи у вишах ставав все ширшим. Навчання студентства полягало не лише в академічному навантаженні, а й у внутрішньовузівській роботі, яка вміщувала масову політико-освітню діяльність, науково-академічну та професійну пропаганду, організовувала діяльність студентської преси та фізичного виховання.

До обов'язків радянського студентства входила: участь у будівництві вищої школи та реформи навчання, організація зв'язку з виробництвом, участь у культурно-освітній роботі в себе у вишах і серед населення, участь у громадській роботі, партійне навантаження. Гуртки, політико-агітаційні та літературні вечори, студентські клуби відігравали важливу роль у вихованні студентів, організації їх дозвілля [1].

Активізація клубної роботи зі студентською молоддю в 20-х рр. ХХ ст. в Україні зумовлювалася розвитком демократії, зростанням національного руху в країні, об'єктивною необхідністю виховання нової особистості. У досліджуваній період практика значно випереджувала теорію. Тому й методика організації клубної роботи студентської молоді ВНЗ формувалася передусім у процесі узагальнення досвіду роботи існуючих клубів.

Матеріали, присвячені питанням організації й висвітленню досвіду практичної роботи вітчизняних та зарубіжних клубів для студентської молоді ВНЗ, публікувалися у науково-педагогічних часописах, періодичних журналах України: “Шлях освіти”, “Радянська освіта”, “Студент революції”, “Червоне студентство” та ін. [2; 3].

Радянський діяч і педагог, співтворець системи народної освіти УРСР Я. Ряппо, у своїй праці “Радянське студентство (характеристика вузів України)” зазначав, що важливу роль у вихованні студентів, організації їх дозвілля відігравали клуби. Київський індустріальний інститут мав свій клуб із кіноустановкою. Заслуженою популярністю серед студентів Харкова користувався міжвузівський клуб, понад 1000 студентів відвідували цикл лекцій “Як студентам упорядкувати своє навчання” [2].

У науково-педагогічній літературі слово “клуб” визначається як “об’єднання людей”. Клубні об’єднання були надзвичайно різноманітні: власне клуби, гуртки, студії, секції, товариства. У кожній із цих форм є свої особливості, але всі вони працювали на умовах добровільного об’єднання учасників клубу, метою яких є спілкування, організація та проведення заходів за обраним напрямом – науковим, громадським, політичним, мистецьким, спортивним тощо [4].

Студентський клуб був полікультурним об’єднанням, у якому можна було виявити свої індивідуальні здібності, особистісні якості, розвинути пізнавальну, навчальну й індивідуальну спрямованість у вільний від заняття час. Студентські клуби створювались з метою поліпшення ідеологічної освіти й активізації радянської молоді [5].

Клубна робота в радянські часи визначалася однією із форм позааудиторної виховної роботи зі студентською молоддю. Уряд підтримував діяльність політико-освітніх клубів, радянська молодь віддавала перевагу науковій, художній діяльності, де мала змогу показати власні здібності, вміння.

Особливістю цього періоду було те, що всі чинні клуби перебували у підпорядкуванні органів народної освіти, а це, у свою чергу, забезпечувало єдність завдань і керівництва ними; визначення змісту та форм їх роботи. Зміст клубної роботи підпорядковувався першочерговим завданням виховання: озброєнню новим ідейно-політичним світоглядом, знаннями об’єктивних законів розвитку природи та суспільства; включенню у сферу державних інтересів; надання умов для творчої праці, яка б сприяла розвитку здібностей, нахилів, ініціативності.

Клуб визначався як комбінат просвітницьких закладів, органічно й ідейно пов’язаних між собою однією метою та загальністю завдань – бути засобом суспільно-політичного виховання, просвітництва та всебічного розвитку членів клубу [1].

Організація клубної роботи студентської молоді ВНЗ України в 20-х рр. ХХ ст. забезпечувалась нормативно-правовими актами, такими як: “Кодекс законів про освіту УСРР” (1922), Рішення наради “Про реформу вищої школи” (1917), тимчасові положення про ВНЗ УССР (1922), та іншими нормативно-правовими документами, що регулювали діяльність ВНЗ того періоду [1; 2].

Робота студентських клубів велась не тільки у ВНЗ, а і поза ними, наприклад, серед студентів склалась традиція проводити урочисті свята з нагоди закінчення навчального року, також найактивніші студенти брали участь у виїзних клубах на селі щодо роботи з ліквідації неписьменності.

Про популярність клубної роботи свідчить інтенсивність зростання їх кількості. Так, у звіті Харківського технічного інституту 1922 р. повідомлялось, що з метою політико-виховної роботи створено 25 гуртків, у гуртках інституту навчалось 710 студентів. Заслуженою увагою серед студентів Харкова користувався міжвузівський клуб, який відвідувало понад 1000 студентів. У клубах проводили цикл лекцій й “Як студентам упорядкувати своє навчання”. Київський

індустріальний інститут мав свій клуб із кіноустановкою. У 1928 р. налічувалось 75 клубів, які відвідували 15 тис. студентів [2].

Для організації клубної роботи студентської молоді ВНЗ України використовувались усі засоби виховання та просвітництва, проводилась масова робота методами живого та друкованого слова, художньо-творчими, театралізованими постановками, екскурсіями, виставками, організовувались гуртки для більш поглибленого саморозвитку; здебільшого діяльність клубів була пов'язана з майбутнім фахом студентства.

Крім студентських клубів існували селянські будинки, народні доми, хатичитальні, червоні кутки, які являли собою сукупність установ, об'єднаних спільністю завдань та характером завдань, що їх доцільно об'єднували під загальну назву "установи клубного типу". Радянська влада прагнула охопити в національно-культурному будівництві життя студентсько-робітничого класу як у його політичному, економічному, ідеологічному, так і в повсякденному побуті [5].

Висновки. Таким чином у період 20-х рр. ХХ ст. в Україні відбувалися зміни соціально-побутового, політичного характеру, розгорталось будівництво радянської вищої школи, що вплинуло на формування нової генерації студентства. Дбаючи про організацію клубної роботи студентської молоді ВНЗ, влада отримувала дієві важелі впливу на формування їх світогляду та залучала таким чином до культурно-громадського життя велику кількість молоді.

Визнання клубної роботи як ефективної форми впливу на формування самосвідомості студентської молоді викликає потребу в переосмисленні історичного досвіду і творчого використання прогресивних педагогічних ідей минулого у нових соціально-політичних умовах України.

Подальшого дослідження потребують можливості організованої діяльності клубних об'єднань для розвитку лідерських якостей, формування активної громадської позиції та саморозвитку особистості.

Список використаної літератури

1. Кодекс Законов о народном просвещении УССР. – Х., 1922. – 75 с.
2. Ряппо Я. Радянське студентство (характеристика вузів України) / Я. Ряппо. – Х. : Державне видавництво України, 1928. – 48 с.
3. Радянська школа. – 1967. – № 3. – С. 30–34.
4. Клубні об'єднання. – 2007. – № 3. – С. 37.
5. Радкович Л.А. Полікультурні можливості клубної роботи в системі вищої освіти / Л.А. Радкович // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології : зб. наук. пр. – 2010. – № 2 (3).
6. Професійні та політично-освітні установи на Україні 1922–1925 рр. – Х., 1926. – 54 с.

Стаття надійшла до редакції 28.08.2012.

Воликова В.Р. Организация клубной работы студенческой молодежи вузов Украины в 20-х гг. ХХ в.

На основе изучения широкого круга источников в статье освещается вопрос организации клубной работы студенческой молодежи вузов Украины в 20-х гг. ХХ в. Отображены особенности реформирования высшей школы, которые повлияли на жизнь студенческой молодежи, специфика организации клубной работы студенческой молодежи вузов Украины.

Ключевые слова: студенческая молодежь, клуб, клубные объединения, учреждение клубного типа.

Volikova V. Organization of club work of student young people of institution of higher learning of Ukraine is in 20th of XX of century

On the basis of study of wide circle of sources in the article the question of organization of club work of student young people of institution of higher learning of Ukraine is illuminated in 20th XX of century. Features are represented reformations of higher school, that influenced on life of student young people, specific of organization of club work of student young people of institution of higher learning of Ukraine.

Key words: *student young people, club, club associations, establishments of club type.*

ПОНЯТТЯ “МЕТОД НАВЧАННЯ” В ДИДАКТИЦІ П. КАПТЕРЕВА

У статті висвітлено сутність поняття “метод”, його основні властивості в дидактичній концепції П. Каптерева. На основі аналізу праць ученого охарактеризовано класифікаційні підходи та основні види методів.

Ключові слова: *метод навчання, “форма педагогічного методу”, акроаматична форма, еротематична форма, догматичний метод, аналітичний метод, генетичний метод.*

У XXI ст. Національна доктрина освіти в Україні має забезпечити підготовку людей високої культури, кваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, мобільності в освоєнні й упровадженні новітніх наукових та інформаційних технологій. Зазначені завдання вимагають від педагогів-практиків постійного пошуку нових методів і форм роботи, які б допомагали сучасному учневі відчувати себе впевненим, активним, швидко адаптуватися до різних найскладніших життєвих ситуацій.

У гонитві за новітнім усе частіше втрачаються орієнтири класичної дидактики: науковість, доказовість, контекстний підхід, цілісність навчального процесу, ґрунтовність, гнучкість, дієвість знань учнів, компетенції вчителя-практика. Це вимагає повернення до історії науки та прискіпливого аналізу кращих зразків дидактичних теорій. Неоціненний внесок у розробку теорії навчання, педагогічного процесу, історії педагогічної науки, педагогічної психології другої половини XIX – початку XX ст. було зроблено П. Каптеревим. Як зазначали його сучасники І. Евертов, О. Острогорський, О. Рождествін, І. Симонов, П. Каптерев був фундатором наукової дидактики, якому вдалося обґрунтувати струнку теорію змісту, форм і методів навчання, визначити систему принципів та закономірностей. Високо оцінюють педагогічний спадок ученого й наші сучасники. Так, З. Тамбієва доводить розвивальну спрямованість теорії навчання вченого; Ш. Філіпова розглядає основи дидактичної концепції П. Каптерева порівняно з дидактикою К. Ушинського, відзначаючи спадковість їхніх ідей; С. Єгоров говорить про антрополого-гносеологічне підґрунтя теорії навчання вченого, наголошуючи на неоціненності фундаментальних висновків та узагальнень ученого. П. Лебедев, В. Сластьонін, Л. Заварзіна акцентують на ґрунтовності, оригінальності ідей ученого про зміст, методи, форми навчання та цілісність педагогічного процесу.

Мета статті – розкрити основні підходи вченого до визначення сутності поняття “метод навчання” як важливої дидактичної категорії та охарактеризувати запропоновані ним види методів у контексті розвитку вітчизняної педагогічної думки другої половини XIX – початку XX ст.

П. Каптерев характеризував метод навчання як важливе поняття дидактики, що безпосередньо впливає на ефективність педагогічного процесу, реалізацію його мети. Вчений наголошував на величезному виховному впливі використання того чи іншого методу: “Тому дидакту слід знати не тільки чого навчати, а і як це робити. Як навчати – друга істотна проблема дидактики” [4, с. 476].

Актуальність проблеми методів навчання відзначали й видатні попередники П. Каптерева (М. Пирогов, В. Стоюнін, К. Ушинський), хоча не було сформульовано визначення поняття “метод”, не було запропоновано ґрунтовної класифікації методів. Педагоги-науковці обмежувалися критикою методів офіційної школи, спрямованих на розвиток пам’яті дітей, визначенням основних функцій методу, його окремих властивостей; характеристикою окремих видів методів навчання. Так, М. Пирогов основну функцію методу вбачав у сприянні кращому, свідомому сприйманню навчальної інформації, активізації уваги учнів та спонуканні їх до самодіяльності. П. Каптерев поділяв думку свого попередника, відзначаючи вплив методів на розвиток особистості школярів. Важливість методу в спонуканні самодіяльності учнів та в процесі розвитку відзначали й сучасники П. Каптерева, а саме: П. Блонський, В. Вахтеров, П. Лесгафт, С. Миропольський, О. Острогорський, С. Русова І. Сікорський та ін.

На відміну від названих науковців, Л. Толстой основну функцію методу вбачав в організації взаємодії між учителем і учнями. Характер цієї взаємодії було визначено вченим як критерій ефективності запропонованого методу: “Чим з меншим примусом навчаються діти, тим метод краще, чим з більшим, тим метод гірше” [7, с. 322].

З метою об’єктивного визначення сутності методу навчання П. Каптерев звернувся до аналізу праць з історії педагогічної науки. На основі дослідження ученим було виявлено, що Ф. Бекон, Я. Коменський, В. Ратихій, частково І. Песталоцці визнавали всемогутність методу. Так, Я. Коменський переконував, що метод діє з точністю механізму. Цю думку в подальшому продовжував Ф. Бекон, наголошуючи, що вдалий метод дає змогу успішно працювати навіть безталанному педагогу. Такий погляд зумовив, як зауважував П. Каптерев, методоманію – розробку безлічі нових методів, що сприймалися педагогами як дієві рецепти успішного навчання.

На думку вченого, переконання в усемогутності методів навчання спричиняли утиск свободи вчителів, які вимушені були працювати тільки в межах обґрунтованого кимось методу. Наведення величезної кількості настанов, правил, вказівок, зразкових уроків і бесід в описах методу відсовували в бік особистість вчителя: “...багато хто з методологів дивляться на вчителя не тільки як на підлітка, а просто як на малу дитину, або людину, позбавлену здорового глузду, дещо слабоумну, яку не можна ні на крок відпустити від себе, а тим більше без потрібних, надзвичайно детальних настанов” [4, с. 42]. П. Каптерев негативно ставився до цього, наголошуючи на домінуючій ролі вчителя в процесі організації навчальної діяльності школярів.

Інша позиція тогочасних науковців була визначена П. Каптеревим як автодидактизм, який являв собою погляди вчителів-самоучок на процес викладання й характеризувався вузькістю особистої практики, що не мала наукової основи: “Як Бог на душу покладе, так і навчай; до чого дійшов своїм розумом, те і добре” [7, с. 35]. Такий підхід П. Каптерев критикував за незрілість і невважливість, уважаючи, що ніяка особиста практика не замінить ґрунтовних теоретичних знань.

Одночасно вчений підтримував погляди А. Дістервега, І. Песталоцці, І. Гербарта, які переконливо доводили необхідність психологічного обґрунтування методу. Цей підхід П. Каптерев визнавав правильним і корисним, підкреслюючи, що ефективність методу залежить від психічних якостей учнів і вчителя.

Отже, ґрунтовний аналіз П. Каптеревим поглядів науковців в історії педагогічної думки дав ученому змогу усвідомити потребу розробки сутності поняття “метод навчання”, його основних властивостей та умов використання в шкільній практиці.

В одній із своїх перших праць “Евристична форма навчання в народній школі” (1874) П. Каптерев визначив сутність поняття метод: “Метод навчання являє собою явище надзвичайно важливе, що має багато складових. Зазвичай у методі нараховують чотири моменти: хід навчання, форму навчання, спосіб або образ навчання і дух навчання” [5, с. 8]. Це визначення досить широке, але свідчить про уявлення вченого щодо значення методу в організації навчання: визначає послідовність навчальної роботи, основний напрям діяльності та загальну атмосферу заняття (“дух навчання”). Аналіз інших педагогічних творів ученого: – “Метод і його використання” (1878), “Про форми педагогічного методу” (1885), “Дидактичні нариси” (1915), присвячених теорії навчання та висвітленню проблеми методу, дає змогу зауважити, що поряд із терміном “метод” співіснували інші: “форма педагогічного методу”, “елемент педагогічного методу”. Цю особливість дидактичних праць відзначав сучасник П. Каптерева М. Демков: “Слід відзначити, що терміни: метод і форма нерідко, помилково, змішуються один із одним. Навчальний метод є внутрішня організація навчання, внутрішній логічний порядок, тоді як навчальна форма є зовнішньою діяльністю вчителя при навчанні, ті прийоми, які він використовує для кращого засвоєння учнями навчального матеріалу” [3, с. 163]. П. Каптерев, на відміну від свого сучасника, не робив такого чіткого розмежування понять метод і форма, але аналіз праць науковця дає змогу зробити висновок, що “форма педагогічного методу” безпосередньо стосувалася визначення способу взаємодії між учителем і учнями та організації навчання на занятті, визначала сукупність конкретних видів роботи.

Заслуга вченого полягала в тому, що він намагався не тільки визначити роль методу в організації навчання, а й з’ясувати його вплив на особистість учнів. Учений виходив з того, що метод повинен сприяти успішному засвоєнню знань, спрямованих на розвиток особистості школярів.

Основні властивості педагогічного методу П. Каптерев визначав, порівнюючи його з науковим методом.

Так, характеризуючи науковий метод, крім складності дедуктивної подачі інформації, учений відзначав специфічне ставлення науковця до аудиторії слухачів. Науковий метод не потребував урахування інтересів аудиторії і не був спрямований забезпечити ефективно засвоєння почутого. Основний інтерес науковця полягав у висвітленні наукової теорії.

На відміну від наукового, основою педагогічного методу П. Каптерев уважав задоволення інтересу учнів у здобутті й засвоєнні нових знань. У цьому величезне значення мали особистість педагога, його ставлення до дітей і до навчального предмета, який він викладає. Отже, *тип взаємодії між учителем і учнями* вчений визначав сутнісною ознакою методу. “Педагогічний метод є метод викладання, а не дослідження”, – наголошував П. Каптерев, доводячи необхідність організації певного типу взаємодії між учителем і учнями, спрямований забезпечити свідоме сприймання, розуміння й засвоєння навчальної інформації [4, с. 477].

Враховуючи психологічні особливості сприймання школярів та принципи дидактики, спираючись на висновки своїх попередників – Е. Бенекє, М. Весселя,

М. Пирогова, К. Ушинського, П. Юркевича, які відзначали відповідність індуктивної подачі навчального матеріалу особливостям дитячої психіки, П. Каптерев визначав іншу властивість педагогічного методу – *індуктивну подачу навчальної інформації*. Поділяли думки П. Каптерева про важливість індуктивної логіки викладу змісту навчання і його сучасники, а саме П. Блонський, В. Вахтеров, О. Острогорський. Так, П. Блонський наголошував, що індукція дає змогу встановити причинний зв'язок між явищами й фактами, що вивчаються, і тим самим забезпечити активне, свідоме сприймання навчальної інформації. Учений, як і П. Каптерев, вважав дедукцію малодоступною для учнів до підліткового періоду. Тому використання наукового методу з дедуктивною логікою, на думку П. Каптерева, є недоцільним: “Науковий спосіб подачі суперечить ходу розвитку дитячого розуму, тому що за природою часткове в нашому розумі формується раніше від загального, а тут, навпаки, загальне дається раніше від часткового” [4, с. 486].

Однак відмінність наукового й педагогічного методів не означала для П. Каптерева їх антагонізму. Поділяючи думку К. Ушинського, учений наголошував, що, навчаючи тієї чи іншої навчальної дисципліни, педагог викладає наукові факти, закони, поняття, тому “не можна ставити викладацькі прийоми вище від науки, бо, перш за все, потрібно знати, що викладати, а потім уже як” [4, с. 481]. Отже, *зумовленість методу змістом навчального матеріалу* визначається П. Каптеревим як ще одна властивість педагогічного методу.

У природі педагогічного методу вчений визначав наукову (теоретичну) і практичну (творчу) сторони. До фундаментальних теоретичних основ методу навчання П. Каптерев відносив глибоке знання навчального предмета та особливостей дитячої природи. До практичної сторони (творчості) педагог зараховував уміння вчителя ефективно використовувати запропонований метод на практиці: “Живої особистості вчителя, її власної самодіяльності й мистецтва – ніщо замінити не в змозі: без неї справжнього, живого, успішного навчання ніколи не буде” [4, с. 45]. Роботу вчителя над адаптацією методу до особливостей власного викладання й особистісних якостей учень розглядав як творчість. Про прояв творчого начала в учительській діяльності при роботі з методом говорив і сучасник П. Каптерева П. Лесгафт. Так, у статті “Значення школи” (1907) він указував на необхідність пристосування методу навчання до особливостей школярів, тим самим передбачаючи можливість розробки вчителем нових методів, у яких проглядалася б індивідуальність педагога.

П. Каптерев був переконаний, що метод стає дієвим і корисним тільки тоді, коли вчитель активно з ним попрацював, адаптував його до себе й до особливостей учнів, з якими працює. Метод, на думку вченого, повинен видозмінюватися, використовуватися в різноманітних формах, відповідно до ситуації. Чим самостійніший учитель, тим кращий метод, оскільки ніякий розробник методу не може врахувати особливостей конкретного класу школярів, тому значна роль покладається на спостережливість учителя: “Вивчити метод як мистецтво, навчитися використовувати його за книжками, за методиками неможливо... Тільки спостерігаючи, як досвідчений викладач змінив і засвоїв метод, як він використав його щодо цієї групи дітей, яке слухняне знаряддя являє собою метод у досвідчених руках, тільки спостерігаючи все це, вчитель може вчитися методу як мистецтву” [4, с. 47]. Таким чином, П. Каптерев, як і його попередник А. Дістервег, визнаючи важливість методу в організації навчання, не перебільшував його

значення, підкреслюючи необхідність творчого використання вчителем. Такої самої думки про роль учителя в індивідуалізації викладання дотримувалась і сучасниця вченого – С. Русова, яка зазначала, що сталих, обов'язкових методів навчання не може бути, оскільки вони повинні змінюватися, адаптуватися до особливостей учнівської аудиторії та самого вчителя.

Аналіз педагогічних творів П. Каптерева “Дидактичні нариси” (1915), статей “Метод і його використання” (1878), “Евристична форма навчання в народній школі” (1874), “Про форми педагогічного методу” (1885) дав змогу визначити вимоги до методу (за термінологією вченого, “елементи методу”), сформульовані ним:

- відповідність методу властивостям дитячої натури;
- відповідність методу особливостям змісту науки та навчального предмета;
- відповідність особистісним властивостям учнів, зумовленим біологічними (вік, стать) і соціальними факторами (місцевість, становість, рівень підготовки, здібності, нахили й інтереси);
- відповідність методу особистості вчителя: “Вчитель повинен органічно засвоїти метод, опрацювати його відповідно до власної особистості; метод і вчитель повинні злитися, скласти єдине ціле” [4, с. 37].

Таким чином, у визначенні П. Каптеревим сутності методу навчання, його властивостей та вимог до нього виявляється принцип цілісності, за яким метод навчання зумовлений урахуванням індивідуально-психічних особливостей учнів і вчителя, а також метою навчання та змістом навчальної інформації.

П. Каптерев у своїй фундаментальній праці “Дидактичні нариси” (1915) чітко не визначив підстав для класифікації методів навчання, а тільки назвав *дві основні “форми педагогічного методу”*: *зовнішню (акроаматичну й еротематичну) та внутрішню (догматичну, аналітичну, генетичну)* [10]. Порівняння зовнішньої й внутрішньої форм педагогічного методу подано в таблиці.

Таблиця

Порівняння зовнішніх і внутрішніх форм педагогічного методу П. Каптерева

Зовнішні форми методу	Внутрішні форми методу
<i>Акроаматична</i> (опис, розповідь, пояснення, диктування, читання з підручника)	<i>Догматична</i> (розповідь, пояснення, робота з підручником, опис)
<i>Еротематична</i> (катехізична бесіда, діалог, сократівська бесіда)	<i>Аналітична</i> (аналіз, порівняння, зіставлення, синтез; бесіда, вправи, проведення дослідів, експериментів)
	<i>Генетична</i> (проведення аналогій, бесіда з евристичними питаннями, демонстрація дослідів, експериментів)

Порівняльна таблиця дає змогу вказати на відсутність чіткого розмежування між зовнішніми й внутрішніми формами педагогічного методу. Так, можна зазначити схожість між акроаматичною та догматичними формами, еротематичною й генетичною та аналітичною. Аналіз творів вченого не дав можливості виявити головну ідею, покладену в основу виділення зовнішніх форм педагогічного методу. Їх характеристика являє собою данину традиції, яку підтримували попередник П. Каптерева П. Юркевич та його сучасник К. Єльницький. Однак,

на відміну від них, П. Каптерев указував на пасивність акроаматичної форми й наполягав на доцільності використання еротематичної, яка б спонукала учнів до розумової активності.

На думку вченого, більш вагоме значення відіграє “вид знання, той образ, в якому знання переходять від учителя учням”, що відображається у *внутрішній формі* [4, с. 572]. П. Каптерев більш об’єктивною класифікацією вважав ту, що відображала спосіб діяльності не тільки вчителів, а ще й учнів, що давало можливість прогнозувати успішність процесу засвоєння знань і вмінь та визначити оптимальний тип взаємодії між суб’єктами навчання. Отже, П. Каптерев пішов далі К. Єльніцького та П. Юркевича, охарактеризувавши методи, які відображають характер діяльності учнів. Заслугою вченого слід вважати прагнення забезпечити свідоме, доступне навчання, що ґрунтувалося на активній розумовій діяльності школярів, чому сприяли визначені ним методи.

Його ідея в подальшому була розвинута педагогами-науковцями ХХ ст. І. Лернером та М. Скаткіним.

Аналіз творів ученого дає змогу визначити такі різновиди внутрішньої форми педагогічного методу:

- догматичну, при якій знання передаються в готовому вигляді, закріпленому в певній формулі;
- аналітичну, що передбачає розкладання знань на елементи, з демонстрацією важливості кожної частини з поступовим вибудовуванням формули цілого;
- генетичну, що полягає в демонстрації процесу виникнення знань, їх розвитку та кінцевого формулювання.

Догматичний метод, як зазначав П. Каптерев, мав “непедагогічний характер”, оскільки не сприяв реалізації визначених функцій методу (спонукання самодіяльності учнів, сприяння їх розвитку). Він передбачав використання монологічного викладу вчителя (розповідь, диктування, читання з підручника, опис). Учений називав його пасивним, оскільки школярі не брали участі в дослідженні предмета вивчення, а тільки засвоювали те, що опрацьовано вчителем. Догматичний метод був надзвичайно поширений в історії становлення школи: “У давнину вчителі не любили, а часто й не мали змоги пояснити, вони задавали кожному учню урок – “від сих і до сих” – і запитували його. Вивчив урок, значить, все зробив; не вивчив – нічого не зробив” [2, с. 572].

Незважаючи на широке використання словесних методів у тогочасній школі, П. Каптерев негативно ставився до їх домінування в організації навчання. Думки вченого щодо недоліків догматичного методу поділяв його сучасник В. Вахтеров, який указував, що зазначений метод (у його термінології дидактичний) приводить до “шкільного тупоумства”. Він не погоджувався з традиційною думкою, що це найкращий метод у підготовці до іспитів, спрямований на перевірку в учнів знань, а не способів їх засвоєння. У статті “Наші методи викладання і розумовий паразитизм” (1901) учений результатом упровадження догматичного методу в тогочасній школі вважав “розумове рабство”, бо “учень нічого не бачить своїми очима, не думає своїм розумом, його пам’ять сприймає тільки чужі спостереження, чужі узагальнення, чужі правила, чужі думки...” [2, с. 199]. П. Лесгафт у своїх педагогічних статтях теж негативно висловлювався проти догматичних методів, оскільки вони не збуджували думку. В. Вахтеров і П. Лесгафт поділяли думки П. Каптерева щодо необхідності навчити учнів само-

стійно мислити. На переконання вчених, освічена людина не та, яка багато знає, а та, яка хоче багато знати й звикла до самостійної роботи, оволоділа методами набуття знань.

Ідею П. Каптерева про необхідність подолання механічного запам'ятовування і формування самостійності мислення повністю поділяли і його сучасники С. Миропольський (наголошував, що справжній метод спирається на спонукання самодіяльності учня, діє на його розум, створює можливість активного руху вперед до мети) та О. Острогорський (відзначав необхідність упровадження активної самодіяльності учнів у навчанні).

Аналітичний метод, на думку П. Каптерева, спрямований на забезпечення свідомого оволодіння учнями змістом навчального матеріалу. У визначенні цього методу вчений спирався на вчення про методи навчання свого попередника П. Юркевича, який вважав, що аналітичний метод допоможе "...розрізняти думки хибні й істинні, ясні й темні, сумісні і взаємно виключні... переходити від обсягу [інформації] до поняття" [8, с. 254].

Різновидом цього методу в дидактиці П. Каптерева визначений наочний метод навчання, сутність якого полягає в індуктивній подачі навчальної інформації, що забезпечує можливість сприймати цілий конкретний об'єкт органами чуття, який у подальшому конкретизується аналізом його частин і властивостей. Цю саму ідею у своїй праці "Про наочне викладання" (1911) розвинув Т. Лубенець, наголошуючи, що наочність – основа елементарного навчання, яке спрямовано на те, щоб "...учень не пасивно слухав і сприймав готовий матеріал, а був дійовою особою, живим, зацікавленим учасником, який творить, досліджує, спостерігає і шляхом дослідів доходить до тих чи інших знань і істин" [6, с. 18].

П. Каптерев поділяв думки своїх сучасників – П. Блонського, В. Вахтерова, О. Острогорського, С. Миропольського, С. Русової, які вважали, що наочний метод сприяє розвитку природної допитливості дитини, формуванню інтересу до пізнавальної діяльності та прагнення до самоосвіти. Заслугою вченого було прагнення поєднати в аналітичному методі й синтезування інформації. На відміну від свого попередника П. Юркевича, який виділяв окремо аналітичний і синтетичний методи, П. Каптерев наголошував на необхідності синтезування, узагальнення окремих наукових фактів чи властивостей у контексті аналітичного методу, спираючись на принцип цілісності.

П. Каптерев, ґрунтуючись на працях свого сучасника В. Лая, пропонував поєднувати наочний метод зі словесними і практичними методами, щоб забезпечити краще сприймання та засвоєння навчального матеріалу. Учений наголошував, що спостереження та самостійні дослідження не повинні підпорядковуватися випадковій увазі й асоціаціям, вони повинні спрямовуватися вчителем: вступною бесідою чи вдало сформульованими запитаннями. Поєднання різних прийомів навчання, як зауважував педагог, сприятиме зростанню активності й зацікавленості навчанням.

Ґрунтуючись на принципах природовідповідності, послідовності, учений пропонував поступове ускладнення процесу навчання, зумовлене переходом до більш складного методу. Аналіз педагогічних творів П. Каптерева дає змогу зробити висновок, що аналітичний метод (у термінології П. Каптерева – форма) підготовлює учнів до роботи в умовах більш складного **генетичного методу**. Його перевага порівняно з аналітичним полягає в тому, що учні стають свідками ви-

никнення нового знання за допомогою демонстрації фактів з історії виникнення, розвитку, способів його формування.

Головні дійові особи генетичного методу – учні. Він безпосередньо пов'язаний із самодіяльністю дітей, спрямованою на пошук, засвоєння навчальної інформації: “Вона [генетична форма] нічого не дає учню без власної праці і зусилля; з цією формою навчання кожне знання слід брати з бою” [4, с. 577]. Метод сприяв перетворенню за допомогою вчителя “наївної свідомості” дитини на наукове мислення завдяки оволодінню методами пізнання навколишньої природи й соціального середовища. Сучасник ученого П. Блонський підтримав ідею П. Каптерева щодо впровадження генетичного методу та вважав його єдиним органічним способом розвитку свідомості дітей, що стимулює роздуми учнів над чуттєвими образами навколишнього світу. Пізнавальна діяльність учня була представлена П. Блонським як повторення розвитку науки, її генези [1].

До позитивних наслідків використання зазначеного методу П. Каптерев зараховував міцність отриманих знань, відтворення яких не потребувало багаторазового повторення: “...що здобулося завдяки наполегливій праці, напруженню, те ми пам'ятаємо довго і твердо без повторення” [4, с. 580]. Зaslугою вченого було не тільки прагнення озброїти учнів міцними, дієвими знаннями, а ще й сформувані почуття насолоди від процесу пізнання, інтерес до науки, спонукаючи учнів у подальшому до самоосвіти.

Висновки. Аналіз педагогічної спадщини П. Каптерева дає змогу зробити висновок про цілісний підхід вченого до визначення сутності поняття “метод”, спираючись на особливості розвитку учнів, враховуючи їх вікові й індивідуальні особливості, а також особистісні та професійні якості педагога. Зaslуга вченого полягала у визначенні вимог до педагогічного методу, що давало можливість учителям-практикам ефективно використовувати методи в організації навчання. Види методів з урахуванням характеру навчально-пізнавальної діяльності учнів, запропоновані педагогом, забезпечували можливість прогнозування навчальної діяльності на уроці та активізувати роботу школярів.

Список використаної літератури

1. Блонский П. Педагогика / П. Блонский. – М. : Работник просвещения, 1924. – 143 с.
2. Вахтеров В.П. Избранные педагогические сочинения / В.П. Вахтеров ; [сост. Л.Н. Литвин, Н.Т. Бритаева]. – М. : Педагогика, 1987. – 400 с.
3. Демков М.И. Курс педагогики: Для учительских институтов, высших женских курсов и педагогических классов женских гимназий / М.И. Демков. – М.-Пг. : Думнов, 1917. – Ч. 1: Основы педагогики, дидактики и методики. – 354 с.
4. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев ; [под ред. А.М. Арсеньева]. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
5. Каптерев П.Ф. Эвристическая форма обучения в народной школе / П.Ф. Каптерев // Народная школа. – 1874. – № 11. – С. 5–20.
6. Лубенец Т. О наглядном преподавании / Т. Лубенец. – К. : Тип. т-ва И.Н. Кушнерев и К, 1911. – 26 с.
7. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / Л.Н. Толстой. – М. : Педагогика, 1989. – 544 с.
8. Юркевич П.Д. Курс общей педагогики с приложениями / П.Д. Юркевич. – М., 1869. – 404 с.

Стаття надійшла до редакції 17.08.2012.

Герасименко Л.В. Понятие “метод обучения” в дидактике П. Каптерева

В статье раскрывается сущность понятия “метод обучения”, его основные свойства в дидактической концепции П. Каптерева. На основании анализа трудов ученого охарактеризованы классификационные подходы и основные виды методов.

Ключевые слова: метод обучения, “форма педагогического метода”, акроаматическая форма, эротематическая форма, догматический метод, аналитический метод, генетический метод.

Gerasymenko L. The conception of the “method of teaching” in Kapterev’s didactics

In the paper the gist of the method of teaching is revealed, its fundamental features in Kapterev’s didactics conception. Systematic approaches and basic types of methods are characterized on the basis of analysis of the scientists’ works.

Key words: the method of teaching, “the form of pedagogical method”, acromatic form, eromatic form, dogmatic form, analytical method, genetic method.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНА РОБОТА В УКРАЇНІ ЯК АКТУАЛЬНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ ст.

У статті теоретично обґрунтовано положення та висновки, що характеризують систему організації науково-методичної роботи педагогів у період другої половини ХХ ст.

Ключові слова: науково-дослідна діяльність, науково-методична робота, безперервна освіта, післядипломна освіта, педагогічний досвід.

Сучасне суспільство, побудоване на принципово нових соціально-економічних і правових засадах, потребує поліпшення якості підготовки та вдосконалення кваліфікації вчителів відповідно до кон'юнктури ринку педагогічної праці. За таких обставин виникає необхідність забезпечення високого професійного рівня педагогів, постійного зростання фахової майстерності та загальної педагогічної культури, розвитку педагогічної творчості й ініціативи. Вивчення і аналіз досвіду минулого може значно полегшити вирішення багатьох проблем сьогодення, у тому числі й проблем, пов'язаних з удосконаленням науково-методичної роботи вчителів-предметників загальноосвітніх шкіл України.

Аналіз стану розробки проблеми науково-методичної роботи з учителями загальноосвітньої школи сучасними науковцями (Ю. Бабанський, А. Вихрущ, І. Жерносек, І. Зязюн, Н. Калініченко, С. Крисюк, А. Кузьмінський, Н. Устинова та ін.) дає підстави засвідчити її надзвичайну актуальність.

Мета статті – проаналізувати розвиток проблеми науково-методичної роботи в період другої половини ХХ ст.

Аналіз наукової психолого-педагогічної, філософської літератури досліджуваного періоду дає змогу стверджувати, що питання організації науково-методичної роботи з учителями привертала увагу багатьох учених. Так, підлягали вивченню питання організації науково-методичної роботи в межах школи, міжшкільних методичних об'єднаннях, на семінарах, конференціях тощо. Підкреслювалась необхідність самостійної роботи вчителів над узагальненням передового педагогічного досвіду [1], ставилися питання про вдосконалення форм і методів методичної роботи з учителями у школі [5], підвищення рівня організації методичної роботи з учителями початкових класів [13].

Аналіз джерельної бази засвідчив, що на початку 50-х рр. ХХ ст. із розвитком теоретичних основ педагогічна освіта все більше впливає на наукову розробку проблем організації науково-методичної роботи, підвищення кваліфікації й перепідготовки педагогічних кадрів. У цей час було зроблено спроби досягти безпосереднього зв'язку змісту і форм методичної роботи педагогів із завданнями та потребами народної освіти, які були наявні на різних етапах радянського суспільства.

Значний інтерес викликає досвід другої половини 50-х рр. ХХ ст., коли велися пошуки шляхів підвищення ефективності уроку і методична робота збагатилася новими формами, які сприяли більш активній участі вчителів в аналізі й

узагальненні власного досвіду: практикувалися шкільні, районні, обласні та республіканські педагогічні читання, науково-практичні конференції, школи передового педагогічного досвіду [9].

У 60–70-х рр. XX ст. пріоритетним у методичній роботі стає залучення учителів до дослідної роботи, розвитку їхнього загальнокультурного кругозору. У цей період в Україні провідним методом перепідготовки кадрів, чинником, що забезпечує взаємозв'язок різних ланок системи підвищення кваліфікації, стає самоосвіта. Основними принципами, на яких базувалася система перепідготовки педагогічних працівників, були: плановість, неперервність процесу підвищення кваліфікації впродовж усієї педагогічної діяльності, зумовленість і взаємозв'язок змісту підвищення кваліфікації й завдань, що стоять перед школою; орієнтація на активні методи роботи [7].

У ході наукового пошуку встановлено, що включенню вчителів до науково-дослідної, експериментальної, науково-практичної, проектувальної й інших видів діяльності сприяло створення в Україні Педагогічного товариства, одним із основних завдань якого стала моральна і матеріальна підтримка наукової роботи учителів.

Виключний інтерес становить досвід роботи Павлиської школи, де було реалізовано якісно нові підходи в організації методичної роботи вчителів. В. Сухомлинський убачав місію керівника школи в тому, щоб кожен учитель формувався вдумливим, допитливим дослідником. У Павлиській школі практикувалися такі форми методичної роботи, як читання лекцій з різних наукових проблем, робота психологічних семінарів, де обговорювалися психологічні закономірності інтелектуального і творчого розвитку дітей, видання рукописного збірника наукових статей учителів “Педагогічна думка”, створення книги педагогічних знахідок [9].

Вивчення педагогічної літератури [2; 3; 5; 13] довело, що в період 80-х рр. XX ст. провідною ідеєю в історії розвитку методичної роботи педагогів постає реформа школи, у результаті якої більш складною та багатогранною стала структура системи методичної роботи, виникли нові органи управління (методична рада) і форми роботи (стажування, консультації, педагогічні виставки, лекторії), поширеною стала практика створення у школах методичних кабінетів.

Установлено, що в цей період у всіх розвинутих країнах світу неперервна, післядипломна освіта вважалася пріоритетною, тобто такою, котра сприяє гармонійному поєднанню суспільних і особистісних інтересів. Зазначимо, що термін “неперервна освіта” в різних країнах ученими трактувався неоднаково: перманентна (permanent), відновлювальна (recurrent), освіта протягом життя (longlife) тощо. При цьому післядипломна освіта розглядалася як постійне, неперервне професійне вдосконалення, але не враховувалася особистісна гуманістична сутність фахівця. Відгуком такого підходу можна вважати ототожнення післядипломної освіти з підвищенням кваліфікації.

У 80-х рр. минулого століття на базі системи неперервного підвищення кваліфікації й перепідготовки педагогічних кадрів зароджується новий освітній феномен – післядипломна освіта педагогічних кадрів, яка розвивається й набуває ознак системи в межах неперервної педагогічної освіти.

У цей період у Центральному інституті удосконалення вчителів було відкрито аспірантуру, докторантуру, а в обласних інститутах післядипломної освіти – кафедри. Внаслідок цього підвищився науковий рівень допомоги методичній службі школи.

Розвиток системи науково-методичної роботи в 90-х рр. ХХ ст. поєднується із процесами перебудови, що відбуваються в країні, та були спрямовані на створення національної школи в незалежній Україні.

Децентралізація управління освітою, демократизація й автономізація навчальних закладів зумовили якісні зміни в змісті методичної роботи загальноосвітніх шкіл, привели до розширення видів діяльності вчителів-предметників шляхом включення їх до науково-дослідної, експериментальної, науково-практичної, проектувальної та інших видів діяльності.

Відбулося оновлення, розширення завдань і напрямів методичної діяльності, що виступило підставою для введення спеціальної посади – заступника директора з навчально-методичної роботи [9].

Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. з'явилися солідні монографії, у яких розкриваються окремі питання підвищення кваліфікації педагогічних працівників (В. Бондар, І. Жерносек, М. Красовицький, С. Крисюк, В. Маслов, Л. Прокopenко, Е. Соф'янц). Так, у дисертаційній роботі В. Бондар уперше науково обґрунтовано зміст й організаційні форми підготовки директорів шкіл, резерву керівних кадрів [2].

Значний внесок у розгляд питань теорії та практики науково-методичної роботи зробив учений-педагог І. Жерносек. Основоположним у дослідженні є розкриття особливостей планування та визначення функцій науково-методичної роботи, організації експериментальних досліджень, визначення змісту і форм діяльності методичних кабінетів як центрів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. У праці проаналізовано питання про реалізацію організаційної, контрольної, коригувальної та пропагандистської функцій методичних служб. Набагато менше уваги приділялося науково-практичним аспектам системи методичної роботи, зокрема її організації. Лишилися нез'ясованими теоретичні питання щодо визначення педагогічних можливостей різних способів здійснення науково-методичної роботи та вибір таких, які мають сприяти підвищенню ефективності навчально-виховного процесу в школах.

У дослідженні В. Лугового “Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні (теоретико-методологічний аспект)” [8] подано глибокий і всебічний аналіз розвитку педагогічної освіти. Підготовка педагогів характеризується як складова світової та вітчизняної освіти. На основі архівних документів розглянуто тенденції розвитку освітньої системи. Основоположним у цьому дослідженні є те, що післядипломна освіта має тришарову будову: загальноосвітня, спеціально-професійна, спеціальнопредметна. В. Луговим розкрито структуру і функції освітньої підготовки, наголошено на необхідності формування педагогічної культури вчителів, як основи для здійснення професійної діяльності. Вищезазначене твердження, на наш погляд, є дуже важливим, оскільки стрижневою ідеєю є забезпечення якісної базової педагогічної освіти, а також неперервної систематичної післядипломної педагогічної освіти [8].

Теоретико-методологічні й організаційно-педагогічні аспекти післядипломної освіти стали об'єктом дослідження С. Крисюка “Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917–1995 рр.)”. У дисертації комплексно проаналізовано та поглиблено наукові знання про розвиток післядипломної освіти педагогічних працівників, розкрито етапи її функціонування, виявлено й охарактеризовано провідні тенденції, національну специфіку післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні. У дослідженні автор детально

розглядає різноманітні організаційні форми підвищення кваліфікації (курсознавство, міжкурсознавство, методична робота, самоосвіта тощо) [6].

У контексті досліджуваної проблеми викликає інтерес науковий доробок Н. Протасової (1998). Автором визначено закономірності та тенденції розвитку післядипломної освіти, виявлено чинники теоретичного і практичного навчання освітян, з'ясовано значення педагогічного досвіду. Учена справедливо стверджує, що безперервна освіта є принциповою основою державної освітньої політики України, єдиним можливим шляхом вирішення складних завдань економічного, суспільно-політичного, соціального і культурного розвитку країни. За переконанням дослідниці, безперервна освіта є необхідним компонентом діяльності для тих фахівців, які вже мають вищу освіту, певний професійний і життєвий досвід. У своєму дослідженні автор переконує, що післядипломна освіта має забезпечити потреби суспільства і держави у висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівцях і, разом із тим, є важливою з точки зору інтересів окремої особистості. За твердженням ученої, безперервне навчання передбачає врахування індивідуальних освітніх потреб учителів і одночасно виступає стимулом зростання цих потреб [10, с. 92].

Цінними для нашого дослідження є здобутки А. Кузьмінського. У ході дослідження науковець дійшов висновку про те, що в забезпеченні освіти педагогічних кадрів виокремлюють структурні підрозділи: управління освітою (облвно), обласний інститут післядипломної освіти, вищі педагогічні заклади різних рівнів акредитації. Основний зміст наукової праці А. Кузьмінського полягає в розгляді функціонування названих структурних підрозділів, переважно обласних відділів освіти [7].

Систему післядипломної педагогічної освіти трактує як багатофункціональну, відкриту, самостійну, своєрідну фазу процесу безперервної педагогічної освіти, яка має властиві їй функції, зміст, форми та методи. Особливу увагу науковець приділяє особистісному характеру розвитку індивідуальності педагога, оскільки, на його думку, визначальну роль відіграє професійне становлення учителя. На думку дослідника, “професійно-педагогічний компонент педагогічної освіти доцільно спрямовувати на розкриття та розвиток неповторних індивідуальних особливостей педагога з метою його професійного саморозвитку. Багато-варіантність післядипломної педагогічної освіти, свобода вибору змісту, місця і форм здійснення є важливою умовою її гуманізації” [7, с. 5]. Безумовно, сказане може бути взірцем для наслідування у функціонуванні системи безперервної освіти, що, на нашу думку, є чи не найважливішою теоретико-методологічною засадою післядипломної педагогічної освіти в Україні.

А. Кузьмінський слушно зауважує, що “індивідуалізація і диференціація післядипломної педагогічної освіти з позицій гуманістичної парадигми надає якісно нового рівня діяльності педагога на основі особистісного здобуття ним педагогічних знань, професійного саморозвитку тощо” [7, с. 5].

У контексті нашого дослідження особливий інтерес становить дисертація І. Титаренко (“Післядипломна освіта вчителя початкових класів в системі методичної роботи загальноосвітньої школи”) [14]. Методичну роботу в школі І. Титаренко розглядає як засіб стимулювання учителя до постійного самовдосконалення та саморозвитку впродовж професійної діяльності.

У праці визначено й охарактеризовано форми організації внутрішкільної методичної роботи з учителями початкових класів, запропонована двокомпонен-

тна модель післядипломної педагогічної освіти вчителів у системі внутрішкільної методичної роботи, яка включає базовий та варіативний компоненти. Науковець зазначила, що зі збільшенням стажу педагогічної роботи простежується зниження інтересу вчителя до підвищення кваліфікації [14, с. 12].

Осмислення проблеми організації науково-методичної роботи в навчальних закладах доповнюють фрагментарні, аспектні дослідження та нагромаджений практичний досвід (Ю. Бабанського, Т. Бесіди, В. Бондаря, Н. Волкової, О. Галан, Ю. Гільбуха, М. Дробнохода, М. Красовицького, Ю. Кудрявцева, О. Панасюка, І. Раченко, О. Сидоренка, І. Соколова та ін). Аналіз наукових досліджень засвідчив, що науково-методична робота розглядається в різних аспектах. Іноді вона ототожнюється з неперервною освітою (О. Галан, Ю. Кудрявцев, І. Соколов). Значного поширення набув підхід до визначення науково-методичної роботи як компонента системи підвищення кваліфікації.

Різноманітність визначень науково-методичної роботи зводиться до основних:

- 1) компонент системи підвищення кваліфікації вчителів, який реалізується в основному у міжкурсовий період;
- 2) компонент організаційної структури управління освітнім процесом і його контролю;
- 3) форма вивчення і впровадження досягнень педагогічної науки й передового педагогічного досвіду;
- 4) основна ланка системи безперервної освіти.

Наведені визначення не суперечать одне одному, а взаємодоповнюють, свідчать про широкий спектр підходів до визначення цього педагогічного явища. Побуває думка про необхідність доповнення існуючої системи науково-методичної роботи знаннями, здобутими в процесі вивчення і впровадження досягнень педагогічної науки й передового педагогічного досвіду.

Висновки. Таким чином, аналіз розробки досліджуваної проблеми довів, що в період другої половини ХХ ст. питання організації науково-методичної роботи, підвищення кваліфікації вчителів, безперервної освіти перебувають у центрі уваги багатьох дослідників. У цей час відбулося оновлення, розширення завдань і напрямів методичної діяльності. Особливого значення набуває питання організації науково обґрунтованої та цілеспрямованої науково-методичної роботи, яка передбачає залучення до систематичного професійного самовдосконалення практично всіх педагогічних працівників. Значного поширення набув підхід до визначення науково-методичної роботи як компонента системи підвищення кваліфікації. Науково-методична робота ототожнюється із неперервною освітою.

Список використаної літератури

1. Алексеева М.И. Изучение педагогического опыта силами самих учителей / М.И. Алексеева // Народное образование. – 1954. – № 9. – С. 53–54.
2. Бондарь В.И. Повышение эффективности подготовки директора школы к управлению процессом обучения: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 / В.И. Бондарь; КПИ ім. М. Горького. – К., 1986. – 271 с.
3. Гончаров Н.К. Очерки по истории советской педагогики / Н.К. Гончаров. – К.: Рад. шк., 1970. – 363 с.
4. Гринько Г. Наш шлях на Захід / Г. Гринько // Путь просвещения. – 1923. – № 7–8. – С. 11–20.

5. Кіндрат К.П. Методична робота в школі / К.П. Кіндрат. – К. : Радянська школа, 1958. – 132 с.
6. Крисюк С.В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917–1995 рр.) : автореф. дис.... д-ра. пед. наук : спец. 13.00.04 / С.В. Крисюк ; Київ. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 1996. – 48 с.
7. Кузьмінський А.І. Організаційно-педагогічні основи безперервної освіти педагогічних кадрів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / А.І. Кузьмінський. – К., 1997. – 27 с.
8. Луговий В.І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні (теоретико-методологічний аспект) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / В.І. Луговий. – К., 1995. – 48 с.
9. Остапчук О.Є. Організація науково-методичної роботи в ліцеї : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / О.Є. Остапчук. – К., 1998. – 21 с.
10. Протасова Н.Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура і тенденції розвитку / Н.Г. Протасова. – К. : Державна академія керівних кадрів освіти, 1998. – 171 с.
11. Пуцов В. Теоретичні основи розвитку післядипломної освіти як невід'ємної складової неперервної освіти / В. Пуцов // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 2. – С. 7–11.
12. Скрипник М.О. Чергові завдання народної освіти / М.О. Скрипник // Шлях освіти. – 1929. – № 1–2. – С. 8–9.
13. Стіуса В.Г. Вимоги до перепідготовки вчителів початкових класів / В.Г. Стіуса // Початкова школа. – 1976. – № 7. – С. 1–5.
14. Титаренко І.О. Післядипломна освіта вчителя початкових класів в системі методичної роботи загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / І.О. Титаренко. – К., 2005. – 22 с.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2012.

Колесник И.А. Научно-методическая работа в Украине как актуальная педагогическая проблема второй половины XX в.

В статье теоретически обоснованы положения и выводы, характеризующие систему организации научно-методической работы педагогов в период второй половины XX в.

Ключевые слова: *научно-исследовательская деятельность, научно-методическая работа, непрерывное образование, последипломное образование, педагогический опыт.*

Kolesnik I. Scientific-methodical work in Ukraine as an urgent pedagogical problem of the second half of the twentieth century

The article theoretically substantiated findings, describing the system of organization of scientific-methodical work of teachers in the period of the second half of the twentieth century.

Key words: *scientific-research, scientific-methodical work, continuing education, postgraduate education, pedagogical experience.*

Ч.В. ЕЛІОТ І ПЕРСПЕКТИВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЙОГО НОВАЦІЙ В ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ УКРАЇНИ

Статтю присвячено постаті 21 президента Гарварда Ч.В. Еліоту – професору, засновнику елективної системи навчання. Подано коротку біографію, найбільш значні та відомі досягнення академіка й окреслено методологічні характеристики подальшого вивчення його концептів.

Ключові слова: елективна система, педагогічні новації, освітня система, демократизація, стандарт.

Система освіти України перебуває сьогодні у процесі реформування. Її модернізація спрямована на пошук оптимальних методів організації навчання і виховання для створення гармонійно розвинутої, творчої, толерантної та соціально активної особистості, готової до перманентної освіти протягом усього життя. Така позиція є державною стратегією України (Закони України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Національна доктрина розвитку освіти (2002), Конституція України, Державна програма “Освіта у 21 столітті”, Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти), де окреслюються пріоритети сучасної освітньої діяльності, а саме відхід від імперативно-авторитарної педагогіки та малопродуктивних методів навчання, створення умов для формування гуманістичного типу навчально-виховного процесу.

Змістовою основою зазначених новацій слід вважати ті, обрані в процесі еволюції парадигмальні першооснови, які пройшли пролонговану та масштабну перевірку в різних освітніх середовищах та з невеликими модифікаціями дожили до сучасності.

Саме такими ідеями, зокрема масштабною реорганізацією структури і змісту навчального процесу шкіл й університетів, сповнив світ 21-й президент Гарварду Ч.В. Еліот (1834–1926), чий новації пережили 2 століття та не втратили своєї актуальності. Він залучив усю свою мудрість, адміністративні навички, практичний погляд та, понад усім, терпіння в управлінні найстарішим та найпрестижнішим університетом держави і перетворив його на гіганта наукової та педагогічної думки [6].

Метою статті є висвітлення становлення особистості Ч.В. Еліота та перспектив реалізації його організаційно-педагогічних новацій в освітній системі України.

Праці відомих зарубіжних дослідників Х. Джеймса (H. James), Е. Котона (E.H. Cotton), Е. Круга (E.A. Krug), В. Ніелсена (W.A. Nielsen), Х. Хокінса (H. Hawkins) наводять значну кількість унікального фактологічного матеріалу із життя та науково-педагогічної діяльності Ч.В. Еліота. Але, на жаль, вивчення й аналіз дисертацій з історії педагогіки, імпліцитно найближчих до нашого дослідження, дає змогу стверджувати, що педагогічна спадщина Ч.В. Еліота ще не була предметом поглибленого вивчення в Україні. Загальну інформацію про педагогічні погляди Ч.В. Еліота подано в “Педагогической энциклопедии” (1964) [2] та відомому педагогічному словнику С.У. Гончаренка (1997) [1]. У цих ви-

даннях науковця представлено як державного діяча освіти, що запропонував елективний принцип і був прихильником природничо-наукової освіти, яка найкраще відповідала потребам американської промисловості того часу. Проте ця фрагментарна інформація не дає повного уявлення щодо головних новацій професора та їх наслідків на освітню галузь різних країн.

Ч.В. Еліот народився 20 березня 1834 р. у Бостоні. У віці 10 років вступив до Бостонської школи латини, а у 15 – до Гарварду та залишився там на 9 років як студент, викладач й асистент професора [7]. На II курсі Ч.В. Еліота прийняли навчатися до приватної лабораторії професора П. Кука для вивчення хімії та проведення експериментів. Після закінчення навчання за рекомендацією цього професора Ч.В. Еліота взяли на факультет молодшим викладачем математики. Йому був 21 рік. Чотири роки він викладав математику та продовжував вивчати вищу хімію з професором П. Куком. Працюючи молодшим викладачем математики, Ч.В. Еліот зрозумів, що проведення іспитів в усній формі не давало правдивих і точних результатів, тож він наполіг на письмовій перевірці знань у студентів I та II курсів. Цього самого року вперше за всю історію Гарварду іспити проводили у письмовій формі.

У 1858 р. Ч.В. Еліота підвищили до посади старшого викладача математики та хімії (новація у стінах університету).

Ч.В. Еліот був не тільки людиною науки, а ще і спорту. Він одним із перших регулярно займався у Гарвардському спортивному залі, коли такий з'явився в університеті, цікавився заняттями боксом. Але саме гребля була першим спортом, який заховав у себе Ч.В. Еліота. Завдяки його досягненням у Гарварда з'явився свій офіційний колір – багряний, який відрізняє його і сьогодні від інших навчальних закладів.

У 1860 р. у віці 26 років Ч.В. Еліот став головуючим хімічної лабораторії наукової школи Лоуренса та повинен був обійняти посаду завідувача кафедри прикладної науки. Коли цього не сталося, Ч.В. Еліот звільнився з університету.

Тепер перед ним постала дилема: що робити далі. Він зрозумів, що професія викладача була доволі терниста, і навіть думав податися до бізнесу. У 1863 р. він разом із сім'єю відплив до Європи для вивчення системи освіти старого світу і для проведення деяких робіт із хімії та споріднених наук. У 1865 р. Ч.В. Еліот отримав листа, де йому запропонували посаду керівника Мерімакської промислової компанії в штаті Массачусетс. Після роздумів він відмовився, незважаючи на більше ніж щедру зарплатню. Через місяць він отримав листа від професора В. Роджерса з Бостона, який запропонував йому професорство в Бостонському технологічному інституті. Ч.В. Еліот з радістю прийняв цю пропозицію [3].

На початку 1868 р. Ч.В. Еліот поновив зв'язки з Гарвардом, ставши членом Комітету наглядачів. Дев'ятого березня 1869 р. на черговому зібранні наглядачів йому запропонували посаду президента Гарварда, і він погодився.

На той час американська вища освіта переживала не найкращі часи. Коледжі й університети підпорядковувалися духівництву та продовжували слідувати класичному навчальному плану, який дуже погано відповідав вимогам індустріального суспільства.

Бізнесмени неохоче відправляли своїх синів у школи, де навчання не давало нічого корисного для їхньої справи та не жертвували гроші на розвиток університетів, що змусило педагогічних лідерів шукати шляхи розв'язання цього замкнутого кола.

Гарвард також був у середині цієї кризи, і Ч.В. Еліоту потрібно було діяти швидко з метою реанімації цього навчального закладу. Отже, у 1869 р. Ч.В. Еліот презентував свої ідеї про реформування вищого навчання у статті з двох частин, яка називалася “Нова освіта” у *The Atlantic Monthly* [7].

Він наполягав на необхідності покращення рівня освіти в середній школі та створення наступності у навчанні, втілював у життя елективну систему у вищій школі, яка є основою сучасної освіти США.

У 1894 р. завдяки Ч.В. Еліоту було зроблено перший крок до демократизації шкільної системи, а саме він запропонував використовувати заняття за вибором також і в школах. Його педагогічні новації та підвищення вимог до середньої освіти змусили елітні школи-інтернати, більшість з яких була відкрита під час президентства Ч.В. Еліота, та публічні середні школи пристосувати свій навчальний план під високі та вимогливі стандарти Гарварда. Він виступав за збільшення обсягу знань для учнів середніх шкіл та вважав, що школа повинна надавати повноцінні знання також і тим учням, для яких вона є останнім щаблем навчання. Ч.В. Еліот був ключовою фігурою у створенні стандартизованих вступних іспитів та засновником Ради вступних іспитів університету. Він був прихильником расової рівноправності, завдяки чому багато талановитих афроамериканців отримали шанс навчатися в Гарварді під час терміну його президентства та допомогли в боротьбі з расовою нерівноправністю в США.

Ч.В. Еліот також вважав, що традиційна американська система навчання приділяє занадто велику увагу вивченню мов і літератури та був прихильником природничо-наукової освіти, яка несла користь державі шляхом підвищення її наукового, економічного та технічного потенціалу. Він домогся зменшення вимог до знань латинської та грецької мов при вступі до університету, трансформував Гарвардську школу Богослов'я з маленького місцевого закладу в один із головних центрів духовної освіти. Зробив свій внесок у розвиток ідей дистанційного навчання, створивши своєрідний портативний університет – серію книг із 6 курсів лекцій “Класика Гарварда” (*the Harvard Classics*). Саме він ввів магістратуру в Гарварді та зробив її найповажнішою у країні.

Якщо у 1869 р., під час першого року його управління Гарвардом, там було близько 1000 студентів та 60 професорів, то 40 роками пізніше, у 1909 р., університет став другим за розміром у країні та нараховував уже 5500 студентів і 600 викладачів. У 1897 р. Ч.В. Еліот сказав: “Я задоволений, якщо Гарвард зростає щороку, незважаючи на розмір, якого він вже досяг” [4].

Таким чином, сучасним обличчям Гарвард завдячує саме Ч.В. Еліоту, під час 40-річного президентства якого тут з'явилися та продовжують функціонувати і донині, надаючи студентам можливості вдосконалювати свою освіту та розширювати пізнавальні можливості:

- 1) Гарвардська літня школа;
- 2) відділ магістратури;
- 3) дендрарій;
- 4) відділення гуманітарних та природничих наук;
- 5) школа садово-паркової архітектури;
- 6) Гарвардський ліс;
- 7) школа ділового адміністрування.

Ця людина поєднувала у собі досконалу суміш консерватизму й інновацій у період, коли кожна із цих принад високо цінувалися [6].

Провівши аналіз зарубіжної науково-педагогічної літератури й оригінальних праць ученого, ми констатували наявні суперечності, зокрема між:

- використанням і перманентним лобіюванням організаційно-управлінських здобутків Ч.В. Еліота в освітній системі США та їхнім ігноруванням в освітньому просторі України;
- існуючою практикою декларації втілення у систему сучасної вищої та загальної освіти елективних курсів, предметів і реальною традицією позбавлення суб'єктів педагогічного процесу такого вибору.

Наша стаття є частиною тематичного плану наукових досліджень Класичного приватного університету в межах комплексної програми науково-дослідної роботи кафедри управління навчальними закладами і педагогіки вищої школи “Оновлення концептуальних засад української професійної освіти на етапі євроінтеграції”.

На першому етапі дослідження ми ставимо перед собою такі завдання:

- дослідити процес становлення Ч.В. Еліота як науковця і викладача в контексті розвитку Гарварда;
- визначити головні напрями діяльності педагога;
- охарактеризувати основні етапи його просвітницької та педагогічної діяльності;
- визначити роль і місце освітніх ідей Ч.В. Еліота в скарбниці педагогічного досвіду Сполучених Штатів Америки ХХ ст. – початку ХХІ ст.;
- здійснити актуалізацію педагогічних ідей та викладацького досвіду вченого в сучасних умовах модернізації української університетської освіти.

Наукова новизна та теоретичне значення праці визначатиметься тим, що:

- вперше в українському науково-педагогічному середовищі буде зроблено цілісний об'єктивний аналіз педагогічних новацій Ч.В. Еліота та перспективи їхнього використання у сучасних умовах;
- дістане подальшого розвитку цілісна фактологічна картина історії педагогічної діяльності Ч.В. Еліота у Гарварді;
- буде уточнено роль і місце освітніх ідей американського освітянина в скарбниці світового педагогічного досвіду.

Практичне значення дослідження полягатиме у виявленні позитивного досвіду науково-викладацької діяльності Ч.В. Еліота (1834–1926) й обґрунтуванні можливості його впровадження у сучасних умовах трансформації навчального процесу вищої школи.

Висновки. Аналізуючи життєвий та професійний шлях екстраординарної особистості Ч.В. Еліота, ми можемо з упевненістю сказати, що за свій найдовший 40-річний термін президентства у Гарварді він реорганізував цей заклад в один із найкращих та найбільших ВНЗ не тільки у США, а й у світі. Він наполягав на необхідності покращення рівня освіти в середній школі та створення наступності у навчанні. Саме Ч.В. Еліот втілював у життя систему занять за вибором або елективну систему, яка є стовпом американської освіти сьогодення. Його також вважають батьком сучасного Американського університету, щирим прихильником свободи та прогресу, що революційно розширив навчальні плани Гарварда [5].

Сучасники науковця вважали його особистістю, з одного боку, показово конструктивною у викладацькій, організаційно-педагогічній і громадсько-освітній діяльності, а з іншого – цікавою своєю неоднозначністю, що знайшло

відображення у далекосяжних та ґрунтовних реформах не тільки на користь Гарварда, а й усієї освітньої системи Сполучених Штатів Америки.

Список використаної літератури

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / гл. ред.: А.И. Каиров, Ф.Н. Петров. – М. : Советская Энциклопедия, 1964.
3. Cotton E.H. The life of Charles W. Eliot / E.H. Cotton. – Boston, 1926.
4. Eliot Charles William 1834–1926 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.encyclopedia.com/doc/1G2-3468300078.html>.
5. Eliot House – History of Eliot House [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eliot.harvard.edu/eliot/house>.
6. Hawkins H. Between Harvard and America: The Educational Leadership of Charles W. Eliot / H. Hawkins. – NY : Oxford University Press, 1972.
7. Perry R.B. Charles William Eliot in Dictionary of American Biography / edited by Allen Johnson and Dumas Malone / R.B. Perry. – New York : Scribners, 1931.

Стаття надійшла до редакції 06.08.2012.

Лятурина С.Э. Ч.В. Элиот и перспективы реализации его новаций в образовательной системе Украины

Статья посвящена 21-му президенту Гарварда Ч.У. Элиоту – профессору, основателю элективной системы обучения. Представлена краткая биография, наиболее значимые и известные достижения академика и описаны методологические характеристики дальнейшего изучения его концептов.

Ключевые слова: элективная система, педагогические новации, образовательная система, демократизация, стандарт.

Laturyns'ka S. C.W. Eliot and the perspectives of his novations implementation into the educational system of Ukraine

The article deals with the personality of the 21 president of Harvard Charles William Eliot – professor, the founder of the elective system. A short biography, the most important and famous achievements of the academic and the methodological characteristics of studying his further concepts are described in it.

Key words: elective system, pedagogic novations, educational system, democratization, standard.

ЗАГАЛЬНИЙ АНАЛІЗ СВІТОГЛЯДНИХ ПОЗИЦІЙ У ПЕДАГОГІЦІ В. ЗЕНЬКОВСЬКОГО

Статтю присвячено загальному аналізу світоглядних позицій у педагогіці В. Зеньковського. Простежено власний світогляд вченого, а також визначено його основні педагогічні погляди.

Ключові слова: світоглядні позиції, педагогіка.

В. Зеньковського відносять до молодшого покоління мислителів російського релігійного відродження, зусиллями яких була створена російська філософія початку першої половини ХХ ст.

Характерною рисою творчої спадщини В. Зеньковського є його багатогранність. Навіть побіжне ознайомлення з його бібліографією дає підстави зробити висновок, що він філософ і історик російської філософської думки (“Історія російської філософії”, т. 1 – 1948, т. 2 – 1950; “Про уявний матеріалізм російської науки й філософії”, 1956; “Основи християнської філософії”, 1961), культуролог і літературознавець (“Російські мислителі і Європа. Критика європейської культури російськими мислителями”, 1926; “Проблема краси у світогляді Достоевського”, 1933; “Н.В. Гоголь”, 1961), богослов (“Про чудо”, 1928; “Апологетика”, 1959), психолог (“Психологія дитинства”, 1923; “Питання статі”, 1926) і, звичайно, педагог (“Соціальне виховання, його завдання й шляхи”, 1918; “На порозі зрілості”, 1929; “Проблеми виховання у світлі християнської антропології”, 1934; “Російська педагогіка ХХ століття”, 1960).

Мета статті – дати загальний аналіз світоглядних позицій у педагогіці В. Зеньковського.

Вивчення й аналіз праць В. Зеньковського дає можливість виявити основні аспекти та сформулювати основні ідеї його творчості, а також простежити розвиток і визначення його власного світогляду. Найважливішими аспектами, на наш погляд, є релігійно-православний, антропологічний і педагогічний.

Релігійно-православний аспект впливає із його віросповідання й полягає в тому, що вся творчість В. Зеньковського релігійно забарвлена. При цьому вірування для нього – апіорне філософське положення. Усі його філософські, психологічні, педагогічні ідеї пронизані релігійним ставленням до людини. Доцільно визначити світогляд В. Зеньковського, як “православний універсалізм” [1, с. 552]. Він сам свої філософські погляди називав як “досвід християнської філософії”. Ці погляди мають два основні джерела: по-перше, це православна догматика, по-друге, церковна, філософська культура з таким найважливішим для В. Зеньковського компонентом, як філософський трансценденталізм. Його світогляд і філософська система сформувалися на шляху подолання в ньому самому секулярної культури й “відновлення втраченої єдності людського духу через Церкву”.

Історія життя філософа дає змогу простежити, як відбувалося це подолання. У дитинстві В. Зеньковський був релігійною дитиною, але замолоду під впливом Д. Писарева він “безроздільно підкорився “істині” наукової думки” [2,

с. 85], а релігія була визнана померлою, непотрібною ілюзією. Книга Х. Геффдингга “Нариси психології” розбудила в ньому, по-перше, смак до психології; по-друге, вилікувала від матеріалізму й уможливила критичне ставлення до скоростиглих природничо-наукових побудов; по-третє, запалила інтерес до науки й підготувала ґрунт для філософії. Великий вплив на юнацький світогляд В. Зеньковського здійснив І. Кант, насамперед, його вказівка на те, що наука й релігія, перебуваючи в різних аспектах духовного життя, ніколи не можуть суперечити одна одній. Після закінчення гімназії В. Зеньковський вступає на природниче відділення Київського університету, занурюється повністю в наукове життя. Однак саме в період навчання на природничому відділенні закінчується, як пише сам філософ, перший період в історії відновлення релігійного життя. Трапилося це таким чином: написання невеликої праці про М. Гоголя відкрило йому світ російських релігійних шукачів, а зустріч із захисником християнства змусила визнати недостатність знань і необхідність вивчення християнства, на яке пішло майже два роки. Після цього В. Зеньковський без коливань прийняв істинність християнства, центральність релігійної сфери для світогляду й душі [3, с. 90]. Ознайомлення із творами В. Соловйова завершило перехід до релігійного світогляду.

В. Зеньковський залишає природниче відділення університету й переходить на класичне.

Другий період релігійного життя В. Зеньковського пов'язаний з літературною роботою, відкриттям у Києві Релігійно-філософського товариства, знайомством із С. Булгаковим, професорами Київської духовної академії П. Кудрявцевим і В. Екземплярським і подоланням “церковного нігілізму”.

Ставши викладачем університету, В. Зеньковський, як згадує В. Асмус, “не приховував ні релігійної спрямованості, ні ідеалістичного змісту своїх філософських ідей. Більше того, він був темпераментним пропагандистом цих ідей” [3, с. 92].

Подальші обставини життя, глобальні соціальні потрясіння, свідком яких був В. Зеньковський, зміцнили його релігійний світогляд. За день до оголошення Другої світової війни він був із нез'ясованої причини арештований французькою владою на 14 місяців, з яких перші 40 днів пробув в одиночній камері. Ця подія привела В. Зеньковського до рішення стати священиком (1942 р.).

Таким чином, релігійний аспект творчості от. Василя зумовлений його світоглядом, який протягом тривалого творчого життя розвивався тільки в бік поглиблення. Із цього народжувалася потреба вирішення найважливіших питань філософії, культури, психології, педагогіки крізь призму православної свідомості. Цьому була присвячена вся теоретична та практична діяльність В. Зеньковського.

Як релігійного мислителя В. Зеньковського хвилювала проблема “нейтральності” культури, філософії, педагогіки. Сам мислитель визначив цю проблему як проблему секуляризму, тобто десекуляризацію християнських цінностей, перетворення абсолютних духовних цінностей у відносні, розмежування сфер знання й віри, гуманізм, що включає в себе віру в могутність і всесилля науки та техніки, культ індивідуалізму, конфронтацію естетичних цінностей і моралі [4, с. 181]. В. Зеньковський пише, що для нашої “секулярної” епохи характерно, що “вона живе світом, як він нам даний, і в цьому захопленні світом вона зайнята найбільше тим, щоб у ньому краще й зручніше влаштуватися; розвиток науки й

техніки не тільки йде назустріч цьому, але своєрідно обґрунтовує й зміцнює цю рису нашої епохи. Лихо тільки в тому, що якщо розум наш прикріплює нас до землі, то серце, як і раніше, тягнеться в небо; якщо розвиток науки створює впевненість у собі, почуття влади над “сліпою” природою, то в серці живе й трепет перед Вічністю, перед тлінністю всього земного, серцю потрібно безсмертя, вічне життя. Серцю потрібний Бог, як Любов і Правда, потрібно Царство Боже, а все те, що може дати наука й техніка, не наближає нас ні до Бога, ні до Царства Божого” [4, с. 183].

Дослідження В. Зеньковським проблеми секуляризації культури в історико-філософському аспекті вперше набуло концептуального відображення в його книзі “Російські мислителі і Європа. Критика європейської культури російськими мислителями”. Співвідношення культур Заходу та Сходу хвилює В. Зеньковського, насамперед, тому, що безпосереднім винуватцем соціальних потрясінь у Росії він вважав Захід. Стан європейської культури має особливе значення, передусім, з погляду визначення шляхів розвитку Росії. Він пише: “Живучість і актуальність теми про ставлення Росії до Заходу визначається однаковою неперборністю двох моментів: з одного боку, тут істотна нерозривність зв’язку Росії із Заходом і можливість духовно й історично ізолювати себе від нього, а з іншого – істотна безперечність російської своєрідності, правда в шуканні власного шляху” [5, с. 119].

Сам В. Зеньковський розв’язання проблеми “Росія – Захід” вбачає в побудові цілісної православної культури, що вбирає в себе всі цінні традиції Росії та Заходу. Він говорить, що Європа давно усередині нас, що європейська культура є елементом російської релігійності. Православ’я В. Зеньковський протиставляє націоналізму, тим самим стає логічною відмова від ідеї месіанізму Росії (“покликання Росії в тому, щоб стати гідною православ’я”).

У цілому ідея припинення “боротьби із Заходом” у В. Зеньковського багато в чому декларативна й суперечлива.

Питання про вплив секулярної тенденції у вигляді позитивізму та напівпозитивізму вирішувалося В. Зеньковським і під час дослідження ним історії російської філософської думки. Проблему секуляризації дослідник вважає концептуальним стрижнем історії російської філософії, ключем до діалектики вітчизняної філософської думки. Філософ розрізняє “внутрішню” секуляризацію, відповідно до власних імпульсів російської думки, і “зовнішню”, змістом якої було сприйняття західного раціоналізму.

Якщо перша почалася як секуляризація усередині церковної свідомості й заклала фундамент російської релігійної думки, то друга поклала початок світському філософствуванню.

Авторитетна наукова двотомна монографія “Історія російської філософії” стала відображенням релігійно-православного аспекту творчості В. Зеньковського саме тому, що розвиток російської філософії він вбачає в з’ясуванні й усвідомленні її православних підстав. “Історія російської філософії” – це розв’язання актуальної для її автора проблеми співвідношення філософської та богословської думки. В. Зеньковський намагається вирішити її, припускаючи одночасно наявність волі філософствування та її обмеження, затверджуючи своєрідний дуалізм розуму й серця. Якщо філософська думка, згідно з поглядом автора, прагне до вільного дослідження, то релігія повинна задавати цьому дослідженню відповідні ціннісні орієнтири, тим самим обмежуючи його. Таким чином,

В. Зеньковський визнає як сутнісну рису релігійної філософії її антиномізм, виражений у боротьбі ідеї Бога та культури.

Педагогічний аспект творчості мислителя представлено двома рівнями: теоретичним і практичним.

Практична педагогічна діяльність В. Зеньковського пов'язана з викладацькою й організаторською роботою. Відразу після закінчення історико-філософського факультету (1909 р.) він залишався в університеті для підготовки до професорського звання й тоді ж почав читати лекції із філософії, загальної та дитячої психології на Жіночих курсах, в Інституті дошкільного виховання, Київському університеті.

В еміграції (з 1919 р.) В. Зеньковський спочатку обіймає посаду професора на двох факультетах Белградського університету (філософському й богословському).

Незвичайні організаторські та педагогічні здібності В. Зеньковського виявляються в Празі, а потім у Парижі. Він є головою Педагогічного бюро по справах російської закордонної школи в Празі, тут же з його ініціативи та при особистій участі відкривається Вищий педагогічний інститут (у 1923–1926 рр. В. Зеньковський – директор цього інституту); він один із засновників Російського богословського інституту ім. преп. Сергія Радонезького в Парижі (з 1926 р. – професор, а з 1944 р. і до кінця життя – декан філософського факультету). В. Зеньковський стояв біля джерел організаційного оформлення Російського студентського християнського руху, а з 1924 р. стає його незмінним головою. Крім викладацької, організаційної, виховної діяльності В. Зеньковський редагував такі журнали, як: “Питання релігійного виховання й освіти” і “Релігійно-педагогічний Бюлетень”.

Практична виховна й учительська діяльність, і творчість В. Зеньковського пов'язані також із його пастирською місією.

Теоретико-педагогічну творчість В. Зеньковського презентовано великою кількістю статей, а також рядом великих праць.

У 1996 р. опубліковано курс лекцій В. Зеньковського з педагогіки, який він читав у Свято-Сергіївському православному інституті в Парижі.

Висновки. Коло психолого-педагогічних проблем, що хвилювали В. Зеньковського, досить широке. Це теоретико-світоглядні основи педагогічних теорій; історико-педагогічні проблеми; проблеми виховання, навчання і їх співвідношення в шкільній практиці; проблема особистості й індивідуальності; проблема синтезу справжніх серйозних досягнень педагогіки та православного розуміння людину.

Список використаної літератури

1. Зеньковский В.В. Очерк жизни и творчества / В.В. Зеньковский // Основы христианской философии. – М. : Канон, 1996. – С. 550–557.
2. Памяти отца Василия Зеньковского. – Р. С. Х. Д., 1984.
3. Асмус В.Ф. Философия в Киевском университете в 1914–1920 гг. / В.Ф. Асмус // Вопросы философии. – 1990. – № 8. – С. 90–108.
4. Зеньковский В.В. Наша эпоха / В.В. Зеньковский // Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М. : Изд-во Свято-Владимирского Братства, 1993. – С. 172–223.
5. Зеньковский В.В. Русские мыслители и Европа. Критика европейской культуры у русских мыслителей / В.В. Зеньковский. – Париж, 1955. – С. 119.

Стаття надійшла до редакції 21.08.2012.

Мищук М.В. Общий анализ мировоззренческих позиций в педагогике В. Зеньковского

Статья посвящена общему анализу мировоззренческих позиций в педагогике В. Зеньковского. Прослежено мировоззрение ученого, а также обозначены основные педагогические взгляды.

Ключевые слова: мировоззренческие позиции, педагогика.

Mishchuk M. General analysis of the world view positions in Zenkovsky's pedagogy

The article is devoted to the general analysis of the world view positions in Zenkovsky's pedagogy. In the article is traced the world view of the scientist, and also are defined the principal pedagogical views.

Key words: world views positions, pedagogy.

ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ХУДОЖНЬО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ НА ХАРКІВЩИНІ КІНЦЯ ХІХ ст.

У статті на основі фахової літератури проаналізовано стан вивчення проблеми становлення художньої освіти в Україні, передусім на Харківщині.

Ключові слова: *освіта, художньо-педагогічна система, історія педагогіки.*

Вивчення історії вищої художньої освіти як одного з явищ педагогічної освіти в Україні – одна з головних проблем сьогодення. Своєю практичною стороною вона пов'язана з необхідністю підвищення професійного рівня підготовки випускників вищих художньо-педагогічних закладів. У зв'язку із цим особливо значення набувають питання, що розкривають систему викладання художніх дисциплін, методологічні засади, а також найкращі традиції старої та нової шкіл.

Аналіз художньо-педагогічної системи в Україні з'являється у дослідженнях наприкінці ХІХ ст. Перша жінка-педагог у Російській імперії М. Раєвська-Іванова, фундаторка приватної рисувальної школи у Харкові, була й автором перших статей із художньо-педагогічної освіти. Слідом за нею оглядові публікації з питань історії художньої освіти у нашому краї висвітлювали Д. Багалій, Ф. Булгаков, В. Бутовський, В. Веретенников, Д. Гордєєв, Н. Мурашко, А. Новицький, Є. Редін та інші, проте стан окреслених ними проблем був надзвичайно вузьким, по суті, вони фрагментарно подавали окремі художньо-педагогічні форми та напрями у системі провінційної мистецької освіти.

Кінець ХХ ст. ознаменувався доволі зацікавленням науковців історією формування й розвитку художньої освіти в Україні ХІХ – початку ХХ ст. (М. Безхутра, Є. Белютіна, В. Ворожбіт, М. Гаврилова, О. Головка, І. Малиніна, Н. Молева, В. Немцова, С. Нікуленко, В. Рубан, Л. Савицька, Л. Соколюк, Ю. Турченко, Н. Яворська), проте більшість праць мають мистецтвознавчий характер і більше спрямовані на аналіз розвитку художньої складової, біографічний розгляд окремих постатей художників та їхньої ролі у художньо-мистецькому житті країни. Педагогічні аспекти, методичні засади, художньо-педагогічна система в цих працях висвітлювалася фрагментарно.

Мета статті – проаналізувати й систематизувати теоретичні та методологічні засади становлення художньої освіти на Харківщині впродовж ХІХ ст.

Історія становлення харківської художньої школи формувалася у декілька етапів, змінюючи свій профіль від суто художнього до прикладного, а згодом і до дизайнерського спрямування. Перші матеріали про рисувальні класи при харківському колежіумі ХVІІІ ст. були опубліковані у книзі “История г. Харькова за 250 лет его существования (1655–1905)” відомими місцевими істориками Д. Багалієм і Д. Міллером, де були вперше використані як історичні відомості, так і маловідомі архівні документи. Трохи згодом В. Веретенников у працях “Художественная школа в Харькове” (1913), “Мелкие заметки к биографии И.С. Саблукова” (1911) систематизував розрізнений матеріал, доповнив його новими архівними документами з Петербурзької академії мистецтв і вивів значення перших рисувальних класів як явища у вітчизняній педагогіці. Однією з пер-

ших, хто розглянув художню освіту Харківщини XIX ст., була Л. Соколюк. У своїй дисертаційній роботі “К истории художественной жизни Харькова. Эволюция Харьковской художественной школы во второй половине XVIII–XIX века” (1986) вона розглянула формування системи художньої освіти в Харкові у другій половині XVIII – першій половині XIX ст.

Грунтуючись на матеріалах вищезазначених авторів було з’ясовано, що в жовтні 1767 р. за наказом Катерини II, “к преподаваемым ныне в Харьковском коллегииуме наукам прибавить классы французского и немецкого языков, математики, геометрии и рисования...” [6, с. 17]. Це було одне з перших державницьких рішень, спрямованих на розвиток художньо-педагогічної школи у провінційних містах великої Російській імперії. Навчання у приватних майстернях, яке існувало раніше, вже не могло відповідати новим вимогам життя. В Імперії виникла потреба у масовій і систематичній підготовці фахівців, що були б добре навчені світського мистецтва. Суспільство вимагало великої кількості різноманітних фахівців, які б могли складати карти, виконувати пояснювальні рисунки до медичних, природознавчих, інженерних та військових книг тощо. З подібним завданням могла впоратися лише регулярна художня школа зі своєю методикою й принципово новою програмою освіти. Таким закладом на наших теренах став Харківський колегіум із “новоприбавочними” класами на чолі з вихованцем Петербурзької академії мистецтв І. Саблуковим.

Система викладання художніх дисциплін у цих класах була подібною до Петербурзької академії, а головною метою вважалася підготовка найбільш талановитих студентів до майбутнього навчання у цьому вищому закладі. Кажучи сучасною мовою, це були підготовчі курси до вступу в Академію мистецтв або ж найкращим учням надавалася можливість претендувати на навчання за кордоном шляхом пенсіонерства.

Головна заслуга І. Саблукова була не тільки у відкритті художніх класів, що вимагало надзвичайних організаторських зусиль. Він збудував модель репродукції професійної майстерності, котра передавалася від майстра до учня, а разом із тим передавалися й норми художнього смаку, які мали своїм корінням попередній духовний і культурний досвід.

Проіснувавши близько 25 років ці класи І. Саблукова відіграли величезну роль у розвитку не тільки українського мистецтва, а й становлення регіональної художньої освіти. Пізніше за цим прикладом були відкриті художні класи при Харківському і Київському університетах.

На початку XIX ст. Харків став одним із центрів художньої освіти в Східній Україні, цьому сприяло відкриття у 1805 р. університету, при якому із самого початку працював клас малювання з кабінетом витончених мистецтв.

Певну оцінку діяльності художньо-педагогічного колективу університету у низці праць дав професор Є. Редін: “Преподавание искусств в Императорском Харьковском Университете. – Записки Императорского Харьковского Университета за 1904 г.”, “Харьков – как центр художественного образования юга России” (1894), “Харьковская школа изящных искусств” (1895). У цих публікаціях містяться стислі відомості біографічного характеру про художників-викладачів, показана на той час провідна роль харківського університету в становленні художньої освіти Малоросії. Проте, як зауважували Д. Багалій і Д. Міллер, “потреба в спеціальній школі малювання й живопису відчувалася давно; її неможливо було задовольнити ні в університетських класах, які були доступні лише для

студентів, ні в гімназіях, де викладання малювання, <...> було пристосоване до великої кількості учнів, <...> мало занадто елементарний характер...” [2].

Ці соціальні передумови суспільства у другій половині XIX ст. викликали до життя виникнення першої приватної рисувальної школи нового типу – школи Марії Раєвської-Іванової. Головне завдання школи – на розвиток художньо-промислової освіти, лише невеликий процент учнів готувався до спеціальної художньої освіти шляхом вступу до Академії мистецтв у Петербурзі.

М. Безхутрий, О. Друганова, І. Дяченко, І. Малініна, Л. Соколюк, В. Чепелик та багато інших сучасних науковців так чи інакше приділяли увагу вивченню ролі постаті М. Раєвської-Іванової як фундаторки художньо-промислової та педагогічної освіти у нашому краї, а також наголошували на панівному впливі школи на загальний рівень художньо-педагогічного процесу в Україні.

М. Раєвська-Іванова була першою в Російській імперії жінкою-художницею (1868), яка відкрила в Харкові окремо спеціалізований навчальний заклад – приватну рисувальну школу. За основу викладання брали такі дисципліни, як пластанатомія, скульптура, малюнок, креслення, перспектива, історія мистецтва. Крім академічних дисциплін, викладалися й ужиткові, що пов’язувалися з майбутньою професією учнів, наприклад: живопис по фарфору, випалювання по дереву й шкірі, тиснення по шкірі, розписи театральних декорацій. Ужиткові дисципліни не мали обов’язкового характеру, але М. Раєвська-Іванова використовувала їх у навчальному процесі для підвищення активності учнів, для зацікавленості у майбутній роботі та для розширення художнього світогляду.

Так, наприклад, у своїй праці “Досвід програми по викладанню рисунка у недільних школах для ремісничих” (1895), яку вона розробила спільно з іншими викладачами, передбачалися спеціальні завдання для учнів, щоб підвищити їхню мотивацію з вибору того чи іншого ремесла або мати можливість здобути більш широку художню освіту [5].

Проте М. Раєвська-Іванова не заціклювалася на вузькій спеціалізації своїх вихованців. Тенденції часу з відродження синтезу мистецтв вимагали нового підходу до змісту й обсягу художньої підготовки. Суспільство було зацікавлене у спеціалістах широкого профілю з різнобічною художньою освітою [6, с. 88].

Так, з її школи вийшли багатопрофільні фахівці, що були затребувані у мистецькому житті не тільки Харківщини, а й колишньої Російської імперії. Наприклад, член Товариства пересувних виставок, пейзажист К. Первухін, за спогадами сучасників, міг бути і інженером, і столяром, і каменярем, і артистом-кравцем, любив граверну справу, різьблення, художнє ремесло [6, с. 89]. Архітектор, художник, сценограф, декоратор і викладач Л. Брайловський займався промисловим мистецтвом, на різноманітних виставках з’являлися його ескізи меблів, різьблення, вишивки, декоративні панно. Незважаючи на те, що митець удосконалював своє мистецтво в Імператорській академії мистецтв на архітектурному відділенні, базову освіту він здобув у школі М. Раєвської-Іванової. Безперечний і той факт, що саме постановка навчального процесу в цій школі сприяла міждисциплінарному мисленню і широті художнього світогляду.

Зазначимо, що навчання в школі розподілялося за класами: рисунку, акварелі, розпису по фарфору. Із 1893 р. ці класи вела учениця М. Раєвської-Іванової – А. Романенко. Головною дисципліною в навчальному процесі був навчальний “Рисунок”.

Свою педагогічну систему М. Раєвська-Іванова базувала на методиці художника О. Венеціанова, який надавав першорядного значення натурі, на відміну від академічного вишколу, де за основу художнього навчання брали як натурні штудії, так і копіювання оригіналів.

Із самого початку існування школи М. Раєвська-Іванова ратувала за навчання з природи і прагнула донести це до своїх учнів. Художниця відзначала в навчальному посібнику “Опыт программы по преподаванию рисования в воскресных классах для ремесленников”: “Жодна лінія не повинна проводитися без свідомого до неї ставлення” [5, с. 9]. Щоб “передати на площині якусь форму, потрібно вміти її бачити, порівнювати, відрізнити головне, характерне від неіснуючого, розуміти співвідношення частин до цілого і між собою” [4, с. 8].

Саме внаслідок цього М. Раєвська-Іванова скоротила в навчальних програмах своєї школи модне на той час у академічних школах копіювання взірців і замінила на натурне вивчення природи заняттями на пленері, коли учні замальовували місцеві “живі рослини”.

Щоб науково обґрунтувати свої погляди щодо важливості рисування з природи М. Раєвська-Іванова провела педагогічний експеримент на базі Другої Харківської гімназії та запропонувала ввести у загальноосвітню шкільну програму роботи по пленеру.

Для педагогічної системи М. Раєвської-Іванової було характерним застосування принципу послідовності у нагромадженні знань, існувала відповідність програм з різних дисциплін. Практичне вивчення природи підкріплювалося й теоретичними знаннями. Так, наприклад, на уроках пластичної анатомії застосовували метод активізації зорової пам’яті. Педагог малював на дошці лінійний малюнок, а учні наповнювали це зображення відповідними м’язами. Завдяки цьому простому завданню не тільки тренували зорову пам’ять, а й стимулювали бажання учнів більш ретельно студіювати атласи з пластанатомії. У педагогічній системі М. Раєвської-Іванової вважалося надзвичайно важливим для усього процесу навчання використання посібників, які давали змогу переходити від простого до більш складного завдання [6, с. 85].

Саме тому вчена-педагог надавала великого значення методичному забезпеченню навчального процесу й самостійно опрацьовувала базу для своєї школи. Багато пропозицій міститься в її теоретичних працях, таких як: “Абетка малювання для сім’ї і школи” (1879), “Методика викладання малювання в Харківській приватній школі малювання й живопису” (1871), “Нарис програм з викладання малювання в недільних класах для ремісників” (1895) та ін. За відсутністю методичних посібників її праця “Прописи елементів орнаменту для технічних шкіл” (1896) мала неабияке теоретичне значення для студентів, тому що давала змогу оволодіти навичками створення орнаментів. У своєму дослідженні М. Раєвська-Іванова класифікувала орнаменти, виокремила певні закономірності їхньої будови, поділила їх на структурні елементи. Виявлені нею закономірності давали можливість навчити учнів на основі типових елементів мислити багатоваріантно. На основі її посібника учні вчилися розбирати завдання за орнаментом, словесно пояснювати залежність характеру орнаменту від місця застосування, давати аналіз його композиційної схеми, виділяючи головні та другорядні елементи тощо.

Заслуговує на увагу і методика роботи над помилками. Педагог застосовував методику “мовленнєвого відпрацювання дії”. Спочатку учню надавалась можливість самому усвідомити свою помилку за допомогою питання, що нашто-

вхувало його на розробку правильного рішення. Потім від нього вимагалось обґрунтовувати вирішення поставлених перед ними практичних завдань.

Якщо це не допомагало, тоді викладач на берегах праці вказував, як слід малювати ту чи іншу деталь або предмет.

Ці педагогічні погляди були схвально оцінені провідними російськими педагогами XIX ст. І. Крамським і П. Чистяковим. Особливо ця методика викладання була близькою І. Крамському. Свого часу він рекомендував комісії з розгляду робіт для рисувальних шкіл до опублікування програми М. Раєвської-Іванової “для загальної користі” [6, с. 86].

Одним із методів викладання у школі М. Раєвської-Іванової було використання різноманітних європейських методичних і наочних посібників, наприклад, таких як “Грамматика орнаменту” Овена – Джонеса, використання дротових моделей Дюпюї або теракотових ваз, що спеціально були випсані з Копенгагена для натурного малювання у початкових класах. У своїй педагогічній діяльності М. Раєвська-Іванова використовувала як передовий вітчизняний досвід, який базувався переважно на викладацькій діяльності Петербурзької академії мистецтв, Строганівського училища, на передвижництві, так і європейську практику викладання, котру сама випробувала в Дрездені під час навчання малювання та живопису в майстерні професора Ергардта.

Проте найбільший наголос у своїй педагогічній системі М. Раєвська-Іванова ставила на вивченні національного українського стилю. Вона писала у своїй публікації “Художественно-промышленный музей в Харькове”: “Малоросія має свої самостійні художні мотиви. Її вишивки, тканини, гончарні вироби заслуговують на увагу... Зібрані й збережені, вони збільшують скарбницю національного мистецтва...” [3, с. 9]. Зацікавленість до національного українського мистецтва успадкували більшість випускників школи. Так, один із вихованців школи С. Васильківський згодом продовжить справу М. Раєвської-Іванової й видасть разом зі своїм другом і однодумцем М. Самокишем альбом “Мотиви українського орнаменту” (1912).

Рівень підготовки в школі відповідав достатньо високим вимогам. Тому в 1872 р. М. Раєвська-Іванова була обрана “почесним вільним общинником” Імператорської академії мистецтв і рекомендована до найвищої нагороди.

За 27 років школа випустила 885 учнів. Серед них відомі художники й архітектори: О. Бекетов, С. Васильківський, А. Данилевський, П. Левченко, К. Первухін та багато інших. Тут, у школі М. Раєвської-Іванової, робив свої перші кроки у мистецтві видатний російський художник М. Нестеров. Крім того, школа підготувала сотні професійних гравірувальників, ретушерів, іконописців, театральних декораторів, викладачів креслення та малювання у гімназіях.

Крім М. Раєвської-Іванової, розвитку художньої освіти у Харкові приділяли увагу й інші вихованці Академії мистецтв, що навчали малювання у місцевих гімназіях і реальному училищі. Найбільш відомий із цих викладачів – Д. Безперчий (1825–1913), учень великого К. Брюллова. Більше ніж 50 років він віддав педагогічній діяльності. Викладаючи протягом багатьох років у Другій харківській класичній гімназії, Д. Безперчий “виводив” у широкий мистецький світ своїх талановитих вихованців: С. Васильківського, П. Левченка, Г. Семірадського, М. Ткаченка.

Про роль педагогічних принципів Д. Безперчого у своїй творчості згадував Г. Семірадський у своєму листі з Рима (1896) до вчителя: “Ставши на ноги, я

мав нагоду на кожному кроці переконуватися в розумності принципів, що Ви мені дали <...>, що уможлилювали одночасно розвиток уяви й техніки і вимагали паралельної вправи в рисункові, у малюванні та в композиції. Вся моя послідувача мистецька діяльність утворилася на цих вами посіяних принципах...” [1, с. 14].

Висновки. Наприкінці XIX – початку XX ст. художньо-педагогічна освіта у Харкові значно розширилася. На базі приватної школи М. Раєвської-Іванової у другій половині 90-х рр. XIX ст. було створено міську художню школу, що діяла вже як громадський заклад. Згодом у 1912 р. художня школа була перетворена на Харківське художнє училище, що являло собою середню ступінь професійного навчання, і вже у радянський період училище перетворилося на вищий навчальний заклад – Харківський художній інститут (нині – ХДАДМ).

На завершення зазначимо, що саме в українській мистецькій культурі було зроблено великий крок у розвитку спеціальної художньої освіти в Україні.

Список використаної літератури

1. Антонович Д. Дмитро Безперчий (1825–1913) / Д. Антонович. – Прага : Видавництво української молоді, 1926. – 16 с.
2. Багалий Д.И. История г. Харькова за 250 лет его существования (1655–1905) : монография : в 2 т. / Д.И. Багалий, Д.П. Миллер. – Репринт. изд. – Х., 1993. – Т. 2. (XIX – нач. XX в.). – 572 с.
3. Раевская М.Д. Художественно-промышленный музей в Харькове: Отдельный оттиск из “Харьк. губерн. Ведомости” за 6 мая 1884 г. / М.Д. Раевская. – Х. : Б. и., 1884. – 15 с.
4. Раевская-Иванова М.Д. Азбука рисования для семьи и школы: Руководство для родителей и воспитателей / М.Д. Раевская-Иванова. – Х. : Тип. К.П. Счастни, 1882. – 36 с.
5. Раевская-Иванова М.Д. Опыт программы по преподаванию рисования в воскресных классах для ремесленников / М.Д. Раевская-Иванова. – Х. : Литотип. Х.М. Аршавской, 1895. – 16 с.
6. Соколюк Л.Д. К истории художественной жизни Харькова. Эволюция Харьковской художественной школы во второй половине XVIII–XIX века / Л.Д. Соколюк. – Харьков, 1986. – 166 с.

Стаття надійшла до редакції 31.10.2012.

Панёк Т.В. История становления художественно-образовательного пространства на Харьковщине конца XIX в.

В статье на основе специализированной литературы анализируется процесс становления художественного образования в Украине, в частности на Харьковщине.

Ключевые слова: образование, художественно-педагогическая система, история педагогики.

Panok T. History of artistic and educational field establishment in Kharkov region in the last of XIX century

In the article on the bases of professional literature these were analyzed condition of studying problem of establishment art-education in Ukraine, first of all in Kharkiv.

Key words: education, art-pedagogy's system, history of pedagogics.

**РОЗВИТОК ІДЕАЛУ “ОСВІЧЕНОГО ГРОМАДЯНИНА”
У ВІТЧИЗНЯНОМУ ГРОМАДСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ РУСІ
(1860–1880 рр.)**

У статті висвітлено погляди українських громадських діячів, письменників і педагогів на ідеал громадянина крізь призму загальнолюдських, суспільно значущих і національно-патріотичних аспектів.

Ключові слова: громадянське виховання, ідеал “освіченого громадянина”, народність.

Однією з головних умов стабільного розвитку демократичної держави є підготовка дітей і молоді до життя як добре освічених та вихованих громадян, що усвідомлюють свої права й обов'язки, спроможні до виявлення патріотичних почуттів і громадянської зрілості. У зв'язку із цим проблема громадянського виховання дітей і молоді є актуальною, її активно досліджують сучасні вітчизняні науковці.

Зокрема, філософські аспекти формування громадянськості особистості розглянуто у працях В. Андрущенка, В. Кременя, Л. Сохань, Є. Шинкарук, соціологічні – у дослідженнях Д. Акімова, Н. Білоус, В. Судакова, а психологічні – у наукових розробках І. Беха, М. Боришевського, В. Москальця, Д. Фельдштейна, П. Чамати та ін.

Крім того, останнім часом вирішення означеної проблеми збагатилося висвітленням загальнопедагогічних засад (Р. Арцишевський, Ю. Завалевський, В. Кузь, В. Оржехівський, І. Тараненко та ін.), концептуальних основ (П. Вербицька, О. Вишневський, Ю. Руденко, О. Сухомлинська, Г. Філіпчук, К. Чорна та ін.), змісту, форм і методів громадянського виховання (О. Докукіна, Л. Канішевська, У. Кецик, Н. Косарева, О. Пометун, В. Поплужний, Н. Чернуха та ін.).

Для подальшого розвитку підходів у вирішенні проблеми формування громадянськості особистості важливе значення має використання вітчизняної теорії та досвіду освіти і виховання підростаючого покоління в період ХІХ – початку ХХ ст. (до 1905 р.), тому що, за визначенням О. Сухомлинської, цей час є етапом становлення модерної педагогічної думки на основі пріоритету таких цінностей, як українська мова, народність, релігійні морально-етичні постулати, патріотизм [9, с. 36–37].

У цьому сенсі вже виконано низку історико-педагогічних досліджень у межах ХІХ–ХХ ст. (О. Бенца, Н. Дерев'яно, І. Кучинська, У. Кецик, О. Рацул, К. Ткачова та ін.), які присвячено питанням громадянського виховання особистості. Своєрідним доповненням до цих наукових розробок може бути вивчення становлення та розвитку ідей громадянського виховання дітей і молоді у вітчизняному громадсько-педагогічному русі другої половини ХІХ – початку ХХ ст. При цьому слід зауважити, що внесок останнього у розвиток національної освіти і виховання досліджували Н. Антонєць, О. Борейко, Д. Герцюк, С. Дмитренко, І. Захарова, Н. Побірченко, М. Полінова, А. Тевельов та інші, але в контексті формування особистості громадянина він вивчений поки що недостатньо.

Метою статті є розкриття генези ідеалу “освіченого громадянина” у вітчизняному громадсько-педагогічному русі як відображення світоглядних позицій української інтелігенції в період 1860–1880 рр.

За словами О. Сухомлинської, у зазначений час певна частина свідомих вітчизняних педагогів діяла в руслі російської ідеологеми, але сприйняла європейські традиції суспільного розвитку на засадах гуманізму і загальнодемократичних принципів життя. У своєму педагогічному пошуку вони спиралися на православ’я, поклавши його в основу освіти і духовності суспільства (М. Корф, С. Миропольський, М. Пирогов, К. Ушинський, П. Юркевич та ін.) [8, с. 57–65]. Ці педагоги не заперечували імперської тріади “самодержавство – православ’я – народність”, але водночас не підтримували офіційного ідеалу громадянина (“обмежений виконавець”) і виступали за формування особистості “освіченого громадянина”.

Так, наприклад, М. Пирогов (1810–1881) вважав метою підготовки дітей і молоді до дорослого життя необхідність зробити з них достойних громадян – “справжніх людей” [7]. У вступі до статті “Питання життя” М. Пирогов писав:

“– До чого ви готуєте сина? – хтось запитав мене.

– Бути людиною, – відповів я” [7, с. 66].

У зв’язку із цим, за переконанням М. Пирогова, освіта повинна набути загальнолюдського характеру – “усі, хто готується бути корисними громадянами, повинні спочатку навчитися бути людьми” [7, с. 69], а її завданням повинно стати формування “істинної” людини з високими моральними рисами – людини “чесної, правдивої, щирої” [7, с. 67].

Аналогічних поглядів на ідеал громадянина дотримувалися М. Корф (1834–1883) і С. Миропольський (1842–1907), які в основу своїх педагогічних поглядів також поклали ідею загальнолюдської освіти як практичного шляху підготовки особистості до суспільного життя й успішної професійної діяльності.

Вони також не виступали проти російської державності та зосередили свою увагу, як і М. Пирогов, передусім на суспільно корисних рисах особистості.

Метою освіти М. Корф і С. Миропольський вважали підготовку людини, розвинутої фізично і духовно, працьовитої, дисциплінованої, з різнобічними знаннями, моральними рисами, розвинутим почуттям патріотизму, справедливості, чесності [3; 6].

Крім того, М. Корф ідеальний образ громадянина пов’язував також із необхідністю засвоєння правових знань. Він писав, що навчальна програма початкової школи дуже обмежена, але все ж таки дитина після трьох років навчання спроможна прочитати і вивчити закон, де вказані її права й обов’язки. Завдяки цьому учень сам зрозуміє, якою мірою дії інших осіб стосовно нього є законними, а пізніше – ставши дорослою (“свідомим членом земського зібрання”) і грамотною людиною – може уникнути витрат під час звернення до мирового судді чи обману з боку роботодавця [3].

Погляди М. Корфа і С. Миропольського на ідеал громадянина були співзвучні думкам іншого українського педагога та філософа П. Юркевича (1826–1874), який в основу своєї педагогічної системи поклав ідею кардіоцентризму (серце – центр усіх “пізнавальних дій”) [21].

П. Юркевич вважав серце корінням духовного життя, тому відповідно до цього положення і створював ідеал громадянина. Але, на відміну від М. Корфа і С. Миропольського, він не обмежувався загальнолюдським характером освіти й

наголосив, що через єдність народного та загальнолюдського з позиції “філософії серця” дитину слід залучати до національної ментальності [21].

У своїх педагогічних творах “Чтение о воспитании” та “Курсъ общей педагогики съ приложениями” П. Юркевич вказав, що підґрунтям для виховання особистості виступає поєднання трьох начал: духовного; обов’язків щодо родини, церкви, держави; майбутнього покликання [20, с. 13]. Звідси ідеалом виховання, на думку П. Юркевича, є людина, що знає і любить добро, розумна, моральна, проникнута духом народності та християнською гуманністю, тому що тільки глибоко віруюча людина може бути гідним членом суспільства [21, с. 76].

Зі свого боку К.Д. Ушинський метою виховання вважав формування високоморальної людини-патріота – працюючої, чесною, відданою своєму народу і вітчизні [12, с. 197–198; 13, с. 53].

Складовими гармонійного ідеалу особистості К. Ушинський вважав розумову зрілість, фізичну розвинутість і моральну досконалість. Остання, на думку педагога, лежить в основі особистості громадянина та відбивається в таких важливих громадянських рисах, як любов до вітчизни і свого народу (патріотизм), прагнення до корисної діяльності (працелюбність), гуманність, правдивість, відчуття відповідальності [13, с. 57].

Інша частина вітчизняних письменників і педагогів, як відзначила О. Сухомлинська, обрала для себе етнографічно-культурницьку, народну світоглядну парадигму і мислила в контексті єдності людини та природи, людини і Бога [8, с. 57–65]. У такому руслі на східноукраїнських землях діяли М. Драгоманов, П. Куліш, М. Костомаров, Т. Шевченко, а на західноукраїнських – Г. Врецьона, О. Духнович, Ю. Федькович та ін. У своїх концептуальних розробках, враховуючи загальноєвропейські традиції гуманізму та демократизму, вони передусім ґрунтувалися на народних коріннях і національній культурній спадщині.

Так, наприклад, видатний педагог і письменник Закарпаття О. Духнович (1803–1865) у складеному власноруч підручнику “Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских” (1857 р.) визначив загальну мету освіти і виховання як зрощення “синів народу” – людей добрих і гуманних, які є високоморальними й уособлюють собою “человеколюбие” і своїм першим обов’язком вважають обов’язок “до бога”, а другим – “до свого народу” [2, с. 60–62].

У свою чергу, Т. Шевченко (1814–1861) вважав ідеалом громадянина людину, яка шанує традиції свого народу, пам’ятає добру славу предків, є чесною, працюючою, має почуття гідності, виконує громадянський обов’язок і прагне до виконання своєї місії – створення вільної, самостійної та незалежної української держави (“Прогулка с удовольствием и не без морали”, “Музикант”, “Близнюки” та ін.) [18; 19].

Т. Шевченко також наголошував, що в ідеальній людині повинні гармонійно поєднуватися розумовий і фізичний розвиток, працюючість, висока моральність, і при цьому засуджував лицемірство та лиходійство.

Вказуючи на тяжке соціальне становище на українських землях, Т. Шевченко закликав молодь бути патріотично налаштованою, гаряче любити свою Батьківщину – “полюбите щирим сердцем велику руїну...” та цінувати рідну землю – “в своїй хаті своя правда, і сила, і воля”. Крім того, він наголошував, що народ не буде одвічно терпіти своє тяжке становище, і настане час помсти – “розкуються незабаром заковані люди, настане суд...”, який відкриє шлях до кращого життя в Україні – “оживе добра слава... і світ ясний... тихо засіє” [17, с. 310].

Зі свого боку А. Свидницький (1834–1871) у поетичних творах (“В полі доля стояла”, “Вже літ двісті”, “Україно, мати наша”) висловлював рішучі національно-патріотичні настрої й устремління, які органічно поєднувалися з ідеалом “освіченого громадянина” – у справжньої людини повинен бути “добрий розум у голові” для того, щоб взяти “гострі ножі” й піти “на панів та на царя” [16].

Один із яскравих представників вітчизняного громадсько-педагогічного руху М. Костомаров (1817–1888) в образі “освіченого громадянина” прагнув поєднати національне і загальнолюдське, а, обґрунтовуючи можливість братського єднання слов’янських народів, фактично заклав образ гуманного та демократичного громадянина-інтернаціоналіста. У творі “Дві руські народності” М. Костомаров відзначив гуманний характер російського й українського народів, що виявлявся насамперед відсутністю “змагання підвертати під себе чужинців”. Зокрема, українці, на думку М. Костомарова, були волелюбні, нестримані та хоч і невиразні у своїй поривах, але не мали “вдачі насилувати, нівелювати” будь-який інший народ [4].

П. Куліш (1819–1897) мету виховання пов’язав з підготовкою корисної для суспільства людини – працелюбною, готовою служити правді, збагачувати культуру свого народу. При цьому П. Куліш сповідував християнські ідеали, закликав до дружби, братства, рівності й справедливості між народами [5, с. 245].

Крім того, ідеальний образ громадянина П. Куліш розглядав у контексті цивілізованого суспільства. Посилаючись на досягнутий характер життя в Америці, він відзначив, що “рано ще слідом <...> бігти, не впоравшись з тим, із чим вони добре впоралися”. На думку П. Куліша, українське суспільство повинно ще визріти для цивілізації та “лучче <...> у своїй шорсткій корі <...> років з сотню пережити та вже тоді з себе її злуцтити, як не стане <...> деякої погані”, яка “всьяке добре діло” псує і нівечить [5, с. 249], а щоб “по всій землі життя поправити”, державі необхідно мати “людей, свіжих душею і міцних здоров’ям” [5, с. 248].

У свою чергу, М. Драгоманов (1841–1895) ідеал “освіченого громадянина” вбачав у людині, яка виявляє щирі патріотичні почуття і своїм першочерговим завданням вважає боротьбу за досягнення української державності у формі конфедерації автономних регіонів у складі Російської імперії [11, с. 381].

Яскраво виражений національно-патріотичний образ громадянина сповідували у своїх поглядах М. Тулов (1814–1882), Ю. Федькович (1834–1888), Г. Врецьона (1839–1901), П. Чубинський (1839–1884).

Так, наприклад, літературознавець і педагог М. Тулов у творі “Несколько слов о брошюре князя Васильчикова “Письмо министру народного просвещения графу Толстому” відзначив, що завдання школи полягає не тільки у наданні знань учням, а й у формуванні особистостей із розвинутою національною свідомістю, з почуттям любові до науки, честі, обов’язку, працелюбних, відповідальних і високоморальних [10].

Ю. Федькович, як і М. Тулов, не обмежував мету діяльності школи суто навчальними завданнями (опанування грамотою), а також наголошував на необхідності формувати особистість учня із національно-патріотичними устремліннями, а пропагуючи у своєму “Букварі для господарських діточок на Буковині” (1857 р.) ідею народності у навчанні та вихованні дітей, Ю. Федькович виступав за поєднання розумового і духовного вдосконалення особистості [15].

Крім того, Ю. Федькович наголошував, що майбутні громадяни повинні змалку готуватися до життя, ставати сильними і витривалими. Так, наприклад, у вірші

“Дитина” він написав: “Чого ж бо ти плачеш дитинонько мила? <...> котюга вкусила! <...> Коли від котюги такий тобі жах, то ще ти на світі заплачеш не раз” [14].

За національно-патріотичний образ громадянина виступав також український громадський діяч і педагог Г. Врецьона, який, вивчаючи вітчизняний педагогічний досвід, зробив висновок, що добре виховання завжди спиралося на певні ідеали: родинний, гуманістичний, національний і християнський. Ці ідеали в умовах вітчизняних суспільних змін другої половини XIX ст., за переконанням Г. Врецьони, слід було доповнити цінністю свободи, яка виявляється в індивідуальному й національному розвитку, у праці, навчанні та совісті. Звідси свобода, на думку Г. Врецьони, має бути вихідною основою виховання, а також визначальною точкою в усіх соціальних і політичних рухах [1].

Висвітлюючи свої роздуми про освіту і виховання у повісті “Зоня. Безплатна вчителька”, Г. Врецьона наголосив, що тільки завдяки злагодженій взаємодії школи, церкви і громадськості й можна виховати справжнього громадянина – людину високої моральності, релігійну, працьовиту, скромну, бережливу, добродійну, що поважає старше покоління, представників інших національностей, любить рідну землю і свій народ [1].

Своє уявлення про ідеальний образ громадянина з ідеєю народності пов’язував також П. Чубинський, який відзначив, що в народі завжди було наявне розуміння нероздільності моральності та права (порушення народних звичаїв і норм життя вважалося аморальним), тому справжня людина – це людина високої моралі та достойних вчинків [11, с. 356].

Висновки. Таким чином, упродовж 1860–1880 рр. у вітчизняному громадсько-педагогічному русі в ідеальному образі “освіченого громадянина” було сконцентровано загальнолюдські (гуманність, моральність, доброта, правдивість, справедливість, чесність) та суспільно значущі (освіченість, працьовитість, відповідальність, добродійність, почуття громадянського обов’язку) риси.

Значна частина українських громадських діячів, письменників і педагогів (Г. Врецьона, М. Драгоманов, О. Духнович, М. Костомаров, П. Куліш, Ю. Федькович, Т. Шевченко та ін.), спираючись на ідею народності у вихованні особистості, доповнила ідеал “освіченого громадянина” національно-патріотичними рисами (релігійність, патріотизм, любов до Батьківщини, до рідної землі), але не обмежувалася його суто “національним”, поєднувала останнє з “інтернаціональним” (М. Костомаров, П. Куліш).

Крім того, М. Драгоманов, А. Свидницький, Т. Шевченко та інші вважали, що справжній патріот повинен стати борцем за політичні права українства – сприяти встановленню української державності (хоча б у формі автономії).

Подальші перспективи дослідження обраної проблеми полягають у тому, щоб з’ясувати розвиток ідеалу “освіченого громадянина” у поглядах українських громадських діячів, письменників і педагогів у наступні часи – у 1880-х рр. (період реакції) та наприкінці XIX – на початку XX ст. (період зростання політичної активності народних мас) і таким чином подати їх становлення і розвиток у вітчизняному громадсько-педагогічному русі у завершеному вигляді.

Список використаної літератури

1. Врецьона Г. Новомодні основи виховання / Г. Врецьона // Школьна Часопись. – 1886. – Ч. 19–20.
2. Духнович А. Народная педагогия въ пользу училищъ и учителей сельскихъ / А. Духнович. – Л., 1857. – Ч. 1 : Педагогия общая. – 216 с.

3. Корф Н.А. Наше школьное дело : сб. статей по училищеведению / Н.А. Корф. – М., 1873. – 74 с.
4. Костомаров М.І. Дві руські народності / М.І. Костомаров // Історія філософії України : хрестоматія. – К. : Либідь, 1993. – С. 317–321.
5. Куліш П.О. Листи з хутора / П.О. Куліш // Твори : в 2 т. – К. : Дніпро, 1989. – Т. 2. – С. 244–251.
6. Миропольский С.И. Теория и практика в воспитании / С.И. Миропольский // Журнал Министерства народного просвещения. – 1871. – № 157. – С. 25.
7. Пирогов Н.И. Вопросы жизни / Н.И. Пирогов // Избранные педагогические произведения. – М. : АПН РСФСР, 1952. – С. 66–69.
8. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес : нові підходи до загальних проблем / О.В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.
9. Сухомлинська О. Педагогічний дискурс ХІХ ст. – диференціація й інтеграція ідей / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2009. – № 4. – С. 37–41.
10. Тулов М. Несколько слов о брошюре князя Васильчикові “Письмо министру народного просвещения графу Толстому” / М. Тулов. – К., 1876. – С. 9.
11. Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн. / за ред. О.В. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – Кн. 1. – 624 с.
12. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання / К.Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори : в 2 т. – К. : Рад. шк., 1983. – Т. 1. – С. 192–417.
13. Ушинський К.Д. Про народність в громадському вихованні / К.Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори : в 2 т. – К. : Рад. шк., 1983. – Т. 1. – С. 43–104.
14. Федькович Ю. Дитина / Ю. Федькович // Поетичні твори, прозові твори, драматичні твори, листи. – К., 1985. – С. 43.
15. Федькович Ю. Статті та матеріали / Ю. Федькович. – Чернівці, 1959. – С. 34, 57.
16. Франко І.Я. А.П. Свидницький / І.Я. Франко // Зоря. – 1886. – С. 1.
17. Шевченко Т.Г. І мертвим, і живим, і ненародженим землякам моїм в Україні і не в Україні моє дружнє посланіє / Т.Г. Шевченко // Твори : в 3 т. – К. : Вид-во худ. л-ри, 1955. – Т. 1. – С. 304–311.
18. Шевченко Т.Г. Прогулка с удовольствием и не без морали / Т.Г. Шевченко // Твори : у 3 т. – К., 1955. – Т. 2. – С. 635–636.
19. Шевченко Т.Г. Твори : в 3 т. / Т.Г. Шевченко. – К., 1955. – Т. 2. – С. 635–636.
20. Юркевич П.Д. Курс общей педагогики с приложениями / П.Д. Юркевич. – М., 1869. – 404 с.
21. Юркевич П.Д. Серце та його значення у духовному житті людини, згідно з ученням слова Божого / П.Д. Юркевич // Вибране. – К. : Абрис, 1993. – С. 73–114.

Ткачев С.И. Развитие идеала “образованного гражданина” в отечественном общественно-педагогическом движении (1860–1880 гг.)

В статье раскрыты взгляды украинских общественных деятелей, писателей и педагогов на идеал гражданина через призму общечеловеческих, общественно полезных и национально-патриотических аспектов.

Ключевые слова: гражданское воспитание, идеал “образованного гражданина”, народность.

Tkachov S. Development of ideal “educated citizen” in domestic public pedagogical movement (1860–1880)

The article deals with cross light of attitudes of ukrainian public personalities, writers and teachers to ideal of citizen in context of global human, common useful and national patriotic aspects.

Key words: citizen upbringing, ideal of “educated citizen”, nationality.

**ПЕРЕПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЦЬКИХ КАДРІВ
ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ
В ЗАКЛАДАХ ПРОФТЕХОСВІТИ (50–60-ТІ рр. ХХ ст.)**

У статті розкрито систему перепідготовки викладацьких кадрів навчальних закладів профтехосвіти в контексті розвитку навчально-методичної роботи. Охарактеризовано основні питання проблеми: створення власної відомчої підготовки та перепідготовки персоналу, програми семінарів, шестимісячних курсів, тижневих семінарів, а також педагогічні читання тощо.

Ключові слова: перепідготовка, викладачі, навчально-методична робота, навчальні заклади профтехосвіти.

Сучасний викладач постає перед проблемою органічного поєднання теорії та практики. Це завдання вирішується шляхом організації методичної роботи як форми його своєрідної професійно-оперативної перепідготовки.

По-перше, вона забезпечує прагнення вчителя до оволодіння частковими методиками, надає йому можливість навчитися перетворювати теоретично отримані знання на досвід власної творчої діяльності щодо створення умов для саморозвитку пізнавальної активності учнів, подавати навчальний матеріал у вигляді проблемних питань тощо.

По-друге, методична робота сприяє усуненню прогалин у знаннях про сучасні тенденції в освіті.

Навчально-методична робота ставала предметом досліджень багатьох науковців. Так, сутність методичної роботи в різні роки розкривали Ю. Бабанський, Н. Кухарев, М. Скаткін та ін. Як структурну ланку системи безперервної освіти розглядали методичну роботу А. Галаган, А. Єрмола, О. Сидоренко.

Питання організації навчально-методичної роботи з викладачами методичних закладів досліджувала Т. Лебединець, з учителями початкових класів – Н. Матвеева.

Однак поза увагою дослідників залишилася проблема взаємозв'язку перепідготовки педагогічних кадрів та ефективності навчально-методичної роботи в закладах профтехосвіти в конкретний історичний період (50–60 рр. ХХ ст.), що й визначило *мету статті*.

Одним із кроків, спрямованих на усунення недоліків, зазначених у серпневій постанові Ради народних комісарів 1945 р., стала робота із суттєвого підвищення професійного рівня педагогічного складу працівників системи профтехосвіти, яка здійснювалася шляхом створення власної відомчої мережі підготовки та перепідготовки кадрів, а також залучення сторонніх висококваліфікованих фахівців.

Так, уже в 1946 р. відповідно до розпорядження уряду СРСР перший загін випускників вищих навчальних закладів (800 інженерів та 1700 викладачів загальноосвітніх предметів) отримав призначення на роботу в училища й школи ФЗН; крім того, одночасно різні міністерства й відомства перевели до цих навчальних закладів 13 475 висококваліфікованих робітників і спеціалістів на по-

сади майстрів виробничого навчання та старших майстрів. Із цього часу мережа професійно-технічних закладів поповнювалася щорічно випускниками інститутів і технікумів, контингент яких щорічно зростає; наприклад, у 1955–1956 рр. в училища і школи ФЗН нашої республіки одержали призначення більше ніж 850 осіб, які закінчили вищі й середні спеціальні навчальні заклади, а за 1951–1959 рр. – понад 2500 молодих спеціалістів. Цьому сприяли й тогочасні кроки уряду зі збільшення кількості закладів, які готували інженерно-педагогічних працівників для сфери професійної освіти; зокрема, після постанови Ради Міністрів “Про заходи з подальшої індустріалізації, поліпшення якості і зменшення вартості будівництва” (1955 р.) для забезпечення новостворених будівельних училищ кваліфікованими майстрами виробничого навчання й викладачами були засновані два індустріальних технікуму, а в трьох раніше існуючих – відкриті вечірні відділення будівельного профілю; аналогічна картина спостерігалася і в інших галузях народного господарства. Як наслідок, постійно зростав прошарок педагогічних працівників навчальних закладів профтехосвіти з вищою та середньою освітою; якщо в 1951 р. вони становили 43,3% контингенту викладачів і майстрів, то в 1958 р. – вже 55,5%.

Робота зі створення власної відомчої мережі підготовки та перепідготовки педагогічного персоналу була розпочата ще Головним управлінням трудових резервів і передбачала такі заходи.

По-перше, враховуючи, що в роки Великої Вітчизняної війни на роботу в училища і школи ФЗН замість призваних на військову службу досвідчених педагогічних працівників пройшли молоді кадри (передусім на посади майстрів виробничого навчання) з-поміж випускників цих самих навчальних закладів, які за своєю виробничою та методичною підготовкою згодом перестали відповідати рівню нових вимог, становлячи від 60 до 80% контингенту майстрів, обласні управління трудових резервів на межі 1945–1946 рр. почали повсюдно організовувати для них спеціальні короткострокові курси-семінари підвищення кваліфікації. Останні зазвичай працювали в два потоки, чому сприяв новий порядок чергування виробничих і теоретичних занять, встановлений щойно впровадженими навчальними планами (тобто майстер брав участь у роботі семінару в ті дні, коли учні його групи вивчали загальноосвітні й загальнотехнічні дисципліни).

Програма цих семінарів складалася з двох частин: перша – присвячена вивченню методичних питань, а друга – головним чином виробничій роботі біля верстатів, лещат тощо. Крім відвідування лекцій, кожний із слухачів був зобов’язаний виконати й практичні домашні роботи: скласти місячний план виробничого навчання групи, план заняття з групою на один день, план бесіди на яку-небудь виховну тему [1].

По-друге, на початку 1946 р. при тих самих обласних підрозділах Головного управління трудових резервів були засновані шестимісячні курси для підготовки майстрів виробничого навчання з-поміж осіб, які мали освіту в обсязі не менше шести класів загальноосвітньої школи і кваліфікацію за спеціальністю не нижче від 5-го розряду.

По-третє, одночасно із цим була розгорнута мережа курсів підвищення кваліфікації керівного персоналу, на яких навчання відбувалося як з відривом від виробництва, так і без нього; на них відряджались керівники територіальних обласних управлінь і їх заступники, директори училищ і шкіл ФЗН, заступники

директорів з навчально-виробничої частини, помічники директорів з культурно-виховної роботи, старші майстри [2, с. 24].

Про зміст роботи вищезазначених семінарів для майстрів виробничого навчання, які переважно проводилися безпосередньо в навчальних закладах профтехосвіти під керівництвом завучів (в училищах) або старших майстрів (у школах ФЗН), свідчать теми занять (розроблені, щоправда, обласними управліннями). Наприклад, у Харківській області тогочасна програма навчання майстрів мала таку тематику:

- завдання системи трудових резервів у новій п'ятирічці (1 година);
- навчальна документація, її значення та використання (4 години);
- документація з планування для майстра (2 години);
- облікова документація, її значення й упорядкування (2 години);
- організація робочих місць майстра й учнів (2 години);
- різновиди інструктажу та методи його здійснення (2 години);
- добір навчально-виробничих робіт (2 години);
- виховні й організаційні завдання майстра (2 години);
- підвищення ідейного рівня та кваліфікації майстра (2 години) [3].

Паралельно із цим в училищах і школах ФЗН створювалися аналогічні семінари і для викладачів; наприклад, у Дніпродзержинському ремісничому училищі металургів (Дніпропетровська область) на заняттях вони вивчали такі теми: “Планування роботи викладача”; “Аналіз контрольних письмових робіт за чверть”; “Основні відомості про металеві сплави”; “Спільна робота майстра, вихователя та викладача з навчання й виховання учнів”; “Досягнення прокатного, доменного та мартенівського виробництва”; “Організація й методика проведення урока” [4].

Питання підвищення кваліфікації педагогічного персоналу не втратило актуальності й після реорганізації Головного управління трудових резервів у міністерство. Так, з метою засвоєння майстрами виробничого навчання мінімуму знань з педагогіки та методики наказом міністра в травні-червні 1947 р. були проведені тижневі семінари (з відривом від виробництва) із залученням до проведення занять кваліфікованих викладачів педагогічних і технічних навчальних закладів та кращих працівників місцевих управлінь трудових резервів. Навчальний план цих семінарів передбачав по 10 годин лекцій на педагогіку та методику виховної роботи, а також 28 годин на методику виробничого навчання. При цьому остання складалася з таких розділів:

- система державних трудових резервів (1 година);
- зміст навчання в училищах і школах ФЗН (4 години);
- методика й організація виробничого навчання (16 годин);
- планування та облік навчальної роботи (4 години);
- майстер як основний керівник виробничого навчання (3 години).

У свою чергу, курс методики й організації виробничого навчання охоплював такі теми: загальна методика виробничого навчання (4 години), методика виробничого навчання в навчальних майстернях та в цехах підприємств (по 6 годин на кожну) [5].

Трохи пізніше “з метою здобуття педагогічних знань, необхідних... для роботи з навчання й виховання молодих кваліфікованих робітників” міністерство організувало обов'язкове вивчення педагогічного мінімуму спочатку старшими майстрами та вихователями, а потім і директорами училищ і шкіл ФЗН, які не

мали спеціальної педагогічної освіти [6, с. 22; 7, с. 10]. При цьому кожний з них обирав форму підготовки (навчання на курсах без відриву від виробництва або самостійна підготовка) за власним розсудом, а також визначав час її проведення в зазначений період; керівники республіканських, обласних і міських управлінь, у свою чергу, зобов'язувалися забезпечити слухачів необхідними навчальними посібниками.

У 1949 р. згідно з наказом міністра для педагогічних працівників училищ і шкіл ФЗН, які не мають педагогічної освіти й раніше не навчалися на курсах підготовки та підвищення кваліфікації, територіальними управліннями трудових резервів було організовано вивчення педагогічного мінімуму за розширеною програмою, яке передбачало: заняття з педагогіки (в обсязі програми учительських інститутів), методики виробничого навчання, методики виховної роботи, організації й контролю за навчальною роботою – для директорів, їх заступників з навчально-виробничої роботи, помічників з культурно-виховної роботи; з педагогіки (в обсязі програми педагогічних училищ), методики виробничого навчання та методики виховної роботи – для майстрів виробничого навчання, старших майстрів і вихователів [8, с. 90].

Зазначена тенденція тривала й надалі, про що, наприклад, свідчить витяг з наказу міністра трудових резервів, виданого у 1952 р.: “Особи, які приймаються на роботу в навчальні заклади і не мають педагогічної освіти, повинні засвоїти встановлений педагогічний мінімум і по завершенні трьох місяців... скласти відповідний іспит”.

Для сприяння в підготовці до зазначеного іспиту в навчальних закладах впроваджувалися певні заходи: так, з допису у спеціалізований відомий журнал “Профессионально-техническое образование” про діяльність Миргородського училища механізації сільського господарства (Полтавська область) впливає, що силами найбільш досвідчених педагогів і майстрів, а також сторонніх фахівців для цього контингенту проводилися лекції й консультації, була в наявності необхідна педагогічна та методична література; безпосередньо в училищі відбувалися іспити, які приймала комісія, що складалася з керівного персоналу навчального закладу, представників районного відділу народної освіти та запрошених викладачів вищих навчальних закладів [9].

Важливу роль у справі оволодіння керівним персоналом навчальних закладів системи профтехосвіти належним професійним рівнем відігравали зазначені раніше Всесоюзні курси підвищення кваліфікації, які здійснили перший випуск слухачів у 1948 р. Вони являли собою багатогалузевий навчальний заклад, де заняття проводилися з відривом від виробництва за 7–8 навчальними планами впродовж шести місяців (дещо пізніше було засноване й річне відділення).

Згідно з навчальними планами курсів, слухачі вивчали технічні, суспільно-політичні, педагогічні і методичні дисципліни, здобуваючи знання, необхідні для практичної діяльності та поліпшення якості навчально-виховної роботи.

Координацію навчально-методичної роботи курсів здійснювала педагогічна рада; важливу роль в організації педагогічного процесу відігравали навчальні кабінети, при яких працювали наукові гуртки слухачів. Поряд з теоретичними знаннями курсанти вдосконалювали практичні навички, зокрема під час практики в провідних навчальних закладах трудових резервів.

Крім Всесоюзних курсів, у цілому ряді міст були створені їх філіали, які працювали при індустріальних технікумах; до найбільших серед них належали, зокрема, Харківський та Київський [10; 11].

Із часом набула поширення тенденція до поступового перенесення центра ваги в справі підвищення кваліфікації педагогічного персоналу навчальних закладів профтехосвіти з прискореного, стислого й дещо поверхового процесу вдосконалення знань (лекції, конференції, семінари, короткострокові курси, засвоєння педмінімуму тощо) на більш ґрунтовне. Про це, наприклад, свідчить витяг з наказу по Міністерству трудових резервів, виданого у 1952 р.: “Одним з головних завдань у роботі з кадрами... є максимальне залучення працівників училищ, шкіл ФЗН і управлінь на заочне і вечірнє навчання в середніх спеціальних і вищих навчальних закладах”.

Поряд із зазначеними вище заходами з підвищення кваліфікації працівників системи професійної освіти ефективною формою, використовуваною для досягнення тієї самої мети, слугували “Педагогічні читання”, впроваджені наказом по Міністерству трудових резервів у березні 1947 р. [12].

Згідно з наказом, ці читання повинні були сприяти узагальненню кращого досвіду навчально-виховної діяльності в закладах профтехосвіти та підвищенню педагогічної кваліфікації їх працівників; змістом же самих читань могли бути найбільш актуальні питання методики навчання й виховання учнів, педагогіки та педагогічної психології.

На зазначений захід надавалося 10–12 днів у жовтні; доповідачами виступали кваліфіковані майстри виробничого навчання, викладачі, керівні працівники училищ і шкіл ФЗН, робітники методичних кабінетів та управлінь міністерства, наукові й інженерно-технічні працівники установ і підприємств. Що ж до обговорення доповідей, то до нього залучалися працівники навчальних закладів трудових резервів, методичних кабінетів і територіальних управлінь, наукові співробітники та викладачі інститутів, інженерно-технічні робітники підприємств.

Тематика доповідей на “Педагогічних читаннях” у той час встановлювалася Міністерством трудових резервів, хоча потенційні доповідачі могли запропонувати додаткові теми, погодивши їх із спеціальною міністерською комісією; особи, які виявили згоду, працювати над однією з тем, сповіщали про це місцеве управління трудових резервів і подавали до нього розгорнутий план роботи з визначенням строків завершення кожного етапу; навчально-методичні кабінети й методичні об’єднання територіальних управлінь, у свою чергу, забезпечували доповідачів науковим керівництвом і консультаціями.

Для керівництва “Педагогічними читаннями” і розгляду поданих доповідей при вченій раді міністерства створювалася спеціальна комісія; схвалені нею доповіді заслуховувалися й обговорювалися на читаннях, організованих місцевими управліннями трудових резервів. За кожен таку прочитану доповідь автор (або автори) одержував грошову винагороду, а за доповіді, визнані кращими, – грошову премію (у підвищеному розмірі).

Як свідчать публікації в спеціалізованих періодичних виданнях, тогочасна тематика “Педагогічних читань” включала питання педагогіки й педагогічної психології, загальної методики виробничого навчання в навчальних майстернях і цехах підприємств, основ методики викладання спеціальної технології, принципів відбору та планування навчально-виробничих робіт у різні періоди навчання,

методики й змісту підготовки майстрів до занять, методики оволодіння здатністю “читати” креслення тощо [13].

Наочне уявлення про зміст доповіді на тему “Загальна методика виробничого навчання в навчальних майстернях ремісничих і залізничних училищ” надають тези до неї, складені одним із потенційних доповідачів “Педагогічних читань” (старшим майстром залізничного училища):

- навчальні майстерні та їх оснащення;
- роль майстерень у справі виховання в учнів охайності, досконалості й чистоти;
- вивчення майстром кожного учня; виховання почуття відповідальності в кожного вихованця за честь групи та училища;
- операційно-комплексна система виробничого навчання;
- урок – основна форма навчальної роботи в навчальних майстернях;
- колективний інструктаж і його застосування;
- фронтальні вправи в початковий період навчання, переваги фронтального навчання;
- індивідуальна робота учнів; методи індивідуального інструктажу [14].

Про масштабність “Педагогічних читань”, проведених, наприклад, у 1947/48 навчальному році, свідчить наказ міністра трудових резервів [14]. У ньому зазначено, що спеціальною міністерською комісією для читань було остаточно схвалено 150 доповідей, підготовлених майстрами, вихователями, викладачами навчальних закладів, методистами та інспекторами територіальних управлінь; в їх обговоренні взяли участь більше ніж шість тисяч осіб; після завершення читань був виданий збірник цих доповідей, а начальникам територіальних управлінь Міністерства трудових резервів було наказано готуватися до “Педагогічних читань” у наступному році.

Висновки. Отже, як свідчить проведене дослідження, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів системи профтехосвіти було актуальною проблемою, від розв’язання якої залежав і рівень методичної роботи в начальних закладах.

Список використаної літератури

1. Соничев С. Повышение квалификации молодых мастеров / С. Соничев // Производственное обучение. – 1946. – № 5. – С. 9.
2. В Главном управлении трудовых резервов // Производственное обучение. – 1946. – № 2. – С. 24–25.
3. Богомолов В. Семинары мастеров производственного обучения / В. Богомолов // Производственное обучение. – 1947. – № 1. – С. 25.
4. Семинары в училище // Производственное обучение. – 1946. – № 1. – С. 25.
5. О проведении семинаров мастеров производственного обучения // Сборник приказов и инструкций Министерства трудовых резервов Союза ССР (май 1947 года). – М. : Трудрезервиздат, 1947. – С. 16–21.
6. Об изучении педагогического минимума мастерами, старшими мастерами и воспитателями ремесленных, железнодорожных училищ и школ ФЗО Министерства трудовых резервов // Сборник приказов и инструкций Министерства трудовых резервов Союза ССР (июнь 1947 года). – М. : Трудрезервиздат, 1947. – С. 22–23.
7. О плане подготовки квалифицированных рабочих в училищах и школах ФЗО Министерства трудовых резервов на 1948 год // Сборник приказов и инструкций Министерства трудовых резервов Союза ССР (январь–февраль 1948 года). – М. : Трудрезервиздат, 1948. – С. 6–12.

8. Об улучшении качества подготовки квалифицированных рабочих в училищах и школах ФЗО / М.С. Розофаров // Трудовые резервы СССР : сборник официальных материалов. – М. : Госуд. изд-во юридической литературы, 1950. – С. 87–90.
9. Пашенко М. В педагогических кабинетах училищ / М. Пашенко, Э. Войцеховский // Профессионально-техническое образование. – 1956. – № 1. – С. 26.
10. На уроках повышения квалификации // Производственное обучение. – 1948. – № 9. – С. 32.
11. Есиков В. Центральным курсам усовершенствования – 10 лет / В. Есиков // Профессионально-техническое образование. – 1958. – № 5. – С. 18–19.
12. Положение о “Педагогических чтениях”, организуемых Министерством трудовых резервов / М.С. Розофаров, В.В. Лобанов // Сборник важнейших законодательных и ведомственных материалов о трудовых резервах СССР. – М. : Трудрезервиздат, 1948. – Вып. 1. – С. 103–105.
13. Про перетворення Головного управління професійно-технічної освіти при Раді Міністрів Української РСР в союзно-республіканський Державний комітет Ради Міністрів УРСР по професійно-технічній освіті // Відомості Верховної Ради Української Соціалістичної Республіки. – 1966. – № 10. – С. 95.
14. Подготовка к “Педагогическим чтениям” // Производственное обучение. – 1947. – № 8. – С. 24–25.

Стаття надійшла до редакції 26.10.2012.

Черкашина О.О. Переподготовка преподавательских кадров как условие эффективности учебно-методической работы кадров в учреждениях профтехобразования (50–60-е гг. XX в.)

В статье раскрыта система переподготовки преподавательских кадров учебных учреждений профтехобразования в контексте развития учебно-методической работы. Охарактеризованы основные вопросы проблемы: создание собственной ведомственной подготовки и переподготовки персонала, программы семинаров, шестимесячных курсов, недельных семинаров, а также педагогических чтений и т.п.

Ключевые слова: переподготовка, преподаватели, учебно-методическая работа, учебные заведения профтехобразования.

Cherkashyna O. Teaching personnel retraining as a factor of effectiveness educational methodical work of teaching personnel in the institutions of vocational training (50–60-ies of XX century)

In article the system of retraining of teaching personnel of educational institutions of vocational training in a context of development of educational methodical work is opened. It is characterized the basic questions of a problem: creation of own departmental preparation and retraining of the personnel, the program of seminars, six-monthly courses, week seminars, and also pedagogical readings, etc.

Key words: retraining, teachers, educational methodical work, vocational training educational institutions.

РОЗВИТОК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИХ ЗАСАД ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

Статтю присвячено проблемі розвитку концептуальних основ зарубіжної педагогічної компаративістики. Розглянуто актуальні загальнотеоретичні підходи порівняльно-педагогічних досліджень зарубіжних педагогів-компаративістів (теорія конвергенції, соціальний функціоналізм, теорія людського капіталу). Розкрито розвиток методичних засад новітніх зарубіжних компаративних педагогічних студій.

Ключові слова: порівняльна педагогіка, теорія, методологія.

У сучасних умовах глобалізації й інтернаціоналізації всіх сфер життєдіяльності суспільства, зокрема освіти та виховання підростаючих поколінь, порівняльні компаративні студії розглядаються як один із суттєвих факторів забезпечення якісної модернізації національних систем шкільництва, планування шляхів їх удосконалення на конкурентоспроможній основі.

Розширення дослідницького поля порівняльної педагогіки на сучасному етапі відповідно до актуальних суспільних потреб і запитів, трансформація її цілей та завдань, що стосуються не лише порівняльного аналізу національних освітніх систем різних країн, а й спрямовуються на вивчення міжнародного та міжкультурного виміру педагогічної практики, її теорії й емпіричних досліджень, закономірно вимагають збагачення та вдосконалення і її теоретико-методологічного підґрунтя.

Удосконаленню теоретико-методологічних засад порівняльної педагогіки присвячено низку праць вітчизняних педагогів-компаративістів. Так, у дослідженнях А. Василюк, К. Корсака, Н. Яковець [1]; Н. Лавриченко [2], А. Сбруєвої [3] та інших визначено й охарактеризовано основні етапи історичного розвитку порівняльної педагогіки як науки, з'ясовано її об'єкт і предмет, розглянуто її методологічну основу, зокрема цивілізаційний, антропологічний, синхронний та діахронний підходи, розкрито найбільш поширені методи компаративних педагогічних досліджень тощо.

Для успішної інтеграції в європейській і світовий науково-освітній простір вітчизняним педагогам-компаративістам необхідно враховувати новітні зміни у теорії й методології міжнародної педагогічної компаративістики.

Метою статті є аналіз розвитку теоретико-методологічних основ педагогічної компаративістики у дослідженнях зарубіжних учених.

Одним із найдавніше застосовуваних у порівняльній педагогіці методів є історичний, в основі якого лежить припущення про неможливість повноцінного осмислення жодного соціального явища без вивчення його генези. Цей метод тісно пов'язаний з народним (етнологічним) підходом, вживання якого педагогами-компаративістами обґрунтовується розумінням системи освіти кожної країни як продукту національної історії, національного характеру. Історико-етнологічний підхід активно використовували ще класики порівняльної педагогіки, які у своїх працях зосереджувалися в цілому на етноцентричному описі чи

порівняннях на макрорівні народної освіти в окремих країнах, а в подальшому на узагальненні її функціонування [5; 7; 13].

Цей підхід до порівняльно-педагогічних досліджень детально обґрунтовано у працях німецького педагога-компаративіста Ф. Шнайдера, який наголошував, що завданням порівняльної педагогіки є не лише зіставлення подібних освітніх проблем з різних національних контекстів, а й ґрунтовний аналіз тих факторів, що зумовлюють національне вираження відповідних педагогічних явищ, тобто їхню національну своєрідність [15, с. 86].

Однак згодом історико-етнологічний підхід був розкритикований як надто аморфний. Так, американський дослідник А. Казаміас відзначив обмеженість пояснення подібностей і відмінностей у різних системах освіти лише на основі історичного й етнологічного підходів та на основі цього запропонував використання у порівняльно-педагогічних дослідженнях універсального в соціологічних науках функціонального методу, який сприяв усвідомленню того факту, що дві системи освіти, маючи ідентичну структуру, можуть суттєво відрізнитися за своєю функцією. Цей підхід уможливує виявлення подібностей і відмінностей в організації та функціонуванні освітніх систем різних країн з урахуванням специфічного соціокультурного впливу [9].

Значний внесок у розробку методології порівняльної педагогіки зробив британський учений Б. Холмс, обґрунтувавши проблемний підхід до компаративістичного дослідження педагогічних проблем, суть якого полягає у першочерговій постановці певної проблеми, а в подальшому в її аналізі з точки зору різноманітності форм, у яких вона виявляється у різних системах освіти. Обрані системи повинні бути водночас якомога репрезентативними з точки зору відповідної проблеми. Виходячи із цих міркувань, дослідник запропонував такий алгоритм порівняльно-педагогічного дослідження: 1) вибір проблеми; 2) виявлення її можливих рішень; 3) осмислення проблеми з метою її чіткого формулювання; 4) аналіз контексту проблеми; 5) висунення гіпотез при виборі методів вирішення проблеми; 6) верифікація гіпотез; 7) формулювання висновків; 8) перевірка всього дослідницького процесу. Особливо важливе значення у цьому плані автор відводить першому етапу, що передбачає не лише постановку проблеми дослідження, а й її аналіз; другому, спрямованому на окреслення шляхів розв'язання проблеми; четвертому, що забезпечує визначення істотних чинників проблеми і зрештою шостому, націленому на прогнозування і перевірку можливих шляхів вирішення проблеми, котрі впливають з аналізованого контексту. Цей підхід учений вважав тим науково-теоретичним підґрунтям компаративного дослідження, яке уможливує раціональне прогнозування оптимальних шляхів розв'язання освітніх проблем на основі міжнародного досвіду [8].

Незаперечну цінність контекстуального підходу в порівняльно-педагогічних дослідженнях підкреслював і британський компаративіст Е. Кінг у працях "Їхні школи та наші" (1958), "Світові перспективи в освіті" (1962) тощо. Учений досліджував шкільництво у різних країнах крізь призму його конкретного культурного контексту, адже суть порівняльно-педагогічного дослідження, на його думку, полягає у систематичному описі й аналізі всього, що пов'язане з вихованням у цілій культурі. Беручи за основу порівняльної педагогіки такий підхід, науковець заперечував ідею про те, що порівняльна педагогіка може формулювати закони чи містити у собі здатність до прогнозування. Однак ця галузь науково-педагогічних знань, за його твердженнями, може слугувати основою для прийняття рішень у всіх спірних

питаннях щодо освіти. Завданням дослідника-компаративіста Е. Кінг визначив аналіз та формулювання рекомендацій щодо розв'язання актуальних освітніх проблем на основі зарубіжного досвіду з обов'язковим урахуванням того, що ця діяльність завжди повинна бути підпорядкована відмінному від зарубіжного, новому контексту, у якому вони мають знайти застосування [11].

Значний прогрес у теорії й методології порівняльної педагогіки пов'язаний з упровадженням при порівнянні освітніх систем методу класифікації. Класифікація завжди передбачає певну теорію чи принаймні гіпотезу про істотні характеристики предмета дослідження, є своєрідним резюмуванням знань про певний предмет. Важливість цього методу дослідження полягає передусім у тому, що він сприяє виробленню категорій. На сучасному етапі дедалі частіше застосовується метод статистичної класифікації, що полягає наприклад у ранжуванні окремих країн залежно від кількості учнів на різних рівнях освіти чи залежно від щорічного збільшення кількості учнів у різних типах шкіл тощо. Статистичні класифікації здійснюються, як правило, міжнародними організаціями, наприклад ЮНЕСКО.

Цей метод заснований на кількісному підході до досліджуваної реальності. Найбільш поширеною формою кількісного підходу є економічна, що фокусується переважно на зв'язках між освітою й економічним розвитком. Він застосовується із 60-х рр. XX ст., однак зацікавлення ним характеризується значними коливаннями залежно від того, як у різні історичні періоди та у різних країнах оцінювалися економічні вигоди від інвестицій в освіту. Приблизно із 80-х рр. XX ст. зростає інтерес до цього методу насамперед завдяки діяльності Світового банку й ОЄСР.

Комплексна методологія порівняльної педагогіки включає і так званий "динамічний підхід", обґрунтований швейцарським компаративістом П. Росселло. Він виходить з неможливості закладення заздалегідь сталих методів порівняльних досліджень у зв'язку з відмінністю їх цілей і завдань. Зокрема науковець запропонував типологію порівняльно-педагогічних досліджень, в основі якої такі критерії: 1) предмет порівняння (системи освіти, їх структури, методи, програми тощо); 2) масштаб порівняння (між геополітичним регіонами, країнами, областями однієї країни тощо); 3) суть порівняння (які дані порівнюються, як поєднуються освітні дані з політичними, соціологічними, психологічними тощо); 4) перспектива порівняння (порівняння стану освіти чи тенденцій навчання і виховання; стосовно тенденцій порівняння може бути статичним, тобто стосуватися певного історичного періоду, або динамічним для з'ясування напряму чи темпу змін); 5) характер дослідження (суто теоретичне чи орієнтоване на практичну реалізацію результатів) [14, с. 18]. Перевагою цієї методологічної класифікації є її відкритість, що залишає можливість подальшого розвитку та цим відрізняє її від описаних вище методів, спрямованих на встановлення певних меж для порівняльно-педагогічних досліджень та нав'язування конкретного способу порівняння.

Крім методологічних, основою порівняльно-педагогічних досліджень виступає і низка загальнотеоретичних підходів. Так, найбільш поширеними на сучасному етапі є положення теорії конвергенції, що ґрунтується на переконанні про наявність значного впливу соціально-економічних, культурних і технологічних імперативів на гармонізацію чи на уніфікацію систем освіти певних країн. Ця теорія є особливо актуальною для індустріального суспільства, що вимагає узгодження як структури освіти та її результатів, так і її змісту [6]. Хоча ця теорія протягом кількох десятиліть залишається найактуальнішою для педагогічної

компаративістики, у світі й Європі зокрема, де особливо актуальною є ідея єдиного європейського простору, відомі факти, що не узгоджуються з нею чи навіть заперечують її. Тут можна навести приклад Швейцарії, де існують значні відмінності у вихованні та навчанні у різних кантонах.

Крім теорії конвергенції як теоретичного підґрунтя порівняльної педагогіки, ця галузь наукових знань асимілювала і низку теорій з інших дисциплін, зокрема соціальних, економічних тощо. Так, найбільш важливою соціальною теорією, що активно застосовується у порівняльно-педагогічних дослідженнях, є соціальний функціоналізм, котрий вказує на взаємозв'язок освітніх інститутів із соціальними структурами чи їх місце у структурі суспільного життя, намагається дати відповідь на питання взаємозалежності розвитку освіти і суспільства у різних країнах, визначає загальною метою компаративних педагогічних студій не лише розвиток шкільництва на основі позитивного зарубіжного досвіду, а й оновлення суспільства загалом, посилення його життєздатності [10].

Серед економічних теорій у порівняльній педагогіці набула поширення теорія людського капіталу, яка розглядає освіту як каталізатор поступового збільшення вартості робочої сили й інструмент економічного розвитку. На сьогодні визнано, що норма (рівень) прибутку є лише наближеним показником ефективності системи освіти, оскільки, наприклад, у періоди високого рівня безробіття диплом про здобуття освіти не завжди означає кращі умови для працевлаштування. Однак усе частіше з'являються праці, які у межах порівняння освітніх програм спрямовані на прогнозування розвитку робочої сили, а також дослідження, націлені на порівняння систем освіти більш та менш розвинутих країн і розробку рекомендацій щодо змін в освітніх галузях слаборозвинутих країн з метою досягнення вищого рівня економічного розвитку [4; 16].

Висновки. Отже, трансформація завдань та розширення дослідницького поля порівняльної педагогіки в умовах сьогодення закономірно зумовили вдосконалення її теоретико-методологічних основ. Серед загальнотеоретичних підходів цієї галузі наукових знань, як свідчить аналіз зарубіжних порівняльно-педагогічних досліджень, пріоритетне значення відводиться ідеям теорії конвергенції, що визначають гармонізацію та певною мірою уніфікацію національних систем освіти і виховання як провідну тенденцію їх розвитку в умовах глобалізації й інтернаціоналізації всіх сфер суспільного життя. Водночас не втрачають актуальності у зарубіжній педагогічній компаративістиці і положення теорії людського капіталу та структурного функціоналізму, що проголошують шкільництво своєрідним індикатором і водночас інструментом економічного та соціального розвитку. Суттєві зміни спостерігаються також у методиці зарубіжної порівняльної педагогіки, характерною ознакою якої стала відкритість до різноманітних загальнонаукових, гуманітарних, соціологічних методів, тобто відмова від нав'язування сталих конкретних способів порівняння.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в аналізі міжнародних тенденцій розвитку освіти (початкової, середньої, вищої) на сучасному етапі.

Список використаної літератури

1. Василюк А. Нариси з порівняльної педагогіки / А. Василюк, К. Корсак, Н. Яковець. – Ніжин : НДДУ, 2002. – 119 с.
2. Лавриченко Н. Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень / Н. Лавриченко // Шлях освіти. – 2006. – № 2. – С. 17–23.
3. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. для вузів / А.А. Сбруєва. – 2-ге вид., стер. – Суми : Університетська книга, 2005. – 320 с.

4. Anderson Ch.A. Education and economic development / Ch.A. Anderson, M.J. Bowman. – Chicago : Aldine Pub. Co., 1965. – 436 p.
5. Foght H.W. Comparative Education: Studies of the educational systems of six modern nations / H.W. Foght, A.H. Hope, I.L. Kandel, W. Russell, P. Sandiford ; edited by P. Sandiford. – London : J.M. Dent & Sons, 1927. – 500 p.
6. Glowka D. Konvergenztheorie und Vergleichende Bildungsforschung / D. Glowka // Bildung und Erziehung. – 1971. – № 24 (6). – S. 531–540.
7. Hessen S. Kritische Vergleichung des Schulwesens der anderen Kulturstaaten / S. Hessen // Die Theorie der Schule und der Schulaufbau / H. Nohl, L. Pallat (Hrsg.). – Langensalza : Beltz, 1928. – S. 421–510.
8. Holmes B. Problems in Education: A comparative Approach / B. Holmes. – London : Routledge and Kegan Paul, 1965. – 320 p.
9. Kazamias A.M. Tradition and Change in Education. A Comparative Study / A.M. Kazamias, B.G. Massialas. – N. J. : Prentice-Hall, 1965. – 182 p.
10. Kazamias A.M., Schwartz K. Irrungen und Wirungen in der Methodologie der Vergleichenden Erziehungswissenschaft / A.M. Kazamias, K. Schwartz // Vergleichende Erziehungswissenschaft. Texte zur Methodologischen Diskussion. – Pullach bei München : Verlag Dokumentation, 1974. – S. 217–223.
11. King E. Other Schools and Ours: Comparative Studies for Today / E. King. – 5th edition. – London : Holt, Rinehart, and Winston, 1979. – 553 p.
12. King E. World Perspectives in Education / E. King. – London : Butler and Tanner Ltd., 1962. – 383 p.
13. Kriek E. Bildungssysteme der Kulturvölker / E. Kriek. – Berlin : Britz, 1934. – 232 s.
14. Rossello P. L'education comparee au service de la planification / P. Rossello // Cahier de pedagogie experimentale et de psychologie de l'enfant, nouvelle serie 17. – Neuchatel : Delachaux et Niestle, 1959. – P. 16–21.
15. Schneider F. Vergleichende Erziehungswissenschaft / F. Schneider. – Heidelberg : Quelle & Meyer, 1961. – 218 s.
16. Schultz Th.W. Investment in Human Capital / Th.W. Schultz // American Economic Review. – 1961. – Vol. 51(1). – P. 1–17.

Стаття надійшла до редакції 13.11.2012.

Чех А.А. Развитие теоретико-методологических основ сравнительной педагогики второй половины XX – начала XXI в.

Статья посвящена проблеме развития концептуальных основ зарубежной педагогической компаративистики. Рассмотрены актуальные общетеоретические подходы сравнительно-педагогических исследований зарубежных педагогов-компаративистов (теория конвергенции, социальный функционализм, теория человеческого капитала). Раскрыто развитие методических основ современных зарубежных компаративных педагогических студий.

Ключевые слова: *сравнительная педагогика, теория, методология.*

Chekh A. The development of theoretical and methodological basics of comparative pedagogic in the second part of XX and the beginning of XXI centuries

This article is devoted to the problem of development of conceptual basics of foreign pedagogic comparativistics. Main contemporary theoretical approaches of comparative pedagogical researches of foreign comparative pedagogs (theory of convergence, social functionalism, theory of human capital) have been considered. The methodological basics of new foreign comparative studios have been revealed.

Key words: *comparative pedagogic, theory, methodology.*

ОГЛЯД ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ТЕОРІЙ ВІДПОВІДНОСТІ КАР'ЄРИ ТИПУ ОСОБИСТОСТІ

У статті проаналізовано історію розвитку теорій відповідності кар'єри типу особистості. Акцентовано увагу на сучасних напрямках розвитку теорій типу людини, що використовують системний підхід.

Ключові слова: кар'єра, кар'єрні орієнтації, тип особистості, теорії відповідності кар'єри типу особистості

У сучасних умовах, пов'язаних з перехідною моделлю зайнятості від планового господарства до ринкової економіки, різко знизилася роль держави в питаннях регулювання кар'єри, зростає значення власних зусиль і кваліфікації фахівця, а суспільство декларує образ соціально успішної людини, яка досягла кар'єрних успіхів, як найбільш прийнятний і бажаний. На своєму трудовому шляху багато людей можуть стикатися з невідповідністю власних цінностей, потреб, мотивів, уявлень про себе, навичок із займаною посадою, що призводить до високого рівня психічного напруження, незадоволеності, проблем вибору трудового шляху тощо.

У зв'язку із цим видається особливо актуальною проблема вивчення розвитку теорій відповідності кар'єри певним особистісними рисам людини. Насамперед, це має значення для адаптації молодих фахівців до сучасних вимог суспільства.

Мета статті – проаналізувати історію розвитку теорій відповідності кар'єри типу особистості.

До середини минулого століття теоріям відповідності кар'єри та особистості передували теорії окремих особистісних рис. Вони часто являли собою елементи, що не склалися в чітку наукову картину. Однак на цьому етапі досліджень уже було зроблено важливий висновок: незалежно від того, що лежить у центрі бажання кар'єрного зростання, сам факт кар'єрного успіху буде більш імовірним за наявності певних, притаманних людині, особистісних характеристик.

Роберт Бретц (Bretz R.) як особистісні предиктори успішної кар'єри виділяв упевненість, енергійність, ініціативність, емоційну стабільність, стійкість до стресу, інтернальний локус контролю. Р. Брокхаус (Brockhaus R.) провів лонгитюдне дослідження особистісних чинників успіху підприємців: у групі успішних підприємців він виявив важливу роль інтернального локусу контролю. Т. Харрелл (Harrell T.) і Б. Альперт (Alpert B.) з'ясували, що кар'єра випускників програм MBA (The Master of Business Administration) більш успішна, якщо їм властива екстраверсія. Ц. Куль (Kuhl C.) і П. Ламбінг (Lumbing P.) пов'язують успішність у кар'єрі з інтернальним локусом контролю, високим рівнем активності, потребою в досягненнях, толерантністю до невизначеності, усвідомленням обмеження в часі та впевненістю в собі [1].

У різних дослідженнях, включаючи вітчизняні, підтверджується висока важливість більш комплексного чинника успішності кар'єри – самоефективності (термін ввів А. Бандура (Bandura A.)). Самоефективність позначає віру в ефекти-

вність власних дій і виявляється в умінні організувати свою діяльність і досягти успіху у відносинах з оточенням [1]. Інший комплексний конструкт – ядро самооцінки (термін введений Т. Джаджом та об'єднує власне самооцінку, узагальнену самоефективність, інтернальність локусу контролю й негативну афективність) – також багаторазово знаходив підтвердження в дослідженнях як такий, що впливає на загальну успішність кар'єри.

Особлива увага в працях, присвячених кар'єрі, приділялася класичним особистісним конструктам, таким як фактори “Великої П'ятірки”. Загальноновизнаним вважається варіант, запропонований Л. Голдбергом: 1) екстраверсія, енергійність; 2) порозуміння, дружелюбність; 3) свідомість, самоконтроль; 4) емоційна стабільність, стійкість; 5) інтелектуальна й культурна відкритість новому досвіду.

На місце теоріям окремих особистісних рис прийшли дослідження в психології кар'єри, присвячені типології відповідності кар'єри й особистості. На одному з перших етапів такого підходу Д. Сьюпером було запропоновано поняття професійної Я-концепції. За аналогією з більш загальним поняттям Я-концепції професійна Я-концепція являє собою сукупність уявлень про сторони свого “Я”, пов'язані з трудовими та професійними характеристиками, на основі яких людина будує ставлення до себе й взаємодіє з іншими людьми. Професійна Я-концепція, на думку Д. Сьюпера, – це конструкт, який пояснює, наскільки робота “відповідає” особистості кар'єриста [6]. Сформульоване подібним чином визначення цього особистісного конструкту дає змогу проводити паралелі між різними шкалами й змінними професійної Я-концепції та показниками внутрішньої суб'єктивної успішності вибудованої кар'єри, адже цей фактор намагається співвіднести кар'єру й безпосередньо особистість людини.

Спроби типологізації кар'єри відповідно до типів особистості в подальшому робилися як у вітчизняній психологічній традиції, так і за кордоном. У цьому контексті Е.А. Клімов розглядає окреслену проблематику з позицій провідного об'єкта, на який орієнтована праця людини. Виходячи із цього, усі професії діляться за типом взаємодії на види: а) людина – природа; б) людина – техніка; в) людина – знак; г) людина – художній образ; д) людина – людина [5].

З погляду професійного самовизначення зарубіжний дослідник кар'єри Дж. Голланд (J. Holland) пропонує схожу типологію особистостей на підставі того, на що орієнтований суб'єкт праці у своїй діяльності. Він виділяє шість типів особистості: 1) реалістичний (орієнтація на маніпулювання інструментами і механізмами); 2) дослідницький (орієнтація на пошук); 3) артистичний (орієнтація на самопрезентацію); 4) соціальний (орієнтація на взаємодію з людьми); 5) підприємницький (орієнтація на вплив на людей); 6) конвенціональний (орієнтація на маніпулювання даними та інформацією). На думку Дж. Голланда, один із цих типів повинен у людини домінувати, але в цілому особистість здатна пристосовуватися, використовуючи стратегії двох або більше типів [3].

Однак найбільш часто використовуваним унаслідок емпіричної затребуваності поняття, що відбиває потребнісну та смислову сторону кар'єрних траєкторій людини, стало поняття кар'єрної орієнтації. Кар'єрні орієнтації, на думку багатьох дослідників [1; 4; 6], – одне із центральних понять професійної Я-концепції. Вони визначаються як уявлення про свої здібності, ціннісні орієнтації, мотиви, сенси та потреби, що відносяться до просування в професійній діяльності [6].

Виникаючи в процесі соціалізації на основі та в результаті навчання на початку розвитку кар'єри, кар'єрні орієнтації відображають наявність усвідом-

люваних пріоритетних професійних потреб у структурі особистості. Актуалізація кар'єрних орієнтацій відбувається в ситуації вибору, впливаючи як на вибір професійної діяльності, так і конкретного місця роботи [4].

Історія вивчення цієї проблематики сягає 1957 р., коли А. Гулднер (Gouldner A.) запропонував дихотомію кар'єрних орієнтацій, протиставивши професійно-технічну та організаційну орієнтації. Уже з їх назв було очевидним, що люди, орієнтовані на перший варіант, були схильні до досягнення визнання їх дій колегами по професійному середовищу, а люди, орієнтовані на останній варіант, – на просування в організації службовими сходами. Більш пізні дослідження продемонстрували надмірну спрощеність цієї моделі [7]. Тому однією з найпоширеніших теорій кар'єрних орієнтацій можна назвати більш комплексну теорію якорів кар'єри відомого американського дослідника Е. Шейна, що виділив спочатку п'ять, а потім розширив свій список до восьми основних кар'єрних якорів: професійна компетентність, менеджмент, автономія, стабільність, служіння, виклик, інтеграція стилів життя та підприємництво [6].

Методика визначення кар'єрних орієнтацій Е. Шейна була багаторазово випробувана та валідована в рамках різних досліджень, що проводилися в різних країнах. Кар'єрні орієнтації залежать від сімейного виховання, особистісних рис співробітника, типу професійної діяльності, в яку залучається людина, а також від культурних і соціальних відмінностей. Незважаючи на солідний вік розглянутої теорії (концепції якорів кар'єри не менше ніж 30 років), факт відповідності окремих орієнтацій тим чи іншим особистісним рисам був науково підтверджений лише у відносно недавньому дослідженні [8].

Роблячи короткий огляд теорій відповідності кар'єри типам особистості, не можна не зупинитися на американській теорії типу (type theory) і вітчизняній соціоніці. Вихідна теоретична база в обох типологіях одна – ідеї К. Юнга про психологічні типи, що базуються на чотирьох дихотоміях: екстраверсія-інтроверсія, логіка-етика, сенсорика-інтуїція, раціональність-ірраціональність, але розвивалися обидві теорії паралельно й незалежно, тому їх зміст і мова багато в чому різні. Однак обидві вони широко застосовуються на практиці для визначення спрямованості професійної діяльності людини залежно від її типу.

На відміну від психології, яка робить наголос на формуванні психологічного типу людини під впливом різних факторів, соціоніка визнає, що є природний каркас особистості (соціотип). Усі складні системи, а людина є саме такою системою, спеціалізовані щодо виконуваних ними функцій. Існує селекція інформації, тобто деяка спеціалізація в її обробці, завдяки якій інформаційний потік сприймається й обробляється глибоко та якісно.

Будучи носієм певного типу інформаційного метаболізму (способом обміну інформацією з навколишнім світом), людина експертним шляхом вибирає з навколишнього світу саме ті інформаційні аспекти, які може обробити найкращим чином. Отже, у неї присутні вроджені схильності до певного виду діяльності (і професій), зумовлені типом його інформаційного метаболізму. Дуже важливим моментом у визначенні соціотипу є діагностика установки саме на вид діяльності. За В. Гуленко, можна виділити чотири таких установки, що утворюються шляхом перетинання юнгівських дихотомій логіка/етика і сенсорика/інтуїція [2]: управлінці, сайєнтисти, соціали, гуманітарії. У зв'язку із цим можна припустити зв'язок між установками соціотипу на вид діяльності і якорями кар'єри чи кар'єрними орієнтаціями.

Необхідно також зауважити, що останні дві зазначені теорії розглядають індивіда як модель, тобто використовують системний підхід, який, на відміну від окремих рис і конкретних характеристик, може демонструвати більш узагальнені й комплексні результати щодо чинників успішності кар'єрних процесів.

Висновки. У статті ми розглянули історію розвитку теорій відповідності кар'єри типу особистості й дійшли висновку, що їм передували теорії окремих особистісних рис, які часто являли собою елементи, що не склалися в чітку наукову картину. Пізніші дослідження показали, що на місце теорій окремих особистісних рис прийшли дослідження в психології кар'єри, присвячені відповідності кар'єри та типу особистості. Сьогодні стрімко розвивається американська теорія типів і вітчизняна соціоніка, які розглядають тип як природний каркас особистості, застосовуючи методи моделювання та системний підхід, що може послужити надалі інструментом у більш глибокому дослідженні залежності кар'єрних орієнтацій від типу індивіда.

Список використаної літератури

1. Богатырева О.О. Психологические предпосылки карьерного роста / О.О. Богатырева // Вопросы психологии. – 2008. – № 3. – С. 92–98.
2. Гуленко В.В. Соционика идет в школу. Педагогам, родителям, детям о типах и отношениях / В.В. Гуленко, В.П. Тыщенко. – М. : Черная белка, 2010. – 280 с.
3. Еремін Б.Л. Управление персоналом: учеб. для вузов / Б.Л. Еремін, Т.Ю. Базаров, Е.А. Аксенова. – М. : Юнити, 2007. – 560 с.
4. Жданович А.А. Карьерные ориентации в структуре профессиональной Я-концепции студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.А. Жданович. – М. : 2008. – 20 с.
5. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М., 1996. – 400 с.
6. Почебут Л.Г. Организационная социальная психология / Л.Г. Почебут, В.А. Чикер. – СПб. : Питер, 2000. – 298 с.
7. Kim Y. Career orientations of R&D professionals in Korea / Y. Kim, J. Cha // R&D Management. – 2000. – Vol. 30. – № 2. – P. 121–138.
8. Warr P. Preferences for Careers and Organisational Cultures as a Function of Logically Related Personality Traits / P. Warr, A. Pearce // Appl. Psychol.: an International Review. – 2004. – № 53. – P. 423–435.

Стаття надійшла до редакції 16.11.2012.

Шаповалова Н.П. Обзор истории развития теорий соответствия карьеры типу личности

В статье анализируется история развития теорий соответствия карьеры типу личности. Акцентируется внимание на современных направлениях развития теорий типа человека, использующих системный подход.

Ключевые слова: *карьера, карьерные ориентации, тип личности, теории соответствия карьеры типу личности.*

Shapovalova N. History review of development of theories of compliance of career to personality type

The author analyzes the history of development of theories of compliance of career to personality type. The attention is focused on the modern directions of development of theories of human types that utilize system approach.

Key words: *career, career orientations, type of the personality, theory of compliance of career to personality type.*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 378.09

Т.Г. АРТЕМЕНКО, О.В. АРТЕМЕНКО

ХАРАКТЕРНІ РИСИ НАУКИ ЯК СФЕРИ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ОСВІТНІЙ КОНТЕКСТ

У статті розглянуто термін “наука” в різних аспектах і тлумаченнях, визначено та проаналізовано характерні риси науки як сфери дослідної діяльності в освітньому контексті.

Ключові слова: наука, система знань, наукові знання, діяльність, наукова діяльність, суспільна свідомість.

Одним з найінтенсивніших явищ у розвитку університетської освіти на сучасному етапі є активна розробка інтеграційної політики в галузі наукових досліджень. Вхідження вищої освіти української держави до європейського наукового простору привернуло особливу увагу до організації дослідної діяльності в університетах, які є академічними осередками наукових досліджень.

Тому активний розвиток освіти й науки належить до пріоритетних завдань суспільства, яке безпосередньо пов'язано із системою національних інтересів, підвищенням якості життя та національної безпеки, де вища освіта має виступати інструментом усунення суспільних і економічних негараздів. У більшості країн світу розвиток освіти й науки набуває пріоритетного значення, а в Україні спостерігається їх маргіналізація.

За даними ООН, яка є світовим центром вивчення процесів глобалізації та формування перспективних моделей глобалізму, однією з головних тенденцій стрімкого розвитку глобального інформаційного простору є інтеграція сучасної освіти. Безпрецедентні глобальні перетворення в постсоціалістичних країнах, прискорений розвиток країн – лідерів світової цивілізації, який дещо призупинила сучасна фінансово-економічна криза, породжують трансформацію світового співтовариства в новому тисячолітті [9].

Сучасний етап розвитку цивілізації посилює вимоги до наукової компетентності фахівців із вищою освітою: вони повинні вміти творчо мислити, самостійно здобувати знання, орієнтуватись у великих обсягах наукової інформації. Необхідність підвищення рівня наукової підготовки є характерною ознакою сьогодення й у галузі професійної педагогічної діяльності, оскільки педагогічна техніка та наукова культура педагога сприяють збагаченню теорії та практики освіти й забезпечують формування творчої індивідуальності вчителя.

Аналіз наукового фонду із зазначеної проблеми дає змогу виокремити певні напрями її дослідження: висвітлення філософії сучасної освіти, методології науки (В. Андрущенко, І. Бех, А. Богуш, Є. Бондаревська, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, Р. Шаймарданов, І. Якиманська); вивчення теоретичних засад організації науково пошуку (В. Буряк, В. Загвязинський, В. Краєвський, І. Лернер,

О. Савченко). У контексті філософських аспектів науки значний інтерес становлять праці І. Андриаді, В. Андрущенко, Я. Болубаша, А. Брушлинського, С. Гессена, В. Кременя, С. Нікітіна, А. Погрібного. Проблему інтеграції науки та практики розглядають у своїх працях О. Адаменко, В. Богуславський, А. Карпов, В. Мадзігон, Н. Ничкало, Л. Паламар, Є. Хриков. Цінний досвід щодо визначення понять є і в педагогічній спадщині відомих педагогів-практиків – Я. Корчака, А. Макаренка, В. Сухомлинського.

Мета статті – визначити та проаналізувати характерні риси науки як сфери дослідної діяльності в освітньому контексті.

В енциклопедіях і тлумачних словниках подано такі основні значення терміна “наука”: “1) форма суспільної свідомості, що дає об’єктивне відображення світу; система знань про закони розвитку природи і суспільства та способи впливу на навколишній світ; 2) окрема галузь цих знань; 3) освіта, навички, знання, набуті людиною в процесі навчання, життєвого досвіду; 4) те, що навчає; порада, урок, напучення; 5) навчання” [2, с. 586].

Такий самий підхід реалізовано у “Великому тлумачному словнику”, проте з деякими змінами: “1. Людська діяльність, яка має призначення виробити й теоретично систематизувати об’єктивні знання про дійсність. 2. Одна з галузей такої діяльності, що має справу з одним аспектом дійсності. 3. Люди, які зайняті такою діяльністю. 4. Освіта, знання, набуті людиною в процесі навчання, з життєвим досвідом. 5. Досвід, знання, які знадобляться в майбутньому; застереження від помилок у майбутньому; пам’ятка, урок” [5].

Жодна сфера духовної культури не справила настільки істотного і динамічного впливу на суспільство як наука. Вона зруйнувала багато наших уявлень, що йдуть з далекого минулого, істотно змінила стан нашої свідомості. В.І. Вернадський зазначав, що наука – це сфера людської діяльності, функція якої – вироблення та теоретична систематизація об’єктивних знань про дійсність; одна з форм суспільної свідомості, що включає як діяльність з отримання нового знання, так і її результат – суму знань, що лежать в основі наукової картини світу. Вчений писав: “Наука є свідомість життя. З навколишнього життя наукова думка бере матеріал, який приводиться нею у форму наукової істини. Наука є прояв дії в людському суспільстві, сукупності людської думки” [3].

Науковець Н.П. Швирьов подає таке визначення: “Наука – це особливий тип знань про об’єкт, який у кінцевому підсумку є емпіричним. Вона покликана виробити якісь засоби пояснення й передбачення реальних подій, що передбачає співвідношення будь-яких наукових уявлень, якою б абстрактності та складності вони не досягали, з емпіричними уявленнями про об’єкт” [6]. Інший вчений І.В. Стюпін переконаний, що наука – це мистецтво ставити природі питання й отримувати відповіді, процес, у якому Всесвіт проживає, пізнає самого себе. Наука – такий спосіб пізнання світу, при якому виникає можливість ставити природі запитання та отримувати на них відповіді шляхом активного перетворення природних об’єктів [11].

Сьогодні науковці не можуть дати точного визначення поняття “наука”. Особливість наукових знань людини полягає в глибокому проникненні в суть явищ, у їх теоретичному характері.

Згідно з коротким словником з філософії, наука – це знання. Однак не будь-яке знання може бути науковим. Наукове знання починається тільки тоді, коли за сукупністю фактів усвідомлюється закономірність – загальний і необхід-

ний зв'язок між ними, що дає змогу пояснити, чому це явище відбувається так, а не інакше, передбачити подальший його розвиток [7].

Великий російський природознавець і мислитель В.І. Вернадський зазначав, що “її (науки) зміст не обмежується науковими теоріями, гіпотезами, моделями, створеної ними картини світу, в основі вона насамперед складається з наукових фактів і їх емпіричних узагальнень, і головним живим змістом є в ній наукова робота живих людей” [3].

Безпосередніми цілями науки є опис, пояснення й передбачення процесів і явищ дійсності, що становлять предмет її вивчення, на основі відкритих нею законів. Наука, зародившись у стародавньому світі у зв'язку з потребами суспільної практики, почала складатися з XVI–XVII ст. і в ході історичного розвитку перетворилася на продуктивну силу та найважливіший соціальний інститут, який справляє значний вплив на всі сфери суспільства. Будучи особливою формою пізнання світу і його перетворення, наука сформувала розуміння того, що є світ, природа; як можна і треба людині ставитися до них. Наука, як і будь-який інший елемент культури, має специфічний спосіб існування в соціумі, який визначається станом останнього. Наука, що зародилася в давнину, мало походила на середньовічну науку і тим більше – на науку Нового та Новітнього часу. Вироблення адекватного поняття науки потребувало тривалого періоду часу, незважаючи на те, що найважливіші характеристики науки виявлялися досить інтенсивно.

Багато дослідників додержуються думки, що наука – це сфера людської діяльності, функція якої – вироблення та теоретична систематизація достовірних знань про природні, соціальні й духовні реалії.

У цьому визначенні відображено дві найважливіші характеристики науки: а) як специфічного виду пізнавальної діяльності; б) як її результату.

“Науку, – зазначав основоположник наукознавства Дж. Бернал, – можна розглядати як інститут, як метод, як накопичення традицій, знань, як важливий фактор підтримки й розвитку виробництва, як один з найбільш сильних чинників, що формують переконання та ставлення до світу й людини” [1]. Зараз у філософських дисциплінах і наукознавстві закріпилося загальне уявлення про науку як соціокультурне явище, специфіка якого виражається вказівкою на такі його основні аспекти:

- а) наука як система знання;
- б) специфічна діяльність;
- в) соціальний інститут;
- г) продуктивна сила;
- д) форма суспільної свідомості.

Спочатку наука розглядалася як явище духовної культури, цінність і своєрідність якого визначалися рівнем оригінальності та змістовним багатством знань. Як духовний потенціал матеріального виробництва і тим більше, як продуктивна сила, наука не бралася до уваги. Про це свідчить, наприклад, відсутність соціального попиту на оригінальні науково-технічні проекти античної науки (літальний апарат, підводний човен тощо).

У філософській літературі наука визначається як система знань, як сукупність упорядкованих і обґрунтованих відомостей про природні, соціальні та духовні реалії. Вона включає такі основні рівні: емпіричний, теоретичний і метатеоретичний. Емпіричний рівень становлять, насамперед, дані спостереження, ем-

піричні факти (і їх кореляції), узагальнення, залежності й закони. Основними елементами теоретичного рівня знань є поняття, категорії, закони, принципи, гіпотези, теорії. Сукупність елементів метатеоретичного рівня включає наукову картину досліджуваної дійсності (наукову картину світу), ідеали та норми наукового дослідження, філософські основи науки.

Прихильники діяльнісного підходу визначають науку як специфічну діяльність, як систему пізнавальних дій, спрямованих на вироблення та теоретично осмислене уявлення достовірних знань про природні, соціальні й духовні реалії і саме пізнання [8]. Вона організована за дисциплінарним принципом – з виділенням окремих наукових дисциплін (математика, фізика, хімія, біологія, соціологія, лінгвістика тощо), у рамках яких зміст і послідовність пізнавальних дій узгоджуються з особливостями об'єкта та предмета дослідження, а також характером знання й сферами його застосування. Поряд із цим існують такі форми організації наукової діяльності, як сфера досліджень, де об'єднуються деякі параметри суміжних дисциплін, і програмово-цільові дослідження, орієнтовані на вирішення комплексних завдань. Найбільш масштабними одиницями виміру науки як діяльності з вироблення та теоретичної систематизації знання є три основні групи наук: 1) природні – науки про природу; 2) гуманітарні – науки, про суспільство й людину; 3) технічні – науки про штучні об'єкти.

Умовно ці групи можна виділити й за характером пізнавальних цілей, пов'язаних з утриманням людської життєдіяльності: перші орієнтовані на вивчення умов взаємодії людини з природою, другі – цілей впливу людини на природу, треті – засобів впливу людини на природу. У межах уявлень про науку як специфічну діяльність розрізняють також два основні різновиди наукових досліджень – фундаментальні та прикладні. Перші орієнтовані на прирощення предметного знання, фіксованого у формі найбільш загальних уявлень і законів, інші – на приріст знання, яке використано безпосередньо для вирішення практичних завдань. Фундаментальні дослідження, у свою чергу, поділяються на два типи. До першого належать наукові розробки, які спрямовані на пошук відповідей на питання та містять такі критерії:

- перегляд основних положень цієї дисципліни;
- перегляд її загальноприйнятих методологічних настанов;
- дослідження в суміжних сферах;
- відсутність прямо вираженої орієнтації на безпосереднє практичне використання результатів.

До другого типу досліджень (їх ще називають орієнтованими фундаментальними) належать наукові розробки, у яких у загальному випадку ставиться мета знайти оптимальне за певними параметрами прикладне вирішення великої науково-технічної або соціальної проблеми або забезпечити теоретичне обґрунтування її вирішення.

Будь-яка галузь науки вчить головного – логічного обґрунтування актуальності певної проблеми чи питання, чіткого визначення цілей, завдань, методів дослідження тощо: тобто науковий підхід до вивчення будь-якої дисципліни організаційно впливає на особистість – наукова методологія як учення про організацію діяльності структурує, учить виділяти головне, ставити точні, виправдані завданнями й практикою цілі, знаходити шляхи досягнення мети й реалізації задуму [4, с. 61].

Соціологи визначають науку як співтовариство людей, зайнятих науковою діяльністю в системі наукових установ [12]. Як соціальний інститут наука оформилася в Новий час. Зовні це виглядало як об'єднання вчених-одинаків в академії, а пізніше – у дослідні лабораторії, подібно до того, як у більш ранній час у рамках спеціальних установ об'єдналися служителі культу, юристи, фінансисти та інші категорії людей, зайнятих професійною діяльністю. Набуття наукою нового, більш певного і стійкого соціального статусу “узаконило” її прагматично невиправдані й екзотичні, з погляду простої людини, прояви: тривале серйозне навчання, залучення більшої кількості інтелектуалів (з яких деякі згодом ставали справді професійними вченими), відсутність безпосередньої економічної користі від їхньої роботи, специфічна мова тощо. Більше того, ідеологи науки (якими виступали самі вчені та представники певних філософських течій) постійно пропонували суспільству моделі його соціальної та політичної організації, у яких науці гарантувалися щонайменше необхідні умови поступального розвитку. “Для цих людей, – писав Х. Ортега-і-Гасет про перші покоління вчених новоєвропейської цивілізації, – ідея науки була основою, на якій будувалися й упорядковувалися всі людські проблеми, тому моральні та політичні питання для них легко вирішувалися зверненням до простої вимоги, приписуванням суспільству і державі такої організації, при якій ніщо не може перешкодити прогресу наук” [10].

Сьогодні чисельність світового наукового співтовариства становить близько 5 млн людей. Вважається, що наукою здатні займатися не більше ніж 6–8% населення, реально в розвинутих країнах у сфері науки працює близько 0,3% жителів. Однак ступінь впливу науки на суспільство в цілому корелює не з демографічними пропорціями, що досить очевидно виявляється в змісті її наступних аспектів.

Висновки. Таким чином, науку можна розглядати як продуктивну силу, одну з найважливіших складових продуктивних сил суспільства. Фактор їх розвитку відбувається за рахунок використання наукових знань при розробці нових технологій, предметів праці та продуктів предметно-практичної діяльності. Технології на основі науки прийшли на зміну традиційним і природним технологіям. На основі наукових знань створені й постійно створюються нові матеріали із заданими властивостями. Наука – це відображення реальності в раціонально впорядкованих і систематизованих формах знання, в ідеалі такою, якою вона існує незалежно від того, хто пізнає.

Список використаної літератури

1. Бернал Дж. Наука в історії суспільства / Дж. Бернал. – М., 1956. – С. 18.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – К. : Ірпінь : Перун, 2002. – 1440 с.
3. Вернадський В.І. Збірник наукових праць / В.І. Вернадський. – К., 1983. – С. 274.
4. Гавриш Н.В. Науково-дослідна діяльність студентів як інтегруючий фактор у процесі професійної підготовки у педагогічному університеті / Н.В. Гавриш, В.В. Прошкін, О.Г. Сущенко // Освіта Донбасу. – 2007. – № 3 (122). – С. 60–63.
5. Загнітко А.П. Великий тлумачний словник. Сучасна українська мова: від А до Я / А.П. Загнітко, І.А. Щукіна. – Донецьк : ТОВ ВКФ “БАО”, 2008. – 704 с.
6. Кожухар В.М. Основы научных исследований : учебное пособие / В.М. Кожухар. – М. : Дашков и К, 2010. – С. 21.
7. Короткий філософський словник. – К. : Науковий світ, 2005. – С. 76.

8. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремень ; Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 552–553.
9. Місяць Т. Трансформаційні особливості сучасних зовнішньоекономічних відносин в умовах глобалізації / Т. Місяць // Вісник КНТЕУ. Держава та економіка. – 2009. – № 6. – С. 31–38.
10. Ортега-і-Гасет Х. Положення науки і історичний розум / Х. Ортега-і-Гасет // Що таке філософія?. – М., 2001. – С. 197–199.
11. Основы научных исследований : учеб. пособ. / сост. И.В. Стёпин. – Сыктывкар : Изд-во СыктГУ, 2007. – С. 15.
12. Український педагогічний словник. – К. : Либідь, 1997. – С. 227–228.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2012.

Артеменко Т.Г., Артеменко Е.В. Характерные особенности науки как сферы исследовательской деятельности: образовательный контекст

В статье рассматривается определение термина “наука” в разных аспектах и толкованиях, определены и проанализированы характерные черты науки как сферы исследовательской деятельности в образовательном контексте.

Ключевые слова: наука, система знаний, научные знания, деятельность, научная деятельность, общественное сознание.

Artemenko T., Artemenko O. The characteristic features of science as a field of research: educational context

In the article the term “science” in different aspects and interpretations is defined and analyzed, the characteristic features of science as a field of research in the educational context are analyzed.

Key words: science, system of knowledge, activities, Scholar activities, social consciousness.

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА СОЦІАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

У статті розглянуто сутність соціально-перцептивних умінь майбутнього вчителя-філолога. Визначено структуру основних соціально-перцептивних умінь майбутнього філолога. Доведено, що сформованість соціально-перцептивних умінь сприяє неупередженому сприйняттю кожного учня.

Ключові слова: сутність, структура, соціально-перцептивні вміння, учитель, учень.

На сучасному етапі розвитку суспільства сформувався соціальний запит на педагога нового типу, який спирається на гуманістичні цінності, що передбачає його вміння створити в класі атмосферу взаєморозуміння, співпраці, посилення його уваги до особистості суб'єктів освітнього процесу, до проблеми “олюднення” відносин з ними в педагогічному спілкуванні, заснованому на прагненні до розуміння та прийняття їхньої особистісної своєрідності як цінності. У зв'язку із цим виникли нові професійні вимоги до педагога, оскільки саме він є центральною фігурою в організації навчально-виховних відносин, які сприяють або перешкоджають гарному самопочуттю, успішному навчанню й розвитку дітей у школі.

Створення відносин взаєморозуміння великою мірою визначається сформованістю соціально-перцептивних умінь учителя, адже будь-яке спілкування починається зі сприйняття та оцінювання партнера по спілкуванню. Здатність педагога не просто обмінюватися інформацією у взаємодії з учнем, а й доброзичливо сприймати й правильно його оцінювати, усвідомлювати свій і відчувати його стан, правильно розуміти й прогнозувати його поведінку стають невід'ємною складовою професійної компетентності сучасного педагога. Таким чином, соціально-перцептивні вміння вчителя є однією з найважливіших складових його професійної компетентності, оскільки вони забезпечують взаєморозуміння та створення гуманних відносин з учнями.

Особливої актуальності соціально-перцептивні вміння набувають на нинішньому етапі для майбутніх учителів-філологів, адже педагогічна діяльність саме вчителів цього профілю найбільше пов'язана з процесом комунікації, а отже, і з комунікативними вміннями.

Актуальні аспекти гуманізації освіти розглядали П. Каптерев, А. Маслоу, К. Роджерс. Питання професійної компетентності педагога висвітлено в працях Є. Клімова, А. Маркової, Л. Мітіної, А. Тряпціної. Проблеми соціальної перцепції вивчали Б. Ананьєв, О. Бодальов, С. Вершловський, С. Кондратьєва, А. Лабунська, а соціальні аспекти професійної компетентності вчителя – Л. Берестова, Н. Матяш, С. Петрушин, Л. Шабатура. Однак, незважаючи на розробленість окремих аспектів, питання соціально-перцептивних умінь майбутніх учителів-філологів є ще недостатньо дослідженими.

Мета статті – розглянути сутність і структуру соціально-перцептивних умінь майбутніх учителів-філологів.

У школі вкрай актуальними є проблеми спілкування та взаєморозуміння між суб'єктами освітнього процесу, зумовлені недостатнім рівнем підготовки вчителів з питань соціального сприйняття, тобто перцепції.

Сутність соціальної перцепції полягає в образному сприйнятті людиною себе, інших людей і соціальних явищ. У більшості джерел перцепція трактується як процес і результат сприйняття людиною навколишнього світу та самої себе. Перцепція пов'язана зі свідомим виділенням того чи іншого феномену та інтерпретацією його сенсу через різні перетворення сенсорної інформації.

Сприйняття людини людиною в процесі спілкування здійснюється як сприйняття зовнішніх ознак, а співвідношення їх з особистісними характеристиками індивіда та інтерпретація його вчинків на їх основі тлумачаться як розуміння. Однак у разі неадекватного сприйняття учня вчителем можуть виникати труднощі в навчальному спілкуванні. В. Лабунська вважає, що для інших людей суб'єкт утрудненого спілкування виявляється в сукупності його вмінь і навичок, до яких належать: експресивно-інтонаційні, соціально-перцептивні характеристики, навички та вміння взаємодії, різні види ставлення до себе й інших. Для себе суб'єкт утрудненого спілкування розкривається відображенням умінь і навичок через специфічне поєднання його внутрішніх, особистісних особливостей, що включають сформовану систему відносин, способи розуміння, емоційного реагування і переживання ситуації утрудненого спілкування [3, с. 6].

Соціальна перцепція є двосторонньою: люди сприймають та інтерпретують одне одного в процесі спілкування й взаємної діяльності, у результаті правильної інтерпретації виникає порозуміння, на процес якого істотним чином впливає багато факторів. Невирішені життєві проблеми й внутрішні конфлікти ускладнюють розуміння людьми одне одного, тому в складних ситуаціях педагогічної діяльності особливого значення набуває такий психологічний параметр, як відкритість, тобто вміння вчителя бути чесним і природним у відносинах з учнями.

Розглядаючи сукупність здатностей учителя як найважливіший чинник розвитку й формування здатностей учнів, Н. Кузьміна виокремлює два рівні. По-перше, це специфічна чутливість педагога як суб'єкта діяльності до об'єкта, процесу й результатів власної педагогічної діяльності, у якій учень виступає в ролі суб'єкта-об'єкта педагогічного впливу; по-друге, специфічна чутливість педагога до учня як суб'єкта спілкування, пізнання й праці, оскільки головними засобами виховання є види діяльності особистості, яка формується (тобто самого учня), і способи їх організації з метою отримання бажаного кінцевого результату.

Перший рівень, на думку дослідниці, становлять перцептивно-рефлексивні здатності, звернені до об'єкта-суб'єкта педагогічного впливу, тобто до учня, у зв'язку із самим собою (учителем).

Перцептивно-рефлексивні педагогічні здібності, у свою чергу, на думку Н. Кузьміної, включають три види чутливості:

- почуття об'єкта;
- почуття міри або такту;
- почуття причетності.

Рівень сформованості перцептивно-рефлексивних педагогічних здатностей забезпечує формування педагогічної інтуїції, яка, у свою чергу, може бути як "гарною", тобто допомагає продуктивно вирішувати педагогічні завдання, так і "поганою", тобто підказує неправильні рішення [2, с. 6].

Л. Мітіна, аналізуючи комунікативні педагогічні здібності, акцентувала увагу на тому, що вони виявляються в специфічній чутливості педагога до способів встановлення та розвитку педагогічно доцільних відносин з учнями на основі завоювання в них авторитету й довіри та забезпечуються такими соціально-перцептивними вміннями:

- здатністю до ідентифікації, тобто ототожнення себе з учнями;
- чутливістю до індивідуальних особливостей учнів (їхніх інтересів, схильностей, здібностей);
- гарною інтуїцією, яка є важливою характеристикою творчого мислення, що виявляється в антиципації, тобто в передбаченні педагогічного результату при виборі стратегій впливу;
- сугестивними властивостями особистості або здатністю до навіювання [4, с. 6].

Виходячи з трьох сторін спілкування (комунікативної, перцептивної та інтерактивної), більшість науковців виділяє три групи базових комунікативних умінь учителя:

- уміння міжособистісної комунікації;
- уміння сприйняття й розуміння один одного;
- уміння міжособистісної взаємодії.

Уміння міжособистісної комунікації включають у себе:

- уміння передавати навчальну інформацію;
- уміння користуватися вербальними та невербальними засобами передачі інформації;
- уміння організовувати та підтримувати педагогічний діалог;
- уміння активно слухати учня.

Серед перцептивних умінь важливе значення мають:

- уміння орієнтуватися в комунікативній ситуації педагогічної взаємодії;
- уміння розпізнавати приховані мотиви та психологічний захист учня;
- уміння розуміти емоційний стан учня.

Розуміючи під соціальною перцепцією сприйняття, розуміння й оцінювання людьми соціальних об'єктів (інших людей, самих себе, груп тощо), В. Сластьонін подає сукупність перцептивних умінь у вигляді такого взаємопов'язаного ряду:

- сприймати й адекватно інтерпретувати інформацію про сигнали від партнера по спілкуванню, одержані в ході спільної діяльності;
- глибоко проникати в особистісну сутність інших людей;
- встановлювати індивідуальну своєрідність людини;
- на основі швидкої оцінки зовнішніх характеристик людини й манер поведінки визначати внутрішній світ, спрямованість і можливі майбутні дії людини;
- визначати, до якого типу особистості та темпераменту належить людина;
- за незначними ознаками вловлювати характер переживань, стан людини, її причетність чи непричетність до тих чи інших подій;
- знаходити в діях та інших проявах людини ознаки, що відрізняють її від інших і самої себе в подібних обставинах у минулому;
- бачити головне в іншій людині, правильно визначати її ставлення до соціальних цінностей, враховувати в поведінці людей “поправки” на сприймання, протистояти стереотипам сприйняття іншої людини (ідеалізація, “ефект ореолу” тощо) [6].

Дані про учнів, отримані в результаті застосування соціально-перцептивних умінь, є необхідною умовою успішності педагогічного спілкування на всіх етапах педагогічного процесу.

Зокрема, на етапі моделювання майбутнього спілкування вчитель спирається, передусім, на свою пам'ять і уяву. Він повинен пам'ятати не тільки імена та обличчя вихованців, а і їхні індивідуальні особливості, поведінку. Уява на цьому етапі виявляється в умінні ставити себе на місце іншої людини, тобто ідентифікуватися з нею.

Організація безпосереднього спілкування вимагає вміння встановлювати психологічний контакт з класом, створювати обстановку колективного пошуку, спільної творчої діяльності; налаштовувати учнів на спілкування з учителем.

Управління педагогічним спілкуванням вимагає вмінь знімати психологічні бар'єри, бачити за поведінкою учнів мотиви, якими вони керуються, визначати їхню поведінку в різних ситуаціях, забезпечувати в класі сприятливу атмосферу.

Встановленню зворотного зв'язку в процесі спілкування допомагають емпатійні процеси, що виникають у ході взаємодії вчителя та учнів. Він досягається через уміння відчувати загальний психологічний настрій класу, момент зміни емоційних станів учнів, їхню готовність працювати; своєчасно бачити усунення окремих учнів від загальної діяльності.

Розкриваючи структуру соціально-перцептивних здатностей, С. Кондратьєва виокремлює серед них такі вміння:

- застосовувати теоретичні знання в практиці вивчення особистості конкретної дитини;
- оцінювати учня об'єктивно, незалежно від його успішності й поведінки в певних життєвих ситуаціях;
- долати негативні стереотипи й установки;
- оцінювати особистість у цілому на основі аналізу окремих вчинків [4].

На основі напрацювань науковців виокремлено такі соціально-перцептивні уміння, значущі для професійної діяльності майбутнього вчителя-філолога:

- бачити весь клас одночасно й кожного учня окремо;
- за зовнішніми ознаками та поведінкою розпізнавати їхній стан, рівень розуміння навчального матеріалу, процес формування знань і вмінь учнів;
- розуміти стан учня (фізичний, психічний, фізіологічний); виявляти почуття емпатії щодо учнів;
- вчасно розпізнавати появу мотиваційного вакууму й зниження пізнавального інтересу, щоб визначити та ліквідувати причини цього явища;
- вміти враховувати накопичену перспективну інформацію в удосконаленні педагогічної діяльності.

Як одна з найважливіших умов успішної комунікації вчителя сформованість соціально-перцептивних умінь забезпечує об'єктивність, цілісність, суб'єктність, толерантність сприйняття ним своїх учнів та інших суб'єктів освітнього процесу.

Висновки. Сутність соціально-перцептивних умінь полягає в образному сприйнятті вчителем себе, учнів і соціальних явищ. Їх сформованість надає майбутнім учителям-філологам можливість неупереджено та адекватно сприймати особистісні якості й поведінку кожного учня, правильно розуміти його мотиви,

емоційний стан та індивідуальні особливості, оцінювати й аналізувати їх з метою прогнозування розвитку педагогічної ситуації.

До соціально-перцептивних умінь майбутніх учителів-філологів віднесено вміння бачити весь клас одночасно й кожного учня окремо; розпізнавати їхній стан, рівень розуміння навчального матеріалу, процес формування знань і вмінь учнів; розуміти стан учня (фізичний, психічний, фізіологічний); виявляти почуття емпатії щодо учнів; вчасно розпізнавати появу зниження пізнавального інтересу; враховувати накопичену перспективну інформацію в удосконаленні педагогічної діяльності.

Подальші дослідження пов'язані з вивченням особливостей процесу формування окремих соціально-перцептивних умінь та дослідженням педагогічних умов, які цьому сприяють.

Список використаної літератури

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М., 1996. – 482 с.
2. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.
3. Лабунская В.А. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция / В.А. Лабунская, Ю.А. Менджерицкая, Е.Д. Бреус. – М. : Академия, 2001. – 288 с.
4. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л.М. Митина. – М. : Дело, 1994. – 216 с.
5. Развитие социально-перцептивной компетентности личности // Материалы научной сессии, посвященной 75-летию академика А.А. Бодалева ; под общей редакцией Вице-президента академии МААН, заслуженного деятеля науки РФ, доктора психологических наук, профессора А.А. Деркача. – М. : Луч, 1998. – 248 с.
6. Слостенин В.А. Педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под ред. В.А. Слостенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.

Стаття надійшла до редакції 02.11.2012.

Баркаси С.Б. Сущность и структура социально-перцептивных умений будущих учителей-филологов

В статье рассматривается сущность социально-перцептивных умений будущего учителя-филолога. Определяется структура основных социально-перцептивных умений будущего филолога. Доказывается, что сформированность социально-перцептивных умений способствует непредвзятому восприятию каждого ученика.

Ключевые слова: *сущность, структура, социально-перцептивные умения, учитель, ученик.*

Barkasi S. Essence and structure of social-perceptual skills of the future philologist

The article deals with the essence of social-perceptual skills of future teachers in Linguistics. The structure of the main social and perceptual skills of the future philologist is determined. It is proved that the formation of the social-perceptual skills promotes unbiased perception of each student.

Key words: *nature, structure, social-perceptual skills, teacher, student.*

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ У США

Статтю присвячено питанню професійного розвитку вчителів у США. Розглянуто основні шляхи професійного розвитку. Проаналізовано проблеми, що виникли у цій сфері.

Ключові слова: *вчитель, професійний розвиток, США, взаємностереження.*

Соціально-економічні та культурні зміни, які відбуваються у сучасному світі, висувають перед педагогічною освітою України нові завдання. Суспільство потребує творчих, відповідальних, інтелектуально розвинутих фахівців, здатних працювати в сучасній школі, готових до всіх видів діяльності спеціалістів нової генерації. Завдання щодо постійного професійного розвитку вчителів відображено в таких державних документах, як Закони України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Національна доктрина розвитку освіти України XXI століття, “Концепція педагогічної освіти”, Державна програма “Учитель”. Згідно з вищезазначеними документами, в Україні повинен забезпечуватися прискорений, випереджальний інноваційний розвиток освіти, а також мають створюватися умови для розвитку, самоствердження та самореалізації особистості протягом життя. У цьому контексті корисним буде розглянути досвід професійного розвитку вчителів зарубіжних країн, зокрема США.

Мета статті – проаналізувати шляхи професійного розвитку вчителів шкіл у США.

Поняття “розвиток” (development) в англomовній психології має таке тлумачення: “Поступальний процес, при якому структури і функції, які визначають особистість людини, поступово еволюціонують від біологічної зрілості до його взаємодії із середовищем” [4, с. 107].

Поняття “професійний розвиток” є похідним від категорії “розвиток” та, як правило, пов’язане з онтологічними засадами, специфікою ставлення людини до професії, історичним підґрунтям.

Психологічний словник дає таке визначення поняття “професійний розвиток”: процес соціалізації, що відбувається в онтогенезі людини, котрий спрямований на присвоєння нею різних аспектів світу праці, зокрема професійних ролей, професійної мотивації, професійних знань і навичок [3].

Основною рушійною силою професійного розвитку є прагнення особистості до інтеграції у соціальний контекст на основі ідентифікації соціальними групами й установами. У різних культурно-історичних та біографічних умовах це прагнення виявляється в орієнтаціях на різні професійні сфери, що характеризуються різними знаряддями праці (горизонтальна орієнтація), та на різні кваліфікаційні рівні, котрі зумовлені обсягом і якістю загальної та професійної освіти [3].

Російський педагог В. Машин розглядає професіоналізацію як один із центральних процесів розвитку людини у зрілому віці, який спрямований не стільки на засвоєння фіксованого обсягу професійних дій, скільки на перетворення самого суб’єкта діяльності [2].

О. Щотка пов'язує особистісний розвиток людини з її професійним становленням. На її думку, професійне становлення – це динамічний багаторівневий процес, який охоплює значний період життєвого шляху і не зводиться лише до професійного навчання. Перехід до наступної стадії впливає з попередньої та супроводжується виникненням у суб'єкта ряду суперечностей [1].

Американські педагоги під професійним розвитком у широкому сенсі розуміють розвиток особистості в контексті виконання професійних ролей [8, с. 11]. Професійний розвиток учителів А. Глетхорн (A. Glatthorn) визначає як професійне зростання, якого досягає педагог у результаті систематичного поглиблення власного досвіду [6, с. 41]. На цьому етапі розвитку педагогічної думки в англійських країнах, зокрема США, використовується саме термін “професійний розвиток” (professional development), який є ширшим за поняття “кар'єрний розвиток” (career development), що означає зростання, просування педагога в кар'єрі, отримання вищої посади, і “підвищення кваліфікації” (staff development), під яким розуміється організація формальних курсів та програм для розвитку викладачів [6, с. 41]. Професійний розвиток включає як формальні форми (наприклад, відвідування семінарів, курсів, наставництво тощо), так і неформальні (вивчення літератури з проблем навчання і викладання, неформальне спілкування з колегами тощо) [8, с. 11]. Зазначимо, що професійний розвиток охоплює всі цикли професійного становлення викладача, починаючи від підготовки в межах магістерської чи докторської програми і закінчуючи самоосвітою [9, с. 13–14].

Отже, професійний розвиток зазвичай розглядається як процес, що спрямований на підвищення кваліфікації шляхом формального чи неформального навчання. Професійний розвиток має бути пов'язаний з потребами самої особистості та відповідати ситуації, що склалася в суспільстві й освіті.

До неформальних форм і видів професійного розвитку, як правило, зараховують спілкування учителів щодо проблем навчання та виховання, взаємовідвідування тощо. Проте, як зазначає Департамент освіти Сполучених Штатів (United State Department of Education – USDE), специфіка роботи американських учителів, завантаженість аудиторною роботою не сприяє частим контактам колег, і навіть коли виникають професійні проблеми, молоді вчителі не завжди консультуються зі своїми наставниками [7, с. 128].

Час є каменем спотикання для ефективного професійного спілкування. Тому в школах заздалегідь планується проведення дискусій з різноманітних освітніх проблем.

Ще однією популярною неформальною формою професійного розвитку вчителів є взаємовідвідування і взаємостереження. Ця форма підвищення кваліфікації викладачів сприяє розвитку їхньої професійної майстерності та дає змогу конструктивно обмінятися досвідом з колегами. Причому вона є корисною як для молодих, так і для досвідчених педагогів. Викладачі-початківці опановують досвід у процесі відвідування занять, а досвідчені колеги, з одного боку, можуть виявити сильні та слабкі сторони діяльності молодого спеціаліста, а з іншого – запозичити щось корисне і цікаве для себе.

Взаємостереження – це шлях, за допомогою якого члени педагогічного колективу можуть обмінятися ідеями щодо навчання та оцінювання учнів.

Підкреслимо, що взаємостереження – це не контроль або критичне оцінювання викладацької діяльності педагогів. Воно розглядається як система підтримки та засіб професійного розвитку вчителів [1, с. 196].

До формальних форм професійного розвитку відносять здобуття магістерського (рідше докторського) ступеня, курси (програми) підвищення кваліфікації, методичні семінари, наукові конференції, підтримка молодих спеціалістів, отримання сертифікатів різного рівня тощо.

У 2009 р. Л. Дарлінг-Хаммонд (L. Darling-Hammond) та її колеги провели дослідження щодо стану й шляхів удосконалення професійного розвитку вчителів у США та за кордоном, за результатами якого подали звіт [5; 10].

Було встановлено, що постійний та інтенсивний професійний розвиток учителів впливає на навчальні досягнення учнів. Учні також отримують користь від тісної та плідної співпраці вчителів.

Ефективний професійний розвиток має бути інтенсивним, постійним та пов'язаним з практикою, фокусуватися на змісті певних навчальних дисциплін. Ефективність професійного розвитку також залежить від співпраці вчителів різних шкіл. Однак, як зазначено у доповіді, більшість учителів США не мають доступу до професійного розвитку, який би відповідав зазначеним критеріям.

Було підраховано, що в середньому для ефективного покращення свого професійного рівня вчителю необхідно офіційно виділяти принаймні 50 год на рік. Американські вчителі мають значно менше. Згідно з результатами Національного опитування шкільного персоналу (National School and Staff Survey – SASS), більшість американських учителів (57%) офіційно отримали 16 год на професійний розвиток за 12 місяців, 23% – 33 год. Підтримка вчителів у їхньому професійному розвитку варіюється залежно від школи та штату. Найбільш активними у професійному розвитку вчителів є такі штати, як Арканзас, Коннектикут, Нью-Хампшир, Вермонт.

Учителі американських шкіл зазначають, що вони мало співпрацюють щодо укладання навчальних програм, вироблення стратегій покращення навчання та викладання тощо. У зв'язку із цим близько 75% учителів загальноосвітніх шкіл не відчують впливу на важливі рішення, що стосуються навчальних програм, оцінювання учнів тощо.

Американські вчителі беруть участь у традиційних формах професійного розвитку. Так, 9 із 10 вчителів беруть участь у конференціях або семінарах. Близько 36% закінчують курси підвищення кваліфікації, 22% використовують у своєму професійному розвитку таку форму, як взаємостереження та взаємовідвідування.

Сучасні вчителі серед основних бажаних пріоритетів професійного розвитку зазначають таке: зміст навчання (23%), управління класом (18%), використання новітніх освітніх технологій при викладанні (14%), навчання студентів з особливими потребами [5, с. 5–6].

Процес адаптації спеціаліста-початківця є важливим у будь-якій галузі, і школа не є винятком. Тому ще однією важливою формою професійного розвитку вчителя є так звані програми вступу в професію (induction program). Ця програма являє собою сплановану, систематичну та постійну підтримку молодого фахівця протягом першого року роботи в школі. Вищезазначена програма має за мету особистісний і професійний розвиток, підтримку та професійний діалог з моніторингом й оцінюванням діяльності відповідно до професійних стандартів.

Висновки. Таким чином, останнім часом проблема професійного розвитку американських учителів стала розглядатися все частіше. Вже зроблені певні кроки щодо його вдосконалення. Наприклад, Національною радою з розвитку пер-

соналу (the National Staff Development Council – NSDC) було розроблено стандарти професійного розвитку вчителів. Ці стандарти були укладені разом із 17 професійними асоціаціями й організаціями, вони прийняті та чинні у 40 штатах [10]. Проте ще залишилося чимало проблем, які потребують кваліфікованого вирішення.

Список використаної літератури

1. Бельмаз Я.М. Професійна підготовка викладачів вищої школи у Великій Британії та США : монографія / Я.М. Бельмаз. – Горлівка : ГДППМ, 2010. – 304 с.
2. Воляннюк Н.Ю. Профессиональное развитие субъекта деятельности [Электронный ресурс] / Н.Ю. Воляннюк. – Режим доступа: <http://lib.sportedu.ru/books/hxri/2003#21p37-47.htm>.
3. Психологический словарь. Профессиональное развитие [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psi.webzone.ru/st/315300.htm>.
4. Сегеда Н.А. Зміст креативно-акмеологічного підходу до вивчення феномену професійного зростання викладача вищої школи / Н.А. Сегеда // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Х., 2009. – № 4. – С. 106–110; Психоаналитические термины и понятия: словарь / под ред. Барнесса Э. Мура и Бернарда д. Файна. – М. : Класс, 2000. – 171 с.
5. Darling-Hammond L. Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad / L. Darling-Hammond, R.C. Wei, A. Andree, N. Richardson, S. Orphanos. – Stanford University Press, 2009. – 36 p.
6. Glatthorn A. Teacher development / A. Glatthorn // Anderson L. (Ed.) International encyclopedia of teaching and teacher education (second edition). – London : Pergamon Press, 1995.
7. U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. America's teachers: Profile of a profession. – Washington, DC, 1993.
8. Villegas-Reimers E. Teacher professional development: an international review of the literature / E. Villegas-Reimers. – International Institute for Educational Planning, UNESCO, 2003. – 196 p.
9. Wallance J. Supporting the first year experience / J. Wallance // Series 4. – LTSN, 2003. – 24 p.
10. Wei R.C. Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad / R.C. Wei, L. Darling-Hammond, A. Andree, N. Richardson, S. Orphanos. – Dallas, TX : National Staff Development Council, 2009. – 152 p.

Стаття надійшла до редакції 23.11.2012.

Бельмаз Я.Н. Профессиональное развитие учителей общеобразовательных школ США

Статья посвящена вопросу профессионального развития учителей в США. Рассматриваются основные пути профессионального развития учителей. Анализируются проблемы, которые возникли в данной сфере.

Ключевые слова: *учитель, профессиональное развитие, США, взаимонаблюдение.*

Belmaz Y. Professional Development of Secondary School Teachers in the USA

The article deals with the issue of professional development of teachers in the USA. The basic ways of professional development of teachers are examined. The existing problems in this sphere are analysed.

Key word: *teacher, professional development, USA, peer observation.*

МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ДИВЕРСИФІКАЦІЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано модель управління процесом формування конкурентоспроможного фахівця в умовах диверсифікації освіти. Цю модель подано як єдність таких блоків: концептуального, змістового, технологічного (організаційний, методико-практичний), коригувального.

Ключові слова: модель, управління, процес формування конкурентоспроможного фахівця.

Пріоритетом розвитку суспільства у ХХІ ст., як визнало світове співтовариство, беззаперечно, є якість освіти – наріжний камінь сучасної парадигми освіти, пріоритет освітньої політики більшості країн, зокрема України. Вона є головним аргументом людського розвитку в забезпеченні такого рівня життєвої та професійної компетентності особистості, який би задовольняв її прагнення до самовдосконалення й саморозвитку, потреби суспільства в освічених і висококультурних громадянах. Не даремно одним із головних напрямів модернізації освіти сучасного періоду виступає докорінна зміна якості підготовки конкурентоспроможних фахівців, які в сучасних умовах є головним критерієм оцінювання діяльності навчальних закладів. Удосконалення механізму управління та регулювання формування конкурентоспроможних фахівців є об'єктивною умовою нарощування можливостей держави щодо реалізації стратегічного курсу України на європейську інтеграцію.

Вагомий внесок у висвітлення теоретичних, методологічних, загальнометодичних питань підвищення конкурентоспроможності вищої освіти в процесі формування людського капіталу зробили як зарубіжні (А. Бранденбургер, Е. Дж. Блейклі, Дж. Брекер, І. Кірцнер, Дж. Мур, М. Портер, Д. Поланд, А. Сміт, Й. Шумпетер), так і вітчизняні дослідники (А. Акмаєв, А. Амоша, Я. Берсучський, Л. Безчасний, В. Бобров, О. Грішнова, В. Гриньова, М. Долішній, І. Каленюк, А. Колот, Л. Колешня, В. Кремень, В. Лагутін, Є. Лібанова, Т. Оболенська, І. Сазонець, Н. Ушакова та ін.).

Метою статті є обґрунтування моделі управління процесом формування конкурентоспроможного фахівця в умовах диверсифікації освіти.

Перш за все, зазначимо, що модель у педагогічному процесі – це не лише відображення деякого стану педагогічної реальності, а й “форма передбаченої діяльності, репрезентація майбутньої практики й засвоених форм діяльності” [2, с. 11]. Інакше кажучи, модель у педагогічному процесі може бути образом не лише сьогоденної чи минулої педагогічної реальності, а й майбутньої. У такому розумінні модель виконує функцію прогнозування, планування, цілеутворювання майбутньої діяльності педагога.

На підставі аналізу наукової літератури модель управління процесом формування конкурентоспроможного фахівця в умовах диверсифікації освіти подано як єдність таких блоків:

- **концептуального** (містить мету, завдання, методологічні засади, закономірності, принципи, етапи управління);
- **змістового** (представлено сутністю поняття “конкурентоспроможність”, його структурою; універсальним вимірювальним апаратом стану конкурентоспроможності майбутніх фахівців з використанням елементів моніторингових процедур);
- **технологічного** (організаційний, методико-практичний), який презентовано роботою Центру кар’єри; програмою експериментальної роботи з аналізу проблем конкурентоспроможності майбутніх фахівців; роботою на рівні адміністрації ВНЗ, деканату; роботою з викладачами й кураторами (спецсеминар); роботою зі студентами (спецкурс); роботою органів студентського самоврядування; зв’язок з громадськими організаціями, роботодавцями у процесі проходження виробничої практики;
- **коригувального** (визначення критеріїв відбору інформації та способу оцінювання отриманих даних (виділення ключових характеристик конкурентоспроможності майбутніх фахівців, розробка інструментарію кількісного виміру якісного стану конкурентоспроможності майбутніх фахівців); проведення моніторингових процедур; коригування елементів процесу для подальшого використання моделі (виділення відповідних знань та вмінь, що потребують доопрацювання, розробка на цій основі корекційних заходів щодо забезпечення оптимального стану конкурентоспроможності майбутніх фахівців шляхом внесення коректив у механізм зовнішнього й внутрішнього впливу на нього)).

Ці блоки є взаємозумовленими та взаємопов’язаними, а логіка й послідовність їх суті – взаємообґрунтованими.

За основу обраних компонентів взято складові процесу управління, представлені І. Ансоффом: цілевстановлення, що включає узгодження цілей усіх суб’єктів управління й урахування реальної ситуації в процесі прогнозування, програмування, що забезпечує створення критеріальної вимірної моделі результату; цілеспрямування через процеси організації діяльності виконавців при оптимальному розподілі функцій і повноважень, координації й регулювання їх взаємодії; ціледосягнення: контроль за одержаним результатом через установлення зворотного зв’язку, аналіз і висновки про ефективність управління [1, с. 63].

Модель структури управління процесом формування конкурентоспроможного фахівця в умовах диверсифікації освіти має такий вигляд (див. рис.).

Метою управління процесом формування конкурентоспроможного фахівця є забезпечення цілеспрямованого ефективного управлінського впливу на процес формування конкурентоспроможного фахівця.

Згідно з метою поставлено такі завдання: вивчення реального стану управління процесом формування конкурентоспроможного фахівця; упровадження моделі управління процесом формування конкурентоспроможного фахівця; об’єднання колективу закладу навколо загальної мети (підвищення рівня конкурентоспроможності випускників ВНЗ); створення середовища, сприятливого для формування конкурентоспроможності студентів та їх самореалізації в навчально-виховній та професійно спрямованій діяльності.

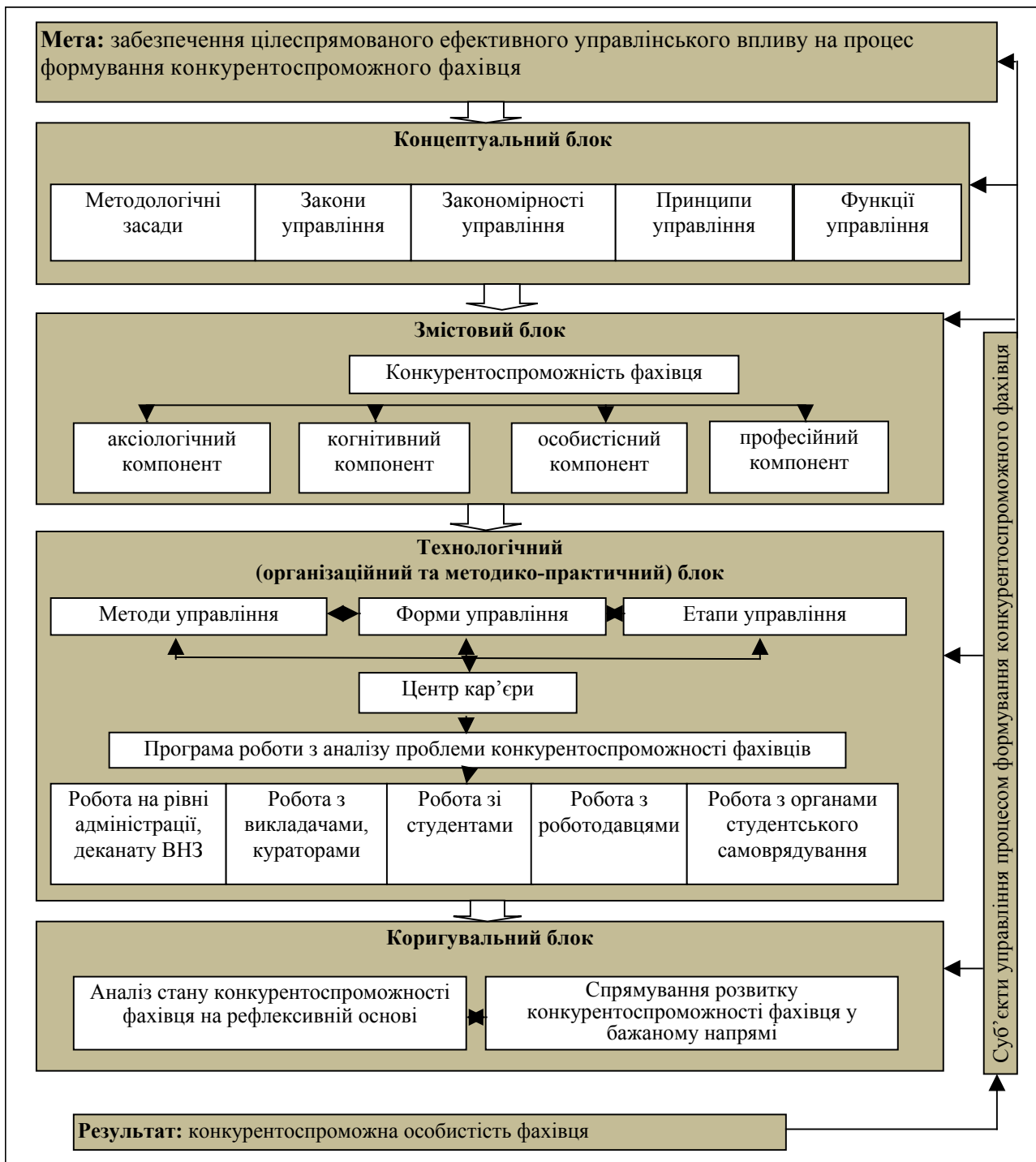


Рис. Модель структури управління процесом формування конкурентоспроможного фахівця

Визначено *закони* (єдності системи управління у ВНЗ, необхідного розмаїття, оптимального співвідношення централізації та децентралізації функцій управління, активної участі й відповідальності суб'єктів в управлінні) та *закономірності* управління процесом формування конкурентоспроможного фахівця в умовах диверсифікації освіти (усебічне користування науковими положеннями, що створюють основу управлінської діяльності освітян; єдність цілей ВНЗ із цілями управління процесом формування конкурентоспроможного фахівця; неперервність управлінського впливу в процесі формування конкурентоспроможного

фахівця (створення суб'єктами управління повторюваних замкнених циклів; забезпечення цілісності функцій управління в кожному управлінському циклі тощо); прогнозованість керівництва ВНЗ (повнота врахування впливу зовнішнього середовища і якості прогнозування необхідних для цього змін в управлінні процесом формування конкурентоспроможного фахівця); взаємодія керуючої та керованої підсистем (наявність ефективних структурно-функціональних зв'язків і залежностей між суб'єктом та об'єктом управління; оптимальне співвідношення цілеспрямованих впливів підсистем управління, самоорганізації й саморегулювання тощо); визначальна роль людського чинника в управлінні процесом формування конкурентоспроможного фахівця (компетентність та відповідальність за результати управління процесом формування конкурентоспроможного фахівця керівництва ВНЗ; розвиток творчого потенціалу викладачів і студентів); поєднання централізму з ініціативою ВНЗ, децентралізації та демократизації управління (поєднання варіативної та інваріантної частин підготовки фахівців у будь-якому управлінському циклі, встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин в управлінні процесом формування конкурентоспроможного фахівця); оптимальне співвідношення стратегічних і оперативно-поточних завдань управління процесом формування конкурентоспроможного фахівця; забезпеченість суб'єкта управління інформацією, наявність досить постійного інформаційного зворотного зв'язку (врахування сукупності зовнішніх і внутрішніх умов, за яких відбувається управлінський процес).

Нами виокремлено такі блоки *принципів* управління процесом формування конкурентоспроможного фахівця в умовах диверсифікації освіти: *пріоритетного визнання розвитку людини та визначальності природного шляху його здійснення* (демократизації, гуманізації, диференціації, відкритості системи освіти, індивідуальної підтримки викладачем навчальної діяльності кожного студента); *організації процесів, пов'язаних з управлінням і організаційною структурою процесу професійного становлення конкурентоспроможної особистості під час навчання у ВНЗ* (єдності менеджменту (адміністративного, виробничого, наукового, освітнього, соціально-культурного); демократичного централізму; комплексності; керованості; інформаційної достатності; плановості і прогностичності; оперативного регулювання і координації; контролю; раціональності використання матеріальної бази, її розвитку відповідно до вирішуваних завдань; добору, раціональної підготовки, використання людського потенціалу (студентів, викладачів, кураторів та ін.); стимулювання) [3, с. 52–54]. Зазначені принципи являють собою провідні правила організації системи управління процесом формування конкурентоспроможного фахівця. Враховуючи основні наукові підходи до визначення функцій (етапів) управління процесами у ВНЗ, виокремлено такі етапи управління процесом формування конкурентоспроможного фахівця: діагностико-аналітичний, мотиваційно-стимулювальний, планово-прогностичний, організаційно-виконавчий, контрольнo-корекційний. Ці етапи управління процесом формування конкурентоспроможного фахівця відображають основні його функції та управління процесами у ВНЗ загалом.

Змістовий блок представлено глибоким розумінням конкурентоспроможності фахівця як інтегрального особистісного утворення. Вона містить такі компоненти: аксіологічний (мотивація на успіх/невдачу; потреба в досягненнях, потреба в незалежності/автономії); когнітивний (прагнення до здобування знань і їх застосування у професійній діяльності, схильність до творчості); особистісний

(емоційний інтелект, уміння йти на розумний ризик, цілеспрямованість та рішучість); професійний (здатність до адаптації в конкурентному середовищі, рефлексія власної діяльності). Зазначені характеристики конкурентоспроможності взаємозалежні й взаємозумовлені, лише в цілісності вони забезпечують успішну професійну діяльність у нових економічних умовах, конкурентоспроможність фахівця на ринку праці. А отже, опанування і, відповідно, і практична реалізація всіх складників досліджуваного феномену здатні забезпечити кваліфіковане виконання професійної діяльності.

Технологічний (організаційний, методико-практичний) блок являє собою єдність методів, форм, етапів управління. Він презентує роботу Центру кар'єри; програму експериментальної роботи з аналізу проблем конкурентоспроможності майбутніх фахівців; роботу на рівні адміністрації ВНЗ, деканату; роботу з викладачами й кураторами (спецсеминар); роботу з роботодавцями; роботу зі студентами (спецкурс); роботу органів студентського самоврядування.

У процесі дослідження передбачено загальні методи управління процесом формування конкурентоспроможного фахівця: вивчення передового досвіду, моделювання, вербальні (індивідуальні: консультація, бесіда; колективні або групові: інструктаж, нарада, засідання, збори), порівняння, анкетування, інтерв'ювання тощо. Оскільки методи управління виконують функцію впливу, взаємодії суб'єктів і об'єктів управління, розробки та прийняття управлінських рішень, то передбачено методи активізації об'єкта управління, методи залучення об'єкта управління до діяльності, методи регулювання й координації діяльності суб'єкта та об'єкта управління, методи контролю за діяльністю суб'єкта й об'єкта управління (розподіл функціональних обов'язків та повноважень, встановлення вертикальних і горизонтальних зв'язків суб'єктів управління, створення нормативних документів, підтримка дисципліни виконання тощо). Актуальними є й традиційні засоби управління: накази, розпорядження, пам'ятки, погодження та координація дій, контроль, стимулювання та ін.

Головними учасниками управління процесом формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців виступають суб'єкти (адміністрація ВНЗ, працівники деканату, викладачі й куратори, роботодавці) та об'єкти управління (студенти). Від їх активної взаємодії залежить ефективність управління. Провідну роль відіграє керуюча підсистема (суб'єкти управління), яка має чотири рівні управління. *Перший* рівень – адміністрація ВНЗ (ректор, проректори з навчальної, наукової роботи, соціально-гуманітарної роботи, педагогічної практики, вчена рада як колегіальний орган управління ВНЗ, Центр кар'єри, роботодавці); *другий* – працівники деканатів (декан, його заступники); *третій* – викладачі й куратори; *четвертий* – роботодавці; *п'ятий* – органи студентського самоврядування (студрада, студентський профком, рада студентського наукового товариства). На третьому і п'ятому рівнях здійснюється процес керівництва процесом формування конкурентоспроможного фахівця, у результаті чого встановлюються суб'єкт-суб'єктні відносини між учасниками навчально-виховного процесу у ВНЗ. У цій ієрархічній схемі кожен нижчезазначений рівень суб'єкта управління слугує водночас об'єктом управління відносно тих рівнів, що знаходяться вище.

Коригувальним блоком передбачено визначення критеріїв відбору інформації та способу оцінювання отриманих даних (виділення ключових характеристик конкурентоспроможності майбутніх фахівців, розробка інструментарію кількісного виміру якісного стану конкурентоспроможності майбутніх фахівців); про-

ведення моніторингових процедур; коригування елементів процесу для подальшого використання моделі (виділення відповідних знань та вмінь, що потребують доопрацювання, розробка на цій основі корекційних заходів щодо забезпечення оптимального стану конкурентоспроможності майбутніх фахівців шляхом внесення коректив у механізм зовнішнього та внутрішнього впливу на нього).

Результатом досліджуваної проблеми в моделі є конкурентоспроможна особистість майбутнього фахівця.

Висновки. Реалізація моделі управління процесом формування конкурентоспроможного фахівця в умовах диверсифікації освіти є ефективною.

Список використаної літератури

1. Ансофф И. Стратегическое управление / И. Ансофф. – М. : Экономика, 1989. – 303 с.
2. Вартофской М. Модели. Репрезентация и научное понимание / М. Вартофской. – М. : Прогресс, 1998. – 506 с.
3. Галус О.М. Педагогічне управління адаптацією майбутніх учителів у системі ступеневої освіти : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.06 / О.М. Галус. – К. : Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 2008. – 608 с.

Стаття надійшла до редакції 22.10.2012.

Быкова В.А. Модель управления процессом формирования конкурентоспособного специалиста в условиях диверсификации образования

В статье обоснована модель управления процессом формирования конкурентоспособного специалиста в условиях диверсификации образования. Данная модель представлена как единство блоков: концептуального, содержательного, технологического (организационного, методико-практического), коррекционного.

Ключевые слова: модель, управление, процесс формирования конкурентоспособного специалиста.

Bikova V. The model of managing the process of competitive specialists forming in the conditions of education diversification

The model of managing the process of competitive specialists forming in the conditions of education diversification has been grounded in the article. This model has been presented as the unity of blocks: conceptual, informative, technological (organizational, methodical and practical), correctional.

Key words: model, administration, the process of competitive specialists forming.

НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА ЯК ЗАСІБ ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

На основі аналізу науково-методичної літератури визначено сутність поняття “науково-дослідна робота студента”. У статті розглянуто наукову роботу як засіб морального, інтелектуального, громадянського й естетичного виховання.

Ключові слова: науково-дослідна робота, виховання, розвиток.

Сучасне суспільство висуває перед педагогічною наукою завдання із формування та розвитку особистості педагога, здатної вільно орієнтуватися в умовах соціально-економічних змін. З метою досягнення ефективної професійно-педагогічної підготовки вчителів, створення інтегральної наскрізної системи виявлення та залучення молоді до наукової діяльності поряд із вирішенням ряду фундаментальних проблем методологічного характеру виникає необхідність оптимальної організації навчально-дослідної роботи студентів.

Аналіз наукових праць Ю. Бабанського, І. Беха, В. Галузинського, М. Данилова, М. Євтуха, Б. Єсіпова, В. Журавльова, С. Золотухіної, Г. Костюка, Ч. Кулісевича, Б. Ліхачова, Х. Лійметса, Є. Моносзона, В. Оніщука [1–5] дає змогу зробити висновок, що виховні завдання науково-дослідної роботи полягають у формуванні наукового світогляду; розширенні кругозору і наукової ерудиції майбутнього фахівця; розумінні необхідності постійного оновлення й удосконалення своїх знань; формуванні загальної, педагогічної та методологічної культури, розумінні ціннісної ролі досліджень в удосконаленні знань суспільства; формуванні стійкого інтересу до пізнання педагогічного процесу і дослідної діяльності; здатності до самоосвіти та самовиховання, формування особистості майбутнього вчителя, його спрямованості, професійно значущих рис та якостей.

Разом з тим на сучасному етапі розвитку педагогічної науки відбувається поглиблення суперечностей між вимогами до особистості та діяльності вчителя та фактичним рівнем сформованості професійно-педагогічних й особистісних якостей випускників; між цілісністю особистості студента та функціональним підходом до її формування.

Метою статті є виявлення можливостей науково-дослідної роботи у процесі виховання особистості студента.

Спираючись на дослідження М. Букача, В. Гриньової, С. Єлканова, С. Золотухіної, О. Кочетова, С. Карпенчука, В. Лозової, О. Олексюк, Т. Ткаченко, Н. Щуркової, ми дійшли висновку, що науково-дослідна робота є засобом морального виховання і сприяє формуванню моральної культури як базового компонента духовного життя студентів, який характеризує їх досягнення в оволодінні основами моралі як сукупністю принципів, вимог, норм, правил, які регулюють дії в усіх сферах її життя, у формуванні моральної свідомості, розвитку моральних почуттів, виробленні звичок моральної поведінки особистості [2]. Моральна культура включає такі компоненти: індивідуальну моральну свідомість, моральні почуття, моральні відносини, поведінка і спілкування. Індивідуальна моральна

свідомість містить ідеали, погляди, переконання, прагнення особистості, що становить духовно-моральну основу формування моральної культури. Моральні почуття мають бути свідомими. Моральні стосунки виявляють особисті якості людини. Науково-дослідна робота формує такі морально-вольові якості особистості, як:

- гуманність (доброзичливе ставлення до людей, турбота про них; допомога, чуйність, повага, довіра; уважне ставлення до інтересів, бажань людей, питань, які їх турбують, до думок, почуттів оточуючих; розуміння мотивів, якими керуються люди у своїй поведінці; тактовне ставлення до їх самолюбства, гордості, гідності);

- професійна гідність (усвідомлення особистістю своїх високих моральних якостей; повага до власних якостей, тобто усвідомлення особистістю своєї професійної цінності); цілеспрямованість (здатність чітко ставити перед собою мету, систематично і послідовно досягати її).

Крім того, у результаті науково-дослідної роботи формуються цілеспрямованість, організованість, зацікавленість у справі, пунктуальність, ретельність, відповідальність, надійність, комунікабельність, доброзичливість, честолюбство, наполегливість у досягненні мети, ініціативність, рішучість, уважність, самостійність, активність, систематичність, вимогливість до процесу і результатів своєї роботи, дисциплінованість, упевненість, наполегливість, сумлінність, організованість, почуття обов'язку; активна громадянська позиція; принциповість.

Культура поведінки і спілкування втілює в собі результати виховання, ступінь розвитку моральної свідомості особистості. Знання загальних правил поведінки, основних категорій етики повинні виявлятися в діяльності, спілкуванні, відображаючи глибину засвоєння норм поведінки і здатність втілити їх у життя.

Дослідна робота є засобом формування етичних норм і зумовлює моральний вибір та ставлення студента до майбутньої професії; етичне спрямування відносин до учнів та до інших учасників педагогічного процесу; етичні відносини до соціального середовища та суспільного життя. Особливого значення набуває дотримання дослідницької етики. Студенти вчать поважати працю інших, толерантно ставитися до різних поглядів, тактовно та змістовно аналізувати і критикувати точку зору науковців, не привласнювати чужий досвід, показувати об'єктивні результати власного дослідження, приймати виважені рішення; аргументовано, логічно вести дискусію, виявляти терпимість до іншої позиції. Особливе значення науково-дослідна робота має для формування педагогічного такту.

Наукова робота студентів є важелем інтелектуального виховання. В результаті активної участі в науковій діяльності навчального закладу в особистості формуються погляди, уявлення, переконання, загальна ерудиція, культура розумової праці, науковий світогляд. Світогляд – система поглядів на об'єктивний світ і місце в ньому людини, на ставлення її до навколишньої дійсності і до самої себе, а також зумовлені цими поглядами основні життєві позиції людей, їхні переконання, ідеали, принципи пізнання і діяльності, ціннісні орієнтації. Основними ознаками наукового світогляду є формування поглядів і переконань на основі пізнання законів розвитку природи, суспільства і мислення, сукупність філософських, суспільно-політичних, економічних, етичних і естетичних знань.

У процесі здійснення наукового дослідження розвиваються здібності, вміння та навички, чуттєве пізнання, відчуття, сприйняття, творча уява, критич-

не мислення, абстрактно-логічна пам'ять, довільна увага. Дослідна робота є ефективним засобом формування професійного інтересу, культури мислення – сукупності вироблених людством прийомів, норм і правил розумових дій у процесі узагальненого й опосередкованого пізнання дійсності, яке виражається в умінні чітко формулювати завдання (проблеми), обирати оптимальні методи (шляхи) вирішення проблем, формулювати обґрунтовані висновки, правильно використовувати їх на практиці. Культура мислення підвищує цілеспрямованість, організованість, ефективність будь-якого виду пізнавальної діяльності.

Науково-дослідна робота є підґрунтям для формування дослідницьких якостей особистості, таких як: допитливість, спостережливість, ініціативність, почуття нового, зацікавленість у справі, об'єктивність, наполегливість у досягненні мети, готовність до ризику в прийнятті рішень; певна дослідницька сміливість, рішучість, уважність, пізнавальна самостійність, активність, систематичність, цілеспрямованість, дослідницький такт і дотримання дослідницької етики, бажання і вміння відстоювати власний аргументований погляд на проблему, різнобічність інтересів, високий рівень загальної, педагогічної та методологічної культури, кмітливість, упевненість, творчість.

Наукова робота є провідним засобом трудового виховання та формування таких рис, як:

– працелюбність (сумлінність, старанність, ретельність; систематична участь у науково-дослідній роботі; насолода від самого дослідницького процесу; зацікавленість у досягненні позитивних результатів, підвищенні ефективності навчально-виховного процесу; вміння переборювати труднощі; зосередженість, зібраність, контроль за якістю виконання; постійна потреба в трудовій діяльності, її позитивні соціальні й особисті мотиви; усвідомлення значення навчальної, дослідницької та майбутньої професійної праці для суспільства і для себе; наявність трудових умінь і навичок, їх постійне вдосконалення (вміння раціонально організувати свій час, обладнати робоче місце тощо); наполегливість;

– дисциплінованість (свідоме дотримання студентом норм і правил поведінки, чітке й організоване виконання обов'язків);

– відповідальність (звичка якісно і своєчасно виконувати роботу; добросовісність; самоконтроль).

Дослідна робота студентів є важелем громадянського виховання та ефективним засобом формування громадянськості як риси особистості, що характеризується усвідомленням нею своїх прав і обов'язків у ставленні до держави, народу, законів, норм життя; турботою про благополуччя своєї країни, збереженням нагромадженого досвіду, примноженням наукового потенціалу конкретними діями відповідно до власних переконань і цінностей, що виявляється в турботі про виховання наступних поколінь. Науково-дослідна робота формує ціннісні орієнтації; патріотичну самосвідомість, громадянську відповідальність, суспільну ініціативність і активність, готовність працювати для розвитку національної системи освіти; увагу до традицій, історії народу, його педагогічної спадщини; стійкий і глибокий інтерес до національної культури, традицій, звичаїв, прагнення до їх збереження та примноження; культуру міжнаціонального спілкування, політичну, правову, економічну й екологічну культуру. Особливого значення для формування громадянськості має поєднання управління науково-дослідною роботою з максимальним самоуправлінням.

Студентська наукова робота сприяє естетичному вихованню і спрямовує на організацію естетики середовища, формування естетичного смаку, здібностей до естетичного сприйняття процесу дослідження.

Крім того, в процесі науково-дослідної роботи формуються:

1. Система знань, яка включає дослідницькі, психолого-педагогічні, методичні, знання з предмета, володіння науковими поняттями, уявленнями; точний опис фактів, явищ із застосуванням загальнонавчальної термінології; знання педагогічних технологій, оволодіння теоретичним і практичним апаратом, методами та логікою науково-педагогічного дослідження.

2. Система вмінь, до якої входять дослідницькі, інтелектуальні, організаційні, проєктивні, навчально-інтелектуальні, аналітичні, конструктивні, комунікативні, когнітивні та загальнонавчальні вміння.

До дослідницьких вмінь належать: вміння оперувати методами педагогічного дослідження, вміння використовувати дослідні методи в інших видах діяльності; критично сприймати інформацію, самостійно її аналізувати; конструювання нового педагогічного досвіду, вміння фіксувати кожний крок дослідної роботи; здобувати знання за допомогою різних засобів інформації; вносити елементи новизни; здатність прогнозувати наслідки вживаних заходів; розробляти стратегію вирішення проблемної ситуації, вміння створювати та відбирати різноваріантні методи вирішення педагогічного завдання; вміння зосереджуватися на конкретних питаннях, не порушуючи логічний розвиток ідеї; вміння підбирати споріднені факти за їх сутнісними ознаками; вміння групувати факти, ознаки згідно із загальнонауковими правилами; аналіз фактів і явищ, виділення з них загального та одиничного, сутнісного та побічного; порівняння фактів і явищ, знаходження схожості та відмінності, випадкового та закономірного; точне визначення понять; побудова доказів та спростовувань у науковій дискусії з опорою на науку; прогнозування тенденцій розвитку, можливого змінення явища, на основі історичних та сучасних тенденцій; аналізу отриманих фактів у даних інших наук; теоретичне узагальнення (створення наукової концепції, системи поглядів на основі висновків інших досліджень).

Творче педагогічне мислення охоплює здатність усебічно аналізувати факти та явища, знаходити основний стрижень досліджуваної проблеми та формулювати на цій основі поняття й положення; здатність мати сумніви щодо укоріненних поглядів та уявлень; нестандартність мислення, аналітичний підхід до вирішення проблем, загальна ерудиція; формулювання нових педагогічних ідей та концепцій; сформований науковий світогляд; гнучкість мислення; творчий потенціал, високий рівень інтелекту, здатність ефективно використовувати розумові операції: аналіз, синтез, індукцію, дедукцію, порівняння, класифікацію, абстрагування тощо; розвинуте педагогічне чуття. Ознаками творчого мислення є:

- креативність мислення (здатність продукувати нові ідеї, гіпотези, способи вираження проблемних завдань);
- інтуїція (пряме бачення суті речей, знаходження правильного вирішення проблеми без усвідомлення шляхів і способів досягнення);
- творча уява (самостійне створення нових образів, які реалізуються в оригінальних і цінних результатах діяльності);
- дивергентність мислення (альтернативність, здатність запропонувати декілька підходів до розв'язання завдання та змінювати їх, бачити проблеми, об'єкти в різних ракурсах);

- оригінальність мислення (своєрідність якостей розуму, способу розумової діяльності, здатність створювати думки, що відрізняються від загальноприйнятих поглядів);
- асоціативність мислення (здатність використовувати асоціації, у тому числі аналогії, а також віддаленість асоціацій);
- інтелектуальна активність (інтегральний пізнавально-мотиваційний показник рівня розвитку творчої особистості, що базується на інтелектуальній ініціативі);
- інтелектуальна ініціатива (продовження розумової діяльності за межами заданої ситуації, що не зумовлена ні практичними потребами, ні негативною оцінкою роботи).

3. Активне позитивне ставлення до науково-дослідної роботи, що виявляється у схильності до наукових досліджень; ступені розвитку мотивації; розумінні необхідності дослідної роботи; ціннісних орієнтаціях; творчо-пошуковій позиції, високорозвинутих пізнавальних інтересах та здібностях; дослідницькому стилі мислення; високому рівні внутрішнього прагнення до постійного оновлення та збагачення знань; прагненні до самостійного опанування знаннями; прагненні у всьому дійти суті; захопленості роботою; орієнтації на майбутню професію, моральних установках та переконаннях; прагненні за власною ініціативою брати участь у науково-дослідній роботі; переважанні особистісних мотивів.

4. Здатність до самовдосконалення (розуміння творчої самостійності та наявності прагнення до неї, прояв ініціативності й систематичності у плануванні та виконанні досліджень, різноманітність сфер прояву самостійності та відповідальності, здатність до самостійності, самооцінки, самоаналізу та самоконтролю – вміння оснóвувати свою роботу на педагогічній діагностиці, самоорганізація праці, прагнення до самоствердження, здатність до самоосвітньої діяльності, потреба в постійному самовихованні, саморозвитку, прагнення до самореалізації, рефлексія).

Висновки. Отже, потенціал науково-дослідної роботи має на меті вирішення певних завдань, у тому числі навчальних, таких як: підготовка до педагогічної діяльності; поглиблене творче засвоєння навчального матеріалу; розвиток здатності застосовувати теоретичні знання для вирішення нестандартних завдань навчання, виховання, розвитку та соціалізації дітей; оволодіння теоретичним і практичним апаратом, методами та методикою науково-педагогічного дослідження. До розвивальних завдань належать: розвиток творчого потенціалу та здібностей; інтелекту, творчого мислення; ініціативи, інтуїції, критичності мислення, креативності, забезпечення високого рівня дослідницьких умінь і навичок. Крім того, науково-дослідна робота студентів є важелем інтелектуального, морального, громадянського, трудового та естетичного виховання.

Проведене дослідження не вичерпує зазначеної проблеми. Подальшого розгляду потребують питання виховного впливу різних форм організації науково-дослідної роботи студентів.

Список використаної літератури

1. Лекції з педагогіки вищої школи : навч. посіб. / за ред. В.І. Лозової. – Х. : ОВС, 2006. – 496 с.
2. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання : навч. посіб. – К. : Вища школа, 1997. – 304 с.

3. Основи педагогіки і психології вищої школи : навч. посіб. / В.М. Галузинський, Н.Б. Євтух. – К. : ІНТЕЛ, 1995. – 168 с.
4. Троцько Г.В. Професійно-педагогічна підготовка студентів до виховної роботи в школі / Г.В. Троцько. – Х. : ХДПУ, 1995. – 241 с.
5. Туріщева Л.В. Професійний розвиток педагога: психологічний аспект / Л.В. Туріщева. – Х. : Основа, 2006. – 141 с.

Стаття надійшла до редакції 22.08.2012.

Белостоцкая О.В. Научно-исследовательская работа как средство всестороннего развития личности студента

На основе анализа научно-методической литературы определено сущность понятия “научно-исследовательская работа студента”. В статье рассмотрена научно-исследовательская работа как средство морального, интеллектуального, гражданского и эстетического воспитания.

Ключевые слова: *научно-исследовательская работа, воспитание, развитие.*

Belostotskaya O. The research work as means of an all-around development of the person of the student

On the basis of the analysis of the scientifically-methodical literature it is defined essence of concept “research work of the student”. In article research work as means of moral, intellectual, civil and aesthetic education is considered.

Key words: *research work, the education, the development.*

ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ НА ОСНОВІ ПРАВОСЛАВНИХ ТРАДИЦІЙ У НЕДІЛЬНИХ ШКОЛАХ

У статті розкрито роль недільних шкіл у православному вихованні дітей і молоді та сформульовано наукові основи організації навчально-виховного процесу.

Ключові слова: православне виховання, духовно-моральний розвиток, недільна школа, православна педагогіка, організація навчально-виховного процесу.

Понад двадцять років у нашій країні відбуваються серйозні зміни в духовній, політичній, соціальній і економічній сферах. Серед них, безумовно, є такі, які дають позитивні результати. Але водночас наявні і негативні моменти, зокрема ті, що стосуються системи освіти. Це, перш за все, відсутність чітко визначеної системи виховання, редукування самого поняття “виховання” до ідеї “адаптації до соціуму”, витіснення виховного процесу в систему додаткової освіти і комерціалізація останньої, недотримання принципу культури у вихованні, проникнення в школу ідей статевої розбещеності, споживацтва, окультизму тощо. Академік НАПН України І. Бех висловився так: “Духовний вакуум став ознакою життя. Людина втратила смак до високої моралі, живе в лоні заземлених потреб і не більше...” [2, с. 334].

Сучасна педагогіка перебуває в активному пошуку нової парадигми виховання, здатної ефективно впливати на духовно-моральний розвиток підростаючого покоління. Досвід підказує, що нове неможливо побудувати без урахування старого, традиційного, і те, що найцінніше в педагогічній спадщині, необхідно не тільки відтворювати, зберігати, а й творчо розвивати. На сьогодні педагогіка має бути зрозуміла і осмислена в руслі традиційних основ.

Релігійно-моральне виховання, як наголошують вітчизняні вчені (Г. Ващенко, Ю. Дзерович, І. Ортинський, В. Янів), є складовою української системи виховання, оскільки відповідає ментальності та духовності українців. Особливості християнського виховання порівняно із світським і значення християнських цінностей у вихованні особистості розкрито в працях А. Вихруща, О. Вишневського, В. Жуковського, В. Карагодіна, Ю. Терещенка, С. Ярмуся та ін.

Поява в останні роки помітних російських педагогічних досліджень у сфері духовно-морального виховання і православного освіти (В. Олександрова, В. Беляєва, С. Макєєва, В. Маслов, В. Меньшиков, І. Метлік, Т. Петракова, Т. Флоренська, В. Слободчиков, ігумен Георгій (Шестун), І. Метлик) обґрунтовують використання православної педагогічної культури в оновленні педагогічної теорії та практики. “Сутність духовності, – пише Т. Петракова, – полягає в трансцендуванні людиною наявної дійсності і своїх власних меж. В самому факті присутності духу в

людині виявляється більш глибинна, фундаментальна реальність, доступна лише людській інтуїції” [7].

Великий інтерес для вивчення окресленої проблеми становить має філософська релігійна література, представниками якої є М. Бердяєв, В. Зеньковський, М. Лоський, І. Ільїн, В. Соловйов, С. Франк. Вони звертають увагу на витоки людського буття, духовність і духовні цінності життя і культури, а духовний розвиток людини розглядають як зростання національної самосвідомості, як основу формування патріотизму та громадянськості.

Вимога реформування системи виховання в сучасному освітньому просторі пов’язується автором з ідеєю повернення до головного принципу православної педагогіки – пріоритету духовно-моральних цінностей виховання над матеріально-економічними. Виховання – це, у першу чергу, передача наступним поколінням традиційної духовної ієрархії цінностей, завдяки яким здійснюється засвоєння найкращих здобутків вітчизняної культури. “Очевидно таке: щоб зрозуміти культуру, традиції і духовне значення народних цінностей, необхідно вивчати їх релігійну основу” [9, с. 95]. Зберегти національні особливості українського народу можна лише в результаті розробки ефективної системи релігійного виховання й освіти.

При тому, що релігійне виховання набуває все більшого значення, на сьогодні недільні школи є по суті єдиним освітнім майданчиком щодо виховання дітей на основі православних традицій, тому їх стан і рівень викладання в них є одним із чинників стабільності держави.

Мета статті – розкрити роль недільних шкіл у православному вихованні дітей і молоді та наукові основи організації навчально-виховного процесу.

Згідно з результатами Всеукраїнського опитування єпархій УПЦ МП, проведеного громадською організацією “Україна Православна” спільно із Синодальним відділом релігійної освіти і катехізації УПЦ МП у липні – вересні 2010 р. [3], на території України діє 2245 православних недільних шкіл. Їхні керівники визначили такі проблеми функціонування недільних шкіл України, як:

- нестача методичних матеріалів для проведення занять;
- недостатнє технічне оснащення;
- відсутність постійного приміщення для проведення занять або недостатній його розмір;
- нестача викладачів відповідної кваліфікації;
- нечисленний склад груп;
- недостатня підтримка з боку батьків вихованців;
- недостатня підтримка з боку духовенства.

Значущість недільних шкіл як фундаменту православного простору дає змогу стверджувати, що вони спроможні стати першоосновою для створення центрів духовно-морального виховання.

Прийнято вважати, що основна мета недільних шкіл – це навчання Закону Божого дітей вірян. Водночас протоієрей Гліб Каледа вважав, що церковна школа має бути, перш за все, школою виховання благоговіння і християнської моралі, школою радості, що виконує завдання “культивування” інтересу до богословської освіти, оскільки “жити однією вірою, без християнської освіти, дуже важко” [5, с. 109]. Тобто основним завданням недільних шкіл є не надання інформації про Священну і Церковну історію, а “виховання почуття благоговіння та лю-

бові до Бога і людей, “пов’язання” душі дитини з Церквою” [4, с. 206]. Вчителям недільної школи необхідно показати дітям, “наскільки можливо більш позитивну і духовну систему життєвих цінностей, досягнень. І мало того, щоб ці цінності були позитивними і духовними. Необхідно, щоб вони були одночасно з цим соціально значущими. Православна освіта просто зобов’язана будуватися на такій діяльності, яка дає вихованцям змогу відчувати потребу і важливість своїх занять навіть серед невіруючих” [10, с. 68]. Навчання в недільній школі має бути пов’язане з життям дитини, воно повинно вести дитину в життя, а не відводити від нього.

Положення про дитячі парафіяльні недільні школи Запорізької єпархії [8] так визначає мету навчально-виховного процесу недільних шкіл: “Дитяча недільна школа (далі – недільна школа) – основа церковної системи освіти, яка є невід’ємною складовою парафії, монастиря, подвір’я монастиря Запорізької єпархії УПЦ (Московський Патріархат) і покликана організувати православну духовну освіту і виховання; сприяти уцерковленню дітей і дорослих; формувати вміння і навички, необхідні для ведення способу життя православного християнина”.

Положенням про дитячі парафіяльні недільні школи Запорізької єпархії визначаються такі завдання діяльності недільних шкіл:

- виховання цілісної духовно-моральної особи, яка вміє розрізняти добро і зло, приймати осмислені рішення, ставити мету і досягати її реалізації відповідно до православного світогляду;
- сприяння процесу уцерковлення вихованців і членів їх сімей;
- виховання любові і пошани до членів сім’ї і ближніх, уміння виявляти терпіння і турботу про них, виховання милосердя;
- виховання любові до своєї Батьківщини, вивчення її історії;
- розвиток творчих навичок вихованців недільної школи;
- сприяння соціалізації учнів до життя в сучасному суспільстві на основі православних традицій;
- організація і проведення заходів, що створюють необхідні умови для спільної праці, відпочинку дітей і батьків (осіб, які їх замінюють);
- організація дозвілля і відпочинку, заснованих на православних традиціях”.

Спроби сформулювати принципи навчально-виховного процесу, заснованого на православних традиціях, почали робитися зовсім недавно (професор, протоієрей Гліб Каледа, ігумен Георгій (Шестун), С.Ю. Дивногорцева та ін.). Узагальнюючи дослідження цих авторів, а також провівши аналіз ряду праць православно-педагогічної тематики, спробуємо збудувати ієрархічно цілісну систему принципів навчально-виховного процесу недільної школи.

1. *Принцип Христоцентричності*, тобто основою і змістом системи духовно-освітнього виховання є Одкровення, а виховним ідеалом – Особа Спасителя Ісуса Христа.

Кожен, хто має стосунок до практики виховання, не може не відзначити того, яку роль відіграє ідеал. Він слугує орієнтиром для людського життя й поведінки, він є тією вищою метою, до якої прагнуть люди і яка керує їхньою діяльністю. Вияв цікавості до проблеми досконалої людини, відзначає у своїй дисертаційній роботі М.А. Остапенко, не випадковий, а закономірний і неминучий. Відсутність чіткого уявлення про людську досконалість знищує можливість для

індивідума (і суспільства в цілому) знайти сенс життя, зрозуміти своє покликання, збудувати життєву траєкторію через здійснення цього образу.

2. Принцип уцерковлення як початок соборності.

Реалізація розглянутого вище принципу неможлива, згідно з православним світоглядом, поза межами Церкви, що є, за словами митрополита Амфілохія (Радовича), “майстерне” спасіння, перетворення, освіти і обоження” [1, с. 21].

3. Принцип виховання у свободі.

У православному віровченні свобода (внутрішня) виражена, перш за все, у внутрішньому самовизначенні особи між добром і злом. Оскільки, згідно з християнською антропологією, в кожній людині перебуває образ Божий, то свобода (воля) дана кожному з нас. Над цією свободою не владний ніхто. Проте вона не має найціннішого – внутрішнього зв'язку з добром. Свобода волі людини є свобода і до добра, і до зла. Сенс морального самовизначення людини полягає у вільному подоланні гріха і в зверненні до добра, тобто виховання, з точки зору православно орієнтованої педагогічної думки, має бути спрямоване на засвоєння дару внутрішньої свободи, на розвиток свідомості свободи, відчуття відповідальності й уміння володіти своєю свободою.

4. Принцип любові і пошани до дитини як до образу Божого.

Православна педагогічна думка ґрунтується на тому, що людина створена за образом Божим, тобто людина несе в собі начало, що йде від Бога. Це означає, що людська особа існує не сама по собі, вона не несе в собі джерело Буття, а існує завдяки своїй онтологічній причетності до Христа. Яку б шкоду людина не завдала собі, образ Божий в ній не зникає; те саме стосується й дій інших людей: ніхто і ніколи не може “закреслити” образ Божий в іншій людині. З цього випливає глибока пошана до особи людини, оскільки кожна людина є образом Божим. Ця пошана природним чином поширюється і на дітей. Православна педагогічна думка, як і сучасна гуманістична педагогіка, стоїть на позиції любові і пошани особистості дитини, проте православна педагогіка не приймає антропоцентричну основу гуманістичної педагогіки. Одне з найважливіших завдань виховання в православно орієнтованій педагогіці – це не розкриття природи дитини, яка вона є, а розкриття тих дарів, які можуть сприяти виявленню образу Божого в людині, надання допомоги дітям у звільненні їх від влади гріха. Це допомога в розкритті образу Божого в собі, розкритті шляху до вічного життя, залучення до нього вже в земному житті, що немислимо без пробудження в людині глибоко закладеного в ній відчуття гріха. Останнє необхідне не лише для усвідомлення дитиною своєї гріховності (що сучасна світська школа усілякими силами винищує, розмиваючи поняття добра і зла), але й для виховання здібності до опору злу, як зовнішньому, так і внутрішньому.

5. Принцип ієрархічного розвитку особи в процесі виховання.

У православної педагогіці виховання пов'язане з розумінням і засвоєнням ієрархічного влаштування трьох сторін людини – духу, душі і тіла. Православне богослів'я говорить, що людина – це духовно-тілесна істота. Також, згідно з православною антропологією, особа людини створена ієрархічно (дух – душа – тіло), але встановлена Богом ієрархія була порушена гріхопадінням, і правильний, з православної точки зору, розвиток людини повинен стати відновленням правильної ієрархії. Тому особу необхідно розкривати і розвивати, але не гармонійно, а ієрархічно, оскільки людина – явище, перш за все, духовного світу.

Визнання примату духовного початку в людині пояснює і виправдовує наявність аскетичного моменту в православному вихованні. Це необхідно для того, щоб “повністю випробувати і розкрити свої сили або навіть зазнати невдачі, щоб навчитися духовному терпінню, перенесенню неприємностей, покірності” [9, с. 35]. Але навіть найсуворіше аскетичне життя може перетворитися на фанатизм, якщо немає любові, немає дотримання Христових заповідей, які в основу життя людини ставлять спасіння його душі. Спасіння не заперечує розвитку, але позбавляє його стихійної самоцінності. Поза ідеєю спасіння розвиток розуміється як самореалізація, яка, як правило, розпалює пристрасті і живить людську гордість. У рамках спасіння розвиток реалізується у формах служіння і жертвовності, він збирає воедино всі сили душі людини. Такий розвиток особи по-справжньому можливий лише тоді, коли ми усвідомлюємо себе як образ Божий. Тоді світ починає сприйматися людиною не як поле застосування своїх сил і талантів, а як школа Вічного життя, як початок дороги до себе.

6. Принцип індивідуальності.

Це положення природно для педагогіки, яка вже давно у своїй практиці стала звертати увагу на індивідуальні відмінності дітей. Але, як правило, вона враховує лише вже наявні, тобто індивідуальні особливості, схильності, що виявляються вже зараз. Але, якщо виходити з того положення, що індивідуальність виявляється в душі та містить у собі джерело морального розвитку особи, то завдання педагога відносно реалізації принципу індивідуальності розширюються і поглиблюються. Педагог повинен індивідуалізувати свій вплив не лише відносно тих дітей, у яких обдаровання вже встигли сформуватися в помітну індивідуальну рису, а й допомогти розкритися кожній індивідуальності у всій її глибині. Тобто індивідуальність для православного педагога не повинна вичерпуватися лише тим, що є, що дано, а й повинна включати і те, що може бути в ній, що “небачимо зріє або до часу приховано в душі” [6, с. 52]. Розуміючи індивідуальність як творчу силу, яка визначає розвиток особи, педагог звертає увагу вже не на індивідуальні прояви і відмінності в кожному з дітей, а на індивідуальність як “реальну основу наявних можливих особливостей” [6, с. 53]. Тому і завдання його виховної дії набувають більш широкого діапазону – йому необхідно не просто враховувати індивідуальні відмінності дітей, а і свідомо втручатися в процес їх розвитку, завдяки чому і повинна розкритися індивідуальність. За словами протоієрея Василя Зеньковського, має бути не “індивідуалізація виховання, а виховання індивідуальності” [6, с. 53].

7. Принцип особистого прикладу та узгодженості педагогічного впливу Церкви, сім'ї і школи.

У цьому принципі йдеться про особистий приклад вихователя в справі становлення особи вихованця, розкриття образу Божого в ньому. О. Янушкявічене з цього приводу пише: “Живий пошук живої людини, яка живе поряд з тобою, якій ти не байдужий, яка є твоїм другом, яка розуміє тебе, може бути кращою, ніж ти сам, яка радіє всім твоїм успіхам і сумує про твої падіння, не може не виховувати” [11, с. 10].

У православному вихованні кращими вчителями для віруючої людини були і залишаються святі, для яких шлях Христа став внутрішньою рушійною силою становлення їх особи. Важливим моментом у наслідуванні їхнього прикладу є те, що дійсні носії церковного життя завжди дотримували виключно важливого

й ефективного правила виховання – вони не радили іншим того, чого не виконували самі.

Також для ефективного виховання природним є те, щоб всі причетні до виховання дитини особи діяли спільно, висуваючи їй погоджені вимоги. У родинному вихованні принцип узгодженості означає єдність цілей, змісту, засобів і методів виховання. Розбіжності у вимогах ставлять дитину в складне становище, призводять до розладів нервової системи і психіки, а найголовніше – до руйнування моральності в дітях, оскільки в цьому випадку в них, як правило, розвиваються такі якості, як брехливість, виверткість тощо.

Сім'я – частина суспільства, а тому несе в собі його традиції і звичаї. Можна з повною впевненістю сказати, що по-справжньому в людині виховане лише те, що виховано сім'єю. Звідси виникає необхідність для педагога підтримувати і зміцнювати зв'язок із сім'єю, погоджувати з нею свою виховну діяльність.

8. Принцип слухняності.

Згідно з вченням святих отців, слухняність є найважливішою чеснотою християнина разом з покірністю і любов'ю; слухняність є кращим способом до перемоги над наслідками первородного гріха в людині – самозвеличанням і егоїзмом. За відсутності слухняності виникають свавілля, самовпевненість – найнебезпечніші пороки. Діти, які завжди вчиняють по-своєму або яким дозволяється вередувати з метою отримати те, що вони хочуть і коли хочуть, не зможуть навчитися любити, бо слухняність – це вираження любові. Слухняність – це цариця дитячих чеснот, і за наявності слухняності в душі дитини розвивається багато інших гарних рис. Виховується ця основна дитяча чеснота в першу чергу за умов спрямовувальної сили відчуття дійсної любові як найглибшої поваги і пошани близьких, а також за наявності страху засмутити, образити, викликати щонайменшу незадоволеність з боку улюбленої особи.

9. Розкриття Православ'я як радісної повноти життя у Христі.

Метою православного виховання є стягнення Духу Святого, досконала радість у Христі. З цієї точки зору потрібно розкривати дітям Православ'я як радісну повноту життя у Христі. Святом і радістю треба робити для дітей відвідини храмів, участь у православних святах, спілкування з однолітками. Дітей необхідно вчити радісному сприйняттю природи, умінню бачити красу Божого світу. Дитяча релігійність є вкрай благодіющею силою, що наповнює душу дитини глибокими і прекрасними переживаннями. А тому ті, хто нав'язує дитині свою невіру, – чи не здійснюють вони ще гіршого насильства над особою дитини, ніж ті, хто виховує його у вірі? Дитина не може самостійно визначитися в релігійних питаннях, і через це відсутність релігійного виховання є порушенням її свободи. Таким самим злочином було б позбавлення дитини, наприклад, естетичного виховання, що пробуджує відчуття прекрасного.

Аналіз функціонування недільних шкіл опитування дає змогу сформулювати рекомендації щодо їх розвитку:

- розробити рекомендації із системи заходів стимулювання створення й активізації роботи недільних шкіл на рівні мітрополії та єпархій;
- ввести практику семінарів як дієву форму обміну досвідом та задоволення існуючого на сьогодні значного методичного досвіду;
- сприяти обміну досвідом між педагогічними колективами недільних шкіл.

Висновки. Аналіз недільної школи як феномену через виділення і розгляд ознак цього поняття чітко вказує, що на сьогодні недільна школа поєднує в собі

функції церковного, освітнього і соціального інститутів. При цьому недільні школи є не лише важливим елементом православного освітнього простору, а й найголовнішою (критично важливою) складовою – фундаментом православного простору взагалі, запорукою збереження української нації.

Проблема виховання – це, перш за все, проблема ціннісної орієнтації людини, яку неможливо вирішити в рамках безрелігійної системи виховання. Відсутність духовно-моральних орієнтирів у підростаючого покоління поступово може призвести не тільки до втрати спроможності чинити опір негативним тенденціям, давати їм адекватну оцінку, а й втрати можливості орієнтуватися у цінностях, що, як наслідок, може спричинити зникнення українців як цілого народу (що вже є питанням національної безпеки).

Список використаної літератури

1. Митрополит Амфілохий (Радович). Человек – носитель вечной жизни / Митрополит Амфилохий (Радович) ; [пер. с серб. С. Луганской]. – М., 2005.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. / І.Д. Бех // Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади: навч.-метод. посіб. – К: Либідь, 2003.
3. Всеукраинский опрос епархий УПЦ МП [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.orthodox-fund.org/ru/library/analytic-materials>.
4. Дивногорцева С.Ю. Духовно-нравственное воспитание в теории и опыте православной педагогической культуры / С.Ю. Дивногорцева. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2008.
5. Зеньковский В.В., протоиерей. Педагогика. – М., 1996.
6. Зеньковский В.В. Педагогические сочинения / В.В. Зеньковский; [сост. Е.Г. Осовский, О.Е. Осовский]. – Саранск, 2003.
7. Петракова Т.И. Святоотеческое наследие и проблемы духовно-нравственного воспитания [Электронный ресурс] / Т.И. Петракова. – Режим доступа: <http://glinskie.nti-production.ru/common/mpublic.php?num=2>.
8. Положение о детских приходских воскресных школах Запорожской епархии. – Запорожье, 2010.
9. Сестра Магдалена. Мысли о детях в православной церкви сегодня. – Владимир, 2003.
10. Церковь, дети и современный мир. – М., 1996.
11. Янушкявичене О.Л. О возрастных особенностях детей и методике преподавания основ православной культуры / О.Л. Янушкявичене // Образование. – 2004. – С. 9–17.

Стаття надійшла до редакції 31.08.2012.

Борхович С.Н. Воспитание детей на основе православных традиций в воскресных школах

В статье раскрыта роль воскресных школ в православном воспитании детей и молодежи и сформулированы научные основы организации учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: *православное воспитание, духовно-нравственное развитие, воскресная школа, православная педагогика, организация учебно-воспитательного процесса.*

Borkhovych S. Parenting from the Orthodox tradition in Sunday schools

The role of Sunday schools in the Orthodox upbringing of children and teenagers is stated and the scientific basis for educational process organization are shaped in the article.

Key words: *Orthodox education, spiritual and moral development, Sunday School, Orthodox pedagogics, organization of the educational process.*

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ СУПРОВОДЖЕННЯ З ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК ЗАСІБ СТАНОВЛЕННЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ТА САМОТРАНСЦЕНДЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ

У статті подано результати оглядово-аналітичного дослідження з проблеми становлення самореалізації та самотрансценденції майбутніх вихователів у ВНЗ посередництвом навчально-методичного супроводження. Показано практичний вихід вирішення проблеми становлення самореалізації та самотрансценденції студентів у аспекті викладання дошкільної педагогіки на факультеті дошкільної освіти ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Ключові слова: самореалізація, самотрансценденція, принцип додатковості, навчально-методичне супроводження, дошкільна педагогіка.

Якість вирішення завдань, що поставлені перед вищою школою, багато в чому залежить від створення підґрунтя для формування цілісної зрілої особистості професіонала через входження студентів у навчальну, виробничу, науково-дослідну діяльність. Факт вступу до ВНЗ зміцнює віру молодій людині у власні сили та здібності, породжує надію на повноцінне й цікаве життя. Разом із тим уже з першого року навчання студенти зустрічаються з багатьма труднощами, які часто призводять до розчарувань у своїй професії та втрати впевненості у своїх силах. Студенту потрібно оволодіти досить значною системою знань та вмій, а якщо йому цього не вистачає, то виникає велике емоційне напруження, неможливість бачити перспективи подальшого професійного зростання та розвитку. Брак інформованості у своїй майбутній роботі змінює настанови, призводить до неусвідомленості своєї майбутньої професії, втрати інтересу до навчання, зниження навчальних успіхів.

Метою статті є оглядово-аналітичний аналіз проблеми становлення самореалізації та самотрансценденції майбутніх вихователів у ВНЗ посередництвом навчально-методичного супроводження.

Аналіз наукових праць і власна педагогічна практика дає можливість стверджувати, що професійне зростання майбутнього вихователя ДНЗ, активна зміна самого себе, дуалізм якої полягає у професійній самореалізації разом із професійною самотрансценденцією, потребує відповідної організації професійного середовища, усвідомлення професійних перспектив, виявлення, перевірки та реалізації можливостей власної особистості студента, побудови відповідної стратегії життя з урахуванням потреб й інтересів іншої особистості (дітей, колег, батьків, представників спільнот тощо) [2; 4; 5; 7].

Не можна не погодитися зі ствердженням про те, що найбільш слабким ланцюгом у загальнопедагогічній підготовці у ВНЗ, який ускладнює становлення самореалізації та виявлення самотрансценденції через оволодіння студентами теорією та практикою, є забезпечення їх необхідною навчальною літературою – підручниками, довідниками, методичними посібниками. Бібліотеки ВНЗ далеко не завжди можуть видати для користування студентам достатню кількість підручників, посібників. У магазинах, на відповідних сайтах Інтернету українських

підручників з дошкільної педагогіки майже не знайти або вони не відповідають вимогам часу, становлення особистості як педагога, так і дитини дошкільного віку. Аналіз психолого-педагогічних праць О. Кравченко, О. Мартиненко, О. Микитюка, С. Стельмаха, О. Тарасенко та інших, у яких підкреслено залежність навчальної, науково-дослідної роботи викладачів і студентів вітчизняних університетів від рівня організації навчально-методичного й технічного забезпечення навчально-виховного процесу у вищій школі в історії педагогіки свідчить про те, що навчально-методичне оснащення порівняно зі шкільним повинне бути більш універсальним і глибоким, служити розвитку особистості студента, становленню його професіоналізму. Це стверджують й наукові праці вітчизняних і зарубіжних дослідників стосовно проблеми методичного забезпечення навчального процесу у вищій школі (О. Дубасенюк, В. Козаков, М. Степко), у професійно-технічних навчальних закладах (Ю. Андріяко, Г. Гребенюк, О. Коваленко та ін.) [1; 3; 6; 7].

Дошкільна педагогіка як навчальна дисципліна потребує такої організації навчального процесу у ВНЗ, яка містить у собі широке коло різноманітної діяльності студентів: прослуховування та розробку лекційного курсу, роботу на семінарах та практичних заняттях, самостійне виконання індивідуальних завдань різного рівня. Тому необхідно забезпечити майбутнього вихователя дітей дошкільного віку навчально-методичним комплектом з дошкільної педагогіки (з основами загальної педагогіки), де є підручник, хрестоматія, методичні посібники із завданнями для самостійної роботи, контрольними питаннями, тестами, педагогічними ситуаціями для вирішення й аналізу, що містили б у собі перспективу реалізації майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу як особистості, так і професіонала. Ця інформація може бути подана у друкованому (першоджерела, підручники, навчальні посібники, методичні розробки) й електронному вигляді (рекомендації щодо самостійного вивчення матеріалу, наукова, науково-популярна, художня література, публіцистика, документи, нормативно-правові збірники та ін.), у вигляді комп'ютерних програм.

Одним з основних завдань навчально-методичного забезпечення з дошкільної педагогіки є створення інформаційного блоку, який необхідний для формування у майбутнього педагога цілісних уявлень про педагогічну теорію в її тісному зв'язку з практикою навчально-виховного процесу.

Цей інформаційно-знаннєвий блок так чи інакше сприяє самореалізації майбутнього вихователя у світі педагогіки через самотрансценденцію як вихід за свої особистісні межі у процесі виховання та навчання молодого покоління. Одержуючи відповідну інформацію та вбудовуючись у квазіпедагогічну діяльність, студент має можливість виявити себе як суб'єкт самореалізації/самоактуалізації + самотрансценденції у взаємному доповненні, взаємозалежності й органічному поєднанні цих дефініцій.

Цей блок передбачає відбір змісту матеріалу курсу дошкільної педагогіки, що спрямований на підготовку студентів до адекватного аналізу своєї педагогічної діяльності на базі наукових знань про навчально-виховний процес і є умовою розвитку становлення майбутнього педагога як професіонала. Спеціальні знання, що започатковані в цьому блоці, мають сприяти розвитку педагогічної спрямованості, активізувати пізнавальну самостійність, відповідальність, інтерес до педагогіки як науки та педагогічної діяльності вихователя ДНЗ.

Навчальна інформація, що передбачає обов'язковий і розширений рівень, чітко вписується в підготовку у ВНЗ, а навчальні тексти забезпечують діалог, роздуми, аналіз, узагальнення, порівняння педагогічних явищ та фактів. Вони є основою формування особистісно значущих знань студентів та вміння самореалізуватися.

У цій статті запропоновано зміст навчально-методичного супроводження як однієї з одиниць у структурі методичного оснащення в підготовці бакалавра. Він складається із двох рівнозначних та пов'язаних між собою частин. Перша частина являє собою коло інформації з конкретного курсу "Дошкільна педагогіка" як предметно курсова. Вона характеризується фундаментальністю і відображає функціонально-змістовну характеристику курсу. Інша частина – наскрізна. У ній започатковано матеріали, які супроводжують студента протягом чотирьох років навчання (документи, що регламентують освітню діяльність, програми науково-педагогічних шкіл, посібники для самостійної дослідної та практичної діяльності студентів, допомога для спецкурсів і курсів за вибором майбутніх вихователів ДНЗ). Необхідність введення цих документів, програм, посібників до складу навчально-методичного супроводження для бакалавра зумовлена тим, що в майбутньому вони допоможуть вихователю в розробці нових засобів, методів і форм організації навчально-виховного процесу, їх проектуванні, прогнозуванні педагогічних результатів, розглядаючи їх як не кінцеві, а як старт для саморозвитку. Майбутній спеціаліст – педагог, що виховує дітей дошкільного віку, повинен не тільки мати загальні уявлення про нормативні документи, а й уміти з ними працювати, виділити систему умов для власного особистісного становлення й особистісного зростання довірених йому дітей. Таким чином, у методичному супроводженні мають бути державні стандарти освіти, документи, що регламентують освітню діяльність у дошкільних навчальних закладах і в сім'ї, державі.

Програми науково-педагогічних шкіл як необхідна складова методичного супроводження допомагають досягти студенту високого рівня підготовки майбутніх фахівців освіти при ефективному використанні науково-педагогічного потенціалу ВНЗ шляхом осягнення концептуального й методологічного апарату науки, дослідних принципів, умінь і прийомів науково-дослідної та педагогічної діяльності. Важливою умовою активізації науково-творчої діяльності майбутніх вихователів ДНЗ є наявність наукової школи, адекватної розвитку особистості дитини дослідної програми, можливість участі в ній студентів, починаючи з I курсу на основі спільної для різних поколінь людей наукової ідеї. На I курсі студенти пишуть реферати, потім протягом навчання в педагогічному університеті працюють над втіленням наукової ідеї у вигляді курсової роботи та диплома.

Самостійна діяльність як власна дослідна та практична робота є найважливішим фактором професійного становлення майбутнього педагога, тому в методичному супроводженні велике значення мають посібники для самостійної дослідної та практичної діяльності студентів.

Посібники для спецкурсів і курсів за вибором забезпечують варіативність освіти й є важливою умовою побудови студентом індивідуального освітнього маршруту для особистісного та професійного становлення.

У зміст предметно-курскової частини навчально-методичного супроводження з дошкільної педагогіки входить навчальна робоча програма курсу, методичні посібники для викладача, матеріали для побудови навчальних курсів,

посібник для побудови курсу, матеріали анкетування та тестового контролю, контрольних і самостійних робіт з відповідями.

Великого значення тут набувають підручники, навчальні посібники, що розширюють та поглиблюють зміст підручника, дають змогу відобразити особливості регіону. Це можуть бути збірники статей, монографії, методичні рекомендації, таблиці, карти, схеми, ілюстративні матеріали на друкованій основі. Хрестоматії в курсі дошкільної педагогіки дають можливість усвідомити інформаційний матеріал лекцій, проаналізувати його на семінарських заняттях, співвіднести дані теорії та практики.

У методичне супроводження предметно-курсowej частини дошкільної педагогіки потрібно внести відеофільми, що оповідають про різноманітність педагогічних теорій дошкільної освіти, у нашій країні та за її межами, ознайомлюють з практикою дошкільного виховання у ДНЗ та сім'ї, вчать аналізувати педагогічні ситуації, вирішувати їх під час педагогічної практики.

Важливе місце в методичному забезпеченні займають інструктивно-методичні матеріали до семінарських, практичних і лабораторних занять, індивідуальні семестрові завдання для самостійної роботи студентів з навчальної дисципліни, контрольні завдання до семінарських, практичних і лабораторних занять, контрольні роботи з навчальних дисциплін для перевірки рівня засвоєння студентами навчального матеріалу, посібники для самостійної роботи студентів, де започаткований додатковий інформаційний матеріал з окремих тем, визначені проблеми для їх вирішення, окреслені питання для їх вирішення.

Досягнення студентів з курсу “Дошкільна педагогіка” виявляються під час іспиту. Матеріали для підготовки до іспиту передбачають його варіативні форми складання. Традиційна форма передбачає відповідь студента за білетом, де перше запитання – теоретичне, друге – методичне, а третє – практичне. Другою формою складання іспиту є вирішення тестового завдання, що виконується аудиторно. Іспит може бути складений студентом за результатами виконання контрольних завдань атестації (“автоматом”).

У педагогічне супроводження входить комплекс для дистантного навчання (комп'ютер, Інтернет, електронні підручники) для зв'язку з викладачами ВНЗ.

Наскрізна частина навчально-методичного супроводження включає документи, що регламентують освітню діяльність програми науково-педагогічних шкіл посібники для опрацювання фахової літератури, написання курсових робіт і дипломних проектів (робіт), самостійної дослідної та практичної діяльності студентів, посібники для спецкурсів і курсів за вибором, програми навчальної, виробничої й інших видів практик.

Висновки. Таким чином, навчально-методичний комплекс повинен сприяти самостійній побудові студентом умов та етапів вирішення професійних завдань, становленню рефлексивної позиції, вибудовування індивідуального стилю діяльності, вибору шляхів досягнення бажаних професійних позицій, де об'єднувальним фактором є особистісна та професійна самореалізація і самотрансценденція.

Список використаної літератури

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: основы педагогики творчества / В.И. Андреев. – Казань, 1987. – 236 с.
2. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики : монографія / [за ред. О.А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 564 с.

3. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития : учеб. пособ. для студентов сред. пед. заведений / В.Г. Маралов. – М. : Академия, 2002. – 256 с.
4. Михайлов Н.Н. О потребности личности в самореализации : научный доклад высшей школы / Н.Н. Михайлов // Философские науки. – 1982. – № 4. – С. 24–32.
5. Рибалко Л.С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект): монографія / Л.С. Рибалко. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. – 443 с.
6. Семенов В.С. О перспективах человека в XXI столетии / В.С. Семенов // Вопросы философии. – 2006 – № 9. – С. 26–37.
7. Щедровицкий Г.П. Методология и философия организационно-управленческой деятельности: основные понятия и принципы : курс лекций / Г.П. Щедровицкий. – Т. 5. ОРУ (2). – М., 2003.

Стаття надійшла до редакції 29.08.2012.

Бурма А.В. Учебно-методическое сопровождение по дошкольной педагогике как средство становления самореализации и самотрансценденции будущих воспитателей ГУЗ

В статье представлены результаты обзорно-аналитического исследования по проблеме становления самореализации и самотрансценденции будущих воспитателей в вузах посредством учебно-методического сопровождения. Показан практический выход решения проблемы становления самореализации и самотрансценденции студентов в аспекте преподавания дошкольной педагогики на факультете дошкольного образования ХНПУ имени Г.С. Сковороды.

Ключевые слова: самореализация, самотрансценденция, принцип дополненности, учебно-методическое сопровождение, дошкольная педагогика.

Burma A. educational and methodological support on pre-school pedagogy as a mean for self-realization and self-transcendence formation of future educators in the state education institution

This article reveals the results of analytical and overview studies on the subject of formation of self-actualization and self-transcendence of future educators in higher educational establishments, through training and methodological support. It demonstrates the practical solution of the issue of forming self-fulfillment and self-transcendence of students in the aspect of teaching the pre-school Pedagogy at the Pre-school Education Department of HNPU, named after G.S. Skovoroda.

Key words: self-realization, self-transcendence, the concept of complementarity, educational and methodological support, pre-school pedagogy.

СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІТНЕС-ТРЕНЕРІВ У НІМЕЧЧИНІ ТА АВСТРІЇ (В ПОРІВНЯЛЬНОМУ АСПЕКТІ)

У статті здійснено аналіз професійної підготовки тренерів з фітнесу в Німеччині та Австрії. Встановлено специфіку ранньої професіоналізації майбутніх фітнес-тренерів у Німеччині. Викладено єдину класифікацію тренерів з фітнесу. Відзначено прогресивність вищої освіти фітнес-тренерів в Австрії. Наведено фрагменти відповідних навчальних планів професійної підготовки фахівців на рівні магістра.

Ключові слова: *фітнес-тренер, вища освіта, бакалавр, магістр, кваліфікація, ліцензія.*

Фітнес-індустрія в європейських державах стабільно розвивається. Так, у Німеччині, за даними Загальнонімецького інституту науки про спорт, до початку 2012 р. 7,6 млн осіб відвідували 7300 фітнес-центрів у країні. Згідно з результатами дослідження, майже кожен десятий житель (9,3%) відвідує фітнес-клуб. За прогнозами, в 2012 р. кількість відвідувачів фітнес-центрів зросте на 2,5% [7]. Подібна динаміка (меншою мірою) притаманна й Україні. Відповідно зростає потреба в професійно підготовлених кадрах, які в змозі швидко реагувати на динамічні зміни. У зв'язку з тим, що система підготовки фітнес-тренерів в Україні перебуває на етапі становлення, доцільним є врахування досвіду підготовки таких фахівців у Німеччині та Австрії.

Мета статті – проаналізувати особливості та переваги системи підготовки фітнес-тренерів у Німеччині та Австрії.

Аналіз інформаційних джерел дав нам змогу стверджувати, що підготовка фітнес-тренерів у Німеччині значно поширена в системі професійної освіти (не вищої академічної) [2]. Подібні школи готують кваліфікованих робітників переважно для сфери обслуговування. Система професійної освіти Німеччини високо оцінюється у світі, оскільки вона передбачає паралельне навчання в освітньому закладі та на підприємстві. При цьому пріоритетним вважається друге, яке займає 3/4 навчального часу. Після закінчення курсу навчання в професійному училищі видається свідоцтво, яке дійсне тільки в комплексі з документом про проходження практики. Престижність і популярність професійних шкіл можна пояснити і специфікою вищої освіти в Німеччині. Незважаючи на високий рейтинг у світі, німецька вища освіта має низку недоліків. До відносних недоліків системи вищої освіти Німеччини можна віднести надто велику тривалість навчання та необмежений її термін (хоча у ВНЗ спортивного профілю термін бакалаврату відповідає 3–4 рокам). Відомо, що студент німецького університету, за бажанням, вчиться в середньому 14 семестрів, тобто сім років. Порівняно зі світовим досвідом, це досить тривалий час [1].

Згідно із законодавчими документами, в Німеччині (на відміну від США) існує об'єднання *Technischen Überwachungsvereins (TÜV)*, мета якого – забезпечувати високу якість продуктів і послуг. TÜV розроблена єдина класифікація тренерів з фітнесу та представлено перелік організації та сертифікатів, які нале-

жать до тієї чи іншої категорії тренерів. Цією організацією запропоновано розподіл тренерів за ступенями Європейської системи кваліфікації (Europäisches Qualifizierungssystem – EQSF): від I до V [6]. До I ступеня (базового) віднесено ліцензію C (60 академічних годин (UE)). В рамках освіти передбачено такі кваліфікації: помічник тренера, інструктор з техніки безпеки. Віковий ценз для початку навчання за цією ліцензією – 16 років, що дає молодій людині змогу досить рано опанувати основи професії.

Після успішного завершення програми за C-ліцензією майбутній фахівець має можливість перейти на рівень II та отримати B-ліцензію (60 академічних годин). Такий рівень освіти дає можливість самостійно працювати та отримувати страховку. До кваліфікацій B-ліцензії можна віднести такі спеціалізації: фітнес-тренер, тренер групових програм. За умов проходження додаткових дисциплін є можливість отримати кваліфікації тренера B-ліцензії для роботи з особами похилого віку (в середньому 60 академічних годин), тренера B-ліцензії з функціонального тренінгу та інструктора B-ліцензії зі спортивної реабілітації (спеціалізація “ортопедія”) (90 академічних годин). Деякі навчальні центри додатково пропонують спеціалізації інструктора з аеробіки, інструктора тренажерного зала, дитячого тренера, персонального тренера з фітнесу, тренера групових занять, інструктора з пілатесу, інструктора йоги та силової йоги, інструктора з “Nordic Walking”, консультанта зі спортивної дієтології, консультанта СПА, менеджера з роботи в колективі та менеджера специфічних продажів, керівника, спортивного менеджера, спортивного лікаря, тренера з фітнесу для клієнтів старших вікових груп, фахівця з покращення загального стану організму, викладача танців. Як видно, в Німеччині до категорії B віднесено спеціалізації різної спрямованості: від інструктора за видами фітнесу до персонального тренера.

Третій ступінь кваліфікації передбачає отримання A-ліцензії (включає 60 академічних годин теоретичних дисциплін та 160 – стажування). Ця ліцензія призначена для тренерів, які вже мають досвід роботи, а також фахівців, які мають ступінь бакалавра з напрямів “Спорт”, “Фізичне виховання”, “Здоров’я”. До компетенцій фахівця A-ліцензії входить персональне планування фізичних навантажень, управлінська робота, координація оздоровчих програм. У свою чергу, є можливість додатково отримати такі спеціалізації: тренер із силового фітнесу (60 академічних годин), тренер з профілактики і лікування (90 академічних годин), тренер з кардіотренування (60 академічних годин), фахівець з маркетингу та менеджменту (30 академічних годин), тренер для осіб з остеопорозом (30 академічних годин) та тренер з харчування (30 академічних годин). Крім того, A-ліцензія фітнес-тренера дає можливість пройти навчання за спеціалізаціями: майстер персонального тренінгу (120 академічних годин) або майстер функціонального тренінгу (90 академічних годин).

Четвертий ступінь віднесений керівними органами Німеччини до рівня спортивного тренера та педагога. На цьому рівні умовою отримання четвертого ступеня є наявність бакалавра за напрямками “Спорт”, “Здоров’я”, “Кінезіологія” або є наявність B-ліцензії та понад 300 годин практичної діяльності як фітнес-інструктора або практична діяльність як фітнес-тренера протягом 6 місяців.

П’ятий ступінь кваліфікації у сфері фітнесу – це рівень бакалавра, магістра або доктора наук у сфері спорту, здоров’я та профілактики. При цьому вважається, що фахівець такого рівня займається переважно викладацькою, науковою та управлінською діяльністю.

Як зазначалось вище, підготовку фітнес-тренерів на I–V рівнях забезпечують приватні та громадські організації неакадемічного рівня [3; 5]. Так, найбільш відомим не тільки в Німеччині, а й усій Європі є Інститут з підготовки фітнес-тренерів, спортивних тренерів та педагогів, менеджерів у галузі фітнесу та спорту, фахівців у галузі туризму та здоров'я (IST). Інститут пропонує власні системи навчання як для початківців, так і досвідчених тренерів, які бажають підвищити свою кваліфікацію. Авторитет Інституту визнаний впливовими спортивними організаціями Німеччини: Німецькою спортивною студією, Об'єднанням німецьких підприємців у галузі фітнесу та здоров'я, Об'єднанням німецьких студій аеробіки та фітнесу та Об'єднанням дипломованих тренерів Німеччини [8]. Отримання ліцензії в цьому навчальному закладі передбачає вивчення анатомії, фізіології, теорії фізичного виховання, біомеханічних принципів спортивного руху, діагностики та методів досліджень, основ фітнес-тренування, обладнання, теорії розробки індивідуальних тренувальних планів. Передбачений термін навчання – 6 місяців. Крім того, в Інституті запропоновано навчання комплексних спеціалізацій, які об'єднують три ліцензії: персонального тренера, тренера з медичного фітнесу, фахівця зі спортивного харчування. Термін навчання – 13 місяців. Для навчання та отримання А-ліцензії необхідно в середньому 4 місяці.

Більш високим рівнем у системі безперервної освіти вважається вища освіта та система підвищення кваліфікації на базі державного університету. Провідним освітнім закладом у спортивній галузі Німеччини вважається Вища школа фізичної культури і спорту (Deutsche Sporthochschule) в Кьольні [4]. У вищому навчальному закладі здійснюється підготовка бакалаврів за напрямками “Спорт, здоров'я, профілактика”, “Спорт і дизайн руху”, магістрів за напрямком “Спорт, туризм та відпочинок”. Термін бакалаврату – 6 семестрів (три роки), протягом яких необхідно отримати 180 кредитів. Термін навчання в магістратурі – 2 роки.

Аналіз навчальних планів Вищої школи фізичної культури і спорту свідчить про відсутність програм підготовки фітнес-тренерів на рівні бакалаврату або магістратури. Проте в межах освіти в Університеті пропонується курс підвищення кваліфікації за спеціалізацією “тренер з фітнесу”. В програму курсу включено такі дисципліни: “фітнес-обладнання”, “методика силового тренування”, “методика аеробного тренування”, “гімнастика”, “маркетинг і менеджмент”, “профілактика”. Після закінчення видається сертифікат, який автоматично надає фахівцю III–IV ступінь кваліфікації. Термін навчання – тиждень.

Австрія – країна, яка за історичними, культурними та політичними джерелами споріднена з Німеччиною. Це стосується й освітніх стандартів. Проте, на відміну від останньої, вища освіта майбутніх фітнес-тренерів в Австрії представлена у вигляді окремого напрямку. Так, відомо, що в Зальцбургському університеті в Департаменті спортивної науки і кінезіології здійснюється підготовка магістрів за новим напрямком “Здоров'я та фітнес”, термін навчання – 4 семестри (див. табл.) [9].

Як видно з таблиці, навчальна програма побудована у формі модулів в обсязі 35 академічних годин (Sst) і 525 уроків по 45 хв кожний. Загалом за два роки навчання необхідно пройти 35 академічних годин і в цілому 90 ECTS. Відповідно до моделі кредитів за європейською системою академічних кредитів ECTS, курс складається з 6 обов'язкових модулів, кожен з яких включає 5 академічних годин (Sst) або 10 ECTS і модулів вибору (5 академічних годин).

Таблиця

Навчальний план підготовки магістрів за напрямом “Здоров’я та фітнес”

Назва модуля (перелік дисциплін)	Обсяг академічних годин, Sst	Обсяг ECTS
Перший семестр		
Наукові засади (Вступ до дисципліни “Методи дослідження”; “Статистика та методи дослідження”; “Якісні методи досліджень”)	5	10
Психологія руху (“Психологія спорту”; “Управління стресом”; “Психомоторика”)	5	10
Наука тренінгу (“Основи спортивної науки”; “Розвиток координаційних здібностей”; “Кондиційне тренування”)	5	10
Другий семестр		
Здоров’я (“Управління здоров’ям”; “Управління якістю”; “Управління пацієнтом”; “Оздоровчий туризм”)	5	10
Профілактика (“Здоров’я та спорт”; “Принципи спортивної імунології”; “Специфіка рухів у фітнесі”; “Моделювання рухової активності”; “Профілактична біомеханіка”)	5	10
Специфічні проблеми (“Ожиріння і фізична активність”; “Рухова активність для осіб похилого віку; “Рухова активність при болях у спині”; “Діабет / гіпертензія” / “Рак і фізичні вправи”; “Психічні захворювання і рух”)	5	10
Третій семестр (на вибір)		
Фізіологія та біомеханіка (Фізіологія м’язової діяльності”; “Харчування”; “Фізіологія сполучної тканини та фізіологія болю”; “Біомеханіка”)	5	10
Бізнес (“Управління бізнесом”; “Маркетинг”; “Управління проектом”; “Комунікації”)	5	10
Четвертий семестр		
Теоретичний іспит		15
Захист магістерської дисертації (тези)		5
Всього	35	120

Модуль займає близько 8 днів. Після кожного модуля студент повинен скласти письмовий іспит. У третьому і четвертому семестрах вимагається написання магістерської дисертації (надається 15 ECTS). У четвертому семестрі необхідно скласти теоретичний випускний іспит (5 ECTS). Таким чином, переважна кількість дисциплін мають медичну та дослідницьку спрямованість.

Висновки.

1. На відміну від США, в Німеччині та Австрії існує єдина система класифікації тренерів, яка включає п’ять ступенів.

2. Провідна роль у підготовці фітнес-тренерів Німеччини належить системі професійної освіти (неуніверситетській). Проте в межах університетів пропонуються курси підвищення кваліфікації тренерів з фітнесу.

3. На відміну від Німеччини, в Австрії існують програми підготовки магістрів за напрямом “Здоров’я та фітнес”.

У перспективі планується провести порівняльний аналіз концепцій підготовки майбутніх фітнес-тренерів у країнах Західної Європи та США.

Список використаної літератури

1. Фиалова Л. Физкультурное образование в Центральной и Восточной Европе: социологический анализ / Л. Фиалова, И. Быховская, Й. Мразек // Человек в мире спорта: Новые идеи, технологии, перспективы : тез. докл. Междунар. конгр. – М., 1998. – Т. 1. – С. 189.

2. Ausbildung-fitnesstrainer [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.der-fitnessberater.de/ausbildung-fitnesstrainer.html>.

3. BSA [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.bsa-akademie.de>.

4. Deutsche Sporthochschule [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.dshs-koeln.de/wps/portal>.

5. Hamburg Recabic instit ute [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.der-fitnessberater.de/einstufung-fuer-fitnesstrainer.html>.

6. DFAV [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.info@dfav.de>.

7. Europäisches Qualifizierungssystem-EQSF [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.der-fitnessberater.de/einstufung-fuer-fitnesstrainer.html>.

8. Hamburg Recabic institut [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.der-fitnessberater.de/ausbildung-fitnesstrainer.html>.

9. IST [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ist.de/fitness/>.

10. Universitat Salzburg [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.uni-salzburg.at/spo/healthandfitness.

Стаття надійшла до редакції 02.08.2012.

Василенко М.Н. Специфика подготовки будущих фитнес-тренеров в Германии и Австрии (в сравнительном аспекте)

В статье представлен анализ профессиональной подготовки тренеров по фитнесу в Германии и Австрии. Установлена специфика ранней профессионализации будущих фитнес-тренеров в Германии. Изложена единая классификация тренеров по фитнесу. Отмечена прогрессивность высшего образования фитнес-тренеров в Австрии. Представлены фрагменты соответствующих учебных планов профессиональной подготовки специалистов на уровне магистра.

Ключевые слова: *фитнес-тренер, высшее образование, бакалавр, магистр, квалификация, лицензия.*

Vasilenko M. Specificity of future fitness trainers' education in Germany and Austria (in the comparative aspect)

An analysis of the professional education of fitness trainers in Germany and Austria is presented in this paper. The specificity of early professionalization of future fitness trainers in Germany is established. The unified classification of fitness trainers is identified. Marked, that higher education of fitness trainers in Austria is progressive. Fragments of relevant curricula of professional education at the master's level are presented.

Key words: *fitness trainer, higher education, Bachelor, Master, qualification, license.*

МІСЦЕ ПРОФЕСІЇ ВЧИТЕЛЯ СЕРЕД РІЗНОВИДІВ СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ

У статті проаналізовано існуючі різновиди соціального статусу. Розглянуто місце професії вчителя серед різних класифікацій соціального статусу. Встановлено, що професія людини найчастіше є головним статусом та може виступати самостійним критерієм для виділення статусної групи.

Ключові слова: статус, види статусу, професія вчителя.

Учителі – одна з найбільших професійних груп інтелігенції. Нові тенденції, що характеризують статус учителів, полягають у частковому зниженні престижу вчительської праці. З одного боку, високий рівень освіченості вчителя повинен забезпечувати йому високий статус у суспільстві, з іншого – низька заробітна плата, відсутність привілеїв та велика кількість обов'язків утримують цю професію на найнижчому рівні стратифікаційної ієрархії за критеріями прибутку.

Проведене Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України дослідження дає підстави стверджувати, що професію вчителя вважають престижною лише 9,8% учнів з міста та 14,51% учнів із сільської місцевості. Непрестижною цю професію вважають 44,58% учнів з міст та 32,67% учнів із сільської місцевості [1]. Отже, занепад професії вчителя зумовив інтерес до аналізу місця професії вчителя серед різновидів соціального статусу, що і стало *метою статті*.

Теоретичні засади дослідження соціального статусу закладено у працях П. Бурдье, М. Вебера, Т. Веблена, Е. Гідденса, Е. Дюркгейма, Р. Лінтона, Г. Мейна, Р. Мертонна, Т. Парсонса, П. Сорокіна та інших соціологів. Основні підходи до вивчення соціально-професійних груп були розроблені М. Вебером, Е. Дюркгеймом, К. Марксом, Г. Спенсером.

Різні аспекти соціального статусу розглянуто в працях Л. Беляєвої, Л. Гордона, Е. Ігітханян, Г. Осипова, С. Полутіна, Ж. Тоценка та інших дослідників.

Дослідження соціальної диференціації на основі професійно-посадових відмінностей проводили Л. Гордон, А. Здравомислов, Г. Осипов, С. Струмилін, М. Титма, Ж. Тоценка, О. Шкаратан та ін.

Термін “статус” (від лат. *statuer* – “розташувати”, “встановити”) означає “встановлені правила поведінки”, “устав і регламентацію” [3]. Спочатку термін “статус” використовувався в юриспруденції на позначення правового становища юридичної особи. На сьогодні за цим терміном збереглося його розуміння як прав й обов'язків особистості.

Термін “статус” є дефініцією декількох наук: філософії, психології, педагогіки, соціології. У статті прийнято тлумачення цього терміна як “позиція людини в групі або суспільстві” [2–5].

На думку А. Кравченко, Н. Сарджвеладзе, П. Сорокіна та ін., існують такі види статусів: соціальний статус – становище людини як члена соціальної групи (професії, національності, статі, віку, релігії); особистий статус – становище ін-

дивіда в малій групі (залежить від того, як його оцінюють і сприймають члени цієї групи відповідно до його особистих якостей) [2–4].

Так, поняття соціального статусу в сучасній соціологічній літературі має декілька значень: по-перше, це становище, котре займає суб'єкт, а по-друге, це права й обов'язки, якими володіє суб'єкт.

Виділяють певні особливості соціальних статусів: 1) одна людина володіє безліччю статусів; 2) вона може займати два протилежних статуси щодо різних людей; 3) сукупність усіх статусів людини становить статусний набір, один зі статусів у якому є головним. Головний статус відрізняється від інших статусів тим, що він визначає стиль та спосіб життя, коло знайомих, манеру поведінки [2, с. 131].

У сучасній соціологічній літературі статуси також поділяються на: основні – визначають головне в житті людини (до них відносять професію, роль в економіці, політиці, демографію, спорідненість); неосновні – вони впливають на незначні деталі поведінки людини (статуси пішохода, перехожого, пацієнта, свідка) [2, с. 131–132].

Учені виокремлюють запропонований статус, який людина набуває незалежно від свого бажання (вік, статус у сім'ї); із плином життя він може змінюватися. Запропонований статус буває вродженим і набутиим. Таким чином, людині до її формування як особистості заздалегідь відведено деяке “місце” в системі соціальних відносин, від якого вона залежить, тобто від народження відома національна, сімейна, статева належність людини. Людині заздалегідь визначено програму культурного та ціннісно-орієнтаційного середовища, відтворення якої є одним із завдань її подальшої життєдіяльності, що впливає на формування особистості. У такий спосіб людина стає пасивним об'єктом соціального статусу, але вона здатна до процесу саморуку в системі соціальних відносин й активно перетворюється на різних етапах свого життєвого шляху [3]. Таким чином, заданість статусу обмежує людину, але людина долає обмеження шляхом перетворення.

А. Філіппов зазначає, що заданість соціального “місця” визначається ставленням людини до нього. Учений вважає, що людина взаємодіє із соціальним середовищем відповідно до місця, яке вона займає в системі соціальних відносин. Крім того, не тільки особистість виявляє певну активність у оволодінні тим чи іншим соціальним статусом, але саме соціальне середовище сприяє індивідуальному руху в соціальному світі, надаючи індивіду можливість самому визначати своє місце й оволодівати ним [5].

Отже, всі соціальні статуси соціологи поділяють ще на: вроджені (статус, у якому людина народжена, одержуваний не з волі людини); досягнуті (статус, який здобувається у результаті вільного вибору й особистих зусиль) та змішані.

Крім того, соціологи А. Кравченко, А. Сарджвеладзе, Н. Сорокін, Т. Шибутані та інші [2–4; 6] виділяють такі соціальні статуси: приписаний, набутий, формальний і неформальний. Перший тип статусу присвоюється людині незалежно від її зусиль, а відповідно до права народження. Набутий статус вимагає певних зусиль, напруженої праці, тому присвоюється індивіду за його особисті здібності та досягнення. Формальний статус визначає сукупність прав і обов'язків, привілеїв, які прописані у формальних організаціях і групах і, як правило, більш обґрунтовані та захищені законом. Неформальний же пов'язаний з повагою в певному колективі, тому ґрунтується не на праві, а на громадській думці.

А. Кравченко зазначає, що такі види статусів, як політичні, релігійні, демографічні, кровно-родинні, професійні, економічні, зумовлюють взаємодію через носіїв цих статусів і визначають інтенсивність, тривалість, спрямованість та змістовність соціальних відносин людей [2, с. 134]. Підкреслимо, що професія може виступати саме різновидом статусу, і в соціології існує окремий напрям, який вивчає престижність певних видів діяльності, уподобання, цінності орієнтації, професійну природність тощо та має назву “соціологія професій” [2, с. 10].

Таким чином, термін “статус” спочатку використовувався в юриспруденції, із часом став використовуватись у соціології й означає місце розташування людини в ієрархії соціальних структур, яке виражає суспільні позиції індивіда, пов’язані з певними правами й обов’язками. Вивчаючи існуючі класифікації типів статусу, можемо виділити такі: приписаний, набутий, формальний і неформальний, політичний, релігійний, демографічний, кровно-родинний, професійний, економічний. Визначаючи місце професії серед усіх різновидів статусів, можемо виділити такі підходи: ця професія є складовою таких видів статусів, як: соціальний статус (учитель є членом соціальної групи, такої як: колектив учителів, колектив учнів); досягнутий статус (професію вчителя обирають не всі, а лише ті, хто є гуманістом і прагне передавати знання наступним поколінням, тому згоден навчатися довгі роки для досягнення своєї мрії стати вчителем); основний статус (саме професія учителя вимагає від особистості певної поведінки, рівня знань, культури, що, у свою чергу, впливає на все її життя); формальний статус (учитель не вільний у своїй діяльності, оскільки мета виховання й навчання, завдання, принципи, привілеї тощо зазначені в нормативних документах Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, що керують усім навчальним процесом у країні та діяльністю вчителя зокрема). Однак професія людини сама може виступати критерієм для виділення окремого типу статусу.

Висновки. Вважаємо за необхідне підкреслити, що саме професія є найчастіше головним статусом для людини, оскільки визначає стиль та спосіб життя, коло друзів, інтереси, манеру поведінки тощо.

Список використаної літератури

1. Інформація про проведення моніторингового дослідження щодо статусу та ролі вчителя в українському суспільстві [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Інститут інноваційних технологій і змісту освіти. – Режим доступу: http://iitzo.gov.ua/monitoring_v_osviti.html.

2. Кравченко А.И. Социология : учебник для вузов / А.И. Кравченко. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Академический проект, 2001. – 508 с.

3. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой [Электронный ресурс] / Н.И. Сарджвеладзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1989. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/sarjv01/index.htm>.

4. Сорокин П. Общедоступный учебник социологии [Электронный ресурс] / П. Сорокин. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/Sorokin/index.php.

5. Филиппов А.А. Категория социального статуса в зарубежной и отечественной социологии / А.А. Филиппов // Вопросы современной науки и практики. Университет имени В.И. Вернадского. – 2012. – № 1 (37). – С. 306–313.

6. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Ростов н/Д : Феникс, 1999. – 539 с.

Стаття надійшла до редакції 13.08.2012.

Васильева С.О. Место профессии учителя среди видов социального статуса

В статье проанализированы существующие виды социального статуса. Рассмотрено место профессии учителя среди различных классификаций социального статуса. Установлено, что профессия человека чаще выступает главным статусом и может выступать самостоятельным критерием для выделения статусной группы.

Ключевые слова: статус, виды статуса, профессия учителя.

Vasylieva S. The place of the teacher profession among the types of social status

This paper analyzes the existing types of social status. The place of the teaching profession among different classifications of social status. Found that most human occupation is the main status, and can act as an independent criterion for selection of status groups.

Key words: status, species status, the teaching profession.

СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ КАТЕГОРІЇ “ЦІННОСТІ” В НАУКОВИХ ПІДХОДАХ ФІЛОСОФСЬКИХ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У статті здійснено структурний аналіз категорії “цінності” в наукових підходах філософських та психолого-педагогічних досліджень. Зроблено висновки, що саме у вигляді ідеалів, які концентрують у собі в синтезованому вигляді всі ціннісні уявлення тієї або іншої епохи, цінності в процесі всіх видів художньої творчості кожного разу неповторним чином зливаються з реальністю і дають такі художні твори, які постійно поповнюють арсенал вищих духовних досягнень людства. Тому в подальшому аналізі ціннісних категорій, понять і самого історичного екскурсу ніколи не залишається без уваги ця обов’язкова, але завжди неповторна та індивідуальна, навіть для кожного художника і творця будь-яких інших естетичних цінностей, особливо для педагогів і вихователів, синергія реальності з ідеалом.

Ключові слова: цінності, ідеали, історичний екскурс, категорія.

Проблема цінностей – одна з центральних для розуміння й усвідомлення філософії як фундаментальної основи всіх пошуків і творчих прагнень людини, спрямованих на досягнення досконалості та гармонії Світу, на організацію всіх взаємодій за законами гармонії і краси. Не дивно, що з найпершого моменту становлення в природному процесі народження та розвитку людства людська чуттєвість і наукова думка звернені саме до ціннісної сторони світу і всіх аспектів життя самої Людини.

На думку М. Киященко, ми сьогодні не можемо сказати, що ще міститься в культурних прошарках нашої планети, яка виникла, за даними сучасної теорії інформації, чотири мільярди років назад. Проте, якщо людина існує вже мільйони років, ми можемо припустити, що її зацікавленість і чуттєве зафіксоване ціннісне становлення, як би воно не називалося, існує з моменту початку чуттєвого відображення у звуці, крапці, штриху, колірній плямі, а потім і в слові.

Саме процес народження ціннісного ставлення людини до світу розкрив у своєму дослідженні “Краса. Добро. Істина” Л. Столович, абсолютно правильно вважаючи, що відлік появи тієї чи іншої проблеми у філософському знанні слід вести з того моменту, коли з’явилися перші поняття, що надалі становили категоріальне підґрунтя тієї чи іншої галузі знання. Поняття краси і споріднених понять досконалості, гармонії, добра, чесності, а потім й істини в їх взаємодоповненні і виступили, врешті-решт, основою спочатку уявлення про цінності, а потім і цілого вчення, названого у ХІХ ст. *аксіологією*.

Важливо підкреслити той факт, що спочатку людина стала зараховувати до цінностей усе те у відчутному, пізнаному, усвідомленому і створеному нею світі культури, що хоч трохи полегшувало, покращувало, тобто вдосконалювало її життя й гармонізувало її відносини з природою. Саме це й стало основою, на якій і “народилися” самі поняття “краса”, “добро” і “істина” – тріада, що супроводжує все людське життя як ідеал людини та її вищу цілеспрямованість.

Слова про духовність краси зустрічаються ще у великому стародавньому епосі “Махабхарата”: *“Зникла душа – краса відлетіла; потворним стало бездушне тіло”* [3]. Багато подібних висловів стародавніх східних мудреців (а філософія, як відомо, являє собою любов до мудрості) можна навести із стародавньої і старокитайської філософії. Вони такі глибокі й так ґрунтовно вкорінені в життя народів Індії і Китаю, що стає зрозумілим, чому протягом тисячоліть не втратили свого значення для духовного життя, для відносин людини з природою, для відносин поколінь і сьогодні.

Так у вченні Конфуція [5] велику роль відіграє поняття “Жень”, яке інтерпретується в перекладі як “гуманність”, “людинолюбство”, “людяність”, “милосердя”, “благодіяння”, “співчуття”. Очевидно, що це ціннісна якість, яка не втратила свого значення за ті два з половиною тисячоліття, що минули. На питання учня про “Жень” вчитель відповів: *“Не роби людям того, чого не бажаєш собі, і тоді і в державі, і в сім’ї до тебе не відчуватимуть ворожнечі”*. Це “золоте правило” моральності має загальнолюдський характер. Не випадково воно спонтанно визначається і Конфуцієм, і в “Махабхараті”, знайшовши чеканне філософське формулювання в категоричному імперативі І. Канта. “Жень” пов’язане і з естетичними цінностями. За словами Конфуція, “там, де панує людинолюбство, чудово. Благородна людина, що керується принципом “Жень”, допомагає людям здійснювати красиві справи...”. Зауважимо, що естетичне пов’язується з етичним не автоматично. *“Низька людина, хоча вона і прочитала триста віршів “Ши цзин”, не може ні управляти державою, ні бути самостійною: „Яка користь від того, що вона стільки прочитала?”*”.

Мета статті полягає у здійсненні структурного аналізу категорії “цінності” в наукових підходах філософських та психолого-педагогічних досліджень.

Слова “цінність”, “цінувати” тощо вживалися в цих стародавніх текстах у буденному сенсі, а не як філософські категорії. Проте сама постановка питання про те, який вид радості або дружби приносить користь або шкоду, поза сумнівом, є аксіологічною.

Уявлення про цінності життя і поняття “цінності” розглядаються багатьма дослідниками первісної культури і мистецтва, у тому числі і вченими, які вивчають проблеми походження мистецтва. Так у праці А. Єремєєва “Первісна культура”, опублікованому в Саранську в 1996 р., у першому томі є розділ “Система цінностей первісності: самозвеличання, колективність, кров”. Тут на 20 сторінках простежується процес народження культури і мистецтва в органічному зв’язку з виникненням самих уявлень про цінності різних людських рис, властивостей і якостей, характерів, вчинків і дій, а також усього того, що об’єднує племена, етноси й народи в будь-які цілісні соціуми, що творять культуру, яка постійно розвивається й удосконалюється.

Тому проблему загальнолюдських цінностей можна віднести до “вічних проблем” філософії, етики, естетики та інших наук. Довгий час вона практично не аналізувалась. У другій половині 80-х рр. ХХ ст. питання естетичних цінностей у контексті глобальних проблем сучасності висвітлюються у працях В. Коблякова, І. Фролова. А. Капто та інші вчені досліджують взаємозалежний світ і процес становлення загальнолюдських цінностей, розглядаючи їх як найважливіші епохальні тенденції.

Отже, цінності визначають правильний напрям людини в її земних мандражах, передбачають рух до вдосконалення “духу”, “душі” і “тіла” на основі релігійних і культурних джерел знань (за А. Терлецьким). При цьому, на наш погляд, поняття “духовність” і “моральність” є фундаментальними категоріями в науковому пізнанні, зокрема педагогічному, і сприяють правильному розвитку не тільки особистісного світосприйняття, світовідчуття, а і професійного світогляду (залежно від сенсу, закладеного в ці поняття) і відповідно до цього вибору життєвого шляху.

Категорія “духовність” визначається як відображення цінностей, відчуттів і переконань людини, пов’язаних із самовихованням, саморозвитком, самовдосконаленням особистості (В. Андреев, С. Бондирева, С. Гессен, А. Кочетов, Н. Пархоменко та ін.), будучи при цьому регулятором пізнання світу через сором і совість як “внутрішній голос душі” (Є. Дегтерьов, Ю. Сініцин, Святитель Лука (Войно-Ясенецький) та ін.).

Метою духовного вдосконалення людини є прагнення до гармонії (С. Гессен, А. Данилюк, ієромонах Кіпріан (Ященко) та ін.). Зазначена категорія визначається двома концепціями духовності – світською і релігійною. При цьому поняття “духовність” і “душевність” мають єдине ядро в прагненні людини до саморозвитку й самовдосконалення (В. Андреев та ін.). Психологічні дослідження В. Знакова, Д. Леонтьєва та інших учених визначають величезне значення цінностей у соціалізації людини.

У зв’язку з цим “моральність” і “мораль” розглядаються як соціальний аспект духовності (А. Данилюк, ієромонах Кіпріан та ін.), при цьому *воля* визначає етичний рівень людини (С. Гессен та ін.). Необхідно відзначити, що православна педагогіка характеризує ціннісне поняття “моральність” як тверду постійну рішучість волі дотримуватися добрих велінь серця і совісті (гріховність), а духовність – як стан близькості душі, внутрішнього світу людини до Вищого світу.

Поняття “цінність” є одним з основних у філософії, психології та педагогіці. У філософському словнику поняття “*цінності*” визначено як “*специфічні соціальні визначення об’єктів навколишнього світу, які виявляють їхні позитивні або негативні значення для людини і суспільства (благо, добро, зло, прекрасне і потворне, наявне в суспільному житті і природі)*” [7]. Цінності виступають також як форми суспільної свідомості (справедливість і несправедливість), які не лише відтворюють явища, а й дають їм оцінку, схвалюють чи засуджують, вимагають їх здійснення чи усунення, і з огляду на це є нормативними за своїм характером.

А. Кочетов визначав цінності людини в прояві “глибини розуму, піднесеності відчуттів, доброти намірів, корисності бажань, стійкості позитивних настроїв, делікатності у ставленні до людей і благородстві душі людини”. При цьому С. Бондирева конкретизує систему цінностей, яка виявляється в поєднанні тріади “природа людини – моральність – життя”.

Виникнення цінностей пов’язане з предметами, явищами та їх властивостями, здатними задовольняти потреби суспільства, людини. Крім того, цінність виступає як судження, пов’язане з оцінкою існуючого предмета, явища людиною, суспільством у плані добра і зла, краси і потворності тощо. “Тільки тоді, коли ми розглядаємо суспільне буття людини в аспекті об’єктивно-суб’єктивного ставлення, ми можемо зафіксувати явище цінності”, – звертає увагу В. Василенко. Отже, *цінність* є формою прояву певного роду відносин між суб’єктом і об’єктом.

Історико-соціологічний аналіз категорій, пов'язаних з духовними цінностями, свідчить про те, що такі цінності в широкому значенні – це внутрішній стрижень культури суспільства, сполучна ланка всіх галузей духовного виробництва, всіх форм суспільної свідомості. У системі цінностей знаходить вираження міра рішучості, підготовка особистості до перетворення світу, який не є стабільним і незмінним. Зміна цінностей суспільства відбувається постійно: змінюються пріоритети та ієрархія, знецінюються одні й проголошуються інші [6, с. 48].

Структуру цієї категорії, на думку Н. Розова, створює низка блоків, які, у свою чергу, поділяються на рівні. Перший рівень – це встановлення ланцюгу глобальних цінностей: Бог, Розум, Воля, Батьківщина, Культура, Народ, Людство та ін. Другий рівень – традиції, догми, філософські авторитети та ідеологічні постулати, в яких опосередковуються глобальні цінності. Третій – специфічні пріоритети, притаманні певній громаді (від досить широкої національної до вузькоорієнтованої групи). До цінностей найвищого рівня належать, зокрема, Земля як спільний дім людства, життя Людини, Свобода, Мир, Краса. Такі ціннісні орієнтації формуються на основі розрізнення людиною добра і зла, інших духовно значущих характеристик дійсності.

Серед загальнолюдських цінностей прогресивні мислителі, філософи і педагоги завжди виділяли права людини, її волю і відповідне їм виховання та освіту. Утвердження в житті народів загальнолюдських цінностей є закономірним результатом історичного розвитку суспільства. Моральний потенціал загальнолюдських цінностей накопичувався тисячоліттями і слугував мотиваційною основою регулювання спілкування людей, людської поведінки. Причому в кожного народу цей процес мав національні особливості, традиції, що стосувалися шляхів соціалізації особистості, які знаходили своє відображення в культурі [6, с. 48].

Філософська, історична, художня і педагогічна література свідчать, що в центрі уваги прогресивних ідей кожного народу завжди були ідеї визнання людини найвищою цінністю, поваги до особистості, її людської гідності, ідеї добра, духовності. Прогресивні педагогічні концепції кожного народу стверджували повагу до маленької людини – дитини, захищали її права на свободу і розвиток, демократичні й гуманістичні принципи її виховання, освіти. Вони були значною рушійною силою розвитку суспільства.

У соціально-філософській літературі поняття “загальнолюдське” трактується як “ансамбль компонентів цілого” (Арістотель), “багатоедність, всеєдність” (М. Бердяєв), “спільна турбота” (М. Гайдеггер), “спільне почуття” (Ж. Сартр), “зв'язок розуміння” (М. Мамардашвілі), “людська солідарність” (С. Аверінцев). Згідно з філософським визначенням Д. Попової, “загальнолюдське” є “сукупністю життєво важливих цінностей і значень, що пов'язують індивіда зі світом і створюють єдність людини і світу, яким людина в процесі своєї діяльності надає ціннісного змісту та значення” [6].

Проблемі взаємозалежності загальнолюдських і класових, загальнолюдських і національних цінностей, особливостей її прояву в процесі трансформації суспільства присвячені публікації М. Бережного, В. Давидова, А. Здравомислова. М. Бочаров розглядає категорію “цінності” як чинники оціночно-нормативної кореляції між розвитком світової цивілізації і вдосконаленням суспільно-політичної системи будь-якої країни. О. Єгорова аналізує становлення

загальнолюдських цінностей у сучасних умовах з погляду підвищення ролі людської суб'єктивності в історичній життєдіяльності людей.

У психологічних дослідженнях проблема загальнолюдських цінностей висвітлюється з різних точок зору. “Для психології настали нові часи, відкрились нові перспективи. Разом з вітром змін... проголошена орієнтація... на нові цінності” [2]. В. Зінченко та Є. Моргунов вважають, що пріоритети в цінностях і шляхах розвитку на сучасному етапі повинні бути спрямовані на відтворення культури та людини в ній шляхом розширення загальнокультурної складової освіти. Цей підхід відповідає нашому розумінню проблеми.

Формування цінностей розглядається і з позиції психофізіології. На думку В. Швиркова, розум людини пов'язаний з активністю мозку. І саме мозкові процеси визначають у кінцевому результаті пізнавальні здібності людини (в тому числі її розуміння Світу і свого місця в ньому) і детермінацію (зокрема ціннісну) її поведінки. Загальнолюдські цінності визначаються дослідником як об'єктивно правильні цінності, можливість встановлення яких завжди пов'язувалась з проблемою космічного обґрунтування “абсолютної” етики. Ці цінності можна спробувати конкретизувати лише після вирішення проблеми космічного призначення людського розуму. А призначення розуму, у свою чергу, можна встановити, з'ясувавши його виникнення, еволюцію та місце у Всесвіті [8]. Таким чином, припускається космічне обґрунтування загальнолюдських цінностей. Як вважає автор цієї концепції, призначення цих цінностей не в забезпеченні загального щастя, а в нагромадженні знань про Всесвіт та його еволюцію. “У цьому, напевно, і полягає космічна суть існування людства та людського розуму”.

Інше бачення проблеми обґрунтовує психолог Є. Клімов. На його думку, не просто відображення так званого збігу обставин, а компетентне професійне створення будь-чого корисного для людської спільноти може становити суть того, заради чого варто жити людям; мозок, нейрони не визначають, а забезпечують “розуміння світу”, “ціннісні уявлення”, і тому потрібні прояви свідомості як реальної системи. Психологічна інтерпретація загальнолюдських цінностей як ціннісно орієнтованого знання забезпечує сенс життя й діяльності людини, фіксується в історично конкретних формах культури і теоретично обґрунтовує наш підхід до проблеми дослідження.

Вивчення педагогічної літератури в аспекті дослідження дало змогу стверджувати про те, що на важливість засвоєння загальнолюдських цінностей вказували у своїх працях видатні педагоги різних часів. Про це писали в епоху Просвітництва Ж.-Ж. Руссо, Я. Коменський, Й. Песталоцці. В XIX ст. – К. Ушинський, М. Пирогов, П. Каптерев, Л. Толстой, у XX ст. – В. Сорока-Росинський, В. Сухомлинський та ін.

Загальнолюдські цінності, на думку К. Льюїса, мають духовні джерела, тому їх зміст усвідомлюється інтуїтивно і його не завжди можна виразити раціонально. “Спроба пояснити, що, скажімо, особисто я розумію під загальнолюдськими цінностями, виявилась би, немов би експлікацією їх у межах тієї конкретної культури, в якій я живу – моїми сповіданнями віри, що виражає ті цінності лише для тих, хто це сповідання поділяє”.

Надзвичайно цікавою є ідея М. Бердяєва про загальнолюдську єдність, втілену у світових культурних цінностях. Видатний філософ писав, що культура ніколи не мала абстрактно-людського характеру. Вона завжди національна, індивідуально-народна і лише в такій якості підноситься до загальнолюдської [1].

Із подальшим посиленням взаємозв'язків між усіма сферами життєдіяльності не тільки в окремих країнах, а й в усьому світі, з розвитком інтеграційних процесів усе більшого значення набувають проблеми, результати вирішення яких стосуються всього людства. Звичайно, інтеграція й інтернаціоналізація духовних цінностей мають свої особливості прояву для різних країн і регіонів. Водночас ці особливості є тільки специфічними формами прояву єдиної тенденції суспільного розвитку.

Саме у вигляді ідеалів, що концентрують у собі в синтезованому вигляді всі ціннісні уявлення тієї або іншої епохи, ці цінності в процесі всіх видів художньої творчості кожного разу неповторним чином зливаються з реальністю і дають такі художні твори, які постійно поповнюють арсенал вищих духовних досягнень людства. Тому в подальшому аналізі ціннісних категорій, понять і самого історичного екскурсу ніколи не залишається без уваги ця обов'язкова, але завжди неповторна та індивідуальна, навіть для кожного художника і творця будь-яких інших естетичних цінностей, особливо для педагогів і вихователів, синергія реальності з ідеалом. Бо одна реальність без наповнення її ідеальними уявленнями ніколи не зможе породити такі художні та естетичні цінності, які століттями й тисячоліттями здійснюють благотворний вплив на почуття і свідомість людей. Тільки органічне й гармонійне поєднання реальності з ідеалом і дає загальнолюдські духовні цінності.

Тому постмодерністське розчинення мистецтва в житті або спроби ототожнення життя з мистецтвом, придумування різних симулякрів, що замінюють традиційні уявлення про художні образи, їх символічна значущість для духовного життя людей, перфоманси або шоу – це не шлях, ступаючи по якому людство зможе поповнити свій арсенал незмінних загальнолюдських цінностей.

Цінності є продуктом життєдіяльності суспільства й соціальних груп, займають особливе місце в структурі особистості кожного конкретного суб'єкта. Виступаючи автономними, відповідно до потреб джерелами смислотворення, вони “підключають” індивідуальну життєдіяльність до життєдіяльності соціуму, “висвітлюють життєвий сенс об'єктів і явищ дійсності під кутом зору стійких інтересів розвитку соціального цілого, заломлених і осмислених суб'єктом як ціннісні орієнтири його життя, формулюються як ідеали, моделі належного, задаючи спектр інваріантних граничних параметрів бажаних перетворень дійсності” [4].

Відтак, складність визначення суті феномену “цінність” пов'язана з його багатозначністю, з його об'єктивними особливостями. У літературі налічується понад ста дефініцій поняття “цінність”, у яких пропонуються до розгляду різноманітні підходи і сторони окресленої проблеми. Всі предмети природи володіють ніби подвійним буттям – природним, речовинним і ціннісним, аксіологічним. Звідси і різні підходи до їх освоєння. Якщо при науково-теоретичному освоєнні об'єкт розглядається таким, який він є зовні і незалежно від свідомості суб'єкта, то при ціннісному освоєнні – як його значення для задоволення потреб та інтересів людини. У розумінні сутності категорії “цінності”, на думку А. Бітуєвої, необхідно виокремити два моменти: зв'язок з індивідом як суб'єктом, який оцінює; санкціонування цінності суспільством або групою (при виконанні цієї умови цінності розгортаються як норми й ідеали).

У більшості досліджень цінності розглядаються під соціально-психологічною точкою зору як соціальне явище, як продукт життєдіяльності су-

спільства і соціальних груп (А. Донцов 1975, Д. Леонтьєв 1988, Ajzen, Fishbein 1975, 1980; Rokeach 1968, 1973). Так, згідно з М. Рокич, система цінностей є стійкою сукупністю переконань. Вокремлюючи три типи переконань: екзистенціальні, оцінні і прогностичні, дослідник відносить цінності до останнього, третього типу, що дає змогу орієнтуватися в бажаності/небажаності способу поведінки (операціональні, інструментальні цінності) та існування (сміслові, термінальні цінності).

Д. Леонтьєв [4] відзначає три форми існування цінностей, які переходять одна в іншу:

- 1) суспільні ідеали – створені суспільною свідомістю і наявні в ній узагальнені уявлення про досконалість у різних сферах суспільного життя;
- 2) наочне втілення цих ідеалів у діяннях або творах конкретних людей;
- 3) мотиваційні структури особистості (“моделі належного”), які спонукають її до наочного втілення у своїй діяльності суспільних ціннісних ідеалів.

У методології вивчення ціннісних уявлень Д. Леонтьєв відзначає дослідження М. Рокича про систему цінностей як змістовну сторону спрямованості особистості, що визначає її ставлення до навколишнього світу, до себе та інших людей, будучи основою світогляду та ядром мотивації життєвої активності, життєвої концепції і “філософії життя”. М. Рокич розрізняє два класи цінностей:

- термінальні – переконання в тому, що якась кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути (цінності-цілі);
- інструментальні – переконання в тому, що якийсь образ дій або властивість особистості є переважним у будь-якій ситуації (цінності-засоби).

Іншими словами, термінальні цінності дають відповідь на запитання “що робити?”, а інструментальні – “як діяти?”.

Таким чином, перші є метою людини і відображають довготривалу життєву перспективу, те, що вона цінує зараз і до чого прагне в майбутньому. Термінальні цінності визначають сенс життя людини, указують на те, що важливе, значуще, цінне, а інструментальні цінності є засобом їх досягнення.

Дослідники термінальних цінностей розподіляють їх на два великих класи залежно від того, спрямовані вони на соціум (інтерперсонально сфокусовані) або на індивіда (інтраперсональні) (Allport 1960; Maslow 1959; Morris 1956; Rosenberg 1960; Smith 1969; Woodruff 1942).

Контекстуальна різномірність змісту поняття „цінність” природна для буденного слововживання і життєвого світогляду, проте вона перешкоджає подальшому розвитку теоретичних уявлень, консервуючи поняття в контексті його вживання й концептуально ізолюючи різні наукові підходи. Шлях до визначення єдиного теоретичного контексту, проблемного поля, яке б дало змогу продуктивно використовувати досягнення різних ізольованих напрямів, полягає в систематичному аналізі наявних у науці підходів. Такий аналіз не входить до завдань цієї статті. Цінності цікавлять нас як категорія, що використовується для вивчення розвитку ціннісного досвіду. Короткий історичний огляд необхідний для визначення наочної сфери ціннісних орієнтацій.

Загальнолюдські цінності в освіті, ціннісні орієнтації вчителів також є об’єктом уваги вчених-педагогів. Ці проблеми стають лейтмотивом зустрічей, дискусій, міжнародних спільних проєктів педагогів-дослідників. Так, Д. Ліхачов запевняє: “Людина, яка має свідомість, розум, гуманізм, – єдина надія на порятунок всього життя на Землі. Настав час мислити категоріями макросоціуму.

Кожен повинен виховати в собі Громадянина Світу, незалежно від того, в якій півкулі і країні він живе, якого кольору його шкіра і якого він віросповідання. Перелом у свідомості людей, розуміння глобальних завдань виживання, усвідомлення невідкладної необхідності покінчити із споживницьким ставленням до світу і до природи – всі ці зміни відбудуться не одразу, знадобляться десятиріччя, і цю велику справу повинна розпочати школа. Гармонія людини із самою собою, гармонія взаємовідносин з Природою, гармонія у стосунках між людьми Планети – ось шлях вирішення глобальних проблем”.

Звернення до публікацій зарубіжних вчених (Г. Парсонс, Е. Фромм, Ф. Фукуяма та ін.) відкриває новий ракурс у підході до проблеми розвитку ціннісного досвіду: усвідомлення суб’єктами універсальних способів засвоєння суспільного буття, що має принципове значення для теоретичного обґрунтування завдань нашого дослідження. “Людина, – писав В. Вернадський, – вперше реально зрозуміла, що вона житель Планети і може/повинна мислити і діяти в новому аспекті, не лише в аспекті окремої особистості, родини чи роду, держав чи їх союзів, а й у планетарному аспекті. Вона, як і все живе, може мислити і діяти в планетарному аспекті тільки у сфері життя – в біосфері, в певній земній оболонці, з якою вона нерозривно закономірно пов’язана і піти з якої не може”.

Висновки. Зміна цінностей суспільства відбувається постійно: змінюються пріоритети та ієрархія, знецінюються одні і проголошуються інші. І ось з часів стародавніх греків (Піфагор і піфагорійці, Геракліт Ефеський, Емпедокл, Демокріт, особливо Платон і Арістотель) не було жодної епохи в розвитку людства, особливо пізнання і людської думки, коли б учені не намагалися знов і знов осмислювати і переглядати питання про предмет чуттєво-емоційного ціннісного пізнання Людиною Світу навколо себе і світу в собі, соціальних функцій, результатів цього пізнання і результатів заснованої на цих знаннях діяльності, цінностей суспільства. Кожного разу це відбувалося, як мінімум, з двох причин. По-перше, тому що постійно розширюється і збагачується сама сфера чуттєво-емоційного життя людини, а тому і збільшується ціннісний досвід людини про саму себе і свої можливості взаємодіяти із світом на основі досконалості, гармонії і краси. По-друге, самі знання, що постійно вдосконалюються (збільшуються), здібності й можливості людини творити більш довершений Світ у собі і навколо себе відкривають нові і нові пласти досконалого й гармонійного та, в результаті, прекрасного і щасливого життя.

Список використаної літератури

1. Бердяев Н.А. Судьба России / Н.А. Бердяев. – М. : Сов. писатель, 1990. – 389 с.
2. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании / Владимир Петрович Зинченко. – М. : Тривола, 1995. – 64 с.
3. Ильин Г.Ф. Старинное индийское сказание о героях древности “Махабхарата” / Г.Ф. Ильин. – М. : Академия наук СССР, 1958. – С. 13–30.
4. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании : виды, детерминанты и изменения во времени [Электронный ресурс] / Д.А. Леонтьев. – Режим доступа: <http://www.follow.ru/article/344>.
5. Переломов Л.С. Конфуций “Лунь Юй” / Л.С. Переломов. – М. : Вост. лит., 1998. – 590 с.
6. Попова Д.А. Формування загальнолюдських цінностей у старшокласників засобами масової інформації в сучасних умовах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Діана Анатоліївна Попова. – Рівне, 2001. – 214 с.

7. Ценности / под ред. И.Т. Фролова // Философский словарь. – 7-е изд. – М. : Республика, 2001. – С. 534.

8. Швырков В.Б. Об общечеловеческих ценностях с позиции системно-эволюционного подхода / В.Б. Швырков // Психологический журнал. – 1993. – № 6. – С. 119–132.

Стаття надійшла до редакції 23.11.2012.

Ващенко А.Н. Структурный анализ категории “ценность” в научных подходах философских и психолого-педагогических исследований

В статье сделан структурный анализ категории “ценности” в научных подходах философских и психолого-педагогических исследований. Сделаны выводы, что именно в виде идеалов, которые концентрируют в себе в синтезированном виде все ценностные представления той либо иной эпохи, ценности в процессе всех видов художественной творчества, каждый раз неповторимым образом сливаются с реальностью и дают такие художественные произведения, которые постоянно пополняют арсенал высших духовных достижений человечества. Поэтому в дальнейшем анализе ценностных категорий, понятий и исторического экскурса никогда не остается без внимания эта обязательная, но всегда неповторимая и индивидуальная синергия реальности с идеалом.

Ключевые слова: ценности, идеалы, исторический экскурс, категория.

Vashchenko A. Structural analysis of the “value” category in the scientific approaches of philosophical, psychological, and educational research

This article represents a structural analysis of the category “value” in the scientific approaches of philosophical, psychological, and educational research. It is concluded that it is in the form of ideals, which concentrate in themselves in the synthesized form of representation of the value of all or a particular era, the values in all forms of artistic expression, each time in a unique way merge with reality and give these works of art, which is constantly updated arsenal higher spiritual progress of mankind. Therefore, further analysis value categories, concepts, and historical perspective are never left unattended, this mandatory, but always unique and individual reality with the ideal synergy.

Key words: values, ideals, hystorical insight, category.

ПЕДАГОГІКА УПРАВЛІННЯ З ПОЗИЦІЙ ПЛАНЕТАРНОГО МИСЛЕННЯ

У статті охарактеризовано управління як категорію, яка має педагогічний аспект, від якого залежить глибина впливу управління на всі форми життєдіяльності професійної освіти.

Ключові слова: педагогіка управління, планетарне мислення, вплив, професіоналізм, педагогічний аспект.

Світовий досвід удосконалення життєдіяльності людей показав: покращення управління будь-якої сфери життя може бути тільки тоді, коли в ньому закладено все багатство людської культури, всі можливості мислення, наукового знання та досвіду. Сама категорія управління набуває суспільного значення, підтверджуючи висновок В.І. Вернадського про те, що людина повинна мислити і діяти в новому аспекті, не тільки в аспекті окремої особи, сім'ї чи роду, держави, або їх союзів, а й у планетарному [1].

Зрозуміло, що управління частіше пов'язують з владою (у широкому соціологічному смислі). Але в управлінні здійснюється безліч видів освітньої й виховної діяльності. Тому в характеристиці управління як категорії чомусь забувають про педагогічний аспект, від якого залежить глибина впливу управління на всі форми життєдіяльності. Це особливо актуально, коли мова йде про управління освітніми процесами, зокрема, про зміни в управлінні професійною освітою. Підкреслимо, що управління як явище культури дуже часто характеризується з етичної, естетичної (художньої) та педагогічної точок зору. На думку видатного російського вченого, теоретика державного управління Г.В. Атаманчука, "в управлінні, без сумніву, реалізуються моральні якості людей і само воно може аналізуватися і оцінюватися в моральних і етичних категоріях... Входить в життя, хоча й повільно, етика управління" [2, с. 53].

Проте, незважаючи на широке коло публікацій, зокрема В.П. Андрущенко, С.У. Гончаренка, О.Н. Джурицького, І.А. Зязюна, В.Г. Кременя, В.О. Кудіна, Н.О. Миропольської, О.Г. Романовського, Л.Л. Товажнянського та ін., питання педагогізації управлінської діяльності не знайшли достатнього висвітлення.

Компаративний аналіз сучасних підходів до управління, відрив від педагогіки, спільних політик у впровадженні досвіду та стратегії європейської інтеграції показав, що майже недослідженою залишається проблема відсутності підготовлених концепцій педагогіки цього процесу, створення нових, кращих моделей управління професійною підготовкою, аналітичних матеріалів з питань вивчення та впровадження досвіду інтеграції спільних зусиль, змісту мети і завдань, осмислення європейської ідеї, всієї системи перетворень у контексті професійної підготовки випускників ВНЗ, спільного розуміння найважливішої категорії "професіоналізм" у довгостроковій перспективі. Адже без цього освітнє середовище ВНЗ залишається надто консервативним.

Саме тому нагальним завданням усієї системи вищої освіти є ефективна реалізація завдань оптимізації управління освітянськими процесами на концеп-

туальних засадах згідно із критеріями щодо вступу до Європейського Союзу, яке можливе завдяки розробці комплексу координаційних завдань, що базуються на фокусуванні ефективності управління завдяки його педагогізації.

Мета статті – висвітлити умови педагогізації управління освітніми процесами різних рівнів навчальних закладів, спрямування їх на високий рівень продуктивності.

Усі ці фактори й умови тісно переплетені й взаємозумовлені в цьому процесі, оскільки протягом свого розвитку на певних етапах вони можуть випереджати один одного без безумовного пріоритету одного з них. Отже, управління професійною освітою, ректорати, вчені ради, науково-методичні підрозділи деканати, завідувачі кафедр у вищій школі є організаційно-коригувальною й регулювальною складовою, де виробляються і втілюються в життя технології досягнення визначених ВНЗ цілей.

Призначення педагогізації управління освітніми закладами полягає в спонукальному поєднанні керованого розвитку і самоорганізації складних систем життєдіяльності, пов'язаної з послідовною орієнтацією на людину й активізацію її творчого потенціалу, на самостановлення і самовдосконалення, особливо професійних, особистих, соціальних, моральних, психологічних та інших якостей, що сприятиме цілісності індивіда й суспільства.

Управлінці будь-якого навчального закладу покликані навчитися відповідати тенденціям такого розвитку, який сприяє виходу освітньої системи на ці шляхи, забезпечуючи для цього постійний і стабільний процес розвитку й наявність необмежених духовних і матеріальних ресурсів.

Відзначимо, що ефективність реалізації найважливіших завдань педагогізації управління безпосередньо залежить від динаміки загального стану наукової розробки цих проблем, наявності фундаментальних праць з питань освітніх інтеграційних процесів національного рівня, здатних приймати й реалізувати відповідно до сучасних тенденцій управлінські рішення.

Першорядного значення вищесказане набуває, коли мова йде про управління професійною підготовкою вчителів – майбутню духовно-інтелектуальну педагогічну еліту, яка, маючи величезний творчий потенціал, повинна реально впливати на перебіг подальших перетворень в Україні та в усьому світі. Чи враховують таку нову місію ректорати, деканати, управлінські ланки, що керують підготовкою майбутнього вчителя, й ті, що здійснюють його професійне і громадське становлення, готують учителя до виконання ним свого історично-суспільного призначення?

Наші тривалі дослідження цієї проблеми показали: професійна підготовка випускників ВНЗ, зокрема, майбутніх освітян, в умовах сучасних тенденцій суспільного розвитку перебуває на великій відстані від сформованості дійсно сучасного професіоналізму. Суспільство змінюється стрімкими темпами, а уявлення про професіоналізм залишається категорією сталою.

Дійсно, чи може бути таке уявлення сталим? Ми дійшли висновку: професіоналізм у будь-якій сфері – це професіоналізм певної епохи і часу. Зараз світ розвивається за своїми законами. Які саме тенденції та фактори впливають на управління розвитком професіоналізму випускників ВНЗ на сучасному етапі?

Дослідження цих тенденцій показали: за лінію горизонту ховається найголовніший компонент професіоналізму – висока культура праці, надзвичайно низький рівень впливу освітніх процесів на розвиток педагогічної культури. Не-

зважаючи на те, що блискавично змінюється зовнішній вигляд наших освітніх закладів, вони наповнюються сучасною технікою, комп'ютерами тощо, рівень культури професійного спілкування, навіть культури викладання залишається, на жаль, низьким. Звідси – низький рівень впливу освіти на культуру як компонент професіоналізму освітян, відсутність професійної взаємодії. У зв'язку із цим необхідне невідкладне формування у педагогів усіх ланок принципово нової системи людських відносин, спрямованих на загальнолюдські пріоритети, докорінне переосмислення парадигми глобального виживання людства, науково обгрунтоване забезпечення переходу від існуючої егоцентричної до антропоцентричної та соціоцентричної моделі життєдіяльності й взаємодії – від окремої людини до людства в цілому.

У таких ситуаціях, як засвідчує практика й історична ретроспектива, педагогічна освіта, духовна культура за певних умов можуть стати гарантами загальнолюдської стабільності й цілісності.

Сучасна наука пропонує педагогам комплексний погляд на світ і людину в ньому, на її місце і роль у масштабах соціуму і Всесвіту. Філософські ідеї про безмежність розвитку особистісного потенціалу, про ноосферу, етногенез, які ввійшли в суспільний контекст, значно розширюють і поглиблюють розуміння людської природи, відкривають нові підходи до діяльності всіх освітніх закладів, до педагогічної діяльності вчителя, змістом якої все чіткіше розглядається *творення* Людини.

Ці явища ускладнюють завдання посиленого впливу на розвиток духовної сфери молоді сучасної системи освіти. Не допомагає в цьому й найсучасніша науково-люднознавча інформація, яка нагромаджена останнім півстоліттям багатьма науками. Ці знання невпинно розширюються і майже щодня поповнюються новими. Вони вкрай потрібні сучасному педагогу, батькам, учням і студентам для самопізнання себе, запобігання нещастям і проблемам, які постали у новому тисячолітті перед найцивілізованішими суспільствами у сфері освіти та підготовки нових поколінь до буття на ушкодженій планеті під загрозою ряду небезпек для виживання людства. На землі реально існує багато зон, на яких уже сьогодні жити людині неможливо.

У зв'язку із цим розуміння інтеграції різних наук набуває актуальності, цьому сприяє потреба вирішення групи глобальних та інших проблем, без чого не можна сподіватися на виживання людства і забезпечення його стійкого розвитку.

Серед тих засобів, на які може розраховувати частина людства у вирішенні вказаних проблем, найбільш перспективними є педагогічна наука й освіта, яка концептуально побудована на прогресивних ідеях інтеграції навколо глобальних проблем життєдіяльності людства і кожної конкретної особистості, зокрема, з урахуванням прогресивних ідей, започаткованих філософом В.О. Кудіним щодо потреби у зміні людством багатьох його нинішніх ідеалів та прагнень, уявлень про життєві цінності, про вибір людиною власного сповідального шляху до щасливої долі.

На думку В.О. Кудіна, вже сьогоднішня освіта має зосередити увагу на формуванні тих загальнолюдських цінностей життя, у яких не буде місця агресії, сутяжництву, насильству, безжальній експлуатації чужої праці, збагачення за рахунок інших, використання зброї як засобу панування над іншими країнами та народами.

Відірваність професійної освіти від цих глобальних проблем гальмує розвиток суспільства, освіти, самої особистості (учня, вчителя, будь-якого громадя-

нина планети). Цим, перш за все, пояснюється і той, усіма визнаний факт, що знання механічно не переростають у гуманні й порядні відносини між людьми, а з них – у стиль поведінки. Існує більше протилежних випадків, коли, наприклад, грамотні й навіть обізнані в юридичних кодексах люди свідомо порушують права інших, вирубують ліси під власні дачі, скоюють цинічні фінансові махінації та не вбачають у цьому жодного гріха перед народом, суспільством, своїми батьками та дітьми. У свій час К.Д. Ушинський попереджав, що знання не роблять людину вихованою.

Втім, учені всього світу застерігають, що вже не можна продовжувати робити на Землі тільки те, що забажає людина, де б вона не мешкала, має брати на себе – в особистому й історичному плані – відповідальність за все те, що відбувається на планеті. Дослідники науково обґрунтовують необхідність формування засобами освіти планетарного мислення, мова йде про зародження взаємозалежного й інтегрованого світу, про духовність як усвідомлення своєї належності до нього.

Зусилля освітян, таким чином, мають бути спрямовані на розв'язання глобальних проблем виживання цивілізації, яке вимагає педагогічної співпраці, співтворчості й координованого розвитку нового громадянина планети.

Початок нового століття збігся із суттєвим переглядом і оновленням цілей, змісту національної професійної освіти, удосконаленням механізмів управління нею, пошуком шляхів формування нового покоління управлінців вищої школи з новим комплексом ролевих функцій і якостей, основними з яких будуть високий рівень духовності й культури, професіоналізму, масштабність і планетарність професійного мислення, соціальне партнерство і відповідальність, адаптація до трансформаційних змін, що відбуваються у світі, тощо. У результаті суспільні умови змінюють свідомість управлінців.

Нову модель людського співіснування на Землі вчені пов'язують також із загостренням екологічної кризи. Перша жінка-космонавт Валентина Терешкова зі сльозами на очах розповідала дітям в “Артеку”: “Облітаючи Землю, вперше відчула, що люди мають турбуватися про свою планету, берегти її. Я була приголомшена, дивлячись на Землю з Космосу. Я миттєво зрозуміла, яка маленька й тендітна наша планета, яка кудись рухається в темноті Всесвіту. Зразу стало зрозуміло, що всі ми включені в одну життєву систему, яка підтримує існування кожного з нас. Кордони, намальовані на картах, умовні. Відособленість шкодить нам, бо різниця між нами не значна, порівняно з тим, що нас поєднує”.

Освіта й виховання мають виступати основними факторами впливу на підготовку майбутнього до життя в умовах цілісності, взаємозалежності, відповідальності й турботи, замість вузькоорієнтованої моделі життєдіяльності на Землі.

З яких би позицій ми не підходили до парадигми освіти, потрібно оперативніше робити безпосередні практичні кроки до участі в дослідженні та розв'язанні розглянутих глобальних проблем. Здійснення таких кроків вимагає серйозного наукового обґрунтування відповіді педагогів-дослідників на такі важливі запитання:

- якими мають бути сьогодні цілі професійної діяльності вчителя, що визначають її зміст й організацію?
- яким чином відбрати зміст планетарно орієнтованої системи навчання?
- за якими критеріями мають оцінюватись якості роботи вчителя у школах, гімназіях, ліцеях, викладачів ВНЗ?

Відповіді на ці запитання і визначають стратегію розвитку післядипломної педагогічної науки, освіти будь-якої країни, її пріоритети та напрями.

Але чи досліджені закономірності функціонування й розвитку освітніх процесів з урахуванням того, що відбувається в науці, на Землі, у Всесвіті? Чи стурбовані цими проблемами організатори модернізації сучасної освіти, чи мають наміри враховувати тенденції суспільного розвитку? Чи зацікавлена врешті-решт влада у вихованні всім світом заявленої гуманної, порядної, безкомпромісної та чесної особистості? Чим можна переконати в цьому практичного освітянина, якщо критерієм якості освіти і його праці вважається рівень навченості випускників у цілому і володіння ними спеціальними знаннями й навичками, зокрема?

У дослідженнях багатьох учених конструювались моделі інтеграційних процесів у формуванні особистості сучасного випускника вишу задовго до виникнення питання про підписання Болонської конвенції, зокрема, утверджується і розвивається О.Н. Джуринським концепція виховання мешканців Землі – як спільного Дому людства [3].

Посилаючись на світовий досвід подолання кризи в освіті, Л.С. Воробйова підкреслює, що найважливішим завданням освітньої інтеграції є робота, спрямована на духовне зближення народів, подолання взаємних образ та недовіри між ними [4].

К.В. Корсак, аналізуючи стан сучасної світової вищої школи, вважає, що зміни соціальних і політичних пріоритетів багатьох країн світу зумовили перегляд основної цілі освіти, перехід від виховання громадянина однієї держави до формування “громадянина світу”, людини відповідальної й освіченої, мораль якої має досягти рівня відповідності тим завданням, котрі вже зараз потрібно вирішувати.

Побутує й активно утверджується наукова думка, що вагоме ставлення до творчої спадщини інших народів дасть змогу побачити не тільки різницю, а й знайти спільне у ставленні до дійсності, допоможе більш глибоко пізнати своє рідне, дасть відповідь на важливе запитання: як жити разом у мирі та злагоді, утверджувати досвід системної оптимізації розв’язання не тільки економічних та екологічних проблем, а й гарантувати Гармонію і Культуру відносин між людьми.

Зрозуміло, що якісний бік інтеграції освітньої галузі повністю залежить від науково-методичного забезпечення стратегії культури миру, яка полягає у:

- формуванні базової культури особистості, її вміння виявити своє ставлення до світу, до людей, до себе в самотніх національних формах;
- розумінні вчителем відповідальності як учителя людства, який стоїть у джерел суспільства майбутнього, як учителя, що формує особистість дитини, людини для усього людства;
- перебудові системи освіти в систему виховання і розвитку особистості;
- перетворенні існуючої практики авторитаризму у відносинах суб’єктів навчально-виховних закладів, закладів культури, урядових установ, громадських організацій на основі розробки і використання науково обґрунтованих програм під назвою “До культури миру”;
- формуванні у дорослих і дітей нової свідомості з орієнтацією на світову культуру миру, адекватної почуттям, потребам і діям, відповідальності за безпеку, благополуччя, комфорт і радість життя.

Таким чином, проаналізовані нами окремі проблеми інтеграції в освітній сфері дають підстави для висновку про те, що до найважливіших, сучасних і гостро характерних цілей вищої педагогічної освіти можна віднести такі, як:

- зміна ціннісних орієнтацій педагогів, залучення їх до осмислення стану сучасної планетарної екології шляхом ознайомлення з біологічними регіональними системами різного масштабу, з їх взаємозалежностями та наслідками взаємодії з підсистемами інших регіонів;
- гармонізація міжособистісних відносин на основі реалізації загальнолюдських цінностей, на досягненнях у цій сфері різних культур і цивілізацій, на повазі етнокультурних особливостей інших народів;
- ознайомлення з випадками міжетнічних конфліктів, етнічним багатством людського роду, з миротворчими формами захисту прав людини;
- навчання вміння жити й працювати разом, у команді, в групі, брати на себе відповідальність за долю інших людей;
- здійснення психологічного оздоровлення педагогів і дітей гуманістичними методами виховання через успішну творчу працю, духовну взаємодію, стимулювання й оволодіння методами самооздоровлення тощо.

Висновки. Отже, в основі оновлення стратегії професійної підготовки вчителів, вузівського педагогічного процесу має бути перехід від плекання вчителя як громадянина України до формування громадянина планети. Механізм такого переходу має стати для закладів вищої педагогічної освіти предметом наукового осмислення та науково-методичного забезпечення.

Список використаної літератури

1. Вернадский В.И. Размышления натуралиста. Научная мысль как планетное явление / В.И. Вернадский. – М. : Наука, 1997. – 191 с.
2. Атаманчук Г.В. Теория государственного управления : курс лекций / Г.В. Атаманчук. – 4-е изд., стер. – М. : Омега-Л, 2009. – 579 с. – (Университетский учебник).
3. Джурицкий А.Н. Сравнительная педагогика : учебное пособие / А.Н. Джурицкий. – М., 1998.
4. Воробйова Л.С. Світовий досвід у подоланні кризи вищої освіти / Л.С. Воробйова // Сучасний стан вищої освіти в Україні: проблеми та перспективи : тези доп. Всеукр. наук.-метод. конф. – К. : КНУ, 2000.
5. Корсак К.В. Світова вища освіта: порівняння і визначення закордонних кваліфікацій / К.В. Корсак. – К. : МАУП-МКА, 1997.

Стаття надійшла до редакції 15.10.2012.

Виндюк А.В. Педагогіка управління с позицій планетарного мислення

В статтє даєтьсє характеристика управління как категории, которая имеет педагогический аспект, от которого зависит глубина влияния управления на все формы жизнедеятельности и профессионального образования.

Ключевые слова: педагогика управления, планетарное мышление, влияние, профессионализм, педагогический аспект.

Vindyuk A. Pedagogy management positions planetary thinking

The paper describes the management as a category that has a pedagogical aspect, which determines the depth of influence on the management of all forms of life and vocational education.

Key words: teaching management, global thinking, influence, professional, pedagogical aspect.

ПЕДАГОГІЧНА ІСТОРІОГРАФІЯ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ

У статті розглянуто основні питання теорії педагогічної історіографії як нової спеціальної історико-педагогічної дисципліни, що перебуває на стадії формування. Висвітлено підходи науковців до визначення поняття “історіографія”, встановлено мету та завдання педагогічної історіографії. Значну увагу приділено визначенню предмета й об’єкта педагогічної історіографії. Визначено та проаналізовано функції педагогічної історіографії.

Ключові слова: історіографія, педагогічна історіографія, науковий апарат історіографії, підходи до визначення історіографії.

Здобуття незалежності України викликало зростання наукового інтересу до національного історико-педагогічного процесу, до вивчення духовної спадщини українського народу. Дослідження з педагогічної історіографії є дуже важливими, адже сприяють формуванню національної самосвідомості. “Розбудова української держави вимагає високого рівня національної свідомості її народу”, – зазначав В. Жмир [4, с. 150]. Вона пов’язана з усвідомленням національної цілісності, забезпеченням спадкоємності педагогічного й історико-культурного процесу та розумінням власного місця в історії. Значну роль у формуванні національної свідомості відіграють, на думку багатьох науковців (І. Загорного, В. Кравченка, Ю. Пінчука, П. Скрипника та ін.), історіографічні дисципліни. Вивчення минулого, осмислення здобутків і помилок попередників, вітчизняного педагогічного та історичного досвіду є однією з умов подальшого розвитку не тільки педагогічної науки, а й суспільства в цілому. Література, наукова спадщина (педагогічна, історико-педагогічна, історична, історико-соціологічна, історико-культурна тощо) “накопичували” в собі дух і наукову думку українського народу. Підвищення наукового інтересу до історіографії сприяє посиленню уваги до її теоретичних питань. Відомо, що “рівень науки – це, перш за все, рівень розвитку ... теоретичного узагальнення матеріалу” [11, с. 102].

Аналіз досліджень свідчить, що в останні десятиріччя з’явилася значна кількість праць історіографічного характеру. З одного боку, це дає змогу говорити про зрілість історико-педагогічної науки (С. Гончаренко, Н. Гупан, М. Євтух, І. Зязюн, С. Мікулинський, Н. Ничкало, О. Сухомлинська та ін.). З іншого – будь-яка наука потребує ретельного дослідження своєї власної історії: “Історія кожної науки має дві невід’ємно пов’язані між собою сторони: історію накопичення знань та історію розвитку поглядів, тобто історію того, як осмислювались й узагальнювались накопичені фактичні знання, – історію концепцій і теорій, що змінювались” [6, с. 7].

Педагогічний словник визначає історіографію як нову історико-педагогічну дисципліну (що вивчає історію розвитку історико-педагогічного знання), яка ще формується, але перші історіографічні дослідження історико-педагогічного характеру (В. Роднікова, О. Селіхановича, К. Харламповича), у яких проаналізовано існуючі праці з окремих історико-педагогічних питань та наявні спроби простежити розвиток історико-педагогічної науки, з’явилися на теренах України ще в ХІХ ст.

На початку ХХ ст. міцне підґрунтя української педагогічної історіографії заклали праці С. Ананьїна, Г. Іваниці, О. Лотоцького, Я. Мамонтова, О. Музиченка, В. Науменка, С. Постернака, С. Русової, Я. Чепиги та ін. Їхні праці також були присвячені окремим історико-педагогічним аспектам, а саме: найактуальнішому з них – розвитку української освіти. Вони характеризували стан української освіти, починаючи з кінця ХІХ ст. (у дореволюційній Україні, за часів Національно-демократичної революції та після неї), висвітлювали історію створення й розвитку української національної школи, демонстрували різні педагогічні думки щодо цієї проблеми.

У 20-х рр. ХХ ст. історіографічну “естафету” перейняли М. Авдієнко, М. Миронов, Я. Ряпо, С. Синицький, М. Скрипник та інші вчені, котрі продовжували аналізувати історію створення та розвитку української радянської школи. Проте в зазначений період відрізняються історіографічні дослідження М. Гордієвського, який намагався розглянути не окрему проблему, а загальний процес розвитку історико-педагогічної науки свого часу: її проблематику, методологію й ставлення науковців та освітян до тих чи інших явищ і фактів.

Подальші історико-педагогічні праці історіографічного характеру до 1960-х рр. представляли українську науку або в контексті розвитку історії педагогіки СРСР у цілому (М. Гриценко, В. Помагайба, В. Чепелев), або вивчали окремі проблеми (М. Грищенко, М. Даденков, С. Чавдаров, М. Ярмаченко). У цей період варто відзначити праці О. Дзеверіна. Його дослідження відрізнялися ґрунтовністю, до того ж, на відміну від інших науковців, він розглядав розвиток української історико-педагогічної науки впродовж сорока років (1917–1957) як самостійний цілісний процес, що має зв’язки, але не є частиною загальної радянської історії педагогіки.

З 1960-х рр. спостерігається посилення наукового інтересу до розвитку історії педагогіки. Так, у 1960–1980-х рр. знаходимо праці О. Бендара, С. Бабишина, В. Гомонай, О. Дзеверіна, Б. Мітюрова, М. Ніжинського, І. Пуха, В. Струбицького, М. Ярмаченка та інших щодо конкретної проблеми з історії педагогіки.

Кінець 1980-х рр. – початок 1990-х рр. ознаменував новий етап у розвитку історіографії української історико-педагогічної науки: історіографічна складова з’явилася й стала обов’язковим компонентом у дисертаційних роботах або в наукових працях історико-педагогічного характеру.

Питання теорії педагогічної історіографії майже не були предметом досліджень вітчизняних науковців. Винятком є праці історика та педагога Н. Гупана, в яких автор визначає поняття “історіографія”, розмежовуючи при цьому вузьке та широке розуміння терміна, та детермінує предмет педагогічної історіографії. Е. Дніпров ще у 80-х рр. ХХ ст., вказуючи на “невпорядкованість понятійно-термінологічного апарату” історіографії й “непробудженість історіографічної свідомості в історії педагогіки”, що гальмує становлення педагогічної історіографії як науки [3, с. 5], намагався у своїх публікаціях подолати вказані недоліки. Теоретичні питання української історіографії знайшли відображення в дослідженнях істориків: Д. Багалія, В. Іконнікова, Я. Калакури, І. Колесник, Є. Луняка та інших, котрі розробляли лекційні курси та складали підручники з української історіографії для студентів-істориків, де ретельно викладали своє бачення предмета історіографії, її завдань, методології, місця в структурі історичної науки тощо.

Мета статті – на основі аналізу літератури визначити поняття педагогічної історіографії, її науковий апарат: мету, завдання, предмет, об’єкт.

Починаючи вивчати будь-яке теоретичне питання, перш за все, потрібно визначити наукові терміни, що становлять основу цього питання. Так, термін “історіографія” має грецьке походження та складається зі слів: *історія*, що значить “сповідь про минуле”, і *графо* – “писати”. Таким чином, дослівно історіографія означає “письмова розповідь про минуле”. Тому в стародавні часи й середні віки історіографами називали істориків, які служили при дворах імператорів та фараонів, королів і царів та описували історичні події з офіційної точки зору. І тільки після появи та утвердження історичної науки (у XVIII ст.), накопичення історичних знань, історичної літератури виникла практична необхідність у вивченні розвитку історичної думки, історичної науки загалом. На межі XIX і XX ст. українська історіографія відокремилась як самостійна наука. У загальному комплексі історіографічних досліджень виникли та набули розвитку галузеві історіографії, серед яких виділяється й педагогічна історіографія.

Сучасні науковці розглядають термін “педагогічна історіографія” в широкому та у вузькому розуміннях. Так, у монографії Н. Гупана знаходимо таке визначення: “історіографія – це системний аналіз та узагальнення великого масиву літератури, що видавалась з певної галузі наукового знання, з метою висвітлення процесу розвитку науки та відповідних методів дослідження певного, досить великого за часом, історичного періоду” [2, с. 36]. Історіографію конкретної педагогічної проблеми (наприклад, вивчення педагогічної персоналії, становлення та розвитку української народної школи, освіти тощо) або хронологічного періоду (наприклад, радянського періоду, 20–30-х рр. XX ст. тощо) автор пропонує розглядати як вузьке значення цього терміна.

На основі аналізу літератури можна виділити декілька підходів істориків до трактування історіографії в широкому розумінні цього слова. Одні науковці (К. Петряєв, Л. Черепнін) вважають історіографію наукою. Так, російський учений Л. Черепнін розуміє під історіографією “науку, яка вивчає розвиток історичної науки в цілому в будь-якій країні або в ряді країн, з’ясовує, як поступово склалися уявлення про минуле людства, про розвиток суспільства” [14, с. 4]. Другі (Є. Городецький, Я. Калакура, І. Колесник) – розглядають її як спеціальну галузь науки. Наприклад, Я. Калакура визначає українську історіографію як “спеціальну галузь історичної науки, яка вивчає тенденції розвитку історичних знань, української історичної думки, діяльність наукових осередків та центрів історичної науки, внесок визначних українських істориків у збагачення історичних знань” [7, с. 11]. Треті (В. Іллерецький, І. Кудрявцев, Є. Луняк та ін.) – схильні до думки, що “історіографією називають наукову дисципліну, що вивчає процес розвитку історичної науки” [9, с. 15]. Четверті (І. Галкін, О. Данілов, М. Марченко, М. Нечкіна, Н. Рубінштейн та ін.) – вбачають в історіографії історію історичної науки, історичних знань. Визначення М. Марченка може слугувати яскравим прикладом такого підходу: “історіографія – це історія історичних знань, історія науки про розвиток людського суспільства та історичної думки чи то в цілому, чи окремого якогось народу” [10, с. 3]. У вузькому ж значенні історіографія розуміється як широке коло монографій, досліджень, статей, присвячених певному історичному періоду або проблемі, що розглядається в межах одного чи кількох періодів. Деякі науковці (Є. Луняк, Л. Черепнін, О. Вайнштейн та ін.) у вузькому розумінні історіографії відокремлюють історіографію

питання від історіографії періоду, наводячи, таким чином, три значення цього терміна.

Але, наприклад, російський історик О. Сахаров вважає, що історіографією не можна називати “історію історичної науки”, “слово “історіографія” повинно вживатися там, де мова йде про аналіз літератури з будь-якої проблеми” [12, с. 127], тобто відкидає широке значення і пропонує в таких випадках вживати словосполучення “історія історичної науки”.

Щодо педагогічної історіографії, то, на думку Е. Дніпрова, цей термін є двояким та відображає “...і спеціальну історико-педагогічну дисципліну, і всю сукупність робіт, що розглядають проблематику історії просвітництва, освіти, школи й педагогічної думки” [3, с. 5]. Таким чином, науковець поєднує широке та вузьке розуміння терміна “історіографія” у своєму визначенні педагогічної історіографії. Більше того, Е. Дніпров вбачає в цьому терміні “частину умовності”, яку пов’язує зі словом “педагогічна”. Причина полягає в тому, що педагогічна історіографія вивчає дуже широке коло праць. Крім суто історико-педагогічних праць, вона аналізує й інші дослідження, присвячені педагогічній тематиці, як-от: художні, загальноісторичні, історико-культурні, історико-соціологічні тощо. Однак таке широке поле діяльності педагогічної історіографії є цілком виправданим: по-перше, історія педагогіки тісно пов’язана з історією; по-друге, предмет самої історії педагогіки є багатограним. Він охоплює як теорію, так і практику; як виховання, так і навчання й освіту в цілому на всіх рівнях; як державну політику з педагогічних питань, так і навчально-виховну роботу сім’ї та школи. Таким чином, поділяючи погляди Е. Дніпрова, визнаємо, що педагогічна історіографія має право на існування як самостійна наука.

У тлумаченні терміна “історіографія” погоджуємось з більшістю науковців (Н. Гупаном, Я. Калакурою, Є. Луняком, М. Марченком, Л. Черепниним та ін.) про існування двох значень цього поняття. Так, під педагогічною історіографією в широкому значенні цього слова будемо розуміти науку, яка вивчає процес розвитку педагогічної науки; з’ясовує, як поступово еволюціонувала педагогічна думка впродовж великого за часом історичного періоду. Педагогічна історіографія має на меті з’ясувати зародження педагогічної науки, розвиток та здобутки педагогічної думки. Системний аналіз накопиченої педагогічної, історико-педагогічної, історико-соціологічної, історико-культурної, художньої та іншої літератури допомагатиме розв’язувати завдання, які висуває педагогічна історіографія. До них зараховуємо таке:

- з’ясувати час зародження педагогічної думки, її витоки, основні етапи розвитку і сучасний стан педагогічної науки;
- вивчити питання про процес нагромадження педагогічних знань, внесок провідних педагогів, мислителів та громадських діячів; встановити, хто з них зробив найбільший внесок у розвиток педагогічних знань;
- визначити, як змінювалась педагогічна проблематика: які питання порушували на різних етапах розвитку педагогічної науки, чому педагогічна проблематика змінювалась, як поширювалась педагогічна проблематика з розвитком педагогічної науки, чому та в якому напрямі відбувалося її розширення;
- відобразити виникнення та зміни педагогічних теорій, які вплинули на розвиток історико-педагогічного процесу; дізнатися, як різні педагоги ставилися до нових та попередніх педагогічних течій;

- дослідити питання про те, як вводилися до наукового обігу нові педагогічні джерела та як змінювались методи вивчення педагогічних джерел; вивчити розвиток методології історико-педагогічної науки;
- висвітлити вплив конкретно-історичних умов на розвиток педагогічної думки та педагогічної науки.

Кожна наука має свій предмет дослідження. “Вказати її предмет – значить визначити і саму науку”, – зазначає Б. Кедров [8, с. 441]. Ще в 1891 р. В. Іконников писав про те, що предмет історіографії полягає в “критичному вивченні джерел і літератури в їх постійному розвитку” [5, с. 258]. Питання про предмет історіографії є складним і дискусійним серед вітчизняних педагогів та істориків. Проблема полягає в неоднозначності самого терміна “історіографія”. Спочатку предметом історіографії вважали лише праці “академічних учених” [12, с. 103], тобто фахівців-професіоналів, які працювали в академічних та наукових установах. Згодом предмет історіографічних досліджень став охоплювати літературу, яка зовсім не належить до академічної, але саме вона збагачує історіографію новим розумінням педагогічного та історичного розвитку. Вивчення чи то педагогічних, чи то історичних поглядів громадських діячів, письменників, політиків, видатних мислителів є не тільки цікавим, а й дуже важливим для встановлення зв’язків розвитку науки із соціально-політичними та духовно-культурними умовами життя країни і її народу.

Еволюція розуміння предмета історіографії як спеціальної історичної дисципліни відбувалася в напрямі від історіографії як різновиду суспільно-політичної думки до найширшого охоплення всіх можливих витворів культури на історичну тематику, тобто від історіографії історичної думки – через історіографію історичної науки – до історіографії історичних знань у цілому. Як слушно зауважує Є. Городецький, “серед учених стало переважати широке розуміння предмета історіографії як історії історичної науки, всіх її галузей, наукових напрямів..., структури проблематики на кожному етапі наукового процесу та зміни в цій структурі, закономірності розвитку історичної науки” [1, с. 100].

Розширення предмета історіографії, на думку багатьох науковців, у тому числі В. Мавродіна, О. Сахарова, Л. Черепніна та ін., свідчить про зростання та розвиток історіографії як спеціальної галузі науки.

Отже, предметом педагогічної історіографії можна вважати закономірності нагромадження знань і розвитку педагогічної думки, становлення та збагачення педагогічної науки. Предметом педагогічної історіографії є не увесь історико-педагогічний процес, наповнений різноманітними подіями, фактами, явищами. Педагогічна історіографія вивчає той матеріал, який висвітлює розвиток знань про історико-педагогічний процес, розвиток історико-педагогічної науки. Педагогічна історіографія встановлює також внесок попередників у педагогічну науку, аналізує наступність розвитку науки.

Предмет дослідження будь-якої науки тісно пов’язаний з об’єктом її дослідження. Так, об’єктом педагогічної історіографії, як свідчить аналіз літератури, є результати наукових розвідок педагогів, що мають форму монографій, матеріалів науково-практичних конференцій, наукових збірників, періодичних видань тощо. Об’єкт педагогічної історіографії становить як діяльність окремих науковців, так і наукові розробки педагогічних установ: педагогічних ВНЗ, кафедр, товариств тощо. Усі об’єкти педагогічної історіографії міцно пов’язані. Системне вивчення вищезначених об’єктів допоможе встановити витоки педа-

гогічної думки, етапи розвитку педагогічної науки, тобто вирішити завдання, які встановлює педагогічна історіографія.

Як і загальна історіографія, педагогічна виконує ряд функцій. Так, Я. Калакура виділяє такі основні функції загальної історіографії: пізнавальна, методологічна, конструктивно-критична, прогностична, світоглядна тощо [7, с. 17]. Розглянемо зазначені функції стосовно педагогічної історіографії.

Пізнавальна функція впливає із самої сутності педагогічної історіографії, яка відображає процес накопичення педагогічних знань, виникнення та розвиток педагогічної науки. “Вивчаючи історію зародження та розвитку української історичної думки, ... глибше усвідомлюєш її витоки, національну самобутність, окремішність і нерозривний зв’язок зі світовим історіографічним процесом” [7, с. 17]. Вислів Я. Калакури про пізнавальну функцію української історіографії влучно характеризує й педагогічну історіографію.

Значимо, що пізнавальна функція педагогічної історіографії поєднує предмет та об’єкт історіографічного дослідження, оскільки педагогічна історіографія займається не лише практичною стороною історико-педагогічних праць, а й теоретичною: визначає провідні тенденції розвитку педагогічної думки, з’ясовує закономірності цього розвитку. Педагогічна історіографія закріплює ті парадигми педагогічної науки, котрі набули найбільшого визнання в історіографічній практиці.

Методологічна функція педагогічної історіографії виявляється дедалі більше. Це пояснюється критичним осмисленням та відбором методологічних принципів педагогічного пізнання, найбільш ефективних методів дослідження. Педагогічна історіографія покликана не тільки описувати та підбивати підсумки досліджень. Із цього приводу О. Сухомлинська наголошує, що історіографічні праці мають “виступати саме як методологія, побудова власної концепції на аналізі зробленого або ж оцінювання, порівняння різних концепцій щодо обраного предмета й вибору найпридатнішого”, а не мати лише описовий характер добору цитат і висловів [13, с. 8–9].

Конструктивно-критична та прогностична функції педагогічної історіографії виявляються саме в критичному оцінюванні здобутків попередніх поколінь. Історіографія дає змогу виявити “слабкі ланки” в педагогічній проблематиці, окреслити питання, що потребують подальшого вивчення або нового погляду. Завдяки педагогічній історіографії формується творче мислення науковців, вона сприяє критично-оцінювальному ставленню до педагогічної спадщини.

Світоглядна, або аксіологічна функція педагогічної історіографії пов’язана з формуванням національної самосвідомості, з усвідомленням національної цілісності, забезпеченням спадкоємності педагогічного й історико-культурного процесу та розумінням власного місця в історії; розкриває взаємозв’язок історико-педагогічної науки з іншими науками: історією, філософією, культурологією.

Отже, аналіз наукової літератури дає змогу зробити такі **висновки**:

- педагогічна історіографія є новою спеціальною історико-педагогічною дисципліною, яка вивчає процес розвитку педагогічної науки, з’ясовує генезу педагогічної думки впродовж великого за часом історичного періоду;
- мета цієї науки полягає в з’ясуванні зародження педагогічної науки та здобутків педагогічної думки;

– педагогічна історіографія висуває низку завдань, зокрема: простежити еволюцію педагогічної думки, визначити її витоки, основні етапи розвитку, з'ясувати стан сучасної педагогічної науки;

– предметом педагогічної історіографії є закономірності нагромадження знань і розвитку педагогічної думки, становлення й збагачення педагогічної науки, об'єктом – результати наукових розвідок;

– педагогічна історіографія виконує такі функції: пізнавальну, методологічну, конструктивно-критичну, прогностичну, світоглядну тощо.

Перспективами подальшої розвідки можна вважати вивчення методології педагогічної історіографії, її джерел, періодизації тощо.

Список використаної літератури

1. Городецкий Е.Н. Историография как специальная отрасль исторической науки / Е.Н. Городецкий // История СССР. – 1974. – № 4. – С. 96–116.
2. Гупан Н.М. Українська історіографія історії педагогіки / Н.М. Гупан. – К. : А. П. Н., 2002. – 224 с.
3. Днепров Э.Д. Русская школа и педагогическая мысль первой половины XIX века: советская историография и методологические проблемы изучения / Э.Д. Днепров // Актуальные вопросы историографии и источниковедения истории школы и педагогики : сб. науч. тр. / под ред. Э.Д. Днепров и О.Е. Кошелевой. – М. : АПН СССР, 1986. – 230 с.
4. Жмир В.Ф. На шляху до себе: Історія становлення української національної свідомості / В.Ф. Жмир // Філософська і соціологічна думка. – 1991. – № 4. – С. 144–163.
5. Иконников В.С. Опыт русской историографии / В.С. Иконников. – К., 1898. – Т. I. – Кн. 1. – ССХХХ с.
6. Историография истории СССР с древнейших времен до Великой Октябрьской социалистической революции / под ред. В.Е. Иллерецкого и И.А. Кудрявцева. – М., 1971. – 511 с.
7. Калакура Я.С. Українська історіографія / Я.С. Калакура – К. : Генеза, 2004. – 495 с.
8. Кедров Б.М. Классификация наук / Б.М. Кедров. – М., 1965. – 472 с.
9. Луняк Е.М. Матеріали з української історіографії : навч.-метод. посіб. для студентів істориків заочної форми навчання / Е.М. Луняк. – Ніжин : НДПУ ім. Миколи Гоголя, 2004. – 135 с.
10. Марченко М.І. Українська історіографія (з давніх часів до середини XIX ст.) / М.І. Марченко. – К. : Вид-во Київського унів., 1959. – 256 с.
11. Сахаров А.М. О предмете историографических исследований / А.М. Сахаров // История СССР. – 1974. – № 3. – С. 90–112.
12. Сахаров А.М. Методология истории и историография (статьи и выступления) / А.М. Сахаров. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 216 с.
13. Сухомлинська О.В. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття / О.В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 6–12.
14. Черепнин Л.В. Русская историография до XIX века : курс лекций / Л.В. Черепнин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1957. – 307 с.

Стаття надійшла до редакції 14.08.2012.

Голубничая Л.А. Педагогическая историография: теоретические аспекты

В статье рассматриваются основные вопросы теории педагогической историографии как новой специальной историко-педагогической дисциплины, которая находится на стадии формирования. Освещены подходы ученых к определению понятия “историография”, установлены цель и задачи педагогической историографии. Значительное внимание уделено определению предмета и

объекта педагогической историографии. Установлены и проанализированы функции педагогической историографии.

Ключевые слова: историография, педагогическая историография, научный аппарат историографии, подходы к определению историографии.

Holubnycha L. Pedagogical historiography: theoretical aspects

The article deals with main theoretical questions of pedagogical historiography, as a new special historical and pedagogical science which is still forming. It shows different approaches of scientists to the definition of "historiography". The aim and tasks of pedagogical historiography are determined. Considerable attention is paid to determination of the subject and the object of pedagogical historiography. The functions of pedagogical historiography are exposed and analyzed.

Key words: historiography, pedagogical historiography, scientific apparatus of historiography, approaches to the definition of historiography.

МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

У статті обґрунтовано та розроблено методику діагностики рівнів сформованості професійної адаптивності майбутніх економістів, де адаптивність як психологічна властивість характеризується такими ознаками, як: самооцінка Я-образу, емоційна стійкість, рівень саморегуляції нервово-психічного напруження й активність особистості. Також обґрунтовано, що динаміка процесу професійної адаптації майбутніх економістів у процесі підготовки у вищих навчальних закладах ініціюється суперечністю між вимогами, які висуваються до студентів, і їх неадекватними парціальними й інтегральними особистісними можливостями.

Ключові слова: Я-образ, професійна адаптивність, діагностика.

У вітчизняній науці проблема формування професійної адаптивності як динамічної якості особистості (з позицій постнекласичної методології) ще недостатньо глибоко та повно висвітлена. Водночас проблема є однією з найважливіших за масштабністю та важливістю в педагогічній, психологічній та економічній діяльності, адже в умовах, коли демократія, загальний рух до гуманізму та свободи набули глобального розвитку, відбулося зрушення і у розвитку технологій впливу на свідомість. Недостатнім і слабким, на наш погляд, є пошук практичних методик формування професійної адаптивності в майбутніх економістів.

Успішність навчання пов'язана зі здатністю до саморозвитку (Б.Г. Афанасьєв, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн та ін.) на підставі усвідомлення Я-образу (І.С. Кон, В.В. Столін та ін.), адекватного умовам діяльності як оцінного критерію її результатів (С.П. Безносов, В.П. Трусов та ін.).

Натомість на сьогодні в Україні немає досліджень з питань методики формування професійної адаптивності в майбутніх економістів у процесі підготовки у вищих навчальних закладах. Бракує науково обґрунтованої та виваженої структури сформованості професійної адаптивності майбутніх економістів. Актуальність, недостатня наукова та методична розробка означених питань і нагальна проблема в теорії і методиці професійної економічної освіти зумовили необхідність обґрунтування та розробки методики діагностики рівнів сформованості професійної адаптивності майбутнього економіста.

Мета статті – обґрунтувати та розробити методику діагностики рівнів сформованості професійної адаптивності майбутніх економістів.

Адаптаційний досвід студентів має особливе значення, тому що він володіє унікальною здатністю мінімізувати найважливіший чинник формування адаптованості – час. Реальним проявом цього досвіду є: з одного боку, затрачений час, а з іншого – значне підвищення продуктивності навчально-пізнавальної діяльності. У зв'язку з цим особливе місце займає адаптаційна підготовка студентів у стінах навчального закладу. Як би не хотів пройти свій адаптаційний шлях студент і як би не допомагав йому викладач – без складностей не обійтись. Який би адаптаційно-комунікативний досвід не був прищеплений студентам, однаково

школа, школярі, учителі, адміністрація й саме життя будуть увесь час ставити перед ними нові проблеми, які вони повинні будуть вирішувати, *тому що вийти за межі впливу феномену не дано нікому й за жодних умов.*

Порівняння між собою етапів формування адаптивності студентів дало нам змогу виокремити три ланки практичного навчання: “невміння” → “уміння” → “навичка”. Це найважливіший ланцюг етапів навчання, тому що має особливу адаптаційно-професійну значущість. Вона типова як для вищої (1-й → 5-й курс), так і для середньої (1-й → 11-й клас) школи. Якщо брати ширше, то перехід від школяра до молодого фахівця являє собою адаптований рух від невіміння до професійних навичок.

Процеси всередині тріади в педагогічній системі “ВНЗ – викладач – студенти” тісно взаємозалежні. Викладач у навчальному закладі здобуває певний рівень професійної адаптації й, як у ланцюговій ядерній реакції, це сприяє формуванню адекватної адаптивності студентів та їхній навчальній успішності.

Адаптивність як психологічна властивість характеризується такими ознаками, як: самооцінка Я-образу, емоційна стійкість, рівень саморегуляції нервово-психічного напруження й активність особистості. У процесі навчання у вищому навчальному закладі ця сукупність зазнає значних змін у бік підвищення активності, ініціативності, саморегуляції й відповідальності особистості студентів.

У контексті формування адаптивності студенти молодших курсів відчують потребу переважно в удосконалюванні психічної саморегуляції, а студенти старших курсів – у розвитку психічних якостей, що забезпечують ефективність у професійній діяльності. Тому для студентів молодших курсів формування адаптивності більш ефективно за допомогою різних форм навчання прийомів психічної саморегуляції, а для старшокурсників – за допомогою активного соціально-психологічного навчання.

Форми навчання прийомів психічної саморегуляції підвищують адаптивність шляхом розвитку вмінь регулювати ступінь нервово-психічного напруження, а активне соціально-психологічне навчання – за допомогою розвитку ініціативності й відповідальності особистості.

Відтак, *динаміка* процесу професійної адаптації майбутніх економістів у процесі підготовки у вищих навчальних закладах ініціюється суперечністю між вимогами, які висуваються до студентів, і їх неадекватними парціальними й інтегральними особистісними можливостями. *Темп розвитку* цього процесу зумовлений масштабом і глибиною стресогенності, ступенем сформованості мотиваційного ядра й умінням блокувати стреси різної потужності. *Адаптаційні труднощі* студентів є тимчасовим станом психолого-емоційного дискомфорту, що супроводжує їх у навчально-виховному процесі й має педагогічно керовану тенденцію до їх поступового зменшення до природної межі. *Траєкторія* професійної адаптації у процесі підготовки у вищих навчальних закладах – еволюційний шлях, який “проходить” студент від моменту вступу до навчального закладу й до завершення найбільш можливого ступеня сформованості адаптивності.

Обираючи методики діагностики рівнів сформованості професійної адаптивності майбутніх економістів, ми спиралися на відповідні характеристики компонентів цього феномену, що були нами конкретизовані (табл. 1).

Таблиця 1

**Характеристики компонентів
професійної адаптивності майбутніх економістів**

Компоненти	Характеристики
Емоційно-вольовий	Емоційна стійкість, саморегуляція нервово-психічного напруження й активності особистості. Розвиток самоорганізації, наявність вольових якостей, трансформація духовно-моральних і морально-етичних характеристик соціальної групи. Наявна рефлексія минулого досвіду, наполегливість у досягненні своїх цілей
Комунікативний	Конкретні правила і способи спілкування визначаються забезпеченням міжособистісної взаємодії, у межах якої проводяться спеціальні заняття, тренінги. Орієнтація на взаємодію, співробітництво з іншими людьми зумовлена потребами в підтримці конструктивних відносин з членами малої групи, емпатії та зацікавленості у спільній діяльності
Мотиваційний	Оцінна діяльність і одержання задоволення від зробленого, прагнення до поліпшення власної діяльності й результатів професійної підготовки
Когнітивний	Усвідомлення нормативних вимог до умов діяльності стосовно власних психологічних якостей. Ступінь індивідуалізації навчання й завантаженості кожного студента в процесі підготовки у вищих навчальних закладах

Таким чином, відповідно до кожного компонента була підібрана методика. У загальному вигляді цей зв'язок подано у табл. 2. Усі методики були перераховані за вимогами кваліметричного розподілу по рівнях, які були визначені нами так: *пасивний* (низький, або умовно перший); *середньо-активний* (задовільний, другий); *активно продуктивний, творчий* (високий, третій).

Таблиця 2

**Методики діагностики рівнів сформованості
професійної адаптивності майбутніх економістів**

Компоненти	Методики діагностики
когнітивний	Шкала організаційного стресу (Н. Водопьянова [1, с. 62]) Шкала оцінки трудності і невизначеності ситуації (ОТНС) (Н. Водопьянова [1, с. 104])
комунікативний	Діагностика інтерактивної спрямованості особистості [3] Тест на оцінювання комунікативних умінь
емоційно-вольовий	Опитувальник "Сила волі у професійній діяльності" за методикою О.Т. Джерелюк [2] Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії [3]
мотиваційний	Шкала оцінки потреби в досягненні (О. Карелін [4]) Опитувальник мотивації до успіху (методика Т. Елерса)

Очевидно, що студенти, викладачі (тим більше початківці), при відповіді на питання: "Який Ваш рівень професійної адаптації?", – будуть відчувати невпевненість (застосування *методики самооцінки*). Ця методика передбачала відповіді "ТАК", "НІ", "ІНОДІ". Відповідь "ТАК" оцінювалася в 2 бали, "ІНОДІ" – 1 бал та "НІ" – 0 балів.

Вибіркове анкетування показало, що близько 85% з усіх опитаних педагогів і 95% студентів важко назвати його навіть приблизно. Таким чином, самооцінка не може вважатися абсолютно коректною методикою. Вона може застосову-

ватися тільки як додаткова в комплексі з іншими. Тому ми звернулися до методики експертних оцінок: як експерти в необхідних випадках виступали досвідчені викладачі. При збігу думок дані вважалися об'єктивними, у разі розбіжності – суб'єктивними та такими, що вимагали інших підходів для діагностики.

Загалом у констатувальному етапі експерименту взяли участь 87 студентів Економіко-правового коледжу Міжнародного гуманітарного університету (м. Одеса), які навчаються за спеціальністю “Економіка” другого та третього курсів.

Висновки. Результати проведеного констатувального експерименту підтвердили необхідність проведення подальшого дослідження щодо формування професійної адаптивності у майбутніх економістів у процесі підготовки у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації з метою підвищення рівнів сформованості професійної адаптивності.

Список використаної літератури

1. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. – СПб. : Питер, 2009. – 568 с.
2. Опитувальник “Сила волі у професійній діяльності” (за методикою О.Т. Джерелюк) // Основипсихології і педагогіки : навч. посіб. / [А.В. Семенова, Р. С. Гурін, Т.Ю. Осипова, А.М. Ващенко ; за ред. А.В. Семенової]. – [2-ге вид., випр. і доп.]. – К. : Знання, 2007. – С. 278–280.
3. Самооценка уровня онтогенетической рефлексии / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М. : Ин-т психотерапии, 2002. – С. 244–245.
4. Шкала оценки потребности в достижении // Психологические тесты / под ред. А.А. Карелина : в 2 т. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 312 с.

Стаття надійшла до редакції 23.10.2012 р.

Горицкая Е.В. Методика диагностики уровней сформированности профессиональной адаптивности будущих экономистов

В статье обоснована и разработана методика диагностики уровней сформированности профессиональной адаптивности будущих экономистов, где адаптивность как психологическая собственность, характеризуется такими признаками, как: самооценка Я-образа, эмоциональная стойкость, уровень саморегуляции нервно-психического напряжения и активности личности. Также обосновано, что динамика процесса профессиональной адаптации будущих экономистов в процессе подготовки в высших учебных заведениях инициируется противоречиями между требованиями, предъявленными к студентам, и их неадекватными парциальными и интегральными личными возможностями.

Ключевые слова: Я-образ, профессиональная адаптивность, диагностика.

Horytska O. Methods for the diagnosis of formedness levels' of professional adaptability of future economists

The article represents the diagnosis and the methods of formation of the professional level of adaptability of future economists, where adaptability as a psychological property, is characterized by such features as: self-esteem, “I image”, emotional stability, self-regulation of the level of mental stress and the activity of the individual. What is fully justified is the conclusion that the dynamics of the process of professional integration of future economists is initiated by the contradictions between the requirements imposed on the students and not the adequacy of their partial and integral personal abilities.

Key words: “I image”, professional adaptability, diagnosis.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ТВОРЧОСТІ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

У статті розкрито сутність поняття “творчість”, “професійна мобільність учителя”, визначено риси творчого вчителя, взаємозв'язок творчості та професійної мобільності вчителя.

Ключові слова: творчість, творча особистість, творчі здібності, професійна мобільність, майбутній вчитель.

Сучасне динамічне суспільство потребує фахівця, здатного швидко адаптуватися до складних умов соціальної і професійної дійсності, самостійно й відповідально приймати рішення, зорієнтованого на успіх та постійне самовдосконалення. Одним із невід'ємних показників професійної зрілості суб'єкта і тією особистісною характеристикою, що сприяє забезпеченню вказаних якостей, є мобільність.

Однією зі складових професійної мобільності вчителя, її характерною ознакою є творчі здібності, які зумовлюють креативність – характер усіх видів професійно-педагогічної діяльності.

Мета статті – розкрити сутність понять “творчість”, “професійна мобільність учителя”, довести взаємозв'язок цих понять.

Оновлення суспільства, а тим більше його радикальна зміна, – суперечливий, складний і тривалий процес, пов'язаний із пошуком нових шляхів, засобів здійснення перетворень в усіх сферах життєдіяльності людей. Усе це зумовлює необхідність творчої участі в цьому процесі всіх членів суспільства, тому що недостатня творча активність, відсутність ефективних стимулів її розвитку та реалізації – основні фактори, які заважають втіленню нових ідей, задумів, нових цільових настанов та орієнтацій.

Проблема становлення і розвитку творчої особистості вчителя певною мірою висвітлюється в наукових дослідженнях філософів, психологів і педагогів. Велику увагу розробці цієї проблеми приділяли В. Андреев, М. Бердяев, В. Бухвалов, І. Геращенко, В. Загвязинський, В. Кан-Калик, І. Кант, А. Маркова, Я. Пономарьов, М. Поташник, С. Рубінштейн, Л. Рувинський, С. Сисоєва, В. Цапок та інші вчені.

Поняття “творчість” трактується як діяльність особистості і створені нею цінності, які з фактів її персональної долі стають фактами культури. Творчість як культурно-історичне явище має психологічний аспект: особистісний і процесуальний [13]. Це “психічна активність, усвідомлення системи Я (психе (душа), свідомість) і не-Я (таємниця, несвідоме у предметі), розв'язання суперечностей між ними, якими вона робить щось несподіване, незвичайне: відкриття, винахід або створює художній образ” [4].

Велике значення в розкритті й розширенні творчих можливостей особистості мають її уява, інтуїція, неусвідомлювані компоненти розумової активності, а також потреба в самоактуалізації.

Як було підкреслено, основною характеристикою творчості є створення нового.

На це зокрема, вказували видатні психологи С. Рубінштейн та Л. Виготський, підкреслюючи суспільну значущість процесу творчості, відзначаючи її як діяльність у створенні нового, оригінального, що входить не тільки в історію розвитку творця, а й в історію розвитку науки, мистецтва тощо [10]. Підкреслюючи виняткову значущість творчого розвитку особистості, Л. Виготський писав, що творчість – це діяльність людини, спрямована на створення нового: чи то речей зовнішнього світу, чи умовиводів, або почуттів, властивих самій людині [2].

Серед сучасних позицій науковців щодо природи творчості можна виділити два основні підходи. У межах першого підходу творчість розглядається як діяльність, спрямована на створення нових суспільно значущих цінностей; основну увагу приділяють критеріям об'єктивної новизни й оригінальності продуктів творчої діяльності. Згідно з другим підходом творчість пов'язується із самореалізацією особистості, з розвитком мотивації її творчої діяльності.

Творча особистість характеризується здібностями, особливостями розуму, темпераментом, віком, характером тощо.

Отже, сьогодні в науковій літературі творчість визначається як діяльність, кінцевим результатом якої є створення якісно іншого, що вирізняється неповторністю, оригінальністю та суспільно-історичною унікальністю (при цьому зазначається, що творчість специфічна для людини, тобто завжди передбачає творця – суб'єкта творчої діяльності). Проаналізуємо визначення декількох дослідників стосовно творчості. Так В. Цапок, досліджуючи філософські аспекти творчості, стверджує, що творчість сприяє розвитку особистості, її самореалізації в процесі створення матеріальних і духовних цінностей [14].

А. Спіркін зазначає, що цей феномен можна визначити як мислення й практичну діяльність, результатом яких є створення оригінальних, неповторних цінностей, встановлення нових фактів, властивостей, закономірностей, а також методів дослідження та перетворення матеріального світу або духовної культури [12].

Я. Пономарьов, аналізуючи різні визначення творчості, доходить висновку, що, незважаючи на різноманітність уявлень про цей феномен, багато дослідників (А. Батюшков, В. Бехтерев, П. Енгельмейер, А. Матейко, В. Савич та ін.) вважають проблему творчої особистості комплексною. Він звернув увагу на зв'язок творчості з психічними якостями особистості, проаналізував структуру її психологічного механізму та визначив цей феномен як “механізм розвитку”, “взаємодію, що веде до розвитку”. Із цього випливає, що в процесі творчості реалізуються творчі можливості особистості й здійснюється їх розвиток; перебіг процесу творчості впливає на його результат, який виражається не тільки предметно, а й у зміні самого її об'єкта. Крім того, творчі можливості особистості реалізуються в процесі життя людини, у результаті її самоутвердження – через самовираження й саморозвиток. При цьому під творчим самовираженням розуміють здатність людини будувати свій внутрішній світ, своє світовідчуття, саму себе в цьому світі [9].

Отже, аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури дає підстави для висновку, що творчість – це діяльність, яка спрямована на створення чогось нового, раніше не відомого на основі осмислення вже нагромадженого досвіду та формування нових комбінацій знань, умінь, продуктів.

Українські вчені О. Попова, Т. Сидоренко, С. Сисоєва та інші акцентують увагу на тому, що творча особистість учителя характеризується спрямованістю на інноваційну діяльність, яка, у свою чергу, вирізняється високим рівнем інтелектуальної активності [8; 11].

Учені формулюють такі найважливіші риси педагогічної креативності (здатності до творчості):

- пошуково-проблемний стиль мислення;
- проблемне бачення;
- розвинена творча уява, фантазія;
- специфічні особисті якості (допитливість, самостійність, цілеспрямованість, готовність до ризику), а також специфічні провідні мотиви (творчий інтерес, захопленість творчим процесом, прагнення досягти результату, необхідність реалізувати себе);
- відхилення від шаблону;
- оригінальність;
- ініціативність;
- наполегливість;
- працездатність.

Творчого вчителя характеризують, крім зазначених якостей, рішучість, уміння не зупинятися на досягнутому, сміливість мислення, уміння бачити далі того, що бачать його сучасники і що бачили його попередники.

Творчу особистість вчителя вирізняють межі, що охоплюють дії від нестандартного розв'язання простого завдання до нової реалізації унікальних ситуацій у різних видах професійно-педагогічної діяльності.

Більшість авторів погоджується з тим, що творча особистість – це індивід, який володіє високим рівнем знань, прагненням до нового, оригінального, який уміє відкинути звичайне, шаблонне. Головним показником творчої особистості, її найголовнішою ознакою дослідники вважають наявність творчих здібностей, які розглядаються як індивідуально-психологічні здібності людини, що відповідають вимогам творчої діяльності і є умовою її успішного виконання. Деякі дослідники не дають прямого визначення творчої особистості, а розглядають певні специфічні її риси (інтелектуальні, характерологічні, особливості мотиваційної сфери тощо) і визначають творчу особистість як таку, якій ці риси тією чи іншою мірою притаманні. Крім того, ряд дослідників (А. Маркова, В. Андреев, І. Геращенко та ін.) поняття творчої особистості розглядають через поняття творчого стилю діяльності або творчої активності. Таким чином, ми бачимо, що визначення творчої особистості характеризується великим розмаїттям.

Психологічний словник визначає, що творча особистість виникає лише в результаті наявності в неї “.. здібностей, мотивів, знань і вмінь, завдяки яким створюється продукт, який відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю” [5].

Аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури, її осмислення дають нам можливість розглянути творчого вчителя як особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних для актуалізації творчого потенціалу людини додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що сприяють дослідженню творчих результатів в одному чи кількох видах творчої діяльності. Отже, майбутній вчитель повинен ставити за мету розвиток потенційних творчих можливостей школяра, формування як творчої особистості, він

повинен оволодіти формами, методами і засобами педагогічної діяльності, які забезпечують розвиток креативних рис особистості [1; 2; 7]. Творчість учителя виявляється насамперед у прагненні й умінні постійно вдосконалювати свою педагогічну майстерність, відкидати застарілі, знаходити нові, більш досконалі методи практичної реалізації вимог часу, творчо застосовувати надбаня передового досвіду, досліджувати свою роботу.

З огляду на етимологію терміна “професійна мобільність” та екстраполюючи тлумачення мобільності із соціології та психології на педагогічну науку, визначаємо професійну мобільність як інтегроване особистісне утворення, яке включає інтелектуальні вміння, здібності та особистісні якості, що дає майбутнім вчителям змогу швидко знаходити, обробляти й застосовувати інформацію, приймати рішення й оперативно діяти в стандартних і нестандартних ситуаціях, ефективно використовувати набуті знання, обирати оптимальні способи виконання завдань як репродуктивного, так і творчого характеру.

Порівняння таких професійно значущих для вчителя якостей, як “творчість” і “мобільність”, за їх сутнісними характеристиками дає підстави для висновку, що ці якості тісно взаємопов’язані.

Однією з провідних характеристик професійної мобільності, як і творчості, є імпровізація. Імпровізація і лежить в основі творчості, в її природі. Це свого часу підкреслював А. Макаренко, говорячи, що негайний аналіз і негайна дія – обов’язкова умова успішної діяльності вчителя. Щоб уміти імпровізувати, треба управляти своїм психологічним станом, володіти мистецтвом вільного спілкування, оскільки педагогічна імпровізація – внутрішньо очікуваний, але зовні несподіваний для вчителя момент, коли найяскравіше виявляється педагогічне “Я” [6].

Імпровізацію зумовлюють: несподіване становище в класі; раптова ідея, що найповніше відповідає змісту уроку; спонтанна ситуація-спогад; випадкове виявлення залежностей у логіці матеріалу, які не були взяті до уваги; самоконтроль у процесі уроку. Успіх імпровізації визначають такі найістотніші умови, як добре знання предмета і вільне володіння матеріалом; добре знання колективу учнів, уміння вільно триматися перед аудиторією; навички вільного спілкування; високий рівень психолого-педагогічної підготовки, методичної підготовки; добре розвинена педагогічна фантазія; висока загальна культура, вміння створювати передбачувані педагогічні ситуації та діяти в них.

Висновки. Отже, імпровізація в практиці вчителя – явище досить часте, її можуть зумовити настрої учнів, поведінка окремих із них, конфліктні ситуації, асоціації тощо. Творчий акт залучає до роботи творче мислення. Для розв’язання складного завдання буває мало лише “близьких” знань, і вчитель мобілізує потенційні ресурси свідомості, їх “огляд” здійснює механізм інтуїції, коли він дістав установку на пошук. Творче мислення проявляється при вирішенні завдань, які вимагають інтелектуальної ініціативи, пошуку нових засобів дії, видозміни раніше засвоєних прийомів. Розвивати й використовувати творче мислення можна за умов, що майбутній вчитель демонструє прагнення до оптимальних результатів, стійкий до негативних ситуацій та зберігає самоконтроль.

Творчість і мобільність – професійно значущі якості вчителя, які перебувають у тісному взаємозв’язку. Поза межами творчої діяльності не можна сформувати і розвивати професійну мобільність учителя. З іншого боку, професійно-педагогічна мобільність стимулює творчий розвиток і саморозвиток педагога.

Список використаної літератури

1. Андреев В.И. Загальні методи навчання / В.И. Андреев, А.М. Алексюк. – К. : Радянська школа, 1981. – 206 с.
2. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка / Л.С. Выготский // Педология. – 1928. – № 1. – С. 58–77.
3. Геращенко И.Г. Педагогическое творчество и формализм / И.Г. Геращенко // Школа. – 2000. – № 1. – С. 2–5.
4. Клименко В.В. Психологія творчості : навч. посіб. / В.В. Клименко. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.
5. Краткий психологический словарь. – М., 1985. – С. 351.
6. Макаренко А.С. Избр. пед. соч. : в 2 т. / А.С. Макаренко. – М., 1977. – 397 с.
7. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
8. Попова О.В. Основи педагогічної інноватики : навч. посіб. / О.В. Попова, Г.Ф. Пономарьова, Л.О. Петриченко. – Х., 2009. – 192 с.
9. Психология творчества / под ред. Я.А. Пономарева. – М., 1990. – С. 350.
10. Рубинштейн С.А. Проблемы общей психологии / С.А. Рубинштейн. – М., 1976.
11. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості вчителя : навч. посіб. / С.О. Сисоєва. – К. : ІСДОУ, 1994. – 112 с.
12. Спиркин А.Г. Основи філософії : учеб. пособ. для вузов / А.Г. Спиркин. – М. : Политиздат, 1988. – 592 с.
13. Туриніна О.Л. Психологія творчості : навч. посіб. / О.Л. Туриніна. – К. : МАУП, 2007. – 160 с.
14. Цапок В.А. Творчество (Философский аспект проблемы) / В.А. Цапок. – Кишинев, 1989. – С. 7.

Стаття надійшла до редакції 29.08.2012.

Губа Ю.А. Творчество как основа профессиональной мобильности

В статье раскрыта сущность понятия “творчество”, “профессиональная мобильность учителя”, обозначены черты творческого учителя, взаимосвязь творчества и профессиональной мобильности учителя.

Ключевые слова: *творчество, творческая личность, творческие способности, профессиональная мобильность, будущий учитель.*

Guba J. Creation as the base of the professional quality

In the article the essence of the notion “creation”, “professional mobility” is underlining the importance of creatives skills of the future teacher, relations of the creative and professional mobility.

Key words: *creation, creative personal, creatives skills, professional mobility of the future teacher.*

СИТУАЦІЯ УСПІХУ В ТЕОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО СТИМУЛЮВАННЯ

У статті розглянуто поняття “успіх” і “ситуація успіху” в рамках теорії педагогічного стимулювання пізнавальної активності студентів.

Ключові слова: *успіх, ситуація успіху, педагогічне стимулювання, пізнавальна активність.*

Для розвитку людини необхідна наявність постійної системи стимулювальних і цілеспрямованих посилень, основним з яких є успіх. Саме він надає сили, віру й можливість подолання будь-яких перешкод, створює основу для формування адекватної самооцінки, без якої становлення здорової психіки неможливо. Доведено, що в основі активного творчого самопочуття будь-якої людини лежить віра у власні сили. Утвердження цієї віри неможливо без набуття досвіду досягнення й переживання успіху.

На сучасному етапі розвитку суспільства орієнтація на успіх повинна виступати як необхідна умова структури будь-якої ефективної педагогічної системи.

Люди, які займаються навчанням, завжди усвідомлювали, що навчально-пізнавальна діяльність більш ефективна й дає більш якісні результати, якщо в студента виникають сильні, яскраві, глибокі мотиви, що спонукають його досягати мети, при цьому, діяти максимально активно, бути готовим до подолання певних труднощів.

Відомо, що найважливішою умовою досягнення результату в навчально-пізнавальній діяльності є активна особистісна позиція людини. З урахуванням цих положень необхідно будувати освітню практику і робити ставку на забезпечення ситуації успіху в кожного студента; створювати цикл різноманітних справ, у яких студент може реалізувати свій потенціал, свої кращі якості; проектувати відсутні зони; організовувати педагогічне супроводження розвитку; готувати студентів до ролі своїх колег, які проектуватимуть ситуації успіху для інших.

Встановлення ролі “успіху” та “ситуації успіху” у вирішенні освітніх завдань, виявлення причин, наслідків і внутрішньої логіки розвитку прийомів і засобів активізації пізнавальної діяльності студентів на основі реалізації психолого-педагогічного потенціалу “успіху” можливо, за справедливим твердженням відомих педагогів (В. Беляєв, С. Єгоров, Ф. Корольов, А. Піскунов, З. Равкін, Б. Сапунов та ін.), на основі історико-логічного (або, за Ф. Корольовим, історичного й теоретичного) підходу до аналізу генезису системи педагогічного стимулювання в теорії й практиці освіти.

Мета статті – розглянути поняття “успіх” і “ситуація успіху” як категорії, які позначають один з важливих стимулів поведінки й діяльності, у тому числі пізнавальної діяльності, здійснити аналіз педагогічного потенціалу ситуації успіху насамперед у рамках теорії педагогічного стимулювання пізнавальної активності студентів.

Проблема педагогічного стимулювання стала в другій половині ХХ ст. предметом педагогічних досліджень (В. Ільїн, В. Коротов, І. Лернер, М. Махмутов, З. Равкін, М. Скаткін, Г. Щукіна й ін.); значна частина цих досліджень

проводилася в галузі дидактики й була спрямована на вдосконалювання змісту, організаційних форм і методів навчання. В працях, які відображають результати досліджень, висвітлено науково-теоретичні положення, які розкривають суть стимулювання як соціального й психологічного явища, визначено основи виникнення й процес розвитку концепції стимулювання в зарубіжній і вітчизняній психолого-педагогічній науці.

Основними філософськими й психологічними положеннями концепції педагогічного стимулювання є:

- проблема стимулів – це проблема активізації внутрішніх рушійних сил розвитку й діяльності особистості. Стимули, які є найважливішим фактором формування особистості, виступають як безпосередні спонукальні причини життєдіяльності суб'єкта, що активізують його;

- спонукальна дія стимулу стає реальною, якщо спонукання, об'єктивно зумовлене ним, сприймається свідомістю й емоційно-вольовою сферою особистості й правильно оцінюється нею. У цьому випадку стимули впливають на формування мотиваційної сфери суб'єкта діяльності. Таким чином, природа діяльності розкривається в особливому прояві факторів, які детермінують;

- ефективність педагогічного стимулювання багато в чому залежить від індивідуалізації й диференціації спонук, від того, наскільки точно вони зорієнтовані на індивідуально-психологічні особливості внутрішнього світу студентів;

- зовнішні впливи з певних обставин можуть особистістю не сприйматися: той самий стимул в одному випадку буде виступати для студента як реальний стимул його пізнавальної діяльності, в іншому залишиться лише потенційним фактором;

- процес стимулювання має враховувати вікові й психологічні особливості людини, тому що з віком більшу значущість набувають стимули, пов'язані з утворенням ціннісних орієнтацій, і послабляються стимули, що викликають прагнення одержати схвалення оточуючих і зберегти серед них своє місце.

У цілому ж доводиться констатувати, що в педагогічній літературі й періодиці проблема реалізації формувального потенціалу успіху й ситуації успіху в навчанні розкрита слабо. На основі аналізу наявних матеріалів можна зробити ряд висновків.

Відомо, що діяльність людини виступає як провідний фактор розвитку її особистості. Роблячи які-небудь зусилля фізичного, інтелектуального, духовного плану, людина вправляється в тому або іншому виді діяльності, розвиває свої здібності, здобуває знання й представлені в досвіді вміння й навички, утверджується в поглядах, переконаннях і ціннісних орієнтаціях. Однак джерелом розвитку особистості стає не тільки процес здійснення діяльності, а і її результат, пережитий особистістю як індивідуальне досягнення, як успіх. Саме усвідомлення індивідуальних особистих досягнень, оцінюваних суб'єктом як удача, як маленька перемога над самим собою й зовнішніми обставинами, є стимулом його подальшого руху в цьому напрямі.

Успішний результат, пережитий людиною як індивідуальне досягнення, окриляє її, вселяє в неї впевненість у себе, у свої можливості; натхненний успіхом студент береться за виконання більш складної справи, діє впевненіше, проявляє ініціативу, творчість і винахідливість, удосконалюється в навчальному й особистісному планах.

Говорячи про успіх, педагоги-дослідники мають на увазі не стільки удачу, скільки гарну результативність (або вражаючі результати) у досягненні намічених

цілей і завдань, а також пов'язане з цим індивідуальне усвідомлення й суспільне визнання отриманого людиною (або групою людей) результату. Переживання, що супроводжують досягнення успіху, визначають морально-психологічне самопочуття людини, зумовлюють темпи й спрямованість її саморозвитку, стимулюють соціальну активність особистості.

“Успіх” і “досягнення” є ключовими словами в цьому визначенні.

Успіх – це насамперед переживання почуття радості від досягнутого, тобто успіх тут виступає як особливий емоційний стан, породжений досягненням бажаної мети.

Досягнення – це характеристика успіху, прийнята й визнана як самою людиною, так і значущими для нього суб'єктами, і це завжди конкретний результат, визнання якого може бути як зовнішнім – суспільним, так і внутрішнім – індивідуальним.

Високо оцінюючи освітню й розвивальну роль успіху, психологи й педагоги справедливо вважають, що стимулювати пізнавальну активність студентів можна за допомогою створення ситуації успіху.

Для того, щоб визначити суть цієї ідеї треба насамперед уточнити зміст і значущість поняття “ситуація”.

У словнику практичного психолога дано визначення ситуації як системи зовнішніх стосовно суб'єкта умов, що спонукають його активність. До елементів ситуації можуть відноситися й стани самого суб'єкта в попередній момент часу, якщо вони зумовлюють його подальшу поведінку.

У психолого-педагогічному словнику поняття “ситуація” і “педагогічна ситуація” визначаються так.

Ситуація – сукупність зовнішніх умов і факторів, що впливають на людину й зумовлюють її діяльність поряд із суб'єктивними, внутрішніми умовами.

У педагогіці не існує універсальних засобів і методів навчання й виховання. Це повною мірою стосується й ситуації успіху. На перший погляд, видається, що викладачеві досить кілька разів організувати ситуацію, при якій студент випробує успіх, і високий рівень пізнавальної активності забезпечений. Але таке ставлення до ситуації успіху може привести до зворотного результату: постійне забезпечення успішності навчання може сформувати не активне, але звичне й, можливо, індиферентне ставлення до навчальної діяльності. Водночас, постійне очікування позитивного результату загрожує розвитком нездатності до подолання труднощів, відмовою від активних дій у складних життєвих і навчальних ситуаціях.

Ситуацію успіху, створювану педагогом у навчально-виховній діяльності, можна подати у вигляді досить простого послідовного ланцюга, ланками якого є:

- установка на діяльність (емоційна підготовка студента до рішення навчального завдання);
- змістовне, технологічне й ресурсне забезпечення діяльності, операції (створення умов для успішного рішення);
- порівняння отриманих результатів із пропонуваними (усвідомлене ставлення до результату своєї навчальної праці).

Ситуацію успіху, що об'єктивно стимулює пізнавальну діяльність, створюють завдяки:

- використанню цікавої інформації в змісті досліджуваного й додаткового матеріалу;
- включенню додаткових відомостей про знаменитих людей;

– створенню проблемних ситуацій, які неминуче представлять щось знайоме з нового боку, часом несподіваного.

Без відчуття успіху в студента зникає інтерес до навчальних занять, але досягнення успіху в навчальній діяльності студента утруднено рядом обставин, серед яких можна назвати нестачу знань і вмінь, психічні й фізіологічні особливості розвитку, слабку саморегуляцію й інші. Тому педагогічно виправдане створення для студента ситуації успіху, яка є суб'єктивним переживанням задоволення від процесу й результату самостійно виконаної діяльності. Технологічно ця допомога забезпечується рядом операцій, які здійснюються в психологічній атмосфері радості й схвалення, створюваної вербальними (мовними) і невербальними (міміко-пластичними) засобами. Підбадьорливі слова й м'які інтонації, мелодійність мовлення й коректність звертань, так само як відкрита поза й доброзичлива міміка, створюють у поєднанні сприятливий психологічний фон, що допомагає студентові впоратися з поставленим перед ним завданням. Тому викладач повинен володіти професійними й особистісними якостями, тому що моральні аспекти спілкування педагога зі студентами мають колосальну значущість не лише у виховній роботі, а й в освоєнні навчальних предметів. Тобто успішне проведення занять у першу чергу залежить від викладача.

Професійно працюючий педагог знає, що перш ніж запропонувати студентові виконати яке-небудь завдання, йому треба спочатку “зняти страх” перед майбутньою діяльністю, щоб студентові вдалося перебороти невпевненість у власних силах, боязкість і острах самої справи через оцінку оточуючих. Такий запобіжний захід знімає з людини напруження, вона стає більш розкутою і впевненою, сміліше реалізує свої потенційні можливості.

З метою посилення педагогічного впливу операція “зняття страху” доповнюється операцією “авансування” успішного результату. Реалізуючи цю операцію, педагогу необхідно виразити свою тверду впевненість у тому, що його студент обов'язково впорається з поставленим завданням, подолає труднощі, з якими він зіштовхнеться на шляху просування до мети. Така позиція педагога вселяє впевненість особистості в саму себе, свої сили й можливості.

Разом із цим не виключено, що реалізація подібних операцій може вплинути на формування надмірно завищеної самооцінки, і тоді студент, не замислюючись про наслідки, самовпевнено буде братися за будь-яку, навіть надзвичайну складну роботу, результати якої для нього знезацька можуть виявитися жалюгідними й будуть переживатися з більшою напруженістю. Уникнути такої ситуації дає змогу реалізація операції, пов'язаної зі схованим інструктуванням студента в засобах і формах здійснення діяльності. Але необхідно пам'ятати, що відкрита інструкція не дає розвивального ефекту, тому що людина стає в цьому випадку свого роду засобом виконання педагогічного задуму, а отже, не переживає ситуації успіху. Прихована допомога реалізується шляхом натяку, вказівки, побажання.

Велику значущість у стимулюванні активності студента має операція “внесення мотиву”. Якщо студентові разом з метою діяльності й описом того ідеального результату, що повинен вийти в підсумку, пояснюється, заради чого, заради кого відбувається ця діяльність, то його увага зміщується з мети на мотив і, виконуючи завдання або прохання, він думає про людей, яким необхідна його допомога.

Заключна оцінка також має велику значущість для відчуття студентом свого успіху. Змістовно вона повинна належати не до результату в цілому (хоча

оцінка теж висловлюється), а до окремих деталей отриманого результату, своїм емоційним переживанням у зв'язку з побаченим.

Є ще одна важлива сторона у взаємовідносинах ситуації успіху з умовами пізнавальної активності студентів. Ситуація успіху “переростає” із прийому до педагогічної умови навчальної діяльності, якщо відбувається зміна позиції студента: з об'єкта він перетворюється в суб'єкта навчальної діяльності.

Ситуація успіху надає таку можливість. На початковому етапі організації ситуації успіху студент перебуває в ролі об'єкта. Потім, приймаючи (або не приймаючи) запропоновані умови, він активно включається в те, що відбувається, впливає на хід реалізації ситуації успіху, тобто встановлення суб'єктом обставин. Випробувавши радість від заслуженого успіху, студент бажає його повторити, затвердити. Він починає самостійно шукати шляхи для його повторення: це надає впевненості у власних силах, позитивно впливає на відносини з оточуючими.

Висновки. Таким чином, із суб'єкта обставин у результаті створення ситуації успіху студент стає суб'єктом навчальної діяльності, носієм активного, перетворювального початку. Ситуація успіху, що була засобом виховання й розвитку пізнавальної активності, переростає в умову, що формує в студентів свідоме, творче ставлення до навчального процесу. Послідовна зміна позиції студента й розвиток відносини до навчання нерозривно зв'язані між собою, взаємозумовлюють і доповнюють один одного.

Список використаної літератури

1. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики : учеб. пособ. для высш. учеб. заведений / А.С. Белкин. – М. : Академия, 2000. – 188 с.
2. Виллюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Виллюнас. – М. : МГУ, 1990. – 288 с.
3. Коротаева Е.В. Ситуация успеха: психолого-педагогические механизмы и этапы организации / Е.В. Коротаева // Директор школы. – 2001. – № 3. – С. 38–44.
4. Немов А.А. Психология : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. / А.А. Немов. – 2-е изд. – М. : Просвещение : ВЛАДОС, 1995. – Кн. 2. Психология образования. – 496 с.
5. Равкин З.И. Актуальные вопросы теории педагогического стимулирования / З.И. Равкин // Педагогика. – 1994. – № 10. – С. 69–79.

Стаття надійшла до редакції 07.08.2012.

Гусак Е.Г. Ситуации успеха в теории педагогического стимулирования
В статье рассматриваются понятия “успех” и “ситуация успеха” в рамках теории педагогического стимулирования познавательной активности студентов.

Ключевые слова: *успех, ситуация успеха, педагогическое стимулирование, познавательная активность.*

Husak O. Situations of success in the theory of pedagogical stimulation
In the article are considered concepts “success” and “a situation of success” within the framework of the theory of pedagogical stimulation of cognitive students' activity.

Key words: *success, situation of success, pedagogical stimulation, cognitive activity.*

СТВОРЕННЯ ТВОРЧОГО ЖУРНАЛІСТСЬКОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК УМОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ ДО ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті окреслено сутність концепту “середовище”, проаналізовано наукові підходи до питання освітнього середовища, висвітлено філософські, педагогічні, психологічні та журналістські погляди на проблему підготовки майбутніх журналістів до професійно-творчої діяльності в спеціально створеному освітньому середовищі.

Ключові слова: журналіст, духовна взаємодія, освітнє середовище, педагогічні умови, професійна освіта, професійно-творча діяльність, самореалізація, саморозвиток, творча особистість, творчість.

Під впливом соціально-економічних перетворень в Україні на межі ХХ–ХХІ ст. вектор журналістської освіти спрямувався на пошук нових методів підготовки студентів-журналістів до професійно-творчої діяльності та на створення психолого-педагогічних умов навчання майбутніх працівників ЗМІ нового тисячоліття. Професійна творча самореалізація студентів-журналістів, їхнє безперервне особистісне самовдосконалення, соціальна активність безпосередньо залежать від якості журналістської освіти.

Сучасні реалії глобалізаційного інформаційного простору вимагають компетентних, творчих, конкурентоспроможних, комунікабельних працівників засобів масової інформації, із журналістським відчуттям дійсності й особливим професійним світоглядом, інноваційним мисленням (глибоким, планетарним, творчим), філософським поглядом на явища та події життя, сильною харизмою, стійкою громадянською позицією, високою професійною культурою й духовністю – журналістів чесних, ерудованих, толерантних, гуманних, щирих, допитливих, спритних, кмітливих, фізично витривалих. Журналіст має бути “і професіоналом, і високоосвіченою людиною, справжнім представником інформаційної еліти” [12, с. 13].

Процес підготовки випускника-журналіста передбачає педагогізацію й гуманізацію професійної підготовки; створення творчо спрямованого, педагогічно комфортного освітнього середовища, максимально наближеного до журналістського; забезпечення творчої співпраці та духовної взаємодії студентів і викладачів на діалогічних засадах; конструювання журналістських ситуацій для активізації творчого потенціалу, самостійності, самовдосконалення, самовираження й самореалізації, духовного пошуку, творчого мислення, конкурентоспроможності; використання інноваційних технологій (індивідуально-творчого навчання); організацію творчої проектної діяльності студентів; варіативність загальножурналістської підготовки з орієнтацією на індивідуально-творчий розвиток особистості.

Актуальність статті зумовлена необхідністю розробки теоретичних положень про максимально ефективне й педагогічно комфортне освітньо-журналістське сере-

довище для підготовки майбутніх журналістів до професійно-творчої діяльності в процесі навчання.

Теоретична значущість і недостатня розробленість питання визначили тему статті, *мета* якої – окреслити сутність концепту “середовище”, проаналізувати наукові підходи до питання освітнього середовища, висвітлити філософські, педагогічні, психологічні та журналістські погляди на проблему підготовки майбутніх журналістів до творчо-професійної діяльності в спеціально створеному освітньому середовищі.

Проблеми підготовки фахівців до професійної діяльності вивчали й продовжують вивчати багато вітчизняних та зарубіжних дослідників (Н. Абашкіна, В. Биков, Г. Васянович, П. Воловик, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Я. Камінецький, О. Коваленко, Н. Ничкало, Т. Нейлор, Л. Пуховська, Л. Романишина, В. Сидоренко, С. Сисоєва, М. Сметанський, А. Сущенко, Л. Сущенко, Т. Сущенко, І. Хейстер, П. Яковишин, Т. Яценко та ін.).

Питання професійно-творчого саморозвитку майбутніх фахівців висвітлені в наукових розвідках таких учених, як: В. Андреев, Н. Бітянова, Д. Бого-явленська, Л. Виготський, К. Гольдштейн, Г. Горченко, Н. Григор’єва, Т. Гринінг, А. Деркач, В. Зазикін, І. Зайцева, П. Кравчук, Л. Лазарева, О. Лапицький, Є. Лукіна, О. Лук, Л. Макарова, С. Максименко, А. Маслоу, Л. Мільто, В. Мухіна, Г. Олпорт, О. Пехота, Я. Пономарьов, К. Роджерс, Є. Сьютіч, Є. Федотова, Ю. Фокін, В. Фрицюк, І. Ширшова та ін.

Проблеми освітнього середовища, визначення його сутності та структури порушувалися в наукових працях В. Петровського, В. Слободчикова, А. Хуторського, В. Ясвіна та ін. До питання освітньої ролі середовища зверталися Г. Васильєв, Б. Бім-Бад, Ю. Мануйлов, М. Соколовський, Л. Новикова та ін.; особливості проектування освітнього середовища досліджували Н. Боритко, Б. Корнетов, Н. Крилова, П. Лернер, М. Лях, Л. Медведєв, К. Приходченко, В. Ясвін.

Наукові погляди на визначення змісту журналістської підготовки студентів розглянуті в працях Ю. Андреевої, Є. Блажнова, Р. Бухарцева, В. Ворошилова, В. Горохова, О. Дорошук, Я. Засурського, В. Здоровеги, А. Казанського, М. Кіма, В. Козлова, Г. Колосова, С. Корконосенка, В. Кузіна, Г. Лазутіної, А. Марачевої, К. Маркелова, І. Михайлина, А. Москаленка, М. Ненашева, В. Олешка, В. Пельта, Є. Проніної, Є. Прохорова, В. Різуна, О. Самарцева, Л. Світич, В. Учонової, І. Чемерис, В. Шкляра, М. Шкондіна та ін.

Головною метою розвитку освіти України визнано створення умов для особистісного розвитку й творчої самореалізації кожного громадянина України, формування покоління, здатного навчатися протягом життя, створювати та розвивати цінності громадянського суспільства: сприяти консолідації української нації, інтеграції України в європейський і світовий простір як конкурентоспроможної й процвітаючої держави [13, с. 232].

Наразі актуалізуються завдання створення умов для творчого самовиявлення кожного громадянина (що підкреслюється й у Національній доктрині розвитку освіти та Державній національній програмі “Освіта. Україна XXI століття” [13]).

Попередній аналіз проблеми формування й розвитку творчої особистості майбутнього журналіста в процесі професійної підготовки свідчить, що поза увагою залишаються сфери професійно-творчої самореалізації, результатом чого

є недосконала професійна підготовка, оскільки студент не може творчо виявити необхідні для своєї майбутньої журналістської діяльності професійні та особистісні властивості й риси у виробничих ситуаціях. Створення освітнього середовища для формування творчої особистості майбутнього журналіста не було предметом спеціальних досліджень.

Середовище – “сукупність людей, зв’язаних спільністю життєвих умов, занять, інтересів і т. ін.” [3], “сукупність умов, які оточують людину і взаємодіють з нею як з організмом і особистістю” [17, с. 556]. У довідковій літературі, словниках, в енциклопедичних виданнях з педагогіки наразі відсутнє тлумачення поняття “освітнє середовище”, що свідчить про те, що воно ще не набуло статусу педагогічної категорії, але цей термін досить поширений у наукових розвідках сучасних учених.

У науковому світі існують різні погляди на дефініцію освітнього середовища: дослідниця Г. Полякова вважає освітнє середовище підсистемою соціокультурного середовища – “на глобальному, регіональному та локальному рівнях” [14, с. 84]; російський учений В. Ясвін називає освітнім середовищем систему впливів та умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, наявних у соціальному й просторово-предметному оточенні [28].

Комфортне освітнє середовище в площині психолого-педагогічних розвідок тлумачиться як зручна обстановка, сприятливі умови для розвитку й формування особистості. Так, Т. Лошакова трактує поняття комфортного середовища як сукупність умов, які визначають сприятливий клімат для актуалізації потенціалу всіх учасників освітнього процесу [11].

Освітнє середовище, як стверджує О. Гаркович, характеризується призначенням, метою, змістом, принципами реалізації, завданнями, методами, засобами та формами, функціями дії і взаємодії. Це – відносно стійка сукупність функціонально пов’язаних і впорядкованих елементів (компонентів) діяльності її суб’єктів, що взаємодіють між собою для досягнення певних результатів навчання, фізичного виховання та розвитку людської індивідуальності й особистості [4].

Дослідниця інноваційних технологій у педагогіці Г. Полякова зауважує, що “підготовка висококваліфікованого фахівця здійснюється в освітньому середовищі ВНЗ, яке має свою структуру, характеристики, особливості і безпосередньо та опосередковано впливає на становлення майбутнього фахівця, формування його професійної компетентності” [14, с. 78]. Вказуючи на безпосередній вплив освітнього середовища на формування професійної компетентності, дослідниця визначає його складники (компоненти):

– суб’єктний (для розвитку пізнавальних процесів і навичок, засвоєння соціального досвіду необхідні: наявність суб’єктів, які його мають і передають за допомогою взаємодії, певних засобів, технологій і предметно-просторових умов);

– соціальний (формування та розвиток професійних умінь, навичок, компетенцій на рівні репродукції, відтворення), продуктивної дії й творчого застосування неможливе без практичної діяльності (за допомогою інших, самостійного пошуку, удосконалення відомих дій, операцій, створення умов);

– просторово-предметний (формування й розвиток спілкування та дії неможливі без досвіду комунікаційних процесів з іншими суб’єктами, опанування ефективних технологій у певних умовах);

– формування якостей особистості здійснюється в культурному середовищі, яке має загальні та локальні цінності, традиції, ідеали, моделі поведінки, вимоги; “особистість виховує особистість” [14, с. 85].

Процес підготовки майбутніх журналістів до професійно-творчої діяльності тісно взаємопов’язаний з освітнім середовищем, яке “у цілому та кожен з його компонентів окремо впливають на формування професійної компетентності фахівця” [14, с. 86], яка, у свою чергу, потребує розвитку освітнього середовища, оскільки “кожен його суб’єкт змінюється сам, змінює ситуацію навколо себе, наповнює освітнє середовище новими знаннями, досвідом, способами діяльності, формує нові потреби” [14, с. 86]. Загалом, на думку Г. Полякової, освітнє середовище є “відкритою, складною, інтегративною, динамічною системою” [14, с. 86].

Український учений А. Білінський, аналізуючи термін “освітнє середовище”, називає його багатоаспектним поняттям і наголошує на тому, що його слід розглядати не лише як “різноманітну полікультурну освітню систему, індивідуальну для кожного суб’єкта навчання, а й умову для побудови власного “Я”, що забезпечує створення підґрунтя для актуалізації внутрішнього світу особистості, її якісного саморозвитку й самореалізації” [11, с. 19].

Погоджуємося з думкою В. Слободчикова про те, що середовище починається там, “де відбувається зустріч того, хто утворює, з утворюваним, де вони разом починають її проектувати й будувати і де між окремими суб’єктами освіти починають вибудовуватися певні зв’язки та відносини” [18]. Особливо цінною в цьому контексті, на наше переконання, є наукова позиція української дослідниці Т. Сущенко, яка наголошує на необхідності “спільного розуміння найважливішої категорії “професіоналізм” у довгостроковій перспективі. Адже без цього освітнє середовище вищих навчальних закладів залишається надто консервативним” [24, с. 365].

Російський учений О. Качалов визначає педагогічно комфортне середовище як педагогічну реальність, яка містить спеціально організовані умови для сприятливого проходження формування творчої індивідуальності студентів, а також можливості для їх самореалізації, при цьому відносини між учасниками освітнього процесу набувають характеру взаємного спілкування, співтворчості. Дослідник виділяє структурні компоненти педагогічно комфортного середовища, що забезпечують його ефективність і результативність: створення творчої доброзичливої атмосфери, організацію індивідуальної ситуації успіху, сприяння самореалізації студентів [8].

Освітнє середовище майбутніх журналістів, на нашу думку, неодмінно має бути творчим. На думку дослідниці педагогічних основ формування творчого освітньо-виховного середовища в загальноосвітніх навчальних закладах гуманітарного профілю К. Приходченко, “творче освітньо-виховне середовище – це таке оточення особистості, в якому гармонізується стан людини, нейтралізуються наслідки стресу, розвиваються творчі здібності, здійснюється оздоровчий вплив на весь організм; взаємовідносини із соціальним оточенням спрямовуються у конструктивне русло; полегшуються контакти з власною сутністю, з внутрішнім “я”; зростають виявлення цілеспрямованої творчої активності, включення до процесу творчої імпровізації” [16, с. 44–45]. К. Приходченко розглядає “творче освітньо-виховне середовище як інноваційно-комунікаційну систему” [15, с. 18], стверджуючи, що “творче освітньо-виховне середовище має такі ха-

рактерні риси, як культуроцентричність, аксіологічність, поліваріантність, діалогічність, емоційність, плюралістичність, толерантність, екзистенційність, ноументальність. Воно в будь-якому випадку повинно бути навчаючим, розвиваючим, виховуючим, інформативним, екологічним, естетичним, діалогічним, гуманістичним, надихаючим” [16, с. 46].

Як зазначає дослідниця, творче освітньо-виховне середовище “служить фундаментом школи життєвої самотворчості як закладу, що формує життєву компетентність, інтелект, досвід, креативність і критичність мислення, формує відповідальність як регламентацію поведінки і метакогнітивної діяльності через метапізнання, метамислення, метапам’ять, способи і стратегії переосмислення життєдіяльності як життєвої самотворчості” [16, с. 44–45].

На наш погляд, журналістське освітнє середовище повинно настільки наближатися до професійного, щоб кожен студент під час навчання міг усвідомити, що журналістська діяльність – це творча діяльність, оскільки вона “виявляється не набором певних особистісних рис і навичок, розбавлених прагненнями та бажаннями. Ця діяльність – цілісний, специфічний спосіб життя, що органічно складає й наповнює все єство. Системна цілісність особистості журналіста підпорядкована безкінечній творчій діяльності, спрямованій через відображення дійсності на її зміну формуванням переконань сучасників...” [27, с. 312]. Виробити в собі здібність завжди бути готовим до праці, за словами С. Сірополка, одна з важливих властивостей справжнього журналіста [8, с. 145].

Український дослідник А. Білинський виокремлює “креативне інформаційно-освітнє середовище”, яке, на його думку, “має не лише сприяти розиткові вихідного творчого потенціалу, а й (а це, на нашу думку, найголовніше) стимулювати потребу в подальшому самопізнанні, творчому саморозвитку, сформувавши у людини об’єктивну самооцінку. Основними вимогами до креативного інформаційно-освітнього середовища є високий ступінь проблемності й активності освітньої діяльності, безперервність і наступність процесу навчання” [1, с. 20].

На думку науковця, “чим більше і повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний і активний саморозвиток: людина одночасно є продуктом і творцем свого середовища, що дає їй фізичну основу для життя й уможливорює інтелектуальний, моральний, суспільний і духовний розвиток” [1, с. 18].

Російський учений К. Кречетников розглядає “освітнє середовище” як “систему впливів й умов формування особистості за заданим зразком” [10, с. 18]. Такої самої думки дотримується й А. Білинський: “Кожна людина об’єктивно потребує створення умов, що сприяють інтелектуальному і творчому зростанню. Нині таким умовам відповідає креативне освітнє середовище, що забезпечує максимальний рівень індивідуалізації за рахунок широкого використання ІТ. Таке середовище надає кожному суб’єкту навчання можливість (самостійного чи у взаємодії з педагогом, що виступає в ролі старшого товариша, партнера, порадника) формування індивідуалізованої освітньої траєкторії” [1, с. 19].

Створення професійно-креативного навчально-виховного середовища у ВНЗ впливає на мотивацію навчання студентів, залучає їх до різноманітних видів самостійної роботи, унаслідок чого підвищується рівень знань, умінь, навичок майбутніх спеціалістів, набувається досвід творчої діяльності, формується ціннісне ставлення до професійної діяльності, а отже, підвищується якість освіти. Перед журналістською освітою сьогодні постають завдання: сформувати

творчу особистість майбутнього журналіста; навчити розуміти “живу, динамічну сучасність”, бачити “сьогоднішнє життя в історичній перспективі”, “виховати завтрашніх журналістів самостійними [12, с. 29]; створити таку систему для творчої самореалізації студента, яка зможе, “з одного боку, надати кожній людині повну свободу, а з іншого – зробити так, щоб вона бажала робити те, що необхідне суспільству” [7, с. 9].

Це вимагає створення психолого-педагогічних умов, таких як: орієнтація на індивідуально-творчий розвиток особистості; реалізація особистісного й діяльнісного підходів до формування професійної компетентності та готовності до професійно-творчої діяльності майбутніх журналістів; цілеспрямована внутрішньовузівська підготовка викладачів до формування професійно-творчої компетентності студентів; створення спеціального педагогічно комфортного (максимально наближеного до професійного) журналістського середовища для постійного розвитку особистості; професійно-адаптивна спрямованість на готовність майбутнього журналіста до соціальної відповідальності; конструювання журналістських ситуацій, спрямованих на розвиток творчого мислення та комунікативних здібностей; цілеспрямоване використання засобів масової комунікації; участь студентів у роботі шкіл молодого журналіста (для майбутніх абітурієнтів) і в теле- й радіопередачах на міських та обласних теле- і радіоканалах; активізація творчої активності студентів; включення студентів в “імпровізоване поле діяльності”; моделювання індивідуальної ситуації успіху, сприяння самореалізації студентів; створення розгалуженої системи стимулювання професійно-творчого самовиявлення майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки; забезпечення тісного взаємозв'язку вищої школи з професійним журналістським середовищем і, що, на нашу думку, є особливо значущим у підготовці майбутніх журналістів до професійно-творчої діяльності, це забезпечення духовної взаємодії та творчої співпраці студентів і викладачів на засадах рівноправного конструктивного діалогу.

Взаємне духовне збагачення „як основна клітинка сучасного педагогічного процесу передбачає: чуйне ставлення до юнацьких переживань, прагнення до згоди й зближення зі студентом. Це вміння викладача запропонувати таку форму навчання, яка захоплює, дивує та вражає, яка стимулює розкриття його самобутності в кращому самовиявленні. Це вихід із простору вимушеного спілкування й поетапний розвиток духовного потенціалу. Це, нарешті, піднесення особистості, підвищення її особистісного статусу” [23, с. 40].

Основним завданням педагогіки сьогодення є формування творчої працелюбної особистості, виховання цивілізованого господаря та розвиток індивідуальних здібностей і талантів молоді, забезпечення умов їх самореалізації [6] у спеціально створеному творчо спрямованому, педагогічно комфортному освітньому середовищі із забезпеченням духовної взаємодії та творчої співпраці студента й викладача. Т. Сущенко розглядає образ сучасного творчого викладача як “найвищий ступінь його позитивного професійного впливу на професійну підготовку сучасного студента, що включає в себе генеральну сукупність його характерних рис і особливостей, систему прагнень, очікувань, прогнозів, цінностей” [22, с. 13].

Професійна освіта – це не тільки підготовка студентів до професійного життя, а й саме життя. Підготовка майбутніх журналістів у сучасних умовах повинна мати творчий характер і бути спрямованою на успішну професійну само-

реалізацію кожного учасника педагогічного процесу, а оволодіння стандартом освіти – це лише умова життєвого та професійного самовизначення студентів. “Підготовка журналіста – це тривалий процес формування його як особистості, а не тільки фахівця, який володіє технікою впливу на громадську думку” [20, с. 60]. На наше переконання, формування саме творчої особистості з неповторною журналістською індивідуальністю.

Дослідник І. Драч пропонує так диференціювати основні риси творчої особистості:

- творчі здібності (уява, пам’ять, нестандартне мислення, фантазія, інтуїція);
- характерологічні особливості (активність, ініціативність, упевненість, наполегливість, працездатність, комунікативність, самостійність) [5, с. 42].

Ефективність функціонування системи професійної підготовки майбутнього журналіста, на нашу думку, забезпечується:

1) упровадженням узагальненої динамічної експериментально-дослідної моделі формування творчої особистості майбутнього журналіста та узгодженням її зі структурно-функціональною моделлю зазначеної системи;

2) реалізацією педагогічних принципів: інтеграції та індивідуалізації творчих інтересів студентів, рольової участі студентів-журналістів у навчанні; принципу саморозвитку й самотворення студента як творчої індивідуальності; принципу співтворчості студента-журналіста та педагога-майстра;

3) інтеграцією педагогічної системи формування творчої особистості майбутнього журналіста з професійно-творчою системою їх майбутньої діяльності;

4) реалізацією сукупності таких педагогічних умов:

- організація педагогічно комфортного журналістського середовища для професійної підготовки майбутніх журналістів упродовж усього курсу навчання;
- створення творчого освітнього простору, що забезпечує розвиток творчого потенціалу майбутнього журналіста;
- творча співпраця та духовна взаємодія студентів і викладачів;
- активізація процесів самопізнання, самооцінки, саморозвитку, самокорекції, максимальної самореалізації;
- поєднання індивідуальної та колективної форм навчальної діяльності студентів;
- самоорганізація творчої самостійності майбутніх журналістів;
- конструювання журналістських ситуацій, що стимулюють творче мислення, саморозвиток культури діалогу, творчий підхід до вирішення професійних завдань;
- встановлення гуманістичних міжособистісних стосунків на діалогічних засадах як базової основи розвитку творчого потенціалу;
- використання інноваційних технологій, зокрема індивідуально-творчого навчання, що передбачає вивчення індивідуальних професійно значущих здібностей студентів і їх подальший творчий розвиток у процесі навчання;
- включення студентів до творчої проектної діяльності через створення творчого проекту, його оформлення й публічного захисту;
- забезпечення взаємозв’язку вищої школи з професійним середовищем, посилення професійно-творчої спрямованості навчання;
- варіативність загальножурналістської підготовки з пріоритетною орієнтацією на індивідуально-творчий розвиток особистості та її творчого потенціалу, на індивідуальні здібності майбутнього журналіста;

– усвідомлення майбутніми журналістами на рівні переконань необхідності прояву своєї творчої особистості в процесі журналістської педагогічної практики, виконання соціальних ролей і професійних функцій.

Засоби розвитку творчих здібностей студента впливають з необхідних для цього умов:

- наявність інтенсивної пошукової інформації;
- достатній рівень освіти та інтелекту;
- розвиток пізнавальної активності;
- зниження регламентованості поведінки студентів у навчальному процесі;
- розвиток самостійності;
- поступове усунення зразків регламентованої діяльності;
- наявність зразків творчої поведінки;
- створення творчого середовища, психологічно сприятливого для творчості;
- соціальна підтримка творчої поведінки [19, с. 149].

Виходячи з вищезазначених умов, Л. Столяренко пропонує використовувати такі засоби розвитку творчих здібностей студента:

- формування інтересу до матеріалу, що вивчається, мотивація навчальної діяльності;
- діяльність за заданим зразком при системному підході до навчального матеріалу; розв'язування задач, вирішення завдань конвергентного типу;
- поширення використання активних методів навчання, перехід до дидактичних технологій продуктивного типу;
- введення навчальних предметів, їх модулів за обранням, право обирати навчальні завдання та формувати їх для себе; перехід від організації до управління навчальним процесом;
- завдання на перенесення знань у нову ситуацію, на розробку нових алгоритмів діяльності, перехід до задач та завдань конвергентного типу;
- демонстрація творчої поведінки педагогами та студентами, педагогічна й технічна творчість;
- організація семінарів, дискусій, конференцій; введення групових методів роботи;
- заохочення, премії, дипломи, нагороди за творчість [19, с. 149].

Розвиток творчої особистості майбутнього журналіста зумовлюється, насамперед, системою професійної підготовки, функціонування якої спрямовано на формування якостей, потрібних для успішного виконання відповідних професійних функцій. На початкових етапах професійного становлення передбачає спрямоване формування, а на наступних – удосконалення його знань, умінь, навичок, особистісних і функціональних якостей, професійних компетенцій.

Як свідчать спостереження, сучасний рівень журналістської освіти у ВНЗ під впливом новітніх інформаційних та інструментальних технологій здебільшого не забезпечує формування й розвитку творчої особистості майбутнього журналіста. Об'єктивними факторами, що стримують цей процес, є:

- недостатня вивченість наукового статусу категорії “творча особистість майбутнього журналіста” в педагогічній науці;
- відсутність педагогізації професійної підготовки журналістів;
- недостатня увага до процесу формування та розвитку творчої особистості студента в документах про вищу школу в Україні;

– відсутність у педагогіці журналістики системи наукових поглядів на створення педагогічних умов, пошук шляхів та способів формування творчої особистості майбутнього журналіста тощо.

За словами В. Кременя, здатність сприймати зміни і творити їх – це найважливіша характеристика способу життя людини в ХХІ ст. Маємо готувати людину, здатну до сприйняття і творення змін, аби вона відчула, зрозуміла, сприйняла і сприяла інноваційності суспільства [9].

Забезпечити інноваційні перетворення в організації сучасної системи журналістики як масово-інформаційного виробництва може фахівець, що здатний до перебудови систем пізнання, має гнучкість і креативність мислення, позиціонує себе як творча особистість. “Вагомі й швидкі успіхи досягаються там, де викладачі ВНЗ беруть на озброєння нові педагогічні технології високоякісної професійної освіти, спираючись на які вони мають змогу успішно готувати студентів до продуктивної кваліфікованої праці, гарантуючи та програмуючи її якість, відповідальність випускників за раціональність соціально значущих нововведень” [21, с. 457].

Як стверджує Г. Полякова, “управління розвитком освітнього середовища має здійснюватись у напрямках його насичення, диверсифікації, створення умов для можливості побудови індивідуальної траєкторії формування особистості фахівця, його самовизначення, самореалізації, задоволення освітніх і особистісних потреб” [14, с. 86].

Нам імпонує думка К. Приходченко про те, що, “удосконалюючи навчальний процес, використовуючи різні розвивальні форми роботи, прагнемо до формування особистості, здатної до творчого процесу в цілому, до життєвої самотворчості зокрема. Цим самим сприяємо вихованню людини-оптиміста, людини-життєлюбця, людини-творця” [16, с. 46], що особливо актуально сьогодні.

Висновки. Отже, освітнє середовище, максимально наближене до професійно-журналістського, на нашу думку, є сукупністю сприятливих психолого-педагогічних умов для формування й розвитку творчої, вільної, високодуховної особистості майбутнього журналіста, здатного до творчого саморозвитку та самовдосконалення на перспективу, адже, за словами А. Москаленка, “університетська освіта – це ключ до дверей оволодіння журналістською професією. А далі – самоосвіта протягом усього творчого життя” [12, с. 14].

Орієнтація індивідуалізації навчання на творчий саморозвиток і самотворення забезпечує динаміку основних складників системи підготовки майбутніх журналістів. Це дає змогу адаптувати загальну теоретичну й професійну підготовку працівників ЗМІ до майбутньої професійно-творчої діяльності та до активної участі в розробці перспективних напрямів розвитку журналістики як масово-інформаційної галузі. Адже наразі українське суспільство потребує таких представників „четвертої влади”, які є творчими особистостями, з високим рівнем професійної компетентності, журналістської й загальної (у тому числі внутрішньої) культури, з багатством духовних цінностей, зі свіжими, неординарними підходами до актуальних проблем сьогодення та здатністю творчо й оперативно реагувати на зміни в усіх сферах життя.

Список використаної літератури

1. Білинський А.М. Творче освітньо-інформаційне середовище як чинник розвитку особистості вчителя / А.М. Білинський // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Сер.: Педагогіка / гол.

- ред. Г. Терещук ; редкол.: Л. Вознюк, В. Кравець, В. Мадзігон та ін. – Тернопіль, 2012. – № 2. – С. 15–21.
2. Бочковський І. Українська журналістика на тлі доби... / І. Бочковський, С. Сірополко. – Мюнхен, 1993. – 204 с.
3. Великий тлумачний словник української мови / упоряд. Т.В. Ковальова ; худож.-оформлювач Б.П. Бублик. – Х. : Фоліо, 2005. – 767 с.
4. Гаркович О. Освітнє середовище як система / О. Гаркович // Наукові записки. Сер.: Педагогічні науки. – Кіровоград : ВВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2005. – Ч. 1. – С. 36–40.
5. Драч І.І. Розвиток творчих здібностей студентів – важлива складова підготовки майбутніх фахівців / І.І. Драч // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / М-во освіти і науки України ; Наук.-метод. центр вищої освіти. – К., 2000. – Вип. 28. – С. 83–90.
6. Згуровський М.З. Дослідницькі університети як центри інноваційного розвитку країни / М.З. Згуровський // Дзеркало тижня. – 2011. – № 2 (22–28 січня).
7. Зязюн І.А. Педагогіка добра і реалії : наук.-метод. посіб. / І.А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
8. Качалов А.В. Педагогические условия формирования творческой самостоятельности студентов педвуза / А.В. Качалов // Известия Уральского государственного университета. – 2009. – № 1/2 (62). – С. 212–217.
9. Кремень В. Освіта і наука України: шляхи модернізації: факти, роздуми, перспективи / В. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.
10. Кречетников К.Г. Проектирование образовательной среды в вузе / К.Г. Кречетников. – М. : Госкоорцентр, 2003. – 296 с.
11. Лошакова Т.Ф. Педагогическое управление процессом создания комфортной среды в образовательном учреждении : монография / Т.Ф. Лошакова. – Екатеринбург, 2001. – 416 с.
12. Москаленко А. Теорія журналістики : навч. посіб. / А. Москаленко. – К. : ЕксОб, 2002. – 334 с.
13. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті / Вища освіта в Україні: Норматив.-прав. регулювання / за заг. ред. А.П. Зайця, В.С. Журавського. – К. : Форум, 2003.
14. Полякова Г. Вплив освітнього середовища ВНЗ на формування професійної компетентності фахівців / Г. Полякова // Вища школа. – 2010. – № 10. – С. 78–87.
15. Приходченко К.І. Підхід до організації навчально-виховного процесу з погляду середовища: теоретичний аспект / К.І. Приходченко // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 3 (72). – С. 17–31.
16. Приходченко К. Формування особистісних якостей навчаючих у творчому освітньо-виховному середовищі навчального закладу / К. Приходченко // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2011. – № 1 (8). – С. 42–46.
17. Рапацевич Е.С. Золотая книга педагога / Е.С. Рапацевич ; под общ. ред. А.П. Астахова. – Минск : Современная школа, 2010. – 720 с.
18. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В.И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школы. – М., 1997. – Вып. 7. – С. 177–185.
19. Столяренко Л.Д. Психология и педагогика в вопросах и ответах / Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин. – Ростов н/Д. : Феникс, 1999. – 576 с.
20. Супрун Л. Соціально-психологічний і ментальний портрет журналіста / Л. Супрун // Журналістика. – 2009. – Вип. 8 (33). – С. 59–68.
21. Сущенко Т.І. Концептуальні засади оновлення й модернізації системи підготовки та підвищення кваліфікації викладачів вищої школи / Т.І. Сущенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 21 (74). – С. 410–420.

22. Сущенко Т.І. Магістерський педагогічний процес підготовки викладчів як зразок майбутньої професійної діяльності / Т.І. Сущенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2012. – Вип. 24 (77). – С. 457–464.

23. Сущенко Т.І. Особенности педагогического процесса высшей школы в эпоху приоритета личности / Т.И. Сущенко // Научный поиск в воспитании: парадигмы, стратегия, практика : III Международная научно-практическая конференция, 24–25 марта 2011 г. : сб. док. и тез. выступ. / авт.-сост. В.П. Сергеева, Н.В. Чернышева, Н.Н. Рудь, А.А. Белов. – М. : МГПИ АПКИППРО, 2011. – С. 37–40.

24. Сущенко Т.І. Педагогізація управління професійною підготовкою викладчів як зразок майбутньої професійної діяльності / Т.І. Сущенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2012. – Вип. 24 (77). – С. 457–464.

25. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А.В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2004.

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

27. Шаповал Ю.Г. Мистецтво журналізму : монографія / Ю.Г. Шаповал. – Л., 2007. – 320 с.

28. Ясвин В.А. образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 366 с.

Стаття надійшла до редакції 08.10.2012.

Дяченко М.Д. Создание творческой журналистской образовательной среды как условие подготовки будущих журналистов к профессионально-творческой деятельности

В статье обозначена сущность концепта “среда”, проанализированы научные подходы к вопросу образовательной среды, рассмотрены философские, педагогические, психологические и журналистские взгляды на проблему подготовки будущих журналистов к профессионально-творческой деятельности в специально созданной образовательной среде.

Ключевые слова: журналист, духовное взаимодействие, образовательная среда, педагогические условия, профессиональное образование, профессионально-творческая деятельность, самореализация, саморазвитие, творческая личность, творчество.

Dyachenko M. A creative journalistic educational environment as a condition of the training of future journalists in vocational and creative activity

The article indicated by the essence of the concept of “environment”, analysis of scientific approaches to the issue of the educational environment, considered philosophical, pedagogical, psychological and journalistic viewpoints on the problem of training of future journalists to vocational and creative activity in a specially created and educational environment.

Key words: journalist, spiritual interaction, educational environment, pedagogical conditions, vocational education, vocational and creative activity, self-realization, self-development, creative personality, creativity.

ОРГАНІЗАТОРСЬКІ ЯКОСТІ, ЗНАННЯ, ВМІННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ У СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ ОРГАНІЗАТОРА

У статті розглянуто суть поняття “організатор”, виявлено специфіку організаторських знань та вмінь інженерів.

Ключові слова: організатор, особистість, організаторські вміння.

Успішність⁰ діяльності організатора залежить від багатьох об’єктивних і суб’єктивних факторів, і одним із вирішальних факторів є особистість організатора, його організаторські вміння. У довідковій, науково-педагогічній літературі поняття “організатор” розкривається через поняття “здібності”, маються на увазі здібності до організаційної роботи. Організаторські здібності визначаються в науково-психологічних дослідженнях як індивідуально-психологічні особливості особистості, її властивості, якості, що опосередковуються вимогами організаторської діяльності і забезпечують її успішне здійснення (Н. Галєєва, Р. Гуллаш, О. Ковальова, В. Крутецький, І. Ломпшер, В. Мясичев, К. Платонов, Б. Теплов та інші). До складу організаторських здібностей науковці включають вимоги щодо знання тієї справи, на яку спрямована організаторська діяльність, високого рівня інтелекту (спостережливості, гнучкості розуму, творчої ініціативи, винахідливості), певних характерологічних особистісних якостей (зацікавленості справою, відповідального до неї ставлення, знання людей і вмілого підходу до них, рішучості і твердості волі). Дослідники А. Ковальов, В. Мясичев [5] характеризують організаторські здібності як ансамбль властивостей, необхідних для успішного здійснення діяльності, що включають систему ставлень особистості і особливості її емоційної сфери. В. Крутецький [6] зазначає, що придатність до діяльності може бути зумовлена тільки необхідним комплексом властивостей особистості, які стосуються як інтелектуальної, так і емоційної й вольової сфер.

Мета статті – розглянути суть поняття “організатор”, виявити особливості особистості організатора, визначити організаторські вміння, важливі якості інженера-організатора.

Дослідники організаторських якостей систематизували їх за різними ознаками: за змістом завдань, які вирішуються з допомогою цієї групи якостей, за загальнопсихологічними критеріями, з урахуванням особливостей їхнього впливу на членів групи; розглядали їх як своєрідний синтез компонентів.

На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень [1; 3; 8; 10; 14–16] можна виділити такі групи якостей організатора:

- мотиваційні якості як ціннісні орієнтації, інтереси (М. Дяченко, Л. Кандибович, В. Рубахін, А. Філіпов);
- розумові, інтелектуальні, пізнавально-організаторські якості, система знань, умінь і навичок (Н. Вдовіна, М. Дяченко, Л. Кандибович, В. Рубахін, А. Філіпов);
- соціальні якості, що характеризують уміння працювати з людьми, моральні та вольові якості (Н. Вдовіна, М. Дяченко, Л. Кандибович, В. Рубахін, А. Філіпов, А. Чиж, В. Шепель);

– власне організаторські якості: чіткість, діловитість, організованість, послідовність у своїх діях, уміння планувати, інструктувати, здійснювати контроль і облік (А. Чиж, В. Шепель); якості, що визначають підготовленість особистості у галузі теорії і методики організаторської діяльності, уміння й навички організаторської діяльності; особистісні якості та якості, що сприяють виконанню практичної організаторської діяльності (І. Осадчий);

– професійні якості, життєвий і професійний досвід (А. Філіпов, В. Шепель);

– емоційні особливості особистості, темперамент і характер організатора (Н. Вдовіна, М. Дяченко, Л. Кандибович, В. Рубахін, А. Філіпов).

На наш погляд, слід погодитися з висновком А. Журавльова [4] щодо вивчення особистості організатора. Дослідник стверджує, що кількість якостей, якими необхідно володіти для ефективної організаторської діяльності, надзвичайно велика, до того ж різні поєднання якостей зустрічаються як у ефективних, так і в неефективних організаторів. Враховуючи, що кожна якість або властивість особистості пов'язані з рядом інших, ми здійснюємо структурний підхід до вивчення особистості організатора, організаторських умінь інженера. Відповідно до цього підходу особистість організатора може розглядатися як сукупність функціонально взаємопов'язаних підструктур у цілісній структурі особистості.

Використання динамічної функціональної структури особистості, що запропонована К. Платоновим [9], дає нам змогу виявити ту сукупність характеристик суб'єкта, яка визначає зміст діяльності, її освоєння та успішність виконання. Ця структура включає чотири підструктури на основі ряду критеріїв: відношення біологічного і соціального, природженого та набутого, процесуального і змістовного; внутрішня близькість рис особистості, що входять до кожної підструктури.

Перша підструктура об'єднує спрямованість, ставлення і моральні риси особистості. Вона може, на думку К. Платонова, бути названа соціально зумовленою підструктурою, але може більш коротко бути позначена і спрямованістю особистості [9, с. 137]. Спрямованість вважається систематизуючим елементом особистості і включає домінуючі потреби, мотиви, ставлення особистості, переконання тощо.

Дослідники спрямованості особистості у процесі конкретної діяльності використовують поняття професійної спрямованості (А. Качанов, Н. Кузьміна, Б. Мерлін, К. Платонов та інші).

Професійна спрямованість інженера-організатора – це інтегральна (системна) якість особистості, що визначає ставлення до професії інженера та потребу в організаторській діяльності, готовність до неї. Системоутворювальним фактором (ядром) такої спрямованості є потребнісно-мотиваційна сфера, що становить професійно-організаторську позицію інженера. Інженерно-організаторська позиція включає комплекс провідних мотивів, ціннісних орієнтацій, інтересів. Її особливість виявляється у спонуканні до дії, наданні діяльності суб'єктного, особистісного сенсу як для самого інженера, так і для групи людей, діяльність яких він організовує.

У системі ставлень інженерів до організаторської діяльності суттєву роль відіграють мотиви. До матеріальних спонук зараховують розмір заробітної плати, умови праці, місцезнаходження об'єкта роботи, житлове забезпечення тощо. До духовних мотивів організаторської діяльності інженера належать соціальна

значущість праці, можливість самовдосконалення і реалізації своїх організаторських здібностей, схильність до організаторської діяльності, інтерес до неї.

Організаторська діяльність інженера здебільшого спонукається одночасно декількома мотивами, причому одні виступають як провідні, а інші – виконують другорядну, додаткову функцію стимулювання. Таким чином, утворюється ієрархія мотивів, що надає спрямованості відносно стійку структуру. У процесі засвоєння діяльності, професіоналізації особистості інженера ієрархія і структура професійних мотивів, ставлення до організаторської діяльності змінюються.

Наступною структурною складовою професійної спрямованості інженера-організатора є ціннісні орієнтації – відносно стійкі, соціально зумовлені оцінки значущості різних сторін організаторської діяльності інженера. До них належать престиж професії, зміст праці, оплата тощо.

Вибіркове ставлення особистості до окремих видів інженерної діяльності характеризують її професійні інтереси. Інтерес до організаторської діяльності у майбутніх інженерів ґрунтується на особливостях особистості студентів, їх особистій приязні до роботи організатора, що має для них певну емоційну привабливість.

До структури професійної спрямованості особистості входить також професійне самовизначення. Для майбутніх інженерів це суттєвий компонент професійного становлення особистості, складний і тривалий процес пошуку особистістю свого місця в суспільстві, ставлення до себе як до суб'єкта певної діяльності, зіставлення своїх фізичних та інтелектуальних сил і здібностей, інтересів і нахилів, ціннісних орієнтацій і настанов з вимогами професійної інженерної та організаторської діяльності. Як тривалий і динамічний процес інженерно-організаторське самовизначення характеризується суперечністю між потребою особистості в здобутті певного соціального статусу, у самореалізації, самоствердженні та недостатнім уявленням про діяльність організатора, відсутністю необхідних організаторських умінь і навичок, несформованими особистісно важливими якостями.

На основі аналізу наукових досліджень особистості організатора (Ф. Аунапу, Н. Вдовіна, А. Ем, П. Керженцев, А. Ковальов, Р. Кричевський, І. Осадчий, Л. Уманський та інші) можна виділити такі його особисті якості, як політична зрілість, почуття обов'язку й відповідальності, дисциплінованість, ініціативність, тактовність, креативність, міцний характер, наполегливість, енергія, суспільно-організаторська активність, захопленість справою; моральні якості: чесність, принциповість, рішучість, гуманність, цілеспрямованість, безкорисливість, правдивість, колективізм, якості, які характеризують ціннісні орієнтації, інтереси, соціальні установки, нахил до організаторської роботи, до систематичної планової роботи, бачення перспективи справи і власного місця в ньому, організаторська спрямованість, потреба в організаторській роботі, задоволеність у процесі організаторської діяльності, уміння захопити роботою, спонукати на вирішення колективного завдання.

Друга підструктура “об'єднує знання, уміння, навички і звички, набуті в особистому досвіді шляхом навчання, але вже з помітним впливом і біологічно, і навіть генетично зумовлених властивостей особистості. Цю підструктуру іноді називають індивідуальною культурою або підготовленістю, але краще коротко назвати її досвідом”, – зазначає К. Платонов [9, с. 139].

Підструктура досвіду організатора, об'єднуючи його знання, уміння й навички, зумовлює якість організаторської діяльності. Рівень знань, світогляд, професійний досвід визначають ділові якості особистості організатора. Сукупність знань і вмінь, які є необхідними для здійснення організаторської діяльності, Н. Галєєва [2] на основі аналізу психолого-педагогічних досліджень (О. Абдуліна, А. Алексєєв, Н. Власова, І. Іванов, І. Ісаєв, А. Ковальов, В. Коротов, Р. Кричевський, Д. Лебедєв, А. Лутошкін, В. Пігалов, Л. Уманський) систематизувала у три блоки:

– I блок – знання й уміння, що забезпечують розуміння особливостей і внутрішнього стану людей: знання індивідуальних особливостей особистості, особливостей поведінки людей у групі, основ психологічної сумісності; уміння бачити внутрішній стан людини, визначати психологічно сумісних людей, бачити взаємовідносини людини і групи;

– II блок – знання й уміння, які сприяють встановленню продуктивних взаємовідносин: знання сутності процесу спілкування (етапи, стилі, рівні та ін.); сутності конфлікту (види, виникнення, етапи перебігу, прийоми погашення та ін.); уміння вибудовувати конструктивне спілкування з різними категоріями осіб і групою людей, психологічно діяти на окрему особистість, групу; вирішувати конфлікти;

– III блок – знання й уміння, що забезпечують організацію і проведення заходів: знання особливостей організаторської діяльності, особливостей справи, яка організовується; технологій цілепокладання, планування, аналізу; уміння ставити цілі та завдання, планувати, розподіляти ролі й об'єкти роботи, координувати дії учасників, стимулювати дії окремої особистості і групи, контролювати, аналізувати.

У своєму дослідженні організаторських умінь майбутніх інженерів ми розглядаємо цю підструктуру особистості інженера-організатора як професійно-організаторську компетентність.

Професійно-організаторська компетентність інженера є необхідною умовою продуктивної діяльності. Як інтегральне утворення структура професійно-організаторської компетентності є динамічною. На етапі освоєння діяльності знання, уміння й навички, набуті з різних дисциплін під час навчання, об'єднуються в технологічні, проектувальні, дослідницькі, організаційні та інші комплекси. Психологічною основою інтеграції цих одиниць професійно-організаторської діяльності інженера є утворення узагальнених способів гностичних, проєктивних, організаційних, комунікативних дій. Формування інженерно-організаторських комплексів передбачає набуття досвіду виконання інженерами організаторської діяльності. Поступово вирізняється індивідуальний стиль діяльності, який все більше набуває особистісного, суб'єктного характеру. Подальше вдосконалення професійної діяльності виводить на новий, творчий рівень її виконання. Професійно-організаторська компетентність характеризується постійним прагненням до вдосконалення, набуттям все нових умінь, збагаченням діяльності.

Третя підструктура – підструктура форм відображення – включає індивідуальні особливості психічних процесів або психічних функцій як форм психічного відображення [9, с. 139]. Для організатора це індивідуальні особливості психічних процесів, пов'язаних з цілепокладанням, плануванням, прийняттям рішення, особливостями засвоєння знань, формуванням організаторських умінь.

Дослідники виділяють специфічну пам'ять, гнучкість розуму, спостережливість, хорошу пам'ять на деталі, гнучкість і динаміку сприйняття (А. Свенцицький [11], І. Ломпшер, Р. Гуллаш [7]).

Для освоєння інженерної діяльності студенти повинні мати певні психічні властивості, серед яких є професійно важливі. У процесі становлення психологічної системи діяльності відбувається перебудова операційних механізмів психічних властивостей відповідно до вимог діяльності. Цей процес, на думку В. Шадрикова, становить суть переходу від психічної властивості до професійно важливої якості. Поступова професіоналізація діяльності посилює інтеграцію цих властивостей і структурну перебудову: на різних етапах формування психологічної системи інженерної діяльності провідну роль відіграють різні якості, зміна яких детермінується професійним розвитком особистості й удосконаленням способів виконання діяльності.

Четверта підструктура об'єднує психологічні властивості особистості (властивості темпераменту), вікові властивості особистості та її патологічні зміни [9, с. 140]. Психологи (Б. Теплов, В. Небиліцин) довели залежність успішності діяльності від типологічних властивостей особистості, які біологічно зумовлені. Г. Іващенко зауважує, що прояв якостей організатора визначається біологічними характеристиками особистості, силою нервових процесів, їх сталістю, рухомістю. Біологічні характеристики (тип ВНД, темперамент) впливають на прояв організаторських якостей та на їхнє становлення.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень (А. Ковальов, Д. Лебедев, А. Лутошкін, В. Мясичев, І. Руденко) дає змогу вказати такі специфічні психологічні якості організатора, як швидке реагування на ситуацію, інтуїція, вміння управляти емоціями, готовність до ризику.

Психологічна вибірковість, практично-психологічний розум, психологічний такт, на думку Л. Уманського, становлять "організаторське чуття" [13].

Психофізіологічні властивості особистості впливають на ступінь нервово-психічного напруження у виконанні діяльності, її динаміку, рівень активності, визначають необхідність вироблення індивідуального стилю діяльності. До властивостей, що мають професійну значущість для інженерів-організаторів, відносимо активність, емоційну стабільність, високу швидкість вироблення умовно-рефлекторних зв'язків, швидкість реакції. Організатор повинен швидко і легко сприймати складні обставини, орієнтуватися в них, виділяти при цьому не деталі, а суттєве, основне, що уповільнює справу.

Висновки. Усі чотири підструктури особистості організатора тісно взаємозв'язані, їхній розвиток відбувається у взаємодії. Організаторська спрямованість особистості інженера включає інженерно-організаторську позицію, професійні ціннісні орієнтації, мотиви, професійне самовизначення. Професійно-організаторська компетентність інженера включає комплекси інженерно-організаторських знань і вмінь, індивідуальний досвід. Психологічною основою компетентності є готовність до постійного підвищення своєї кваліфікації, мобільність організаторських функцій. Ці теоретичні положення є вихідними для виявлення професійно важливих якостей особистості інженера-організатора та розробки технології формування організаторських умінь майбутніх інженерів.

Подальшим напрямом дослідження є аналіз суті інженерно-організаторської діяльності, її функцій, що дасть змогу конкретизувати організаторські вміння інженерів.

Список використаної літератури

1. Вдовина Н.Р. Представления студентов 1–2 курсов об общественно-организаторской деятельности / Н.Р. Вдовина // Теоретическая и прикладная психология. – Л. : ЛГУ, 1969. – С. 161–162.
2. Галеева Н.А. Формирование организаторских способностей студентов вуза во внеаудиторной деятельности : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Н.А. Галеева. – Красноярск, 2008. – 21 с.
3. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск : Изд-во Белорус. ун-та, 1976. – 165 с.
4. Журавлев А.Л. Коммуникативные качества личности руководителя коллектива / А.Л. Журавлев // Психологический журнал. – Т. 4. – 1983. – № 1. – С. 57–67.
5. Ковалев А.Г. Психические особенности человека / А.Г. Ковалев, В.Н. Мясичев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1960. – Т. 2: Способности, гл. X. Организаторские способности. – 304 с.
6. Крутецкий В.А. Педагогические проблемы формирования педагогической направленности и способностей / В.А. Крутецкий. – М., 1982.
7. Ломпшер И. Развитие способностей / И. Ломпшер, Р. Гуллаш // Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе. – М. : Педагогика, 1981.
8. Осадчий И.С. Формирование умений и навыков организатора в структуре профессиональной подготовки в техническом вузе : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогическая психология”, 19.00.03 “Психология труда; инженерная психология” / И.С. Осадчий. – Казань, 1998. – 21 с.
9. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 255 с.
10. Рубахин В.П. Психологические аспекты управления / В.П. Рубахин, А.В. Филиппов // Знание. – 1973. – № 10. – 64 с.
11. Свенцицкий А.Л. Руководитель: слово и дело / А.Л. Свенцицкий. – М. : Политиздат, 1985. – 159 с.
12. Теплов Б.М. Избранные труды : в 2 т. / Б.М. Теплов ; ред.-сост., авт. вступ. ст. и коммент. Н.С. Лейтс, И.В. Равич-Щербо. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с.
13. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников : учеб. пособ. для ст. пед. инст. / Л.И. Уманский. – М. : Просвещение, 1980. – 160 с.
14. Чиж А.Н. Формирование организаторских качеств у будущего учителя в трудовом семестре / А.Н. Чиж. – М., 1978.
15. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления : руководитель и педагогический коллектив / Р.Х. Шакуров. – М. : Просвещение, 1990. – 208 с.
16. Шепель В.М. Управленческая этика : пособие для руководителей организаций / В.М. Шепель. – М. : Наука, 1989. – 262 с.

Стаття надійшла до редакції 08.11.2012.

Зубкова М.О. Организаторские качества, знания, умения будущих инженеров в структуре личности организатора

В статье рассматривается сущность понятия “организатор”, выявляются специфика организаторских знаний и умений инженеров.

Ключевые слова: *организатор, личность, организаторские умения.*

Zubkova M. Organizational qualities, knowledge, skills of future engineers in the structure of organizer’s personality

The essence of the notion “organizer” is considered. The specific features of the organizational skills of engineer are defined.

Key words: *organizer, personality (individual), organization skills.*

ВИЗНАЧЕННЯ СУТІ ПОНЯТТЯ “МЕДИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ТАКТ”

У статті на основі аналізу наукової літератури визначено суть поняття “медико-педагогічний такт” лікаря, описано основні принципи і складники медичної етики. Розкрито питання професійної підготовки студентів вищих медичних навчальних закладів.

Ключові слова: *медико-педагогічний такт, медико-педагогічна етика, майбутні лікарі, вищий медичний навчальний заклад.*

У повсякденній роботі лікаря, його спілкуванні із хворими й пацієнтами величезну роль відіграє медико-педагогічний такт, який формується в процесі й на основі набуття спеціальних знань у практичній діяльності. Не можна виховати в собі лікарський такт без любові до хворої людини [1]. Любов лікаря до пацієнта має свій специфічний сенс. Це любов не до одного або декількох хворих, а любов до кожного й будь-якого хворого, який ще вчора був невідомий лікареві, а сьогодні став для цього цінним. Це почуття має чітку гуманістичну спрямованість: лікар прагне зробити все можливе для полегшення страждань пацієнта.

Знаменитий лікар Ф. Гааз, говорячи про особливості й труднощі професії лікаря, стверджував, що “найправильніший шлях до щастя не в бажанні бути щасливим, а в тому, щоб робити щасливими інших”. Для цього потрібно прислухатись до потреб людей, піклуватися про них, допомагаючи їм порадою й справою, словом, любити їх, причому, чим частіше ця любов виявляється, тим сильнішою вона стає. Любов лікаря особлива, наповнена жалем до хворого. Справжній лікар відчуває потребу робити людям добро й знаходить у цьому своє особисте щастя [1].

Аналіз наукової літератури засвідчує, що існують суперечності між потребами вищої освіти, необхідністю підвищення рівня підготовки майбутнього лікаря з основ лікарсько-педагогічного такту й недостатнім ступенем розробленості окресленої проблематики. Отже, **метою статті** є визначення суті поняття “медико-педагогічний такт” лікаря.

Існують такі моделі освітнього середовища: морально-розвивальна (В. Давидов); системно-діяльнісна (В. Краєвський, Н. Кузьміна); модель формування соціокультурного середовища особистості (Б. Гершунський, В. Сластьонін).

Незважаючи на відмінності в підходах до побудови моделей освітніх середовищ, учені визначають принцип інтеграції як об’єднувальний елемент окремих локальних середовищ, діяльностей, просторів і суб’єктивних взаємодій (С. Архангельський, Є. Бондаревська, В. Гершунський, В. Краєвський, Н. Кузьміна, А. Новиков, В. Сластьонін).

Відсутність серйозного теоретичного осмислення цієї проблеми, обмеженість методичного багажу, яким міг би скористатися лікар, визначили потребу в обґрунтуванні науково-теоретичних основ взаємодії педагогічного такту з лікарською діяльністю як частини всієї системи підготовки фахівця, що стало орієнтиром для практики виховної роботи й для визначення, конструювання всієї системи підготовки студента вищого медичного навчального закладу.

Формування наукових основ медико-педагогічного такту майбутніх лікарів засноване на теоретичних ідеях, розроблених науковою школою В. Сластьоніна [2], та екстрапольоване на процес формування професійної й особистісної культури студентів вищих медичних навчальних закладів, тому що:

- визначення наукових основ медико-педагогічного такту в єдності теоретичної й практичної готовності особистості до здійснення професійної діяльності дає змогу характеризувати освіченість майбутнього лікаря;
- оцінювання культурних знань через захід результативності діяльності при вирішенні професійних завдань прокладає шлях для характеристики багатовікових ознак цього процесу;
- орієнтація на формування вмінь на основі медико-педагогічного такту шляхом вирішення в професійно-освітньому процесі різноманітних завдань, що моделюють або реально відображають культурну або професійну діяльність, свідчить про можливість формування й становлення лікарсько-педагогічного такту й етики.

Вважаємо за необхідне розробку особистісного підходу до розвитку здібностей майбутніх фахівців-медиків за інноваційними основами лікарсько-педагогічного такту. Суть цього підходу полягає в тому, що найбільш ефективним засобом вважається формування в студента певної структури особистості майбутнього лікаря й моделі професійно-педагогічного такту, які створені на основі істотних характеристик лікарської діяльності.

Виділяємо такі види здібностей:

- спеціальні на основі медико-педагогічного такту;
- загальні здібності щодо культурологічної і професійної діяльності;
- організаторські здібності майбутніх лікарів, які виявляються в таких особливостях, як швидкість орієнтування в медико-педагогічних ситуаціях, гнучкість розуму, товарищескість, етико-деонтологічні якості.

Як показали дослідження вчених з підготовки майбутніх лікарів у медичному університеті, усі види здібностей розвиваються й закріплюються в культуротворчій діяльності викладачів і студентів, а характер їхньої діяльності багато в чому визначається спрямованістю особистості.

Спрямованість майбутнього фахівця медичного профілю визначається та характеризується цілями й завданнями щодо формування наукових основ медико-педагогічного такту в межах культуротворчого аспекту.

Спрямованість також виражається у виборчій готовності майбутнього лікаря до діяльності зі здійснення цих цілей. На основі здібностей в студентів виникала схильність займатися тією діяльністю, у якій ці культурні й медико-професійні здібності розвиваються.

Отже, можна стверджувати, що медико-педагогічний такт – це не лише властивість особистості лікаря, а й уміння обирати правильний підхід до пацієнта, тобто це дієвий засіб і складова професійної діяльності майбутнього лікар-фахівця.

Як ліки в медицині вимагають чіткого розфасування й режиму приймання, так і слово лікаря, його методи мають застосовуватися оптимально, не нав'язливо, делікатно. Будь-які відхилення в поведінці лікаря можуть викликати зворотну реакцію. Поважне ставлення формує в пацієнта почуття власної гідності, обеззброює тих, хто пручається медико-педагогічному впливу.

Медико-педагогічний такт повинен виявлятися в урівноваженості поведінки лікаря (витримка, самовладання, безпосередність у спілкуванні) і передбачає довіру, відкритість і “любляче” ставлення до пацієнта.

Поняття “медико-педагогічний такт” включає вміння підтримувати правильні відносини лікаря й пацієнта, виявляти увагу до хворого, чуйність, ввічливість, висувати розумні вимоги в комбінації з почуттям міри. В основі цього явища – глибоке знання психології своїх пацієнтів. Лікарська діяльність вимагає розвитку низки вольових якостей: самовладання – уміння володіти собою; долати страх, боязкість, зніяковілість; наполегливості, яка виражається, насамперед, у неухильній вимогливості й умінні послідовно домагатися точного виконання своїх вимог; терпіння, що забезпечує готовність пояснити ще й ще раз без роздратування; цілеспрямованості, що породжує творчу активність; рішучості, що дає змогу знаходити найбільш ефективні способи впливу, не губитися в складній обстановці; ініціативності, що проявляється в прагненні вдосконалювати зміст і форми своєї медико-педагогічної діяльності; організованості, що є умовою планованості культурного впливу на пацієнта.

Медико-педагогічний такт залежить, насамперед, від особистісних якостей лікаря, його культури, волі, громадянськості й професійної майстерності. Найбільш істотним елементом медико-педагогічного такту є вдумливе й уважне ставлення лікаря до своїх пацієнтів, обережність у висновках і рішеннях, а виявлення його багато в чому залежить від загальної, культуротворчої, інтелектуально-моральної, медико-педагогічної культури.

Виявлення медико-педагогічного такту – це результат духовної зрілості лікаря.

Які ж знання необхідні студентові вищого медичного навчального закладу для оволодіння лікарсько-педагогічним тактом? У першу чергу, знання основ вікової психології й індивідуальних особливостей пацієнтів. Стиль спілкування лікаря й хворого вимагає: поваги, визнання, довіри в комбінації із твердістю, діловитістю й серйозністю. Одним з важелів впливу на пацієнта є звернення до його почуття. Не менш важливі для лікаря знання основ моралі, уміння бачити моральний зміст у своїх вчинках і орієнтуватися в обстановці.

У спілкуванні із хворим лікар повинен мати витримку, почуття справедливості, виявляти вміння творчо підходити до справи, застосовувати лікарський досвід, розвинуту медико-педагогічну техніку, почуття гумору, повагу до особистості іншої людини, при цьому не втрачати почуття власної гідності, а всеперлічене становить оптимально правильний стиль медико-педагогічного спілкування.

Проведений аналіз наукової літератури показав, що істотну роль у позитивному впливі лікаря на хворого відіграє авторитет лікарського персоналу, його загальна культура й духовність. Враховуючи емоційно-психологічні особливості сприйняття пацієнтом дійсності, авторитетний лікар повинен уміти стримувати образи й гнів. Спокійна врівноваженість у поведінці з пацієнтом допомагає лікареві визначити найважливіше й потрібне у своїй медико-педагогічній діяльності.

Основним для вирішення завдань формування професійно-особистісної культури фахівців у вищих навчальних закладах медичного профілю в процесі їхньої підготовки є наукове вирішення проблеми взаємозв'язку теоретичних і практичних знань основ педагогічної етики з лікарською діяльністю.

Необхідно виявити й обґрунтувати той теоретичний і практичний рівень впливу, на якому ця проблема повинна розглядатися, що дасть змогу надалі визначити стилістику й методологію професійної підготовки студентів.

Безпосередній зв'язок медико-педагогічної етики з майбутньою професійною діяльністю лікаря характеризується розмаїттям видів і форм взаємодії.

Медико-педагогічна етика ґрунтується на загальнолюдських цінностях, педагогічному такті й слухній вимогливості, а найголовніше – на міцній і усвідомленій медичній традиції.

Згідно із цією традицією, діяльність лікаря є справою самовідданого служіння; "... лікар обіцяв бути людинолюбним і готовим до надання діяльної допомоги всякого звання людям..."; він зобов'язується безвідмовно реагувати на заклик, по совісті допомагати тому, хто страждає; повинен відчувати пацієнта, "прийняти його до себе", щоб викликати у хворого творче, цілюще піднесення сил; вимагати від себе більше, ніж від своїх колег, постійно самовдосконалюватися як професійно, так і морально; жити під девізом: "Бути, а не видаватися" [45].

Від того, як складаються відносини лікаря й пацієнта, багато в чому залежать результати взаємної діяльності – лікування. Тому така велика увага приділяється культурі майбутнього лікаря при підготовці студентів-медиків. Особливо робиться акцент на навчанні студентів основ медико-педагогічної етики, на пошуку цих знань і розвитку творчо-етичних здібностей.

Фундаментальну основу нових, справді гуманних відносин між людьми ми знаходимо у В. Мясичева, О. Лазурського, С. Рубінштейна та ін. Відносини – це властивості, що характеризують спрямованість особистості. Нормою відносин лікаря й пацієнта є гуманні, дружні відносини. Без професіоналізму, індивідуально-особистісного начала неможливе сучасне медико-педагогічне спілкування лікаря й пацієнта.

Рівень спілкування визначається ступенем культурного розвитку людини, що характеризує не лише й не стільки обсяг засвоєних ним цінностей суспільної життєдіяльності людей упродовж усієї їхньої історії, скільки сам спосіб, яким людина долучається до цих цінностей. Людина реалізує в спілкуванні завжди певні цілі діяльності й при цьому прагне бути правильно зрозумілою, почутою.

Наші спостереження показали, що специфічною рисою лікарської праці є процес взаємодії людей (лікаря й пацієнта), у якому предмет – людина, продукт праці – людина, результат праці – людина. Отже, у лікарській праці цілі, завдання й напрями роботи здійснюються у формі особистісних відносин. Ця особливість лікарської праці підкреслює важливість цієї проблеми.

Майбутній фахівець медичного університету повинен володіти низкою етичних умінь, необхідних для успішної реалізації лікарської діяльності. Важливою умовою успішності здійснення цього процесу є наявність високого рівня етичних норм і принципів.

Найбільший внесок у розробку культурологічного підходу до формування особистості зробили Ш. Амонашвілі, Н. Болдирев, В. Грехнев, Н. Крилова, В. Сластьонін та інші. Зміст і методи вивчення різних аспектів технологічної підготовки в цьому плані досліджували В. Беспалько, С. Осовський, В. Нітюков, В. Сластьонін. Умови, що забезпечують формування комунікативної культури особистості, інтенсивно вивчаються в працях В. Кан-Каліка, А. Мудрика, Є. Силаєва, В. Сластьоніна.

Питання професійної підготовки фахівців широко висвітлені в працях С. Артем'євої, С. Архангельського, Л. Виготського, І. Ісаєва, В. Сластьоніна; питання етичної й деонтологічної підготовки майбутніх лікарів – Є. Волкова, В. Волкова, А. Грандо, М. Діанкіної, А. Моруа, М. Мудрова, Н. Семашко, P. Overby, D. Self.

Аналіз літератури показав, що, розглядаючи основи медико-педагогічної етики як одну з найважливіших складових культуротворчого процесу майбутнього лікаря, можна виділити основні, взаємозалежні між собою компоненти, за допомогою яких ми зможемо дати конструктивну систему підготовки майбутніх фахівців у вищому медичному навчальному закладі: творча діяльність; загальна культура лікаря, що включає в себе знання, уміння й навички медико-педагогічної етики; самовдосконалення.

Взаємозв'язок основних організаційних форм підготовки фахівця-лікаря за етичними аспектами визначає важливість застосування в їх вивченні комплексу підходів (діяльнісного й особистісного, системного й структурно-функціонального), що відкриває нові можливості у формуванні культури студента-медика.

Одним із провідних засобів формування у майбутніх лікарів основ медико-педагогічної етики, як показали дослідження, є використання лікувальної педагогіки з її принципами (гуманізму, оптимізму, громадянськості, активності, співробітництва, морально-етичного принципу тощо).

Медична етика – це система моральних вимог, норм і правил, які регулюють відносини лікаря й пацієнта, визначаючи, що припустиме й що вважається недозволеним для лікаря в певних ситуаціях; "... це вчення про мораль медичного працівника, про його взаємовідносини із хворими й здоровими людьми, яким він надає допомогу, з товаришами за професією, із суспільством" [1].

"Щоб стати лікарем, – як говорив один з основоположників вітчизняної епідеміології Д. Самойлович, – треба бути бездоганною людиною" [1]. Треба не лише вміти дотримувати таких етичних категорій, як обов'язок, совість, справедливість, любов до людини, а й розуміти людей, мати знання в галузі психології.

За словами клініциста А. Білібіна, "... психологія лікування полягає в тому, що при ньому відбувається не лише зустріч із пацієнтом (це наявне й у ветеринарії), а і спілкування з ним, виникає бажання обох бути понятимися один одним" [4].

А. Моруа в статті "Про покликання лікаря" у зв'язку із цим говорить: "Як і сьогодні, лікар збереже свій сан жерця, а разом з ним і свою все зростаючу відповідальність. Завтра, як і сьогодні, людина в медичному халаті буде рятувати життя стражденного. І життя лікаря залишиться таким самим, як сьогодні, – важким, тривожним, героїчним і піднесеним" [5]. Отже, з розуміння суті формування етичних норм у студентів-медиків впливають основні завдання підготовки майбутніх лікарів: формування гуманних почуттів, внутрішньої потреби у своїх устремліннях і діях керуватися високими засадами моралі; формування моральної чистоти; формування етичних норм культури особистості засобами народної, наукової й лікувальної педагогіки.

Логіка аналізу визначає й порядок постановки окремих проблем формування особистісних якостей майбутніх фахівців медичного університету в структурі їх діяльності. Основна мета такого аналізу – дати характеристику різних форм етичних норм через діяльність в аспекті культуротворення, показати їх роль у формуванні культури майбутнього лікаря.

Отже, суть підготовки студента вищого медичного навчального закладу з цієї проблематики передбачає формування морального світу його особистості, озброєння його знаннями й уміннями з культуротворчих основ, необхідних у професійній діяльності. Моральне виховання спрямоване на засвоєння майбутніми фахівцями принципів і норм моралі, цілеспрямоване формування високих моральних якостей, позитивних мотивів професійно-трудової й суспільної діяльності.

Суть моральної культури визначається органічною єдністю етичних знань, моральних переконань, здібностей до моральної діяльності й активності їх виявлення в реальних умовах. Практика показує, що найчастіше в студентів є певний розрив між знаннями про ідеальну і їхню власну поведінку в певних ситуаціях.

Суть виховання полягає саме в тому, щоб досягти органічної єдності моральних знань, переконань і дій. Для його успішної реалізації необхідні дві умови: постійна освіта студентів-медиків і своєчасне включення їх у систему суспільних, політичних, культурно-моральних відносин. Це дає можливість для прояву активної життєвої позиції й набуття самостійного досвіду.

Рівень моральної культури студента залежить від ступеня засвоєння ним суспільних вимог, від постановки навчально-виховного процесу у ВНЗ й від його власного прагнення до самовдосконалення.

Встановлено, що моральне виховання у ВНЗ складається із двох взаємозалежних напрямів: моральної освіти, тобто етичної спрямованості навчального процесу, і навчання студентів навичок моральної поведінки в процесі професійної діяльності.

Процес виховання здійснюється у всій сукупності навчальної, позанавчальної, наукової, суспільної діяльності студента, його спілкуванні з викладачами й однокурсниками. Уся система виховної роботи має сприяти нагромадженню знань, набуттю вмінь і навичок, практичного досвіду, а отже, цивільному й професійному становленню майбутнього фахівця.

Принципи морального виховання: єдність професійного, цивільного й морального розвитку особистості фахівців-медиків; безперервність, наступність і послідовність у моральному вихованні; координація діяльності медико-педагогічних і студентських колективів.

Висновки. Медико-педагогічна етика має справу із ситуаціями, які ставлять людину перед необхідністю морального вибору, і покликана допомогти йому зробити власний усвідомлений вибір. Професія лікаря має особливу специфіку: він найчастіше бере на себе відповідальність визначати, що є благом або злом для іншої людини. Основна етична проблема при цьому полягає в тому, щоб установити межі цієї відповідальності й, відповідно, межі лікарського втручання.

Список використаної літератури

1. Грандо А.А. Врачебная этика и медицинская деонтология / А.А. Грандо. – К. : Вища школа, 1982. – 170 с.
2. Слостенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.
3. Волков В.Н. Медицинская психология, деонтология и этика в ИТУ, СИЗО и ЛТП / В.Н. Волков. – Домодедово : ВКПК МВД СССР, 1987. – 87 с.
4. Билибин А.Ф. Врачевание и некоторые принципы врачебной деонтологии / А.Ф. Билибин. – М. : Клиническая медицина, 1972. – С. 142–145.
5. Моруа А. О призвании врача / А. Моруа // Химия и жизнь. – 1979. – № 1. – С. 78–86.

Стаття надійшла до редакції 06.09.2012.

Исаева О.С. Определение сущности понятия “медико-педагогический такт”

В статье на основе анализа научной литературы определена сущность понятия “медико-педагогический такт” врача, описаны основные принципы и составные части медицинской этики. Раскрыты вопросы профессиональной подготовки студентов высших медицинских учебных заведений.

Ключевые слова: *медико-педагогический такт, медико-педагогическая этика, будущие врачи, высшее медицинское учебное заведение.*

Isayeva O. Define the essence of the concept of “medical-pedagogical tact”

On the basis of analysis of scientific literature to define the essence concept of “medical-pedagogical tact” of doctor, explains the basic principles and components of medical ethics. Solved questions of training students of higher medical education.

Key words: *medical-pedagogical tact, medical and educational ethics, future doctors, medical school.*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС СТАНОВЛЕННЯ ВИКЛАДАЧА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ

У статті розглянуто психолого-педагогічну характеристику процесу становлення викладача фізичного виховання і спорту, надано психолого-педагогічний аналіз процесу становлення молодого викладача ВНЗ. Становлення викладача фізичного виховання і спорту завжди здійснюється в органічній єдності з провідною дією соціально-економічних умов, політики держави, моралі суспільства, впливу ЗМІ та конкретного педагогічного колективу; становлення викладача фізичного виховання і спорту не закінчується повним й остаточним формуванням особи педагога-майстра та можливо тільки в педагогічній діяльності.

Ключові слова: адаптація, процес, майстерність, фактори, етапи.

Виявлення чинників професійного розвитку майбутнього викладача фізичного виховання повинно сприяти зростанню ефективності процесу професійного становлення в умовах інформатизації професійної освіти, з метою підвищення рівня фахової підготовки молодих фахівців, а також успішності професійного зростання в майбутній професійній діяльності.

Проблеми, пов'язані з професійним розвитком майбутнього викладача фізичного виховання, знаходяться в полі зору професійної педагогіки, професійної освіти та теорії й методики фізичного виховання, але для глибшого вивчення цієї проблеми необхідно звертатися і до інших наук: філософії, соціології, культурології, психології тощо.

Загальновідомим є той факт, що становлення викладача фізичного виховання і спорту здійснюється у процесі його активної взаємодії із соціальним середовищем, має свій складний зміст, різний адаптаційний період і специфіку прояву [2, с. 56].

Досліджуючи процес становлення 10 молодих викладачів – випускників Інституту здоров'я, спорту і туризму, ми встановили, що він суперечливий, непрямолінійний, етапний і є проміжною ланкою між завершенням навчання у ВНЗ та самостійним виконанням функціональних обов'язків.

Необхідною умовою ефективності процесу становлення є активність самої особи, усвідомлення нею свого конкретного нового становища. Саме ця усвідомленість педагогічної діяльності виступає потужним стимулятором “всього гігантського запасу енергії й талантів” людини у сфері спортивної діяльності. Не можна не погодитися, що становлення передбачає перехід від одного ступеня розвитку до іншого, виникнення нового і зникнення старого.

Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури дав нам змогу обґрунтувати в змісті процесу становлення викладача фізичного виховання і спорту основні позиції, суть яких можна подати таким чином [5, с. 25]:

1) становлення викладача фізичного виховання і спорту завжди здійснюється в органічній єдності з провідною дією соціально-економічних умов, політики держави, моралі суспільства, впливу ЗМІ (телебачення, радіо, преси) і кон-

кредного педагогічного колективу, ефективність якого немислима без активності особи самого педагога. Досвід показує, що за наявності названих об'єктивних чинників активна позиція педагога має вирішальне значення у процесі його творчого становлення й оволодіння педагогічним досвідом;

2) становлення викладача фізичного виховання і спорту можливо тільки в педагогічній діяльності. Саме у діяльності людини його психіка не тільки виявляється, а й формується, удосконалюється. Як відомо, це багатоетапний процес поступового нарощування творчого потенціалу педагога від окремих елементів до системи, у ході якого здійснюється формування у викладача професійних властивостей і якостей, умінь і навичок. У переході від однієї стадії до іншої закономірно виявляється спадкоємність;

3) становлення викладача фізичного виховання і спорту не закінчується повним і остаточним формуванням особи педагога-майстра, а є лише його найважливішим проміжним етапом [4, с. 110]. Хоча чіткої межі між становленням і зрілістю не існує.

Ці теоретичні положення визначили характер дослідження процесу педагогічного становлення молодого викладача фізичного виховання і спорту, яке включило досвід 20 викладачів з різним стажем педагогічної роботи у ВНЗ, теоретичний аналіз проблеми, цілеспрямоване і систематичне спостереження за педагогічною діяльністю 10 викладачів-початківців, аналіз різних документів педагогічної діяльності.

Мета статті – провести психолого-педагогічний аналіз процесу становлення молодого викладача ВНЗ.

На основі виявлених особливостей педагогічної діяльності молодих викладачів, узагальнених результатів комплексного дослідження були визначені найважливіші структурні компоненти процесу становлення молодих викладачів фізичного виховання і спорту:

- а) глибоке і творче оволодіння змістом предмета, що викладається (98% респондентів);
- б) вдосконалення методичних навичок і вмінь (93%);
- в) розвиток педагогічної спрямованості як визначального елемента психологічної структури особи (84%);
- г) розвиток творчого потенціалу викладача, прояв його потенційних дарувань (75%);
- д) затвердження власного стилю педагогічної діяльності (65%);
- е) розвиток відносин співпраці зі студентами та членами педагогічного колективу (60%).

Дослідженням встановлено, що структурними компонентами педагогічного становлення викладача фізичного виховання і спорту є також розвиток необхідних професійно-педагогічних якостей особи, навичок й умінь організації науково-дослідної та виховної роботи. Ядром становлення виступає професійне вдосконалення, зміст якого багатобічний і своєрідний для кожного педагога [3, с. 62–64; 4, с. 65]. У ході професійного вдосконалення у молодого викладача розвиваються його педагогічна спрямованість, компетентність, відбувається нагромадження і розвиток творчого потенціалу й на цій основі виробляється індивідуальний стиль діяльності.

Найважливішими структурними компонентами становлення викладача фізичного виховання і спорту є:

- вдосконалення його педагогічної спрямованості, розвитку педагогічної компетентності;
- вдосконалення методики викладання;
- нагромадження творчого потенціалу;
- формування у кожного викладача педагогічної системи професійної діяльності.

У зв'язку із цим доречно слова класика педагогічної вітчизняної теорії В.О. Сухомлинського, який говорив, що у кожного мислячого педагога є своя система. Відомо, що в ході освоєння спеціальності та подальшого професійного вдосконалення кожен педагог нагромаджує специфічні знання, що визначають структуру його роботи. Оволодіваючи прийомами та методами навчання і виховання, він формує комплекс умінь, які може реалізувати на практиці.

Теоретичні та практичні знання разом з вміннями й особовими якостями викладача, що впливають на процес його діяльності, створюють єдину педагогічну систему.

Загальновідомим є те, що становлення викладача фізичного виховання і спорту – процес вкрай суперечливий. Суперечність зумовлена різноманіттям чинників, а саме:

- а) соціальними (ринкові відносини, навчально-матеріальна база, житлові умови та ін.);
- б) соціально-психологічними (етичний клімат у колективі, наявність творчої обстановки, рівень адаптації педагога в діяльності тощо);
- в) індивідуального розвитку особи молодого викладача (педагогічні здібності, ступінь особистої активності, провідна мотивація та ін.).

Досвід підтверджує, що визначальний вплив серед названих чинників на процес становлення надає професійна готовність і мотивація діяльності молодого педагога. На думку С.Л. Рубінштейна, “мотиви визначаються завданнями, в які включається людина... Мотив для певної дії полягає саме у ставленні до завдання, до мети й обставин – умов, за яких дія виникає”. Не можна не погодитися з тим, що діяльність і завдання педагога перебувають в органічній єдності.

Процес становлення викладача фізичного виховання і спорту є керованим. Можна виділити відносно самостійні етапи його зростання. Першим етапом становлення педагога є адаптація до нових умов діяльності. Більшість викладачів-початківців на початку відчувають значні ускладнення. Молодий викладач їх долає з відомою витратою фізичних і моральних сил. Педагогічна практика свідчить, що процес адаптації молодого викладача, як правило, триває від 3 місяців до 1 року [1, с. 115].

Другим етапом становлення є активне оволодіння професійним досвідом. Цей етап не означає, що під час адаптації педагог не брав участь у професійній практиці. Рушійними силами процесу становлення є вирішення ускладнень, що супроводжують оволодіння професійним досвідом.

Серед труднощів найчастіше зустрічаються:

- велике навчальне навантаження;
- завантаженість суспільною роботою;
- відсутність у колективі доброзичливої обстановки;
- недостатня методична підготовленість та ін.

Другий етап, як правило, в основному завершується через 2–3 роки.

Третій етап становлення викладача фізичного виховання і спорту є завершальним і передбачає чіткий перехід молодого педагога до усвідомленої педагогічної творчості. Разом із цим не можна не відзначити, що цей етап також складний і суперечливий. Для більшості педагогів він триває 3–4 роки. Все визначається знаннями, розвинутими вміннями і навичками, особистими здібностями, високою організацією праці, вдумливим ставленням до професійної діяльності.

Висновки. Процес становлення викладача фізичного виховання та спорту – це діалектичний і динамічний процес, що має як свій зміст і характерні особливості, так і певні етапи професійного зростання.

Список використаної літератури

1. Герцик М.С. Вступ до спеціальностей галузі “Фізичне виховання і спорт” / М.С. Герцик, О.М. Вацеба. – Х. : ОВС, 2004. – 175 с.
2. Деминский А.Ц. Бытие физической культуры / А.Ц. Деминский. – Донецк : Донбасс, 1997. – 230 с.
3. Деминский А.Ц. Теория и методика физического воспитания и спорта / А.Ц. Деминский. – Донецк : Донбасс, 1996. – 560 с.
4. Демінський О.Ц. Концептуальні засади оптимізації навчально-тренувального процесу / О.Ц. Демінський. – Донецьк, 1998. – 360 с.
5. Москаленко Н. Основи формування професійної майстерності спеціалістів з фізичного виховання в системі ВНЗ-школа : науково-теоретичний журнал / Н. Москаленко // Спортивний Вісник Придніпров’я. – 2003. – № 3–4. – С. 62–64.
6. Основы педагогического мастерства / под ред. И.А. Зязюна. – М. : Просвещение, 1989. – 300 с.
7. Фицула М.М. Педагогика / М.М. Фицула. – К. : Академия, 2001. – 528 с.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2012.

Калашник О.С. Психолого-педагогический процесс становления преподавателя физического воспитания и спорта

В статье рассмотрена психолого-педагогическая характеристика процесса становления преподавателя физического воспитания и спорта и был дан психолого-педагогический анализ процесса становления молодого преподавателя высшего учебного заведения. Становление преподавателя физического воспитания и спорта всегда осуществляется в органическом единстве с ведущим действием социально-экономических условий, политики государства, морали общества, влияния СМИ и конкретного педагогического коллектива; становление преподавателя физического воспитания и спорта не заканчивается полным и окончательным формированием личности педагога-мастера и возможно только в педагогической деятельности.

Ключевые слова: адаптация, процесс, мастерство, факторы, этапы.

Kalashnik O. Psychology-pedagogical becoming teacher of physical education and sport

This article was reviewed psychological and pedagogical characteristics of the process of becoming a teacher of physical education and sports, and was given a psychological and pedagogical analysis of the process of becoming a young instructor. Becoming a teacher of physical education and sport is always carried out in an organic unity with the driving action of the socio-economic conditions, policy, morality, society, the influence of the media and individual teaching staff, the establishment of physical education and sport does not end with a full and complete

formation of the personality of the teacher-master and perhaps only in teaching activities.

Key words: *adaptation, process, skill, factors, types.*

ЩОДО ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ МОТИВІВ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розкрито сутність понять “мотив”, “мотивація”. Виокремлено шляхи забезпечення сформованості високого рівня пізнавальної мотивації студентів у процесі їх професійної підготовки.

Ключові слова: *мотив, пізнавальна мотивація, професійна підготовка.*

Нові реалії освіти відповідно до Болонського процесу актуалізують проблему модернізації професійної підготовки у вищій школі. Виконання невідкладних завдань Державної національної програми “Освіта: Україна XXI століття”, Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті передбачає передусім високий фаховий рівень спеціалістів різних напрямів підготовки, здатних встановлювати й підтримувати різні (ділові, економічні, культурні та інші) зв'язки, усвідомлюючи при цьому ступінь своєї відповідальності за власноруч здобуту інформацію, її диференційоване застосування в практичній діяльності, зокрема в організації комунікації з людьми різного фахового спрямування. Отже, стратегічним завданням вищої освіти стає підготовка студентів до майбутньої професійно спрямованої, комунікативної діяльності, формування в них потреби в постійному оновленні своїх знань, самовдосконаленні, що можливо лише за умови високої пізнавальної мотивації.

Проблема мотивації була предметом дослідження значної когорти дослідників. Так, В. Асєєв, Л. Божович, О. Леонтьєв, С. Москвичов, Г. Щукіна акцентували увагу на вивченні природи мотиву, ієрархізації та підпорядкуванні мотивів. Є. Ільїн, Л. Ітельсон, Д. Леонтьєв, С. Рубінштейн та інші досліджували структурні характеристики та закономірності формування мотиваційної сфери особистості. Науковці вивчали опосередкованість мотивації (Х. Хекхаузен, П. Якобсон), ситуативний розвиток мотивації (В. Вілюнас), детермінацію вибору фіксованої установки (Д. Узнадзе), роль пізнавальних та емоційних компонентів у мотиваційних процесах (В. Вербицький, В. Ковальов та ін.), мотивацію навчальної діяльності (О. Алексюк, Т. Габай, В. Мільман, В. Моргун).

Як провідний фактор регуляції пізнавальної активності особистості (“гід у навчанні”, за висловом Д. Діза) мотивація учіння розглянута багатьма вітчизняними та зарубіжними авторами (М. Алексєєва, Б. Ананьєв, Л. Божович, Б. Додонов, С. Занюк, Й. Лінгарт, А. Маркова, М. Матюхіна, С. Москвичов, М. Савчин, Л. Славіна, І. Смолін, Е. Стоунс та інші).

Питання мотивації діяльності студентів у процесі навчання у вищому навчальному закладі при застосуванні різних навчальних завдань досліджують В. Білоус, Л. Горюнова, С. Занюк, В. Козаков, О. Коваленко, Л. Орбан-Лембрик, А. Цимбалюк і С. Цимбалюк, Є. Шматков та ін. Попри доволі широке висвітлення теми мотивації студентів до навчальної діяльності існують певні практичні проблеми в мотивуванні студентів до навчальної діяльності, що позначається на успішності навчання студентів та їх формуванні як майбутніх фахівців.

Переконані, що забезпечення компетентності майбутніх фахівців є не лише освітнім, а й внутрішньоособистісним процесом, результатом якого мають стати справжні зміни свідомості, перетворення знань, умінь, навичок, зміна мотивів, цінностей, прагнень, формування адекватної моделі власного „Я”. Зазначене актуалізує проблему формування мотивації навчання студентів у процесі професійної підготовки, зокрема підготовки до професійного спілкування.

Метою статті є розкриття шляхів задоволення пізнавальної потреби майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки.

Для досягнення мети поставлено такі завдання: розкрити сутність понять “потреба”, “мотив”, “мотивація”, “пізнавальна мотивація”; презентувати шляхи задоволення пізнавальної потреби студентів.

Розглянемо детальніше такі поняття, як “потреба”, “мотив” і “мотивація”, які допоможуть нам проаналізувати роль та чинники мотивації студентів до навчальної діяльності.

Потреба – стан індивіда, пов’язаний з відчуттям необхідності в чомусь важливому для існування й розвитку людини [5; 9]. Потреби є джерелом активності людини, завдяки їм здійснюється регулювання її поведінки, визначається спрямованість мислення, емоцій, почуттів і волі. З огляду на потреби, які усвідомлює індивід, він ставить перед собою певні цілі. Можливі варіанти для досягнення цілей, що забезпечують задоволення потреб, обираються на основі мотивів. Потреби людини до тієї чи іншої діяльності виступають основою мотивів.

Мотиви, у свою чергу, становлять основу мотивації індивіда до тієї чи іншої діяльності та зумовлюють його поведінку [5; 7; 9]. Мотиви (“мотор діяльності”), як суб’єктивна емоційна зацікавленість людини, виконують специфічну для особистості спонукальну функцію. На думку І. Джидар’яна, мотивація є “складним механізмом співвідношення особистісних зовнішніх і внутрішніх факторів поведінки, що визначають виникнення, напрям, а також способи здійснення конкретних форм діяльності” [2, с. 168].

Генетичною основою мотивів діяльності є різні потреби людини – первинні (природні) і вторинні (матеріальні та духовні). Унаслідок усвідомлення й переживання цих потреб (відображаються у формі почуттів, думок, понять, ідей, уявлень, переконань, ідеалів, інтересів тощо) у людини виникає певне спонукання до дії, завдяки якому потреби задовольняються. Потреба, усвідомлена людиною, може сама виступати спонуканням до дії як мотив. У такому значенні мотивами як усвідомленими чи малоусвідомленими спонуками до дії можуть бути будь-які внутрішні умови, що збуджують активність людини, спрямовують її поведінку. Мотиви свідчать про те, заради чого людина виконує певні дії, поводить себе у той чи інший спосіб. Вони розкривають життєву значущість для особистості її власної діяльності.

Щодо учіння, то, як і будь-яка інша діяльність, воно здійснюється під впливом певних стимулів, спонукань, що виступають у ролі рушійних сил навчальної активності студента. Такими спонукальними стимулами є потреби, інтереси, переконання, ідеали, уявлення студента про себе, ціннісні орієнтації тощо. Вони утворюють мотивацію навчальної діяльності [7, с. 104].

Дослідники під мотивом учіння розуміють інтерес до знань, бажання вчитися; спрямованість на окремі сторони навчальної роботи, пов’язану з внутрішнім ставленням студента до неї; суб’єктивне ставлення того, хто навчається, до діяльності, в основі якого лежить свідомо поставлена мета.

У дослідженні мотивації навчальної діяльності тих, хто навчається, Л. Божович позначила мотив як те, задля чого здійснюється діяльність, на відміну від мети, на яку ця діяльність спрямована [1, с. 34]. Конкретизуючи та уточнюючи згодом своє визначення, вона зауважує, що мотивами можуть бути предмети зовнішнього світу, уявлення, почуття і переживання – те, в чому знайшла своє втілення потреба [1, с. 53]. Таке визначення мотиву учіння, де поєднуються енергетичний, динамічний і змістовий аспекти, є найбільш повним з усіх вищенаведених, хоча й не позбавлене, на наш погляд, недоліків: важливо не лише назвати провідні мотиватори учіння, а розглядати їх у системі, співвідносячи з блоками мотиву і стадіями мотиваційного процесу. У зв'язку із цим ми пропонуємо вважати мотивом навчальної діяльності інтегральне (системне) психологічне утворення, послідовна динаміка блоків якого є причиною та поясненням активності студента в учінні. Мотив – це спонука, що діє “тут і зараз”. Отже, завдання викладача – розвивати мотивацію навчальної діяльності студентів, їх прагнення до знань, удосконалення професійно спрямованої діяльності, формування відповідних навичок і вмінь.

Діяльність студентів у процесі навчання визначається наявністю різних мотивів: *зовнішнього схвалення* (“знання потрібні, щоб мене вважали освіченою людиною і поважали”), *вимушеності* (“вивчаю тому, що передбачено вимогами”, “необхідно скласти залік”); *професійної спрямованості* (“це необхідно для подальшого професійного розвитку”), *процесуальними* (“подобається встановлювати контакти з людьми, апробувати на практиці різноманітні технології комунікації”); *саморозвитку, перевірки своїх здібностей і можливостей* (“хочу оволодіти знаннями, сформувані вміння, щоб бути впевненим під час різноманітних професійних дій”). Домінуючі мотиви можуть варіюватися на різних етапах навчання через об'єктивні причини. Переконані, що успішність навчання визначає не сам факт наявності тих чи інших мотивів, а їх особистісний сенс для студента, самостійність виникнення й виявлення, рівень усвідомлення, стійкості. Викладач має аналізувати особливості мотивації кожного студента, стимулювати позитивні мотиви навчальної діяльності, розглядаючи їх як динамічне явище.

При проведенні дослідження, спираючись на концепцію М. Рогова, ми виокремили два блоки мотивів: безпосередні та опосередковані. Безпосередні мотиви включаються в сам процес діяльності й відповідають їй соціально значущим цілям і цінностям; опосередковані ж пов'язані із цінностями, що не належать до самої діяльності, але хоча б частково в ній задовольняються. До безпосередніх мотивів належать: пізнавальні (прагнення творчої дослідницької діяльності, процес вирішення завдань, самоосвіта, орієнтація на нові знання) та мотиви розвитку особистості (необхідність постійного інтелектуального та духовного зростання, прагнення розширити світогляд та ерудицію, підвищити свій загальний культурний рівень). У структурі опосередкованих мотивів розрізняємо: соціальні (усвідомлення необхідності вищої освіти; престижність вищої освіти; бажання стати повноцінним членом суспільства, обов'язок та відповідальність; соціальна ідентифікація; певний статус у групі; схвалення викладачів) і мотиви досягнення (краще підготуватися до професійної діяльності та отримати роботу, що гарно оплачується) [8].

Формування позитивних мотивів учіння, зміцнення інтересу до проблем професійної діяльності можливі завдяки зовнішнім стимулам [4], що пов'язані зі змістом освіти, технологіями інтерактивного навчання, у процесі яких студент стає активним учасником різноманітних професійно спрямованих комунікатив-

них ситуацій, відпрацьовує різні варіанти професійної поведінки, комунікації, набуває особистого досвіду, при цьому необхідно враховувати потреби студента в майбутній професійній діяльності. Організація суб'єкт-суб'єктного спілкування з однокласниками, викладачами; створення сприятливого соціально-психологічного клімату навчання; спрямованість навчальної діяльності на розвиток професійно спрямованих навичок і вмій (а не лише на оволодіння теоретичними знаннями) – усе це позитивно впливає на мотивацію студентів.

Ураховуємо те, що в процесі навчання доцільно спиратися виключно на внутрішню мотивацію, тобто таку, де стимули до навчання породжуються саме тим, хто навчається, а не нав'язуються йому ззовні. З високою позитивною внутрішньою мотивацією ефективність навчальної діяльності зростає в багато разів. Це зумовлено тим, що між діяльністю та її метою встановлюється тематичний зв'язок, тобто діяльність починає виконуватися заради її власного змісту [10]. Така висока позитивна внутрішня мотивація в навчанні виникає в тому випадку, коли сам процес оволодіння знаннями має для студентів особистісну значущість: знання стають важливими для досягнення особистісних цілей або пробуджують позитивні емоційні відчуття [3].

Особистісна значущість як інтегральне вираження високої позитивної внутрішньої мотивації студентів до професійного навчання є, у свою чергу, результатом формування в них перспективної (“мотиви діяльності” – пов'язана з усвідомленням віддалених цілей навчання, наприклад, важливість та користь оволодіння знаннями для майбутньої роботи або кар'єрного зростання) та процесуальної (“мотиви дій” – забезпечується привабливістю самих дій, що виконуються) мотивації. Саме процесуальна внутрішня мотивація (мотивація “безпосередньої дії”) найбільш ефективна з погляду підвищення якості навчального процесу, тому що вона пов'язана із задоволенням від самого процесу діяльності.

Вважаємо, що механізмом, який забезпечує реалізацію потреби особистості майбутнього фахівця, є його мотиваційне переключення (психологічний механізм формування мотивації (інтересу) до об'єкта або діяльності шляхом перенесення енергії, позитивної мотивації із чогось важливого та привабливого на об'єкт чи діяльність, до якого (якої) ми прагнемо сформувати інтерес (мотивацію)). У контексті дослідження механізм дії мотиваційного переключення можна подати так: якщо належним чином організований процес підготовки майбутніх фахівців до здійснення професійно спрямованої діяльності буде викликати в студентів позитивні емоції, то це дасть змогу перенести наявну позитивну енергію на майбутню професійно спрямовану діяльність.

Говорячи про мотивацію, слід наголосити на твердженні Є. Пасова про роль “*особистісної індивідуалізації як засобу мотивації*” [6, с. 57]. Увесь матеріал має “виходити з бажання студента, з усвідомленої потреби того, що він завоює, а не з примусу чи обов'язку” [6, с. 59]. Для підтримки достатнього рівня особистісної індивідуалізації перед викладачем постає завдання задовольнити пізнавальну потребу студентів, що стає можливим завдяки: правильному вибору тематики й змісту інформації; постановці проблем, які є особистісно й професійно значущі, емоційно насичені й цікаві для студентів; плюралізму думок, утвердженню комунікативних позицій на основі глибокого аналізу власних емоційних переживань, досвіду; включенню студентів в аналіз перешкод, бар'єрів комунікації, наданню їм можливості виявляти й обирати сенси власних дій; стимулюванню усталеного інтересу студентів; створенню ситуації партнерства як навча-

льного співробітництва; постійному заохоченню успіхів студентів; урахуванню особистісних особливостей студентів, поважному ставленню до інтерпретації їх потреб; створенню умов для самопізнання, самореалізації та самовдосконалення особистості, підтримки унікального розвитку студентів через надання максимальної свободи вибору; забезпеченню можливості для експериментування зі способами, прийомами, технологіями комунікації.

Для забезпечення високого рівня мотивації навчання врахували складність і тривалість цього процесу, тому зосередили увагу на розробці системи цілеспрямованих, чітко визначених дидактичних заходів, спрямованих на свідомість, почуття, поведінку студентів, що забезпечує приведення в дію позитивної чуттєво-вольової, емоційної сфери, ціннісної орієнтації особи, розвитку її інтересу до проблем комунікації як феномену, що має не тільки важливе професійне значення, а й містить у собі особистісний сенс. Саме усвідомлення особистісного значення реальних переваг від оволодіння відповідним рівнем професійно спрямованої діяльності є провідним стимулом активності студентів.

На підставі аналізу наукових джерел та практичного досвіду виокремлено шляхи забезпечення високого рівня пізнавальної потреби студентів:

- збагачення змісту особистісно орієнтованим, ціннісно й емоційно насиченим матеріалом;
- усвідомлення студентами ролі здобутих знань, норм та цінностей майбутньої професійної діяльності, життєдіяльності в інформаційному соціумі;
- організація комунікативно спрямованого навчання через творчий діалог, багатопозиційний полілог викладача і студентів, що можливо за умови максимального врахування особистісних особливостей вихованців; переведення їх із позиції підлеглих на позицію співробітництва; налагодження S-S відносин між учасниками педагогічної взаємодії;
- реалізація механізму взаємообміну між викладачами й студентами педагогічно-рольовими функціями, який сприяє “введенню” в поле самосвідомості студента професійно-рольових установок “Я – майбутній фахівець”, “Я – гарний майбутній фахівець” тощо;
- залучення студентів як суб’єктів, рівноправних співучасників до різноманітної комунікативної й рефлексивної діяльності;
- збудження позитивних емоцій, що ґрунтується на гуманних стосунках викладача й студентів, запобіганні негативним конфліктам, непорозумінням шляхом урахування індивідуальних особливостей, уникнення проблемних ситуацій, створення ситуацій осягнення новизни, емоційно забарвленого подання матеріалу;
- орієнтація навчального процесу на індивідуально-особистісну позицію студента як носія загальнолюдських цінностей, з яким в умовах співпраці можна досягти досконалого рівня розвитку професійно спрямованих умінь;
- стимулювання інтелектуальних почуттів, прагнення до активної діяльності, саморозвитку й самовдосконалення;
- виховання відповідального ставлення до навчання;
- забезпечення різноманітних потреб студентів шляхом включення в навчальний процес індивідуально-диференційованих завдань, які дають змогу кожній групі студентів (діади, тріади, динамічні мікрогрупи залежно від рівня професійної підготовки) опанувати навички й уміння, передбачені програмою, у власному варіанті, темпі залежно від індивідуально-психологічних особливостей і відповідно до умов навчання, видів діяльності, характеру навчального матеріа-

лу; створити умови продуктивної спільної комунікативної діяльності студентів у різноманітних навчальних комунікаціях);

- створення діалогічного дидактичного простору, де реально виявляються принципи демократизації, гуманізації, взаємодовіри та взаємодопомоги; стимулюється творча ініціатива всіх учасників навчального процесу в усіх видах навчальної, комунікативної діяльності, прагнення до самореалізації в різноманітних комунікаціях;

- добровільність, відсутність тиску, створення й підтримка сприятливого морально-психологічного клімату, специфічної атмосфери в процесі застосування різноманітних форм і технологій навчання, вільний вибір студентами рівня пропонованих завдань для самостійної роботи;

- урахування комунікативних особливостей студентської групи, спрямованість навчання на групу як на суб'єкта комунікації;

- вільний вибір кількості діагностичних методик для самодіагностики;

- культ високого рівня професійної компетентності, що реалізується через щоденну демонстрацію його переваг.

Реалізація на практиці перелічених шляхів забезпечує зростання рівня мотивації навчальної діяльності студентів.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що реалізація в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців зазначених шляхів задоволення пізнавальної потреби студентів та умов забезпечення високого рівня мотивації навчання приводить до позитивних мотиваційних зрушень у студентів, надає їм можливість відчувати задоволення від усвідомлення власного зростання й розвитку. Зміна мотивів зумовить запуск внутрішніх механізмів саморозвитку, самореалізації й самовдосконалення особистості в різновидах навчальної діяльності, усвідомлення необхідності особистісної перебудови, що є важливим кроком в оптимізації професійної підготовки.

Список використаної літератури

1. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Л.И. Божович / Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1995. – С. 20–55.

2. Джидарьян И.А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности / И.А. Джидарьян // Теоретические проблемы психологии личности. – М. : Наука, 1974. – С. 162–169.

3. Додонов Б.И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. – М. : Политиздат, 1978. – 272 с.

4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.

5. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 138 с.

6. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.

7. Педагогічна психологія / за ред. Л.М. Проколієнко, Д.Ф. Ніколенка. – К. : Вища школа, 1991. – 183 с.

8. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб : Питер, 1999. – 368 с.

9. Рогов М. Мотивация учебной и коммерческой деятельности студентов / М. Рогов // Высшее образование в России. – 1998. – № 4. – С. 89–95.

10. Хекхаузен К. Мотивация и деятельность : в 2 т. / К. Хекхаузен. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 1. – 408 с.

Стаття надійшла до редакції 12.11.2012.

Кожушко С.П. К вопросу формирования познавательной мотивации будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки

В статье раскрыта сущность понятий “мотив”, “мотивация”. Выделено пути обеспечения сформированности высокого уровня познавательной мотивации студентов в процессе их профессиональной подготовки.

Ключевые слова: *мотив, познавательная мотивация, профессиональная подготовка.*

Kozhushko S.P. On the formation of future specialists' cognitive motivation in the course of their professional training

The article reveals the essence of such notions as motive, motivation, cognitive motivation; the ways that guarantee the high level of students' cognitive motivation in the course of their professional training are singled out.

Key words: *motive, cognitive motivation, professional training.*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ОРГАНІВ ВНУТРІШНІХ СПРАВ

Статтю присвячено проблемі формування професійної етики майбутніх працівників органів внутрішніх справ у процесі фахової підготовки. Визначено мету, завдання, принципи та технології етичної освіти правоохоронців. Обґрунтовано необхідність удосконалення процесу викладання фахових дисциплін з метою формування професійної етики працівників органів внутрішніх справ.

Ключові слова: професійна етика, моральні якості, виховні можливості навчального процесу, працівники органів внутрішніх справ.

Відповідно до Правил поведінки та професійної етики осіб рядового та начальницького складу органів внутрішніх справ України, затверджених наказом МВС України № 155 від 22.02.2012 р. кожен громадянин України, який вступає на службу до органів внутрішніх справ, добровільно покладає на себе обов'язок служіння Українському народові й захисту свободи, демократії, законності та правопорядку. Норми професійної етики вимагають від працівника: поводитися з почуттям власної гідності, доброзичливо й відкрито, уважно та ввічливо, викликаючи в громадян повагу до органів внутрішніх справ і готовність співпрацювати з ними; постійно контролювати свою поведінку, почуття й емоції, не дозволяючи особистим симпатіям або антипатіям, неприязні, недоброму настрою або дружнім почуттям впливати на службові рішення, уміти передбачати наслідки своїх вчинків і дій; поводитись з усіма категоріями громадян однаково коректно, незалежно від їх службового чи соціального становища; виявляти повагу та увагу до старших за званням чи віком; у спілкуванні з колегами виявляти простоту й скромність, уміння щиро радіти успіхам товаришів по службі, сприяти успішному виконанню ними службових доручень.

Діяльність правоохоронних органів завжди перебуває під пильною увагою суспільства, оскільки вона тісно чи іншою мірою стосується інтересів усіх його членів, і її результати найбезпосереднішим чином позначаються на забезпеченні безпеки особи, суспільства й держави, реалізації їх законних інтересів. Робота правоохоронних органів пов'язана з безліччю моральних проблем, породжених специфікою цілей, змісту, форм, методів і засобів їх діяльності. Те, що забезпечувати правопорядок, спокійне життя громадян доводиться з використанням заходів примусу й обмеження прав особи, викликає цілий комплекс суперечностей як у громадській, так і індивідуальній свідомості. Зазначене потребує особливої уваги до проблеми формування професійної етики працівників органів внутрішніх справ на етапі фахової підготовки.

Різним аспектам формування професійної етики курсантів та слухачів вищих навчальних закладів МВС України присвячено достатню кількість наукових праць. Так, цю проблематику досліджували такі видатні вітчизняні та зарубіжні вчені, як: В. Авер'янов, О. Бандурка, О. Буданов, Н. Матюхіна, В. Медведєв, П. Мельник, В. Мінаєв, С. Сливка, Т. Ткаченко та ін. Аналіз праць, у яких розглянуто питання професійної підготовки й виховання майбутніх працівників органів внутрішніх справ, дав змогу виділити ті дослідження, автори яких наголо-

шують на необхідності підвищення рівня моральності міліціонерів, акцентують увагу на окремих професійно-етичних якостях (О. Деркач, І. Колобова, Н. Липовська, В. Немирич, О. Панченко, С. С'єдін, О. Софронова).

Формування професійної етики є результатом усвідомлення курсантами власних мотивів і вироблення відповідних способів професійної діяльності. Однак, незважаючи на широкий та ґрунтовний аналіз проведених досліджень, присвячених тим чи іншим питанням виховної роботи з курсантами та слухачами вищих навчальних закладів МВС України, все ж таки багато з них на сьогодні залишаються дискусійними й потребують додаткового опрацювання.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та визначенні особливостей формування професійної етики майбутніх працівників органів внутрішніх справ.

Етика як система моральних принципів, як загальна характеристика поведінки людей, котра відповідає або не відповідає моральним вимогам, роз'яснює моральне значення конкретних дій, мотивів особистості. Специфіка дотримання моральних принципів полягає в тому, що забезпечення загального блага іншої людини є особистісним мотивом, потребою [1].

Універсальна етика виступає, з одного боку, як орієнтир для морального розвитку особистості, як складова її духовної культури, а з іншого – як узагальнення моральних норм, що характеризують відповідність поведінки людини вимогам морального закону й узвичаєним у суспільстві зразкам моральної поведінки. Необхідно підкреслити, що універсальна етика узагальнює норми поведінки, які є обов'язковими для всіх людей, незалежно від їхньої професійної належності або соціальних функцій [4].

У межах реалізації професійної діяльності виділяється окремий вид етики – професійна, під якою прийнято розуміти, по-перше, кодекси поведінки, системи конкретних моральних норм із супутніми їм практичними правилами, що видаються найбільш оптимальними з погляду виконання людьми своєї професійної діяльності; по-друге, способи обґрунтування цієї системи конкретних моральних норм з позиції суспільної значущості тієї чи іншої професії. Виникнення й розвиток таких систем, відповідної мотивації та оцінок являє собою прогресивне явище, оскільки вони відображають зростання цінності людини як такої та задають гуманні критерії професійної діяльності [3].

Основою професійної етики є моральні якості – риси особистості, які сформовані в результаті інтеріоризації моральної норми чи принципу й незалежно від конкретних умов стійко реалізуються в діяльності та поведінці. Аналіз різноманітних підходів до визначення структури моральної якості (Н. Головка, Є. Грабаренко, М. Іванчук, А. Капська, К. Книш, І. Кон, Л. Рувинський, І. Пінчук) дав змогу виділити основні її компоненти: (знання (моральної норми), почуття (її емоційне переживання), мотиви (спонукання до її дотримання), волю (здатність ініціювати прагнення її виконання), уміння й звички діяльності (безпосереднє її виконання). Теоретичним підґрунтям процесу виникнення та структурування моральної якості можна вважати концепцію цілісного усвідомлено-емоційного засвоєння моральності (Л. Рувинський).

Професійна етика виникає не відразу в процесі професійної діяльності. Цей феномен формується впродовж соціалізації особистості професіонала. Основним етапом формування професійної етики можна вважати саме студентські роки, період професійної підготовки у ВНЗ.

Слід зазначити, що формування етичного підґрунтя професійної діяльності офіційно формально проголошується в навчальних планах підготовки фахівців у вищих навчальних закладах України, але практичній реалізації цих намірів перешкоджає відсутність ефективних технологій розвитку його компонентів. Водночас результати дослідження свідчать, що в діяльності працівників ОВС виникає значна кількість проблем, ефективне вирішення яких унеможливує відсутність у них відповідної етико-психологічної підготовки [2].

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури (Б. Бенедиктов, З. Васильєва, Л. Григорян, В. Дьяконова, Г. Китайгородська, Х. Лійметс, І. Лернер, А. Моїсєєв, Е. Носенко, Л. Петровська та ін.) було визначено виховні можливості навчально-виховного процесу щодо формування професійно-етичних якостей особистості, виділено загальні шляхи й умови реалізації можливостей будь-якої навчальної дисципліни у формуванні професійно-етичних якостей у курсантів, доведено необхідність введення спеціального курсу як інтегратора окремих виховних впливів та цілеспрямованого формування професійно-етичних якостей.

На наш погляд, перед етичною освітою працівників ОВС постають такі завдання:

- 1) осягнути знання ціннісно-нормативної бази етики працівників ОВС та набути навичок професійно-етичної поведінки;
- 2) сприяти формуванню саморегуляції та репутаційного контролю як механізмів професійно-етичної регуляції.

Для вирішення першого завдання необхідно засвоїти, перш за все, основи професійної етики, які спроможні впливати на усвідомлення й дотримання норм професійної етики, на формування етичної культури працівників ОВС. Етична освіта забезпечує перетворення етичного кодексу на реальний засіб розвитку працівників ОВС через:

- обґрунтування, аргументоване пояснення основи професійної етики;
- демонстрацію можливого їх використання в щоденній практиці працівників ОВС;
- набуття службовцями навичок спілкування, вивчення ними етичних норм службових відносин;
- пропагування позитивних зразків поведінки.

Друге завдання – стимулювати саморегуляцію та репутаційний контроль, тобто сприяти формуванню особистості працівника ОВС. Зазначимо, що це не лише завдання особи або професійної спільноти, а й складова організаційних інституційних механізмів, бо держава має забезпечувати механізми професійно-етичної соціалізації (процедури, методи, програми навчання працівників ОВС).

Різноманітність, безперервність та комплексний характер навчання забезпечують його ефективність. Елементами етичної освіти працівників ОВС можуть бути:

- висвітлення етичних питань у курсах гуманітарного, суспільствознавчого циклу вищої школи (у курсах етики, філософії, політології, соціології, психології тощо) та професійно-етичних проблем у спеціалізованих курсах;
- спеціальне викладання курсів професійної етики працівників ОВС під час вузівської підготовки;
- навчальна, просвітницька та виховна робота в трудових колективах при проходженні практики (проведення занять, лекцій, семінарів, тренінгів тощо).

Процес формування професійної етики майбутніх працівників ОВС вимагає створення відповідних психолого-педагогічних умов [5]:

- ознайомлення курсантів з професійними знаннями, етичним кодексом та гуманістичними цінностями правоохоронної діяльності;
- організація практичних занять, спрямованих на розвиток навичок та вмінь професійної взаємодії, заснованої на принципах професійної етики;
- організація неформального професійного спілкування з працівниками ОВС;
- створення можливостей для творчої самореалізації та саморозвитку курсантів;
- приведення всіх компонентів процесу формування професійної етики в єдину цілеспрямовану систему виховання майбутніх працівників ОВС.

Формування професійної етики майбутніх працівників ОВС повинно базуватися на загальнодидактичних принципах, а саме: навчання має бути науковим і мати світоглядну спрямованість; навчання повинно бути проблемним; навчання має бути наочним; навчання має бути активним і свідомим; навчання має бути доступним, систематичним, послідовним; у процесі навчання в органічній єдності необхідно здійснювати освіту, розвиток і виховання курсантів; навчання повинно забезпечувати формування суб'єктної позиції курсантів для прийняття самостійного рішення, вчинку, морального вибору, моральної оцінки, самооцінки.

Процес формування професійної етики майбутніх працівників ОВС. На наш погляд, повинен знаходити відображення в таких технологічних процедурах:

- реалізація моральної та етичної освіти через передачу студентам знань про загальні категорії етики, історію моральності й різні етичні погляди, зміст професійно-етичного кодексу й гуманістичні цінності працівників ОВС;
- моделювання педагогічних ситуацій, пов'язаних з проблемами морального вибору в процесі професійної взаємодії з різними суб'єктами професійної діяльності, програвання цих ситуацій і можливих варіантів їх вирішення, а також подальше обговорення за участю досвідчених консультантів в особі викладачів, психологів, працівників ОВС;
- використання психолого-педагогічного тренінгу для розвитку вмінь і навичок спілкування та взаємодії, з вправами, що розвивають професійну інтуїцію, творчі здібності, мистецтво вербального й невербального спілкування, вміння працювати в команді тощо.
- проходження практики під керівництвом досвідчених працівників ОВС;
- організація неформального спілкування з викладачами та представниками професії;
- створення умов для творчої самореалізації та саморозвитку курсантів, (надання їм можливості для публікації наукових статей, проведення студентських науково-практичних конференцій і конкурсів студентських робіт тощо);
- розробку та впровадження в навчальний процес спецкурсу “Формування професійної етики працівника ОВС”;
- створення умов для розвитку етичної рефлексії курсантів через переживання курсантами конструйованих педагогом ситуацій, колізій, їх моральне осмислення, співвідношення кожним зі своїм “Я”.

Висновки. Таким чином, завдання, принципи, форми й методи формування професійної етики курсантів реалізуються в педагогічному процесі, який спрямований на формування в курсантів системи моральних уявлень, понять,

суджень, поглядів; моральних почуттів; моральних відносин; ставлення до моралі, права, людей, народів, Батьківщини; себе; моральних умінь, навичок і звичок професійно-етичної поведінки співробітників органів внутрішніх справ.

Перспективним напрямом подальшого дослідження є цілеспрямоване вдосконалення процесу викладання фахових навчальних дисциплін з метою формування професійної етики працівників ОВС.

Список використаної літератури

1. Лозовой В.О. Професійна етика юриста : навч. посіб. / В.О. Лозовой, О.В. Петришин. – Х. : Право, 2004. – 176 с.
2. Технології роботи організаційних психологів : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закладів та слухачів ін-тів післядиплом. освіти. – К. : ІНК ОС, 2005. – 366 с
3. Тимченко Н.С. До питання про сутність і зміст професійної етики / Н.С. Тимченко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : Зб. наук. праць / редкол.: Т.І. Сущенко (відп. ред.) та ін. – Київ ; Запоріжжя, 2002. – Вип. 22. – С. 77–81.
4. Чуйко О.М. Професійна етика як морально-психологічний вимір соціалізації майбутніх менеджерів (на матеріалах емпіричного дослідження [Електронний ресурс] / О.М. Чуйко. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/714/94>.
5. Шарова И.В. Профессионально-этическая культура социального педагога / И.В. Шарова // Актуальные проблемы обучения и воспитания: тезисы докладов V научно-практической конференции преподавателей общеобразовательных, профессиональных учреждений, аспирантов, студентов. – Брянск, 1998. – С. 75.

Стаття надійшла до редакції 13.11.2012.

Котелюх Н.А. Особенности формирования профессиональной этики будущих работников органов внутренних дел

Статья посвящена проблеме формирования профессиональной этики будущих работников органов внутренних дел в процессе профессиональной подготовки. Определены цели, задачи, принципы и технологии нравственного образования правоохранителей. Обоснована необходимость совершенствования процесса преподавания профессиональных дисциплин с целью формирования профессиональной этики сотрудников органов внутренних дел.

Ключевые слова: профессиональная этика, нравственные качества, воспитательные возможности учебного процесса, работники органов внутренних дел.

Kotelyuh N. Features formation professyonalnoy ethical future workers the internal affairs

The article is devoted to the formation of the professional ethics of future internal affairs officers in training. Defined goals, objectives, principles and techniques of moral education of law enforcement officers. The necessity of improving the teaching of professional disciplines to form the professional ethics of the Interior Ministry.

Key words: professional ethics, moral character, educational possibilities of the educational process, employees of the Interior.

МОДЕЛЬ ПРАКТИКО-ЗОРІЄНТОВАНОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

У статті розкрито теоретичну модель психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів на засадах експерієнтально-рольового підходу. Визначено мету такої підготовки, принципи й інші ключові поняття.

Ключові слова: модель, психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів, експерієнтально-рольовий підхід, особистісно-рольова компетентність, професійно-рольова компетентність, полірольова професійна спрямованість.

Система практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів може бути подана у вигляді моделі. Метод моделювання передбачає, що об'єкт вивчається не безпосередньо, а за допомогою умовного образу об'єкта дослідження, який уможливує здобуття нового знання про реальний об'єкт. Модель будується для того, щоб відобразити характеристики реального об'єкта (елементи, взаємозв'язки, структурні та функціональні властивості), суттєві для мети дослідження. Завданням моделювання у нашому дослідженні виступає увиразнення складових практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів та увиразнення функціональних зв'язків між ними.

Основні результати дослідження, присвяченого теоретико-методичним основам психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів, викладено в наших численних публікаціях [1–4]. У своїй монографії ми обґрунтували концептуальні засади створення моделі такої підготовки, яка мала б практико-зорієнтований характер [5]. Проте у ході дослідження запропонована модель удосконалювалась, у процесі її запровадження до моделі вносились корективи, тому існує необхідність розкрити її остаточний зміст і структуру у відповідній публікації.

Мета статті – створити модель практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки (далі – ПЗППП) майбутніх юристів.

За типом розроблена модель є знаковою, оскільки будується на використанні засобів схематичного зображення, та структурно-функціональною, оскільки відображає компоненти системи підготовки та функціональні зв'язки між ними. Об'єктом моделювання при цьому виступає система психолого-педагогічної підготовки, побудована у вигляді процесу її реалізації.

Теоретичною основою побудови експериментальної моделі ПЗППП майбутніх юристів виступає концепція такої підготовки, в основу якої покладено ідею інтеграції мотиваційного, пізнавального, особистісного, поведінкового компонентів психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів у виконанні професійно важливих ролей. Відповідно, психолого-педагогічна підготовка буде розглядатись як педагогічна система, яка має забезпечувати розвиток полірольової професійної компетентності.

Концептуальними положеннями реалізації дослідницької моделі виступають принципи системності, експерієнтальності, інтегративності, цілеціннісної рольової ідентифікації, контекстно-рольової детермінації, індивідуально-рольової переваги, самотворчої кумуляції.

Метою і результатом ПЗППП майбутніх юристів виступає полірольова професійна компетентність (далі – ПРПК) як високий рівень компетентності майбутніх юристів у виконанні ролей, важливих для забезпечення психолого-педагогічних аспектів професійної діяльності юристів різних спеціалізацій.

Для побудови моделі ПЗППП необхідно визначити її складові.

Узагальнюючи погляди багатьох дослідників на структуру дидактичної системи, як складові моделі практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів ми визначили цілемотиваційну, змістову, процесуальну та результативну. Надамо їм коротку характеристику.

Цілемотиваційна складова в контексті розробленого нами експеріментально-рольового підходу характеризує зорієнтованість психолого-педагогічної підготовки на формування психолого-педагогічної компетентності у виконанні професійних ролей юриста. Це означає, що в цілях дисциплін психолого-педагогічного циклу має відображатись не просто вивчення психологічних або педагогічних понять, а й використання психолого-педагогічних знань для особистісного і професійного саморозвитку, з метою змін у поведінці, гармонізації міжособистісних ролей та опанування ролей, важливих для реалізації психолого-педагогічних аспектів професійної діяльності юристів.

Вибір мети має знаходити відображення і в мотивації навчання. Педагоги мають заохочувати творчу, пошукову, діяльність студентів, що полягає у демонстрації її смислу і важливості, привнесенні ціннісного аспекту в професійну підготовку (набуття психолого-педагогічної компетентності) в цілому та підготовці до виконання професійних ролей, зокрема, у виробленні індивідуальних стратегій професійного розвитку, акцентуванні необхідності як індивідуальних, так і колективних форм роботи студентів.

Необхідно навчати студентів прийомів і принципів цілепокладання, тобто постановки цілей, свідомої побудови своєї діяльності для досягання поставлених цілей та перевірки якості досягнутих результатів. Цілі, які визначаються, мають бути похідними від досвіду студента, його наявної психолого-педагогічної компетентності, вони можуть змінюватися чи варіюватися залежно від індивідуально-психологічних особливостей студентів, їхніх запитів, але за будь-яких варіантів структури підготовки, її змісту, методів, форм та інших умов цілі ПЗППП мають набувати значення особистісної цінності для студентів, а їх досягнутість породжувати мотивацію до набуття нового досвіду.

Змістова складова розкриває послідовність етапів, їх зміст, завдання підготовки й умови, що забезпечують ефективність процесу ПЗППП. Реалізація змістового компонента має забезпечувати зорієнтованість психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів на практику, передбачає включення питань рольової взаємодії та рольового розвитку на всіх етапах ПЗППП і в усі психолого-педагогічні дисципліни й інші дисципліни, у яких розглянуто психолого-педагогічні аспекти професійної діяльності юриста. Зміст дисциплін має забезпечувати студентам можливість набуття рольового досвіду опанування психолого-педагогічної компетентності від базової, професійної ПЗППП і до етапу апробації такої компетентності в процесі професійної практики в юридичній клініці. Практична зорієнтованість такої підготовки висуває принципово інші вимоги до змісту навчального матеріалу та форми його подачі – не від знань до вмінь, навичок, формування особистісних якостей, а від з'ясування наявного досвіду, його рефлексії в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін, концептуалізації подальшого розвитку психолого-педагогічної компетентності й апробації цього досвіду в нових умовах.

Структурування змісту ПЗППП передбачає врахування таких педагогічних умов, як: етапність підготовки; узгодження її завдань із завданнями циклу експеріментального навчання; диференціація, проблематизація, індивідуалізація, діалогізація навчального процесу; провідна роль досвіду у формуванні психолого-педагогічної компетентності (далі – ППК); формування ППК у процесі рольової взаємодії; мотивування студентів до рефлексивного осмислення набутого психолого-педагогічного досвіду.

Отже, забезпечення практичної спрямованості змісту ППП передбачає проблемність, гнучкість, актуальність, варіативність навчального матеріалу.

Процесуальна складова відображає послідовність виконання завдань ПЗППП на кожному з її етапів, які реалізуються через форми, методи, прийоми навчання за допомогою визначених педагогічних умов.

Обов'язковою є відповідність обраних форм, методів і дидактичних засобів цілям і змісту навчальної діяльності. Основним критерієм якості обраних методів має бути їх результативність стосовно набуття студентами особистісного і професійного досвіду в процесі рольової взаємодії. Із цією метою нами обґрунтовано експеріментально-рольові методи як сукупність навчальних методів, спрямованих на: оволодіння знаннями, вміннями, навичками в галузі міжособистісно-рольової та професійно-рольової взаємодії; формування емоційно-ціннісного ставлення до досвіду такої взаємодії та набутих у її процесі професійно значущих якостей особистості.

Із процесуального боку ПЗППП здійснюється в умовах кредитно-модульної системи навчання, де основними формами навчання є лекція, семінарське заняття, практичне заняття, самостійна робота, індивідуально-консультативна робота тощо. Відповідно, ПЗППП студентів реалізується через ці форми. Водночас посилення практичної складової ППП передбачає запровадження тренінгів.

За традиційних умов навчання його процес розгортається в послідовності “знання – вміння – навички”. При цьому той факт, що студенти вже мають певний і різноманітний, відмінний досвід здійснення стосовно себе й інших психолого-педагогічного впливу, відповідних ціннісно-мотиваційних настанов щодо майбутньої діяльності в цьому напрямі, не завжди враховується при навчанні.

Процесуальна складова дослідницької моделі практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів на засадах експеріментально-рольового підходу передбачає запровадження тренінгів, які передують опануванню наукових базових та спеціальних психолого-педагогічних знань студентами.

Таким чином, на етапі базової психолого-педагогічної підготовки тренінг міжособистісно-рольової компетентності виступає: засобом рефлексії набутих на момент тренінгу знань, умінь, навичок міжособистісно-рольової взаємодії; засобом корекції ставлення до попереднього і набутого в процесі тренінгу досвіду; засобом вхідного контролю сформованості у студентів психолого-педагогічної компетентності; засобом формування поведінкового компонента базової психолого-педагогічної компетентності майбутніх юристів.

Тренінг міжособистісно-рольової компетентності (далі – МРК) розглядається нами як сукупність експеріментально-рольових методів, у результаті застосування яких формується здатність до управління міжособистісними ролями з метою гармонізації особистості та її відносин у групі, мотивації до поглиблення психолого-педагогічної підготовки, формування міжособистісно-рольової компетентності.

Тренінг полірольової професійної компетентності (далі – ПРПК) на етапі професійної психолого-педагогічної підготовки, так само як і тренінг базового етапу підготовки розпочинається протягом першого місяця вивчення психолого-педагогічних дисциплін професійного та практичного блоку підготовки або і ра-

ніше (залежно від варіанта елективного складової індивідуального навчального плану студента). На момент початку тренінгу ПРПК студенти вже мають не лише певний рівень базової психолого-педагогічної компетентності, а й знання, уміння, навички, ціннісні орієнтації, набуті в процесі деонтологічної юридичної підготовки, а також багатьох спеціальних юридичних дисциплін. Завдання тренінгу ПРПК полягає у тому, щоб: інтегрувати набутий досвід опанування юридичного фаху шляхом моделювання і програвання ситуацій, які відображають психолого-педагогічні аспекти професійної діяльності юриста; рефлексувати в процесі тренінгу ПРПК власну базову психолого-педагогічну компетентність; опанувати професійні ролі, важливі для здійснення психолого-педагогічного впливу юристами різних професійних спеціалізацій; сформувати поведінковий компонент професійно-рольової компетентності юриста в її психолого-педагогічному аспекті; розробити навчальні стратегії корекції професійно-рольового досвіду з метою їх екстраполяції на навчальний матеріал дисципліни, якою представлена професійна психолого-педагогічна підготовка, а також з метою апробації зазначених стратегій у процесі професійної практики у юридичних клініках.

Тренінг професійно-рольової компетентності ми розглядаємо як сукупність експеріментально-рольових методів, у результаті застосування яких формується здатність до управління професійно важливими ролями як складовими моделями поведінки юристів різних професійних спеціалізацій із метою формування полірольової професійної компетентності.

Отже, психолого-педагогічний досвід, набутий студентами в процесі тренінгів міжособистісно-рольової та професійно-рольової компетентностей поглиблюється надалі в умовах кредитно-модульної системи навчання, де основними формами навчання є лекції, семінари, практичні заняття з психолого-педагогічних дисциплін, реалізується у процесі вивчення юридичних дисциплін за рахунок міждисциплінарних зв'язків, описаних нами й апробується під час професійної практики в юридичних клініках.

Комплекс методів, які використовуються у ході тренінгів тощо, у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін становлять: рольові ігри, контекстно-рольові вправи, дискусії, сократівський діалог, парні й одноосібні етюди та ін. Важливо, щоб і в ході лекцій, і семінарів, і практичних занять, у процесі індивідуально-консультативної та самостійної роботи використовувалися методи, які передбачають рольову дію, дають змогу визначитись із рольовою позицією стосовно визначеної проблеми.

Рольова гра в системі ПЗППП студентів – це їх активність у процесі рольової взаємодії, спрямована на опанування рольовою компетентністю – міжособистісною (із прийнятими особистісними ролями) і професійною (із прийнятими професійно важливими ролями).

Контекстно-рольова ситуаційна вправа – навчальний метод, який містить опис проблемної ситуації, що не має однозначних рішень і потребує від того, хто її вирішує, визначення рольової позиції в певній ситуації, а також рефлексії та концептуалізації минулого досвіду рольової взаємодії. Оцінювання успішності виконання таких вправ здійснюється згідно з критеріями, які визначаються залежно від того, у яких умовах виконуються конкретні вправи – як компонент тренінгу чи як компонент практичного заняття.

Особливе місце у процесі практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки посідають методи підбивання підсумків підготовки. Дослідницький портфоліо уможливує узагальнення особливостей психолого-педагогічної ком-

петентності студентів, а клінічний метод забезпечує її апробацію в умовах професійної практики.

Дослідницький портфоліо є колекцією документів самостійної роботи студентів, яка відображає їх навчальні досягнення на різних етапах психолого-педагогічної підготовки та рефлексію її результатів студентом, дає змогу відстежувати та коригувати набутий на кожному етапі підготовки рівень психолого-педагогічної компетентності.

До складу дослідницького портфоліо входять різні види самостійної роботи студента; його резюме-самооцінка здійсненої роботи; резюме-оцінки його роботи одногрупниками (письмові або занотовані власником портфоліо, надані під час обговорення змісту портфоліо в групі); узагальнений каталог діагностики психолого-педагогічних якостей тощо. Діагностичний портфоліо та його каталог як таблиця, що містить кількісні та скорочені якісні характеристики, сприяє формуванню дослідницьких умінь студента, вміння швидко зорієнтуватися у даних, характеризувати їх, дає студентові змогу скласти резюме щодо своєї компетентності, успішності, здійснювати моніторинг досягнень, визначати перспективи особистісного та професійного розвитку, розробляти стратегії вдосконалення міжособистісних та професійно важливих (психолого-педагогічних) ролей.

Клінічний метод навчання майбутніх юристів – спосіб взаємодії з клієнтами студентів юридичних спеціалізацій, їх викладачів з метою навчання і виховання майбутніх юристів. При цьому діяльність майбутніх юристів у суто правознавчих (юридичних) аспектах має характер навчально-професійний, а в психолого-педагогічних аспектах – професійний.

Отже, процесуальна складова системи ПЗППП майбутніх юристів містить експерієнтально-рольові методи, ефективність яких у формуванні полірольової професійної компетентності майбутніх юристів перевіряється у процесі професійної практики студентів у юридичній клініці.

Результативна складова має забезпечувати зворотний зв'язок у напрямі отримання результатів навчальної діяльності, доведення результативності системи ПЗППП на кожному з етапів такої підготовки на основі аналізу сформованості компонентів ППК та їх рівнів, розкривати показники вдосконалення досвіду того, хто навчається.

У ПЗППП майбутніх юристів результативна складова забезпечується контрольо-оцінною діяльністю як викладача, так і самих студентів (самоконтроль та взаємоконтроль).

ПЗППП майбутніх юристів передбачає застосування рейтингової системи оцінювання знань студентів у ході експрес-контролю на лекціях та практичних заняттях, у процесі поточно-модульного контролю. Водночас система оцінювання має бути такою, яка б враховувала участь студентів у тренінгових заняттях й апробацію набутого досвіду в процесі клінічної юридичної практики.

Із цією метою у психолого-педагогічній підготовці майбутніх юристів здійснюється експертне оцінювання рівнів професійно-рольової та полірольової професійної компетентності, яка проводиться за результатами тренінгу і в процесі апробації зазначеної компетентності під час проходження професійної практики у юридичних клініках. Експертами виступають і одногрупники студентів, що забезпечує взаємоконтроль навчальних досягнень, сприяє розвитку в студентів рефлексії, яка полегшує цілепокладання студентів щодо навчального і професійного розвитку, концептуалізацію розвитку психолого-педагогічної компетентності у найближчому та віддаленому майбутньому.

У ході підготовки важливо формувати досвід як індивідуальної, так і групової рефлексії, здійснювати її як у письмовій (листи самоаналізу, звіти), так і в усній формі (обговорення, рефлексивні вправи, підсумкові заняття).
Графічне зображення моделі подано на рисунку.

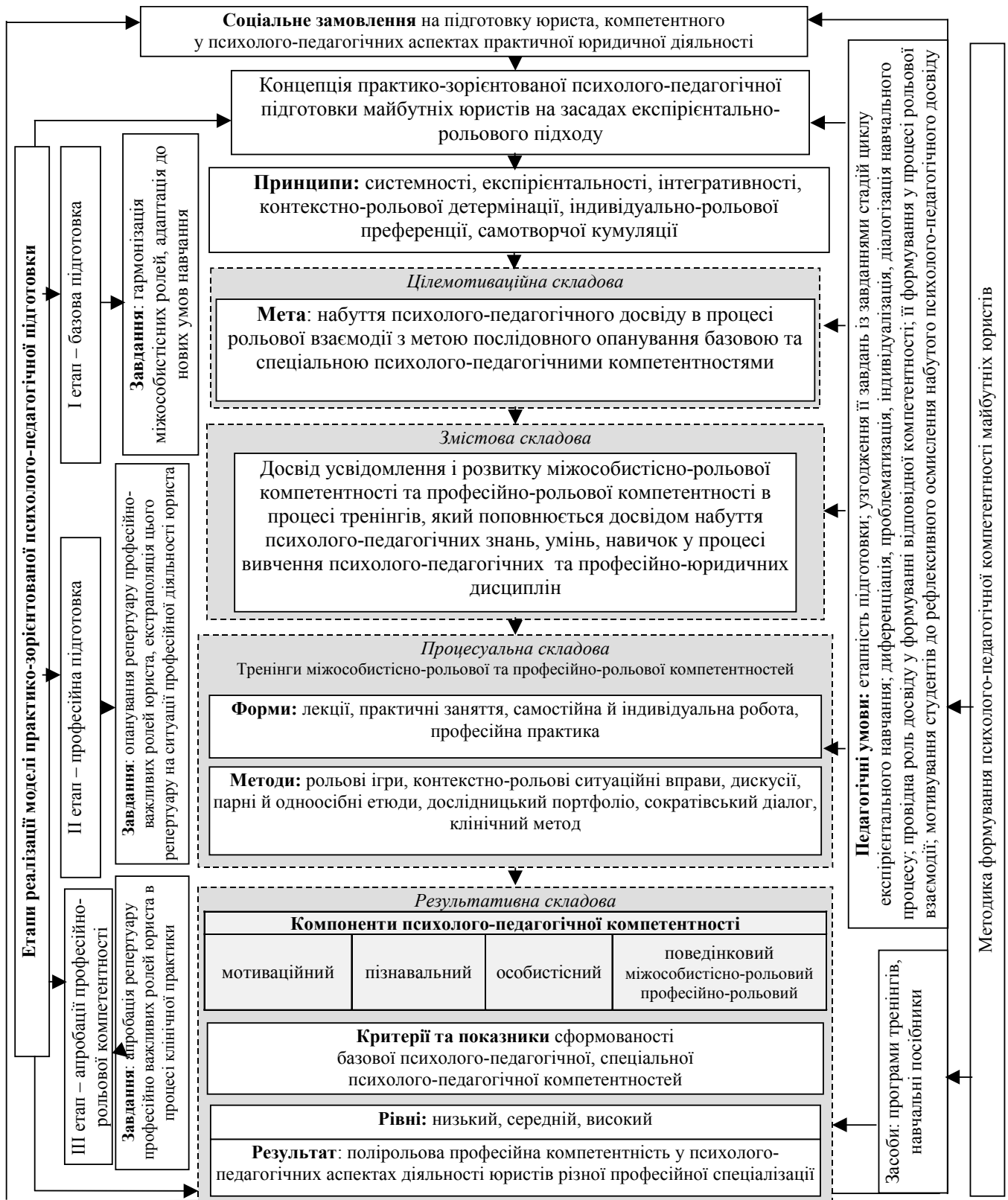


Рис. Модель практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів

Висновки. В основу моделі практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів покладено запропоновану нами концепція такої підготовки на засадах експерієнтально-рольового підходу. Основною метою і результатом такої підготовки є формування полірольової професійної компетентності майбутніх юристів, а до структурних складових належать цілемотиваційна, змістова, процесуальна та результативна, а також засоби й умови, необхідні для реалізації поставлених навчальних цілей. Ця модель має реалізовуватись на кожному етапі практико-зорієнтованої психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів, вирішуючи окремі завдання із формування компонентів психолого-педагогічної компетентності, у тому числі поведінкового, результатом сформованості якого виступає полірольова професійна компетентність майбутніх юристів.

Список використаної літератури

1. Котикова О.М. Зорієнтованість на практику як проблема формування змісту психолого-педагогічної підготовки / О.М. Котикова // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. / М-во освіти і науки України, Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти. – К., 2010. – Вип. 64. – С. 20–25.

2. Котикова О.М. Концептуальні орієнтири психолого-педагогічної підготовки майбутніх юристів / О.М. Котикова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі : зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2010. – № 9 (62). – С. 365–371.

3. Котикова О.М. Рольові технології у психолого-педагогічній підготовці майбутніх юристів на основі навчання через практику / О.М. Котикова // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. ст. Сер.: Педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ КГУ, 2010. – Вип. 27. – Ч. 1. – С. 140–148.

4. Котикова О.М. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів до виконання професійних ролей / О.М. Котикова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Вінниця, 2010. – Вип. 25. – С. 378–384.

5. Котикова О.М. Практико-зорієнтована психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів : монографія / О.М. Котикова. – К. : КНЕУ, 2010. – 343 с.

Стаття надійшла до редакції 24.10.2012.

Котикова О.М. Модель практико-ориентированной психолого-педагогической подготовки будущих юристов

В статье раскрыта теоретическая модель психолого-педагогической подготовки будущих юристов на основе экспириентально-ролевого подхода. Определена цель такой подготовки, принципы и другие ключевые понятия.

Ключевые слова: *модель, психолого-педагогическая подготовка будущих юристов, экспириентально-ролевой подход, личностно-ролевая компетентность, профессионально-ролевая компетентность, полиролевая профессиональная направленность.*

Kotykova O. Model of practic oriented psychological and pedagogical training of future lawyers

The article describe the theoretical model of the psychological and pedagogical training of future lawyers, based on the experiential and role approach. The author describes the aim of such training, principles and other key concepts of such trainings.

Key words: *model, psychological and pedagogical training of future lawyers, experiential and role approach, personal role competency, professional role competency, polyrole professional orientation.*

СТРУКТУРА ТА ФУНКЦІЇ СОЦІОПРИРОДНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розкрито питання структури та функцій соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти. Проаналізовано літературу з окресленої проблематики, визначено сутність еколого-етичних, еколого-гуманістичних та еколого-естетичних цінностей як складових соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти; окреслено основні функції соціоприродних цінностей: екологоорієнтовальна, смислоутворювальна, системоутворювальна, саморегуляції.

Ключові слова: соціоприродні цінності, еколого-етичні, еколого-гуманістичні та еколого-естетичні цінності, функції соціоприродних цінностей: екологоорієнтовальна, смислоутворювальна, системоутворювальна, саморегуляції.

У Національній доповіді України про гармонізацію життєдіяльності суспільства у навколишньому природному середовищі (2003) сказано, що "... екологічна криза змусила визнати нову еколого-духовну парадигму – екологічну і водночас культурну систему цінностей, понять і сприймань, що формує нове бачення реальності, засноване на гармонізації взаємин людини, суспільства і Природи" [13, с. 85].

Відповідно до вищевказаного аналіз сучасного стану екологозорієнтованої підготовки майбутніх фахівців, формування соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти є досить актуальним. Визначивши в попередніх працях сутність поняття "соціоприродні цінності майбутніх фахівців початкової освіти" у соціо-філософському та психолого-педагогічному аспектах, зосередимо увагу на структурі та функціях цієї дефініції, що й буде *метою* нашої статті.

У "Психологічній енциклопедії" (авт. – упорядник О. Степанов, 2006) знаходимо таке визначення: "Структура (лат. *structura* – взаєморозміщення, будова) – сукупність компонентів об'єкта, поєднаних між собою стійкою системою істотних зв'язків, що забезпечують його фізичну і функціональну цілісність. Кожен об'єкт є системою певної складності, елементи якої і характер взаємозв'язку між ними утворюють його структуру, що залишається незмінною при різних перетвореннях" [15, с. 346].

Виходячи з того, що "соціоприродні цінності" та "екологічні цінності" є близькими за змістовим компонентом, розглянемо структуру останніх, які представлені в наукових працях Н. Асташовою, О. Вишневським, Н. Дежніковою, Т. Єфіменко, Л. Морозовою, Р. Турчаєвою та ін.

Розкриваючи проблему формування екологічних цінностей особистості, Л. Морозова зазначає, що система екологічних цінностей поєднує різноманітні цінності, які не можна віднести до однієї групи, оскільки вони відображають потреби різного порядку – від тих, які забезпечують фізичне існування людини, до таких, що є основою її духовного життя. До структури екологічних цінностей особистості, за Л. Морозовою, входять: якісні характеристики довкілля як основа життя людини – біотичні (ставлення людини до флори та фауни) й абіотичні (клімат, повітря, вода); екологічна безпека (концепція виживання); екологічні

знання (екологічна інформація); естетичні, художні цінності, естетика природи; якість життя, буття людини; людина, людське життя як найвища екологічна цінність [12].

Екологічні цінності, за Н. Асташовою, включають у себе окремі соціально-культурні (природа), професійні (відповідальність) та особисті (свобода) цінності. Детальнішої номенклатури екологічних цінностей автор не наводить. При характеристиці екологічних цінностей у центрі уваги науковця перебуває природа; зазначається, що вона також є естетичною й етичною цінністю [2].

Н. Дежнікова до екологічних цінностей зараховує здоровий спосіб життя, культуру міжособистісних відносин, чуйність, практичну участь у поліпшенні екологічної ситуації на локальному рівні [8].

Т. Єфіменко вбачає в системі екологічних цінностей, насамперед, такі складові: природу (планетарно-космічне докiлля); людину як біологічну і соціокультурну істоту з її фізичним здоров'ям та духовно-культурним потенціалом; суспільство як соціальну форму існування людини; духовність як спосіб рефлексії цього існування [9].

Розкриваючи зміст еколого-валеологічних цінностей педагога, Ю. Бойчук пропонує такий їх зміст: суспільна значущість і престиж еколого-валеологічної діяльності вчителя, визнання та підтримка її колективом; любов до дітей, можливість спілкування з дітьми, їхніми батьками, учительським колективом тощо; творчий, різноманітний і гуманістичний характер еколого-валеологічної діяльності, захопленість нею, можливість брати участь у вихованні дітей, створювати здоров'язбережне освітнє середовище в школі, займатися природоохоронною роботою, відповідність еколого-валеологічної діяльності своїм професійним інтересам і здібностям тощо; можливість самоствердження та професійного зростання в ній, широта поля міжособистісного спілкування; можливість виявляти творчі здібності, залучатися до загальної, педагогічної й еколого-валеологічної культури, постійно займатися самоосвітою тощо [4, с. 178].

Узагальнюючи точки зору різних учених щодо виділення конкретних фундаментальних екологорієнтованих цінностей, треба зазначити, що обрані цінності мають загальнолюдський характер і виступають традиційними загальними орієнтирами у вітчизняній та загальноєвропейській педагогічній практиці. Аналіз наукових праць дав змогу також зробити висновок про те, що для визначення поняття “соціоприродничі цінності”, у нашому розумінні, доцільно зосередити увагу також на науковій позиції О. Вишневського [5, с. 209–211]. Запропоновану ним систему цінностей відображено в таблиці.

Таблиця

Кодекс цінностей сучасного українського виховання (за О. Вишневським)

№ з/п	Група освітніх цінностей	Перелік цінностей групи
1	Абсолютні, вічні цінності	Віра; надія; любов; сумління; правда; доброта; чесність; справедливість; щирість; гідність; милосердя; прощення; досконалість; краса; свобода; нетерпимість до зла; великодушність; оберігання життя; мудрість; благородство

Продовження табл.

№ з/п	Група освітніх цінностей	Перелік цінностей групи
2	Основні національні цінності	Українська ідея; державна незалежність України; самопожертва в боротьбі за свободу нації; патріотизм, готовність до захисту Батьківщини; єдність поколінь на основі віри в національну ідею; почуття національної гідності; історична пам'ять; громадянська національно-політична активність; пошана до державних і національних символів, до державного гімну; любов до рідної культури, мови, національних свят і традицій; пошана до Конституції України; підтримка владних зусиль на розбудову Української держави і розвиток народного господарства; прагнення побудувати справедливий державний устрій; обстоювання ідеології українського державотворення; готовність стати на бік народів, які борються за національну свободу; сприяння розвитку духовного життя українського народу; дбайливе ставлення до національних багатств, до рідної природи; увага до зміцнення здоров'я громадян України
3	Основні громадянські цінності	Прагнення до соціальної гармонії; відстоювання соціальної і міжетнічної справедливості; культура соціальних і політичних відносин; пошана до закону; рівність громадян перед законом; самовідповідальність людини; права людини – на життя, власну гідність, безпеку, приватну власність, рівність можливостей тощо; суверенітет особи; право на свободу думки, совісті, вибору конфесії, участі в політичному житті, проведенні зборів, самовираження тощо; готовність до захисту індивідуальних прав і свобод; пошана до національно-культурних цінностей інших народів; повага до демократичних виборів і демократично обраної влади; толерантне ставлення до чужих поглядів, якщо вони не суперечать абсолютним і національним цінностям
4	Цінності сімейного життя	Подружня вірність; піклування про дітей; піклування про батьків і старших у сім'ї; пошана до предків, догляд за їхніми могилами; взаємна любов батьків; злагода та довіра між членами сім'ї; демократизм відносин, повага до прав дитини і старших; допомога слабшим членам сім'ї; гармонія батьківського й материнського впливу у вихованні; здоровий спосіб життя, прихильність до спорту; культ праці, дбайливе ставлення до її результатів; дотримання народних звичаїв, охорона традицій; гостинність; сімейна відкритість щодо суспільного життя; гігієна сімейного життя; багатодітність
5	Цінності особистого життя	Орієнтація на пріоритет духовних цінностей; внутрішня свобода; воля (самоконтроль, самодисципліна тощо); мудрість, розум, здоровий глузд; мужність, рішучість, героїзм; лагідність, доброзичливість; правдомовність; поміркованість (у їжі, статевиx стосунках, висловлюваннях, товариxькості тощо); урівноваженість в особистих і громадських справах; оптимізм, почуття гумору, життєрадісність, бадьорість; терплячість; гармонія душі та зовнішньої поведінки; зовнішньоетична вихованість (звички, манери, акуратність у побуті, відраза до злослів'я тощо);

Продовження табл.

№ з/п	Група освітніх цінностей	Перелік цінностей групи
	Цінності особистого життя	підприємливість, старанність, ініціативність; працьовитість; цілеспрямованість, витривалість, наполегливість; самостійність (у мисленні, діяльності тощо); творча активність (розвинена уява, спостережливість, інтелект тощо); твердість слова, точність; самокритичність, почуття відповідальності; ощадливість (у засобах, дбайливе ставлення до свого й чужого часу); вміння мовчати та слухати інших; культ доброго імені, надійність у праці, партнерстві, у збереженні чужої таємниці тощо; шляхетність і відповідальність у стосунках з особою іншої статі; вдалий вибір поля діяльності й повноцінна самореалізація; розвиток естетичних смаків і творчих естетичних здібностей; турбота про охорону довкілля
6	Валео-екологічні цінності	Увага до власного здоров'я; прихильність до спорту і фізичної праці; загартовування організму в процесі сімейного і громадянського виховання; здоровий спосіб життя і протидія згубним звичкам (алкоголізму, наркоманії, палінню тощо); дотримання правил гігієни в приватному, родинному, громадянському житті, на виробництві тощо; прихильне ставлення до профілактики захворювань; увага до умов безпеки праці й охорони здоров'я громадян на виробництві; самоусвідомлення і переживання своєї єдності з природою; любов і дбайливе ставлення до всього живого на Землі; відчуття краси природи як Божого творіння; обмеження власних споживацьких потреб і контроль за своєю практичною поведінкою в довкіллі; дбайливе й економне ставлення до природних ресурсів і національних багатств; збалансованість раціоналістично-наукового (утилітарного) і духовного начал у господарському ставленні до природи; оволодіння знаннями про основні екосистеми Землі; участь у природоохоронній діяльності, прихильність до руху "зелених", охорона краси довкілля, відраза до господарського і побутового нехлюйства

Аналізуючи Кодекс цінностей українського виховання О. Вишневського, зазначимо, що структура валео-екологічних цінностей представлена досить змістовно та з урахуванням становлення особистості в сучасних умовах розвитку суспільства й соціоекологічних вимог до життєзбереження нації.

У контексті окресленої проблеми варто звернути увагу на дослідження Р. Турчаєвої [20], яка у практичній частині роботи визначила рейтинг екологоорієнтованих цінностей студентів, серед яких: а) загальнолюдські екологоорієнтовані цінності; б) соціоприродні екологоорієнтовані цінності; в) особистісні цінності ("Я" як цінність), орієнтовані на взаємовигідні відносини людини з природою та з людиною як її невід'ємною частиною.

Досліджуючи питання соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти у процесі професійної підготовки, доцільно подати структуру соціоприродних екологоорієнтованих цінностей, визначених Р. Турчаєвою. На її думку, соціоприродні екологоорієнтовані цінності включають: еколого-етичні цінності (турбота про фауну, турбота про флору, дбайливе ставлення до природи, екологічна відповідальність, безпека життя, зменшення обсягів забруднення

атмосфери, обмеження в користуванні природними багатствами); еколого-гуманістичні цінності (здоров'язбереження людини, людина як творець, людина як невід'ємна частина природи, взаємовигода відносин у системі “людина – природа”); еколого-естетичні цінності (краса природи як необхідна умова життя людини, екологізація, краса ландшафту); соціопродуктивна екологоорієнтована діяльність як цінність (підтримка чистоти навколишньої території, готовність виконувати ігрову, трудову, дослідницьку, природоохоронну, краєзнавчу, дозвіллеву, творчу й оздоровчу екологоорієнтовану діяльність) [20, с. 24].

Погоджуючись із цією структурою соціоприродних цінностей, на основі аналізу наукових досліджень [2; 4; 9; 12; 20] вважаємо за потрібне запропонувати таку структуру соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти: еколого-етичні цінності (самоусвідомлення й переживання своєї єдності з природою, дбайливе та економне ставлення до природних ресурсів і національних багатств та формування такого ставлення в учнів; обмеження власних споживацьких потреб і контроль за своєю практичною поведінкою та учнів у довіллі); еколого-гуманістичні цінності (людинолюбство; здоров'язбереження людини, людина як творець, людина як невід'ємна частина природи, взаємовигода відносин у системі “людина – природа”); еколого-естетичні цінності (відчуття краси природи як Божого творіння, екологізація); соціопродуктивна екологоорієнтована діяльність як цінність (оволодіння знаннями про основні екосистеми Землі та надання цих знань молодшим школярам; участь у природоохоронній діяльності та залучення до неї молодших школярів, готовність виконувати ігрову, трудову, дослідницьку, природоохоронну, краєзнавчу, дозвіллеву, творчу й оздоровчу екологоорієнтовану діяльність).

Розглянемо більш детально складові соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти. Зосередимося на еколого-етичних цінностях.

Високоморальне ставлення людини до природи, зокрема неживої, передбачає особливе її розуміння, бачення й переживання. Ця ідея була сформульована в рамках екологічної етики – наукового напрямку, який виник у 60-х рр. ХХ ст. (Р. Атфілд, В. Кошелева, О. Леопольд, А. Швейцер та ін.). У рамках екологічної етики формується поняття самоцінності живого й неживого у Всесвіті та відповідальності людини перед природою, які на сьогодні пов'язуються з категорією “екологічного імперативу”: його втілення потребують усі галузі діяльності людини як ціннісно-сислової основи.

Центральне місце в екологічній етиці посідає біологічна етика. Біоетика виникла як дослідницький напрям у 70-х рр. ХХ ст. Засновник терміна й автор праць “Біоетика: міст у майбутнє” (1970), “Біоетика: наука виживання” (1971) американський лікар-онколог В.-Р. Поттер розумів під біоетикою галузь досліджень, яка повинна об'єднати біологічні науки з етикою для розв'язання в довготривалій перспективі проблеми виживання людини як біологічного виду при забезпеченні гідної якості життя. Він вважав, що нова етика здатна забезпечити виживання людства в умовах аморального вияву науково-технічного прогресу.

Світоглядні засади біоетики базуються на концепції “благоговіння перед життям” А. Швейцера, ідеї “мегасинтезу” П. Тейяра де Шардена, теорії “інтегрального гуманізму” Ж. Марітена, “етики ненасилля” Л. Толстого, “принципі відповідальності” Г. Йонаса, “тенденції буття” Е. Фромма, а також на міркуваннях українських мислителів: ідеї “сродної праці” Г. Сковороди, теорії “ноосфери” В. Вернадського, законі “спільності заслуг і відповідальності” А. Шептицького та ін.

Більшість представників біологічної етики зазначає, що в процесі наукового осмислення відносин людини й природи розкривається бачення особливих ознак життя людини як соціальної та біологічної істоти, необхідність у гармонійному співіснуванні в природному середовищі, потреба пошуку основоположної системи цінностей, за допомогою якої можна змінити ставлення людини до природи, запобігти руйнівному ставленню до неї і до себе як її невід'ємного компонента.

Аналіз світоглядного підґрунтя сучасної біоетики свідчить, що вона прямує до певних ціннісних пріоритетів, розвиває сучасну глобальну мораль толерантності, яка базується на визнанні унікальності всіх проявів життя.

Враховуючи особливості сучасного етапу професійної підготовки, Л. Волошко, Л. Шенгерій та Г. Бойко відстоюють позицію щодо необхідності посилення біоетичної та еколого-етичної готовності студентів. Науковці наголошують, що більшість проблем, які виникають сьогодні у сфері теоретичного та практичного природознавства, мають відкритий дискусійний характер. Вони ставлять спеціаліста перед моральним вибором, який не завжди є однозначним і простим. На їх погляд, маючи престижну освіту, студенти не завжди володіють достатнім рівнем еколого-етичних цінностей. У зв'язку із цим, як зазначають науковці, постає проблема необхідності інтеграції (синергії) соціогуманітарної та природничо-наукової підготовки студентів, що забезпечить цілісне бачення природи, людини й суспільства [6].

У контексті окресленої проблематики не можна залишити поза увагою колективну монографію викладачів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка "Біо(еко)етичне виховання : теорія і практика" (2012), авторами якої є О. Троцька, І. Назарко та А. Степанюк. У цій науковій праці автори виділяють як основні екоетичні цінності універсальну унікальність Життя і самоцінність природи, а також до опрідеченої моделі цінностей включають доброту, милосердя, співчутливість, красу природи, бережливість, справедливість, альтруїзм, нетерпимість до зла, благородство, самодисципліну, мудрість. Ці категорії, на думку вчених, взаємопов'язані між собою, взаємодоповнюють та взаємопроникають одна в одну і, безперечно, становлять частину духовної основи особистості. Разом з тим, духовність не є окремим утворенням у системі цінностей, вона є фундаментальною якістю, а природа в цьому сенсі виступає також як чинник виховання людини [19, с. 55–56].

Основою біо(еко)етичного виховання, з погляду науковців, є формування еколого-етичних цінностей щодо природи як ядра екоцентричного світогляду й основи природовідтворювальної діяльності [19, с. 113].

На основі аналізу вищевказаних досліджень, на нашу думку, еколого-етичні цінності майбутнього фахівців початкової освіти характеризуються морально-ціннісним ставленням до природного середовища, відповідно до якого задоволення особистісних потреб узгоджується з інтересами природи, зумовлюючи еколого-етичну діяльність і поведінку особистості. Як складові еколого-етичних цінностей майбутніх учителів початкової освіти виділяємо самоусвідомлення й переживання власної єдності з природою, дбайливе та економне ставлення до природних ресурсів і національних багатств, формування такого ставлення в учнів; обмеження власних споживацьких потреб і контроль за своєю практичною поведінкою та учнів у довіллі.

Наступним етапом нашої роботи є висвітлення питання еколого-гуманістичних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти.

Так, згідно із концепцією сталого розвитку суспільства, яка була ухвалена на Конференції ООН з проблем навколишнього середовища і розвитку (Ріо-де-Жанейро, 1992 р.) та закріплена рішенням Всесвітнього саміту із сталого розвитку (Йоганнесбург, 2002 р.), еколого-гуманістичні цінності виступають як система духовних та професійних установок людства. Реалізація цих ідей у сучасному суспільстві визначається як основа нового стилю життя, соціального ідеалу особистості, яка перебуває в гармонійних відносинах із навколишнім середовищем та є однією з найважливіших проблем сучасності, від вирішення якої залежить майбутнє людства.

С. Масленникова, вивчаючи проблему виховання еколого-гуманістичних цінностей у студентів ВНЗ, зазначає, що сучасне суспільство потребує особистості з гуманістичною спрямованістю. Опис такої особистості, вказує вчена, збігається в різних дослідженнях, хоча представлений з авторської позиції, а саме це особистість: “з найбільш здоровою життєвою позицією” (Ф. Ернст), “яка перебуває на автономному шляху розвитку” (Д. Леонтєв), “біологічно та соціально повноцінна” (В. Мясичев), “самоактуалізуюча особистість” (А. Маслоу) тощо [11].

Питання гуманістичних цінностей посідає чільне місце в ґрунтовних вітчизняних наукових дослідженнях та розкрито в контексті таких проблем: гуманізація педагогічної діяльності вчителя (А. Сущенко, 2003), підготовка майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин молодших школярів (І. Бужина, 2004), формування ціннісних орієнтацій (В. Денисенко, 2005) та гуманістичної спрямованості студентів педагогічних факультетів (А. Кудусова, 2005), готовності фахівців початкової освіти до гуманістичного виховання учнів (Д. Пашенко, 2006) тощо.

У російських дослідженнях – формування гуманістичної спрямованості майбутнього вчителя в умовах його орієнтації в цінностях педагогічної діяльності (Н. Постникова, 1999), формування вищезазначених цінностей студентів у процесі навчання (Л. Кочурова, 2007) тощо.

Узагальнюючи дослідження, виділимо характеристики особистості з гуманістичною спрямованістю: емоційна стабільність, адекватна самооцінка; високий ступінь соціальної адаптації у сфері відносин, толерантність; здатність до емпатії та розуміння інших людей; здатність до творчих проявів у всіх сферах життєдіяльності; стійкість мотивів, що орієнтують поведінку й діяльність людини на ідеали та цінності гуманізму.

Разом з тим екологічна домінанта аксіоструктури сучасного суспільства зумовила необхідність формування особистості з еколого-гуманістичними цінностями, яка відповідає вимогам сучасного етапу розвитку цивілізації.

Поняття “еколого-гуманістичні цінності” передбачає включення в систему загальнолюдських цінностей природних об’єктів, які в процесі переосмислення відносин у системі “людина – навколишнє середовище” сприймаються як рівноцінні людині, також унікальні та самоцінні, як і вона сама.

Еколого-гуманістичні цінності майбутнього фахівців початкової освіти, на нашу думку, характеризуються гуманістично-ціннісним ставленням до природи та навколишнього середовища, особливим сприйняттям світу як об’єкта постійного гуманного піклування, здатністю до обмеження своїх потреб відповідно

до можливостей природи та суспільства. Складовими еколого-гуманістичних цінностей нами виділено такі дефініції, як людинолюбство; здоров'язбереження людини, людина як творець, людина як невід'ємна частина природи, взаємовигода відносин у системі "людина – природа".

У складі соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти нами також виділено еколого-естетичні. Визначення сутності цих цінностей доцільно розглядати в контексті екологічної естетики, яка своїми специфічними засобами досліджує глобальну проблему взаємозв'язків людини та природи в контексті культури.

Естетичні мотивації в екологічній культурі часто стоять поряд з етичними. Всі вони належать до ідеальних цінностей природи. Їх узяли на озброєння на початку ХХ ст. А. Семенов-Тян-Шанський, І. Бородін, В. Талієв, Д. Кайгородов та інші при розробці етикоестетичного підходу до природоохоронної діяльності, наголошуючи на єдності етичної й естетичної складових екологічної культури та на доцільності їх інтегрування в оптимальному вирішенні будь-якої прикладної природоохоронної проблеми.

Одним з основних підходів у захисті природної краси В. Соловйов визначає збереження ідеальної сутності краси як добра й істини, тому що природа має особливу силу морального тяжіння. Це зумовлено тим, зазначає він, що за її естетичним прекрасним стоїть вищий ідеальний початок [16].

Екологічна естетика на сучасному етапі розвитку виходить далеко за рамки традиційного розгляду теми природи в мистецтві та пов'язана, насамперед, зі спробами побудови концептуальної філософської моделі естетики природи. Наукові пошуки концентруються на проблемі традицій та інновацій в естетиці в цілому й екологічній естетиці зокрема.

Розкриваючи питання екологічної й алгоритмічної естетики, Н. Маньковська визначає їх спільність у прагненні створити цілісне духовне середовище, що об'єднує природу, техніку та культуру [10].

Поділяючи позицію вищевказаних учених, Л. Юрченко зазначає, що в рамках естетики природи все екологічно відповідне можна оцінити як естетичне, тому правомірно говорити не тільки про екологічну естетику, а й про естетичну екологію. Естетична оцінка природи, продовжує автор, розвиває екологічну чутливість, сприяє встановленню гармонійних зв'язків між людиною та навколишнім середовищем, дає змогу усвідомити, що культура не тільки порушувала природні об'єкти, а й множила природно-техногенні ландшафти, створюючи нові екосистеми [21].

Зазначимо, що, самовизначаючись у частину філософії навколишнього середовища та філософії культури, екологічна естетика характеризується певною специфікою активності, змістовності, нормативності. Разом з тим, на відміну від філософії мистецтва, екологічні норми є неестетичними, але етичними і правовими.

У практичному ключі екологічної естетики інтерпретується коло питань, пов'язаних з естетичною свідомістю й естетичною діяльністю, естетичними потребами, цінностями.

Концепція гармонії наповняються в екологічній естетиці моральним змістом, що не дає людині змоги перетворитися на екологічного тирана. Екологічна естетика разом з етикою виходять із принципу повноти, відповідно до якого культура покликана не тільки перетворювати, а й творити те, що не під силу при-

роді. Так, екологічна основа створює передумови виникнення прекрасного, а екоестетика виробляє норми, що відповідають категорії прекрасного у філософській естетиці. Екоестетичні знання знаходять застосування в практичній екоестетиці. Це стосується, зокрема, теорії і практики еколого-естетичного виховання (І. Арябкіна, О. Гриньова, І. Рудковська, Г. Тарасенко, О. Ткаченко та ін.), що переживають період швидкого становлення, охоплюючи різні вікові категорії.

У цьому контексті доцільно звернути увагу на дослідження Г. Тарасенко [17], у якому наведено результати спостереження за навчально-виховною діяльністю вчителів-початківців і визначено основні недоліки застосування фахівцями оцінного підходу до природи в процесі еколого-природоохоронної роботи з учнями, якими є утилітарні оцінки явищ природи, епізодичність звертання до найновіших джерел, нерозгорнутість оцінок і аргументації до пояснення екологічної ситуації, її причин, орієнтація лише на яскраві й позитивні приклади еталона.

У процесі підготовки педагогічних працівників у цілому та початкової освіти зокрема досить часто недооцінюється еколого-естетична складова, що, як зазначає Г. Тарасенко, “погано впливає на формування світоглядних позицій педагога, адже зумовлює зниження ціннісно-мотиваційних чинників соціально творчої діяльності вчителя, сприяє поширенню педагогічного нігілізму та провокує свідому відмову від участі у вирішенні екологічних проблем” [17, с. 180].

Не є суперечністю позиція О. Ткаченко, яка підкреслює, що вагомий внесок у вирішення екологічних проблем здатен здійснити педагог-майстер своєї справи, який в умовах модернізації педагогічної освіти спроможний усвідомлювати та розв’язувати еколого-естетичні проблеми з опорою на здобутки вітчизняного й світового педагогічного досвіду [18, с. 269].

Пропонуючи модель еколого-естетичної освіти вчителя початкових класів, І. Арябкіна та О. Гриньова визначають такі умови ефективності цього процесу, а саме: розкриття та використання освітнього еколого-естетичного потенціалу навчальних програм, створення атмосфери співучасті, активація еколого-естетичних цінностей майбутніх фахівців у практичній діяльності [1].

Аналіз вищезазначених досліджень свідчить, що, незважаючи на різноманітність поглядів науковців на еколого-естетичні проблеми у соціо-філософському та психолого-педагогічному аспектах, спільним є визначення питання цінностей.

Так, на нашу думку, еколого-естетичні цінності майбутніх фахівців початкової освіти характеризуються здатністю до сприйняття краси й виразності навколишнього середовища та екологізації.

Продовжуючи розкривати складові соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти, розглянемо соціопродуктивну екологоорієнтовану діяльність як цінність (оволодіння знаннями про основні екосистеми Землі та надання цих знань молодшим школярам; участь у природоохоронній діяльності та залучення до неї молодших школярів; готовність виконувати ігрову, трудову, дослідницьку, природоохоронну, краєзнавчу, дозвіллеву, творчу й оздоровчу екологоорієнтовану діяльність).

Визначенню сутності поняття “соціопродуктивна екологоорієнтована діяльність” сприяв аналіз наукових положень про діяльність, які розроблені у філософсько-психологічних та психолого-педагогічних дослідженнях (В. Давидов, А. Леонтьєв, К. Платонов, С. Рубінштейн та ін.), що, у свою чергу, дало змогу зробити деякі уточнення.

Так, це поняття визначається як спеціально організована взаємодія особистості з навколишнім природним світом, у процесі якої вона свідомо й цілеспрямовано його опановує, завдяки своїм можливостям впливає на нього та вдосконалює себе. При цьому специфіка взаємодії людини з навколишнім середовищем – це опанування наколишнього природного середовища, орієнтованого на збагачення пізнавальної, емоційно-ціннісної, комунікативно-поведінкової та морально-вольової сфер особистості; природоохоронний вплив особистості на навколишнє середовище; самовдосконалення світоглядної сфери, а також зміна характеру екологічної свідомості від антропоцентричності до екоцентричності.

Разом з тим особливості цієї дефініції полягають у тому, що вона (соціопродуктивна екологоорієнтована діяльність) спрямована на формування пізнавальних, практичних і творчих умінь екологічного характеру, розвиток вольових якостей особистості та сприйняття завдяки їм впливу природи, спрямованість до її пізнання в єдності з естетичними переживаннями, вироблення відповідної поведінки в природі, у результаті чого: а) набувається власний досвід, який виникає при колективному або індивідуальному вирішенні різних екологоорієнтованих теоретичних, практичних, наукових, творчих завдань; б) розвивається суб'єктивне ставлення до природи, у процесі якого набувається досвід переживання єдності з природним об'єктом на рівні емоційної або особистісної взаємодії з ним тощо.

Аналізуючи зміст соціопродуктивної екологоорієнтованої діяльності як діяльності спеціаліста-професіонала, не стільки в екологічній та природоохоронних галузях, скільки в педагогічній, доцільно зосередити увагу на її акмеологічному аспекті, для якого суттєвим є розгляд екологічної компетентності як одного з найважливіших видів професійної компетентності майбутнього фахівця початкової освіти.

Так, питання формування валеологічної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі професійної підготовки розкрито О. Бондаренко (2007), проблема формування екологічної компетентності в студентів біологічних спеціальностей висвітлена Л. Титаренко (2007), а праці О. Гуренкової (2009), А. Хрипунової (2009), Н. Черновол (2010), С. Ключки (2012) та інших присвячені формуванню в майбутніх фахівців технічного напрямку цього особистісного феномену.

У контексті нашого дослідження заслуговують на увагу й наукові праці російських учених. Питання екологічної компетентності в майбутніх учителів початкових класів досліджувала Ф. Гайнуллова (2004), О. Перфіловою (2007) розкрито проблему соціально-екологічної компетентності педагога в професійній освіті, у дослідженні Г. Папуткової (2008) висвітлено проблему компетентнісно зорієнтованої екологічної освіти студентів у ВНЗ.

Так, О. Перфілова розкриває поняття “соціально-екологічна компетентність” як особистісний феномен, сутність якого полягає в готовності та здібності людини суб'єктивно сприймати навколишню дійсність у єдності природних і соціокультурних компонентів при усвідомленні соціальної відповідальності за свою професійну діяльність [14].

Екологічна компетентність учителя початкових класів, за Ф. Гайнулловою, – це цілісне інтегральне утворення його особистості, яке відображає здатність та підготовленість до професійної еколого-педагогічної діяльності на мотиваційно-ціннісному, емоційно-вольовому, змістово-операційному рівнях [7].

Беручи за основу це визначення, розкриваємо *соціально-екологічну компетентність майбутніх фахівців початкової освіти* як здатність та готовність особистості сприймати навколишню дійсність у єдності природних і соціокультурних зв'язків на основі сформованих знань, умінь, навичок, досвіду та особистісних якостей, адекватно вирішувати в процесі своєї професійної діяльності екологічні завдання й проблеми взаємодії суспільства та природи.

Зазначимо, що формування в майбутніх фахівців початкової освіти соціально-екологічної компетентності повинно здійснюватися на основі міждисциплінарних зв'язків та екологізації дисциплін гуманітарного, соціально-економічного й природничих циклів. Окреслена проблема потребує більш детального вивчення як у теоретичному, так і в практичному плані.

Факт існування структурних і функціональних компонентів дає змогу розглядати систему соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти в статичній й динамічній.

Цілком слушною є позиція В. Афанасьєва, який наводить такі аргументи: “Функції обов’язково пов’язані з компонентами системи, якими ці функції виконуються. Ці функції не можна уявити без структури, внутрішньої взаємодії компонентів. З іншого боку, взаємодія та структура неможливі без компонентів системи. І компоненти, і структура, і функції неможливо уявити без зовнішнього середовища” [3, с. 4].

Поняття “функція” використовується в природничо-математичних і соціогуманітарних науках дуже широко: від математичного розуміння будь-якої залежності між двома чи більше змінними до функції як характеристики чи ознаки будь-якого явища. У наукових працях, присвячених соціально-педагогічному аспекту діяльності людини, під функцією найчастіше розуміють якісну характеристику, спрямовану на збереження, підтримання й розвиток системи.

Основні функції соціоприродних цінностей можуть бути з’ясовані, виходячи з урахування специфіки її виявлення. Беручи до уваги вищезазначене, а також існуючі дослідження з теорії цінностей та окремих наукових напрямів, ми виділили такі основні функції соціоприродних цінностей: екологоорієнтовальну, смислоутворювальну, системоутворювальну, саморегуляційну. Розглянемо їх сутність.

Так, *екологоорієнтовальна функція* відображає екологічний аспект орієнтації особистості у світі цінностей; вибір найбільш значущих для неї, світоглядне осмислення екологічної дійсності та своїх відносин з навколишнім середовищем і людьми як його частиною; *смислоутворювальна* – роль та місце соціоприродних цінностей у структурі екологоорієнтованої свідомості як мотиваційно-сміслового ядра; *системоутворювальна* – аспект визначення загального напрямку здійснення екологоорієнтованої діяльності; *функція саморегуляції* відображає аспект саморегуляції студентом на особистісному рівні мети та мотивів здійснення екологоорієнтованої діяльності.

Оптимальне засвоєння студентами соціоприродних цінностей можливо за умови, коли викладачі є суб’єктами-носіями соціоприродних цінностей.

Викладач при цьому механізмі виконує такі функції: прогностувально-проективну (оцінювання та прогнозування існуючих відносин та форм поведінки студентів у системі “людина – природа – суспільство”); виховну (виховання у студентів готовності реалізовувати на практиці знання та соціоприродні цінності); мобілізаційну (здатність у разі необхідності переорієнтувати студентів на

здійснення конкретних екологоорієнтованих дій); регулятивну (здійснення контролю за засвоєнням та реалізацією студентами соціоприродних цінностей у взаємодії з навколишнім середовищем).

Більш детально процес формування соціоприродних цінностей буде розкрито в наступних наукових наробках.

Висновки. Отже, нами запропоновано структуру та функції соціоприродних цінностей майбутніх фахівців початкової освіти. Наступним етапом нашого дослідження є розкриття принципу “кoeволюції” як концептуальної основи формування соціоприродних цінностей зазначених фахівців.

Список використаної літератури

1. Арябкина И.В. Модель еколого-эстетического образования учителя начальных классов: концептуальные основы, параметры, основные компоненты [Электронный ресурс] / И.В. Арябкина, Е.А. Гринева. – Режим доступа: http://oprб.ru/data/partner/6/message/C6XWGO1G_66147.doc.
2. Асташова Н.А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей / Н.А. Асташова. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2000. – 272 с.
3. Афанасьев В.Г. Проблема целостности в философии и биологии / В.Г. Афанасьев. – М. : Мысль, 1964. – 416 с.
4. Бойчук Ю. Д. Еколого-валеологічна культура майбутнього вчителя: теоретико-методичні основи формування : монографія / Ю.Д. Бойчук. – Суми : Університетська книга, 2008. – 357 с.
5. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посіб. / О. Вишневський. – Дрогобич : Коло, 2003. – 528 с.
6. Волошко Л.Б. Біоетична та еколого-етична підготовка майбутніх фахівців у системі вищої професійної освіти [Електронний ресурс] / Л.Б. Волошко, Л.М. Шенгерій, Г.М. Бойко. – Режим доступу: http://www.confcontact.com/2012_03_15/pe2_voloшко.php.
7. Гайнуллова Ф.С. Формирование экологической компетентности у будущих учителей начальных классов в условиях вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Фазиля Салиховна Гайнуллова. – М., 2004. – 163 с.
8. Дежникова Н.С. Экологическое воспитание в контексте социокультурной динамики / Н.С. Дежникова // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 51–56.
9. Єфіменко Т.В. Культуротворчий потенціал екологічних цінностей / Т.В. Єфіменко // Вісник Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв. – 2001. – № 4. – С. 57–61.
10. Маньковская Н.Б. Эстетика постмодернизма / Н.Б. Маньковская. – СПб : Алетей, 2000. – 347 с.
11. Масленникова С.Ф. Воспитание эколого-гуманистических ценностей у студентов вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / С.Ф. Масленникова. – Екатеринбург, 2010. – 27 с.
12. Морозова Л.П. Екологічні цінності особистості: сутність та формування : дис. ... канд. філос. наук : спец. 09.00.11 / Людмила Петрівна Морозова. – К., 1994. – 164 с. Національна доповідь України про гармонізацію життєдіяльності суспільства у навколишньому природному середовищі / відп. кер. розробки В.Я. Шевчук. – К., 2003. – 128 с. – (Спеціальне видання до 5-ї Всеєвропейської конференції міністрів навколишнього середовища “Довкілля для Європи”).
14. Перфилова О.Е. Развитие социально-экологической компетентности педагога в профессиональном образовании : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Ольга Евгеньевна Перфилова. – М., 2007. – 186 с.
15. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с. (Енциклопедія ерудита).

16. Соловьев В.С. Оправдание добра : [Нравственная философия] / В.С. Соловьев. – М : Республика, 1996. – 480 с. – (Б-ка этич. мысли).
17. Тарасенко Г.С. Формування естетико-екологічної культури вчителя : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Галина Сергіївна Тарасенко. – К., 1996. – 453 с.
18. Ткаченко О.М. Підготовка майбутнього вчителя до організації еколого-естетичного виховання засобами етнопедагогіки в процесі вивчення основ педагогічної майстерності / О.М. Ткаченко // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. пр. – Полтава : ППУ, 2011. – С. 269–273.
19. Троцька О.С. Біо(еко)етичне виховання: теорія і практика : [монографія] / О.С. Троцька, І.С. Назарко, А.В. Степанюк. – [2-ге вид. перероб. й доповн.]. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ, 2012. – 240 с.
20. Турчаева Р.А. Развитие экологического сознания будущих специалистов : автореф. дис. ... канд. психолог. наук : спец. 19.00.13 / Р.А. Турчаева. – М., 2008. – 29 с.
21. Юрченко Л.І. Екологічна культура як системотворчий чинник екологічної безпеки : дис. ... д-ра філософ. наук : спец. 09.00.04 / Любов Іванівна Юрченко. – Х., 2009. – 410 с.

Стаття надійшла до редакції 25.11.2012.

Крамаренко А.Н. Структура и функции социоприродных ценностей будущих учителей начального образования

В статье рассмотрен вопрос структуры и функций социоприродных ценностей будущих учителей начального образования. Проанализирована литература по данной проблематике, определена сущность эколого-этических, эколого-гуманистических, эколого-эстетических ценностей как составляющих социоприродных ценностей будущих профессионалов начального образования; раскрыты основные функции социоприродных ценностей: экологоориентирующая, смыслообразующая, системообразующая, функция саморегуляции.

Ключевые слова: *социоприродные ценности, эколого-этические, эколого-гуманистические, эколого-эстетические ценности; функции социоприродных ценностей: экологоориентирующая, смыслообразующая, системообразующая, саморегуляции.*

Kramarenko A. Structure and function of social-nature values of the future teachers of primary education

The article discusses the issue of the structure and functions of socio-nature values of the future teachers of primary education. Analyzed the literature on this subject, defined the essence of the ecological-ethical, ecological-humanitarian, ecological and aesthetic values as part of the socio-nature values of future professionals in primary education; covers the main functions of social-nature values: environmental, makes a difference, system-forming, function of self-regulation.

Key words: *socio-nature values, ecological-ethical, ecological-humanitarian, ecological and aesthetic values, functions of socio-cultural values: environmental, makes a difference, system-forming, self-regulation.*

СПЕЦИФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Проаналізовано погляди учених на визначення сутності післядипломної інженерно-педагогічної освіти. Визначено, що інженерно-педагогічна освіта як ізоморфна підсистема професійної освіти також може розглядатися як соціальна підсистема, яка забезпечує потребу суспільства у висококваліфікованих інженерно-педагогічних кадрах для системи професійно-технічної освіти. Обґрунтовано необхідність післядипломної інженерно-педагогічної освіти, особливо для викладачів технічних дисциплін.

Ключові слова: *післядипломна інженерно-педагогічна освіта, післявузівська освіта, неперервна освіта.*

Аналіз соціальної ролі неперервної освіти в житті людини дав змогу вітчизняним дослідникам визначити освіту як чинник соціального розвитку, умову виробничої діяльності, збагачення духовного життя людини, розвитку самосвідомості й розумового розвитку, а також як чинник, що сприяє спілкуванню через розвиток мови, розширенню кола спілкування.

Проблемам неперервної освіти присвячено праці С. Архангельського, А. Владиславлева, В. Зінченка, В. Кременя, Ю. Кулюткіна, В. Онушкіна та ін.

Дослідженню проблем формування вітчизняної системи післядипломної освіти приділялась значна увага, а саме: аналізу тенденцій розвитку вищої освіти України, обґрунтуванню науково-методологічних основ системи післядипломної освіти (В. Андрущенко, А. Гуржій, М. Згуровський, В. Кремень, В. Луговий та ін.); інноваційним педагогічним технологіям у системі вищої освіти (О. Биков, Р. Гуревич, І. Дичківська).

Праці науковців присвячені підвищенню рівня професійної кваліфікації фахівців (С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Козаков, В. Кремень, Н. Ничкало, В. Олійник); порівняльному аналізу ступеневої освіти в Україні та за кордоном (Т. Кошманова, М. Лещенко, Л. Пуховська); єдності теорії та практики у професійній підготовці вчителя (А. Бойко, В. Краєвський, О. Пехота); розвитку психолого-педагогічної компетентності молодих учителів у системі післядипломної освіти (В. Семиченко, Л. Сігаєва).

Однак не повною мірою розглянуто особливості післядипломної інженерно-педагогічної освіти. Тому актуальність окресленої проблеми в умовах парадигмальних змін зумовлена також наявністю стійких суперечностей між визнанням важливості вдосконалення системи післядипломної інженерно-педагогічної освіти та нерозробленістю цілісного підходу до її реалізації.

Мета статті – виявити специфічні особливості сутності післядипломної інженерно-педагогічної освіти.

Вивчення суб'єктивних суджень про цінність для людини постійної освіти виявило такі групи осіб:

- орієнтовані на освіту як шлях залучення до культурних цінностей;

- ті, хто прагнуть за допомогою освіти зберегти чи затвердити свій громадянський або професійний статус;
- ті, хто оцінюють освіту як засіб “професійного пошуку”, зміни спеціальності;
- ті, хто не мають певного ставлення до освіти й мотивують свою поведінку залежно від ситуації;
- ті, хто розраховують за допомогою освіти поліпшити своє матеріальне становище;
- ті, хто негативно ставиться до подальшої освіти, тому що вважають її безперспективною та ін.

Таким чином, не претендуючи на вичерпний аналіз усіх досліджень, які вагомо вплинули на розвиток і розробку ідеї післядипломної та неперервної професійної освіти (нас цікавить інженерно-педагогічна освіта), назовемо тільки ті, котрі, на наш погляд, є найбільш значущими для нашого дослідження.

Звернемося до суті інженерно-педагогічної освіти.

Вища школа й післядипломна освіта, будучи нерозривною частиною системи неперервної освіти, впливають на всю систему, що зумовлено формуванням кадрів для всіх ланок системи, проведенням наукових досліджень, котрі визначають напрями розвитку, впровадженням у життя наукових досягнень.

Дослідження показали, що необхідність проведення сучасних реформ вищої школи викликані усвідомленням недостатності традиційної вищої освіти для вирішення сучасних проблем глобального розвитку. Це справедливо як для вітчизняної освіти, так і зарубіжних освітніх систем. Основним шляхом вирішення цих проблем є розвиток післядипломної освіти. Багато сфер суспільного життя висувають підвищені вимоги до фахівців, яких використовують, а отже, зростає потреба в кадрах вищої кваліфікації.

Необхідно чітко визначити термін, який буде використовуватися для з'ясування що цікавить нас на етапі неперервної освіти. Багато авторів уживають два терміни як рівноправні: післявузівська й післядипломна освіта. Термін “післядипломна освіта” більш широкий і містить у собі підвищення кваліфікації фахівців різних освітніх рівнів – як середнього, так і вищого. На наш погляд, більш обґрунтованим є вживання терміна “післядипломна освіта”.

У рамках нашого дослідження ми розглядаємо термін “післядипломна інженерно-педагогічна освіта” (далі – ППО) як частину неперервної освіти, у результаті якої надається можливість підвищення рівня наукової, професійної, психолого-педагогічної компетентності на базі вищої освіти (“бакалавр”, “спеціаліст”) в умовах освітніх установ інженерно-педагогічного профілю.

Метою післядипломної інженерно-педагогічної освіти, на нашу думку, на кожному етапі є формування психолого-педагогічної компетентності, яка забезпечить професійне становлення фахівців.

Аналіз досліджень дав нам змогу сформулювати такі завдання для системи післядипломної інженерно-педагогічної освіти [2]:

- організувати погоджену й раціональну взаємодію всіх освітніх установ, системи післядипломної інженерно-педагогічної освіти на єдиних принципах, що виключають дублювання програм;
- забезпечити мобільність змісту програм педагогічної підготовки, свободу у виборі траєкторії навчання, спрямованість на самоосвіту й післядипломну освіту, активізацію творчої діяльності тих, хто навчається;

– виявити форми наступності в змісті педагогічної підготовки на кожному етапі навчання.

Аналіз літературних джерел дав нам змогу виділити ряд передумов для розвитку ідеї післядипломної інженерно-педагогічної освіти:

- зростання темпів науково-технічного й соціального прогресу, а отже, і зростання ролі інженерно-педагогічної освіти;
- високий темп розвитку наукової інформації, її перманентне відновлення;
- зміна технологій і економіки виробництва й, отже, зростання вимог до рівня кваліфікації викладачів технічних дисциплін;
- нові інформаційні можливості поширення засобів масової комунікації та ін.

Суттєво, що перехід до ринкової моделі суспільного розвитку не зруйнував концептуальних основ післядипломної професійної освіти, хоча й було переглянуто багато орієнтирів, а саме те, що можливості “кінцевої” освіти виявилися вичерпаними, але водночас основна ідея післядипломної освіти – *освіта через усе життя* (lifelong learning) – не втратило своєї актуальності.

Значною особливістю сучасної ситуації для системи післядипломної інженерно-педагогічної освіти є перехід від соціального замовлення до розвитку особистості професіонала.

Зупинимось детальніше на розгляді тих ланок цієї системи, які забезпечують здобуття вищої й післядипломної освіти.

Н. Нечаєв відзначає, що “...вищий, стосовно до освіти, означає вищий і навіть випереджальний рівень можливостей людини порівняно з тим, який склався до теперішнього часу” [3].

Проблема освіти на будь-якому рівні й, тим більше на вищому, – це визначення співвідношення загальної й фахової освіти. Основна діяльність, у процесі якої реалізує себе людина, – професійна, і тому поняття сформованої особистості, готової до самостійної творчої праці, передбачає розкриття сутності й логіки її професійного розвитку [4].

Слід зазначити, що поняття “фахівець” не завжди має на увазі фахівця з вищою освітою. Розвиток понять “фахівець” і “освітній рівень” йдуть паралельно. У цьому ключі можна розглядати як систему неперервної або післядипломної освіти особистості, так і систему неперервної й післядипломної освіти фахівця. Це дві паралельні системи, що перебувають у взаємодії одна з одною, які в результаті координації працюють, насамперед, в інтересах людини й суспільства.

На думку Н. Нечаєва, чим “більше ми працюємо “на фахівця”, тим менше шансів одержати людину з вищою освітою” і “чим більш спеціально підготовлений фахівець, тим гірше й для наступного розвитку, і для тієї галузі професійної діяльності, у якій він працює” [3].

Згідно з теоретичними положеннями, висунутими А. Чернишовим і В. Юрасовим, “неперервна освіта фахівця відповідно до розглянутої концепції, уявляється як двофазний процес, що складається із процесу формування (становлення) особистості фахівця, реалізованого в рамках його первинної вузівської підготовки, і процесу різнобічного розвитку особистості, що здійснюється в сфері післядипломної освіти. Вузівська підготовка являє собою процес формування професійної культури фахівця, післядипломна – процес збагачення його професійної й загальної культури”.

Ця сама точка зору, але стосовно лише наукових кадрів, була висунута М. Гончаровим: “післядипломна освіта повинна виконувати <...> функції підгото-

вки наукових кадрів, фахівців нових особливо важливих галузей, актуалізації здобутих знань”.

Чим вище освітній рівень, тим більш різноманітне й диференційоване навчання. Це зумовлюється як індивідуальними потребами кожної людини, так і різноманіттям тих видів конкретної діяльності, де вона може застосувати свою робочу силу. Сучасне суспільство диктує вимоги, яким повинна відповідати людина для можливості її активного включення в соціальні й економічні процеси, що відбуваються. У зв'язку з інформаційним бумом необхідно розвивати здібності й навички сприйняття і переробки будь-яких видів інформації, що одержана, здібності встановлення міждисциплінарних і міжгалузевих зв'язків, здібності на основі синтезу всіх здобутих знань будувати власні дослідження в обраній галузі.

Особлива роль у розвитку системи післядипломної інженерно-педагогічної освіти приділяється педагогічній освіті. Усвідомлення необхідності переходу до нової парадигми організації системи освіти; розробка питань про сутність, функції післядипломної освіти, процесуальні та інституціональні його характеристики; їх оформлення в концепцію, що реалізує цей принцип, потребує кардинальних перетворень, насамперед в інженерно-педагогічній освіті.

Багато авторів, які вивчають проблеми педагогічної освіти, виділяють функцію “подвійного випередження”, котру повинна забезпечувати освіта (Б. Гершунський, Л. Алексеева, В. Юрисов), що означає випередження підготовки викладача стосовно підготовки тих, кого навчають як фахівців, випередження розвитку суспільства, тобто освітня система максимально орієнтується на прогноз завтрашніх освітніх потреб суспільства. Розвиваючи цю думку, додамо, що найважливішим компонентом професійної підготовки викладача ВНЗ є дослідницький компонент, який створює відповідне дослідницьке середовище у вищому навчальному закладі; забезпечує залучення студентів до актуальних проблем сучасної науки; прищеплювання студентам навичок дослідницької роботи через взаємну діяльність навчального й позанавчального характеру, що сприяє розвитку теорії та практики професійної освіти у ВНЗ.

Потреба в підготовці сучасного інженера-педагога, що володіє не тільки комплексом сучасних знань і вмінь, а й також уміє й прагне постійно у своїй професійній діяльності творчо вирішувати як теоретичні, так і практичні проблеми викликала до життя нову інституціональну форму освіти – інженерно-педагогічні навчальні заклади.

Система інженерно-педагогічної освіти – це така галузь освіти, яка призначена для задоволення потреб суспільства у професійних освітянських послугах шляхом підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації висококваліфікованих викладачів-професіоналів для викладання фахових і загальнотехнічних дисциплін та введення виробничого навчання у закладах системи допрофесійної освіти (навчально-виробничі комбінати, профільні класи загальноосвітніх шкіл, технічні ліцеї), професійно-технічної освіти (ВПУ, навчальні центри та відділи виробничого навчання промислових підприємств) та вищої професійної освіти (ВНЗ I–II рівня акредитації).

Вибір Української інженерно-педагогічної академії (УІПА) (м. Харків) як бази дослідження зумовленим такими положеннями:

1. Інженерно-педагогічна освіта має бути вищою ланкою професійної освіти.
2. Інженерно-педагогічна освіта повинна мати ступеневу структуру та наскрізну підготовку кадрів, що включає всі освітньо-кваліфікаційні рівні.

3. Інженерно-педагогічна освіта повинна ґрунтуватись на взаємодії законів педагогіки та законів розвитку виробництва (галузі).

4. Навчальні плани підготовки фахівців різного рівня повинні відповідати стандартам освіти та бути узгодженими, що дасть можливість здійснити неперервну підготовку фахівців [2].

Усе це є значущим для розкриття суті, проблеми післядипломної інженерно-педагогічної освіти.

Для розвитку особистості викладача технічних дисциплін у першу чергу необхідна продумана система післядипломної освіти, яка дасть змогу вирішити завдання підготовки фахівця відповідно до суспільних потреб і задовольнити певні потреби особистості в саморозвитку й одержанні задоволення від власної діяльності.

Як педагогічний феномен інженерно-педагогічна освіта являє собою особливу освітню галузь, у межах якої здійснюється підготовка викладачів технічних і спеціальних дисциплін, майстрів виробничого навчання для професійних навчальних закладів, навчальних підрозділів на підприємствах і для старших класів загальноосвітніх закладів з політехнічним профілем. Суспільна потреба в організації спеціалізованої підготовки викладацьких кадрів для системи навчання робочим професіям почала формуватися у зв'язку з якісними змінами виробничої сфери, що виявилися у підвищенні наукоємності виробництва, ускладненні й неперервному вдосконаленні технологій і технологічного встаткування та ін. Це, у свою чергу, об'єктивно зумовило підвищення вимог до професійних характеристик робітників і, відповідно, до якості їх професійного навчання, яке значною мірою визначається професіоналізмом педагогічних кадрів, що здійснюють це навчання.

Інженерно-педагогічна освіта – це головна складова професійно- педагогічної освіти, яка займає особливе місце у системі народної освіти. Цьому виду освіти властивий ряд таких специфічних рис, які роблять її унікальною за своєю суттю.

По-перше, вона має інтеграційний характер, включаючи в себе педагогічний, інженерно-технічний та виробничо-технологічний компоненти. Інженерно-педагогічна освіта знаходиться на стику інженерної та педагогічної освіти. Вона значно відрізняється від інженерної освіти, яка надається в політехнічних ВНЗ, і якщо зводиться до неї, то суперечить системі профтехосвіти. Вона і не педагогічна у традиційному розумінні, бо передбачає підготовку одночасно і до теоретичного, і до практичного навчання не за однією дисципліною, а одночасно за серією дисциплін, що обслуговують конкретну професійну діяльність робітника певної галузі виробництва, а іноді й декількох галузей. Разом із тим це і не механічне поєднання двох видів освіти, а якісно новий вид знань, що характеризується взаємопроникненням однієї галузі знань в іншу, тісною та раціональною інтеграцією психолого-педагогічного й інженерно-технічного компонентів у підготовці фахівця.

За характером професійних функцій фахівців вона належить до педагогічної освіти, предметною основою інженерно-педагогічної діяльності є інженерна й виробничо-технологічна підготовка, тобто інженерно-технічний компонент освіти має інструментальний характер – є засобом навчання та виховання.

По-друге, будучи частиною системи народної освіти, інженерно-педагогічна освіта органічно пов'язана з певною галуззю виробництва.

По-третє, специфіка інженерно-педагогічної освіти полягає в тісному взаємозв'язку із системою ПТО й ефективним функціонуванням цієї системи. З іншого боку, система ПТО залежить від вимог навчального процесу в системі ПТО і повинна постійно коригувати підготовку своїх випускників згідно з її запитами [2].

Безумовно, новою якістю інженерно-педагогічної освіти можна вважати те, що її розвиток і функціонування сьогодні реально починає базуватися на наукових підходах. Дослідження в галузі інженерно-педагогічної освіти набувають усе більш глибокий і різнобічний характер, що дасть змогу, в остаточному підсумку, науково обґрунтувати підготовку інженерів-педагогів.

У цьому аспекті інженерно-педагогічна освіта як ізоморфна підсистема професійної освіти також може розглядатися як соціальна підсистема, яка *забезпечує потребу суспільства у висококваліфікованих інженерно-педагогічних кадрах для системи професійно-технічної освіти*. Із цього погляду вона являє собою єдиний у країні вид освіти, який створювався спеціально й був спрямований на цю велику галузь соціальної сфери. Така особливість інженерно-педагогічної освіти зумовлює істотну специфіку і цілей, і змісту, і освітніх технологій, орієнтованих не на окремий навчальний предмет (як традиційна педагогічна освіта), а на зміст професійного навчання за групою родинних робочих професій.

Інженерно-педагогічна освіта є самостійною підсистемою професійної освіти, оскільки також включає три основні компоненти:

- 1) сукупність професійних освітніх програм і державних стандартів середнього й вищої професійної освіти;
- 2) мережу ВНЗ різних організаційно-правових форм, типів і видів (індустріально-педагогічні технікуми, інженерно-педагогічні ВНЗ, інженерно-педагогічні факультети й кафедри в технічних вишах);
- 3) державні й державно-суспільні органи управління інженерно-педагогічною освітою, у тому числі Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України.

Аналіз праць науковців дав змогу нам виявити, що на сучасному етапі існують такі навчальні заклади, які здійснюють підготовку інженерно-педагогічних кадрів [2]:

- спеціалізовані вищі інженерно-педагогічні навчальні заклади (індустріально-педагогічні технічні заклади; індустріально-педагогічні та професійно-педагогічні коледжі; навчально-наукові професійно-педагогічні інститути; Українська інженерно-педагогічна академія; Кримський державний інженерно-педагогічний університет);
- ВНЗ III–IV рівнів акредитації (технічні, педагогічні й аграрні ВНЗ).

Освіта як процес має дві діалектично взаємозалежні, але самостійні сторони, що мають свої специфічні характеристики. З одного боку, освіта є цілеспрямованим процесом виховання й навчання в інтересах людини, суспільства, держави, що супроводжується констатацією досягнення громадянином (того, хто навчається) установлених державою освітніх рівнів.

Із цього погляду освіта як процес має об'єктивний характер, тобто являє собою частину об'єктивної реальності, її суб'єктом виступає той, хто навчає (викладач, педагог). З іншого боку, освіта – це засвоєння, розвиток, удосконалення тими, хто навчається, знань, умінь і навичок, а також способів оволодіння ними з

метою досягнення більш високого освітнього рівня. У цьому випадку суб'єктом освіти є об'єкт освіти в його об'єктному аспекті, тобто процес освіти здійснюється на суб'єктному рівні.

Висновки. Отже, нами розглянуто особливості інженерно-педагогічної освіти, що має бути враховано при реалізації системи післядипломної інженерно-педагогічної освіти. Інженерно-педагогічна освіта в об'єктно-процесуальному аспекті являє собою процес формування особистості, здатної до ефективного здійснення підготовки людини до діяльності за конкретною професією, до виконання повного спектра професійно-педагогічних функцій, а також до самореалізації в професійній діяльності. При цьому враховується, що в діяльності такого фахівця інтегруються не тільки обов'язки викладача, вихователя й майстра виробничого навчання, а й педагога-організатора та методиста освітньої установи. Така багатофункціональність фахівця зумовлює специфіку цього виду профільної освіти, яка полягає в тому, що в межах строків і обсягів навчального навантаження, нормативно встановлених державним освітнім стандартом та іншими документами для однієї спеціальності студент фактично освоює два різні види професійної діяльності – технічну (інженерну) і педагогічну, причому перша освоюється на двох різних рівнях освіти – початковому (робоча професія) і вищому (інженерно-технічна складова). У зв'язку із цим проблема оптимізації освітнього процесу набуває в інженерно-педагогічній освіті особливого значення. Однак інженерно-педагогічна освіта має ті важливі порівняно з багатьма іншими видами освіти переваги, що вона – через свою інтегративність – забезпечує суб'єктові ширші можливості як працевлаштування, так і подальшого освітнього зростання за різними напрямками.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в тому, що буде здійснено наукове обґрунтування методичної системи формування психолого-педагогічної компетентності викладачів технічних дисциплін в умовах післядипломної інженерно-педагогічної освіти.

Список використаної літератури

1. Развитие профессионализма инженерно-педагогических работников в системе дополнительного профессионально-педагогического образования : кол. моногр. / науч. рук. И.П. Кузьмин ; науч. ред. И.П. Смирнов. – М. : Ин-т развития проф. образования, 2001. – 232 с.
2. Коваленко О.Е. Теоретичні засади професійної педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в контексті приєднання України до Болонського процесу : монографія / О.Е. Коваленко, Н.О. Брюханова, О.О. Мельниченко. – Х. : УПА, 2007. – 162 с.
3. Нечаев Н.Н. Профессиональное сознание как центральная проблема психологии и педагогики высшей школы / Н.Н. Нечаев. – М. : Знание, 1998. – № 1. – С. 3–37.
4. Проблемы методологии и методики исследования профессионального обучения в профтехучилищах / А.П. Беляева, С.Я. Баев и др. – М. : Высш. шк., 1991. – 160 с.

Стаття надійшла до редакції 13.08.2012.

Кулешова В.В. Специфические особенности последипломного инженерно-педагогического образования

Анализируются взгляды ученых на определение сущности последипломного инженерно-педагогического образования. Выявлено, что инженерно-педагогическое образование как изоморфная подсистема профессионального образования также может рассматриваться как социальная подсистема, ко-

торая обеспечивает потребность общества в высококвалифицированных инженерно-педагогических кадрах для системы профессионально-технического образования. Обосновывается необходимость последипломного инженерно-педагогического образования, особенно для преподавателей технических дисциплин.

***Ключевые слова:** последипломное инженерно-педагогическое образование, послевузовское образование, непрерывное образование.*

Kuleshova V. The specific characteristics of postgraduate engineering and teacher education

The article analyzes the views of scientists to the determination of the nature of engineering and postgraduate teacher education. The author found that engineering and teacher education as an isomorphic subsystem of vocational education can also be seen as a social subsystem that provides the society's need for highly qualified teachers for vocational education. The necessity of postgraduate engineering teacher education, particularly for technical teachers was grounded.

***Key words:** engineering graduate teacher education, graduate education, continuing education.*

ПРОБЛЕМАТИКА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА В ПСИХОЛИНГВИСТИКЕ

В статье рассматривается психолингвистическая интерпретация репрезентации значения слова как средства закрепления и передачи в речи знаний и опыта человека.

Ключевые слова: *репрезентация значения слова, психолингвистическая интерпретация, словоцентрический подход, концепт.*

В⁰ истории исследования проблематики слова долгое время преобладало теоретическое постулирование значения как понятия с перечислением необходимых и достаточных признаков, установлением истинности через логические исчисления или описание семантической структуры слова на основании анализа продуктов речи – текстов.

Только в последние десятилетия, по мнению А.А. Залевской, было положено начало описанию значения через обращение к носителям языка – пользующимся языком индивидам [4], следовательно, становится **актуальным** исследовать слово как средство закрепления и передачи в речи знаний и опыта человека.

Цель статьи – рассмотреть психолингвистическую интерпретацию репрезентации значения слова как средства закрепления и передачи в речи знаний и опыта человека.

Множественность форм репрезентации значений у индивида зависит от постановки задачи выявления того, для пользования какими видами значений и при каких условиях наиболее типичными являются те или иные приоритеты в выборе определенных стратегий в условиях функционирования слова как достояния индивида. Данное утверждение согласуется с другим – с позиций системы познания форма репрезентации знаний не является фиксированной и заданной заранее, она скорее зависит от ситуации, в которой осуществляется акт познания, и от метакогнитивной активности субъекта познания (от того, как он представляет себе эту ситуацию и свои собственные возможности в ней) [4].

Особую роль при этом играет взаимодействие перцептивной готовности, эмоционально-оценочных переживаний и когнитивных ожиданий познающего субъекта. Названные и смежные с ними процессы учитываются психолингвистами при разработке *психолингвистической концепции описания значения отдельных слов или групп слов* [4].

А.А. Залевская в книге “Введение в психолингвистику” обозначила круг проблем, связанных с трактовкой значения с учётом психолингвистической интерпретации этого сложного и многостороннего феномена. Автор рассматривает основные положения, важные для понимания сложности рассматриваемой проблемы:

- что знает человек, когда он знает или полагает, что знает значение слова;
- на чем базируется переживание значения слова как знакомого, понятного;

– какие стратегии и опорные элементы используются при поиске слова в памяти, при понимании воспринимаемого текста [4].

Учёный замечает, что поднятый психолингвистами вопрос о формах репрезентации значений в памяти человека предоставляет возможность говорить о признаках, концептах, образах, прототипах, пропозициях, фреймах, событиях, ментальных моделях и т. д., которые могут быть модально специфичными (т. е. зрительными, слуховыми и прочими образами, базирующимися на перцептивных признаках) или *амодальными* (т. е. абстрагированными, “схематичными” образованиями).

Амодальность форм репрезентации значения позволяет говорить в рамках нашего исследования о лингвосинергетических предпосылках обучения русско-му языку в школе на основе словоцентрического подхода.

Уже в детской речи исследователями, наряду с осознанием речевой действительности как языкового опыта индивида, рассматривается и такое явление, как “чувство слова”, которое “трудно охватить языковым сознанием” [10, с. 27]. Отсюда и разность в определении обозначенного явления: “дар слова” (Ф.И. Бу-слаев, К.Д. Ушинский), “чувство языка” (Л.И. Божович, С.Ф. Жуйков, Л.И. Айда-рова), “языковое чутье” (Д.Н. Богоявленский), “чутье поэтического слова” (А.А. Леонтьев), “чуткость к языковым явлениям” (Д.Б. Эльконин, А.А. Люб-линская).

“Дар слова” как один из показателей “лингвосинергетического осознания слова” исследователи, разрабатывающие проблемы развития монологической речи, считают одним из ведущих в произвольности выстраивания связного высказы-вания (текста) (А.А. Леонтьев, А.М. Шахнарович, Ф.А. Сохин, Г.Я. Кудрина, О.С. Ушакова, Н.Г. Смольникова, Е.А. Смирнова, Л.Г. Шадрина и др.).

Таким образом, умение ребенка строить монологическое высказывание основывается на формировании умения произвольно и осознанно отбирать необ-ходимые языковые средства, т. е. взаимосвязь словарной работы и развития связной речи является важным условием развития речи в целом. В школьной практике смысл слова, воспроизведенного собеседником, выстраивается неско-лько по-иному, в зависимости от нашего понимания общего контекста действий: играем ли мы с ним, осваиваем и учимся, употребляем для нужд практики, ис-следуем и конструируем или же пытаемся нечто транслировать. Поэтому можно предположить, что в разных высказываниях о словах речь идет о словах разного типа. Если же речь идёт о проблеме лингвосинергетического образования, о по-пытках “измерить” процесс синергетического “образовывания” с помощью мыс-ли и слова, то в каждом пространстве по-разному звучит ответ на вопрос о воз-никновении, становлении, развитии и удержании коммуникации и возможных препятствиях в достижении коммуникативных целей.

Если, по мнению Е.Н. Князевой, синергетический подход к образованию может быть охарактеризован как гештальтообразование, а процедура обучения – как нелинейная ситуация открытого диалога, прямой и обратной связи, солида-ристического образовательного приключения, попадания (в результате разреше-ния проблемных ситуаций) в один самосогласованный темпомир [5], то лингво-синергетический подход, важный нам для определения словоцентрического под-хода, предполагает для решения проблемы определения смысла слова в его но-минативной функции введение лингвистической категории “концепт”. Именно оно дает возможность исследовать смысл слова, учитывая не только его словар-

ную дефиницию, но и особенности его функционирования и передачи определенных знаний человека, включая индивидуальный и общий опыт.

Для нашего исследования является важным понимание того, что для содержания методики преподавания русского языка на основе словоцентрического подхода “концепт” не равнозначен термину “понятие”. Как поясняет Ю.С. Степанов, концепт существует в ментальном мире человека не в виде четких понятий, а как “пучок” представлений, понятий, знаний, ассоциаций, переживаний, который сопровождает слово: “концепты не только мыслятся, они переживаются. Они предмет эмоций, симпатий и антипатий, а иногда и столкновений”. Концепт трактуют как некоторую базовую когнитивную сущность, позволяющую связывать смысл с употребляемым словом.

Рассмотрение концептов в работе В.И. Теркулова “Номинатема: опыт определения и описания” [8] осуществляется по пути определения их места в системе языка. Такой подход учёный предположительно называет лингвальной когнитологией или когнитивной лингвальной семиотикой. Лингвальная природа концептов позволяет говорить о лингвальном бытии социума и субъекта. Исследователь описывает три способа организации знаний в концептах, отталкиваясь от трёх моделей взаимопроникновения онтологического и лингвального мира:

– ситуация, когда лингвальный мир стремится к относительно адекватному описанию онтологического мира, формирует *номинативные концепты* – знания о внеположенном мире;

– ситуация, когда лингвальный мир стремится переформатировать онтологический мир по своим законам, прибегая к услугам перформативных тактик, манипулятивных тактик, нейролингвистического программирования, формируя *перформативные концепты*, в которых отражается идея индивида преобразовать мир;

– ситуация, когда лингвальный мир является единственной реальностью – миром вымысла, формируя *поэтические концепты*, существующие только как лингвальное знание о вымышленном мире [8].

Во всех случаях, подытоживает автор, пользователь языка, пытаясь обозначить внеязыковую реальность, онтологический мир, в сущности, создает новую – лингвальную – действительность, которая подчиняется законам субъекта, стереотипам, являющимся отражением заложенных в языке моделей преобразования внеязыкового мира в языковой, преломленных через лингвальную компетенцию номинанта [8].

Нет пределов познанию слова, а потому словоцентрический подход к языковому образованию открывает возможности для дальнейшего обогащения его другими сторонами. Об этом мы читаем у В. фон Гумбольдта: “... невозможно представить подлинный смысл, совокупность всех объединенных признаков слова как определенную и завершённую величину” [3].

Словоцентрический подход как ведущая составляющая экспериментальной методики предполагает в школе оперировать в работе над словом обозначенной выше лингвистической категорией, при этом учитывая меру понимания концепта школьниками (первичный объем знаний ученика); насколько он представлен в смежных дисциплинах; в какой степени целесообразна работа с данным концептом в конкретном классе и т. д. При неоднократном возвращении к слову (при концентрическом подходе к рассматриваемому слову) на каждом этапе актуализируются и обостряются наиболее важные и ценные представления

о слове, которые постоянно углубляются и обогащаются посредством рассмотрения новых сторон одного и того же слова, исходя из знаний и лингвистического опыта индивида [1].

К числу направлений исследования специфики значения как достояния индивида А.А. Залевская относит *ассоциативный, параметрический, признаковый, прототипный и ситуационный подходы с ключевыми для них понятиями ассоциации, параметра, признака, прототипа, ситуации*. Каждый из названных подходов заслуживает детального обсуждения, однако в рамках нашего исследования представляется возможным дать только общее представление об их специфике (эти подходы и комплекс связанных с ними проблем подробно рассматриваются в книге А.А. Залевской “Введение в психолингвистику”) [4].

Ассоциативный подход к значению слова оправдал себя как средство изучения психологического значения слова (Доценко, 1998); категориального и предметного значения (Маскадыня, 1989; Соловьева, 1989); особенностей развития значения слова у ребенка (Рогожникова, 1986; 1988; Соколова, 1996; 1997); специфики значения отдельных категорий слов (например, названий эмоций (Перфильева, 1997); опорных слов сравнительных конструкций (Пашковская, 1997; Шмелева, 1988); связей между словами (Лебедева, 1991; Медведева, 1989; Новичихина, 1995)); организации лексикона человека (с выделением его “ядра” (Залевская, 1977; 1981; Золотова, 1989)). Ассоциативный подход к значению в свое время получил высокую оценку со стороны А.А. Леонтьева, отметившего, что выделенные методом Дж. Диза факторы легко интерпретируются содержательно как семантические компоненты слов, а это может служить одним из доказательств принципиального единства психологической природы семантических и ассоциативных характеристик слов [6].

Параметрический подход к значению слова предопределяет выделение параметрического подхода к исследованию значения, имея в виду акцентирование внимания на том, что для носителя языка значение слова не является монолитным, оно может быть разложено на ряд составляющих, степень выраженности которых поддается количественному измерению. Установлено, что отдельный параметр сам по себе является продуктом взаимодействия некоторого комплекса параметров, вклад каждого из которых в значение слова может варьироваться.

Практическая реализация параметрического подхода сопряжена с исследованием психологической структуры значения слова через шкалирование носителями языка тех или иных аспектов значения. Понятие параметра в связи с проблемой значения слова в теоретическом аспекте интенсивно обсуждается в последние годы в рамках когнитивной психологии и когнитивной семантики, где делаются попытки разграничить понятия признака, атрибута, параметра.

Переходя к *признаковому подходу к значению*, следует, прежде всего, уточнить, что речь ниже пойдет не о компонентном анализе как методе семасиологического исследования, нацеленном на разложение значения слова на минимальные семантические составляющие. В данном случае признак трактуется как исходный “строительный материал”, без которого не могут обойтись различные формы репрезентации значения.

В качестве одного из наиболее важных современных подходов к трактовке значения выделяется *ситуационный (событийный) подход*, акцентирующий внимание на том, что для пользующегося языком человека значение слова реализуется через включение его в некоторую более объемную единицу – фрейм,

схему, сцену, сценарий, событие, ментальную модель и т. п. (каждое их названных и подобных им понятий является для такого подхода ключевым), в разных работах трактуемые по-разному. Важно также подчеркнуть, что значения функционируют не по отдельности, а в определенных связях, которые, к тому же, складываются во все более обширные объединения: кластеры (группы), поля, сети. Следует отметить, что в качестве единиц (“узлов”) в сети по трактовке разных авторов выступают ассоциации, фреймы, наборы признаков и т. д.

Таким образом, ситуационный подход увязывается, с одной стороны, с понятиями репрезентации и ментальных моделей, а с другой – с проблемой взаимодействия языковых и энциклопедических знаний как средства выхода на целостную картину мира.

Проблема взаимоотношения языковых и энциклопедических знаний, непосредственно связанная с ситуационным подходом и с образом мира, активно обсуждается с различных позиций представителями разных наук. Например, Дж. Тейлор указывает на существование двух подходов к трактовке значения. Один из таких подходов разграничивает чисто языковой компонент значения и неязыковое энциклопедическое знание, при этом из самого признания автономности языковой способности вытекает противопоставление языкового и концептуального знания знанию энциклопедическому. Согласно второму подходу, значение слова является изначально и в большой мере энциклопедическим [4].

Однако для понимания высказывания необходимо иметь не только энциклопедическое, но и языковое знание. Отсюда возникает вопрос: что же в действительности знает человек, который “знает значения слов”?

Трактовка значения как идеального действия хорошо согласуется с идущей от Л.С. Выготского тенденцией рассмотрения значения как процесса (см., например, работы А.А. Леонтьева) [6]. Точнее, следовало бы говорить о некотором множестве взаимодействующих процессов, посредством которых достигается установление соответствия между воспринимаемой индивидом словоформой, социально признанным (системным) значением слова и тем, что благодаря этому “высвечивается” в индивидуальной картине мира (памяти) на разных уровнях осознаваемости в виде многообразных продуктов переработки перцептивного, когнитивного и аффективного опыта, так или иначе связанного и со словом, и с обозначаемым им объектом (действием и т. д.), и с текущей ситуацией, в которую включен называемый объект, и с эмоционально-оценочным переживанием всего вышеназванного активным и пристрастным субъектом.

Наглядным свидетельством перехода исследований значения на качественно новый уровень может служить книга, где убедительно демонстрируется, что даже “простейшие” значения, используемые нами в повседневной жизни, вовсе не являются “простыми”: за ними стоят сложнейшие когнитивные операции, которые не могут быть напрямую переданы языковыми формами. Отсюда следует, что язык не является “кодом” для таких операций, он только дает “ключи” для когнитивного конструирования; успешность пользования такими ключами обеспечивается ситуацией и контекстом.

А.А. Залевская подчёркивает, что объяснительная сила психолингвистической теории слова в значительной мере определяется тем, насколько убедительно она сможет обосновать трактовку специфики значения слова как достояния индивида и показать, за счет чего и каким образом реализуется способность слова служить эффективным средством доступа к формируемой у человека сокро-

вищнице разносторонних знаний и переживаний и в то же время обеспечивать более или менее успешные контакты между индивидуальными информационными базами в процессах взаимодействия в разных видах деятельности [4].

Проблема значения слова пересекается со многими другими не менее сложными проблемами, трактовка которых различается в зависимости от исходных теоретических позиций авторов тех или иных гипотез. При этом значение слова должно рассматриваться в совокупности с процессами его функционирования и с проблемой организации не только внутренней структуры значения, но и всего того, что связано с отдельным словом и с лексиконом в целом, с местом последнего в языковом/речевом механизме человека и в системе познания [4].

Полную убежденность в возможности (и необходимости) описания значений слов через их разложение на семантические составляющие (декомпозицию на “семантические примитивы”) занимает А. Вежбицкая, ставящая своей задачей выявление семантических инвариантов значения слова через анализ широкого круга его употреблений с опорой на интроспекцию и уже реализовавшая обширную программу исследований на материале ряда языков.

В связи со скептицизмом по поводу возможности вычленения и описания строго фиксированного значения слова образно высказывается Дж. Эйчисон, сравнивая значения слов не с мертвыми насекомыми, которых можно прищипить булавками, а с живыми бабочками, неуловимо порхающими вокруг людей, или с рыбами, выскальзывающимися из рук, когда кажется, что их поймали. Дж. Эйчисон приводит высказывания ряда ученых по этому поводу (в том числе Дж. Лакоффа, У. Лабова) [7].

Отсюда становится очевидным, что одни авторы стремятся к описанию системного значения слова, другие – пытаются обнаружить его психологическую структуру, третьи – учитывают факт коррелированности того и другого, тем самым соглашаясь с важностью сочетания системных и психологических характеристик значения слова как достояния индивида.

По мнению же В.И. Теркулова, отрицающего понятие слова как такового, словоцентрические теории не могут определить слово как целостную единицу – каждый раз, говоря о слове, мы должны уточнять, какое слово имеется в виду – фонетическое, лексическое, морфологическое; при этом даже такой подход не снимает противоречий и трудных мест – и при определении, так сказать, уровней слов существуют периферийные зоны, для которых трудно установить, что же перед нами, слово или другая единица; словоцентрические теории не могут определить слово и как языковую универсалию, так как оно часто имеет разные параметры существования в разных языках [8, с. 74].

Все это становится веским основанием для того, чтобы утверждать, что слово в теории – “неуловимая” единица, замечает учёный, определение которой в целом как базовой номинативной сущности невозможно [8].

Независимо от подхода к изучению между единицами языка существуют определенные связи, в основе которых лежат признаки, которые отличают одно слово от другого, что обуславливает необходимость системного изучения лексических значений.

Как замечает К.Ф. Седов и Н.И. Горелов, вся лингводидактика (как комплекс теории и практики обучения родному или второму языкам, как речевое воспитание) не может обойтись без психолингвистики, без ее экспериментальных данных и выводов [2].

Так, экспериментальные данные и выводы проиллюстрировали проблему усвоения процесса овладения учащимися лексико-семантическими группами слов в работе Н.В. Уфимцевой “Опыт экспериментального исследования процесса формирования значения” [9]. Исследовательница описывает ассоциативный эксперимент, по результатам которого приходит к выводу о том, что в возрасте 8–9 лет идёт активное осознание морфологической структуры слова; в возрасте 12–13 лет происходит неожиданный всплеск ономотопеи, особенно на стимулы-глаголы; в процессе ассоциативных реакций в ответах детей преобладают синтагматические реакции над парадигматическими и увеличивается число парадигматических реакций по мере взросления детей. Как предполагает Н.В. Уфимцева, в возрасте 12–15 лет идёт активное усвоение всех возможных морфологических валентностей слов, что является важным для создания экспериментальной методики обучения русскому языку на основе словоцентрического подхода с учётом возрастных особенностей школьников 5–9-х классов [9].

Выводы. В психолингвистике процесс усвоения нового слова рассматривается как создание в долговременной памяти учащихся графико-акустическомоторного и семантического образа слова. Овладение словом – процесс сложный, происходящий при участии всех речевых анализаторов. В связи с этим необходимо отметить, что существующее в школьной практике понимание работы над словом как усвоения только значений слов является неправомерным и не отвечающим задачам обозначенной работы, так как знание только семантики слова изучаемого языка не обеспечивает запоминания и, тем более, правильного использования его в речи.

Список использованной литературы

1. Аскольдов С.А. Концепт и слово / С.А. Аскольдов // Русская словесность. Антология. – М., 1997. – С. 267.
2. Горелов И.Н. Основы психолингвистики : учебное пособие / Илья Наумович Горелов, Константин Фёдорович Седов. – М. : Лабиринт, 2008. – 320 с.
3. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества / Вильгельм фон Гумбольдт // Избранные труды по языкознанию / пер. с нем., под ред. и с предисл. докт. филол. н. проф. Г.М. Рамишвили. – М. : Прогресс, 1984. – С. 37–284.
4. Залевская А.А. Введение в психолингвистику : учебник для студ. высш. уч. зав., обуч. по филол. спец. / Александра Александровна Залевская. – М. : Российский государственный гуманитарный университет, 1999. – 353 с.
5. Князева Е.Н. Синергетический вызов культуре / Е.Н. Князева // Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – С. 243–261.
6. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы теории речевой деятельности / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М., 1967. – 214 с.
7. Новое в зарубежной лингвистике / сост. В.П. Нерознака ; общ. ред. и вступ. ст. В.Г. Гака. – М. : Прогресс, 1989. – Вып. XXV. Контрастивная лингвистика: Переводы. – 440 с.
8. Теркулов В.И. Номинатема: опыт определения и описания / В.И. Теркулов ; научн. ред. М. Пименова. – Горловка : ГГПИИЯ, 2010. – 306 с.
9. Уфимцева Н.В. Опыт экспериментального исследования процесса формирования значения / Н.В. Уфимцева // Психолингвистические исследования в области лексики и фонетики. – Калинин, 1981.
10. Уфимцева А.А. Опыт изучения лексики как системы / Анна Анфилофьевна Уфимцева. – М. : ЛИБРОКОМ, 2010. – 88 с.

Статья поступила в редакцию 23.10.2012.

Курінна А.Ф. Проблематика репрезентації значення слова у психолінгвістиці

У статті розглянуто психолінгвістичну інтерпретацію репрезентації значення слова як засобу закріплення та передачі в мові знань і досвіду людини.

Ключові слова: *репрезентації значення слова, психолінгвістична інтерпретація, словоцентричний підхід, концепти.*

Kurinnaya A. Range of problems of representation репрезентации of value words in psycholinguistic

In the article psycholinguistic interpretation of representation of value of word is examined as facilities of fixing and transmission are in speech of knowledge and experience of man.

Key words: *representation of value of word, psycholinguistic interpretation, word center approach, concept.*

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті проаналізовано основні вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців аграрного профілю; розглянуто завдання, які мають виконувати майбутні фахівці аграрного профілю у своїй професійній діяльності, освітньо-кваліфікаційні характеристики та освітньо-професійні програми підготовки майбутніх фахівців аграрного профілю.

Ключові слова: *культура професійного спілкування, професійна підготовка, кваліфікація, кваліфікаційна характеристика, фахівець аграрного профілю, професійне завдання.*

Професійне спілкування є надзвичайно складним феноменом у житті індивіда й людства в цілому, воно охоплює велику кількість взаємозв'язків, міжособистісних відносин, здійснюється в різних формах і за допомогою різних засобів, які є невід'ємним чинником культури **професійного спілкування** й постійно вдосконалюються та збагачуються. Актуальною для дослідження культури професійного спілкування майбутніх фахівців аграрного профілю є розробка питань, пов'язаних з особливостями розвитку системи професійної підготовки в аграрних вищих навчальних закладах.

У сучасних наукових публікаціях висвітлено певні аспекти професійного спілкування майбутніх аграріїв: теоретико-методичні основи підготовки студентів аграрних ВНЗ до професійного спілкування (С. Амеліна), теоретико-методичні основи навчання професійного спілкування студентів вищого аграрного навчального закладу (Л. Барановська), підготовка майбутніх менеджерів-аграріїв до управлінського спілкування (В. Богатирьов), упровадження моделі формування професійно-термінологічної компетентності у фаховій підготовці аграрників (Л. Вікторова), педагогічні аспекти формування комунікативних умінь студентів (В. Кручек), підготовка студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іншомовному середовищі (Ю. Ніколаєнко). У наукових працях вказано на важливість урахування багатоаспектності формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців аграрного профілю. Водночас вивчення питань культури професійного спілкування потребує подальшої деталізації.

Мета статті – для вдосконалення розробок науково-методичного забезпечення формування культури професійного спілкування в студентів аграрних ВНЗ проаналізувати вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців аграрного профілю; розглянути завдання, які мають виконувати майбутні фахівці аграрного профілю у своїй професійній діяльності; з'ясувати наявність вимог щодо формування умінь і навичок професійного спілкування в освітньо-кваліфікаційних характеристиках та освітньо-професійних програмах підготовки майбутніх фахівців аграрного профілю.

Формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців аграрного профілю невід'ємно пов'язано з їхньою професійною підготовкою. Недала модернізацію навчально-виховного процесу вищої аграрної школи науковці пропонують здійснювати з урахуванням відтворення культури й духовності суспільства в усіх формах і проявах; випереджального розвитку людини та її якостей; зміщення акцентів у навчанні зі знань майбутнього фахівця на його особистісні, людські якості [6, с. 34–36].

Одним із першочергових завдань у формуванні культури професійного спілкування в аграрних вищих навчальних закладах є вдосконалення на основі Державного стандарту освіти існуючих навчальних програм, в основу яких було б покладено всі необхідні умови для оволодіння культурою професійного спілкування. Реалізація цього завдання вимагає такого підходу до навчання, що передбачає розгляд замкнутого у своєму змісті набору окремих дисциплін, а виокремлення й моделювання видів діяльності, через які здійснюється активне ставлення студента до оволодіння майбутньою професією. Конкретні знання виступають при цьому не як кінцева мета, а як засіб пізнання та перетворення дійсності з метою подальшої успішної професійної діяльності. Але, насамперед, доцільно проаналізувати вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців аграрного профілю. Професійну підготовку розуміють як здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [12, с. 63].

У “Довіднику кваліфікаційних характеристик професій працівників” (розділ “Сільське господарство та пов'язані з ним послуги”) Міністерства аграрної політики детально визначено завдання й обов'язки фахівців аграрного профілю [4]. Розглянемо деякі з них, а саме: ті спеціальності, які здобувають студенти, котрі брали участь у нашому дослідженні (інженер-технолог з виробництва та переробки продукції тваринництва, зоотехнік, агроном, інженер з експлуатації машинно-тракторного парку).

Згідно із цим документом, інженер-технолог з виробництва та переробки продукції тваринництва забезпечує технологію й організацію тваринницької продукції; визначає взаємозв'язок селекційних рішень, ураховує відповідність біологічних особливостей організму тварин індустріальним умовам виробництва. Він вирішує інженерні завдання з проектування, будівництва, експлуатації об'єктів тваринництва та переробки продукції; моделює технологічні процеси виробництва й переробки запланованої кількості продукції; бере участь у розробленні програм розвитку господарства та складанні бізнес-плану з тваринництва. Крім того, інженер-технолог з виробництва та переробки продукції надає консультативну допомогу з питань селекції, систем годівлі й утримання тварин селянським (фермерським) господарствам; забезпечує розроблення та впровадження заходів з наукової організації праці, атестації й раціоналізації робочих місць, а також положень про оплату та стимулювання праці; контролює додержання працівниками тваринництва виробничої й трудової дисципліни, правил і норм охорони праці, виробничої санітарії та протипожежного захисту.

Зоотехнік проводить зоотехнічну роботу на фермах, забезпечуючи підвищення продуктивності тварин, зростання виробництва продуктів тваринництва та підвищення їх якості з найменшими витратами праці й засобів; бере участь у розробленні поточних і перспективних планів та завдань стосовно тваринництва й забезпечує їх здійснення; виконує заходи, передбачені планом племінної роботи; організовує раціональне використання кормів і пасовищ, кормової бази; за-

безпечує впровадження на фермах прогресивних методів утримання, годівлі та догляду за поголів'ям тварин, прогресивних систем оплати праці; проводить роботу з підвищення продуктивності тварин. До його обов'язків належать також забезпечення ефективного використання устаткування, приміщень та інших фондів; участь у розробленні й упровадженні досконалішої технології виробництва продукції тваринництва, технічно обґрунтованих норм обслуговування; забезпечення ефективного застосування чинних норм з оплати праці, ведення технічної документації.

Агроном здійснює організаційно-технологічне керівництво в галузі рослинництва. З огляду на конкретні виробничі екологічні умови він проводить роботу з упровадження й освоєння науково обґрунтованої системи землеробства та подальшої інтенсифікації рослинництва з метою збільшення виробництва й підвищення якості продукції рослинництва. Агроном організовує виконання заходів з підвищення врожайності сільськогосподарських угідь, родючості ґрунтів; раціонального використання робочої сили, сільськогосподарської техніки, правильного застосування органічних та мінеральних добрив, пестицидів, регуляторів росту рослин. Він упроваджує інтенсивну технологію й передовий досвід вирощування сільськогосподарських культур, заготівлі, реалізації та зберігання продукції землеробства; бере участь в організації реалізації продукції рослинництва в умовах ринкової економіки.

Інженер з експлуатації машинно-тракторного парку організовує правильну експлуатацію й технічне обслуговування машинно-тракторного парку, своєчасний і якісний його ремонт. Він бере участь у розробленні планів робіт машинно-тракторного парку та його ремонту, графіків технічних обслуговувань, планів випробувань машин і устаткування, а також заходів з поліпшення їх експлуатації та якості ремонтних робіт; у складанні заявок на придбання нових тракторів, комбайнів, сільськогосподарських машин, знарядь, устаткування, запасних частин, ремонтних матеріалів. Інженер з експлуатації машинно-тракторного парку проводить роботу з підвищення рівня технічних знань механізаторів; бере участь у впровадженні заходів з наукової організації праці, госпрозрахунку, атестації та раціоналізації робочих місць, підвищення конкурентоспроможності.

Розглянувши завдання, які мають виконувати майбутні фахівці аграрного профілю у своїй професійній діяльності, доходимо висновку, що останнім часом коло їхніх обов'язків суттєво розширилося. До нього додалися такі види діяльності, які раніше не були притаманні аграріям (консультативна допомога з фахових питань селянським (фермерським) господарствам, контроль за роботою працівників підприємства, проведення роботи з підвищення кваліфікації кадрів, організація реалізації продукції рослинництва й тваринництва в умовах ринкової економіки), що вимагає перегляду підходів до підготовки цих фахівців в аграрних вищих навчальних закладах. На нашу думку, необхідно врахувати, що фахівці аграрного профілю мають справу не тільки з об'єктами природи, із сільськогосподарською технікою, а й з людьми, які працюють у галузі сільського господарства. Отже, очевидно, що вони повинні володіти вміннями й навичками професійного спілкування.

Основним нормативним документом у процесі професійної підготовки фахівців є Освітньо-кваліфікаційна характеристика (далі – ОКХ), яка, поряд з найменуванням спеціальності, призначенням фахівця, номенклатурою первин-

них посад, переліком засобів та результатів діяльності, визначає вимоги до його підготовки через перелік умінь певного виду й рівня сформованості.

З метою визначення наявності вимог щодо формування вмінь і навичок професійного спілкування звернемося до освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм підготовки майбутніх фахівців аграрного профілю.

Зокрема, ОКХ/ОПП майбутніх інженерів-механіків [11], агрономів [8], ветеринарних лікарів [9], зооінженерів [10] передбачають, що вони мають оволодіти певними вміннями й навичками застосовування невербальних і вербальних методів спілкування у виробничих або побутових умовах. За допомогою відповідних методів вербального спілкування майбутні фахівці аграрного профілю повинні вміти: здійснювати регламентування спілкування, ефективно слухання; доречно використовувати мовні моделі звертання, ввічливості, вибачення, погодження тощо; структурувати тексти; готуватися до публічного виступу; користуватися правилами спілкування мовця й слухача; застосовувати певні форми проведення дискусії; використовувати у виступі супралінгвістичні одиниці.

В умовах усних ділових контактів, використовуючи прийоми й методи усного спілкування та відповідні комунікативні методи, майбутні фахівці аграрного профілю мають застосовувати прагматичну компетенцію з метою ефективного виконання професійних завдань.

ОКХ/ОПП майбутніх фахівців аграрного профілю передбачає:

1. *Розширювати лексико-граматичний мінімум.* За виробничих умов, опрацьовуючи професійно орієнтовані іншомовні (друковані та електронні) джерела за допомогою відповідних методів: пристосовуватися до нових мов (нових людей, нових мовних засобів, нових способів дії), мобілізувати інші власні компетенції (шляхом спостереження, інтерпретації результатів спостереження, індукції, запам'ятовування тощо) та поповнювати лексичний і граматичний матеріал; використовуючи інформаційні технології (інформативні бази даних, гіпертексти, системи навігації, пошуку інформації тощо) та іншомовну інформацію (текст, звук, відео) на електронних носіях (включаючи CD-ROM носії та мережу Інтернет), розширювати лексичний і граматичний мінімум.

2. *Застосовувати усні контакти в ситуаціях професійного спілкування.* Вживаючи лексико-граматичний мінімум у певній галузі, під час усних ділових контактів із використанням прийомів і методів усного спілкування та відповідних комунікативних методів: проводити обговорення проблем загальнонаукового та професійно орієнтованого характеру, що має на меті досягнення порозуміння; проводити усний обмін інформацією в процесі повсякденних і ділових контактів (ділових зустрічей, нарад тощо) з метою отримання інформації, необхідної для вирішення певних завдань діяльності; готувати доповідь-презентацію в певній професійно орієнтованій галузі; розуміти монологічне повідомлення в рамках визначеної сфери й ситуації спілкування; будувати діалог за змістом тексту.

3. *Здійснювати письмові контакти в ситуаціях професійного спілкування.* Використовуючи лексико-граматичний мінімум у певній галузі та іншомовні (друковані й електронні) джерела, в умовах письмових ділових контактів із використанням прийомів і методів письмового спілкування та відповідних методів оформлення ділової документації: робити записи, виписки, складання плану тексту, письмове повідомлення, що відображає певний комунікативний намір; вести

ділове листування, використовуючи фонові культурологічні та країнознавчі знання; заповнювати анкети; проводити анотування; фіксувати інформацію, отриману під час читання тексту; реалізувати комунікативні наміри на письмі.

Одним з найперспективніших шляхів формування культури професійного спілкування студентів на базі ОКХ/ОПП майбутніх фахівців аграрного профілю мають стати застосування технологій індивідуально чи особистісно орієнтованого навчання, організованого на діалогічних засадах, метою якого є не нагромадження знань і вмінь, а постійне збагачення студентів комунікативним досвідом, формування механізму самоорганізації й самореалізації особистості кожного майбутнього фахівця. У дослідженнях останніх років науковці приділяють дедалі більше уваги вивченню питання підвищення рівня комунікативної компетентності студентів аграрних вищих навчальних закладів.

Наприклад, В. Кручек акцентує на тому, що “спілкування і зокрема комунікативні уміння, що його забезпечують, є суттєвим засобом здійснення будь-якої професійної діяльності, в тому числі фахової діяльності аграрника” [5, с. 1]. Однак, як зазначає автор, суттєвим недоліком сучасної системи аграрної освіти є те, що вона не забезпечує необхідного рівня комунікативної компетентності студентів, які здобувають професійні знання під час вивчення навчальних дисциплін, розвивають професійні вміння під час проходження виробничих практик, а оволодіння нормами професійного спілкування відбувається стихійно. Це “зумовлює суперечність між високим рівнем теоретичної підготовки випускників аграрних закладів освіти та низьким рівнем сформованості вмінь організації взаємодії з учасниками сільськогосподарського виробництва” [5, с. 1].

Подібні висновки роблять й інші дослідники. Так, В. Манько зауважує, що молоді спеціалісти (випускники факультетів механізації сільського господарства) володіють знаннями сучасної техніки й технології, але вони недостатньо підготовлені до реальної практичної діяльності, зокрема, не мають досвіду налагодження ділових відносин і не можуть забезпечити ефективної взаємодії в колективі [7, с. 25].

Предметом дослідження Л. Вікторової стала професійно-термінологічна компетентність аграрника, яка, на думку дослідниці, повинна включати знання фахової термінології, вміння та навички використовувати з точністю й лінгвістичною правильністю терміни в усному та писемному професійному мовленні, ґрунтуючись на власній внутрішній мотивації й досвіді, усвідомлюючи необхідність самовдосконалення та саморозвитку [3].

У контексті нашого дослідження цікавими є напрацювання К. Богатирьова [2]. Науковець, досліджуючи один з аспектів професійної підготовки фахівця-аграрія – управлінське спілкування, зазначає, що належному оволодінню майбутніми менеджерами-аграріями провідними функціями управлінського спілкування заважають суперечності в системі їхньої соціально-гуманітарної, зокрема психолого-педагогічної, підготовки у вищій аграрній школі, а саме: між необхідністю формування суб’єкта господарювання нового типу “Людина-організатор” як головної фігури в аграрному секторі економіки й традиційним стандартом професійної підготовки, орієнтованої на виховання фахівця-аграрія типу “Людина організації”; між необхідністю формування в майбутніх менеджерів агропромислового виробництва готовності до управлінського спілкування й недостатньою розробленістю дидактичного забезпечення соціально-гуманітарних дисци-

плін, що розкривають сутність, структуру, види, техніку та культуру управлінського спілкування.

Вирішенню проблем професійного спілкування майбутніх аграріїв присвячена дисертація Л. Барановської, у якій вперше створено модель системи навчання фахового спілкування студентів аграрних ВНЗ, спрямовану на “засвоєння студентами спеціальних знань з психологічних та мовленнєвих засад фахового спілкування, вироблення вербальних професійно-комунікативних умінь та навичок” [1, с. 30].

Розроблена автором модель передбачає, що навчання майбутніх аграріїв професійного спілкування відбувається поетапно: на психолого-комунікативному етапі студенти оволодівають знаннями, уміннями та навичками психологічної взаємодії; на вербально-професійному – удосконалюють практичне володіння мовою професії на заняттях з української мови; на фахово-комунікативному – збагачують зміст фахового спілкування шляхом засвоєння поняттєвого апарату професійно орієнтованих і спеціальних дисциплін [1, с. 34].

Висновки. Стандартами на підготовку фахівців аграрного профілю передбачено низку вмінь, які визначають рівень професійно-комунікативної компетентності випускника, зокрема: оволодіння понятійно-термінологічною підсистемою фахових дисциплін; сформованість професійно-термінологічної грамотності в усному й писемному мовленні; оволодіння навичками морфемного аналізу професійної термінології, уміння визначати структуру фахових термінів; уміння вести бесіду, переконувати, доводити, захоплювати ідеями, тобто вирішувати комунікативні завдання в ситуаціях професійного спілкування. Отже, навчання студентів аграрного ВНЗ професійного спілкування є ефективним за умови організації навчання як цілісної системи та науково обґрунтованого керівництва цим процесом науково-педагогічними працівниками. Це необхідно враховувати при розробці науково-методичного забезпечення формування культури професійного спілкування у студентів аграрних ВНЗ.

Список використаної літератури

1. Барановська Л.В. Теоретико-методичні основи навчання професійного спілкування студентів вищого аграрного навчального закладу : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук / Л.В. Барановська ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2004. – 517 с.
2. Богатирьов К.О. Підготовка майбутніх менеджерів-аграріїв до управлінського спілкування : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / К.О. Богатирьов ; Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського. – О., 2001. – 219 с.
3. Вікторова Л.В. Формування професійно-термінологічної компетентності студентів вищих аграрних навчальних закладів у фаховій підготовці : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Л.В. Вікторова ; Національний університет біоресурсів і природокористування України. – К., 2009. – 257 с.
4. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників : затверджено наказом Міністерством аграрної політики України від 17.07.2001 р. // Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [rwww.dcz.gov.ua/file/link/.../file/Perelik %20program%202011.doc](http://rwww.dcz.gov.ua/file/link/.../file/Perelik%20program%202011.doc).
5. Кручек В.А. Формування комунікативних умінь студентів вищих аграрних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наукового ступеню канд. пед. наук : 13.00.04 / В.А. Кручек. – К., 2004. – 16 с.

6. Лузан П.Г. Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 / П.Г. Лузан ; Національний аграрний університет. – К., 2004. – 498 с.

7. Манько В.М. Теоретичні та методичні основи ступеневого навчання майбутніх інженерів-механіків сільськогосподарського виробництва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.04 / В.М. Манько. – Тернопіль, 2005. – 40 с.

8. Освітньо-кваліфікаційна характеристика / Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра напряму підготовки “Агрономія” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: smcae.kiev.ua/osvita/vishia/standarti/2.4.pdf.

9. Освітньо-кваліфікаційна характеристика / Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра напряму підготовки “Ветеринарна медицина” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: smcae.kiev.ua/osvita/vishia/standarti/5.2.pdf.

10. Освітньо-кваліфікаційна характеристика / Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра напряму підготовки “Зооінженерія” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: smcae.kiev.ua/osvita/vishia/standarti/4.1.pdf.

11. Освітньо-кваліфікаційна характеристика / Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра напряму підготовки “Механізація сільського господарства” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: smcae.kiev.ua/osvita/vishia/standarti/1.5.pdf.

12. Приходько В.М. Словник основних термінів і понять з моніторингу якості освіти та превентивного виховання / В.М. Приходько. – Х. : Основа, 2011. – 128 с.

Стаття надійшла до редакції 05.11.2012.

Литвинова Е.В. Формирование культуры профессионального общения будущих специалистов аграрного профиля как фактор повышения качества их профессиональной подготовки

В статье проанализированы основные требования к профессиональной подготовке будущих специалистов аграрного профиля, рассмотрены задания, которые должны выполнять будущие специалисты аграрного профиля в своей профессиональной деятельности, образовательно-квалификационные характеристики и образовательно-профессиональные программы подготовки будущих специалистов аграрного профиля.

Ключевые слова: культура профессионального общения, профессиональная подготовка, квалификация, квалификационная характеристика, специалист аграрного профиля, профессиональное задание.

Lytvynova O. The forming of the professional intercourse culture for the future agrarian specialists as the main index for quality increasing in student's professional training at Agrarian Universities

In the article the basic requirements for professional preparation of future agrarian specialists are analyzed, the main tasks which must be executed by future agrarian specialists in their professional activity are considered, educationally qualification descriptions and educationally professional programs of future agrarian specialists for determination the requirements according to abilities and skills of professional intercourse culture for the future agrarian specialists are investigated.

Key words: professional intercourse culture, professional training, qualification, qualifying description, agrarian specialist, professional task.

КОМПОНЕНТНО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ УПРАВЛІНСЬКИХ УМІНЬ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті презентовано компонентно-структурний аналіз управлінських умінь фахівців економічного профілю. Розкрито структуру управлінських умінь фахівців економічного профілю, необхідних для здійснення організаційно управлінської діяльності: аналіз виробничої ситуації, формулювання цілей і альтернативних способів їх досягнення, вибір оптимального рішення, організація роботи колективу виконавців, контроль та корекція вирішення виробничих завдань, інформаційне забезпечення виробничої діяльності, самоорганізація та самоуправління.

Ключові слова: управлінські вміння, фахівці економічного профілю, виробнича ситуація.

На початку вважаємо за необхідне навести вислів К. Балдіна, що технічна революція кінця ХХ ст. настільки підвищила “рівень енергоозброєності осіб, які приймають рішення (управлінські, організаційні), що помилки від неправильно прийнятих рішень можуть призвести не лише до розорення окремої людини, а й до глобальної катастрофи людства” [1, с. 8]. Зазначене підтверджує, що підготовка у ВНЗ фахівців економічного профілю, здатних до організаційно-управлінської діяльності, – актуальна проблема в сучасних економічних умовах, адже сьогоднішня сфера економіки й бізнесу потребує висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців, які не лише володіють технічними, правовими, фінансовими та економічними знаннями, а й здатні до творчого, самостійного мислення, нетрадиційних, рішучих, проте переконливих та науково обґрунтованих дій, прийняття відповідальних рішень у галузі економіки й управління, які б відзначалися ініціативністю та високим рівнем самоорганізованості.

Питанням організаційної й управлінської діяльності присвячено праці вітчизняних (Г. Бакірова, М. Бесєдін, К. Вазіна, О. Виханський, В. Глухов, В. Жигалов, А. Заболотний, Г. Казначевська, В. Нагаєв, В. Озіра, Л. Шимановська та ін.) та зарубіжних науковців (М. Вудкок, Д. Френсис, Дж. Гібсон, П. Дизель, У. Кінлі Раньян, Г. Саймон, В. Томпсон та ін.). Вагомими виявилися праці К. Балдіна, В. Дрижак, А. Карпова, Є. Мілерян, які розкрили різні аспекти підготовки майбутніх фахівців до організаторської й управлінської діяльності; С. Мних, О. Романовського, О. Хворової та інших, які визначили педагогічні основи, зміст, методи професійної підготовки студентів до менеджерської діяльності.

Метою статті є здійснення компонентно-структурного аналізу управлінських умінь фахівців економічного профілю.

Виходячи з реалій сьогодення, організаційно-управлінська діяльність фахівців економічного профілю на підприємстві передбачає вирішення різних завдань: розробляти організаційно-управлінські структури підприємства, положення про підрозділи, посадові інструкції; проектувати трудові процеси та розраховувати норми праці на підприємстві галузі; розраховувати календарно-

планові нормативи, складати оперативно-виробничий план, організувати оперативний контроль за ходом виробництва; розробляти прогресивні планові техніко-економічні нормативи матеріальних і трудових витрат. Кожне з перелічених завдань являє собою вирішення певної організаційно-управлінської ситуації. Крім того, сучасні фахівці економічного профілю мають працювати в умовах, які швидко змінюються. Процеси, що відбуваються в нашому суспільстві, перебувають у постійному русі й оновленні, досить часто змінюється фінансове та податкове законодавство, структура бюджетних установ і вимоги до заміщення діючих посад. Такі швидкозмінні умови значно ускладнюють працю сучасного фахівця в галузі економіки, фінансів.

Реалізація цих завдань потребує наявності у фахівців певної сукупності управлінських умінь, що забезпечують виконання дій з аналізу виробничої ситуації, формулювання цілей і альтернативних способів їх досягнення; вибору оптимального рішення; організації роботи колективу виконавців реалізації прийнятого рішення; контролю та корекції вирішення прийнятих рішень; інформаційного забезпечення виробничої діяльності; самоорганізації та самоуправління. Розв'язання завдань формування організаційно-управлінських умінь студентів економічного профілю неможливе без дослідження їх сутності та структури.

Для визначення структури управлінських умінь ми спиралися на такі положення: організаційно-управлінська діяльність фахівців економічного профілю спрямована на організацію й управління виробничою діяльністю як колективу в цілому, так і кожного з підлеглих та своєї власної; організаційно-управлінська діяльність фахівців економічного профілю завжди зумовлена метою, а кінцева її мета – успішне завершення виробничих дій як єдності мети та змісту; організаційно-управлінська діяльність фахівців економічного профілю здійснюється на основі знань, досвіду, і на цій самій основі формуються вміння.

Зважаючи на вищезазначене та сутність управлінських умінь, які являють собою засвоєний суб'єктом спосіб виконання дій з аналізу організаційно-управлінської ситуації, формулювання цілей і альтернативних способів їх досягнення; вибору оптимального рішення; організації роботи колективу виконавців реалізації прийнятого рішення; контролю та корекції вирішення прийнятих рішень; інформаційного забезпечення організаційно-управлінської діяльності; самоорганізації та самоуправління, їх структуру можна подати таким чином (див. рис.).

З урахуванням положень освітньо-професійної програми (далі – ОПП) підготовки й освітньо-кваліфікаційної характеристики (далі – ОКХ) фахівців економічного профілю (спеціальності “Фінанси”, “Економіка підприємства”, “Менеджмент організацій”, “Облік та аудит” та “Маркетинг”), специфіки організаційно-управлінської діяльності цих фахівців, а також на основі проведеного аналізу й узагальнення наукових досліджень щодо визначення структури організаційно-управлінської діяльності (праці М. Альберта, М. Армстронга, М. Мескона, А. Наумова, В. Окорського, В. Орлова, Г. Саймона, Ф. Хедоурі, В. Шепеля), презентуємо власний погляд на сукупність досліджуваних умінь, необхідних для здійснення кожної з вищезазначених дій.

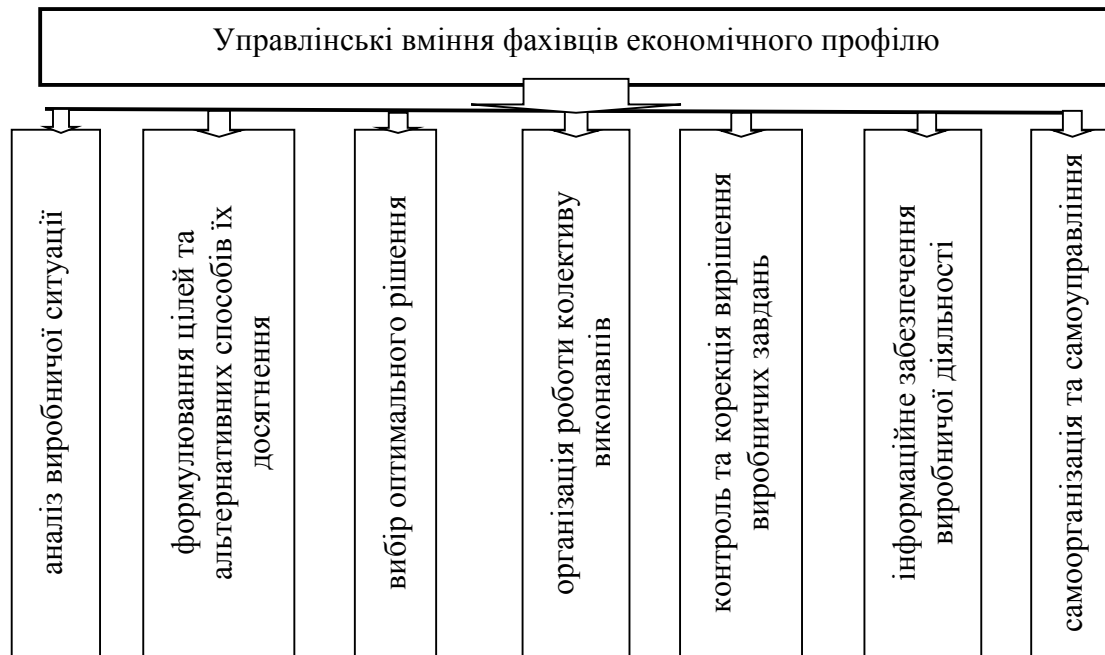


Рис. Структура управлінських умінь фахівців економічного профілю, необхідних для здійснення організаційно управлінської діяльності

Перш за все, наголосимо на тому, що *аналіз організаційно-управлінської ситуації* передбачає серію послідовних дій. Тобто працівники мають усвідомлювати необхідність та цінність загальних цілей і роботи на спільний результат. Вирішення завдання передбачає поділ його на складові за різними підставами: час, простір, відповідальні особи, ресурси тощо. Важливим є встановлення взаємозв'язку певної організаційно-управлінської ситуації з іншими аспектами діяльності підприємства. Ця дія вимагає здійснення інформаційного аналізу ситуації з метою зменшення її невизначеності та приведення до вигляду, більш доступного для контролю над нею. Надалі варто отримати відповіді на запитання: що маємо? чого маємо досягти? у чому труднощі переходу від наявного до бажаного? Виокремлюються загальні обмеження: обмеження ресурсів, кадрові обмеження (брак працівників, що мають необхідну кваліфікацію), фінансові обмеження, технологічні обмеження, обмеження ринкові (конкуренція), правові та морально-етичні обмеження (закони та морально-етичні норми поведінки). Для того, щоб оцінити якість майбутнього рішення, варто розробити критерії оцінювання якості організаційно-управлінської ситуації, що відображають систему цілей та її характеристики (наприклад, фінансові – вартість підготовки та реалізації виробничого рішення, рівень ризику, складність виконання тощо). Важливим є врахування пріоритету критерію, оскільки від цього залежить вибір рішення. Ця дія вимагає формалізації організаційно-управлінської ситуації, тобто подана інформації про ситуацію в структурованому вигляді (таблиця, графік тощо), введення необхідних позначок, введення обмежень тощо.

Наступна дія – *формулювання цілей і альтернативних способів їх досягнення* – передбачає постановку цілей запланованого організаційно-управлінського рішення (відповідь на запитання: чого необхідно досягти?) та колективне обговорення спільної мети. А. Солов'єнко вважає, що “ідеальний економіст” має адекватно оцінювати дійсність; ставити мету, досягнення якої

здатне змінити дійсність на краще [3, с. 49]. Подальші дії вимагають виявлення можливостей вирішення організаційно-управлінської ситуації, здійснення прогнозування імовірних способів перетворення ситуації, а також формулювання сукупності альтернативних рішень. Науковці попереджають, що тут варто враховувати “золоте правило” організаційно-управлінських рішень: якщо здається, що в ситуації є лише один вихід, то він, як правило, є помилковим. Отже, доцільним є пошук, виявлення та генерація нових можливих виходів із конкретної організаційно-управлінської ситуації (чим більше розглядається варіантів, тим вища ймовірність, що серед них виявиться оптимальний). Ця дія вимагає попереднього вибору прийнятних альтернатив (виробляється на основі їх детального аналізу з погляду досягнення поставлених цілей, наявних обмежень, термінів виконання) та їх оцінювання (виробляється на основі даних, отриманих на попередньому етапі, а також за допомогою інформації, досвіду роботи й інтуїції вибираються найкращі варіанти альтернативних рішень).

Уміння генерувати можливі способи вирішення організаційно-управлінської проблеми, на думку К. Балдіна, А. Даржанія, Ю. Козелецького, є показником рівня досвідченості суб’єкта організаційно-управлінської діяльності.

Методи формування множини альтернатив за ступенем формалізації технологій, що використовуються, поділяють на класи:

- емпіричні (каузальні). Ситуація прийняття рішень порівнюється з усіма відомими спорідненими ситуаціями. Суб’єкт прийняття рішення порівнює дані ситуації та корегує рішення, ураховуючи наявні особливості;

- логіко-евристичні. Передбачають поступовий поділ конкретної проблеми на окремі підзавдання, операції, елементарні дії, які мають відомі евристичні рішення (метод дерева рішень, метод морфологічних таблиць);

- абстрактно-логічні. Дають змогу відволіктися від сутності конкретних дій або прийомів роботи й акцентувати увагу лише на їх послідовності;

- рефлексивні. Базуються на послідовному висуненні гіпотез про можливі цілі іншого суб’єкта операції та формулюванні реакцій у відповідь.

Фахівці економічного профілю мають володіти всіма методами формування множини альтернатив.

Вибір оптимального рішення передбачає такі дії: визначення переваг та недоліків кожної альтернативи, оцінювання всіх варіантів рішення відповідно до наявних обмежень; передбачення можливих наслідків вибору того чи іншого рішення; вибір двох найоптимальніших рішень (основного й запасного). Основне рішення в подальшому приймається для реалізації. Запасне рішення є варіантом, що дублює основне й реалізується у випадку зміни зовнішніх обставин і факторів; визначення порядку, термінів і методів виконання рішення, що передбачає одержання відповідей на запитання: що робити? у якій послідовності? як робити? де? коли?; визнавання за іншою стороною права на іншу позицію й помилку.

Дії щодо організації роботи колективу виконавців реалізації прийнятого рішення передбачають такі операції: розробку спеціальних процедур, спрямованих на реалізацію обраного плану вирішення виробничого завдання; планування роботи, визначення складу виконавців з урахуванням складності рішення, їх кваліфікації, психофізіологічних особистих якостей, сумісності, мотивації, досвіду роботи; забезпечення достатньої мотивації виконавців; доведення виконавцям рішення, що здійснюється або усним наказом, або в письмовому вигляді за-

лежно від складності рішення, наявності часу, відповідальності виконавців; розподіл обов'язків та забезпечення виконавців ресурсами; раціональне розподілення часу й сили; підтримання дисципліни та відстоювання інтересів справи; володіння алгоритмами делегування повноважень та передачі відповідальності; визначення строків виконання й контролю; вибір найбільш доцільної позиції та стилю спілкування з підлеглими в тій чи іншій конкретній ситуації, виявлення доброзичливості й тактовності у відносинах з ними; запобігання та вирішення міжособистісних конфліктів.

Виконання цієї дії передбачає якісне інформаційне забезпечення організаційно-управлінської ситуації. За умови помилок у прийнятті рішень або неякісному обміні інформацією (її неповність, недостовірність, неправильне тлумачення розпорядження) організаційно-управлінський процес розпадається. Це призводить до масштабних помилок у прийнятті рішень і як наслідок – соціальних або техногенних катастроф.

Дослідники (Н. Волкова, В. Зінченко та ін.) акцентують на тому, що при обміні інформацією обидві сторони цього процесу мають відігравати активну роль. Щоб обмін інформацією між керівником та підлеглим був ефективним, підлеглий має повідомити, як він зрозумів завдання, котре щойно одержав. У процесі обміну інформацією виділяють чотири базових елементи: відправник, особа, яка генерує ідеї або збирає інформацію й передає її; повідомлення, власне інформація, закодована за допомогою символів; канал – засоби передавання інформації, які можуть бути застосовані як самостійні або в поєднанні один з одним; одержувач, особа, якій призначена інформація і яка інтерпретує її. Взаємопов'язаними етапами моделі є: зародження ідеї, кодування та вибір каналу, передача, декодування. Інформаційна взаємодія суб'єктів комунікації щодо реалізації її цілей опосередкована впливом інформації у вигляді прямого та зворотного зв'язку, якістю кодування й декодування інформації.

На практиці ефективність комунікацій знижується, якщо неточно формулюється повідомлення, наявний помилковий переклад або нечітке тлумачення, недостовірність, ненадійність, допускаються втрати інформації в процесі її передачі та зберігання, якщо наявна неухважність працівників, недостатній час для адаптації, передчасне оцінювання, страх, відсутність передачі тощо. Ф. Веселков та С. Ковальов вважають, що студенти-економісти мають отримувати спеціальну інформаційну підготовку: знати номенклатуру інформаційних видань, послуг, баз даних, що пропонуються бібліотеками; вміти формулювати, уточнювати інформаційні запити; володіти алгоритмами оптимального інформаційного пошуку; вміти самостійно вивчати інформаційні джерела, застосовувати їх у практичній роботі тощо [2, с. 63].

Отже, можна виокремити такий операційний склад дій з інформаційного забезпечення організаційно-управлінської діяльності: планування процесу пошуку інформації (формулювання теми інформації, встановлення необхідних інформаційних джерел, вибір способів отримання інформації); отримання інформації (послугування сучасними засобами оргтехніки та мультимедіа, математичне моделювання, природний експеримент); визначення якості інформації (повнота, точність, достовірність, оперативність тощо); обробка та збереження даних (виокремлення змістовної інформації від інформаційного шуму, структурування матеріалу, його упорядкування, поєднання розрізнених даних, вирахування узагальнених показників (для числових даних), подання інформації в найдоцільні-

шій формі (вербальній, графічній, у вигляді таблиць та ін.)), створення баз даних, каталогів тощо; аналіз і адаптація інформації щодо поставленого завдання (класифікація інформації, встановлення зв'язків і аналогій між даними, формулювання й аргументація загальних висновків); презентація інформації (трансляція інформації, виклад інформації в усній або письмовій формі, оформлення інформації у вигляді стендів, плакатів, мультимедійних презентацій, участь в обговоренні презентованого матеріалу, аргументоване обґрунтування власних позицій).

Дії з контролю та корекції вирішення виробничих завдань передбачають збір інформації про виконання всіх зазначених заходів; забезпечення відповідності результатів виконання кожного етапу запланованого рішення; гнучке реагування на зміни ситуації; вимір та оцінювання наслідків здійсненого рішення; порівняння отриманих результатів з тими, що були сформульовані як очікувані; аналіз підсумків проведеної роботи, помилок та невдач; розробку рекомендацій для подальшої виробничої діяльності; внесення коректив в елементи її вирішення; створення атмосфери, що сприяє творчості й ентузіазму виконавців.

Дії з інформаційного забезпечення організаційно-управлінської діяльності передбачають моделювання інформації з урахуванням особливостей її сприйняття та розуміння; адекватне формулювання власних потреб в інформації; добір відповідних комунікативних засобів, які відповідали б психологічному стану, особистісним якостям виконавців виробничого завдання; реалізація нормативів літературної мови в усному й писемному професійному мовленні, забезпечення повноти, достовірності, оперативності, своєчасності, однозначності інформації (сукупності відомостей про стан керованої системи та зовнішнього середовища) виконавцям щодо сутності й особливостей реалізації запланованих заходів; володіння різноманітними формами (дії, образи, вербальні, категоріальні) презентації інформації; добір відповідних комунікативних засобів, які відповідали б психологічному стану, особистісним якостям виконавців виробничого завдання; відчуття й підтримання зворотного зв'язку; уникнення реплік і висловлень, що створюють бар'єри комунікації, зокрема пов'язані з гендерною ідентичністю, сприяють появі викривлень у розумінні виконавцями прийнятого рішення; добір методів впливу на суб'єктів комунікації (особистий приклад, пояснення, переконання, прохання, звернення за порадою тощо); використання механізмів впливу (зараження, навіювання, переконання, наслідування), засобів управління увагою суб'єкта комунікації.

Дії із самоорганізації та самоуправління передбачають встановлення чітких особистісних цілей та знаходження можливостей, які надає життя; планування особистої діяльності, уміле розпорядження своїм часом; вияв впевненості в собі, поєднання вимогливості з наданням свободи для вияву особовим складом ініціативи й самостійності; бачення перспектив розвитку власної діяльності та їх визначення; здійснення власних дій відповідно до декларованих корпоративних цінностей; володіння собою, здійснення самоконтролю, саморегуляції за будь-якої ситуації, незалежно від сили зовнішніх чинників; управління своєю поведінкою, оперативне й правильне орієнтування в мінливих умовах процесів передачі та обміну інформацією управління своєю поведінкою, оперативне й правильне орієнтування в мінливих умовах процесів передачі та обміну інформацією; критичне оцінювання вірогідних наслідків власних рішень, своєчасне виправлення помилок.

Висновки. Таким чином, компонентно-структурний аналіз управлінських умінь майбутніх фахівців економічного профілю дав змогу чіткіше уявити сутність досліджуваного поняття й конкретизувати його зміст.

Список використаної літератури

1. Балдин К.В. Управленческие решения: теория и технология принятия : учебник для вузов / К.В. Балдин, С.Н. Воробьев. – М. : Проект, 2004. –304 с.
2. Веселков Ф. Информационная подготовка экономистов / Ф. Веселков, С. Ковалев, Л. Мац // Высшее образование в России. – 2001. – № 2. – С. 62–66.
3. Соловьяненко А. Менеджмент, маркетинг и математика в культуре идеального экономиста / А. Соловьяненко // Высшее образование в России. – 2001. – № 2. – С. 46–50.

Стаття надійшла до редакції 19.11.2012.

Любченко О.В. Компонентно-структурный анализ управленческих умений специалистов экономического профиля

В статье представлен компонентно-структурный анализ управленческих умений специалистов экономического профиля. Раскрыта структура управленческих умений специалистов экономического профиля, необходимых для осуществления организационно-управленческой деятельности: анализ производственной ситуации, формулирование целей и альтернативных способов ее достижения, выбор оптимального решения, организация работы исполнителей, контроль и коррекция разрешения производственных задач, информационное обеспечение производственной деятельности, самоорганизация и самоуправление.

Ключевые слова: управленческие умения, специалисты экономического профиля, производственная ситуация.

Lubchenko O. Componential-structural analysis of managerial skills of economic profile specialists

Componential – structural analysis of managerial skills of economic profile specialists has been presented in the article. The structure of managerial skills of economic profile specialists necessary for accomplishing of organizational-administrative activity: the analysis of production situation, goals formulation and alternative ways of its achievement, the choice of optimal decision, the organization of performers' work, control and correction of production tasks solving, informational providing of production activity, self-organization and self-administration has been exposed.

Key words: managerial skills, economic profile specialists, production situation.

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СЕРЕДНІХ ПРОФЕСІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розкрито питання організації педагогічної практики майбутніх фахівців у середніх професійних навчальних закладах. Описано основні вимоги, які висувуються в процесі практики до студентів-практикантів, керівників практики, методистів, викладачів педагогіки і психології.

Ключові слова: педагогічна практика, майбутні фахівці, середній професійний навчальний заклад.

Педагогічна практика як ефективна форма навчання студентів покликана забезпечити формування професійно-педагогічних умінь і навичок у проведенні навчально-виховної й позакласної роботи з учнями. У зв'язку із цим спільними завданнями практики є: забезпечення зв'язку теоретичних занять у ВНЗ з роботою школи; розширення, закріплення й перевірка знань, здобутих студентами в процесі навчання; формування основних професійно-педагогічних умінь і навичок у проведенні педагогічної роботи як учителя-предметника й класного керівника, виходячи з вимог кваліфікаційної характеристики вчителя; розвиток у студентів інтересу до дослідження актуальних питань навчання й виховання школярів; підготовка випускників інституту до творчого здійснення обов'язку вчителя.

Система педагогічної практики студентів націлена на становлення в майбутніх фахівців професійних умінь, навичок, особистісних якостей і здібностей, які нададуть їм можливість у майбутньому успішно здійснювати навчально-виховний процес у школі. Рівень організації й проведення педагогічної практики студентів не відповідає вимогам, що висувуються сьогодні до вчителя.

Основна мета педагогічної практики полягає в тому, щоб навчити студентів організовувати навчально-виховний процес на основі законів і вимог наукової теорії. Якісні особливості педагогічних умінь і здібностей, що формуються, залежать, в першу чергу, від того, якою мірою практика студента спирається на усвідомлене використання ним наукових знань із філософії, педагогіки, психології, анатомії та фізіології, методики.

У період проходження студентами педагогічної практики в середніх професійних навчальних закладах, вони вивчають послідовність і взаємозв'язок загальної й професійної освіти, теоретичного та практичного навчання, включаються в навчальну й виховну роботу з учнями, освоюють ту або іншу професію.

Мета статті – розкрити особливості проходження студентами педагогічної практики в середніх професійних навчальних закладах.

Педагогічна практика є активним періодом спеціалізації студентів через виконання творчих робіт на основі альтернативних спецкурсів і спецсемінірів. Ця практика принципово відрізняється від шкільної. Її основу становить активне включення студентів у педагогічну діяльність. Відбувається практичне освоєння системи педагогічної діяльності на основі тієї підготовки, задається формування узагальнених педагогічних умінь. Усе, що раніше вивчалось частинами, вибудовується

ується в єдиний цілеспрямований процес, і його виконавці займають позицію вчителя-вихователя.

На цьому етапі педагогічної практики необхідно ввести комплексні завдання, що стимулюють установлення міжпредметних зв'язків у циклі: психологія, педагогіка, методика, спецпредмети. Ці завдання звернені до осмислення уроку, позакласних виховних заходів та їх аналізу за міжпредметними критеріями (психологічний, дидактичний, методичний аналіз), за реалізацією освітньої, виховної й розвивальної функцій.

Міжпредметні зв'язки за всіма циклами навчальних дисциплін встановлюються шляхом освоєння основних структурних одиниць педагогічного процесу й знаходження їх місця в загальній системі роботи вчителя-вихователя. Комплексні завдання складні. Вони звернені до цілепокладання: постановки навчально-виховних завдань, обґрунтування шляхів їх досягнення й прогнозування очікуваного результату.

Необхідно наголошувати на самостійній роботі студентів. Система роботи, яку опановують студенти, відбиває цілісність процесу, послідовність і взаємодопомогу його ланок та компонентів. Це наближає їх до найбільш високого рівня проходження педагогічної практики – діяльності в умовах професійної освіти. Така робота триває в період стажування після закінчення ВНЗ і є підґрунтям для нових, більш складних процесів професійного становлення й оволодіння технологіями навчання та виховання, педагогічною майстерністю. Складається певний стиль відносин між учасниками практики, координуються способи керівництва практикою.

Досвід показує, що професійна підготовка фахівця, її оптимізація визначаються функціонуванням усіх структурних елементів системи, особливо особистісними факторами.

Під час проходження педагогічної практики студенти мають такі обов'язки.

Студент-практикант зобов'язаний вчасно виконувати всі види робіт, передбачені програмою практики, йому необхідно показати себе компетентним фахівцем з творчим мисленням, що володіє широким кругозором, високими моральними якостями, соціальною активністю, інтересом і любов'ю до дітей та професії.

Студент-практикант має бути прикладом організованості, дисциплінованості, відповідального ставлення до справи, прагнути до творчого співробітництва з учнями, учителями, батьками.

Студент веде "Щоденник педагогічних спостережень", у якому фіксує результати спостережень і аналізу навчально-виховної роботи з учнями, а також зошит із планами-конспектами всіх проведених виховних заходів, позакласних заходів з предмета.

Практикант організовує свою діяльність відповідно до вимог Статуту навчально-виховної установи, підкоряється правилам внутрішнього розпорядку, виконує розпорядження адміністрації й керівників практики.

У випадку невиконання вимог, висунутих до практиканта, він може бути відсторонений від проходження практики.

Студент, який відсторонений від практики, вважається таким, що не виконав навчальний план. За рішенням ради факультету йому може призначатися повторне проходження практики без відриву від навчальних занять в університеті.

Обов'язки керівників практики.

Факультетський керівник призначається радою факультету з-поміж найбільш досвідчених викладачів університету. Його обов'язки такі:

- організація й урахування результатів практики на факультеті, складання плану-графіка її проведення, проекту-наказу про розподіл студентів за школами, установами системних зв'язків зі школами;
- організація й проведення настановчої та підсумкової конференцій на факультеті, подання підсумків практики;
- вибірково відвідування уроків і позакласних занять студентів, вживання необхідних заходів до усунення недоліків в організації практики;
- своєчасне оформлення документів до оплати керівників практики й загальнофакультетського звіту за підсумками практики із пропозиціями щодо її вдосконалення;
- участь в обговоренні запитів організації практики на засіданнях кафедр і раді факультету.

Груповий керівник призначається з-поміж досвідчених викладачів інституту або кращих учителів. За груповим керівником закріплюється не більше ніж дві школи (при кількості студентів не більше ніж 15 осіб), у яких він організує роботу всіх студентів цього факультету, що проходять практику в цих школах.

Груповий керівник проводить таку роботу:

- встановлює безпосередній зв'язок зі школами;
- організовує інструктивно-методичну роботу з учителями, підбиває підсумки практики в школі;
- розподіляє студентів за класами, затверджує індивідуальні плани студентів, контролює їх виконання;
- забезпечує активну участь студентів у навчально-виховному процесі шкіл, вибірково є присутнім на уроках і позакласних виховних заняттях, організовує їх колективне обговорення, перевіряє педагогічні щоденники студентів;
- аналізує звітну документацію студентів і разом з викладачами, що брали участь у практиці кафедр, учителями й класними керівниками виставляє диференційовану оцінку за практику;
- складає звіт про практику студентів і подає його факультетському керівникові.

Методист за фахом призначається з-поміж досвідчених викладачів інституту або кращих учителів. Він бере участь у настановчій і підсумковій конференціях, організовує відвідування й аналіз практикантами уроків за фахом, позакласних занять з предмета; складає єдиний план-графік проведення уроків, факультативних і позакласних занять з предмета, консультує студентів при підготовці до уроків, факультативних і позакласних занять з предмета; організує їхнє колективне відвідування й обговорення; проводить семінар і методичні наради зі студентами, оцінює навчально-виховну роботу практикантів разом з викладачами кафедр педагогіки, психології, учителями; організує науково-методичну допомогу психологів, учителів; організовує науково-методичну допомогу вчителям і викладачам школи в проведенні роботи зі студентами-практикантами.

Викладач педагогіки призначається кафедрою педагогіки й може керувати практикантами в декількох навчально-виховних установах, але не більше ніж 25 студентами. У його функції входить: участь у настановчих і підсумкових конференціях, допомога студентам в індивідуальному плануванні роботи; консультування студентів при підготовці до позакласних виховних занять, перевірка

їх планів і конспектів; вибіркова присутність на уроках студентів і участь у їх колективному обговоренні; присутність на позакласних виховних заняттях та їх аналіз; участь у проведенні семінарів і методичних нарад для студентів; аналіз звітної документації студентів за підсумками практики; виставлення диференційованої оцінки роботи кожного студента-практиканта разом з учителями, класними керівниками й іншими керівниками практики.

Викладач психології керує не більше ніж 50 студентами. Його функції: участь у настановчих і підсумкових конференціях з практики; проведення колективних консультацій з питань психолого-педагогічного вивчення психічного розвитку особистості й колективу учнів; індивідуальне консультування студентів за наявності психологічних труднощів у контактах з дітьми; відвідування не менше ніж одного уроку й одного позакласного виховного заняття студентів; участь у їх обговоренні, аналіз і диференційована оцінка складеної студентами психологічної характеристики особистості школяра; спільна з іншими керівниками практики оцінка роботи кожного практиканта.

Висновки. Єдність теоретичного й практичного навчання реалізується за рахунок цілісної побудови практики. Теоретично можна вивчати професію послідовно, озброюючи студентів знаннями предмета, навчання, виховання, знаннями його закономірностей, цілей, принципів, змісту, методів тощо. На практиці педагогічний процес нероздільний і являє собою цілісне явище. У період практики студент не просто поглиблює або закріплює знання, він відкриває їх для себе, переконуючись у тому, що знання, отримані на лекціях, семінарах, у самостійній роботі над першоджерелами, роблять фахівця здатним грамотно здійснювати професійну діяльність.

У процесі педагогічної практики відбувається формування спочатку простих, пізніше – складних, професійно-педагогічних умінь, які не можуть бути сформовані теоретично, без безпосереднього досвіду роботи на практиці.

Список використаної літератури

1. Акиншина О.Н. Некоторые психолого-педагогические аспекты анализа организации и проведения педагогической практики студентов выпускных курсов / О.Н. Акиншина // Педагогическая практика в системе непрерывного образования при многоуровневой подготовке бакалавра и специалиста. – Липецк : ЛГПИ, 1999. – С. 58–62.
2. Берестовская Л.П. Взаимосвязь теоретической и практической подготовки студентов в многоуровневой системе педагогического образования / Л.П. Берестовская // Образовательные стандарты и развитие личности. – Омск : ОмГПУ, 1995. – С. 27–29.
3. Бондаревская Е.В. Совершенствование научного руководства подготовкой студентов к воспитательной работе с учащимися в период практики студентов / Е.В. Бондаревская // Из опыта организации педагогической практики студентов. – Ростов н/Д. : РГПУ, 1972. – С. 10–13.
4. Бурлакова Н.Е. Повышение научного руководства педагогической практикой при подготовке бакалавра образования / Н.Е. Бурлакова // Аксиологические основы современной педагогики. – Липецк : ЛГПИ, 1997. – С. 55–62.
5. Из опыта организации педагогической практики студентов. – Ростов н/Д. : РГПИ, 1972. – 44 с.
6. Кузьмина Т.А. Функции педагогической практики в системе профессиональной подготовки студентов к работе в школе / Т.А. Кузьмина // Педагогическая практика в системе непрерывного образования при многоуровневой подготовке бакалавра и специалиста. – Липецк : ЛГПИ, 1999. – С. 47–49.
7. Харламов И.Ф. Педагогическая практика: старые и новые подходы / И.Ф. Харламов // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 72–78.

Стаття надійшла до редакції 27.08.2012.

Майский Г.Ю. Педагогическая практика будущих специалистов в средних профессиональных учебных заведениях

В статье раскрываются вопросы организации педагогической практики будущих специалистов в средних профессиональных учебных заведениях. Описаны основные требования, которые выдвигаются в процессе практики к студентам-практикантам, руководителям практики, методистам, преподавателям педагогики и психологии.

Ключевые слова: педагогическая практика, будущие специалисты, среднее профессиональное учебное заведение.

Maiskiy G. Future teaching practice in secondary vocational schools

The article describes the organization of the future teaching practice in secondary vocational schools. The basic requirements that are put forward in the course of practice for student teachers, supervisors, methodologists, teachers of pedagogy and psychology.

Key words: pedagogical practices, future professionals, vocational school.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглянуто проблеми розвитку інформаційного світогляду майбутніх учителів технологій на етапі модернізації педагогічної освіти, такі як інформатизація на всіх її рівнях, а також формування у майбутніх педагогів інформаційної культури як основи для входження України у світовий інформаційний простір.

Ключові слова: інформаційний світогляд, модернізація педагогічної освіти, інформаційна культура.

Україна стає відкритим суспільством у глобальному світі, що характеризує міжнародний освітній простір та ринки робочої сили як чинники розвитку освіти в Україні. Прийняття умов і правил входження до них є необхідністю і забезпеченням доступу наших громадян до можливостей реалізувати свій освітній потенціал якнайкраще. Одним із результатів відкритості для української освіти є узгодження форм оцінювання якості навчання з міжнародними формами та входження до міжнародних баз даних організацій, які встановлюють рейтинги навчальних закладів, адже саме якість вищої освіти є основою створення європейського освітнього простору.

Разом з тим слід констатувати, що однією з негативних тенденцій у системі вищої освіти України є зниження рівня якості вищої освіти. Тому завдання з підвищення якості освіти є нагальною проблемою.

Розвиток інформаційного світогляду особистості розглядається сьогодні як основа входження України у світовий інформаційний простір. Одним з механізмів інформатизації сучасного суспільства є інформатизація системи освіти на всіх її рівнях. Болонська декларація заклала основу глобалізаційного процесу в європейській і світовій освіті загалом. Її мета – створення європейського освітнього простору.

Мета статті – розглянути сучасні підходи до розвитку інформаційного світогляду майбутніх учителів технологій.

Це своєрідний рух освітніх національних систем до єдиних стандартів і критеріїв, головна мета якого консолідувати зусилля наукової й освітянської громадськості для істотного підвищення конкурентоспроможності випускників вищої школи в європейському вимірі, а також для підвищення ролі цієї системи в соціальних перетвореннях.

Входження України в Болонський процес потребує радикальної модернізації змісту педагогічної освіти. Колишній погляд на підготовку вчителя в царині усталеного знання поступово відходить у минуле. Формула “освіта на все життя” замінюється новою – “освіта через усе життя” [1, с. 6]. Цим зумовлено постійне зростання актуальності проблеми неперервної освіти.

Такий рух спричинений реальними потребами суспільства, як зазначає М. Кастельс, зокрема проблемами глобалізації становлення інформаційного суспільства, розширенням ринку праці, міжкультурних обмінів, а головне –

об'єктивно сформованою потребою навчитися “жити разом”, зберігаючи власну етнічну, культурну, релігійну та іншу різноманітність і водночас толерантно ставлячись один до одного.

Науково-технічний прогрес та прискорення соціально-економічного розвитку справляє революційний вплив на всю систему суспільних, економічних, політичних відносин, на саму людину. Одним із пріоритетних напрямів розвитку нашого суспільства, зокрема системи вищої професійної освіти, стає входження України в європейський освітній простір. Така тенденція орієнтує освітній процес на гуманістичні цінності, розкриття потенціалу майбутнього вчителя, зумовлює приведення системи підготовки майбутніх фахівців у відповідність до міжнародних освітніх стандартів. Консолідація європейського освітнього співтовариства для освітньої концепції Болонського процесу передбачає становлення та перспективи загальноєвропейської системи вищої освіти, які ґрунтуються на спільності фундаментальних принципів функціонування [2].

У Болонській декларації сформульовані фундаментальні принципи створення Європи знань та запропоновані засоби реалізації цих принципів. Професор Ю. Рубін зазначає, що сьогодні Європа знань – найважливіший фактор соціального розвитку, здатний забезпечити всім її громадянам необхідний рівень компетентності для відповіді на виклик нового тисячоліття; допомогти усвідомити спільність цілей та належність до єдиного соціального і культурного простору. Роль освіти та співробітництва у цій сфері визнається першорядною [3, с. 40].

Натомість входження України в Болонський простір вимагає дотримання певних вимог, пов'язаних із формуванням у молодого покоління різних видів компетентностей, що виступають основою самореалізації особистості в суспільстві. Основними з них, як зазначає В. Андрущенко, В. Бех, Г. Кремень, С. Яшанов, виступають не тільки оволодіння загальною культурою, а й інформаційною, тому сучасна школа як одна з ланок сучасної середньої освіти почала впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у середню школу. Дискусивність цього питання не виключає необхідності підготовки для майбутніх учителів технологій, що володіють інформаційною компетентністю в галузі використання комп'ютерних технологій, зокрема в навчально-виховному процесі. Окремі розробки сучасних учених у галузі використання інформаційно-комунікаційних технологій у школі, з одного боку, сприяють реалізації завдань Болонського процесу, а з іншого – виявляють недостатню готовність пересічного вчителя до формування основ інформаційної культури школярів.

Як складова системи освіти України педагогічна – виконує актуальне завдання кадрового забезпечення дошкільної, середньої, спеціальної та додаткової освіти, а також початкової, середньої й вищої професійної освіти. Необхідність модернізації педагогічної освіти зумовлена внутрішніми закономірностями розвитку педагогічної освіти і перспективними потребами розвитку особистості, суспільства та держави. Підготовлені в системі педагогічної освіти фахівці покликані стати носіями ідей відновлення на основі збереження і збільшення кращих традицій вітчизняної освіти та світового досвіду.

Мета модернізації педагогічної освіти – створити механізм ефективного й динамічного функціонування педагогічної освіти в умовах здійснення модернізації української освіти.

Серед основних завдань і напрямів модернізації педагогічної освіти вказується на необхідність навчання педагогів використовувати інформаційні та ко-

мунікаційних технологій в освітньому процесі. Однак, наразі у стандартах вищої педагогічної освіти вивченню цих питань приділено недостатньо уваги.

Впровадження нових Державних стандартів орієнтує на побудову нової моделі навчання вчителя технологій, яка є засобом у досягненні майбутніми вчителями належного рівня компетенцій, пов'язаних з їхніми вміннями формувати у школярів досвід елементарного володіння комп'ютером. Але необхідною умовою в процесі професійної підготовки студентів залишається інформаційна культура (теоретичні та практичні знання).

Сучасна освіта етапу інформатизації та глобальної масової комунікації повинна характеризуватися активним використанням інформаційно-комп'ютерних технологій і різних пристроїв на їхній базі, що забезпечують: доступ до глобальних ресурсів Інтернет; функціонування систем автоматизації управлінської діяльності; застосування електронних засобів освітнього призначення, реалізованих на базі технологій обробки аудіовізуальної інформації й інформаційної взаємодії; комп'ютерну психолого-педагогічну діагностику.

Інформатизація освіти – це процес забезпечення сфери освіти методологією і практикою розробки й оптимального використання сучасних засобів інформаційно-комп'ютерних технологій, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічних цілей навчання, виховання. Цей процес ініціює:

1) вдосконалення механізмів керування системою освіти на основі використання автоматизованих банків даних науково-педагогічної інформації, інформаційно-методичних матеріалів, а також комунікаційних мереж;

2) удосконалення методології та стратегії добору змісту, методів і організаційних форм навчання, виховання, що відповідають завданням розвитку особистості студента в сучасних умовах інформатизації суспільства;

3) створення методичних систем навчання, орієнтованих на розвиток інтелектуального потенціалу студента на формування вмінь самостійно здобувати знання, здійснювати інформаційно-навчальну, експериментально-дослідну діяльність, різноманітні види самостійної діяльності з обробки інформації;

4) створення і використання комп'ютерних програм-тестів, що діагностують методики контролю й оцінювання рівня знань студентів.

Процес інформатизації системи освіти висуває інші вимоги до педагогів у сфері підвищення компетентності кожної особистості в інтелектуальній, суспільній, економічній, комунікаційній, інформаційній та іншій сферах діяльності.

Однією з умов вирішення цієї проблеми є розвиток такого напрямку в освіті, як оволодіння інформаційною культурою учасниками навчально-виховного процесу – від студента до школяра.

Зростає значущість інформаційної культури (інформаційної компетентності) педагогів, що здійснюють свою професійно-педагогічну діяльність в умовах широкого впровадження засобів інформаційних і комунікаційних технологій (далі – ІКТ) в освітній простір. На нашу думку, формування інформаційної культури педагогів має два аспекти – загальноосвітній і професійний.

Фахівці, які будуть використовувати в освітньому процесі весь комплекс засобів ІКТ, насамперед повинні мати необхідний рівень фундаментальної підготовки в галузі інформатики (інформатичну компетентність), без чого взагалі неможлива експлуатація засобів ІКТ і реалізація їхнього потенціалу в освітніх цілях: мати необхідні психолого-педагогічні знання для ефективного здійснення всіх функцій, пов'язаних з використанням засобів ІКТ.

Вирішити ці проблеми можливо тільки за умови підготовки фахівців, що можуть вирішувати завдання, пов'язані зі:

- створенням і використанням педагогічних технологій, орієнтованих на формування умінь здійснювати різноманітні види самостійної діяльності зі збору, обробки, збереження, передачі навчальної інформації;

- функціонуванням “віртуальних” відкритих освітніх систем телекомунікаційного доступу на базі потенціалу розподіленого інформаційного ресурсу, що забезпечують соціальну адаптацію до життєдіяльності в інформаційному суспільстві;

- застосуванням засобів ІКТ в управлінні освітньою установою, розробкою політики їхнього впровадження в навчально-виховний процес;

- використанням навчально-матеріальної бази інформатизації освіти, у тому числі з педагогіко-ергономічним оцінюванням засобів обчислювальної техніки, засобів інформатизації та комунікації, застосовуваних у сфері освіти;

- створенням і використанням на базі ІКТ засобів моніторингу розвитку освітнього процесу, у тому числі в навчанні й інтелектуальному розвитку студента;

- організацією науково-дослідної й експериментальної діяльності на основі засобів автоматизації процесів обробки результатів навчального експерименту (лабораторного, демонстраційного), що відбувається як у реальних умовах, так і віртуальних.

Майбутніх учителів треба готувати до професійно-педагогічної діяльності з огляду на об'єктивні фактори, такі як рівень оснащення школи обчислювальною технікою, різноманітність техніки і програмного забезпечення тощо, що зумовлює необхідність диференціації навчання майбутніх учителів для підвищення ефективності підготовки в галузі інформаційної компетентності.

Названі вище соціально-економічні та науково-технічні фактори викликали необхідність введення у понятійно-термінологічний апарат сучасної науки терміна “ключова кваліфікація”. Під ключовою кваліфікацією розуміють поліпрофесійні знання й уміння індивіда, що виходять за рамки визначеної професійної підготовленості (кваліфікації) [7, с. 54–56]. Ці знання й уміння, як зазначають М. Степко, О. Савченко та інші [2], – відрізняються широким радіусом дії у кваліфікаційній структурі фахівця і забезпечують його конкурентоспроможність і професійну мобільність. Таким чином, ключова кваліфікація, органічно вбудована в структуру конкретної кваліфікації сучасного педагога, і визначає його професійно-педагогічний потенціал.

Перш за все, це стосується самого змісту інформаційної освіти. Він повинен забезпечити формування у студентів нових знань і вмінь, що будуть потрібні їм у сучасному інформаційному суспільстві, а також для розвитку інтелектуального потенціалу на засадах інформаційного навчання та особистісно орієнтованого підходу.

Іншим важливим аспектом, що визначає характер змін у галузі освіти, є науково-технічний прогрес і його вплив на соціальні та суспільні відносини. Ми погоджуємося з думкою російських учених Г. Луканкіна та Т. Сергєєвої про те, що поява у середині ХХ ст. теорії розвивального навчання прямо пов'язана з необхідністю переосмислення наявних і пошуку нових форм одержання, освоєння та переробки інформації [4, с. 81; 5; 6], що, у свою чергу, є наслідком стрімкого розвитку науки і техніки.

Оволодіння новим рівнем інформаційних технологій, складовою яких є інформаційна культура, безперечно, впливає на професійно-педагогічну підготовку сучасного педагога, сприяючи мобільності застосування сучасних інформаційних технологій у навчально-виховному процесі.

Таким чином, зазначена проблема підготовки фахівців (зокрема вчителів технологій) з достатнім рівнем інформаційної культури не може розглядатися лише як прерогатива вузівського курсу з інформатики або системи відповідних спеціальних курсів. Таке вузьке розуміння змісту та засобів інформаційної культури не відповідає розумінню принципового методологічного значення інформаційної культури, її інтегруючої, системоутворювальної ролі у структурі професійних знань.

Сучасна цивілізація вступає в таку фазу свого розвитку, яку прийнято називати “інформаційним суспільством”. Характерною ознакою такого типу цивілізації є значне прискорення темпів культурних змін, інтенсифікація творчих процесів, які стосуються усіх сфер людського життя.

Найвиразніші ознаки інформаційного суспільства – перегляд ставлення до природи як до виключно ресурсного джерела виробництва, бурхливий розвиток “індустрії знань”, трансформація системи науки й освіти, орієнтована на провідні галузі людської діяльності. Розвинуті країни в цих галузях нині виробляють понад половини національного продукту.

Проблематика інформаційного суспільства – безсумнівний актуалітет новітньої філософії. Намагання перелічити всі її складові – невдячна справа. Але будь-який підхід до визначення інформаційного суспільства як феномену цивілізації XXI ст. обов’язково враховує принаймні два визначальних концепти – культуру й особистість. Тому потреби сьогодення, пов’язані з реформуванням професійної педагогічної освіти в Україні, вимагають нових підходів до діяльності педагога як провідного суб’єкта освітнього процесу. Він вже не може персоніфікувати собою нормативну освітню діяльність, а стає активним суб’єктом, який реалізує в педагогічній професії свій спосіб життєдіяльності, готовність визначати завдання, розширювати рамки професійної діяльності, забезпечувати гуманістичну спрямованість освітнього процесу та реалізацію особистісно зорієнтованого підходу в освітньому середовищі ВНЗ.

Висновки. Отже, підсумовуючи вищезазначене, можна зробити висновок, що інформаційний світогляд є важливим компонентом соціалізації особистості й одним з основних чинників формування її інформаційної культури.

Список використаної літератури

1. Алексюк А.М. Модулі до навчального курсу “Педагогіка вищої школи” / А.М. Алексюк. – К. : Вид-во КНУ ім. Т.Г. Шевченка, 1992. – 28 с.
2. Болонський процес у фактах і документах / [упор. М.Ф. Степко, Я.Я. Болоубаш, В.В. Грубіяно, Н.І. Бабік]. – К. – Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 52 с.
3. Глобализация и конвергенция образования: технологический аспект / [под общей ред. проф. Ю.Б. Рубина]. – М. : Маркет ДС Корпорейшн, 2004. – 540 с.
4. Луканкин Г.Л. Информационно-категориальный подход к обучению математике младших школьников / Г.Л. Луканкин, Т.Ф. Сергеева // Информатика и образование. – 2000. – № 1. – С. 81–84.
5. Макаренко Л.Л. Комп’ютерна грамотність: теорія і практика : монографія / Л.Л. Макаренко. – К. : Освіта України, 2008. – 244 с.

6. Яшанов С.М. Система інформатичної підготовки майбутніх учителів трудового навчання : монографія / С.М. Яшанов ; [за наук. ред. акад. М.І. Жалдака]. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – 486 с.

7. Landa L.M. Methodological drawbacks of current educational software and suggestions for radical improvement based on algo-heuristic theory / L.M. Landa // Educational technology. – 1998. – Т. 38. – № 5. – С. 54–56.

Макаренко Л.Л. Современные подходы к развитию информационного мировоззрения будущих учителя технологий

В статье рассматриваются проблемы развития информационного мировоззрения будущих учителей технологий на этапе модернизации педагогического образования, такие как информатизация на всех его уровнях, а также формирование у будущих педагогов информационной культуры как основы для включения Украины в мировое информационное пространство.

Ключевые слова: информационное мировоззрение, модернизация педагогического образования, информационная культура.

Makarenko L. Modern approaches to the development of informative world view of future teachers of technologies

The problems of development are examined in the article informative world views of future teachers of technologies on the stage of modernization of pedagogical education are informatization on all of his levels, and also forming for the future teachers of informative culture as bases for included of Ukraine in outer informative space.

Key words: informative world view, modernization of pedagogical education, informative culture.

ЗМІСТ І СТРУКТУРА СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті подано структуру соціокультурної компетентності вчителів української мови й проаналізовано зміст ключових компетенцій, що входять до її структури.

Ключові слова: соціокультурна компетентність, ключові компетенції, учитель української мови.

В епоху глобалізації освіти процес здобуття знань набуває неперервного характеру, актуалізуються тенденції до інтеграції освітніх систем, що сприяє вихованню особистості, яка усвідомлює не лише свою національну і культурну ідентичність, а й сприймає світ у всій його цілісності, усвідомлює власну відповідальність за його майбутнє і готова бути причетною до його збереження і розвитку; має вміння і навички вільного спілкування у різних ситуаціях, формулювати та відстоювати власну думку, вести дискусію, оцінювати життєві явища, моральні, суспільні, історичні й інші проблеми сучасності, висловлювати щодо них власне ставлення, досягати взаєморозуміння та взаємодії з іншими членами суспільства. Освітні процеси та тенденції зосереджують увагу на проблемах підготовки вчителя-словесника, посилюють вимоги до його професійних та особистісних якостей. Наразі існує потреба в таких фахівцях, рівень яких гармонійно поєднує освіченість, професіоналізм, моральність, соціальну адаптованість, активну громадянську позицію, які є носіями національної й загальнолюдської культури, тобто компетентні в соціокультурному аспекті.

Метою статті є визначення змісту ключових компетенцій, що входять до структури соціокультурної компетентності вчителя української мови.

Поняття “компетентність” з’явилося у педагогічній літературі порівняно недавно, але все частіше в науковій педагогічній і методичній літературі ми зустрічаємо терміни “компетентнісний підхід”, “компетентнісна освіта”, “соціокультурна компетентність”. В українському освітньому просторі недостатньо наукових праць, присвячених проблемі соціокультурної компетентності, особливо проблемі соціокультурної компетентності вчителя української мови, тому існує необхідність у з’ясуванні сутності ключових дефініцій досліджуваної проблеми. Однією із характерних особливостей післядипломної педагогічної освіти є зростання значення соціокультурної компетентності вчителя української мови. Якщо раніше показником освіченості людини були знання, уміння та навички в певній галузі її професійної діяльності, то наразі цього замало.

Проблему соціокультурної компетентності розглянуто вченими переважно в наукових працях, присвячених аналізу та формуванню компетентності вчителів іноземної мови (О. Бирюк, Н. Бориско, В. Гопалова, В. Калінін, І. Кушнір, Н. Резнік, Г. Фуклева, С. Шехавцова та ін.) або простежено процес формування професійних компетентностей (І. Закір’янова, Ю. Лебеденко). Питання соціокультурної компетентності як формування суб’єктної активності у повсякденному житті особистості було розкрито у наукових працях О. Жорнової. Інтерес стано-

виль праця Т. Грицької, у якій закладено проблему впливу професійної компетентності педагога на формування ключових компетентностей учнів. Поняття соціокультурної компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури розглянуто О. Усик. Соціокультурну компетентність у зв'язку з підготовкою майбутнього вчителя української мови і літератури до професійної діяльності у полікультурному просторі України досліджувала Т. Мельник. Вагомий внесок у дослідження формування мовленнєвої компетентності у взаємозв'язку із соціокультурною компетентністю учнів загальноосвітніх навчальних закладів, студентів філологічних факультетів становлять і дисертаційні роботи останніх років (Н. Веніг, Д. Кобцева, Л. Кулибчук, А. Ляшкевич, Т. Мельник, С. Мунтян, А. Нікітіної, Л. Попової, Л. Цінько та ін.).

У документах ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи наголошується на ключових компетентностях (*key competencies*), що дають можливість особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах, робити внесок у розвиток суспільства, професійно зростати. Серед ключових компетентностей значне місце посідає соціокультурна компетентність як складний інтегрований утвір у характеристиці особистості.

З позиції соціальної педагогіки термін “соціальний” (від лат. *socialis*) трактується як суспільний, що пов'язаний із життям та відносинами людей у суспільстві. Мова йде не стільки про соціальний розвиток та виховання людини, скільки про її орієнтації на соціальні цінності, норми і правила суспільства (середовища життєдіяльності), у якому вона мусить жити й реалізовувати себе як особистість [6, с. 8]. На думку В. Маслової, “культура – це сукупність усіх форм діяльності суб'єкта у світі, що ґрунтується на системі установок..., цінностей та норм, прикладів та ідеалів, це пам'ять колективу, що існує тільки в діалозі з іншими культурами” [7, с. 11].

Система освіти є тим посередником між людиною та загальною культурою, через яку майже кожна людина не тільки пізнає основний зміст культури, а й засвоює її.

На нашу думку, поняття “соціокультура” зумовлене тим, що хоча соціальна й культурна сфери життєдіяльності суспільства й мають певну самостійність, та все ж тісно пов'язані між собою. Ці складові є обов'язковими умовами та продуктом життєдіяльності будь-якого соціуму, що виступає як соціальний суб'єкт – носій соціальних характеристик і дій, виробник культурних цінностей.

Зазначимо, що соціокультурна компетентність є структурною сукупністю соціальних ролей, норм і правил групи, культурних зразків поведінки, ціннісних орієнтацій, мови, усвідомлення своєї особистості з позицій тих культурних характеристик, які заохочуються у певному соціумі. Соціальний і культурний компоненти соціокультурної компетентності характеризуються взаємовпливом, за допомогою якого відбувається формування соціокультурної компетентності особистості.

Важливим аспектом освіти, яка спрямована на розвиток соціокультурної компетентності вчителя української мови, є визначення ключових компетенцій, котрі визначають структуру соціокультурної компетентності словесника і формуються під час навчання його у вищому навчальному педагогічному закладі, під час педагогічної діяльності, підвищення кваліфікації в закладах післядипломної освіти. Ключові компетенції надають педагогові можливість ефективно діяти в його професійній діяльності, у непередбачених і складних ситуаціях, знаходити вихід із цих ситуацій, вирішувати конфлікти.

Ми виділяємо основні ключові компетенції соціокультурної компетентності вчителя української мови, які визначають його всебічну обізнаність та допомагають не тільки йому самому вільно зорієнтуватися у соціокультурному просторі, а й сформуванню соціокультурної компетентності у своїх учнів. Пропонуємо коротку характеристику змісту ключових компетенцій.

Мовна компетенція – володіння рідною мовою на високому рівні, знання мовних норм та дотримання культури мовлення; знання однієї або кількох іноземних мов; уміння логічно та переконливо висловлювати власні думки; уміння вести дискусії з різних тематик; уміння проводити паралелі між мовними явищами української мови та іншою мовою. Сьогодні особлива роль у розвитку та вдосконаленні мовної компетенції нашого суспільства, а особливо молодого покоління українців, належить саме вчителю української мови. Педагогічна діяльність учителя відбувається в умовах мовленнєвої активності, і його мова, безперечно, здійснює дуже великий вплив на формування комунікативної компетентності учнів [5, с. 73]. Мовна компетенція включає в себе оволодіння словниковим багатством рідної мови, опанування граматики, змістовність, стислість, логічність, майстерність та ввічливість мовлення, емоційну виразність, чітку дикцію, правильну літературну вимову, постійне вдосконалення техніки мовлення (говоріння, уміння обирати певний стиль, темп, тон, тембр голосу, опанування і тренування дикції й артикуляції).

Соціальна компетенція – усвідомлення місця та місії вчителя у суспільстві, обов'язків перед суспільством, сприйняття соціальної дійсності; уміння знаходити спільну мову з людьми різних соціальних груп; мобільність та організованість особистості; співпраця з іншими в колективі; активна діяльність у суспільному житті; відповідальність за свої вчинки; виявлення ініціативи в будь-яких справах. Учитель має бути компетентним щодо механізмів функціонування соціальних інститутів суспільства, визначаючи в них власне місце, та проектувати стратегії свого життя з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп, індивідуумів, відповідно до соціальних норм і правил, наявних в українському суспільстві, та інших чинників; продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді, виконувати різні ролі й функції в колективі, виявляти ініціативу, підтримувати та керувати власними відносинами з іншими; застосовувати технології трансформації та конструктивного вирішення конфліктів, досягнення консенсусу, брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання; спільно визначати цілі діяльності, планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти і стратегії індивідуальних та колективних дій; визначати мету комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації, уміти емоційно налаштуватися на спілкування.

Загальнокультурна компетенція – глибока обізнаність у сфері культурної спадщини нашого народу – традицій, обрядів та звичаїв; оволодіння вітчизняною національною, зарубіжною, загальнолюдською та духовною культурною спадщиною; знання духовно-моральних основ життя людини. Загальнокультурна компетентність стосується сфери розвитку культури особистості та суспільства в усіх її аспектах, що передбачає передусім формування культури міжособистісних відносин, оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, принципи толерантності, плюралізму, і дає особистості змогу аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися у культурному та духовному контекстах сучасного

українського суспільства; застосовувати засоби й технології інтеркультурної взаємодії.

Інтелектуальна компетенція – неперервне навчання педагога та вдосконалення власних знань протягом усього життя; ефективно вирішення проблемних ситуацій, спираючись на власні знання; високий рівень особистісних знань для вирішення різноманітних нестандартних ситуацій.

Громадянська компетенція – здатність учителя реалізовувати свої права та свободи, поважати права й свободи інших громадян, розуміти власну відповідальність перед суспільством і державою за свої вчинки й вибір, поінформованість з питань розвитку демократії в різних країнах світу і в Україні, здатність керуватися відповідними знаннями в умовах сучасного суспільного та політичного життя. Вона передбачає також прояви активної громадянської позиції, критичне та конструктивно-творче ставлення до соціального середовища.

Інформаційна компетенція – уміння шукати й відбирати необхідну та корисну для себе інформацію з великого інформаційного потоку; уміння працювати з різноманітними джерелами інформації – бібліографічними (каталоги та картотеки) та мультимедійними (мережа Інтернет, електронні каталоги й енциклопедії) джерелами; вільне володіння сучасними інформаційними та мультимедійними технологіями, застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі та повсякденному житті, будувати інформаційні моделі й досліджувати їх за допомогою засобів ІКТ; давати оцінку процесові й досягнутим результатам технологічної діяльності.

Етична компетенція – розуміння морального змісту педагогічної професії; необхідності розвитку культурних потреб та інтересів; здійснення етичної рефлексії власних вчинків, виявлення сутності моральних колізій у різних педагогічних ситуаціях, прогнозування результатів своїх дій, уміння розв'язувати конфлікти, розуміти почуття та потреби вихованців, реалізація у професійній поведінці стратегії й тактики етично адекватного спілкування з різними учасниками навчально-виховного процесу, любов до дітей, добро, чесність, справедливість, сумління тощо, єдність професійних знань і моральних чеснот; міра виховного впливу, педагогічний такт.

Життєва компетенція – уміння визначати життєві цілі, керуючись своїми потребами, нахилами, здібностями; уміння планувати свою діяльність, враховуючи аналіз можливостей і обставин; уміння визначати пріоритети й раціонально використовувати час, пошана до інших людей у повсякденному житті; ввічливість, готовність допомогти іншим у складних життєвих ситуаціях.

Висновки. Таким чином, виходячи зі змісту соціокультурної компетентності вчителя української мови, ми виділили вісім ключових компетенцій зі змістовим наповненням, які є складовими її структури.

У перспективі подальшого дослідження розглядатиметься питання розвитку соціокультурної компетентності вчителя української мови в післядипломній освіті.

Список використаної літератури

1. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики : наук.-метод. посіб. / за ред. І.Г. Єрмакова. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – 640 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Дайджест педагогічних ідей та технологій. – 2004. – № 1–2. – С. 11–14.

4. Калінін В.О. Особливості формування соціокультурної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійно-педагогічної підготовки / В.О. Калінін // Вісник Житомир. пед. ун-ту. – 2003. – № 12. – С. 154–156.

5. Лебеденко Ю. Структура соціокультурної компетентності майбутніх учителів / Ю. Лебеденко // Соціальна педагогіка: теорія та практика : наук.-метод. журнал. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – С. 73–79.

6. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика : учебник [для студ. высш. учебн. завед.] / Л.В. Мардахаев. – М., 2003. – 269 с.

7. Маслова В.А. Лингвокультурология : учеб. пособ. [для студ. высш. учебн. завед.] / В.А. Маслова. – М. : Высш. образование, 2001. – 136 с.

Стаття надійшла до редакції 19.11.2012.

Марецкая Л.П. Содержание и структура социокультурной компетентности учителя украинского языка

В статье дается структура социокультурной компетентности учителей украинского языка, а также анализируется содержание ключевых компетенций, которые принадлежат к ее структуре.

Ключевые слова: *социокультурная компетентность, ключевые компетенции, учитель украинского языка.*

Maretska L. The contents and structure of the social cultural competence of the Ukrainian language teacher

In the given article the Ukrainian language teachers' social cultural competences' structure is highlighted and key competences' contentents included into that's structure is being analysed.

Key words: *social cultural competences', key competences, Ukrainian language teacher.*

СПЕЦИФІКА ВИКОРИСТАННЯ НОВОУТВОРЕНЬ В АНГЛОМОВНИХ ЗАСОБАХ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ

Статтю присвячено питанню використання новоутворень в англomовних електронних та друкованих засобах масової інформації. Розглянуто способи деривації інноваційних лексем та проаналізовано їх вживання в сучасній англomовній пресі. Особливу увагу приділено висвітленню питання дії механізму аналогії в системі словотворення англійської мови.

Ключові слова: новоутворення, засоби масової інформації, неологізми, деривація, аналогія.

Сучасні науковці вважають мову носієм суспільної й особистої свідомості, способом вираження цієї свідомості, передачі та збереження інформації від покоління до покоління [4, с. 255]. Ґрунтуючись на цьому визначенні мови, можна стверджувати, що вона є не лише засобом передачі інформації, а й засобом вираження думок та почуттів співрозмовників. Кожна мова світу відображає специфічні культурні особливості певної нації чи країни, стан її науково-технічного та духовного розвитку. Мова – універсальний засіб спілкування – використовується в усіх сферах діяльності людини для здійснення комунікації між співрозмовниками в реальному часі, для листування або спілкування в мережі Інтернет. Усе вищезазначене свідчить про невичерпне значення мови в житті як однієї людини, так і всього суспільства загалом. Адже мова є засобом не лише збагачення внутрішнього світу особистості, а й досягнення певної мети кожної людини.

Саме тому, з огляду на різноманітні функції та призначення мови, з'являються характерні новоутворення, що не можуть залишатися непоміченими видатними науковцями й лінгвістами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що питанню способів творення та особливостей вживання неологізмів у сучасній англійській мові приділяли увагу такі мовознавці, як: М.Ф. Алефиренко, М.М. Болдирьов, А.Ю. Зацний, А.Е. Левицький, Р.К. Махачашвілі та ін. Проте ще й досі не існує єдиної системи способів творення лексичних новоутворень, а отже, питання специфіки їх використання залишається відкритим і потребує подальшого вивчення. На нашу думку, для здійснення ґрунтовного дослідження необхідно використовувати комплексний підхід до аналізу дериваційних явищ у системі англійського словотвору. Важливим елементом дослідження є також механізм аналогії, що активно функціонує в сучасній англійській мові.

Мета статті – розглянути всі шляхи поповнення словникового складу англійської мови в аспекті системності, визначити найбільш продуктивні способи творення лексичних інновацій.

На нинішньому етапі теорія неології практично не має в своєму розпорядженні жорстких дефініцій неологізму, проте постійне зростання кількості новостворів і включення їх у подальші словотворчі парадигми вимагають вироблення більш сучасного підходу до визначення поняття нового слова. У зв'язку з онов-

ленням мови у лінгвістиці окреслився ряд проблем, найважливішими з яких є визначення поняття нового слова та виявлення критерію, за яким слово може мати статус неологізму.

Щоб відповідати кожному з етапів розвитку всіх сфер суспільного буття, мовний матеріал має невпинно й динамічно реформуватися. На думку М.Ф. Алефиренко, М.М. Болдирьова та інших сучасних дослідників, сам процес розвитку мови безпосередньо пов'язаний з акумуляцією людського досвіду, знань і вмінь. Цілісне дослідження динаміки розвитку словникового складу англійської мови зумовлює необхідність розкриття конкретних питань, що стосуються способів творення інноваційних одиниць спілкування. Саме М.М. Болдирьов наголошує на важливості усвідомлення, що структура та зміст внутрішнього світу людини принципово відрізняються від того, що ми виявляємо в на-вколишньому світі [1, с. 43–44].

Про темпи збагачення словникового складу англійської мови на початку нового сторіччя свідчить, наприклад, той факт, що тільки за січень 2002 р. редакційною колегією словника Collins Gem English Pocket Dictionary було зареєстровано 140 неологізмів.

Говорячи про специфіку використання новоутворень у сучасних друкованих англійських ЗМІ, варто пам'ятати про необхідність чіткого визначення способів утворення неологізмів в англійській мові. Як відомо, словниковий склад англійської мови постійно оновлюється, тобто відзначається здатністю до еволюційної самоорганізації. У дослідженнях Р.К. Махачашвілі, присвячених проблемам поповнення словникового складу англійської мови на сучасному етапі, розглядаються різноманітні механізми творення лексики.

До найпоширенішого способу утворення неологізмів у сучасній англійській мові А.Е. Левицький, А.Ю. Зацний та інші відносять *афіксацію*. Свій вибір вони пояснюють тим, що більша кількість новоутворень в англійській мові з'явилася саме завдяки додаванню суфіксів, префіксів чи флексій до кореня або основи вже існуючого слова, таким чином змінивши не лише його граматичне, а й лексичне значення.

До таких новоутворень належать слова: *microwork* (незначна праця), *microboredom* (найменша ознака нудьги), *micro-financing* (дуже незначна сума фінансування), *micro-entrepreneurs* (незначні підприємці), *cleantech* (чисті технології), *sociobiology* (соціобіологія) тощо.

Вони зустрічаються в електронних статтях ресурсу "Examiner.com", автором яких є Л. Джана (Leila Janah). Журналістка використовує ці новоутворення в своєму інтерв'ю на тему "Людський інтелект – це зелений експорт" ("Human Intelligence is a Green Export"): "Microwork gives marginalized people a chance to earn a living by playing a vital role in the business processes of big companies. In parallel, the organization assists local entrepreneurs in running microwork centers, helping to grow a new pool of business talent across the developing world" [5].

Слово "microwork", утворене приєднанням префікса "micro" до іменника "work", у цьому випадку позначає будь-яку незначну працю, що може забезпечити абсолютно кожну знедолену чи нужденну людину. Це слово з'явилося в англійському лексиконі саме через появу нового підвиду діяльності, яке потребувало конкретної назви.

Досить поширеним способом утворення неологізмів у сучасній англійській мові є *механізм словоскладання*, що зумовлює виникнення значної кількості

мовних інновацій шляхом складання двох або більше слів для утворення нових лексем. За допомогою словоскладання лексичного типу словниковий склад англійської мови поповнився низкою інновацій, серед яких *elderproof* (вдосконалення для людей похилого віку), *familymoon* (родинний медовий місяць), *sleeveface* (неймовірна жанрова фотографія), *lifecasting* (використання відео, щоб поділитися власною думкою) тощо.

Ще одним способом деривації лексем у сучасній англійській мові вважається *афіксоскладання*, що базується на злитті двох афіксів з метою утворення нової лексеми. Іноді цей механізм називають *елементоскладанням*. Аналізуючи дериваційні властивості цього способу, зазначимо, що за його допомогою останнім часом англійська мова поповнилась такими інноваціями, як: *burgernomics* (БігМачний індекс), *CompuCom* (комп'ютерне приладдя), *eco-friendly* (той, що добре ставиться до навколишнього середовища), *Eurospeak* (європейський діалект), *e-zine* (електронний журнал), *infoganda* (управління сприйняттям) тощо.

Наприклад, слово *Eurospeak*, що позначає явище європейського діалекту, було використано в статті “Чи може Європа бути врятованою?” (“Can Europe Be Saved?” – видання “TheNewYorkTimes”, 12 січня 2011 р.: “In the 1980s and ‘90s this “widening” was accompanied by “deepening,” as Europe set about removing many of the remaining obstacles to full economic integration. (Eurospeak is a distinctive dialect, sometimes hard to understand without subtitles)”) [6].

Це слово з'явилося унаслідок соціального явища, так званого європейського діалекту англійської мови, що суттєво відрізняється від американського варіанта англійської мови й потребує певної дефініції.

Одним із найпродуктивніших способів деривації вважають також *телескопію*, що позначає утворення нової лексичної одиниці з двох або трьох слів шляхом усічення хоча б одного з компонентів. Саме за участю цього механізму останнім часом в англійській мові були утворені такі інновації, як: *collabulary* (*collaborative* + *vocabulary*) – міжнародний науковий словник комп'ютерної лексики, *jumbrella* (*jumbo* + *umbrella*) – велика парасолька, *Chindia* (*China* + *India*) – об'єднана економічна сила Китаю й Індії, *fratire* (*fraternity* + *satire*) – братерська сатира, *blizzaster* (*blizzard* + *disaster*) – катастрофічна снігова буря тощо.

Наприклад, на сторінках всесвітньої мережі Інтернет знаходимо таке речення: “And if you want to stay in the comfort of your home, justpost a photo of your backyard blizzaster” [8]. Таким чином М. Ракоці (Mary Rakoczy) привертає увагу читача до вельми цікавого явища, яке ще на той час не мало дефініції в сучасному англійському лексиконі.

Важливим механізмом появи інноваційних лексем у сучасній англійській мові є творення нових слів за *аналогією*. Неологізми останніх років, що виникли таким способом, у багатьох випадках продовжують низку попередніх утворень. Так, слово *estatescape* (пейзаж, архітектура новобудов) є новим кільцем у ланцюзі одиниць, що побудовані за зразком слова *landscape* і позначають різноманітні краєвиди, пейзажі: *cityscape* (пейзаж міста), *riverscape* (пейзаж річки), *roofscape* (пейзаж дахів міста), *seascape* (пейзаж моря), *streetscape* (пейзаж вулиці), *smogscape* (пейзаж густого туману).

Необхідно зазначити, що створення нових слів за аналогією, тобто за зразком конкретного існуючого слова, є дієвим механізмом формування нових формантів. О.С. Кубрякова у своїх працях дотримується думки, що аналогія за лексичним зразком є найпростішим механізмом словотворення.

Творення нових одиниць номінації як за зразком конкретних мовних одиниць, так і за звичними комбінаціями свідчить про те, що дуже важливою є роль аналогії як засобу пізнання світу. Варто усвідомлювати, що структура та зміст внутрішнього світу людини принципово відрізняються від того, що ми виявляємо в навколишньому світі [2, с. 43–44].

У цей час мовознавець Н.С. Лиса зазначає, що кількість інновацій на лексичному рівні практично незчисленна, оскільки вони виникають не в мові взагалі як системі об'єктивно існуючих, соціально закріплених знаків, а в реалізації цієї системи – у мовленні конкретних носіїв, і далеко не всі інновації закріплюються в мові. Так, наприклад, за свідченням дослідників, щороку в світі реєструють майже 800 тис. рекламних знаків, значна частина яких – слова.

До загального вжитку, в першу чергу, потрапляють такі мовні новотвори, які передають актуальні поняття. Закріпленню нових одиниць багато в чому сприяє також їх популяризація через засоби масової комунікації та рекламу. О.А. Стишов доцільно зазначає, що в збільшенні інтенсивності спілкування, а відтак, і використанні мовних інновацій досить важливими є ЗМІ. Це можна співвіднести з процесом соціалізації, у якому виділяють такі етапи, як: *усвідомлення слова, інтерес до нього, його оцінка, період випробування, прийняття або неприйняття*. А.Е. Левицький упевнений, що чим простішою є структура неологізму, тим більше шансів у нього бути прийнятим мовою [3, с. 73].

Проаналізувавши статтю “Неназвані” – таємнича фантастична книга, яку неможливо пропустити (“‘Unspoken’ is a mysterious fantasy that cannot be missed”), написану М. Лайонс (Marian Lyons), ми виявили новоутворення “fangirliness”, що означає “прихильність з боку жіночої половини людства”: “Let me just get it out there that ‘Unspoken’ is AWESOME and I cannot be held responsible for the amount of fangirliness that will be in this post” [7].

Цей неологізм був утворений шляхом злиття двох слів: “fan” (фанат, прихильник) та “girl” (дівчина); а також шляхом додавання афіксів “-y” та “-ness”. Дослідження інших джерел виявили схожість у використанні новоутворень.

Висновки. Результати проведеного дослідження свідчать про те, що найпродуктивнішими способами творення лексичних інновацій продовжують залишатись афіксація та словоскладання. Крім того, значної продуктивної активності набуває телескопійний спосіб словотвору.

На неупинний процес розвитку мови впливають різні чинники (внутрішні та зовнішні), англійська мова перебуває в постійному русі, вдосконалюється та розвивається.

Говорячи про внутрішні фактори, що впливають на розвиток англійської мови, маємо наголосити на явищі аналогії, яке вже було висвітлено вище. Таким чином, з'являються абсолютно нові слова, що мають зовсім інше лексичне значення, емоційне забарвлення, вони доносять до читача не лише думку мовця, а і його почуття, емоції тощо.

Говорячи про зовнішні чинники впливу на розвиток англійської мови, варто виокремити численні соціальні фактори, коли користувачі англійської мови потребують нових слів для вираження власних думок чи почуттів. Також зазначимо, що неупинним є процес технічного розвитку. У всьому світі з'являються нові винаходи й механізми, що також потребують назви. Нові процеси та відкриття теж потребують певної дефініції, що є причиною появи інноваційних одиниць в англійській мові. Вони поширюються, входять у постійний ужиток кори-

стувачів мови й таким чином підтримують англійську мову в постійному розвитку, що є свідченням того, що мова є справді динамічною. І найкраще відображають спектр новоутворень саме ЗМІ, які є джерелом сучасної англійської мови.

Пропонований погляд на способи словотвору англійської мови визначає й деякі перспективні напрями досліджень. У межах цього підходу залишаються невирішеними чимало проблем у сфері включення інноваційних мовних одиниць у нові словотвірні парадигми. Не менший інтерес становить і проблема розгляду всіх шляхів поповнення словникового складу англійської мови в аспекті системності.

Список використаної літератури

1. Алефиренко Н.Ф. “Живое” слово: Проблемы функциональной лексикологии : [монография] / Н.Ф. Алефиренко. – М. : Флинта : Наука, 2009. – 344 с.
2. Болдырев Н.Н. Оценочная метареферентация: проблемы изучения и описания / Н.Н. Болдырев // Когнитивные исследования языка : сб. науч. тр. / [гл. ред. сер. Е.С. Кубрякова, отв. ред. вып. Н.Н. Болдырев]. – М. : ИЯз РАН ; Тамбов : Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2009. – Вып. V. Исследование познавательных процессов в языке. – С. 43–51.
3. Левицкий А.Э. Горизонты развития неологии XXI века / А.Э. Левицкий // Горизонты современной лингвистики: Традиции и новаторство: сб. в честь Е.С. Кубряковой. – М. : Языки славянских культур, 2009. – С. 350–364.
4. Шапар В.Б. Психологічний тлумачний словник / В.Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2004. – 640 с.
5. Graham J.L. Human Intelligence is a Green Export / J.L. Graham // Examiner. – 2011. – Apr. 10.
6. Krugman P. Can Europe Be Saved? / P. Krugman // The New York Times. – 2011. – Jan. 12.
7. Lyons M. Unspoken' is a mysterious fantasy that cannot be missed / M. Lyons // Examiner. – 2012. – Oct. 24.
8. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://wordspy.com/words/blizzaster.asp>.

Стаття надійшла до редакції 12.11.2012.

Матюха Г.В., Радева К.Ю. Специфика использования новообразований в англоязычных средствах массовой информации

Статья посвящена вопросу употребления новообразований в англоязычных электронных и печатных средствах массовой информации. Рассмотрены способы деривации инновационных лексем и проанализировано их употребление в современной английской прессе. Отдельное внимание уделено освещению вопроса действия механизма аналогии в системе словообразования английского языка.

Ключевые слова: новообразования, средства массовой информации, неологизмы, деривация, аналогия.

Matyukha G., Radeva K. Peculiarity of using of neologisms in the English-language mass media

The article focuses on the use of neologisms in the English-language electronic and print media. The methods of derivation of innovative lexemes are regarded in it and their use in modern English press is analyzed in this article. Particular attention is given to the problems of the mechanism of analogy in the derivation of the English language.

Key words: neologisms, Mass Media, derivation, analogy.

ПІДХОДИ НАУКОВЦІВ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ “СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ”

У статті презентовано аналіз підходів вітчизняних та зарубіжних науковців до феномену “соціальний інтелект”. Автор доходить висновку, що формування соціального інтелекту визначають соціальна перцепція, соціальна сензитивність, соціальне мислення, рефлексія й емпатія.

Ключові слова: соціальний інтелект, сензитивність, рефлексія, емпатія.

Досвід соціально-економічних перетворень в Україні переконує, що їх ефективність та розвиток значною мірою визначатимуться якістю теоретичної й практичної підготовки наступних поколінь спеціалістів вищої кваліфікації, зокрема фахівців-митників. Водночас вища школа, на яку покладено головну відповідальність за їхню підготовку, переживає складний період реформувань, успішність яких усе частіше пов’язують із розв’язанням проблеми активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, формування їх здатності розуміти не тільки інших, а й самого себе під час постійної зміни психічних станів і міжособистісних відносин, розуміти та прогнозувати результати як власної поведінки, так і поведінки партнерів по взаємодії. Ці характеристики пов’язують із феноменом “соціальний інтелект”, роль якого в діяльності митника, безсумнівно, висока.

Дослідження феномену “соціальний інтелект” здійснили Д. Големан, Г. Гарднер, Ю. Ємельянов, Ю. Загвоздкін, С. Каган, В. Куніцина, Е. Носенко, Г. Оллпорт, Е. Торндайк та ін. Проте на сьогодні цей феномен, його психологічні механізми, особливості прояву й розвитку цього різновиду інтелекту в процесі професійної діяльності та навчання потребують подальшої уваги дослідників.

Мета статті – проаналізувати наукові погляди на феномен соціального інтелекту.

Аналіз наукових праць психологів дав змогу привернути нашу увагу до феномену “соціальний інтелект” (був уведений у психологію Е. Торндайком (1920) для позначення “далекоглядності в міжособистісних відносинах”) як специфічної пізнавальної здатності, що забезпечує успішну взаємодію з людьми.

Нові методичні розробки проблеми соціального інтелекту належать до 80-х рр. ХХ ст. М. Форд і М. Тісак (1983) в основу виміру інтелекту поклали успішне вирішення проблемних ситуацій. Їм вдалося показати, що соціальний інтелект являє собою чітку й узгоджену групу ментальних здатностей, пов’язаних з обробкою соціальної інформації, групу здатностей, які фундаментально відрізняються від тих, що лежать в основі більш “формального” мислення й перевіряються тестами “академічного” інтелекту.

У вітчизняній психології поняття “соціальний інтелект” було введено Ю. Ємельяновим: “Сферу можливостей суб’єкт-суб’єктного пізнання індивіда можна назвати його соціальним інтелектом, розуміючи під цим стійку, засновану на специфіці розумових процесів, афективного реагування і соціального досвіду здатність розуміти самого себе, а також інших людей, їхні взаємини і прогнозувати міжособистісні події” [2, с. 47]. Значення цього аспекту психіки з особли-

вою наочністю виявляється на численних прикладах, коли люди, які відрізняються високими досягненнями у вивченні явищ матеріального світу (які мають високий загальний предметно-орієнтований інтелект), виявляються безпорадними у встановленні міжособистісних відносин. Згідно з Ю. Ємельяновим, формуванню соціального інтелекту сприяє наявність сензитивності – властивості, що має емоційну природу, чутливості до психічних станів інших, їх прагнень, цінностей та цілей. Сензитивність, на думку автора, у свою чергу, передбачає емпатію – здатність співчувати, емоційно резонувати на переживання іншого. Онтогенетично емпатія лежить в основі соціального інтелекту.

Колектив авторів за ред. М. Тутушкіної [10], досліджуючи феномен сензитивності, визначає її як здатність сприймати навколишній і внутрішній світ, що дає змогу професіоналам різних рівнів легко орієнтуватися в людських відносинах, гармонізувати свою поведінку й емоції. Проте далеко не завжди висока сензитивність дається від природи. У такій ситуації її необхідно розвивати через тренування компонентів, що її складають. Серед базових основ сензитивності поряд з емпатією М. Тутушкіна називає знання себе, самопізнання. Саме глибина й точність характеристик самопізнання дають людині впевненість у власних силах. Звертаючись у минуле, людина досліджує себе: свої можливості, варіанти дій, почуття, думки, стан. Таке вивчення автор називає рефлексією, маючи на увазі під цим процес пошуку та встановлення розумових зв'язків між існуючою ситуацією й світоглядом особистості в цій сфері (або в цілому) з метою визначення змістів, відносин і образів дій [10]. Отже, соціальний інтелект розглядається тут з позицій базових характеристик, що сприяють його формуванню. До основних факторів соціального інтелекту М. Тутушкіна зараховує сензитивність, рефлексію й емпатію.

Аналіз наукової літератури показав, що в літературі соціальний інтелект ототожнюється з практичним мисленням. Л. Уманський [11] тлумачив соціальний інтелект як відносно незалежне праксеологічне утворення – те, що умовно можна визначити як “практично-психологічний розум”. Б. Теплов також використовує поняття “практичний розум” – такий, що спрямовує свою дію від абстрактного мислення – до практики, від загальних принципів – до конкретних обставин; на відміну від теоретичного розуму, який спрямований від “живого спостереження до абстрактного мислення” [9].

У працях Н. Амінова і М. Молоканова [1] соціальний інтелект розглядається як умова вибору профілю діяльності в майбутніх практичних психологів. У результаті досліджень виявлено зв'язок соціального інтелекту зі схильністю до дослідницької діяльності. Ті досліджувані, у яких був виявлений високий рівень розвитку соціального інтелекту, виявили вищу схильність до практичної психологічної діяльності й конструктивного впливу на аудиторію в процесі здійснення міжособистісних ділових форм комунікації.

У 1994 р. в рамках проекту “Інтелектуальний потенціал” Н. Кудрявцева [4] запропонувала свою концептуальну розробку цієї проблеми. Істотним у цьому проекті було прагнення співвіднести загальний і соціальний інтелект. На основі уявлень про структуру інтелектуального потенціалу автором було розроблено комплекс дослідницьких підходів і конкретних методик, які привели до виділення інтегративного показника інтелектуального потенціалу людини. Він позначається як “єдність інтелекту” та відбиває істотні компоненти механізму інтелектуального зростання, підвищення збігу за рівнями особистості: загального

інтелекту (здатність вирішувати завдання на суб'єкт-об'єктному рівні) і соціального інтелекту (здатність вирішувати завдання на суб'єкт-суб'єктному рівні). Важливим компонентом у структурі соціального інтелекту є самооцінка людини.

Соціальний інтелект розуміється Н. Кудрявцевою як здатність до раціональних, розумових операцій, об'єктом яких є процеси міжособистісної взаємодії. Була встановлена неоднозначна картина взаємозв'язку загального й соціального інтелекту: соціальний інтелект є відносно незалежним від загального інтелекту.

У праці М. Кубишкіної [3] виявлено зв'язок соціального інтелекту з діяльністю, спрямованою на досягнення високих результатів у соціально значущій діяльності. Дослідження М. Кубишкіної показало, що провідними особливостями людей з вираженим мотивом соціального успіху є більша активність і впевненість у собі, висока самооцінка з твердою впевненістю у власній чарівності, високорозвинутий соціальний інтелект.

У своїй праці “Людина у соціальних іграх” М. Некрасов [8] звертається до поняття “соціальне мислення”, яке є близьким за змістом до поняття “соціальний інтелект”. Соціальне мислення визначається ним як здатність до розуміння й оперування інформацією про відносини людей і груп. Розвинуте соціальне мислення дає змогу його носію ефективно вирішувати завдання використання особливостей соціальних груп у процесі їх взаємодії. Оперативність соціального мислення відрізняє учасників цих процесів за рівнем постановки й досягнення ними своїх цілей і має на увазі швидкість, гнучкість, точність в оперуванні фактами соціальної дійсності.

Значний внесок у розробку уявлень про соціальний інтелект зроблено В. Куніциною, яка запропонувала свою концепцію соціального інтелекту [5]. Соціальний інтелект – це глобальна здатність, що виникає на базі комплексу інтелектуальних, особистісних, комунікативних і поведінкових рис, включаючи рівень енергетичної забезпеченості процесів саморегуляції; ці риси зумовлюють прогнозування розвитку міжособистісних ситуацій, інтерпретацію інформації й поведінки, готовність до соціальної взаємодії та прийняття рішень. Ця здатність дає змогу досягати гармонії із собою і з навколишнім середовищем. Соціальний інтелект – багатомірна, складна структура, що має такі аспекти:

1. *Комунікативно-особистісний потенціал* – комплекс властивостей, які полегшують або ускладнюють спілкування, на основі якого формуються такі інтегральні комунікативні властивості, як психологічна контактність і комунікативна сумісність; це – основний стрижень соціального інтелекту.

2. *Характеристики самосвідомості* – почуття самоповаги, свобода від комплексів, забобонів, придушених імпульсів, відкритість новим ідеям.

3. *Соціальна перцепція*, соціальне мислення, соціальна уява, соціальне уявлення, здатність до розуміння й моделювання соціальних явищ, розуміння людей та їх мотивів діяльності.

4. *Енергетичні характеристики*: психічна та фізична витривалість, активність, слабка виснажливність.

Основні функції соціального інтелекту, на думку автора, полягають у такому: забезпечення адекватності, адаптивності в мінливих умовах; формування програми та планів успішної взаємодії в тактичному й стратегічному напрямках, вирішення поточних завдань; планування міжособистісних подій і прогнозування їх розвитку; мотиваційна функція; розширення соціальної компетентності; саморозвиток, самопізнання, самонавчання.

Таким чином, соціальний інтелект у концепції В. Куніциної – це індивідуальні задатки, здатності, властивості, що полегшують утворення в особистому досвіді вмінь і навичок соціальних дій та контактів. Соціальний інтелект допомагає людині прогнозувати розвиток міжособистісних подій, загострює інтуїцію, передбачливість і забезпечує психологічну витривалість. Вищий рівень розвитку соціального інтелекту відрізняє гуманістична спрямованість: носієм її є соціально зріла особистість, яка має адекватну самооцінку, самодостатня, добре адаптована, з розвинутим почуттям власної гідності, з високим соціальним потенціалом, що виявляється в здатності позитивного впливу на інших.

Дослідження проблеми соціального інтелекту дало авторові змогу виявити чотири рівні соціального інтелекту: низький, середній, високий і дуже високий. Чим вищий рівень соціального інтелекту, тим більш розвинутою є саморегуляція, упевненість у собі, здатність впливати. Кожному вищому рівню соціального інтелекту відповідає вищий розвиток таких властивостей, як креативність (оригінальність за методикою Торенса), моральні настанови й самоповага. Чим нижчий рівень соціального інтелекту, тим більше в ньому сором'язливості, рефлексивності, агресивності, особистих проблем (внутрішня конфліктність), виснажливості, некомунікабельності (аутизм, відчуженість, самотність). Кожний наступний рівень характеризується більшим комунікативно-особистісним потенціалом, наявністю добре сформованих властивостей, що забезпечують успішність спілкування, і зниженням виразності таких властивостей, як виснажливості, сором'язливості, потенційна конфліктність, агресивність, рефлексивність. Таким чином, В. Куніцина формулює висновок про те, що сильно виражена рефлексивність не сприяє розвитку соціального інтелекту [5].

Це твердження суперечить висновку, зробленому раніше М. Тутушкіною [10] про те, що розвиток соціального інтелекту залежить від рефлексії. Цю суперечність можна пояснити неоднозначністю в тлумаченні самого терміна “рефлексія”, насамперед, універсальністю механізму її дії, в основі якого лежить принцип зворотного зв'язку. Цей принцип виявляється на різних рівнях саморегуляції індивіда: від нейрофізіологічного до особистісного.

В. Куніцина використовує термін “рефлексивність”, що, швидше за все, вказує на природничо-наукове трактування феномену рефлексії. Рефлексія розуміється як натуральна властивість психіки, тобто рефлексивність, що виявляється в інертності мислення, як його протилежність імпульсивності. У цьому варіанті натуралістичного розуміння губиться якісна специфіка рефлексії як особливої властивості власно людської, соціально зумовленої психіки.

Проблема соціального інтелекту набула відображення в працях Є. Михайлової (Альшиної) у руслі досліджень комунікативних і рефлексивних здатностей особистості та її реалізації в професійній сфері [7]. Дослідниця вважає, що соціальний інтелект забезпечує розуміння вчинків і дій людей, розуміння мовної продукції людини, а також її невербальних реакцій (міміки, жестів, поз).

Даючи інтерпретацію композитної оцінки соціального інтелекту, Є. Михайлова так характеризує індивіда з високим соціальним інтелектом: “Особа з високим соціальним інтелектом здатні отримувати максимум інформації про поведінку людей, розуміти мову невербального спілкування, висловлювати швидкі й точні судження про людей, успішно прогнозувати їх реакції в заданих обставинах, виявляти далекоглядність у відносинах з іншими, що сприяє їх успішній соціальній адаптації” [7].

Люди з високим соціальним інтелектом, як правило, бувають успішними комунікаторами. Їм властиві контактність, відкритість, тактовність, доброзичливість і щирість. Високий соціальний інтелект пов'язаний з інтересом до соціальних проблем, наявністю потреби впливати на інших і часто поєднується з розвинутими організаторськими здібностями. Люди з розвинутим соціальним інтелектом зазвичай мають виражений інтерес до самопізнання й розвинуту здатність до рефлексії. Люди з високим соціальним інтелектом частіше за все легко уживаються в колективі, сприяють підтримці оптимального психологічного клімату, виявляють більший інтерес, кмітливість і винахідливість у роботі.

Проблема соціального інтелекту висвітлюється в рамках досліджень здатностей до творчості [6]. Ряд науковців стверджує, що здатність до творчості й соціальна адаптивність особистості мають зворотну кореляцію. Інші вчені вважають, що креативність підвищує успішність у спілкуванні й адаптивність особистості в суспільстві. Зокрема, у дослідженні І. Киштимової [6], присвяченому розвитку креативності школярів, відзначається помітне підвищення всіх показників соціального інтелекту при позитивній динаміці рівня креативності. Автор доходить висновку, що творча особистість більшою мірою, ніж особистість некреативна, здатна до розуміння й прийняття інших і, таким чином, до успішності в спілкуванні й адаптації в соціальному середовищі.

Отже, соціальний інтелект – відносно нове поняття, що перебуває в процесі розвитку й уточнення. Останніми роками сформувалася думка, що соціальний інтелект являє собою чітку й узгоджену групу ментальних здатностей, пов'язаних з обробкою соціальної інформації, групу здатностей, які фундаментально відрізняються від тих, які лежать в основі більш “формального” мислення, що перевіряється тестами “академічного” інтелекту. Соціальний інтелект визначає рівень адекватності й успішності соціальної взаємодії.

Висновки. У результаті теоретичного огляду досліджень соціального інтелекту ми спиралися на визначення цього феномену, надане вітчизняними психологами. Соціальний інтелект тлумачили як здатність людини розуміти не тільки інших, а й саму себе під час постійної зміни психічних станів і міжособистісних відносин, розуміти та прогнозувати результати як власної поведінки, так і поведінки партнерів по взаємодії. Аналіз змісту цього поняття показав, що формування соціального інтелекту визначають соціальна перцепція, соціальна сензитивність, соціальне мислення, рефлексія й емпатія. Крім того, актуальним у рамках дослідження є твердження науковців про можливість цілеспрямованого формування зазначеної інтегральної властивості особистості в будь-якому віці.

Список використаної літератури

1. Аминов Н.А. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов / Н.А. Аминов, М.В. Молоканов // Психологический журнал. – 1992. – № 5. – С. 104.
2. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1985. – 167 с.
3. Кубышкина М.Л. Психологические особенности мотивации социального успеха : автореф. дис. канд. психол. наук / М.Л. Кубышкина. – СПб., 1997.
4. Кудрявцева Н.А. Единство интеллекта. Научный отчет (Грант РФФИ 1993–1994) / Н.А. Кудрявцева. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 1995.
5. Куницына В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение / В.Н. Куницына // Сб. Теоретические и прикладные вопросы психологии. – 1995. – Вып. 1. – Ч. 1.

6. Кыштымова И.М. Развитие креативности школьников в условиях экспериментальной модели учебного процесса : дис. канд. психол. наук / И.М. Кыштымова. – Иркутск, 2000. – 188 с.

7. Михайлова Е.С. Коммуникативный и рефлексивный компоненты и их соотношение в структуре педагогических способностей : дис. канд. психол. наук / Е.С. Михайлова. – Л., 1990. – 214 с.

8. Некрасов М.Г. Человек в социальных играх / М.Г. Некрасов. – Тула, 1996. – 78 с.

9. Теплов Б.М. Избранные труды : в 2 т. / Б.М. Теплов ; ред.-сост. Н.С. Лейтес. – М. : Педагогика, 1985.

10. Тутушкина М.К. Практическая психология для менеджеров / М.К. Тутушкина. – М. : Филин, 1996. – 366 с.

11. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников / Л.И. Уманский. – М. : Просвещение, 1980. – 160 с.

Стаття надійшла до редакції 05.11.2012.

Мовчан Д.А. Подходы ученых к исследованию феномена “социальный интеллект”

В статье представлен анализ подходов отечественных и зарубежных ученых к феномену “социальный интеллект”. Автор приходит к выводу, что формирование социального интеллекта определяют социальная перцепция, социальная сензитивность, социальное мышление, рефлексия, эмпатия.

Ключевые слова: *социальный интеллект, сензитивность, рефлексия, эмпатия.*

Movchan D. Scientists’ approaches to research of the phenomenon “social intelligence”

The analysis of national and foreign scientists’ approaches to the phenomenon of “social intelligence” has been presented in the article. The author has made a conclusion that social perception, social sensitivity, social thinking, reflection and empathy define the formation of social intelligence.

Key words: *social intelligence, sensitivity, reflection and empathy.*

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОГО ТА ЕСТЕТИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У статті розглянуто питання, пов'язані з формуванням морального та естетичного світогляду майбутніх медичних працівників. Зроблено спробу проаналізувати шляхи його формування засобами читання іноземною мовою.

Ключові слова: моральний та естетичний світогляд, іноземна мова, шляхи формування.

Україна ввійшла в третє тисячоліття незалежною державою. Для її розбудови та досягнення високого рівня життя потрібне осмислення власної самобутності, об'єктивна оцінка національної культури. Важливого значення сьогодні набуває реформування освіти України, зокрема, системи морального та естетичного виховання. Для цього розроблено законодавчу базу, де майже третина положень стосується естетичної культури молоді, оскільки, як відомо, естетика – це етика майбутнього. Докладаючи зусиль до розвитку естетичних смаків молодого покоління, ми зможемо побудувати своє життя як культурна нація, але це потребує великих зусиль, педагогічної майстерності, творчого підходу до всіх ланок виховання й освіти, розвитку гуманістичних цінностей освіти в нашій країні. Стандарти знань фахівців для міжнародних комунікацій, вивчення науково-медичної літератури й періодики, читання художньої літератури в оригіналі, а також преси вимагають досконалого опанування всіх видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, мовлення, читання й письма. Суспільному замовленню сприяє і зростаючий інтерес студентської молоді до вивчення іноземних мов. Це зумовлено тим, що нині як ніколи гостро постає питання про роль естетизації життя суспільства, а це, у свою чергу, потребує докорінних змін соціальних чинників. Особливого значення при цьому набуває виховання моральної та естетичної культури молоді, адже вона виражає здатність людини сприймати й оцінювати предмети та явища дійсності з погляду їхньої гуманістичної доцільності. Процес формування морального та естетичного світогляду особистості закладає основи цивілізованого ставлення людини до світу і є одним з наріжних каменів у формуванні особистості майбутнього працівника медичної сфери.

Сутнісною ознакою Національної доктрини розвитку освіти України є навчання й виховання особистості з максимальною індивідуалізацією. Слід зазначити, що нині серед дисциплін, які вивчаються в сучасних навчальних закладах, немає жодної, яка б не була спрямована на виховання. Існує чимало шляхів, форм, методів і засобів розвитку моральної та естетичної культури. На наш погляд, індивідуалізація навчального процесу через читання є однією з найбільш ефективних моделей організації навчального процесу відповідно до вимог особистісно орієнтованої моделі навчання.

Удосконалення системи естетизації навчального процесу потребує зближення методів вивчення іноземної мови в загальноосвітній і вищій школі, забезпечення відповідної наступності. Як універсальне педагогічне явище наступність забезпечує встановлення необхідного зв'язку й доцільного співвідношення між

частинами навчальної дисципліни (внутрідисциплінарні зв'язки між частинами і між спорідненими дисциплінами, а також міждисциплінарні зв'язки). У подальшому ми будемо розглядати вищезазначене при вивченні іноземної мови та використовувати потенціал цієї навчальної дисципліни щодо навчання й виховання майбутнього фахівця, зокрема, медика. Саме від його плідної праці, загального рівня культури, обізнаності, вихованості певною мірою залежить здоров'я нації.

Як відомо, без утілення спільної моделі в науку і практику підготовка фахівця неможлива, що, у свою чергу, залежить від такого унікального явища, як наступність. У сучасних педагогічних дослідженнях і на практиці наступність традиційно розглядається в межах однієї освітянської системи – школи або ВНЗ. На жаль, внутрішньо- та міждисциплінарні зв'язки поки що використовуються повільно. Проте, на відміну від інших дисциплін, які у вищому закладі освіти розгалужуються порівняно зі школою на низку профільних (наприклад, у школі – хімія, у ВНЗ – органічна хімія, неорганічна хімія, біохімія тощо), іноземна мова навіть у закладах вищої освіти – це одна дисципліна.

Але, аналізуючи сутність, можливості, потенціал, резерв іноземної мови, можна довести, що саме вона дає змогу вийти за рахунок міждисциплінарних зв'язків на широкий загал знань. З огляду на внутрішньодисциплінарні зв'язки основні форми вивчення іноземної мови (читання, письмо, мовлення, переклад, аудіювання) відіграють значну роль у становленні особистості, оскільки спираються на психологічну теорію поетапного формування розумових дій (П.Я. Гальперін та Ф.С. Талізін). Згідно із цією теорією, шість послідовних етапів розумової дії можуть слугувати моделлю наступності й послідовності в розгортанні мовленнєвого процесу.

Отже, на прикладі іноземної мови ми спостерігаємо, як відбувається формування її як дисципліни:

- підвищується мотивація, встановлюється низка мотивів, що спонукають до подальшого більш глибокого вивчення іноземної мови. При цьому з'ясовується індивідуальна та загальна мета вивчення іноземної мови;
- реалізується психологічно й гносеологічно найбільш доцільна схема (модель) вивчення іноземної мови (від простого до складного; від тренування до глибоких знань);
- формуються безпосередні дії з її вивчення через читання (враховується зміст матеріалу й методика його опрацювання);
- відбувається тренінг завдяки читанню (виноситься кілька елементів для повторення);
- перетворюється зовнішня мова на внутрішню, що становить вищий рівень знання іноземної мови та її використання;
- втілюються безпосередньо знання, отримані завдяки читанню, у практичну фахову діяльність.

Завдяки наступності ми забезпечуємо розвиток інтелектуального й фахового потенціалу, нагромаджуючи досвід і знання особистості.

Теорія програмованого навчання нині є одним з головних засобів, завдяки якому може активно впроваджуватися передовий досвід викладання іноземної мови, зокрема, з урахуванням наступності як складової особистісно орієнтованого навчання, що, у свою чергу, є ефективним засобом подолання розриву у викладанні в школі та у ВНЗ, між сильними і слабкими групами з вивчення іноземної мови. Це має забезпечити використання безмежних можливостей цієї дисци-

пліни для усебічного виховання особистості й навіть підвищення відповідальності викладачів за якість знань тих, хто навчається.

Але найважливішою умовою подолання недоліків й успішного просування шаблями знань є диференційований підхід до учнів: абітурієнтів, студентів, магістрів – у процесі вивчення іноземної мови. Коли ж вони здобувають певні знання, то передбачається розвиток тих навичок, які вироблені під час навчання. Не менш значущою умовою опанування будь-якої мови, зокрема іноземної, є діяльнісний підхід до її вивчення, тобто системне розгалуження п'яти видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, мовлення, читання, письмо, переклад). Знання із читання іноземною мовою, здобуті під час навчання, використовуються людиною впродовж усього життя. Тому з усіх видів мовленнєвої діяльності саме читанню ми приділяємо таку велику увагу, не припиняючи ролі інших її видів.

Забезпечення діялісного підходу в поєднанні з поглибленим повторенням у ВНЗ шкільних знань і вмінь з фонетики, граматики, лексики, їх інтеграція в цілісну систему вищої школи, в нашому випадку за рахунок читання, і сьогодні є малодослідженою ланкою педагогічної науки, тому що традиційно розглядається як виховання. І саме читання як засіб виховання спрацьовує завжди. Так, знання про прекрасне й потворне можна отримати завдяки читанню. Тому необхідно із самого початку навчання прищеплювати бажання читати, а також інтерес до інформації, яку можна отримати завдяки читанню як рідною, так і іноземною мовами. Саме це є необхідною складовою розв'язання сучасних проблем безперервної освіти в Україні, підвищення якості знань з іноземних мов, зокрема, з урахуванням як культурологічних, так і фахово спрямованих можливостей і функцій людини з вищою освітою в усіх галузях соціальної й аксіологічної діяльності.

За різних політико-економічних змін, які переживає Україна, коли змінюється уявлення про світ і наше місце в ньому, як ніколи гостро постає питання ролі естетизації життя суспільства. Кризові явища, що спостерігаються сьогодні в освіті й вихованні, мають своє глибоке коріння. Вони перебувають під безліччю нашарувань минулого й щедро живляться теперішнім, тому перед освітою постало непросте завдання – долаючи духовну кризу в цілому і молодого покоління зокрема, готувати для незалежної держави національно свідомі кадри високого професійного гатунку, поєднуючи виховання й самовиховання, насамперед культурно-естетичне, з навчанням і самонавчанням, збагаченням знаннями наук, яким притаманний постійний пошук, і це неможливо без використання читання як основи пошуку джерела творчого натхнення. Саме в цьому ми вбачаємо глибокий сенс орієнтованого навчання. Психологи стверджують, що порівняно зі слуханням і мовленням, читання й письмо є найефективнішими в системі нагромадження знань. На жаль, організаційно-методична система забезпечення роботи із читання ще мало опрацьована. Але в сучасних умовах необхідно вжити ряд організаційно-педагогічних заходів для забезпечення іншомовної навчальної діяльності й формування естетичного морального світогляду майбутніх медичних працівників із залученням читання як засобу мовленнєвої діяльності.

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 фаховому становленні майбутнього фахівця. Зокрема, воно

сприяє розвитку пізнавальних функцій людини. При цьому розвиваються важливі інтелектуальні функції аналізу й синтезу, які необхідні впродовж усього професійного життя й без чого неможливе виконання фахових обов'язків, формуються мовні узагальнення й розвивається абстрактне мислення.

Складаючи іншомовне висловлювання, замислюючись над послідовністю й повнотою реплік, студенти вдосконалюють логіку мислення. Крім того, розширюючи обсяг знань, іноземна мова сприяє підвищенню рівня освіченості й інтелігентності. На нашу думку, завдяки вивченню іноземної мови очищується від бруду й рідна мова [3, с. 143].

Однією із цілей вивчення іноземної мови в немовних ВНЗ є навчання читання як одного з головних видів мовленнєвої діяльності. Як відомо, навчальний іншомовний матеріал для читання на немовних факультетах – це країнознавчі й фахові тексти, до яких висуваються критеріальні вимоги відповідності обраній спеціальності.

Читання текстів з фаху іноземною мовою, що ознайомлюють студентів з новими досягненнями в галузі медицини, допомагає їм не тільки заглибитися в майбутню спеціальність, а й розвиває пізнавальний інтерес, поповнює запас професійно необхідних знань.

Як відомо, програма з іноземної мови у вищих закладах освіти спрямована на формування інтелектуального потенціалу студентів шляхом навчання за новими інтенсивними методами засвоєння інформації. Читання іноземною мовою формує у студентів установку на засвоєння інформації, що сприятиме їх особистісному розвитку та підвищенню професіоналізму [2, с. 132]. Як свідчать отримані нами дані (анкетування, тестування, експрес-опитування), при читанні іноземною мовою зростають показники уваги (приблизно у 3,2 раза), пам'яті (приблизно у 2,7 раза), мислення (приблизно в 1,9 раза), мовленнєвої діяльності (приблизно у 2,1 раза). Цьому, зокрема, має сприяти набуття навичок і вмінь швидкого читання, підвищення якості засвоєння прочитаного матеріалу й активізація творчих здібностей студентів. На це спрямована спеціально розроблена програма вивчення техніки швидкого й інтенсивного читання і концепції психолого-педагогічної цілісності навчально-виховного процесу у вищій школі [1, с. 10].

Читання можна розглядати з різних позицій: як психічний процес; як процес мовленнєвої діяльності; як навчальну діяльність тощо. У процесі вивчення іноземної мови індивідуальне читання виступає також як різновид мовленнєвої діяльності та саме як такий формує науковий світогляд та естетичний смак студентів завдяки освоєнню знань як теоретичних, так і практичних, на тлі яких у майбутньому формуються вміння й навички корисної діяльності особистості. Адже література апелює не тільки до розуму, а й до почуттів і збуджує уяву та фантазію, що сприяє естетизації подальшої життєдіяльності. Студенти повинні засвоїти якомога більше видів читання з високим ступенем автоматизації всіх операцій під час перцептивної переробки інформації. Як відомо, для того, щоб навчитися змістовно переробляти інформацію через читання, необхідно набути таких навичок і вмінь:

- виокремлювати в тексті змістовні елементи й факти;
- співвідносити виокремлені факти;
- узагальнити й синтезувати їх;
- здійснювати змістовне прогнозування;
- розрізняти структурні особливості текстів різних жанрів;

- прогнозувати події на мовленнєвому рівні;
- володіти оперативною пам'яттю.

Крім загальнодидактичних принципів, процес читання іноземною мовою має бути підпорядкований реалізації комплексної мети, а саме вихованню, освіті, розвитку особистості й професіоналізму майбутнього фахівця.

Зважаючи на той факт, що за вимогами Болонського процесу при здобутті вищої освіти від 25 до 70% загального часу навчання (залежно від років навчання) відводиться на самостійну роботу, яка неможлива без читання як рідною, так і іноземною мовою, освоєння культури читання, врахування естетики цього виду мовленнєвої діяльності, її аксіологічної значущості, дослідження можливостей читання в підготовці фахівців є актуальними питаннями для світу в цілому й України зокрема.

Висновки. Безперечно, застосування різних видів читання при вивченні іноземної мови у процесі фахової підготовки майбутніх працівників медичної сфери сприятиме розвитку їхнього професіоналізму та культури.

Список використаної літератури

1. Амеліна С.М. Самодіагностика рівня культури професійного спілкування студентів аграрних ВНЗ / С.М. Амеліна // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць. – К. ; Запоріжжя, 2008. – Вип. 48. – С. 7–10.
2. Калашник Н.Г. Роль естетичного смаку у процесі формування особистості молодшої людини / Н.Г. Калашник // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць. – 2002. – Вип. 18. – С. 129–138.
3. Миквабья Э.Г. Особенности обучения иностранному языку с использованием новых технологий / Э.Г. Миквабья // Теоретичні і прикладні проблеми психології і педагогіки : зб. наук. праць Східноукр. нац. ун-ту. – Луганськ, 2002. – № 3 (3). – С. 146–145.

Стаття надійшла до редакції 03.09.2012.

Орел-Халик Ю.В. Формирование морального и эстетического кругозора будущих медицинских работников

В статье рассматриваются вопросы, связанные с формированием морального и эстетического кругозора будущих медицинских работников. Сделана попытка анализа путей его формирования при помощи чтения на иностранном языке.

Ключевые слова: *моральный и эстетический кругозор, иностранный язык, пути формирования.*

Orel-Halic Y. The formation of moral and aesthetic outlook of future doctors

The article is dedicated to the formation of moral and aesthetic outlook of future doctors. The analyses of its formation by means of reading foreign literature have been made.

Key words: *moral and aesthetic outlook, foreign language, ways of formation.*

СУТНІСТЬ ІМПРОВІЗАЦІЇ ТА ЇЇ ПСИХОЛОГІЧНА ПРИРОДА

Здатність до імпровізації є складовою професійної готовності майбутнього актора до творчої діяльності. З урахуванням розвитку здібності майбутнього актора до сценічної імпровізації та можливості широкого включення її в програму навчання актора обґрунтовано необхідність розглянути цю проблему в психологічному аспекті, що взаємопов'язаний з педагогічним та творчим процесами.

Ключові слова: імпровізація, сюжет, психологічний театр, вистава, драма, театральна педагогіка.

Результати педагогічних досліджень, досліджень з психології творчості та досвіду реформаторів театру ХХ ст. втілилися в підходах до навчання актора в різних школах Європи й світу. Узагальнюючи досвід Д.М. Узнадзе, М.О. Бернштейна, Н.В. Рождественської, Б.М. Руніна, Н.В. Скрипниченко, Н.Ю. Хрящевої, З.Я. Корогодського, ми доходимо висновку, що потреба імпровізувати зумовлена зміненним станом свідомості: коли імпровізує “вторинна особистість”, образ знову, як і багато років тому, привертає увагу акторів, педагогів, психологів театральної творчості.

Мета статті – на основі аналізу досліджень визначити імпровізацію в сценічній творчості як функцію пошуку засобів втілення та особливе імпровізаційне самопочуття.

Слово *improvisation* (франц.) або *improvisazione* (італ.) походить від латинського слова *improvisus* – несподіваний. У словнику відзначені дві найважливіші особливості імпровізації – визначальна роль несвідомих моментів у її виникненні та миттєвість відгуку на зовнішній імпульс [1, с. 295].

Театральна енциклопедія дає тлумачення поняття імпровізації як сценічної гри, не зумовленої точним драматичним текстом і не підготовленої на репетиціях [2, с. 870].

Психолог Н.В. Скрипниченко і театральний педагог З.Я. Корогодський розмежують поняття імпровізації й імпровізаційності. “Імпровізація – в розвідці, а імпровізаційність – у втіленні”, – пише останній [3, с. 12]. Імпровізація, за З.Я. Корогодським, спрямована на розвідку, на пошук найбільш необхідних засобів втілення, які згодом у виставі імпровізуються. На його думку, артист має право і повинен імпровізувати, але для цього необхідно перебувати в імпровізаційному самопочутті. Пошук нового, тільки знайденого в цьому випадку означає виявлення, аналіз, відбір.

За визначенням Н.В. Скрипниченко, процес імпровізації для творчої людини стає лабораторією, де формуються нові гіпотези, які потім оброблюються свідомістю.

Таким чином, імпровізація в сценічній творчості – це функція пошуку засобів втілення й особливе імпровізаційне самопочуття. Розглянемо, якими особливостями наділена імпровізація.

Дослідник психології імпровізації Б.М. Рунін справедливо зауважує, що, можливо, суть імпровізації полягає в миттєвій реактивності, яка скорочує часовий проміжок між “задумом” і “здійсненням”. Ця миттєвість народження мети і засобів виявляє ще одну суттєву функцію імпровізації, яку Б.М. Рунін називає “парадоксом випередження” [4]. Імпровізація, на думку Б.М. Руніна, здатна народити “чудесну інверсію”, “коли реалізація ніби випереджає намір, коли рука ніби сама веде думку, а створене фіксується, підхоплюється і оцінюється автором лише постфактум”. “Парадокс випередження” може стати фактором різних, непередбачуваних для самого автора відкриттів.

Імпровізація можлива в особливому творчому самопочутті, яке ми називаємо натхненням. Для нього характерні висока ступінь концентрації уваги, активізація підсвідомості, пробудження уяви, інтенсивність асоціативного мислення, зниження самоконтролю. Величезну роль тут відіграють неусвідомлені процеси психіки: насамперед установка на дію в режимі дефіциту часу, пластичну уяву та інтуїтивні процеси миттєвого оцінювання результату зробленої дії й передбачення майбутнього. Можна припустити, що властивостями, котрі забезпечують здатність до імпровізації, будуть такі прояви креативності, як висока активність, емоційна збудливість, імпульсивність і динамічність. Імпровізаційне самопочуття необхідно акторові й для того, щоб знайдені вперше засоби для втілення ролі надалі відтворювати в ході вистави. Імпровізаційне самопочуття актора дає глядачам “ефект присутності”, народжує відчуття віри в те, що відбувається. Шлях до продуктивного імпровізаційного самопочуття, на думку автора, полягає в точному виборі системи завдань, або мотивів-манків, що створюють безперервну лінію продуктивної дії. Нам відомо, що останніми роками К.С. Станіславський розробляв систему таких манків. Про це свідчать, зокрема, записи режисера і педагога Б.В. Зона [5]. К.С. Станіславський шукав такі “манки”, або “каталізатори”, в уявленнях, видіннях, у судженнях, у відчуженнях, у найдрібніших душевних і фізичних діях, у невлених подробицях, які оточують актора – в усьому, що створює життєву правду і може викликати віру.

Таким чином, можна сказати, що імпровізаційне самопочуття спирається на розвинуте почуття правди. Особливості цього творчого стану (сила, стійкість, глибина, інтенсивність, тривалість) багато в чому визначаються індивідуальністю актора, об’єктивними законами психології творчості й зовнішніми умовами роботи. У ньому можуть переважати розум, воля, уява, почуття, легкість виникнення і рухлива гра асоціацій, володіння залом, зовнішні виразні засоби. Тому ми доходимо висновку, що для імпровізаційного самопочуття характерний взаємозв’язок усвідомленого і неусвідомленого, пізнавального та емоційного компонентів. Імпровізаційна дія здійснюється в руслі особливої неусвідомленої установки на уявну ситуацію, коли виконавець постійно реагує на нові обставини, вирішує несподівані завдання, що виникають у його уяві або запропоновані партнером по імпровізації.

Здатність викликати несвідому імпульсивну реакцію на уявну ситуацію й об’єкт, народження образу продуктивної дії, відповідного цій реакції, можна назвати безпосередністю актора. Безпосередність може бути розвинута в навчальному процесі. Вона стимулює роботу багатьох елементів психотехніки: інтуїції, сприйняття, уяви. Прийомом пробудження безпосередності може бути, за висловом К.С. Станіславського, “каталізатор у вигляді несподіваного експромту, деталі, моменту справжньої правди, душевної або фізичної дії”. Здатність актора сві-

домо керувати своїм сприйняттям або “несвідомим, імпульсивним”, здатність контролю імпульсивної дії та розвитку її згідно з логікою завдання можна назвати безпосередністю. Вона є важливим психологічним механізмом імпровізаційного самопочуття. Мимовільність, несподіванка, блискавичність оцінок визначають безпосередність існування актора на сцені.

Проведений аналіз психологічних компонентів імпровізації доводить, що імпровізація – багатофункціональне явище. Це вид творчості та виразний засіб, властивість сценічної гри і її результат, принцип навчання і методичний прийом. Імпровізація як вид спонтанної художньої творчості об’єднує процеси народження задуму та його втілення, в ньому важливий “парадокс випередження”, функція пошуку нових гіпотез, образів, засобів втілення й особливо імпровізаційне самопочуття. Для імпровізаційного самопочуття характерний взаємозв’язок усвідомленого і неусвідомленого, пізнавального та емоційного компонентів.

Творче мислення актора-імпровізатора можна уявити як взаємодію, синтез асоціативного, композиційного та дієвого компонентів з переважанням того чи іншого виду мислення на різних стадіях процесу перевтілення. У моделі взаємодії асоціативної, композиційної та дієвої складових імпровізаційного мислення важливий також психомоторний компонент – м’язова свобода, реакція та її швидкість, гармонійність руху (пластичність, координація різних частин тіла, володіння центром ваги), самоконтроль.

Висновки. Отже, здібності до сценічної імпровізації виражаються в особливому поєднанні інтелекту, уяви і психомоторики в структурі творчої обдарованості студентів акторської спеціальності. Ці здібності можна поділити на емпатію (емоційний відгук на уявну ситуацію), самоконтроль (управління внутрішніми імпульсами), уяву (Я-образ), безпосередність (спонтанність реакцій і дії) і пластичність (психофізична якість).

Список використаної літератури

1. Roget’s Thesaurus of English words and phrases, edited by Betty Kirpatrick. – Penguin Books. Ltd, 1988. – P. 295–296.
2. Ершов П.Е. Импровизация. Театральнаяэнциклопедия : в 5 т. / П.Е. Ершов // Сов. энциклопедия. – 1963. – Т. 2. – С. 870.
3. Корогодский З.Я. Начало / З.Я. Корогодский. – СПб. : СПбГУП, 1996. – С. 415.
4. Рунин Б.М. О психологии импровизации. Психология художественного творчества : хрестоматия / Б.М. Рунин / [сост. К.В. Селченко]. – Минск, 1999.
5. Зон Б.В. Рукописи. Встречи со Станиславским. Машинопись с правкой. – Архив СПАТИ.
6. Скрипниченко Н.В. Импровизация как вид художественного творчества / Н.В. Скрипниченко // Современные проблемы образования: поиски и решения : сб. научных трудов. – М., 1998. – С. 96.

Стаття надійшла до редакції 09.08.2012.

Петрик Т.Д. Сущность импровизации и ее психологическая природа

Способность к импровизации выступает составной частью профессиональной готовности будущего актера к творческой деятельности. С учетом развития способности будущего актера к сценической импровизации и возможности широкого включения ее в программу обучения актера обоснована необхо-

димось рассмотреть эту проблему в психологическом аспекте, который взаимосвязан с педагогическим и творческим процессами.

***Ключевые слова:** импровизация, сюжет, психологический театр, спектакль, драма, театральная педагогика.*

Petrik T. Essence of improvisation and its psychological nature

The ability to improvise is a part of professional readiness of future actor to the creative activity. With a glance to development of future actor ability to scenic improvisation and possibility of its broad inclusion into the actor's educational programme the author grounded a necessity to examine this problem in the psychological aspect which is connected with pedagogical and creative processes.

***Key words:** improvisation, story, psychological theater, performance, drama, theatrical pedagogy.*

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СИСТЕМ ВИЩОЇ ВЕТЕРИНАРНОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ ТА УКРАЇНИ

У статті розглянуто системи ветеринарної освіти Німеччини й України на прикладах ветеринарних факультетів німецьких університетів (Мюнхенського університету Людвіга-Максиміліана й Університету ветеринарної медицини Ганновера) і факультету ветеринарної медицини Національного університету біоресурсів і природокористування України (НУБіП).

Ключові слова: лікар ветеринарної медицини, вища ветеринарна освіта, Німеччина, навчання, навчальний рік, семестр, навчальний план.

Сьогодні у світі діє близько 500 ветеринарних ВНЗ різного рівня, підпорядкування, з різноманітною кваліфікацією випускників. У наш час перед ВНЗ освіти України, що готують лікарів ветеринарної медицини, у зв'язку з докорінними змінами на ринку фахівців ветеринарної медицини в Україні стоїть відповідальне завдання – підготувати висококваліфікованих фахівців ветеринарної справи за окремими спеціалізаціями. У процесі професійної підготовки майбутніх ветеринарів існує низка теоретично-педагогічних проблем. Зараз активно обговорюється сам процес двоциклічної професійної підготовки, зміст ветеринарної освіти, співвідношення теоретичної та практичної підготовки, спеціалізація, організація ветеринарної практики тощо.

Аналіз наукових праць з професійної підготовки фахівців ветеринарної медицини як вітчизняних, так і зарубіжних учених, виявив невелику кількість досліджень із цього питання. Окремі аспекти професійної підготовки вітчизняних ветеринарних лікарів було розкрито в працях деяких вітчизняних учених, зокрема, методичні аспекти організації ветеринарної освіти в Україні висвітлено М.І. Цвіліховським, історичне становлення ветеринарної освіти в Україні описано в працях С.К. Рудика та М.М. Стегнія. Серед німецьких учених, які в своїх працях розглядали розвиток вищої ветеринарної освіти в Німеччині, слід виділити Б. Штробель (Barbara Susanne Strobel), П.А. Бук (Petra Andrea Buck) [9], М. Фішер (Marianne Fischer).

Мета статті – порівняти системи вищої ветеринарної освіти Німеччини (на прикладах ветеринарних факультетів німецьких університетів: Мюнхенського університету Людвіга-Максиміліана й Університету ветеринарної медицини Ганновера) та України (на прикладі факультету ветеринарної медицини Національного університету біоресурсів і природокористування України (НУБіП)).

Незважаючи на те, що населення Німеччини майже вдвічі більше, ніж в Україні, кількість ВНЗ, які готують фахівців ветеринарної медицини, в Україні майже вдвічі перевищує кількість німецьких, а саме: в Україні лікарів ветеринарної медицини готують 12 ветеринарних факультетів ВНЗ III–IV рівнів акредитації, а в Німеччині – 5 [2]. В Україні такими ВНЗ є: Національний університет біоресурсів і природокористування України, Білоцерківський національний аграрний університет, Дніпропетровський державний аграрний університет, Житомирський національний агроекологічний університет, Луганський національ-

ний аграрний університет, Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З. Гжицького, Одеський державний аграрний університет, Подільський державний аграрно-технічний університет, Полтавська державна аграрна академія, Сумський національний аграрний університет, Харківська державна зооветеринарна академія, Південний філіал НУБіП “Кримський державний агротехнологічний університет” і 6 ветеринарних факультетів ВНЗ I–II рівнів акредитації: Золотоніський державний технікум ветеринарної медицини (Черкаська обл.), Козелецький технікум ветеринарної медицини (Чернігівська обл.), Компаніївський технікум ветеринарної медицини (Кіровоградська обл.), Млинівський державний технікум ветеринарної медицини (Рівненська обл.), Рожищенський технікум Львівської державної академії ветеринарної медицини ім. С.З. Гжицького (Волинська обл.), Тульчинський технікум ветеринарної медицини Вінницького державного аграрного університету (Вінницька обл.) [5].

Ветеринарія в Німеччині, як і весь комплекс ветеринарних послуг, входить до системи охорони здоров'я. Фахівців ветеринарної медицини в цій країні готують на чотирьох факультетах: у Берліні (Fachbereich Veterinärmedizin der Freien Universität), у Мюнхені (Tierärztliche Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität), у Гіссені (Fachbereich Veterinärmedizin der Justus-Liebig-Universität), у Лейпцигу (Veterinärmedizinische Fakultät der Universität) і в одному університеті – Університеті ветеринарної медицини Ганновера (Tierärztliche Hochschule) (табл. 1) [3].

Таблиця 1

Кількісний склад студентів ветеринарних факультетів у Німеччині

Назва університету	Загальна кількість студентів факультету/ з них жіночої статі	Кількість студентів у Hochschulsemester	Кількість студентів у Fachsemester
Ветеринарний факультет (Мюнхенський університет Людвіга-Максиміліана)	1864 / 1599	275	340
Ветеринарний факультет (Вільний університет Берліна)	1474 / 1255	170	229
Ветеринарний факультет (Гіссенський університет імені Юстуса Лібіха)	1420 / 1185	194	229
Університет ветеринарної медицини Ганновера	2430 / 1999	282	330
Ветеринарний факультет (Лейпцизький університет)	991 / 834	121	140
Разом	8179 / 6872	1042	1268

Якщо кількість студентів ветеринарних ВНЗ України в 2009–2010 рр. становила 11 500 осіб, то кількість студентів ветеринарної медицини в німецьких ВНЗ – 8179 осіб. Щороку в нашій державі випускають понад 2000 лікарів ветеринарної медицини [2], близько 80% з них навчалися за програмами бакалаврів і 20% – за магістерськими, тоді як у Німеччині навчання залишається одноступе-

невим і закінчується складанням державного іспиту. Показники кількісного складу студентів і випускників вищих ветеринарних закладів України перевищують показники німецьких (табл. 2).

Таблиця 2

Порівняльна характеристика ветеринарної освіти України й Німеччини

Показник	Україна	Німеччина
Кількість факультетів ветеринарної медицини	12	5
Кількість студентів на ФВМ, осіб	11 500	6540
Випуск лікарів ветеринарної медицини в рік / млн населення	2300 / 50	960 / 11,5
Випуск фельдшерів ветеринарної медицини за рік	1200	1004
Кількість студентів ФВМ на 1 тис. населення	0,25	0,079
Кількість лікарів ветеринарної медицини	28 692	37 265
Кількість лікарів ветеринарної медицини на 1 тис. населення	0,62	0,36

Флагманом вищої ветеринарної освіти в Україні є Національний університет біоресурсів і природокористування України. З 1992 р. факультет ветеринарної медицини НУБіП України є членом Європейської асоціації закладів ветеринарної освіти (EA EVE). На ветеринарному факультеті Мюнхенського університету Людвіга-Максиміліана навчається більше студентів ветеринарної медицини, ніж на факультеті ветеринарної медицини НУБіП України (табл. 1.3).

Таблиця 3

Кількісний склад студентів ветеринарного факультету НУБіП

ОКР	Кількість студентів
“Бакалавр”	800
“Спеціаліст”	138
“Магістр” на базі повної загальної середньої освіти	325
“Магістр” на базі ОКР “Спеціаліст” (денна)	9
“Магістр” на базі ОКР “Спеціаліст” (заочна)	15 + 24
Загальна кількість випускників (2011 р.)	254 (спеціалістів – 160, магістрів – 94)

Основні вимоги до професійної підготовки лікаря ветеринарної медицини в Україні визначаються галузевими стандартами (ОКХ і ОПП) та Законом України “Про ветеринарну медицину” (1992) [8]. Правова діяльність закладів вищої ветеринарної освіти Німеччини в межах країни визначається Законом про вищу освіту (Hochschulrahmengesetz) і Постановою про надання безстрокового дозволу на провадження діяльності лікаря-ветеринара (TAppV) (Verordnung zur Approbation von Tierärztinnen und Tierärzten (TAppV)) (1996) [10]. Ця Постанова регулює ветеринарну освіту Німеччини, тобто визначає тривалість навчання, послідовність і зміст навчання та підготовки, умови складання державних іспитів та інші вимоги для отримання дозволу на провадження діяльності лікаря-ветеринара.

Сьогодні на ринку праці лікаря ветеринарної медицини України працює близько 30 тис. фахівців, з яких 50% – у сфері лікування продуктивних і дрібних

домашніх тварин, 14 – у лабораторній діагностиці хвороб, 17 – у ветеринарно-санітарній експертизі, управлінні, збройних силах, митній службі, ветеринарній міліції, 11 – у ветеринарній фармації та реалізації ветеринарних препаратів, 2 – забезпечують вирішення питань ветеринарної санітарії та гігієни виробничих процесів (дезінфекція, дезінсекція, дератизація), близько 6% (що в 3,5 раза менше, ніж у Німеччині) працюють в освітянській та дослідницькій сферах [3]. У 2009 р. Ветеринарна палата Німеччини нараховувала близько 35 780 членів, серед них практикуючих лікарів ветеринарної медицини було 17 271 особа. Кількість ветеринарних установ становила 10 096 практик і 297 клінік [4].

Зміни на ринку праці фахівців ветеринарної медицини зумовили реформування підготовки фахівців ветеринарної медицини у ВНЗ України III–IV рівнів акредитації. Згідно з Постановою Кабінету Міністрів України від 23.12.2006 р. № 1719 “Ветеринарія” відокремлена в самостійну галузь знань (шифр 1101) [2]. Це передбачає, починаючи з 2008 р., перехід від підготовки лікаря ветеринарної медицини освітньо-кваліфікаційного рівня “Спеціаліст” до двоступеневої системи освіти, а саме до підготовки молодшого лікаря ветеринарної медицини за освітньо-кваліфікаційним рівнем “Бакалавр” та лікаря ветеринарної медицини за освітньо-кваліфікаційним рівнем “Магістр” [7].

Німеччина як один з ініціаторів і активних учасників процесу європейської інтеграції в галузі освіти досить помірковано реформує свою систему вищої освіти, прагнучи зберегти власні освітні традиції. Це стосується й ветеринарії, підготовка ветеринарів здійснюється традиційно, введення двоступеневої системи освіти ще не відбулося. Навчання на ветеринарних факультетах у класичних німецьких університетах закінчується складанням державного іспиту, студентам після 5,5 років стаціонарного навчання присвоюється кваліфікація “Лікар ветеринарної медицини”. У 1998 р. Додатком до Федерального рамкового закону про вищу освіту було проголошено реформу німецької системи вищої освіти. У січні 2002 р. Науковою радою Німеччини згідно з підписаною Болонською декларацією було розроблено рекомендації щодо впровадження нової структури здобуття та присвоєння освітньо-кваліфікаційних ступенів (бакалавр/магістр) у ВНЗ країни. Нова система присудження ступенів у Німеччині доповнює традиційну національну систему: диплом (свідоцтво про вищу освіту), ступінь магістра і державний іспит.

Якщо згідно з новим базовим навчальним планом з вересня 2010 р. підготовка бакалаврів ветеринарної медицини в Україні триває 4 роки, а магістрів – 2 роки (формула 4 + 2) [1], то згідно з Постановою про надання безстрокового дозволу на провадження діяльності лікаря-ветеринара (Verordnung zur Approbation von Tierärztinnen und Tierärzten (TAppV)) від 01.10.2006 р. [10] термін навчання на ветеринарному факультеті Мюнхенського університету Людвіга-Максиміліана становить 5,5 років (11 семестрів).

Нині на факультеті ветеринарної медицини НУБіП України в умовах переходу до чотирирічного терміну навчання бакалаврів діють одночасно три програми підготовки лікарів ветеринарної медицини: 4-річна програма (для студентів, що почали навчання у вересні 2011 р.); програма тривалістю 4 роки і 10 місяців (для студентів старших курсів); програма скороченого терміну навчання (для студентів старших курсів, які почали навчання в університеті після технікумів і коледжів ветеринарної медицини).

Згідно з новим планом, без урахування практики студенти за 4 роки навчання опановують 8640 год нормативних і вибіркових дисциплін (240 кредитів), з них на самостійну роботу (індивідуальні заняття та підготовка до навчальних занять) відводиться 4410 год або близько 51% [5]. За 4,5 роки навчання на факультеті ветеринарної медицини Мюнхенського університету Людвіга-Максиміліана студенти опановують 3850 год нормативних і вибіркових дисциплін циклу науково-теоретичної, професійної та практичної підготовки ветеринарів [9]. На останній рік навчання припадає навчальна практично-клінічна підготовка (практика), на яку відводиться 1170 год, і складання державного іспиту (табл. 4).

Таблиця 4

Тривалість теоретичного навчання й практичної підготовки ветеринарів в Україні та Німеччині

Факультет	Кількість годин	Кредити		Тривалість навчання		Практика навчальна	Практика виробнича
		240 (ОКР "Бакалавр")	300 (ОКР "Магістр")	4 роки (ОКР "Бакалавр")	2 роки (ОКР "Магістр")		
Факультет ветеринарної медицини НУБіП (Україна)	8640	240 (ОКР "Бакалавр")	300 (ОКР "Магістр")	4 роки (ОКР "Бакалавр")	2 роки (ОКР "Магістр")	432 год	324 год
Ветеринарний факультет Мюнхенського університету Людвіга-Максиміліана (Німеччина)	3850	330		5,5		1170 год	

Новий базовий навчальний план ОКР бакалавра ветеринарної медицини в Україні (термін навчання – 4 роки) складається з нормативної (124 кредити за 4 роки) та вибіркової частини (116 кредитів за 4 роки). Вибіркова частина включає дисципліни за вибором ВНЗ і дисципліни за вибором студента. Як нормативна, так і вибіркова частина навчального плану містять по три цикли. На кожен навчальний рік відводиться по 60 кредитів ECTS, з яких: цикл соціально-гуманітарної підготовки (6 кредитів ECTS або 10% від загального обсягу); цикл фундаментальної, природничо-наукової підготовки (15 кредитів ECTS або 25% від загального обсягу); цикл професійної та практичної підготовки (39 кредитів ECTS або 65% від загального обсягу) [1].

Згідно з Постановою про надання безстрокового дозволу на провадження діяльності лікаря-ветеринара (Verordnung zur Approbation von Tierärztinnen und Tierärzten (TappV)) від 01.10.2006 р. [7], навчання на ветеринарному факультеті Мюнхенського університету Людвіга-Максиміліана поділяється на доклінічну ("vorklinisches" Semester) і клінічну підготовку фахівців ветеринарної справи. Після перших двох семестрів доклінічної підготовки студенти складають іспит ("Vorphysikum") з блоку природничих наук: фізики, хімії, зоології та ботаніки. Після природничого етапу починається анатоμο-фізіологічний етап вивчення дисциплін, він триває до шостого семестру. Після четвертого семестру студенти складають іспит з блоку дисциплін, спрямованих на вивчення органів ("Physikum"): анатомії, гістології та ембріології, біохімії, фізіології, тваринницт-

ва та генетики. Цей іспит складається з письмової та усної частини, причому питання письмової частини є ідентичними на території всієї Німеччини. “Physikum” вважається найважчим іспитом після базової програми навчання (Grundstudium) медицини у ВНЗ Німеччини. Закінчують навчання складанням державного іспиту (Tierärztliche Prüfung-Staatsexamen). У зимовому семестрі, який починається 15 жовтня й закінчується 15 лютого, на ветеринарному факультеті Мюнхенського університету Людвіга-Максиміліана для студентів першого курсу передбачається викладання таких дисциплін (табл. 5).

Таблиця 5

**Перелік дисциплін першого семестру
(Мюнхенський університет Людвіга-Максиміліана)**

Дисципліна	Вид заняття	Кількість годин на тиж- день	ECTS Credit Points
Анатомія І	лекція	2	4,50
Анатомія І	практичне заняття	2	2,50
Ботаніка	лекція	4	3,50
Хімія І	лекція	3	4,00
Хімія І	практичне заняття	1	1,50
Етологія І	лекція	1	1,00
Гістологія І	лекція	1	2,00
Фізика	лекція	4	3,50
Термінологія	лекція	1	1,50
Термінологія	практичне заняття	1	1,5
Утримання худоби І	лекція	1	1,00
Захист тварин І	лекція	1	1
Зоологія І	лекція	2	4,00
Всього		23	31,50

На факультеті ветеринарної медицини Національного університету біоресурсів і природокористування України в першому семестрі, який починається 1 вересня й закінчується 30 грудня, для студентів першого курсу передбачено викладання таких дисциплін (табл. 6).

Таблиця 6

Перелік дисциплін першого семестру (НУБіП України)

Дисципліна	Вид заняття	Кількість годин на тиждень	ECTS Credit Points
Біохімія	практичне заняття	4	2
Біохімія	лекція	1	0,5
Екологія	практичне заняття	1	0,5
Анатомія	практичне заняття	4	2
Анатомія	лекція	2	1
Фіз. виховання	практичне заняття	2	1
Ветеринарна екологія	лекція	2	1
Філософія	лекція	2	1
Філософія	практичне заняття	2	1
Культурологія	лекція	2	1
Культурологія	практичне заняття	2	1
Іноземна мова	практичне заняття	4	2
Історія української культури	лекція	2	1
Історія української культури	практичне заняття	2	1

Продовження табл. 6

Дисципліна	Вид заняття	Кількість годин на тиждень	ECTS Credit Points
Цитологія	лекція	2	1
Цитологія	практичне заняття	2	1
Органічна хімія	лекція	2	1
Органічна хімія	практичне заняття	2	1
Біоетика	практичне заняття	1	0,5
Лікарські рослини	практичне заняття	2	1
Лікарські рослини	лекція	2	1
Самостійна робота			17,5
Всього			40

Таблиці 5 і 6 демонструють, що в навчальному плані на факультеті ветеринарної медицини НУБіП України в першому семестрі є предмети блоку соціально-гуманітарних дисциплін: філософія, історія української культури, культурологія. Цей блок дисциплін на ветеринарному факультеті Мюнхенського університету Людвіга-Максиміліана та в Університеті ветеринарної медицини Ганновера взагалі відсутній. Навчальне навантаження як в українському, так і німецьких ВНЗ становить 30 год на тиждень.

Практика є невід'ємною частиною процесу підготовки лікаря ветеринарної медицини. Кількість годин, відведених на практику в німецькому ВНЗ, більша, ніж в українському. Для німецьких студентів університету ветеринарної медицини Ганновера (Німеччина) вона розподіляється таким чином (табл. 7).

Таблиця 7

Види практики в Університеті ветеринарної медицини Ганновера (Німеччина)

№ з/п	Види практики	Кількість тижнів	Кількість годин
1	У сільському господарстві, тваринництві й скотарстві	2	70
2	У лікувальній практиці ветеринарного лікаря	2	150
3	У закладах гігієнічного контролю та інспекції продуктів харчування	4	75
4	У закладі ветеринарно-санітарної експертизи м'яса	2	100
5	У закладах державної ветеринарної служби	3	75
6	Ветеринарна практика за вибором студента	16	700
Усього		29	1170

В НУБіП України виділяють навчальну, навчально-клінічну та виробничу ветеринарні практики [6]. Практика лікаря ветеринарної медицини в НУБіП має таку структуру (табл. 8).

Таблиця 8

Види практики в НУБіП (Україна)

№ з/п	Види практики	Кількість тижнів
1	Після другого семестру: анатомія свійських тварин, лікарські рослини, розведення свійських тварин	Навчальна практика з кожної навчальної дисципліни триває або півтижня (18 год, або 0,5 кредитів ECTS), або тиждень (38 год, або 1 кредит ECTS)

Продовження табл. 8

№ з/п	Види практики	Кількість тижнів
2	Після четвертого семестру: годівля тварин, зоогігієна, мікробіологія, оперативна хірургія, фармакологія, акушерство, клінічна діагностика	Навчальна практика з кожної навчальної дисципліни триває або півтижня (18 год, або 0,5 кредитів ECTS), або тиждень (38 год, або 1 кредит ECTS)
3	Після шостого семестру: акушерство, хірургія, вірусологія, внутрішні хвороби тварин, ветеринарна санітарія, паталогічна анатомія, паразитологія, епізоотологія	Навчальна практика з кожної навчальної дисципліни триває або півтижня (18 год, або 0,5 кредитів ECTS), або тиждень (38 год, або 1 кредит ECTS)
4	Загалом навчальної практики	12 тижнів (432 год)
5	Виробнича практика	9 тижнів (324 год)

Усі магістерські ветеринарні програми в НУБіП України поділяються на програми виробничого та дослідницького спрямування, а також магістерські програми специфічних категорій (наприклад, якість, стандартизація та сертифікація; педагогіка вищої школи тощо) [6]. Магістерські ветеринарні програми виробничого спрямування, згідно з Постановою Кабінету Міністрів України від 27.08.2010 р. № 787, базуються на чітко визначених ветеринарних спеціалізаціях:

1. Ветеринарна медицина (за видами: хвороби жуйних, хвороби коней, хвороби птахів, хвороби свиней, хвороби собак і котів, хвороби екзотичних і диких тварин).

2. Ветеринарно-санітарна експертиза, якість і безпека продукції тваринництва.

3. Ветеринарна гігієна та санітарія.

4. Ветеринарна фармація.

5. Лабораторна діагностика хвороб тварин.

6. Ветеринарна біотехнологія.

Підвищення якості вищої освіти, конкурентоспроможності ВНЗ та престижу національної вищої освіти потребують використання сучасних засобів оцінювання якості професійної підготовки майбутніх фахівців ветеринарної медицини з урахуванням специфіки кредитно-модульної системи, адаптованої до вимог Болонської декларації. Одним із таких засобів є електронне тестування, яке було введено в Університеті ветеринарної медицини Ганновера в 2008 р. У 2011 р. на факультеті було проведено 24 електронні іспити з нових дисциплін і 28 іспитів з уже апробованих. Електронне тестування було введено спочатку з таких дисциплін, як вірусологія і клінічне лікування малих тварин, після успішної апробації іспитів воно було введено для ботаніки і гістології. Студенти пропонують гістологічні зрізи для розгляду під мікроскопом і проводять електронне тестування за цим матеріалом.

Одним із сучасних шляхів інтенсифікації й оптимізації навчального процесу у ВНЗ є інформатизація освіти, зокрема використання комп'ютерних технологій, а саме електронного (комп'ютеризованого) навчання. На сайті електронного навчання Університету ветеринарної медицини Ганновера є близько 600 навчальних програм. Великим попитом користується мультимедійна навчальна програма Lernsystem CASUS, якою користуються майже 70% студентів.

Висновки. Для підвищення практичної підготовки українських студентів ветеринарної медицини бажано перерозподілити навчальні години окремих дисциплін, виділених на теоретичну підготовку бакалаврів, щоб збільшити кількість годин на практичну клінічну підготовку. Навчальна ветеринарна практика у вітчизняних ВНЗ здебільшого організовується після засвоєння теоретичного курсу. Проте інші форми організації практичної підготовки лікаря ветеринарної медицини без відриву від навчання протягом навчального року чи семестру, так звані “клінічні дні”, обов’язкові чергування у ветеринарних клініках тощо, враховуючи позитивний досвід німецької освіти, без сумнівів, мали б позитивно позначитися на практичних навичках і вміннях майбутніх фахівців. Необхідно інтенсифікувати всі рівні навчального процесу у ветеринарному ВНЗ за рахунок застосування засобів сучасних інформаційних технологій, а саме: застосування в навчальному процесі навчальних і контролюючих комп’ютерних програм, створення та використання в навчальному процесі якісних фільмів з питань ветеринарії, застосування електронних тестів, спрямованих на оцінювання рівня сформованості професійно значущих знань (на теоретичному рівні) й окремих умінь і навичок (на практичному рівні). Автоматизація контролю знань і вмінь студентів шляхом створення та використання електронних тестів надає можливість підвищити об’єктивність контролю, зробити цей процес якісним і швидким.

Список використаної літератури

1. Базовий навчальний план (термін навчання 4 роки) ОКР бакалавр: 6.110101 кваліфікація “Молодший лікар ветеринарної медицини” / Затверджено Департаментом вищої освіти Міністерства освіти і науки України та Департаментом аграрної освіти, науки та дорадництва Міністерства аграрної політики України від 10.06.2010 р.
2. Іщенко Т.Д. Ветеринарна освіта в Україні: сучасний стан і перспективи / Т.Д. Іщенко, М.І. Цвіліховський, І.І. Антонік // Науковий вісник ветеринарної медицини. – Біла Церква, 2010. – Вип. 6 (79). – 164 с.
3. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.destatis.de/>.
4. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.vet-business.eu/item/tieraerztestatistik-2011-11832-praktizierende-tieraerzte>.
5. Канівець О.М. Проблеми професійної підготовки лікарів ветеринарної медицини у вищих навчальних закладах України [Електронний ресурс] / О.М. Канівець // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. – К., 2011. – № 58. – 141 с. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpnarv_ppn/2011_58/11komnzy.pdf.
6. Лузан П.Г. Методи і форми організації навчання у вищій аграрній школі : навч. посіб. / П.Г. Лузан. – К. : Аграрна освіта, 2003. – 224 с.
7. Освітньо-кваліфікаційна характеристика спеціаліста за спеціальністю 7.130501 “Ветеринарна медицина” напряму підготовки 1305 “Ветеринарна медицина” / Міністерство освіти і науки України. – К., 2004. – 113 с.
8. Про ветеринарну медицину : Закон України від 25.06.1992 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1085.120.19&nobreak=1>.
9. Buck P.A. Vergleichende Betrachtung der tierärztlichen Ausbildung in Deutschland und in Frankreich am Beispiel der Tierärztlichen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München und der Ecole Nationale Vétérinaire de Toulouse Inaugural-Dissertation zur Erlangung der tiermedizinischen Doktorwürde der Tierärztlichen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München [Електронний ресурс] / P.A. Buck. – Режим доступу: http://edoc.ub.uni-muenchen.de/2510/1/Buck_Petra.pdf.
10. Verordnung zur Approbation von Tierärztinnen und Tierärzten (TappV) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.gesetze-im-internet.de/tappv/BJNR182700006.html>.

Стаття надійшла до редакції 21.11.2012.

Пилипенко Е.П. Сравнительный анализ систем высшего ветеринарного образования в Германии и Украине

В статье рассматриваются системы ветеринарного образования в Германии и Украине на примерах ветеринарных факультетов немецких университетов (Мюнхенского университета Людвига-Максимилиана и Университета ветеринарной медицины Ганновера) и факультета ветеринарной медицины Национального университета биоресурсов и природопользования Украины (НУБиП).

Ключевые слова: *врач ветеринарной медицины, высшее ветеринарное образование, обучение, учебный год, семестр, учебный план.*

Pilipenko E. Comparative analysis of the education systems of Germany and Ukraine

The article deals with the systems of veterinary education in Germany and Ukraine on examples veterinary faculties of German universities (University of Munich and the Ludwig-Maximilians University of Veterinary Medicine Hannover) and the Faculty of Veterinary Medicine of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine (NUBiP). German university experience in higher veterinary education: History of Veterinary Faculty, University of Munich Ludwig-Maximilian (Munich)

Key words: *doctor of veterinary medicine, veterinary higher education, training, academic year, semester, curriculum.*

АНАЛІЗ СТРУКТУРИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНСТРУКТОРА З АТЛЕТИЧНОЇ ГІМНАСТИКИ

У статті науково обґрунтовано структуру професійно-педагогічної компетентності інструктора з атлетичної гімнастики.

Ключові слова: професійно-педагогічна компетентність, інструктор з атлетичної гімнастики, вчитель, особистісно орієнтований підхід.

Численні проблеми, що спіткали українську соціальну сферу, є найбільш актуальними в глобальному вимірі. Піклуючись про власні прибутки, а не здоров'я молоді, більшість установ насаджують викривлені цінності, фетишизують споживацьку культуру. Остання теза не стосується сучасних фізкультурно-спортивних установ, які стають головними осередками пропаганди здорового способу життя, формують відповідальне ставлення людини до свого психічного та фізичного здоров'я.

Серед професіоналів, які є апологетами такої пропаганди, останнім часом виділяють в окрему категорію *інструкторів з атлетичної гімнастики*. Їх домінування на ринку фізкультурно-спортивних послуг пояснюється майже одномільйонною аудиторією “споживачів”, для більшості яких інструктор може бути особистісно значущою персоною, яка відкриває вікно у світ фізичної культури як загальнолюдської цінності.

Через це в українському суспільстві виникла та поступово зростає потреба формування нового покоління інструкторів з атлетичної гімнастики, здатних відродити в тривалій особистісно орієнтованій взаємодії загальнолюдські стандарти гармонійного всебічного розвитку іншої людини в умовах дозвілля.

Для задоволення потреби в зазначених фахівцях, їх відповідній професійній підготовці необхідний аналіз структури професійно-педагогічної компетентності інструктора з атлетичної гімнастики.

Мета статті – науково обґрунтувати структуру професійно-педагогічної компетентності інструктора з атлетичної гімнастики.

Насамперед, необхідно визначити сутність, зміст і структуру професійно-педагогічної компетентності інструктора з атлетичної гімнастики, розробка якої неможлива без формування понятійного апарату, експлікації чіткого змісту кожного наближеного терміна, сепарації й відокремлення існуючих змістовних і понятійних непорозумінь.

Уточнення таких понятійних конструктів, як: “компетентність”, “компетентність”, “професійна компетентність”, “професійно-педагогічна компетентність”, розпочнемо з неприємної констатації: більшість із наведених дефініцій як спеціальні наукові поняття не є усталеними. Отже, викладемо нашу позицію щодо їх вживання.

На сьогодні існує багато визначень поняття “компетентність”, найбільш загальне з яких знаходимо у фундаментальній праці Д. Равена “Компетентність у сучасному суспільстві” (1984). За визначенням автора, компетентність – це явище, що “складається з великої кількості компонентів, багато з яких відносно не-

залежні один від одного, <...> деякі компоненти відносяться скоріш до когнітивної сфери, а інші – до емоційної, <...> ці компоненти можуть заміняти один одного як складники ефективної поведінки” [8, с. 253].

Так, М. Ільзова вважає, що компетентність може бути розглянута як готовність до діяльності й поєднувати в собі знання, вміння, досвід (інструментальна основа активності), а також потреби, цілі та мотивацію діяльності [3, с. 47]. Автор розглядає поняття “компетентність” як синонім до поняття “потенційна активність”, що, на наш погляд, має певний сенс.

Таким чином, незважаючи на те, що “понятійне значення цього терміна є достатньо широким та може бути довільно задане” [2, с. 10], найбільш загальним тлумаченням компетентності людини виступає її здатність та готовність до діяльності, заснованої на особистих знаннях і досвіді.

Останнє розуміння поняття відображено в “Новому словнику української мови”, згідно з яким термін “компетентний” може відноситися до такого фахівця, який має достатні знання в якій-небудь галузі; який із чим-небудь добре обізнаний і тямущий; авторитет якого ґрунтується на знанні, кваліфікації [7, с. 304].

На наш погляд, найбільш продуктивним підходом до визначення змісту та структури компетентності є опора на модель якостей людини “Матрьошка відповідностей зовнішньому світу”, запропоновану А. Субетто, що може бути віднесена до системи понять “компетенція – відповідність”. Ця модель розглядає людину як систему внесених одна в одну інтегративних компетенцій (властивостей), що виражають ці відповідності.

Найбільш високим рівнем є відповідність Космосу, Біосфері, Суспільству, а далі до моделі включені ієрархічно нижчі системи [9, с. 23].

У сучасних моделях компетентності людини, які регламентують траєкторію розвитку освіти в Європі та Україні [10], професійна компетентність посідає центральне місце. Виходячи із цього, розглянемо зміст і структуру професійної компетентності педагогів, до яких, безсумнівно, належать тренери атлетичної гімнастики.

Найбільш повно питання професійної компетентності педагогів висвітлено в працях А. Маркової [4–6], за якою професійно компетентною є така праця вчителя, в якій на достатньо високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість учителя, тобто його праця, в якій досягаються високі результати в навчанні та вихованні школярів [4, с. 8].

Виходячи з теоретичної моделі А. Маркової, спеціальна компетентність педагога постає як родове поняття. Вона поєднує певну кількість компонентів (груп компетентностей), які забезпечують ефективність професійної діяльності.

Таким чином, можна констатувати, що більшість авторів вирішують питання визначення змісту будь-якої спеціальної компетентності педагогів, включаючи до її складу: об’єктивно необхідні психологічні та педагогічні знання; об’єктивно необхідні педагогічні та психологічні вміння; психологічні позиції, установки педагога, що вимагаються від нього професією; особистісні відмінності (якості), що забезпечують результативність педагогічної праці.

Правомірність останнього методологічного прийому підтверджує Ю. Татур, який ставить таке питання: якщо у визначення будь-якої компетентності включені три складові – когнітивна (знання та розуміння), діяльнісна (практичне та оперативне використання знань) і ціннісна (цінності як органічна частина способу сприйняття життя з іншими людьми в соціальному контексті), – то

чи повинна кожна з названих сторін визначення бути відображеною (бути врахованою) у кожній з компетенцій, включених до її складу?

На думку автора, відповідь на це питання є однозначною: кожна з компетенцій має явні чи неявні ознаки когнітивної, діяльній та цінній складової [1, с. 41]. Остання думка стає ще однією відправною точкою нашого подальшого теоретичного пошуку.

Однією зі складових професійної компетентності педагога постає професійно-педагогічна (педагогічна) компетентність, яка виступає як складова професійної компетентності педагога, що, у свою чергу, є складовою його загальної компетентності як суб'єкта життєдіяльності.

Виходячи із цього, нами було проведено структурно-стилістичну декомпозицію аспектів спеціальної компетентності, запропонованих І. Зимньою, результати якої подано в таблиці.

Таблиця

Структурно-стилістична декомпозиція аспектів спеціальної компетентності, запропонованих І. Зимньою

Аспекти спеціальної компетентності за І. Зимньою	Формулювання аспектів професійно-педагогічної компетентності	Формулювання компетенцій, що становлять професійно-педагогічну компетентність
Мотиваційний	мотиваційно-ціннісний	ціннісне ставлення до тих, хто навчається (учнів, клієнтів, вихованців тощо)
Ціннісно-змістовий		особистісна значущість професійної діяльності
		психологічна готовність до реалізації знань, умінь та навичок, що становлять компетентність у професійній діяльності
Когнітивний	когнітивний	знання з теорії та практики предмета педагогічні та психологічні знання
Поведінковий	поведінковий	уміння професійно-педагогічної взаємодії в різноманітних ситуаціях
Емоційно-вольовий	емоційно-вольовий	здатність до емоційно-вольової регуляції професійних дій

Таким чином, ми бачимо ідентичність підходів між визначенням структури професійно-педагогічної компетентності працівників фізичного виховання та інших педагогів. Тому, дотримуючись існуючих традицій, ми можемо взяти отримані вище висновки щодо структури професійно-педагогічної компетентності педагогів за основу при визначенні структури професійно-педагогічної компетентності тренерів з атлетичної гімнастики, розуміється, враховуючи при цьому специфіку її змісту.

Отже, під професійно-педагогічною компетентністю слід розуміти специфічну сукупність якостей інструктора, яка втілюється в можливості впливу на психофізіологічний стан клієнтів за рахунок готовності в мотиваційній, знаннєвій, діяльній та вольовій сферах.

Висновки. Грунтуючись на результатах вивчення наукових праць та враховуючи результати доступної для вивчення емпіричної практики, виділено й описано нові параметри модельних характеристик інструкторів з атлетичної гім-

настижки, що включають описану в традиціях компетентнісного й особистісно орієнтованого підходів інтегративну якість особистості майбутнього фахівця, яка втілюється в можливості впливу на психофізіологічний стан клієнтів за рахунок готовності в мотиваційній, знаннєвій, діяльнісній та вольовій сферах.

На основі аналізу наукової літератури, існуючої практики надання фізкультурно-спортивних послуг доведено, що в умовах наближення України до стандартів капіталістичного устрою суспільства суттєво зростає соціально-ціннісна місія інструкторської діяльності й необхідність кваліфікованого забезпечення в підготовці студентів за спеціальністю “Спорт” формування нової особистісної якості майбутніх інструкторів з атлетичної гімнастики – професійно-педагогічної компетентності.

Список використаної літератури

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : [метод. пособ.] / В.И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
3. Ильязова М.Д. К вопросу о критериях компетентности будущего специалиста / М.Д. Ильязова // Современные наукоемкие технологии. – 2006. – № 5. – С. 46–48.
4. Маркова А.К. Психология труда учителя : кн. для учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
5. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
7. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / [укладачі: В. Яременко, О. Сліпушко]. – 2-е вид., випр. – К. : Аконтіт, 2003.
8. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация : [пер. с англ.] / Д. Равен. – М. : Когнито-Центр, 2002. – 396 с.
9. Сущенко Л.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) / Л.П. Сущенко. – Запоріжжя : ЗДУ, 2003. – 442 с.
10. Tuning Educational Structures in Europe [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm>.

Стаття надійшла до редакції 03.09.2012.

Пономарев В.О. Анализ структуры профессионально-педагогической компетентности инструктора по атлетической гимнастике

В статье научно обоснована структура профессионально-педагогической компетентности инструктора по атлетической гимнастике.

Ключевые слова: *професійно-педагогічна компетентність, інструктор по атлетическій гімнастиці, учитель, особистісно орієнтований підхід.*

Ponomarev V. Analysis of structure of professional and pedagogical competence of body-building coach

The article scientifically grounds the structure of professional and pedagogical competence of body-building coach.

Key words: *professional and pedagogical competence, body-building coach, teacher, personal oriented approach.*

СТРУКТУРА ТА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ

У статті на підставі аналізу наукової літератури охарактеризовано ступінь розробленості порушеної проблеми, подано різні підходи вчених до тлумачення поняття “спрямованість особистості”; розкрито сутність моральної спрямованості як інтегрованої якості особистості; а також наведено структуру моральної спрямованості, сформульовано педагогічні умови її формування в молодших підлітків.

Ключові слова: мораль, спрямованість особистості, моральна спрямованість, особистісна риса, ставлення, структура, педагогічні умови.

Розбудова української держави відбувається в складних соціокультурних умовах, пов'язаних з нестабільністю суспільної ситуації, знеціненням загальнолюдських цінностей, втратою виховного ідеалу, що негативно впливають на становлення підростаючої особистості. За цих умов питання морального виховання молодого покоління належать до проблем загальнодержавного масштабу, що знайшло відбиття в державних національних програмах “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), “Діти України”, “Виховання дітей та учнівської молоді в Україні”; Законах України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”; Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності; в Указі Президента України “Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян”; Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті.

Одним з найважливіших періодів особистісного становлення є підлітковий вік. Ученими (Л. Божович, Л. Виготський, О. Ковальов, В. Крутецький, М. Левітов, Л. Рувинський, Д. Фельдштейн, Л. Фрідман та ін.) доведено, що цей вік супроводжується суттєвими змінами в психічному розвитку особистості, у тому числі підвищенням рівня самосвідомості, осмисленням своїх можливостей і прагнень у новій для себе ролі члена суспільства, інтенсивним присвоєнням культурних цінностей, на основі чого відбувається її культурне самовизначення, зростання допитливості, прагнення до самостійності, виявлення непримиримості з несправедливістю та злом. Водночас для молодших підлітків характерні невідзначеність ідеалів, емоційна невтриманість, імпульсивність, схильність до навіювання, слабка воля. Ці чинники зумовлюють особливу складність та суперечливість процесу морального виховання учнів молодшого підліткового віку.

Закономірно постає питання про формування в молодших підлітків моральної спрямованості як основи моральної вихованості, адже саме спрямованість сприяє морально-духовному самовизначенню особистості, детермінує її поведінку, вчинки, ставлення до дійсності, інших людей, себе.

Актуальність розв'язання зазначеної проблеми посилюється виявленими в процесі дослідження *суперечностями*: між потребою сучасного суспільства в особистостях, які володіють досвідом морально-духовного самовизначення, і недостатньою зверненістю сучасної школи до виховання моральної спрямовано-

сті школярів на різних етапах їхнього розвитку; між необхідністю виховання моральної спрямованості особистості як основи її морально-духовної зрілості та недостатньою розробленістю науково-методичного забезпечення цього процесу в загальноосвітній школі; між необхідністю оновлення змісту, форм і методів формування моральної спрямованості молодших підлітків та застарілою практикою реалізації цього процесу в сучасній школі.

Мета статті – проаналізувати стан дослідження проблеми формування моральної спрямованості молодшого підлітка; розкрити її структуру та сформулювати педагогічні умови формування вказаної якості особистості.

Нині відсутня достатня теоретична база та практичний досвід розв'язання проблеми формування моральної спрямованості молодших підлітків: у дослідженнях з філософії, психології, педагогіки немає єдиного підходу щодо сутності та структури моральної спрямованості, як немає й певної системи у визначенні змісту, форм і методів, технології, педагогічних умов її формування. Проте спектр досліджень, які можуть слугувати опорою в процесі розробки науково-методичного забезпечення формування моральної спрямованості молодших підлітків, є тематично досить широким. Він включає:

– ідеї видатних філософів, мислителів, педагогів різних країн та епох щодо морального виховання особистості (Арістотель, М. Бердяєв, П. Блонський, В. Вахтеров, К. Вентцель, Г. Гельвецій, І. Герbart, О. Духнович, І. Кант, П. Каптерев, Я. Коменський, А. Макаренко, Платон, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, Л. Толстой, К. Ушинський);

– сучасні дослідження різних аспектів морального виховання: теоретичні засади морального виховання (О. Богданова, В. Лозова, І. Мар'єнко, А. Троцько, І. Харламов, Н. Щуркова та ін.); вивчення специфіки процесу виховання підлітків (Л. Виготський, М. Забродський, М. Кле, І. Кон, А. Реан, Д. Фельдштейн та ін.); мотивація моральної поведінки й діяльності (С. Анісімов, В. Асєєв, Л. Буєва, В. Вілюнас, Г. Карвацька, О. Кононко, О. Леонт'єв, В. Мерлін, П. Якобсон); концепція особистісно орієнтованого виховання (І. Бех, Є. Бондаревська та ін.); формування моральних уявлень, понять та цінностей особистості (О. Вишневський, О. Докукіна, І. Зязюн, З. Плохій, А. Сиротенко); формування моральної поведінки та морального вчинку школярів (М. Боришевський, А. Гусейнов, І. Дубровіна, І. Кравченко, В. Кузь, М. Левківський, К. Чорна, Д. Шимановський); засвоєння морального досвіду, моральних норм (О. Дубасенюк, Л. Канішевська, В. Оржеховська); формування моральної поведінки в умовах сім'ї (Т. Алексеєнко, К. Журба, В. Постовий); формування моральних норм на основі християнських цінностей (Г. Ващенко, С. Ярмусь); висвітлення форм і методів організації діяльності сучасних підлітків у виховному процесі (О. Безпалько, Т. Вольфовська, І. Вачков, В. Вербець, Л. Данилова, Т. Дем'янюк, М. Каргіна, Т. Кузьменко, В. Лопанська, В. Оржеховська, С. Пішун та ін.);

– психолого-педагогічні підвалини проблеми формування спрямованості особистості: аналіз поняття “спрямованість особистості”, його зв'язки з мотивацією (Г. Андрєєва, А. Бодальов, Л. Божович, С. Занюк, Є. Ільїн, О. Леонт'єв, А. Маслоу, С. Рубінштейн, Т. Шибутані та ін.); здійснення типології спрямованості особистості (Т. Коннікова, М. Неймарк) та вивчення окремих аспектів формування моральної спрямованості (З. Алієва, А. Бездухов, О. Боровець, Т. Давиденко, В. Кондаков, Е. Нікєєв, О. Скрябіна);

– дослідження психологів (Б. Ананьєва, Л. Божович, М. Левітова, О. Леонтєва, В. М'ясищева, С. Рубінштейна та ін.) та педагогів (М. Болдирева, О. Богданової, І. Марьєнка, В. Сухомлинського, Н. Щуркової та ін.) феномену “ставлення особистості”.

Попри велику кількість наукових досліджень, які певним чином сприяють розв'язанню порушеної проблеми, можна констатувати, що в сучасній педагогічній науці не розкрито достатньою мірою сутність і зміст структурних компонентів моральної спрямованості молодшого підлітка, відсутнє наукове обґрунтування педагогічних умов її формування в позанавчальній діяльності.

Для з'ясування суті провідної дефініції дослідження “моральна спрямованість” особистості нами розкрито сутність родових щодо неї понять, таких як: “мораль”, “моральність”, “спрямованість”.

Мораль (від *moralis* – моральний, *mores* – звичаї) у дослідженні подано як систему поглядів і уявлень, норм та оцінок, що регулюють поведінку особистості.

З'ясовано, що мораль є основою виховання особистості, адже як загальна ціннісна основа культури мораль спрямовує активність людини на ствердження самоцінності особистості; рівності людей у їхньому прагненні до гідного щасливого життя. Саме мораль є базовою неінституціональною формою нормативного регулювання відносин індивідів, різноманітних соціальних об'єднань та їхньої поведінки в суспільстві. Вона ґрунтується на визнанні людини найбільшою цінністю, а її прав пріоритетними над інтересами і суспільства, і держави, і нації.

Установлено, що близьким за значенням до моралі є поняття “моральність”, але вона має вищий смисл, бо означає здатність людини творити добро не за зовнішнім примусом, а завдяки внутрішній свідомості та добровільності, а тому збігається з моральною свободою особи.

Моральність людини в різних сферах життєдіяльності визначається її *спрямованістю*. Від спрямованості залежить загальний напрям активної творчої діяльності особистості, її соціальна й моральна цінність. Саме вона визначає поведінку, вчинки особистості. Тому спрямованість – найбільш суттєве та головне в характеристиці особистості (В. Мерлін).

Одним із перших поняття “спрямованість особистості” у науковий обіг увів видатний психолог С. Рубінштейн, який визначив його як динамічні тенденції, що характеризують основні інтереси, потреби, схильності й прагнення людини. Пізніше цю дефініцію досліджували вчені в таких напрямках: як підструктура особистості у взаємозв'язку з такими важливими її характеристиками, як досвід, індивідуальні особливості психічних процесів і біохімічних властивостей особистості (К. Платонов); як вибіркову активність особистості у ставленні до діяльності, інтегральне утворення її властивостей, котре включає в себе систему потреб, інтересів, мотивів, ідеалів (А. Ковальов, П. Якобсон); як ставлення, що домінують (В. М'ясищев); як “сенсоутворювальні мотиви” (О. Леонтєв); як систему мотивів, що переважають (Л. Божович, Р. Немов).

Ученими (Б. Ананьєва, Л. Божович, М. Левітова, О. Леонтєва, В. М'ясищева, С. Рубінштейна) доведено, що спрямованість особистості розкривається не в окремих, випадкових вчинках людини, а в генеральній лінії її життя, в обраній головній сфері діяльності, у ставленні до себе та інших людей. Тому ми розглядаємо спрямованість як провідну підструктуру особистості через систему її *ствалень* до дійсності. При цьому сучасні педагоги (І. Бех, О. Вишневський, М. Красовицький, В. Лозова, О. Сухомлинська, Н. Щуркова та ін.) надають ви-

няткового значення духовно-практичному, моральному характеру ставлень, оскільки вони є педагогічною інтерпретацією сукупності суспільних відносин.

На підставі аналізу різних підходів до розуміння спрямованості особистості (Б. Додонов, І. Дуранов, М. Дуранов, В. Жернов, В. М'ясищев, К. Платонов) ми дійшли висновку, що *спрямованість особистості* є складним сталим особистісним утворенням, яке визначає особливості тенденцій поведінки й дій людини, її ставлення до інших людей, до себе та до різних аспектів своєї життєдіяльності.

Узагальнюючи наведені вище положення, *моральну спрямованість* визначаємо як інтегровану рису особистості, яка акумулює в собі різноманітні за ціннісним змістом її потреби, мотиви, інтереси, установки, ідеали, що сприяє досягненню суспільного чи особистого блага, утверджує добро та визначає моральну поведінку й систему гуманістичних ставлень людини до дійсності, до інших людей, до самого себе.

На рисунку подано схему екстеріоризації спрямованості особистості в дії та вчинку особистості.

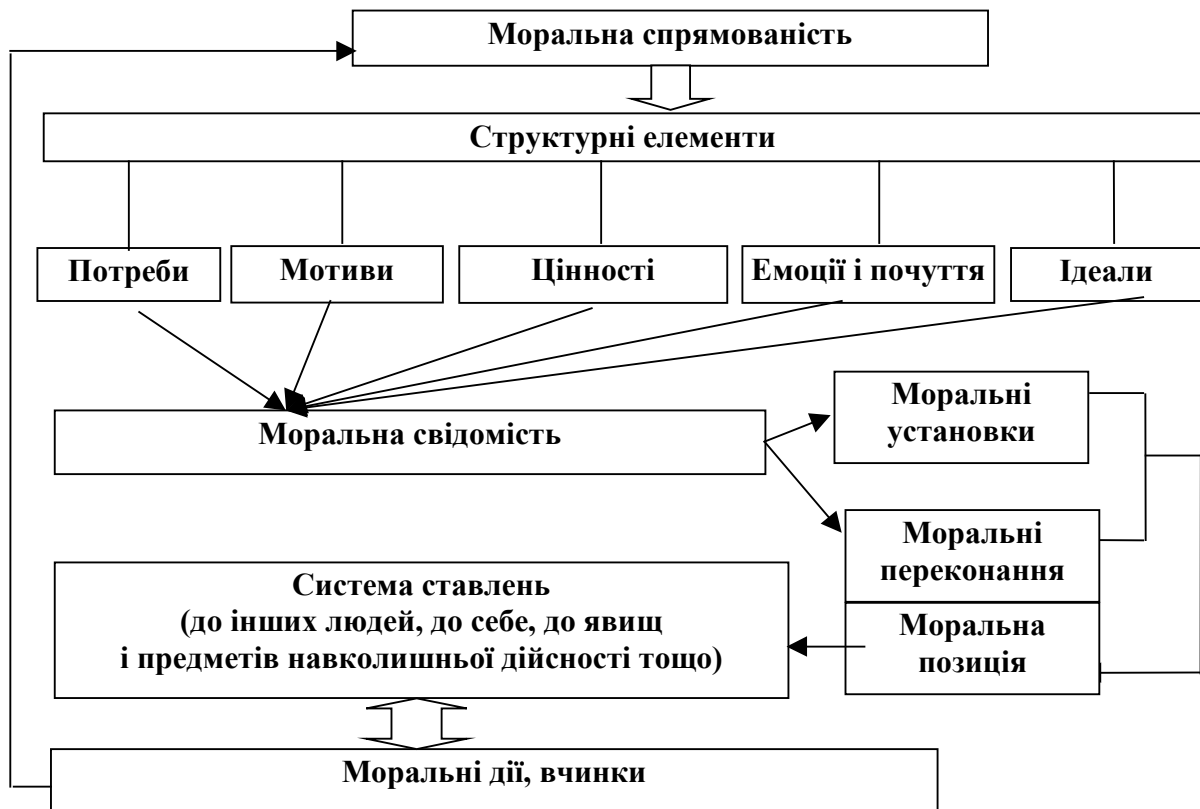


Рис. 1. Процес екстеріоризації моральної спрямованості

Специфіка змісту структурних компонентів моральної спрямованості (потреби, мотиви, інтереси, установки, ідеали, ціннісні орієнтації) молодших підлітків зумовлена їхніми віковими особливостями, найважливішими з яких у цьому контексті є: виникнення почуття дорослості, яке виражається не лише як суб'єктивне переживання, що засвідчує нову якість у ставленні підлітка до самого себе, а й нове ставлення до інших людей; виникнення інтересу до свого внутрішнього світу, до переживань, пов'язаних з моральними питаннями і нормами; зростання самосвідомості та формування самооцінки.

Значний виховний потенціал для формування моральної спрямованості молодших підлітків має *позанавчальна діяльність*. Потужність вказаного потенціалу визначається тим, що вихованці в позанавчальній діяльності мають широкі можливості для набуття досвіду взаємодії й переживання почуття солідарності, вболівання за успіхи товаришів; виявлення моральних якостей; досвіду об'єднання групових зусиль; доброзичливого, толерантного ставлення до інших людей; реалізації прагнення допомогти іншим; засвоєння норм моралі, згоди та співробітництва.

Зазначимо, що позанавчальну діяльність молодших підлітків розглядаємо як систему виховних заходів, яка реалізується з метою створення умов для інтелектуального й духовного розвитку школярів та їх самореалізації.

На підставі узагальнення результатів теоретичного пошуку шляхів розв'язання порушеної проблеми, вивчення досвіду її вирішення в сучасній школі, урахування власного педагогічного досвіду нами сформульовано педагогічні умови формування моральної спрямованості молодших підлітків у позанавчальній діяльності, а саме: 1) забезпечення особистісно орієнтованого педагогічного супроводу досліджуваного процесу; 2) залучення школярів у ситуації, що вимагають виявлення власної моральної позиції; 3) розвиток конструктивного ставлення вихованців до себе з метою їхнього самовдосконалення.

Висновки. Проведений аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми дає підстави дійти таких висновків: спрямованість – провідна підструктура особистості, яка являє собою інтегративне утворення, що забезпечує цілісність особистості, стійкість поведінки й ставлення та відбиває прагнення на об'єкти задоволення інтересів і потреб; спрямованість особистості є набутою властивістю й виражає соціальну природу особистості; моральна спрямованість особистості виступає показником тенденцій поведінки та моральності діяльності людини; моральна спрямованість особистості складається з таких компонентів: потреби, мотиви, інтереси, установки, ідеали, ціннісні орієнтації. Визначені умови формування моральної спрямованості молодших підлітків потребують експериментальної апробації.

Список використаної літератури

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 422 с.
2. Додонов Б.И. Потребности, отношения и направленность личности / Б.И. Додонов // Вопросы психологии. – 1973. – № 5. – С. 18–21.
3. Левитов Н.Д. Психология характера / Н.Д. Левитов. – М. : Просвещение, 1969. – 424 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : ИПЛ, 1975. – 302 с.
5. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека / В.С. Мерлин. – Пермь : ПГПИ, 1996. – 46 с.
6. Мясищев В.Н. Проблемы отношений человека и его место в психологии / В.Н. Мясищев // Вопросы психологии. – 1957. – № 5. – С. 142–143.
7. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 255 с.

Стаття надійшла до редакції 03.09.2012.

Попов В.Д. Структура и педагогические условия формирования моральной направленности младших подростков

В статье на основе анализа научной литературы охарактеризована степень исследования поднятой проблемы, представлены разные подходы ученых к трактовке понятия “направленность личности”; раскрыта сущность моральной направленности как интегрального качества личности; а также представлена структура нравственной направленности, сформулированы педагогические условия ее формирования у младших подростков.

Ключевые слова: мораль, направленность личности, моральная направленность, личностное качество, отношения, структура, педагогические условия.

Popov V. The structure and pedagogical conditions which form moral direction of infant pupils

Different conceptions of scientists interpreting the definition “the direction of personality” are presented in the article. Moral direction which forms personal behavior as the integral quality of personality is reflected. The structure of moral direction and pedagogical conditions which can form it are also represented in this article.

Key words: moral, direction of personality, moral direction, personal quality, relationships, structure, pedagogical conditions.

ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧА АКТИВНІСТЬ ЯК ФАКТОР ПОГЛИБЛЕННЯ ДОСВІДУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

У статті здійснено теоретичний аналіз професійно-творчої активності як вагомого фактора поглиблення досвіду майбутнього вчителя музики. Визначено функціональні компоненти й основні засоби розвитку професійно-творчої активності особистості.

Ключові слова: професійно-творча активність, творчий потенціал, досвід, професійно-особистісний досвід, майбутній учитель музики.

Входження України до європейського освітнього простору, оновлення змісту підготовки вчителів музики мають глибинний характер і потребують розв'язання проблем становлення та розвитку фахівця, який усвідомлює свою професійну відповідальність, є людиною педагогіки мистецтва, котра не лише інформує, а й активно впливає на творчий розвиток тих, кого навчає та виховує.

Теоретичні основи підготовки фахівця, який здатен реалізувати в професійній діяльності особистісний творчий потенціал, висвітлено в працях К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, О. Асмолова, Л. Божович, В. Загвязинського та ін.

У сучасних музично-педагогічних дослідженнях підкреслюється пріоритетність реалізації творчого потенціалу майбутнього вчителя музики в процесі професійного становлення (Е. Абдулін, І. Арановська, Н. Гузій, А. Козир, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, Т. Рейзенкінд та ін.).

Мета статті – розкрити результати теоретичного аналізу професійно-творчої активності як вагомого фактора поглиблення досвіду майбутнього вчителя музики.

Професійно-творча активність майбутнього вчителя музики як інтегративне особистісно-діяльне утворення поєднує в собі інтереси й потреби, спрямованість та схильності, рівень розвитку інтелектуальних, емоційних, творчих і волевих якостей та дії, що зумовлюють результативність різних видів діяльності.

Визначення змісту творчої активності як найважливішої риси професіоналізму сучасного вчителя музики передбачає врахування особливостей структурних компонентів досвіду особистості, а саме: мотиваційного, когнітивного, поведінково-діяльнісного, ціннісно-смыслового й емоційно-регулятивного.

Творча активність спрямована на реалізацію музично-творчих здібностей у процесі сприйняття нового як духовної потреби особистості, що, у свою чергу, сприяє набуттю практичного досвіду.

Розвиток потенційних здібностей і якостей, інтенсифікація музично-педагогічної й художньо-творчої діяльності студентів, їх повноцінна самореалізація зумовлюють необхідність вивчення функціональних компонентів і засобів розвитку професійно-творчої активності в процесі поглиблення досвіду майбутніх фахівців.

На наш погляд, серед вагомих ознак творчої індивідуальності майбутнього вчителя музики необхідно виокремити:

– спрямованість на інноваційну діяльність, у якій переважає потреба в новизні, віднайдення більш досконалих способів музично-педагогічної діяльності;

– динамічність творчих інтересів та потреб, зумовлену саморозвитком особистості, незадоволеністю досягнутим, яка посилює пошукову спрямованість за умови попереднього прогнозування міри невизначеності й орієнтовної зони пізнавальної й креативно-творчої діяльності.

Мотивація творчої індивідуальності ґрунтується на прагненні до досягнень та перевірки своїх граничних можливостей, бажанні розвинути всі якості своєї творчої індивідуальності. При зустрічі з перешкодою та виході в рефлексію такий викладач схильний не лише реконструювати ситуацію, а й прогнозувати можливі її зміни при стимулювальному впливі потреби в інноваційній діяльності, саморозвитку та самореалізації.

Неадекватність типових прийомів музично-педагогічної діяльності та різноманітність педагогічних ситуацій об'єктивно стимулюють майбутнього вчителя до творчості.

Необхідно підкреслити, що вагомою ознакою творчості є новизна, яка породжує якісно нове у творчій діяльності, тобто позначене неповторністю, оригінальністю та суспільно-історичною унікальністю.

Творчість у її найвищому розумінні акумулює фактор непередбачуваності, невизначеності, що у своєму розгортанні наповнюється уявою, інтуїцією, креативністю.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях значна увага приділяється вивченню фундаментальної здібності особистості – творчості як здатності неординарно й оригінально розв'язувати проблемні ситуації. Така здатність дістала назву креативність.

Так, на думку науковців (О. Леонтьєва, Є. Назайкінського, С. Рубінштейна, Б. Теплова та ін.), розвиток творчого потенціалу особистості, основою якого є потреба у творчості, відбувається в процесі творчої діяльності з урахуванням особливостей нервової системи, темпераменту, вікових особливостей, типів мислення, рис характеру особистості й передбачає орієнтацію на формування творчих якостей та здібностей, котрі розглядаються як стійкі властивості людини, що виявляються в її навчальній, художній, професійній та інших видах діяльності, становлять необхідну умову багатогранності її творчого розвитку.

Саме творча діяльність формує особистість. Творчу діяльність, що базується на комбінувальних здібностях, психологи називають уявою або фантазією. Уява тісно пов'язана з мисленням. З її допомогою подумки здійснюється вихід за межі того, що безпосередньо сприймається. Уява, породжена діяльністю людини, і розвивається на її основі.

Особливого значення набуває розвиток активної уяви як відтворювальної (створення образу предмета, явища за його описом), так і творчої (створення нових образів, які реалізуються в оригінальних та суспільно значущих продуктах художньо-творчої діяльності).

У творчому процесі активно функціонують почуттєві враження, спостереження, різні види пам'яті, вміння нагромаджувати, зберігати й відтворювати різноманітні знання, а також цілісність сприймання.

Внутрішнім стимулом до творчості є особливий динамізм усіх якостей і властивостей особистості, здатних реалізуватися в конкретному творчому акті. При належному рівні розвитку вищих почуттів виникає потреба у творчості, під час якої відбувається підвищення рівнів сформованості творчих якостей особистості.

Досліджуючи проблему формування творчої особистості Д. Богоявленська [1, с. 74] виокремлює особливу одиницю аналізу творчості, яка, на її думку, відображає пізнавальні й мотиваційні характеристики особистості в їх єдності. Такою одиницею дослідження виступає інтелектуальна активність, основу якої становлять інтелектуальні здібності, тобто творчість є похідною інтелекту.

Дослідники В. Андрєєв, Н. Кичук, О. Лук, С. Сисоева та інші виокремлюють низку необхідних рис, якостей та властивостей, що визначають формування особистості як творчої:

- високий рівень розвитку спостережливості, пам'яті, знань, досвіду, регуляції емоцій і вольових проявів;
- зорієнтованість мотивації на творчість та інтелектуальну активність, спрямованість на евристичну діяльність;
- відмова від загальноприйнятих шляхів і способів вирішення проблеми, розвинутість уяви, цілісність сприйняття, наполегливість у доведенні запланованого до завершення; легкість генерування ідей, гнучкість мислення, перенесення знань у нові умови, здатність до оцінювання;
- адекватна Я-концепція, допитливість, сміливість, емпатійність у ставленні до людей, самовідданість, емоційна активність, асоціативність мислення й пам'яті, здатність до винахідництва, науково-дослідної діяльності, вирішення будь-яких проблемно-творчих завдань.

Ми вважаємо, що творча особистість – це багатоаспектне, багаторівневе поняття, підґрунтям якого є філософські, соціологічні та психолого-педагогічні категорії та яке доцільно розглядати як поліфункціональне особистісне утворення; як феномен вияву унікальності, індивідуальності, неповторності, тобто креативності; як проекцію власної системи творчих поглядів на навколишнє середовище, творче вдосконалення його і себе в ньому.

Слід зазначити, що сучасна евристика виділяє п'ять етапів творчості:

- нагромадження знань та навичок, необхідних для чіткого розуміння й формулювання дослідницького завдання (аккумуляційний період);
- зосередження уваги на пошуках розв'язання проблеми, креслення окремих схем, варіацій, їх зіставлення;
- умовний відхід від проблеми, перехід до інтуїтивного бачення;
- період осяяння, або інсайту;
- перевірка даних, отриманих інтуїтивним шляхом, їх апробація та логічне обґрунтування.

З огляду на те, що творча активність – це продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення, науковці виділяють такі пріоритетні творчі якості особистості:

- творча спрямованість: позитивне уявлення про себе (адекватна самооцінка), бажання пізнати самого себе; творчий інтерес, допитливість; потреба в постійному пошуку нової інформації, фактів; мотивація досягнення;
- характерологічні особливості особистості: сміливість; готовність до ризику; самостійність; ініціативність; впевненість у власних силах та здібностях; цілеспрямованість; наполегливість; уміння довести розпочату справу до кінця; працелюбність; емоційна активність;
- творчі вміння: проблемне бачення; здатність до висування гіпотез, оригінальних ідей; здатність до дослідницької діяльності; розвинута творча уява, фантазія; здатність до виявлення суперечностей; здатність до подолання інерції

мислення; уміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію; здатність до міжособистісного спілкування;

– індивідуальна особливість психічних процесів: альтернативність мислення; дивергентність мислення; точність мислення; готовність пам'яті; асоціативність пам'яті; цілісність, синтетичність, свіжість, самостійність сприйняття; пошуково-перетворювальний стиль мислення.

Стрижнем творчої особистості є її креативність, детермінантою якої виступає творча активність індивіда; творча діяльність особистості є творчим процесом, у результаті якого виникає нове творче досягнення; результатом творчого процесу є створення об'єктивно чи суб'єктивно нових матеріальних об'єктів, зрушення в психічному розвитку особистості, у розвитку її мотивів, характерологічних особливостей і творчих умінь; для педагогічного процесу доцільно ввести поняття “творчі можливості” особистості, які відображають індивідуальні особливості її творчого розвитку, сприяють вияву творчих якостей і зумовлюють здатність до творчості; творчі можливості – це самостійна, динамічна система творчих якостей особистості, пов'язана з інтелектом, умовами розвитку, яка формується, розвивається, виявляється в творчій діяльності й забезпечує розвивальну взаємодію особистості з навколишнім світом.

Процес розвитку професійно-творчої активності в умовах набуття досвіду майбутнього вчителя музики завжди індивідуальний, адже відбувається постійна взаємодія свідомого та несвідомого, інтелектуального й емоційного аспектів, пізнавальних та оцінювальних процесів.

Проте, якою б не була індивідуальною творчість майбутнього фахівця, у ній проглядаються деякі загальні закономірності, які визначають її етапи, зокрема:

- усвідомлення потреби;
- поява задуму, ідеї;
- творча розробка задуму;
- пошук форми та реалізація творчого задуму;
- аналіз професійно-творчих знахідок.

Зауважимо, що системно-енергетичний підхід до творчості дає змогу розглядати її як природне явище, як найвищий ступінь самоактивності буття в його людському вияві.

Науковці І. Зязюн, Г. Сагач [2, с. 44], обґрунтовуючи основні принципи розробки, організації та реалізації професійної підготовки, підкреслюють, що саме можливість творчого самовдосконалення робить особистість здатною до продуктивного учіння. Самовдосконалення, на думку авторів, зумовлює осмислення досягнутого результату, самостійний вибір нової мети, завдань та цілей. Водночас учіння є продуктивним лише тоді, коли існує взаємозв'язок між його змістом і способом реалізації, з одного боку, й особистісними смислами та цілями – з іншого.

Творчий потенціал формується за різних соціальних і культурних умов. Важливу роль тут відіграє навчально-виховний вплив, який може стати “стимулювальною” або “обмежувальною” домінантою творчої життєдіяльності особистості.

Підкреслимо, що творчий потенціал являє собою універсальну, цілісну якість особистості, змістовна визначеність якої виявляється в художньо-творчій діяльності шляхом пізнання матеріально-духовних цінностей, а також власного

творчого саморозвитку й самореалізації. Це діяльність у галузі мистецтва, особливою якою є відображення реальності в художньо-образній формі.

Сутність творчого потенціалу – свідомий процес розгортання та зростання сутнісних сил людини, її творчих здібностей, умінь, потреб, мотивів, життєвих цінностей. Така реалізація внутрішнього творчого потенціалу особистості відбувається шляхом розв'язання досить гострих суперечностей між “Я – ідеалом” і “Я – реальністю”.

Досліджуючи розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя музики, ми акцентуємо увагу на розвитку художньо-творчих умінь студентів.

Художньо-творчі вміння передбачають єдність розуміння художнього образу, естетичного оцінного судження та практичної діяльності. Необхідною умовою успішного формування вмінь і навичок студентів є свідоме й зацікавлене естетичне ставлення до художньо-творчої діяльності. Це виявляється в розумінні поставлених завдань, творчому баченні шляхів успішного виконання цих завдань, прагненні досягти найкращих результатів, зіставленні досягнутого з уявленнями про ідеал.

Слід наголосити, що в розвитку професійно-творчої активності майбутнього вчителя музики надзвичайно важливу роль відіграє формування творчого мислення студентів.

Так, С. Сисоєва [4, с. 24] зазначає, що розвиток творчого мислення майбутніх фахівців, ефективне використання начального часу, підвищення рівня знань і вмінь, оволодіння основним арсеналом дослідної роботи, отримання студентом результатів певною мірою через самостійну діяльність, набуття ним власного досвіду, професійних навичок є основними складовими розвитку творчого потенціалу особистості. Особистісні якості, які визначають здатність людини до самореалізації, найбільш яскраво виявляються у творчості.

Формуванню творчого індивіда слугує система освіти особистісно орієнтованого цілеспрямування. Це багатоваріантна взаємодія між суб'єктом навчання й навчальною системою, покликаною забезпечити формування в суб'єкта необхідних загальнокультурних, професійних і психологічних новоутворень. Зміст навчання і його конкретні форми розробляються, передусім, на основі гуманістичних уявлень про завдання майбутньої діяльності, бажаних цільових якостей спеціаліста як особистості, зокрема його професійного досвіду й мислення.

Мотивація активності творчої особистості, яка відбувається, безумовно, завдяки її глибинним потребам, визначається, насамперед, свідомістю, тобто суб'єктивною репрезентацією цих потреб.

Творча активність студентів є складовою мотиваційного компонента професійного навчання та однією з головних умов, як вважають учені, розумового розвитку майбутніх фахівців, оскільки інтелектуальна сфера особистості успішно розвивається лише за наявності й розвитку творчих пізнавальних потреб.

Для розвитку професійно-творчої активності студентів необхідно організувати їх навчальну діяльність з орієнтацією на самонавчання, на самостійне отримання нової інформації. Самонавчання як складова саморозвитку особистості й творча активність діалектично взаємозалежні.

Висновки. Таким чином, професійно-творча активність майбутнього вчителя музики як свідомий, цілеспрямований процес підвищення своєї професійно-педагогічної компетенції й розвитку професійно значущих якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної музично-педагогічної діяльності

та власної програми розвитку зумовлює ефективність формування професійно-особистісного досвіду майбутніх фахівців в умовах неперервної педагогічної освіти.

Список використаної літератури

1. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов н/Д., 1983. – 173 с.
2. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К. : Україно-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
3. Маслоу А. Самоактуалізація личности и образование : пер. с англ. / А. Маслоу. – К. ; Донецк : Институт психологии АПН Украины, 1994. – 52 с.
4. Сисоєва С.О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти / С.О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: Проблеми, пошуки, перспективи / [за ред. І.А. Зязюна]. – К. : ВПОЛ, 2000. – 636 с.

Стаття надійшла до редакції 31.08.2012.

Попович Н.М. Профессионально-творческая активность как фактор развития опыта будущего учителя музыки

В статье осуществлен теоретический анализ профессионально-творческой активности как фактора, влияющего на развитие опыта будущего учителя музыки. Определены функциональные компоненты и основные средства развития профессионально-творческой активности личности.

Ключевые слова: *професійно-творческая активность, творческий потенциал, опыт, профессионально-личностный опыт, будущий учитель музыки.*

Popovich N. Is professional-creative activity as the factor of development of experience of the future teacher of music

The article presents the theoretical analysis of the professional and creative activity as a factor affecting the development of the experience of the future music teachers. Defined functional components and the basic means of professional and creative activity of the individual.

Key words: *professional-creative activity, creative potential, experience, is professional-personal experience, the future teacher of music.*

АКТУАЛЬНІ КОНЦЕПТИ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛІВ ЕКОНОМІКИ В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

Проаналізовано педагогічний досвід розвитку інформаційної культури вчителя економіки в післядипломній освіті. Визначено актуальні форми, умови та засоби розвитку інформаційної культури вчителя економіки в процесі підвищення кваліфікації.

Ключові слова: інформаційна культура, післядипломна освіта, вчитель економіки, розвиток.

Сьогодні ключовою суспільною вимогою до вчителя економіки є високий рівень його інформаційної культури, без якої стає неможливим виконання професійної місії. Основи інформаційної культури майбутнього вчителя економіки закладаються в середній школі та фаховій підготовці. Утім, знання, уміння та навички, набуті на цьому етапі навчання, мають загальний характер, далекий від специфіки реальної професійної діяльності, тому розвиток інформаційної культури вчителя має відбуватися й у системі післядипломної підготовки.

Проблемам формування окремих компонентів інформаційної культури майбутніх учителів різних профілів у фаховій підготовці присвячено праці А. Авзалової, Т. Бабенко, М. Жалдака, О. Значенко, А. Клименко, А. Коломієць, Р. Коробкова, О. Разинкіної, Л. Шевцова, О. Шиман. Авторами розроблено дієві педагогічні умови формування інформаційної культури, а також питання дидактичного наповнення навчального процесу.

Привертають увагу праці І. Смирнової, присвячені питанню формування інформаційної культури вчителів економіки в умовах фахової підготовки, які, як відомо, значно відрізняються від умов післядипломної педагогічної освіти.

Мета статті – визначення актуальних форм, умов та засобів розвитку інформаційної культури вчителів економіки в післядипломній педагогічній освіті.

Актуальний досвід розвитку інформаційної культури вчителів різних спеціалізацій у вітчизняних закладах післядипломної педагогічної освіти висвітлено в наукових публікаціях І. Воротникової [1], Г. Дегтярьової [2], Н. Клокар [3], Т. Папернової [2], В. Шевченко [3]. У поле нашого зору потрапили також деякі російські навчальні заклади післядипломної педагогічної освіти, досвід формування інформаційної культури слухачів яких розкрито в публікаціях С. Тришиної [14], А. Хуторского [14], І. Пальчикової [7].

Аналітичний огляд висвітленого досвіду дав змогу систематизувати актуальні напрацювання з розвитку інформаційної культури вчителів, визначивши спільні тенденції у формах і засобах організації навчального процесу та змісті освіти (структурно-логічних схемах підготовки, цільових компетенціях, програмах дисциплін, дидактичних засобах).

Перш за все, встановлено, що для курсової підготовки з підвищення кваліфікації учителів України характерні очна (з відривом від місця роботи), очно-заочна, очно-дистанційна, індивідуальна форми навчання (навчання за індивідуальними планами, тематичне індивідуальне консультування, проблемні курси,

стажування тощо). При цьому очна форма навчання з відривом від місця роботи є основною формою підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, а такі форми навчання, як дистанційна, індивідуальна та заочна, не набули належного поширення.

На сьогодні немає досліджень, присвячених порівнянню ефективності очної, заочної, дистанційної та інших форм підвищення кваліфікації у контексті розвитку інформаційної культури вчителів.

Цікавим напрацюванням виглядає поєднання вищеназваних форм навчання в цілісному педагогічному процесі. Так, у Київському обласному інституті післядипломної освіти педагогічних кадрів організаційна модель підвищення кваліфікації передбачає поєднання трьох форм організації навчального процесу. На початковому етапі підвищення кваліфікації використовується очно-дистанційна форма, на основному – очна, а на заключному – дистанційна форма [3].

На сьогодні основними формами реалізації змісту навчання на курсах підвищення кваліфікації є: лекції, семінари, практичні та індивідуальні заняття, конференції з обміну досвідом, вхідне й вихідне комплексне діагностування, консультації, самостійна робота слухачів [2; 7].

При цьому в процесі розвитку інформаційної культури перевага надається інтерактивним дидактичним формам та засобам організації навчання: семінарам, інтернет-конференціям і тренінгам. Чільне місце посідає метод проектів.

Так, наприклад, серед найбільш ефективних форм інформаційної підготовки вчителів у післядипломній освіті І. Пальчикова виділяє проведення регулярних різнорівневих тематичних семінарів та курсів-тренінгів за заявленою тематикою, стажування вчителів; участь у конференціях за тематикою перепідготовки кадрів, а також обов'язкові семінари за результатами участі в конференціях. Крім того, як дієвий засіб формування інформатичних компетенцій учителів автор називає розробку навчально-методичного комплексу та реалізацію його компонентів у середовищі дистанційного навчання WebCT [7].

Проаналізуємо тепер зміст інформатичної освіти, під яким розумітимемо науково обґрунтовану систему дидактично та методично оформленого навчального матеріалу, що включає: перелік цільових компетенцій, структурно-логічну схему підготовки, навчальні програми дисциплін, відповідні дидактичні засоби.

Аналіз педагогічного досвіду показує, що цільові компетенції, на набуття яких зорієнтовано інформатичний компонент підвищення кваліфікації, визначаються з урахуванням необхідності підготовки вчителів до використання електронних засобів навчального призначення, інформаційно-комунікаційних технологій, динамічних освітніх середовищ. Значно менше уваги приділяється підготовці вчителів до використання "хмарних" сервісів, а також індивідуальних мобільних пристроїв з дидактичними цілями.

Так, наприклад, у Луганському інституті післядипломної педагогічної освіти цільовими інформаційно-комунікаційними компетенціями вчителів визначено:

- технологічну – знання апаратної та програмної складових інформаційної системи, уміння роботи з операційною системою Windows, програмним пакетом Microsoft Office;
- алгоритмічну – уміння моделювати урок зі свого предмета з використанням електронних навчальних засобів;

- модельну – уміння розробляти електронні моделі навчального призначення;
- дослідницьку – уміння отримання та презентації нових знань;
- методологічну – розуміння понять інформації, штучного інтелекту, інформаційного суспільства, знання законодавства про авторське право, правил використання комп'ютерних програм у навчальних закладах, уміння організації роботи в комп'ютерному класі, знання позитивних та негативних наслідків використання інформаційно-комунікаційних технологій [1].

У Харківській академії неперервної освіти інформаційними компетенціями, що формуються відповідними змістовими лініями навчання, визначено:

- загальноосвітню компетенцію, що характеризується: здатністю розуміти сутність обробки інформації; умінням знаходити інформацію в різних джерелах; уміннями користування автоматизованими системами пошуку та обробки інформації, інтерпретації інформації, моделювання для вивчення різноманітних об'єктів та явищ, аналізу інформаційних моделей;
- технологічною компетенцією, що характеризується готовністю користувача застосовувати інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності;
- програмно-методичною компетенцією, що характеризується вміннями усвідомленого використання електронних засобів навчального призначення з дидактичними цілями, мультимедійних навчальних та довідкових посібників, освітніх інтернет-ресурсів з предмета.

Розвиток інформаційної культури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти, як правило, підпорядкований чіткій структурно-логічній схемі.

Так, структурно-логічна схема розвитку інформатичних компетенцій вчителів у Харківській академії неперервної освіти передбачає діагностування, за результатами якого оцінюється базовий рівень інформаційної грамотності вчителя; залежно від результатів діагностування – формування або підвищення інформаційної культури вчителів на навчальних заняттях; вихідне діагностування рівня інформаційної культури [2].

I. Пальчикова описує формування інформатичних компетенцій вчителів за такою загальною методичною схемою:

- перший етап починається з актуалізації вміння використовувати й застосовувати інформаційні технології в професійній діяльності;
- другим етапом є навчання вчителів використовувати інформаційні технології для створення інформаційного середовища (ресурсу) на основі навчального матеріалу зі свого предмета;
- третім етапом є створення вчителем інформаційного ресурсу з використанням спеціалізованих інформаційних технологій;
- четвертий етап – апробування створеного ресурсу в навчальному процесі [7].

У Луганському інституті післядипломної педагогічної освіти схема поетапного навчання вчителів використовувати інформаційно-комунікаційні технології в професійній діяльності виглядає таким чином:

- навчання використовувати інформаційні технології в навчальному процесі в рамках партнерських програм з Microsoft та Intel;
- навчання використовувати новітні електронні засоби навчального призначення при викладанні шкільних дисциплін у рамках спецкурсу;

- обмін досвідом упровадження інформаційно-комунікаційних технологій на спеціальних семінарах та практиках;
- самоосвіта, а також самостійна розробка та впровадження електронних засобів навчального призначення в навчальний процес.

Цікавим напрацюванням цього навчального закладу є те, що слухач курсів підвищення кваліфікації може прийти навчатися на той етап, який його цікавить, при цьому обов'язковою вимогою до нього є участь у семінарах, практикумах для обміну досвідом [1].

У Київському обласному інституті післядипломної освіти педагогічних кадрів організаційна модель підвищення кваліфікації включає три рівні підготовки, що відрізняються змістом навчання. Зокрема, на початковому етапі відбувається підвищення рівня комп'ютерної грамотності. На основному етапі слухачі набувають досвіду використання комп'ютерних педагогічних технологій. На заключному етапі відбудеться проектування вчителем комп'ютерно орієнтованих дидактичних матеріалів з навчального предмета, який він викладає в школі [3].

Як свідчить аналіз педагогічного досвіду розвитку інформаційної культури в закладах післядипломної освіти вчителів [1; 2; 15], актуальними дидактичними засобами розвитку інформаційної культури в сучасній системі підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів є навчальні матеріали, розроблені департаментами освітніх програм корпорацій Intel [6] та Microsoft [4].

У рамках програми Intel® “Навчання для майбутнього” розроблено зміст спеціального тренінгу (курсу), об'єднаний в 11 навчальних модулів, які містять такі теми:

- ефективне використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі для формування в учнів навичок XXI ст.;
- використання інформаційно-комунікаційних технологій для покращення результатів навчання за допомогою проведення досліджень, комунікації, взаємодії, застосування ефективних стратегій;
- розробка та наповнення навчальних планів та завдань, що відповідають державним освітнім стандартам;
- керування навчальним процесом, зосередженим на навчальних потребах учнів, що передбачає самостійне визначення ними напряму навчання та спонукає до розвитку навичок мислення;
- співпраця з колегами для спільного вирішення проблем навчального процесу й оцінювання вчителями навчальних планів один одного [6].

Головний акцент у програмі Intel® “Навчання для майбутнього” зроблено на оволодінні вчителем стандартним прикладним програмним забезпеченням, яким комплектуються сучасні персональні комп'ютери, з метою виготовлення комп'ютерно орієнтованого наочного матеріалу для проведення занять. Цей курс адаптований як для очної, так і для очно-дистанційної форми підвищення кваліфікації вчителів в інститутах післядипломної педагогічної освіти та педагогічних ВНЗ.

Крім того, фахівцями програми розроблено серію коротких мультимедійних курсів-тренінгів для самостійного навчання, яка дістала назву “Елементи” (Intel® Teach Elements). Ці курси спеціально розроблені для професійного розвитку вчителів із щільним графіком роботи й дають змогу самостійно планувати графік занять. Тематика тренінгів така: “Метод проектів”; “Оцінювання”; “Співпраця”; “Критичне мислення”; “Самостійне опанування технологіями” [6].

У рамках програми Microsoft “Партнерство в навчанні” на сьогодні розроблено:

- спеціалізований посібник для вчителів-новаторів, який включає в себе серію навчальних брошур, готові плани занять із використанням програмних технологій, а також допоміжні технологічні ресурси, спрямовані на здобуття навичок роботи з інформаційними технологіями в процесі викладання;
- електронний курс цифрових технологій корпорації Microsoft [4];
- професійний онлайн-ресурс “Партнерство в навчанні”, що являє собою інтернет-спільноту для педагогів, за допомогою якої вони можуть ділитися новинами, матеріалами, ідеями; обмінюватися досвідом застосування інноваційних інструментів у роботі; брати участь у тематичних форумах. Крім того, мережа відкриває доступ до професійно-інформаційних ресурсів, освітніх програм для шкіл, у тому числі до планів уроків [5].

Важливою особливістю програм Intel® “Навчання для майбутнього” та Microsoft “Партнерство в навчанні” є те, що вони адаптовані до Державних стандартів освіти України.

Водночас, як зазначає В. Шевченко, вивчення змісту названих програм дає змогу зробити висновок про те, що в них майже не розглядаються дидактичні аспекти використання комп’ютерних технологій у навчальному процесі. При цьому вони прозоро рекламують стандартні програмні продукти Microsoft як основу підвищення якості навчання за умови використання їх педагогами під час розроблення дидактичного забезпечення навчальних занять [15].

Тим не менше в аспекті формування та розвитку інформаційної культури вчителів України зазначені програми довели свою доцільність і ефективність, про що свідчить кількість учителів, які скористалися навчальними матеріалами, сервісами та ресурсами, розробленими та впровадженими в рамках цих програм.

Крім дидактичних матеріалів корпорацій Intel та Microsoft, розвиток інформаційної культури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти відбувається шляхом засвоєння слухачами змісту оригінальних спецкурсів, зміст яких відображений у відповідних програмах – нормативних документах, що розкривають зміст і план проведення занять. Прикладами таких програм є:

- авторська програма “Дидактика дистанційного навчання”, розроблена в Київському обласному інституті післядипломної освіти педагогічних кадрів В. Шевченком [15];
- програма “Комп’ютерні педагогічні технології: дидактичне програмування” Київського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів [3];
- програми фахових тематичних спецкурсів “Формування та розвиток інформаційної культури вчителя” та “Використання електронних засобів навчального призначення при викладанні шкільних дисциплін”, розроблені в Луганському інституті післядипломної педагогічної освіти [1];
- програми фахових тематичних спецкурсів, спрямованих на формування у вчителів початкових навичок роботи із сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, розроблені в Харківській академії безперервної освіти [2] тощо.

Аналіз цих та інших програм показує, що безпосередньо на розвиток інформаційної культури, як правило, відводиться невелика кількість аудиторних годин. Безумовно, ефективний розвиток інформаційної культури в таких умовах

можливий лише при інтенсифікації самостійної роботи слухачів курсів підвищення кваліфікації.

У навчальних закладах післядипломної педагогічної освіти педагогічній підтримці розвитку інформаційної культури слухачів приділяється належна увага. Ця підтримка здійснюється через забезпечення навчального процесу методичними рекомендаціями та навчальними посібниками, у яких розкриваються питання використання сучасної мультимедійної техніки, електронних засобів навчального призначення, організації роботи в комп'ютерному класі.

Найперспективнішим засобом педагогічної підтримки процесу розвитку інформаційної культури вчителів виступає створення навчальними закладами інформаційних середовищ, інтегрованих з Інтернету [9–12].

Аналіз наявних інтернет-ресурсів закладів післядипломної педагогічної освіти показує, що ступінь їх складності та функціональності різна. При цьому більшість інститутів підвищення кваліфікації вчителів обмежується створенням інформаційного сайту, який не передбачає систематичного оновлення інформації та доступу до навчальних об'єктів.

У контексті сказаного вище цікавим напрацюванням виглядає сайт програмно-цільового проекту “Комп'ютерно орієнтовані методичні системи навчання у професійно-педагогічній діяльності вчителя ЗНЗ”, створений Харківською академією неперервної освіти. Зміст цього сайту оновлюється та поповнюється матеріалами, які надсилають учасники чотирьох творчих груп, створених за власною ініціативою учителями-предметниками загальноосвітніх навчальних закладів Харківської області [13].

Заслуговують також на увагу віртуальні навчальні середовища у вигляді інтернет-порталу доступу до освітніх ресурсів, що передбачають можливість дистанційного навчання [8].

Висновки. Аналіз педагогічного досвіду формування інформаційної культури різних категорій учителів у післядипломній освіті дає змогу зробити такі висновки.

Розвиток інформаційної культури слухачів курсів підвищення кваліфікації відбувається під час навчання за очною, дистанційною й очно-дистанційною формами навчання, організованого на засадах кредитно-модульної системи. При цьому більш поширеною є очна форма, дещо менше – очно-заочна форма, а заочна форма майже не зустрічається. У межах цих форм використовуються такі форми організації навчального процесу: лекції, семінари, практичні й індивідуальні заняття, конференції з обміну досвідом, вхідне й вихідне комплексне діагностування, консультації, самостійна робота слухачів. Перевага надається інтерактивним формам педагогічної взаємодії: семінарам, тренінгам, конференціям.

У закладах післядипломної педагогічної освіти приділено належну увагу визначенню цільових інформатичних компетенцій. Утім, єдності щодо номенклатури цих компетенцій немає.

Структурно-логічні схеми інформатичної підготовки слухачів (розвитку інформаційної культури) мають таку загальну логіку: діагностування рівня розвитку інформатичних компетенцій, актуалізація базових положень комп'ютерної грамотності, навчання використовувати ті чи інші інформаційні технології, самостійна розробка навчального матеріалу з використання цих технологій.

У закладах післядипломної педагогічної освіти широко використовуються дидактичні матеріали, розроблені в рамках спільних програм МОНмолодьспорту

з корпораціями Microsoft та Intel. Крім того, розроблені та впроваджені численні спецкурси, розроблено відповідне методичне забезпечення (навчальні програми, підручники, навчальні посібники, методичні матеріали).

Актуально-перспективним напрямом педагогічної підтримки процесу розвитку інформаційної культури слухачів є створення навчальними закладами післядипломної педагогічної освіти інформаційних середовищ, інтегрованих з Інтернету.

Утім, вищевизначені напрацювання потребують адаптації в аспекті підвищення кваліфікації вчителів економіки. Зокрема, актуальним є розвиток у цієї категорії вчителів умінь створення комп'ютерно орієнтованих дидактичних матеріалів; використання дистанційних комунікаційних технологій, динамічних освітніх середовищ, "хмарних" сервісів, індивідуальних мобільних пристроїв, презентаційного обладнання з дидактичними цілями.

Список використаної літератури

1. Воротникова І.П. Система підготовки вчителів до використання інформаційних технологій у професійній діяльності у післядипломній освіті [Електронний ресурс] / І.П. Воротникова. – Режим доступу: http://loippo.lg.ua/konf_ikt.doc.
2. Дегтярьова Г.А. Напрями інформатичної підготовки вчителів у системі післядипломної освіти [Електронний ресурс] / Г.А. Дегтярьова, Т.В. Папернова. – Режим доступу: <http://www.gisap.eu/gu/node/1353>.
3. Клокар Н.І. Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у контексті проектування програмно-педагогічних засобів [Електронний ресурс] / Н.І. Клокар, В.Л. Шевченко // Народна освіта. Електронне фахове видання. – Режим доступу: http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/3/statti/2klokar_shevchenko/klokar_shevchenko.htm.
4. Курс цифрових технологій корпорації Майкрософт [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.microsoft.com/about/corporatecitizenship/citizenship/giving/programs/up/digitalliteracy/ukr/default.mspx>.
5. Офіційний сайт освітньої мережі Microsoft "Партнерство в навчанні" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ua.partnersinlearningnetwork.com/Pages/default.aspx>.
6. Офіційний сайт програми Intel® "Навчання для Майбутнього" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://iteach.com.ua/>.
7. Пальчикова И.Н. Применение дистанционных технологий в системе дополнительного образования педагогов / И.Н. Пальчикова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2008. – № 2. – С. 148–154.
8. Сайт дистанційного навчання Харківської академії неперервної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dl.edu-post-diploma.kharkov.ua>.
9. Сайт Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.zoippo.zp.ua/>.
10. Сайт Київського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://kristti.com.ua/>.
11. Сайт Луганського інституту післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://loippo.lg.ua/>.
12. Сайт Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М.В. Остроградського [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ipe.poltava.ua>.
13. Сайт програмно-цільового проекту "Комп'ютерно орієнтовані методичні системи навчання у професійно-педагогічній діяльності вчителя ЗНЗ" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://sites.google.com/site/pcnaurokah/>.

14. Тришина С.В. Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс] / С.В. Тришина, А.В. Хуторской // Эйдос. – 2004. – 22 июня. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09.htm>.

15. Шевченко В.Л. Зміст підготовки педагогічних кадрів щодо проектування комп'ютерно орієнтованих дидактичних засобів та використання комп'ютерних педагогічних технологій у навчальному процесі / В.Л. Шевченко // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. – 2006. – Вип. 3. – С. 210–222.

Стаття надійшла до редакції 29.10.2012.

Реутова В.В. Актуальные концепты развития информационной культуры учителей экономики в последипломном образовании

Проанализирован педагогический опыт развития информационной культуры учителя экономики в последипломном образовании. Определены актуальные формы, условия и средства развития информационной культуры учителя экономики в процессе повышения квалификации.

Ключевые слова: *информационная культура, последипломное образование, учителя экономики, развитие.*

Rieutova V. Acute concepts of development of the information culture of economics teachers in the postgraduate education

Analyzed the educational experience of the information culture economics teacher in graduate education. Based on the analysis, the actual forms, conditions and means of development of the information culture economy in the process of teacher training.

Key words: *information culture, postgraduate education, teachers economy, development.*

ГЕНЕЗИС ІНТЕГРАТИВНИХ ПРОЦЕСІВ У ПРИРОДНИЧО-НАУКОВІЙ ОСВІТІ ЗАРУБІЖЖЯ

Проаналізовано зарубіжний досвід інтеграції змісту шкільної природничо-наукової освіти. Обґрунтовано науково-методичні підходи, провідні ідеї та концепції інтегрованого навчання країн близького і далекого зарубіжжя.

Ключові слова: інтеграція, інтегрований підхід, природничо-наукова освіта, зарубіжний досвід.

Інтеграція є однією з найперспективніших інновацій, яка здатна вирішити численні проблеми в освіті як важливий чинник оптимізації навчального процесу, підвищення якісних його показників. Система інтегративного навчання достатньо активно впроваджується у вітчизняних навчальних закладах, хоча неоднозначно сприймається педагогами. Уже сьогодні є очевидним, що інтегроване навчання як жодне інше закладає нові умови діяльності вчителів та учнів, є дієвою моделлю активізації інтелектуальної діяльності, інтегровувальних прийомів навчання й показником його продуктивності. Інтеграція зобов'язує до використання різноманітних інтегративних підходів у методиці навчання, що має вплив на ефективність цілісного сприйняття учнями навчального матеріалу.

Інтегроване навчання бере початок із зарубіжних освітніх систем. У західній педагогіці існують різні модифікації інтегрованого навчання, що реалізують принцип комплексності, міждисциплінарності та виражають відмову від вузькопредметної системи навчання.

Метою статті є комплексний науковий аналіз інтегративних процесів у природничо-науковій освіті зарубіжжя на основі аналізу напрямів в інтеграції освіти, науково-методичних підходів, навчально-методичної літератури з інтегрованих і комплексних курсів близького та далекого зарубіжжя.

Одним із пріоритетних напрямів у розробленні шляхів інтеграції освіти в країнах близького та далекого зарубіжжя є пошук форм і методів інтеграції навчальних предметів у прагматичних цілях.

Згідно з поглядами прагматиків, знання невіддільні від досвіду. Людина швидше схильна до досліджень, ніж до пасивного сприйняття розумом того, що відбувається навколо. У результаті цього учень не просто сприймає знання, а й сам формує їх у процесі активної взаємодії з навколишнім світом. Пошук істини при цьому є активним і пошуковим. Учень впливає на своє оточення (довкілля), у результаті чого набуває певного досвіду взаємодії з навколишнім світом. Це і є процес навчання [4].

Прихильником прагмативізму в освіті був Дж. Дьюї. Він же є основоположником міжпредметної інтеграції. У книзі “Психологія і педагогіка мислення” (1898) автор пише: “Сьогодні починається зміна в нашій освіті, що полягає в переміщенні центру ваги. Це – зміна, революція, подібна тій, яку здійснив Коперник, коли астрологічний центр був переміщений із Землі на Сонце. У цьому випадку дитина постає сонцем, навколо якого обертаються засоби освіти, вона – центр, навколо якого вони організуються” [4, с. 202]. Основна ідея міжпредме-

тної інтеграції, на думку Дж. Дьюї, полягає в перетворенні учня на суб'єкт інтеграційних процесів в освіті. Міжпредметна інтеграція кінця ХХ ст. – це зовсім інше.

Прагнення поставити дитину в центр освіти, перетворити її на суб'єкт інтегративних процесів характерно для антропоцентричної інтеграції. У кінці 80-х рр. ХХ ст. набуває поширення концепція В.С. Біблера “Школи діалогу культур”, в основу якої покладено основні філософські ідеї цілісної концепції шкільної освіти. Відповідно до неї в центрі культурологічної освіти, “на грані культур”, стоїть “людина культури” – інтегральна індивідуальність, яка “поєднує у своєму мисленні та діяльності несвідомі одна одній культури, форми діяльності, смислові спектри” [1].

В основу антропоцентричної інтеграції покладено ідею, яка передбачає цілісність освіти в цілому. Дійсно, якщо поглянути на звичайний урок як на інтегровану систему, то легко можна виявити його антропоцентричний характер. Навчальна література, мислення дорослого та дитини, деякі масиви інформації являють собою щось відокремлене й зовнішнє щодо суб'єкта пізнання. Ситуація змінюється, коли суб'єкти та засоби освіти інтегруються в навчальному середовищі. Дитина постійно інтегрує старі й нові знання, знання та почуття, поняття і їх сенси, власне становище з позицією вчителя, особистий досвід і проблемну ситуацію тощо. Навіть у системі традиційного навчання учень систематично виявляє себе суб'єктом інтеграції, оскільки засвоєння знань можливе лише в активній діяльній формі. Учень активізується настільки, наскільки це необхідно, щоб перемістити інформацію з підручника в його свідомість. При цьому учень так чи інакше є суб'єктом навчання на рівні внутрішньопроектної інтеграції [5].

Навчальні інтегровані курси – вершина дезінтегральних процесів в освіті. У теоретично нескінченній множині таких курсів (у кожній школі можуть бути свої) навчальний процес мимовільно диференціюється. Як і в системі традиційного предметного навчання, дитина залишається на периферії інтегрованих курсів, не виступаючи як суб'єкт інтеграції навчального змісту. Учитель створює інтегрований курс і в готовому вигляді пропонує його учням. Його педагогічна позиція не відрізняється від тієї, яку він займає при традиційному предметному викладанні: учневі подається фіксована система наукових знань, яку він повинен засвоїти й відтворити. З уведенням безлічі інтегрованих курсів нічого по суті не змінюється в навчанні: інтеграція міжпредметного змісту відбувається незалежно від учня, а його власна активність зводиться до засвоєння готового змісту [3].

Так, інтегровані курси (“Соціально-економічні науки”, “Гуманітарні науки”, “Науки про природу”), розроблені дослідницькою групою з розвитку міждисциплінарних зв'язків у Міжнародному центрі педагогічних досліджень у французькому місті Севре, включають прагматичні “надійні й пошукові” знання, потрібні учневі для реалізації прав і обов'язків людини та громадянина [10].

Інтегрований курс “Людина у Всесвіті”, розроблений Інститутом педагогіки природознавства Німеччини, включає міждисциплінарні теми-блоки (наприклад, “Рух організмів і машин”, “Плавлення в природі і техніці”). Інтеграція знань у змісті цих тем-блоків також базується на основі прагматичного підходу і, як стверджують їх розробники (Kuhn S. Thomas, K. Martens, R. Koschnitzke), підвищує рівень продуктивності знань учнів [14].

Когнітивістський напрям західної дидактики, виражений у теорії Дж. Брунера, протистоїть прагматичному, оскільки він захищає ідею “провідних

структур” (засвоєння основ наук), навколо яких концентрується навчальний матеріал, і відкидає метод “центральної” основної теми та “методу проектів” в об’єднанні розрізнених знань. “Цілісний процес сприйняття базується на трьох формах репрезентації навколишнього світу: у діяльній формі, образній та мовленнєвій” (“Studies in Cognitive Growth”) [3].

Певний інтерес становлять неопрагматичні та гуманістичні напрями в інтеграції освіти зарубіжжя, представники яких (А. Кумбе, Ч. Патерсон, К. Роджерс, М. Фатіні), заперечуючи об’єктивність знань, створюють гуманістичні програми, розробляють шляхи “гуманізації” всіх шкільних природничо-наукових дисциплін на основі інтеграції їх змісту. У школах Америки й Англії впроваджуються інтегровані курси з охорони природи, проте вони не розкривають соціальних основ відносин “природа – суспільство – людина”.

Для технократичного напрямку в західній дидактиці характерне конгломеративне навчання, яким не передбачено формування в свідомості учнів цілісної картини природи. Так, курс природознавства об’єднує розрізнені знання навколо випадкових тем (“Наука і життя людини”, “Електромагнітні хвилі” тощо). Тільки в академічних школах наявне вивчення самостійних навчальних предметів (хімії, фізики, біології).

Англійський дидакт П. Хуст вважає, що необхідно зберегти кожен навчальну дисципліну, що має свою специфічну структуру наукових понять. Він відстоює вузькопредметну систему навчання, але й не заперечує інтегроване навчання за окремими курсами.

Аналіз практики навчання в країнах Заходу показує, що інтеграція виступає як шлях модернізації освіти, посилення його теоретичних основ за допомогою загальних ідей науки, формування цілісних уявлень про наукову картину природи й суспільства.

У педагогіці Польщі, Чехії реалізуються в основному ті самі підходи, що й у нашій країні. Принцип інтеграції між предметами та циклами, що розглядає в освіті Р. Нойнер, вимагає виділення в навчальних програмах провідних ліній навчальних предметів. Засобом і результатом виділення цих ліній є міжпредметні зв’язки, що забезпечують методологічну цілісність змісту навчання й реалізуються за такими змістовими лініями: філософською, соціологічною, екологічною та економічною. Посилення міжпредметних зв’язків у предметах природничо-наукового циклу приводить до виникнення інтеграційних курсів: “Природознавство”, “Навколишній світ”, “Технологія і виробництво” тощо.

Важливим напрямом інтеграції знань є їх філософський синтез. Польський учений Б. Суходольський, прихильник міждисциплінарного характеру навчання, виділяє роль філософії й історії науки в інтеграції змісту освіти [6].

В. Шевчук (Польща) у своїй монографії пише: “Надія на те, що інтеграція відбудеться сама по собі в думці учня, є помилковою з дидактичної і виховної точок зору. Необхідна при вивченні навчального предмету робота з побудови ієрархічних складних систем знань” [8].

Учені колишніх соціалістичних країн (О. Данилюк, М. Максимова, Т. Назарова, Н. Пугал, Л. Рашкова) розглядають взаємозв’язок між предметами як один з найважливіших принципів конструювання цілісної дидактичної системи, необхідний для підвищення ефективності навчання й виховання. Незважаючи на наявні передумови, у педагогічній науці перші праці, що оперують поняттями “інтеграція”, “взаємозв’язок”, “взаємодія”, “синтез”, з’явилися лише в 1980-х рр.

Особливої актуальності проблема інтеграції в освіті й навчанні набула в парадигмі особистісно орієнтованої педагогіки.

На сьогодні у світі існує чимало інститутів, проектів, центрів, які досліджують інтегративні напрями в освіті й науці, розробляють інтегровані підходи в методиці навчання природознавства. Так, у Росії інтегровані підходи в освіті розробляють: І. Алексашина (Санкт-Петербург), Г. Мансуров, Ю. Пентін (Москва); у США – співробітники Каліфорнійського інституту інтегральних досліджень. Університет штату Меріленд, округ Балтімор, субсидує проект ESIP (Elementary Science Integration Project), призначений для дослідження інтеграції науки й освіти. В Огайо діє Асоціація інтегративних досліджень (The Association for Integrative Studies – AIS), заснована з метою обміну ідеями серед учених і адміністраторів у всіх галузях науки та мистецтва щодо проблем, пов'язаних з інтегративними дослідженнями. У Парижі діє Міжнародний центр трансдисциплінарних досліджень, мета якого – встановлення природи й характеристик потоків інформації, що циркулює між різними галузями знання.

У багатьох країнах світу в основній школі відсутні окремі предмети природничо-наукового циклу, а є різноманітні інтегровані природознавчі курси. Наприклад, у США й Австралії – “Science” (природознавство), “Matter”, “General natural history”, “Environment”, у яких розкрито провідні концепції розвитку сучасних природознавчих наук. Крім цього, набули поширення підручники з інтегрованих курсів для старшої школи: “Хімія і навколишнє середовище”, “Екологія людини” (США), “Хімічні і фізичні явища” (Болгарія) тощо.

У зарубіжній педагогічній літературі проблемі інтеграції змісту освіти, упорядкування знань навчальних дисциплін приділяється значна увага. Д. Мартін у книзі “Перехрестя освіти” вказує, що освіта має забезпечити формування цілісної особистості, здатної до активної діяльності в різноманітних сферах життя сучасного суспільства. У зв'язку із цим навчання має бути спрямовано на об'єднання, інтеграцію. Автор пропонує галузеву структуру організації змісту знань у шкільному навчанні. Зокрема, другий етап шкільного навчання (основна ланка школи) об'єднує природничі науки, філософію природи та деякі інші навчальні дисципліни [17].

К. Берейтер зазначає, що в більшості середніх шкіл США навчання має прикладний характер, тоді як необхідно більше уваги приділяти інтегрованому вивченню основних знань і набуттю загальних навичок, потрібних для успішної життєтворчості кожній особистості [10]. Зокрема, одним із завдань вивчення предмета “Природничі науки” в школах США є введення основних понять та законів науки, які будуть використовувати учні в їх подальшій діяльності.

Зрозуміло, що для виокремлення з навчального матеріалу каркаса основних знань та організації їх міцного засвоєння необхідна відповідна структура знань у підручнику й методика їх вивчення.

До основних знань, які потрібно вводити в зміст шкільної освіти, американські науковці (А. Елліс) зараховують загальнонаукові поняття “система”, “структура”, “модель”. Ці поняття, як вказує дослідник, повинні мати наскрізний характер для різних ланок шкільної освіти [12]. Їх розуміння можна розглядати як передумову усвідомленого структурування навчального матеріалу учнями, системного засвоєння знань.

Д. Хен, обґрунтовуючи модель нової школи “Крамім” у рамках проекту “Школа майбутнього” в Ізраїлі, вказує, що альтернативою лінійної структури

знань у традиційній школі є складна розгалужена структура знань особистості. Зокрема, автор пропонує інтегрувати знання навчальних предметів на основі наскрізних моделей знань: дерево, мережа, атом, поява, спільнота [7, с. 100].

У Франції в неповних середніх навчальних закладах – “єдиних коледжах” природничо-наукові предмети вивчаються в складі інтегрованих комплексів (курсів), які поділяються на “експериментальні дисципліни”, “економічні дисципліни” тощо. У віці, який відповідає віку учнів 5–6 класів, вивчаються інтегровані предмети, до яких входять блоки знань з різних наукових галузей: біологія, фізика, технологія. У кожному розділі виділяється головне та проводиться систематизація матеріалу (pour faire le point sur...). Об’єднання наскрізними змістовними зв’язками знань різних розділів при цьому не передбачається [11].

Підручник з інтегрованого природознавчого курсу “Adventuring in Science” (Канада) складається з окремих розділів, кожен з яких включає знання з певної галузі природознавства. Послідовність розділів, на наш погляд, є довільною чи випадковою. Зміст розділу є окремим фрагментом знань, який не має підґрунтя в попередньому розділі й не використовується в наступних фрагментах навчального матеріалу. При цьому знання окремих природничих наук також не систематизовані та подаються в окремих розділах, розміщених у різних частинах підручника. Між розділами відсутні зв’язки, які б об’єднували їх зміст у цілісність. Як позитивну рису слід назвати наявність словника, який містить перелік термінів природознавства за абеткою. Проте ієрархічна впорядкованість понять у словнику відсутня [13].

У підручнику з природознавства для середньої школи “Scienceways” (Канада) у кінці параграфів виділено головний матеріал (points to remember). У кінці кожного розділу подано короткий виклад його основного змісту (summary), наведено визначення понять, найважливіші залежності. Розділи розміщуються в логічній послідовності, проте зміст закономірних зв’язків між ними не розкривається і тому не виявлена інтеграція знань [15].

З кінця 1980-х рр. радикальних реформ торкнулися загальноосвітні школи Росії. Зміни ролі школи на новому етапі розвитку суспільства привели до вдосконалення природничо-наукової освіти шляхом доопрацювання програм і підручників традиційної наочної спрямованості за допомогою модернізації навчального плану, розробки нових інтегрованих курсів. Через інтеграцію в освіті здійснюється пошук шляхів навчання сучасного синтезованого, гуманізованого, природничо-наукового знання, що включає історичний, соціальний досвід і націлене на формування загальної культури. Інтегрований підхід був реалізований у курсах “Природознавство” в 1990-х рр., що передбачали інтегроване вивчення природничо-наукових предметів (біології, географії, фізики, хімії). А. Захлебний, І. Суравегіна, А. Хріпкова – російські вчені, які досліджували проблеми, пов’язані з інтеграцією природничо-наукових знань, виділенням системотвірних понять, формуванням інтегрованого змісту, розробкою методики викладання інтегрованих курсів. Проблеми інтеграції природничо-наукових знань приділено велику увагу в дослідженнях І. Зверева, Г. Калінова, М. Максимова, В. Максимової, Т. Назарова, Н. Пугал, В. Федорової. У методиці викладання біології вчені охарактеризували міжпредметні зв’язки як умову інтеграції природничо-наукових знань, розкрили роль інтеграції природничо-наукових знань як основи продуктивного навчання.

Висновки. Багатий досвід зарубіжних учених з проблеми інтеграції змісту природничо-наукової освіти запозичений вітчизняними вченими.

Список використаної літератури

1. Библер В.С. На гранях логики культуры: Книга избранных очерков / В.С. Библер. – М. : Просвещение, 1997. – 367 с.
1. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации : пер. с англ. / Дж. Брунер. – М. : Прогресс, 1977. – 413 с.
2. Величко Е.Д. Интеграционные процессы в образовании [Электронный ресурс] / Е.Д. Величко, М.А. Концевая. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/517197>.
3. Доказательство и понимание / [М.В. Попович, С.Б. Крымский, А.Т. Ишмуратов и др.]. – К. : Наукова думка, 1986. – 312 с.
4. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи ; пер. с англ. Н.М. Никольской ; под ред. Н.Д. Виноградова. – Москва : Мир, 1915. – 202 с.
5. Пименов К.В. Три принципа интеграции [Электронный ресурс] / К.В. Пименов. – Режим доступа: <http://www.rspu.edu.ru/university/publish/schools/2/6.html>.
6. Суходольський Б. Воспитание для мира / Богдан Суходольський. – 1983. – 213 с.
7. Хен Д. Школа будущего / Д. Хен // Информатика и образование. – 1996. – № 2. – С. 43–62.
8. Шевчук В. Ідеалістична блокада розвитку психології з позицій прихильника діалектичного матеріалізму / Влодзимеж Шевчук. – 1992. – 172 с.
9. Шибанова Ю.В. Дидактические основы интеграции учебных предметов естественнонаучного цикла в общеобразовательной школе : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Юлия Валентиновна Шибанова. – Улан-Удэ, 1999. – 165 с.
10. Bereiter C. Elementary school: necessity of convenience / C. Bereiter // Conflicting conception of curriculum / E. Eisner (ed.). – Berkely : University of Berkely Press, 1974. – P. 18–41.
11. Biologie. Physique. Technologie // Activites scientifiques d'evenil / L. Alemani, J. Canal, A. Dazmuzey. – Paris : Bordas, 1982. – T. 1. – 128 p.
12. Ellis Arthur K. Perspektiv on Curriculum Reform: A Case Study of Science for all Americans (SFAA) // Symposium on Curriculum Reform in Education, 19–21 May, 1993, Kiev State Pedagogical Institute of Foreign Languages. – Kiev, Ukraine, 1993. – P. 89–104.
13. Graig G.S. Adventuring in Science / G.S. Graig, K.E. Hill. – Toronto : Ginn and Company, 1998. – 287 p.
14. Kuhn S. Thomas: Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte: Suhrkamp, 1992. – 472 s.
15. Mac Bean J. Scienceways / J. Mac Bean, W. Beasleigh, I. Cammelli. – Toronto : Copp Clark Limited, 1979. – 376 p.
16. Martin L. What Work Requires of Schools. A SCANS Report for America 2000. US Department of Labor. – 1991. – 68 p.
17. Roe B.D. Secondary school reading instruction: the content areas / B.D. Roe. – Boston : Houghton Mifflin Company, 1987. – 512 p.

Стаття надійшла до редакції 05.11.2012.

Рыбалко Л.Н. Генезис интегративных процессов в зарубежном естественно-научном образовании

Проанализирован зарубежный опыт интеграции содержания школьного естественно-научного образования. Обоснованы научно-методические подходы, ведущие идеи и концепции интеграции обучения в странах ближнего и дальнего зарубежья.

Ключевые слова: интеграция, интегрированный подход, естественно-научное образование, зарубежный опыт.

Rybalko L. Genesis of the integrative process in foreign science education

Foreign experience of integration of school science education. Substantiated scientific and methodological approaches, leading ideas and concepts tehrovanoho study of near and far abroad.

Key words: *integration, integrated approach science education, foreign experience.*

ЛІДЕРСЬКИЙ ПОТЕНЦІАЛ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

У статті проаналізовано різні підходи науковців до визначення понять “лідер”, “лідерство”, “потенціал”. Охарактеризовано основні вікові особливості підлітків. Визначено суть лідерського потенціалу учнів підліткового віку як педагогічної категорії.

Ключові слова: лідер, лідерство, потенціал, учні підліткового віку, педагогічна категорія.

Проблема⁰ лідерства визначилась багато століть тому. Так, ще античні мислителі намагалися виділити характерні якості особистості, які надасть їй змогу стати видатною історичною постаттю. Зокрема, Платон вважав, що тільки поєднання природжених лідерських здібностей людини зі сформованим у неї філософським складом розуму може забезпечити її перетворення в справжнього володаря, який буде спроможним позбавити свою державу зла.

У сучасному суспільстві значущість проблеми лідерства ще більше зростає. Адже в умовах динамічних змін усіх сфер соціуму значно підвищуються вимоги до рівня сформованості лідерських якостей кожної особистості, її вмінь розбудовувати відносини з іншими людьми й активно брати участь у соціальних перетвореннях.

Як доведено науковцями, важливим етапом у процесі формування лідерських якостей особистості є підлітковий вік. У світлі цього виникає нагальна потреба в проведенні в школі цілеспрямованої роботи в напрямі розвитку лідерського потенціалу учнів цього віку.

Вивчення наукових праць з філософії, психології, менеджменту, педагогіки свідчить, що в них широко висвітлюються різні аспекти проблеми лідерства. Зокрема, розкриттю суті лідерства, його взаємозв'язку з феноменом керівництва присвячено публікації таких фахівців з теорії управління, як: М. Альберт, К. Аржирис, Р. Кричевський, М. Мескон, Ф. Хедоурі та ін.

Психологічні основи лідерства обґрунтовано в працях А. Адлера, Г. Андрєєвої, О. Бодальова, Б. Паригіна, А. Петровського, К. Юнга та ін. Значний внесок у розвиток педагогічної теорії лідерства зробили Є. Аркін, П. Блонський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Шацький та ін. Крім того, у наукових працях охарактеризовано окремі групи лідерських якостей особистості: комунікативні (Н. Жеребова, В. Румянцева, Н. Семченко), креативні (В. Дружинін, А. Руковишников, М. Соколова), організаторські (В. Агєєв, Л. Уманський) тощо. Визначенню різних видів лідерства присвячено праці таких авторів, як: І. Белякова, О. Генісаретський, М. Каган, А. Лутошкін, Б. Юдін та ін.

Проте результати аналізу наукової літератури та дані проведеного пілотажного дослідження свідчать, що проблема розвитку в підлітків лідерського потенціалу потребує подальшого дослідження на теоретичному та практичному рівнях. У свою чергу, це зумовлює необхідність визначення суті самого поняття “лідерський потенціал учнів підліткового віку”.

Метою статті є розкриття суті лідерського потенціалу учнів підліткового віку як педагогічної категорії.

Для уточнення суті понять “лідер”, “лідерство”, “потенціал” нами було опрацьовано відповідну довідкову та наукову літературу. Зокрема, з’ясовано, що в психологічному словнику за редакцією А. Петровського й М. Ярошевського суть лідерства розкривається через опис відносин домінування й підкорення, впливу та наслідування в системі міжособистісних відносин у групі. У цьому словнику також зазначено, що лідер – це член групи, за яким “визнається право приймати відповідальні рішення у значущих для нього ситуаціях”, тому лідером є найбільш авторитетна особистість, яка реально відіграє центральну роль в організації відносин людей у групі [3, с. 185]. У “Сучасному словнику з психології” В. Юрчука стверджується, що лідер – це член групи, за яким вона визнає “пріоритет приймати значущо відповідальні рішення в онтологічно-субстанційних обставинах-ситуаціях” [12, с. 283].

В “Енциклопедичному соціологічному словнику” вказано, що термін “лідерство” визначається у двох основних значеннях:

- як провідне становище окремої особистості чи соціальної групи, що зумовлено найбільш ефективними результатами її діяльності в певній галузі;
- як процеси внутрішньої самоорганізації та самоуправління групи, що зумовлені індивідуальною ініціативою їхніх членів.

У цьому словнику також наголошено на тому, що справжнім лідером є такий член групи, який добровільно бере на себе значно більшу міру відповідальності, ніж того вимагають формальні розпорядження або загальноприйняті норми [11].

М. Рожков визначає лідера як людину, котра здатна впливати на інших людей, викликати в них інтерес до спільної праці й активізувати їх зусилля щодо участі в ній [7, с. 47]. О. Уманський, А. Лутошкін тлумачать лідерство як одну з форм суспільної активності в групі, а самого лідера – як особистість, котра виявляє активну життєву позицію та має авторитет серед членів групи, з якою вона ідентифікується [9, с. 96].

Продовжуючи розвивати свої думки в спільній науковій праці з іншими авторами, А. Уманський зауважує, що лідером називають людину, яка приймається групою та яка найбільш повно відображає й виражає її інтереси. Причому прояв лідерських якостей людини відбувається під час здійснення нею міжособистісної взаємодії в процесі рольової диференціації, даючи їй змогу реалізувати власні потенційні можливості в діяльності та спілкуванні [8, с. 80].

Б. Паригін стверджує, що лідерство є одним із процесів організації й управління малою соціальною групою, що сприяє досягненню групових цілей в оптимальні терміни та з оптимальним ефектом. Ініціатором сумісної взаємодії при цьому виступає певна людина – лідер, тобто можна сказати, що лідер – це член групи, який спонтанно висувається на роль неофіційного керівника в умовах певної достатньо значущої ситуації, щоб забезпечити організацію колективної діяльності людей для успішного досягнення поставленої спільної мети [6, с. 240].

Отже, на підставі вищевикладеного можна підсумувати, що лідерство є однією з форм суспільної активності в групі. У свою чергу, лідер – це людина, яка завдяки своїм особистісним якостям та властивостям спроможна справляти вагомий вплив на інших людей.

Визначено, що характерними ознаками лідера є такі:

- належність до групи (лідер має бути одним з її членів);
- становище в групі (лідер має високий статус та користується авторитетом у колективі);
- відображення ціннісних орієнтацій групи (норми поведінки й цінності групи та лідера збігаються, причому він найповніше відображає інтереси спільноти);
- вплив на свідомість і поведінку інших членів групи;
- джерело висунення лідера в групі (лідер висувається в процесі взаємодії членів групи чи її організації) [5, с. 22].

Слід також зауважити, що в науковій літературі (А. Карпов, Р. Кричевський, Б. Паригін та ін.) вводиться поняття формального й неформального лідера, що зумовлює необхідність виокремлення двох різних феноменів – керівництва й лідерства. Перший із них реалізується тільки у формальній організації чи групі, що являє собою інституційно встановлену спільноту людей, об'єднаних для досягнення певної мети. Другий феномен виявляється у взаємодії людей, які можуть бути членами і формальної, і неформальної організації чи групи.

Унаслідок специфіки функціонування формальної організації її керівник призначається органами влади, які займають більш високий ступінь в ієрархічній системі управління, тобто ззовні. Створення неформальної організації чи групи є результатом спонтанної, нерегламентованої активності людей. Тому в ній функції керівника делегуються групою одному з її членів як найбільш впливовій, авторитетній особі добровільно, тобто внаслідок дії внутрішніх факторів. А це означає, що розвиток у людині лідерських якостей допомагає їй набутти вищого статусу в певній спільноті, повніше реалізувати особистісний потенціал [2; 4; 6].

Як з'ясовано на основі вивчення наукової літератури, поняття “потенціал” походить від латинського *potentia* – сила, могутність, можливість. Це поняття трактується як: “внутрішній смисловий слух” (Г. Батищев); “прагнення, життєвий дух, напруження, активний рух” (А. Боднар); “здатність творити світ та себе” (М. Лосський, С. Франк, С. Рубінштейн); “життєва стратегія та життєва перспектива” (А. Абульханова-Славська).

З урахуванням точок зору різних науковців (І. Белякова, О. Генісаретський, М. Каган, А. Лутошкін, І. Шапошнікова, Б. Юдін та ін.) зроблено висновок про те, що потенціал особистості в соціально-педагогічному контексті являє собою комплексну характеристику її здібностей, потреб, якостей, ресурсів, резервів, що можуть бути приведені в дію та використані для досягнення поставленої мети. Важливо зазначити, що особистісний потенціал є не статичною, а динамічною величиною, адже він включає в себе не тільки вроджені можливості людини, а й систему постійно поновлюваних її ресурсів (інтелектуальних, вольових, психологічних тощо), що сприяють подальшому особистісному становленню індивіда. Завдяки цьому в особистості утворюються нові потенційні можливості. Отже, можна підсумувати, що потенціал включає в себе два основні складники: 1) уже існуюче (потенційне) – природні особливості, сформовані якості та властивості людини; 2) перспективне (актуальне) – існуючі для людини можливості й ресурси.

Вивчення проблеми розвитку лідерського потенціалу в підлітків вимагає також урахування визначених науковцями (О. Алферов, Л. Фридман [1; 10] та ін.) основних вікових особливостей учнів цього віку. У контексті порушеної проблеми особлива увага приділялась таким із них:

- бурхливе фізичне і духовне зростання; відчуття дорослості;
- суспільна активність, ініціативність, самостійність у прийнятті рішень;

- формування власної позиції; прагнення до самоствердження;
- потреба в спілкуванні, прямотинність у судженнях; прояв творчої фантазії;
- наявність бажання наслідувати й копіювати дії однолітків; намагання виділитися серед інших;
- розвиток відповідального ставлення до себе, рідних, людства взагалі; потреба в соціально значущій колективній діяльності;
- дисгармонія в розвитку особистості, зміна системи інтересів, цінностей, характеру поведінки; швидка стомлюваність, підвищена тривожність, перебудова емоційної сфери; наявність в учнів фізіологічних і психологічних критичних станів, конфліктів і суперечностей.

Висновки. На підставі вищевикладеного зроблено висновок про те, що лідерський потенціал учнів підліткового віку являє собою системну єдність їхніх природних і набутих характеристик, котрі зумовлені цим віковим періодом та виявляються в процесі групової взаємодії. У свою чергу, це зумовлює необхідність педагогічного забезпечення постійного розвитку цього потенціалу. Тому подальше дослідження буде пов'язане з визначенням основних шляхів успішного розвитку лідерського потенціалу учнів під час здійснення навчально-виховного процесу в основній школі.

Список використаної літератури

1. Алферов А.Д. Психология развития школьников : учеб. пособ. / А.Д. Алферов. – Ростов н/Д : Феникс, 2000. – 384 с.
2. Карпов А.В. Психология менеджмента / А.В. Карпов. – М. : Гардарика, 1999. – 584 с.
3. Краткий психологический словарь / ред.-состав. Л.Я. Карпенко ; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2 изд., расш., исправ. и доп. – Ростов н/Д : Феникс, 1999. – 512 с.
4. Кричевский Р.Л. Если Вы – руководитель... Элементы психологии менеджмента в повседневной работе / Р.Л. Кричевский. – М. : Дело, 1993. – 352 с.
5. Павлова О.А. Социально-педагогические условия реализации лидерского потенциала старших подростков : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / О.А. Павлова. – М., 2005. – 165 с.
6. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б.Д. Парыгин. – СПб. : ИГУП, 1999. – 592 с.
7. Рожков М.И. Воспитание учащихся: теория и методика / М.И. Рожков, Л.И. Майборода. – Ярославль : ЯГПУ имени К.Д. Ушинского, 2002. – 282 с.
8. Уманский А. Педагогические условия и средства стимулирования лидерства в детских и юношеских объединениях / А. Уманский, В. Рогачев, А. Тимонин // Психолого-педагогические условия подготовки организаторов и лидеров детских и юношеских объединений. – Кострома : КГПУ имени Н.А. Некрасова, 1994.
9. Уманский А.Л. Психология и педагогика работы комсорга / А.Л. Уманский, А.Н. Лутошкин. – М. : Молодая гвардия, 1975. – 208 с.
10. Фридман Л.М. Психология детей и подростков : справочник для учителей и воспитателей / Л.М. Фридман. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 480 с.
11. Энциклопедический социологический словарь / общ. ред. акад. РАН Г.В. Осипова. – М., 1995. – С. 355.
12. Юрчук В.В. Современный словарь по психологии / авт.-состав. В.В. Юрчук. – Мн. : Слайда, 2000. – 704 с.

Стаття надійшла до редакції 18.09.2012.

Рыженко М.В. Лидерский потенциал учащихся подросткового возраста как педагогическая категория

В статье проанализированы разные подходы ученых к определению понятий “лидер”, “лидерство”, “потенциал”. Охарактеризованы основные возрастные особенности подростков. Определена сущность лидерского потенциала учащихся подросткового возраста как педагогической категории.

Ключевые слова: лидер, лидерство, потенциал, учащиеся подросткового возраста, педагогическая категория.

Ryzhenko M. Leadership potential of pupils of growing-up years as a pedagogical category

Different scientists' approaches to the definition of such notions as “leader”, “leadership”, “potential” are analyzed in this article. Main age-related peculiarities of teenagers are characterized. The main point of leadership potential of pupils of growing-up years as a pedagogical category is defined.

Key words: leader, leadership, potential, of pupils of growing-up years, pedagogical category.

ГЕНЕЗА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розкрито та проаналізовано професійні якості педагога – вихователя дошкільного навчального закладу провідними науковцями минулого і теперішнього часу.

Ключові слова: професійні якості, педагог, вихователь.

Сучасне суспільство, ринок праці визначають для навчальних закладів складні завдання з підготовки фахівців. Під впливом нових технологій у суспільстві принципово змінюється зміст і характер діяльності, що вимагає від суб'єкта компетентності, професіоналізму, ініціативності, здатності приймати самостійні рішення, мобільності (змінити професію, опанувати нові соціальні ролі та функції). Модернізація системи освіти, як це визначено в Національній доктрині розвитку освіти, спрямовує педагога на безперервне професійне зростання.

Для якісного оновлення системи професійної перепідготовки педагогів дошкільних закладів особливого значення набуває проблема підвищення професіоналізму. Її формулювання є наслідком зіставлення певного запиту практики і тих можливостей її задоволення, які є у педагогічній науці. У роки незалежності України з'явився новий запит суспільної педагогічної практики на фахівця, здатного як до професійного вдосконалення, так і до створення умов для неперервного розвитку дітей дошкільного віку.

Сьогодні дошкільним закладам потрібні педагоги з досвідом самоформування і розвитку професійних умінь організації особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу. Завдання щодо створення необхідних умов для неперервного розвитку дітей вимагає від практичних працівників систематичного вдосконалення загальних і специфічних умінь.

Досліджуючи проблему розвитку професіоналізму вихователя дошкільного навчального закладу в різноманітних педагогічних ситуаціях і часових рамках, з'ясувавши основні вимоги до особистості педагога як професіонала, ми звернулися до праць педагогів-класиків і сучасних науковців, які розробляли концепції професійно-педагогічної підготовки педагога. Нами проводився історико-педагогічний аналіз теорії розвитку особистості вихователя для удосконалення його професійних функцій.

На різних етапах розвитку суспільства суттєво змінювалися функції, роль і місце педагога дошкільного навчального закладу, його вимоги до професійної підготовки.

Наукові основи професійно-педагогічної освіти і формування особистості педагога розглядали О. Абдуліна, І. Зязюн, В. Олійник та ін. Питання формування професіоналізму висвітлено в працях Г. Батищева, Є. Клімова, Н. Кузьміної, А. Маркової, Н. Пряжнікова, В. Сластьоніна та ін. Професійні якості педагога дошкільного закладу розглядали Ш. Амонашвілі, Г. Беленька, А. Богуш, А. Гончаренко, Т. Поніманська, А. Хуторський.

Таким чином, аналіз праць педагогів минулих часів і сучасних науковців дає підстави констатувати, що інтерес до проблеми професійної підготовки вихователя, розвиток його професіоналізму виростає із глибин розвитку педагогічної теорії та практики, він зумовлений суспільно-економічними умовами й системою діяльності освітніх закладів. Водночас він пов'язаний із професійною підготовкою педагога, його особистісними якостями, високим рівнем професійних знань, умінь і здібностей, необхідних для успішного виконання усебічних функціональних обов'язків.

Визначальною характеристикою педагога є його професійний потенціал, не відокремлена від інших якостей творчість. Підготовка, адаптація до конкретних умов, не десятки конкретних якостей, а саме, потенціал. Чим вищий потенціал особистості, тим вищий її професіоналізм – це закономірність. І, звичайно, чим вищий розвиток творчого потенціалу педагога, тим вищий рівень його професіоналізму; адже сутність особистості в тому, щоб актуалізувати себе, реалізувати те, що потенційно закладено.

Ще І. Гербат, А. Дістервег, Я. Коменський, В. Сухомлинський, К. Ушинський надавали великого значення педагогічній творчості як компоненту високого професіоналізму вихователя дошкільного навчального закладу, зокрема, таким її складовим, як уявлення, інтуїція художнє бачення.

Провідні особистісні якості педагога досліджували відомі педагоги і вчені, такі як: Т. Артем'єва, Б. Вульфів, Ф. Гоноволін, В. Іванов, І. Зязюн, В. Сластьонін, І. Харламов.

Взаємодія науки і практики є важливою педагогічною умовою розвитку творчого потенціалу особистості педагога.

Метою статті є розкриття професійних якостей педагога дошкільного навчального закладу в поглядах відомих учених минулого та теперішнього часу.

Розуміння ролі, змісту педагогічної праці, її якості, вимог до професії педагога знайшло відображення ще в епоху давніх цивілізацій. Так, у культурі Стародавнього Сходу й античного світу утвердилася ідея про те, що виховання й освіта вимагають атмосфери духовної близькості, відданості, глибокої внутрішньої пошани до педагога, що згодом більше збереглося у культурі та релігії Сходу, ніж на Заході [11, с. 57].

Значний вплив на розвиток уявлень про педагогічну працю мала антична культура. Демокріт став першим із філософів, хто вказав на величезне значення виховання, називаючи його шляхетною роботою і ризикованою справою, у якій удача здобувається ціною великої праці та клопотів, а невдача приносить незрівнянне горе [6, с. 136–138].

В епоху софістики – напряду античної філософії, освіти, теології – мудреці починають одержувати винагороду за свою працю та стають прототипом професійних учителів [3, с. 48]. Вершин розвитку софістика досягає у творчості Сократа – “вихователя учителів”, для якого педагогічна діяльність була важливішою за життя. Її мету мислитель вбачав не тільки у повідомленні знань як готових істин, а у пробудженні духовних сил вихованця, що розумілося як “друге народження” і вимагало вчительського мистецтва на зразок повивального. Називаючи мистецтво викладання “божим покликанням”, Сократ відзначав труднощі у віднаходженні такого педагога і водночас вказував на роль підготовки педагога, який, на відміну від ремісника, повинен не тільки мати спеціальні знання, а й піклуватися про душу вихованця. Створена мислителем педагогічна система ві-

дзнаходження учнем істини, де лекція замінялася вільною бесідою, дістала назву “сократівського методу” [3, с. 49–50].

Як бачимо, починаючи зі стародавніх часів, у філософсько-педагогічній думці та суспільній свідомості поступово формувалися уявлення про педагогічну працю як специфічний вид професійної діяльності, про ідеал педагога-професіонала як носія духовності, культури та соціальної відповідальності.

Особливої висоти гуманістичний світогляд досяг у науковій спадщині Я. Коменського, який став засновником наукового підходу до вирішення проблеми педагогічної праці, обґрунтував комплексну науку про педагога та запропонував її назву – “дидакалогія”, а також заклав наукові основи педагогічної підготовки. Вважаючи, що педагогам “вручена чудова посада, вище якої не може бути під сонцем”, Я. Коменський у своїх працях визначає сутність педагогічної праці, послідовно проводить ідею про мистецтво навчання як “мистецтво мистецтв”, порівнюючи мистецтво вихователя з мистецтвом садівника, архітектора, художника, полководця, пастора. Виходячи із завдання педагога “усіх учити всьому”, Я. Коменський формулює “Закони” для педагога, де висуває ряд вимог до педагогічної діяльності й особистості педагога – бути “набожним, чесним, діяльним і працьовитим”, мати якості “освіченої, моральної, істинно благородної людини”, “більш за все любити свою справу, дітей”, бути зразком для їх виховання, серйозно ставитися до вдосконалення своєї майстерності, оскільки “просвітителям людства соромно стояти нижче за працьовитих ремісників” [8, с. 598–603].

Традиції прогресивної західноєвропейської педагогіки Коменського – Локка – Руссо в епоху Нового часу продуктивно розвивалися в працях і практичній діяльності швейцарського педагога-демократа, гуманіста І. Песталоцці. Система поглядів педагога відбивала його розуміння шляхів природовідповідного сходження до педагогічного мистецтва на зразок мистецтва садівника, покликаною лише охороняти рослину від ушкоджень, не заважаючи дії законів природи [12, с. 307–308]. Джерело педагогічного мистецтва І. Песталоцці вбачав у гарячій любові до дітей, що іноді може замінити талант і підготовку вихователя, однак слідом за Я. Коменським головну роль відводив оволодінню “методом”, обґрунтував положення про те, щоб “мистецтво виховання було підняте на рівень науки” [12, с. 315]. Виступивши проти рутинності й одноманітності прийомів педагогічної діяльності, допущення до неї “ремісників від виховання”, І. Песталоцці вперше чітко порушив питання про творчість у праці вихователя, зазначив необхідність постійного вдосконалювання педагога своєї роботи на основі творчої ініціативи. Ідеал істинного вихователя, майстра своєї справи великий педагог втілює у романі “Лінгард і Гертруда” в особі Глюфі. Головною умовою досягнення педагогічного мистецтва і майстерності І. Песталоцці вважав поєднання природних даних зі спеціальною підготовкою майбутнього педагога і підкреслював, що “жодне покликання <...> не може бути важливішим, та немає жодного, яке було б важчим. Природа дає для нього тільки природжені задатки, навіть людині з найвищим розумом і найкращим серцем, а люди повинні розвинути, оживити рідкісні задатки, як це робиться у кожній іншій професії” [12, с. 174–175].

Істотним внеском у становлення дидакалогії стала спадщина німецького педагога-демократа, “учителя учителів” А. Дістервега, який розвив і дав оригінальну інтерпретацію ідеям своїх великих попередників, збагативши їх учіння принципом культуровідповідності. А. Дістервег, як і Я. Коменський, головну

роль відводив особистості педагога, вважаючи, що “вчитель для школи – це те саме, що сонце для всесвіту. Він – джерело тієї сили, яка надає руху всій машині”. Розуміючи мистецтво виховання й освіти не як уміння повідомляти, а як “мистецтво заохочувати”, А. Дістервег особливу роль відводив природній обдарованості педагога, вважаючи, що “як справжнім поетом, так і геніальним вихователем, педагогом треба народитися” [4, с. 105–106]. Разом з тим він підкреслював, що такі задатки “треба пробудити, розвинути <...> завдяки людям, які є майстрами в справі виховання та навчання...” та навчитися педагогу “діяти культуровідповідно”, виявляти як зовнішню, так і внутрішню, суспільну культуру [4, с. 74]. А. Дістервег показав, що педагогічна професія накладає відбиток на людину, формує свідомість і самосвідомість педагога, яка полягає у його “високій думці про гідність і значення своєї професії” [4, с. 311–313].

Розвиток освіти і педагогічної думки на східноєвропейських землях відбувався у руслі західних прогресивних ідей, однак відрізнявся якісною своєрідністю. Педагогічна культура східних слов'ян у Давньоруській державі унікальним способом відбила взаємодію народної педагогіки язичницької традиції з канонами православного християнства візантійського походження. Як відомо, корені педагогічної думки освіченої для свого часу Київської Русі містяться в “Ізборниках” Святослава, “Повчанні” В. Мономаха, “Слові про користь учіння”, “Посланні” Київського митрополита К. Смолятича, творах К. Туровського. Важливою рисою стратегії навчання В. Мономаха є визначення авторитету наставника – пестуна, батька, вчителя, особистий приклад старших. У практичному вимірі поряд із провідною роллю сім'ї у вихованні дітей, допомогою домашніх учителів-священиків з'являється індивідуальне навчання за платню (мзду), що здійснювалося “майстрами грамоти” за аналогією з роботою майстра з навчання підмайстрів професії [3, с. 145–153]. Поступово створюються нижчі “школи грамоти” і вищі школи “учення книжного”, в яких працювали пайдатеси, дидаסקали, що об'єднувались у професійні гільдії.

Педагогічна думка періоду українського Відродження, що прославлена іменами Ю. Драгобича, П. Могили, К. Острозького, П. Русина, Г. Смотрицького, сповнена ідей гуманізму та сполучається із духовним життям Західного світу, ідеями прогресивних педагогів того часу. Ставлення і вимоги до педагогічної професії яскраво втілені в документах Братських шкіл: “Дидаскал або вчитель цієї школи має бути благочестивий, розумний, не п'яниця, не блудник, не хабарник, не грошолоб, не гнівливий, не заздрісний, не сміхотворець, не лихослів, не чародій, не байкооповідач, не помічник ерисей, а прихильний до благочестія, в усьому буди вірцем добрих справ, <...> дидаסקали мають вчити і любити всіх дітей” [1, с. 79–80]. У XVII–XVIII ст. в Україні з'являється своєрідна верства вчителів-вихователів серед випускників академій та колегіумів – мандрівні дяки, які поряд з учителюванням складали та декламували вірші, ходили з вертепом, їх образи втілені в художніх творах М. Гоголя, І. Карпенка-Карого, І. Квітки-Основ'яненка.

О. Духнович розглядав педагогіку, йдучи за Я. Коменським, як “найскладніше мистецтво”, як “мистецтво мистецтв”, а вчителя-вихователя називав митцем, майстром, відповідальним перед суспільством, вважав навчання і виховання громадським обов'язком, а педагога – “сіллю землі”, “просвітителем”, під керівництвом якого зменшується зло і процвітає добродійність. За його поглядами, педагогічна праця, досить складна і почесна, є найскладнішим мистецтвом. Пе-

дагог – це митець, який перевершує всіх інших митців, бо творить не крихку річ, а людину і суспільство. Педагог несе відповідальність перед суспільством за результати своєї праці. Нещасна та людина, яка обирає педагогічний шлях усупереч своїм схильностям та інтересам. Не кожна людина здатна від природи виховувати дітей. О. Духнович був переконаний, що педагог мусить мати покликання, талант, повинен від природи бути обраним на вчительську посаду. Педагогу необхідно мати широку загальну і педагогічну освіту. Глибокі знання, широку ерудицію і кругозір, бути зразком добродетності, викликати любов і довіру в дітей своїми діями, поведінкою, характером, любити дітей, піклуватися про них, бути з ними лагідним і справедливим. Педагог повинен знати своїх вихованців, дбати про розвиток, пробуджувати в них інтерес до знань, піклуватися про їх зовнішність, підтримувати зв'язок з їх батьками, керувати родинним вихованням, робити навчання і виховання дітей радісними [5, с. 517–522]. Особливого значення у педагогічній майстерності О. Духнович надавав володінню словом, знанням народної культури, дбайливому ставленню до дітей, а серед професійних якостей “творчо досконалого вчителя” відзначав високий інтелект, знання свого предмета, широку загальну та педагогічну освіту, а також оптимістичний характер, ввічливість, лагідність та поважність, любов до дітей. О. Духнович вважав, що бути вихователем можливо лише за природним покликанням, “від народження до цього обраним” і “не всякий, хто вчить і наставляє, може називатися вчителем і наставником”. Він був переконаний, що без “дарованих від природи властивостей” наставник “не принесе ніякої користі і краще йому відмовитися від цієї служби” [9, с. 127–138].

Для С. Русової проблема вчителя є “широкою, об’ємною, багатогранною” [7, с. 147], а педагогів вона вважала справжніми реформаторами майбутнього життя України і називала їх “апостолами правди і науки” [7, с. 137], зусиллями яких можна вивести народ із темряви, поневолення, несвідомості до нового життя. Вона вважала, що педагог мав відповідати таким вимогам: фундаментальна науково-теоретична та методична підготовка, високі моральні якості, постійне прагнення до самовдосконалення і самоосвіти, висока працездатність і любов до праці, справедливість і доброта, велика любов до дітей. Формуючи вимоги до педагога, С. Русова писала: “Це мусить бути надзвичайно моральної краси людина, що безпосередньо своїми переконаннями, всім своїм поведінням повинна впливати на своїх учнів... Учитель повинен бути не якимсь ремісником, а апостолом правди науки, який має перед собою не лише матеріальну нагороду за працю, а велике гуманне завдання” [7, с. 29]. С. Русова надзвичайну увагу приділяла дошкільному вихованню, яке, на її думку, є містком, що поєднує школу і родину.

М. Монтесорі приділяє велику увагу якостям педагога у своїй педагогічній системі, він повинен впливати на дитину опосередковано, за допомогою дидактичних матеріалів, підготованих педагогом. Педагог-керівник повинен бути спостережливим, доброзичливим помічником дитини, не авторитарним, духовним, інтелектуальним, веселим [10, с. 63–65].

У спадщині корифея педагогічної думки, засновника вітчизняної наукової педагогіки К. Ушинського, значне місце посідає проблема висококваліфікованого вчителя-вихователя, майстерності його професійної праці. Педагогічну діяльність та педагогіку К. Ушинський вважав мистецтвом – “найобширнішим, складним, що найвище й найнеобхідніше з усіх мистецтв”, яке, на його думку, може

здаватися знайомою та зрозумілою справою, особливо малообізнаним з нею, і тоді воно перетворюється на “рецептурну педагогіку”, проти чого і виступав учений. Разом з тим, корифей вважав, що мистецтво виховання вимагає здібностей і схильності та прагне до ідеалу, який виявляється недосяжним [15, с. 34]. Оволодіння мистецтвом виховання К. Ушинський вважав найважливішим завданням педагогічної освіти, підкреслював необхідність спеціальної підготовки педагога, розробив її зміст як з погляду теоретичних знань, так і практики.

Індивідуально-спрямована гуманістична педагогіка В. Сухомлинського істотно оновила та поглибила науково-теоретичні підходи до розуміння особливостей педагогічної професії, значення у ній майстерності, творчості, культури, професіоналізму. “Праця педагога – це, насамперед, напружена праця серця <...> й творчість розуму, немає у світі важчої, виснажливішої для серця праці...”, – писав він [13, с. 341–342]. Головний критерій оцінювання культури праці педагога В. Сухомлинський убачає в умінні пробудити в дітях інтелектуальні почуття, радість пізнання і визначає умови для їх розвитку. Розрізняючи специфіку майстерності навчання і виховання, він вважає неприпустимою поширену думку, що “вчити – одне, а виховувати – інше”. Мистецтво виховання, за В. Сухомлинським, є основою майстерності навчання, і кожний педагог зобов’язаний бути насамперед вихователем, у процесі навчання спрямовувати розвиток особистості дітей, управляти їхньою психікою, мати глибоке психологічне підґрунтя педагогічної культури. Формування педагогічної майстерності, педагогічної творчості, на думку В. Сухомлинського, слід розпочинати в педагогічних навчальних закладах і продовжувати в практичній діяльності під час ознайомлення з роботою педагогів-майстрів через осмислення їх досвіду, різноманітного використання колективної творчості. Автор підкреслював значущість тонких почуттів педагога, входження його до професійної спільноти, освоєння ним цінностей, норм як важливого етапу професійного виховання [14, с. 393–626].

Особливо знаменною і яскравою подією в модернізації змісту та технологій педагогічної освіти стало визнання педагогічної майстерності необхідною складовою й системоутворювальним фактором професійної підготовки педагогів І. Зязюном. Під впливом новаторських ідей та творчого досвіду суттєво зростає інтерес до проблеми педагогічної майстерності, у багатьох педагогічних навчальних закладах колишнього СРСР запроваджується навчальний курс з основ педагогічної майстерності, видаються його навчальні програми та посібники, створюються однойменні кафедри, діяльність яких сприяла значній активізації науково-методичних досліджень різних сторін формування феномену, а їх результати відображені в численних публікаціях, захищених дисертаціях. Серед них найбільш ґрунтовним та узагальнювальним дослідженням є праця Є. Барбіної, яка відзначається якісно новим рівнем наукового осмислення цієї проблеми. Виходячи з аналізу досвіду викладання педагогічної майстерності в українських педагогічних вишах, автор переконливо доводить перспективність розуміння ролі педагогічної майстерності як системоутворювального чинника професійної підготовки педагога, глибоко розкриває інтегративні властивості та розвивальні можливості цієї навчальної дисципліни, показує їх відповідність сучасним парадигмам і тенденціям розвитку педагогічної освіти. Уточнивши зміст, функції педагогічної майстерності, розробивши загальні й специфічні концептуальні, змістово-структурні й організаційно-методичні основи та технології, Є. Барбіна зробила вагомий внесок у теоретичне обґрунтування педагогічної майстерності

як навчальної дисципліни і як галузі наукових знань, оскільки раніше практичне впровадження цієї ідеї в практику педагогічної освіти суттєво випереджало її науково-теоретичне осмислення [2]. Тим самим практика запровадження викладання педагогічної майстерності та розпочаті наукові дослідження цього явища і феномену в контексті розвитку теорії та методики професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів-вихователів засвідчують становлення її нового і самодостатнього напрямку.

Нові реалії розбудови посттоталітарного суспільства, утвердження нових соціально-педагогічних цінностей і пріоритетів зумовили радикальну зміну поглядів на ефективність педагогічної праці та систему підготовки вчителя-вихователя, появу “нової” філософії освіти, заснованої на ідеях гуманізму, духовності, цілісності й індивідуальної неповторності людської особистості. Під впливом низки програмних документів: Законів України “Про освіту” (1991), “Про вищу освіту” (1997), Державної програми “Освіта України – XXI ст.” (1993), Концепції педагогічної освіти (1998), Національної доктрини розвитку освіти у XXI ст. (2001) – активізувалися пошуки кардинально нових шляхів реформування педагогічної освіти на основі розроблення і реалізації особистісно орієнтованих концепцій та технологій професійно-педагогічної підготовки. У руслі цих пошуків проведено багато досліджень, присвячених вивченню як конкретних аспектів проблеми педагога та його професійної діяльності, так і процесу підвищення її якості у системі безперервної педагогічної освіти, серед яких особливо виділяються дослідження Г. Аксьонової (1998), Є. Барбіної (1998), О. Глузмана (1997), В. Гриньової (2001), О. Дубасенюк (1992, 1996), Л. Кондрашової (1989), О. Пехоти (1997), В. Семиченко (1992), С. Сисоєвої (1997), Л. Хомич (1998), О. Цокур (1999) та ін.

Висновки. Отже, як особистість вихователь повинен володіти величезною кількістю якостей, серед яких мають бути любов до дитини, доброзичливість, повага до дитини, віра в її талановитість, унікальність, надання дитині особистісної свободи, віра педагога у власні можливості, самоповага, терплячість, толерантність, самокритичність та володіння собою. Наявність цих якостей, на нашу думку, характеризує вихователя дошкільного навчального закладу як майстра своєї справи.

Педагог повинен постійно працювати над собою, тільки тоді він буде авторитетом серед колег і батьків, лише тоді він буде цікавим дітям і, як наслідок, буде розвивати свій професіоналізм, який допоможе виховувати підрастаюче покоління нового століття.

Список використаної літератури

1. Антология педагогической мысли Украинской ССР. – М. : Педагогика, 1988. – 635 с.
2. Барбина Е.С. Формирование педагогического мастерства в системе непрерывного педагогического образования / Е.С. Барбина. – К. : Высш. шк., 1998. – 153 с.
3. Джуринский А.Н. История педагогики / А.Н. Джуринский. – М. : Владос, 1999. – 432 с.
4. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М. : Учпедгиз, 1956. – 374 с.
5. Духнович О.В. Народна педагогія / О.В. Духнович // Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки. – К. : Радянська школа, 1961. – С. 517–522.
6. Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики / Г.Е. Жураковский. – М. : Учпедгиз, 1940. – 510 с.

7. Зайченко І.В. Педагогічна концепція С.Ф. Русової : навч. посіб. для студ. пед. спец. вузів / І.В. Зайченко. – [2-ге вид., доп. і перероб.]. – Чернігів : Чернігівський держ. пед. ун-т ім. Т.Г. Шевченка, 2000. – 234 с.
8. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский. – М. : Учпедгиз, 1955. – 651 с.
9. Любар О.О. Історія української педагогіки / О.О. Любар, М.Г. Стельмахович, Д.Т. Федоренко. – К. : ІЗМН, 1999. – 355 с.
10. Монтесори М. Помоги мне это сделать самому / М. Монтесори // Статьи советы и рекомендации. – М. : Карапуз, 2002. – 272 с.
11. Марру А. История воспитания в античности / А. Марру. – М. : Греко-латинский кабинет Ю.А. Шигалина, 1998. – 425 с.
12. Песталоцци И. Избранные педагогические произведения : в 3 т. / И. Песталоцци. – М. : Просвещение, 1965. – Т. 3. – 602 с.
13. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : у 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 2. – 670 с.
14. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : у 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 4. – 638 с.
15. Ушинський К.Д. Твори : в 6 т. / К.Д. Ушинський. – К. : Рад. школа, 1952. – Т. 4. – 518 с.

Стаття надійшла до редакції 26.10.2012.

Самсонова О.О. Генезис профессиональных качеств педагога дошкольного учебного заведения

В статье раскрыты и проанализированы профессиональные качества педагога – воспитателя дошкольного образовательного учреждения выдающимися учеными прошлого и настоящего.

Ключевые слова: *профессиональные качества, педагог, воспитатель.*

Samsonova O. Developmant genesis of professional qualities of preschool educational establishment teacher

The professional qualities of the teacher – upbringing (trainer) of the pre-school educational establishments has been exposed and analyzed by the outstanding scientists of the past and present.

Key words: *professional qualities, teacher, upbringing (trainer).*

ЗМІСТ МОТИВАЦІЙНО-ЕМОЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА НАВЧАЛЬНОЇ ПРАЦЕЛЮБНОСТІ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ

У статті визначено структуру навчальної працелюбності молодших підлітків, що складається із сукупності взаємопов'язаних компонентів, а саме: мотиваційно-емоційного, інформаційно-когнітивного, операційно-діяльнісного, особистісного. Проаналізовано зміст мотиваційно-емоційного компонента навчальної працелюбності молодших підлітків.

Ключові слова: *пізнавальна потреба, позитивні мотиви, позитивні емоції, позитивне ставлення.*

На⁰ сучасному етапі розвитку українського суспільства, у якому рівень освіти й культури населення, якості людського потенціалу набувають вирішального значення, навчання школярів не можна обмежувати лише процесом передачі їм знань і вмінь, нагромаджених людством, хоча це і залишається одним із найважливіших завдань навчальних закладів. Перед сучасною школою стоїть завдання формування в учнів здатності мислити й діяти в нових виробничих умовах, виховання таких найважливіших якостей особистості, як працездатність, воля, трудова й пізнавальна активність, самостійність, інтерес, схильність і любов до праці взагалі та навчальної праці зокрема.

Зазначені завдання висувають на перший план проблему виховання у школярів такої особистісної якості, як навчальна працелюбність, що знаходить вияв у любові й звичці до навчальної праці, сумлінному, старанному і своєчасному виконанні навчальних дій без примусу, зацікавленості у досягненні позитивних результатів і слугує не тільки дієвим засобом життєзабезпечення людини, а і її духовної самореалізації. Водночас навчальна працелюбність сприяє підвищенню якості навчання школярів, оскільки забезпечує позитивне ставлення їх до навчання, уміння доводити справу до кінця, сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності, що вимагає виявлення учнями пізнавальної активності, самостійності, ініціативності, наполегливості, вольових якостей.

Аналіз наукової літератури дає підстави для висновку, що в педагогіці досить широко розкрито суть поняття "працелюбність". Водночас зміст, форми і методи формування працелюбності у школярів досліджували вчені переважно в процесі трудового навчання і виховання (В. Вихрущ, О. Дзевєрін, В. Мадзігон, А. Нісімчук, М. Рябухін, В. Стешенко, В. Струманський, Д. Тхоржевський та ін.). Проблема ж навчальної працелюбності не була предметом спеціального цілісного дослідження: відсутнє чітке визначення поняття, структура й умови виховання зазначеної якості особистості школяра, зокрема підліткового віку.

Виховання навчальної працелюбності підлітків необхідно починати з визначення змісту і структурних компонентів навчальної працелюбності.

На підставі аналізу наукової літератури (В. Лозова, Н. Можасва, Я. Неверович, В. Паламарчук, О. Попова та ін.) нами визначено структуру навчальної працелюбності молодших підлітків, яку подано у вигляді сукупності взаємопов'язаних компонентів, а саме: мотиваційно-емоційного, інформаційно-когнітивного, операційно-діяльнісного, особистісного.

Мета статті – розкрити зміст мотиваційно-емоційного компонента навчальної працелюбності молодших підлітків.

Мотиваційно-емоційний компонент навчальної працелюбності молодших підлітків передбачає наявність мотиву досягнення мети, готовність та інтерес до навчальної праці, постановку й усвідомлення цілей діяльності молодшого підлітка.

Генетичною основою мотивів є різні потреби – первинні (природні) та вторинні (матеріальні й духовні). Більшість потреб людини мають подвійний характер: як життєва необхідність і як прагнення задовольнити духовні запити.

Засобом задоволення пізнавальної потреби завжди є нове знання, нова інформація. При цьому здобуття нового знання не гасить її, а, навпаки, підсилює. Пізнавальна потреба в розвинутій формі стає ненасиченою – чим більше людина дізнається, тим більше їй хочеться знати.

Пізнавальна потреба є найважливішим компонентом навчання, яка підвищує можливість засвоєння знань і розвитку учнів, є передумовою виховання навчальної працелюбності. Функції пізнавальної потреби в педагогічному процесі полягають у такому: 1) надає загальний стимуляційний вплив на психічну діяльність: мобілізує духовні сили школяра на розв'язання пізнавальних завдань, підвищує рівень психічної діяльності, впливає на зміст психічних процесів, на динаміку їх перебігу, їх емоційну і волюву характеристику; 2) є найважливішою внутрішньою умовою розвитку особистості школяра, що зумовлюється її роллю як чинником спрямованості особистості, її властивістю наділяти діяльність позитивними емоціями і робити її більш значущою для особистості школяра; 3) чинить регулюючий вплив на розумові процеси, спонукає до самостійної, пошукової, творчої пізнавальної діяльності; 4) позитивно впливає на якість знань школярів, їх глибину та дієвість, широту і систематизацію; 5) сприяє інтелектуальному розвитку школярів, розвитку окремих психічних процесів і якостей мислення; 6) має великий стимуляційний вплив на відправлення фізіологічних процесів організму, на тонус його життєдіяльності, на функціональний стан мозку.

Пізнавальна потреба властива всім – і дітям, і дорослим. Але визначити її не просто. Так, сама по собі успішність школяра не може бути свідченням інтенсивної пізнавальної потреби. Є чимало успішних учнів, у яких одне бажання – не отримати поганої оцінки. Також багатьом учителям відома специфічна розумова лінь відмінників. За спостереженнями, деяким відмінникам властива своєрідна машиноподібність діяльності, коли все однаково, ні до чого немає інтересу, а є треноване вміння заробляти хороші оцінки.

На основі результатів аналізу наукової літератури (В. Лозова, А. Маркова, Г. Щукіна та ін.), ми зробили спробу виділити пріоритетні мотиви, котрі виникають в учнів на основі потреб та стимулюють і мобілізують їх на прояв активної позиції в навчальній діяльності, що сприяє формуванню їхньої працелюбності, а саме:

- ставлення до навчально-пізнавальної діяльності як до цінності;
- пізнавальний інтерес, який у динаміці свого розвитку може перетворюватися у схильність як вияв потреби в діяльності (у нашому випадку – навчально-пізнавальної), що викликає інтерес;
- прагнення до особистого вдосконалення, що пов'язане з намаганням прискорити темпи власного інтелектуального розвитку, зайняти гідне місце у своєму оточенні, домогтися визнання, поваги;

- потреба у спілкуванні з друзями, бажання співробітничати з ними у навчальній діяльності;
- обов'язки, що пов'язані з необхідністю систематично відвідувати заняття, виконувати вимоги навчальної програми;
- прагнення бути схожим на тих, хто досяг певної мети у навчальній діяльності або має особливі якості й достоїнства, набуті в результаті занять.

“Мета – це ідеальний, спонукальний імпульс до активної діяльності, в якій відтворюється ідеальний образ задоволеної потреби, що спонукає людину до діяльності” [3, с. 52].

У процесі навчальної діяльності цінності є пріоритетною основою, на якій ґрунтується вибір мети і засобів реалізації навчальної діяльності. Мета має важливе значення у процесі навчальної діяльності, бо, як і цінність, виступає регулятором навчання. Мета, що містить у собі ідеальний майбутній результат навчальної діяльності, спрямовує й організовує весь навчальний процес. Вона як спонукальна сила, будучи складним інтегральним об'єднанням цінностей, знань, емоцій і волі, на відміну від ціннісних установок, є технологічним утворенням, що завжди викликає відповідну навчальну діяльність.

Ф. Іваненко особливо важливим у навчанні школярів вважає “типові мотиви, які спонукають дітей охоче працювати, перетворюють працю в очах учнів на значиму для них справу. Саме з мотивами пов'язане формування відношення до праці як головної цінності” [10, с. 137].

Однією з характерних особливостей мотивів навчально-пізнавальної діяльності молодшого підлітка є те, що вони мають на меті, передусім, розкриття творчих сил і здібностей учня, його всебічного й гармонійного розвитку. Це дає підстави стверджувати, що “...в основі мотивів навчально-пізнавальної діяльності молодшого підлітка лежать духовні потреби, адже саме навчання формує й задовольняє велику гаму інтелектуальних, морально-вольових, естетичних потреб дитини” [6, с. 23].

Для виховання навчальної працелюбності молодших підлітків важливо зрозуміти, які потреби формуються у ході цього процесу. Такими є потреба в постійній діяльності, новизні, емоційному насиченні, рефлексії та самооцінці тощо.

Потреба має відбиватися в інтересі, сконцентровувати увагу учня на певних явищах, аспектах навчально-пізнавальної діяльності для того, щоб у результаті складних психічних процесів відбиття, уяви, інтуїції був у змозі з'явитися ідеальний образ бажаного результату – мети.

Якщо інтерес складається на основі відповідних потреб, то на його підґрунті, у свою чергу, формується мета діяльності. Водночас мета автоматично не виникає слідом за інтересом. “Мета, – слушно зазначає А. Гендін, – відбиває потребу крізь призму інтересу. Інтерес ніби висвітлює ті сторони об'єктивної дійсності, на які внаслідок природи суб'єкта слід спрямовувати його дії, необхідні для задоволення потреб” [3, с. 18]. У меті трансформуються, зазвичай, найзначущі інтереси суб'єкта, які зумовлюються найбільш важливими для людини потребами.

Зазначимо, що важливу роль у вихованні навчальної працелюбності молодших підлітків відіграє *емоційно-почуттєва сфера*, оскільки мотиви діють не безпосередньо, а через механізм “емоційної корекції поведінки” (О. Запорожець): емоції оцінюють особистісний сенс подій, що відбуваються, і у випадку невідповідності цього сенсу мотиву змінюють загальну спрямованість діяльності особистості [8, с. 219].

Важливе значення у ціннісному ставленні до навчальної діяльності мають емоційні переживання молодшого підлітка: почуття, вольові процеси, що забезпечують успішний перебіг і результативність навчально-пізнавальної діяльності учня; емоційний тонус, емоційна сприйнятливість, цілеспрямованість, самовладання, наполегливість, ініціативність, рішучість, самостійність, самокритичність, самоконтроль, завдяки яким відбувається особистісне освоєння навчальних ситуацій, котрі пов'язані з умовами, процесом і результатами навчальної праці молодшого підлітка. Емоційне ставлення сприяє появі відчуття значущості навчальної праці та її суб'єктивного поцінування. А цінності надають емоціям глибини і значущості, перетворюючи їх у стійкі почуття [9].

При аналізі науково-педагогічної літератури ми звернули увагу на те, що багато психологів (Д. Ельконін, Г. Костюк, А. Макаров та ін.) головною умовою позитивного ставлення до навчальної праці вважають створення і підтримування емоційного клімату. Ставлення до навчальної праці, а саме його емоційна сторона, відноситься до вищих почуттів, які виникають із задоволенням або незадоволенням потреб молодшого підлітка.

А. Маркова, розглядаючи організацію навчальної діяльності вказує, що новий тип ставлення, який виникає в учня до навчальної діяльності є новоутворенням. Вона зауважує, що у процесі навчання ставлення учнів до навчально-виховного процесу може змінюватися [7; 9]. Як зазначено в її працях, відбувається взаємний вплив мотиваційних та емоційних моментів навчання. Розглянемо такий приклад: коли учень ставить мету, то прагнення її досягти супроводжується конструктивною емоцією незадоволення, потім мета досягається, настає стан емоційного задоволення, який за мірою того, як у школяра виникають нові, більш зрілі мотиви та важчі цілі знову змінюється емоцією незадоволення [8].

Позитивне ставлення до навчання – це емоційна забарвленість, здатність учня до здобуття знань під час навчально-пізнавальної діяльності. Якщо учень часто на уроці відчуває емоції радості, він кожного разу отримує позитивне підкріплення, це приводить до формування емоційного компонента ставлень, що безпосередньо залежить від характеру задоволення очікуваного в навчальному процесі. Позитивне чи негативне ставлення завжди пов'язане з емоційно-афективною системою особистості школяра. Але емоційне благополуччя, перевага задоволеності собою в учнів може призвести до погіршення інтелектуального зростання. Тому в процесі навчання мають бути наявні й емоції з негативною модальністю. Так, емоція незадоволення є джерелом пошуку нових способів роботи, самовиховання та самовдосконалення. Стан емоційного комфорту учнів повинен змінюватися станом відносного дискомфорту, характерного для появи нових завдань, пошуку невідомих шляхів їх вирішення [10].

Висновки. Зміст мотиваційно-емоційного компонента навчальної працелюбності молодших підлітків є сукупністю таких складників, як: пізнавальна потреба (поглиблення “старих” знань; здобуття нових знань; самовираження; спілкування з друзями; бажання співробітничати з однолітками у навчальній діяльності), позитивні мотиви (пізнавальний інтерес; прагнення до особистого вдосконалення; бажання зайняти гідне місце у своєму оточенні; домогтися визнання, поваги; необхідність виконувати вимоги навчальної програми; прагнення бути схожим на успішних учнів), позитивні емоції (радість, упевненість, задоволення, цікавість, гордість, здивування, конструктивний сумнів).

Список використаної літератури

1. Бех І.Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 3. – С. 5–14.
2. Бех І.Д. Проблема методів виховання у сучасній школі / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 136–140.
3. Гендин А.М. Потребности, интерес, цель как факторы детерминации человеческой деятельности / А.М. Гендин // Проблемы философии и научного коммунизма. – Красноярск, 1971. – Вып. 6. – 107 с.
4. Гильбух Ю.З. Психология трудового воспитания школьников / Ю.З. Гильбух, Е.П. Верещак. – К. : Рад. школа, 1987.
5. Кикнадзе Д.А. Потребности. Поведение. Воспитание / Д.А. Кикнадзе. – М. : Мысль, 1968. – 148 с.
6. Кичатинов Л.П. Проблема классификации видов деятельности и потребностей личности в процессе воспитания общественной направленности / Л.П. Кичатинов. – Иркутск, 1976. – 41 с.
7. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – Харків : ОВС, 2002. – 250 с.
8. Можаяева Н.А. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді / Н.А. Можаяева. – К., 2009.
9. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. – М. : Педагогика, 1971. – 352 с.
10. Філософія : навч. посіб. / [І.Ф. Надольний, В.П. Андрущенко, І.В. Бойченко, В.П. Розумний та ін. ; за ред. І.Ф. Надольного]. – К. : Вікар, 1997. – 584 с.

Стаття надійшла до редакції 21.08.2012.

Сачава К.Д. Содержание мотивационно-эмоционального компонента учебного трудолюбия младших подростков

В статье определена структура учебного трудолюбия младших подростков, которая состоит из совокупности взаимосвязанных компонентов, а именно: мотивационно-эмоционального, информационно-когнитивного, операционно-деятельностного и личностного. Проанализировано содержание мотивационно-эмоционального компонента учебного трудолюбия младших подростков.

Ключевые слова: *познавательная потребность, позитивные мотивы, позитивные эмоции, позитивное отношение.*

Sachava K. Content of motivate-emotional component of educational diligence of junior teen-agers

The structure of small children's diligence consists of correlative components such as motivate-emotional, informational-cognitive and personal activities. They all are determined in this article. The main idea of the emotional-motivate small schoolchildren's component of diligence is analyzed by the author.

Key words: *cognitive need, positive reasons, positive emotions, positive attitude.*

ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ, СПРЯМОВАНОГО НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ, У СУЧАСНИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті розкрито основні підходи сучасних дослідників на природу виховання у межах гуманістичної парадигми, конкретизовано його мету, узагальнено функції та принципи, уточнено структуру та виділено умови реалізації.

Ключові слова: виховання у гуманістичній парадигмі; функції виховання, принципи; структура виховного процесу; умови реалізації виховання, спрямованого на розвиток особистості.

Кінець ХХ – початок ХХІ ст. ознаменувався створенням нових освітніх технологій та підходів до виховного й навчального процесу зі спрямуванням на особистість. Низка законодавчих документів свідчить про постановку й реалізацію на сучасному етапі розвитку суспільства таких освітніх завдань, як-то гуманізація освітнього процесу, переорієнтація самого суспільного розвитку на розвиток людини, її особистісних і культурних якостей, що спрямовують фахівців на пошук оптимальних шляхів особистісного розвитку дитини як суб'єкта життєдіяльності.

Новітні дослідження у педагогічній теорії й практиці у межах особистісно орієнтованої гуманістичної парадигми по-різному висвітлюють специфіку освітнього процесу з огляду на становлення й розвиток особистості (М. Берулава, І. Бех, Є. Бондаревська, І. Демакова, С. Кульневич та ін.). Аналіз сучасної наукової літератури з проблеми особистісно орієнтованого виховання свідчить про відсутність єдиного підходу до розуміння його сутності, функцій, принципів, структури й умов реалізації (І. Бех, О. Газман, М. Лукашевич, В. Серіков, В. Сластьонін, О. Столяренко, Т. Поніманська та ін.).

Отже, **метою статті** є висвітлення й узагальнення підходів сучасних дослідників з проблеми виховання у межах гуманістичної парадигми, уточнення його мети, функцій, принципів, структури й умов реалізації.

У працях науковців сьогодення Л. Артемової, І. Беґа, О. Газмана, І. Демакової, О. Кононко, М. Корепанової, А. Петровського, В. Серікова та інших сутність виховання вбачається у допомозі дитині в побудуванні власної особистості шляхом усвідомлення й пізнання вихованцем себе, своєї сутності, фізичного й духовного потенціалу, розкриття індивідуальності дитини, збагачення морального, ціннісного, соціально-особистісного досвіду, формування механізмів саморозвитку й самореалізації дитини з метою вільного самовираження, самовизначення, самоорганізації особистості за допомогою власних внутрішніх ресурсів. Н. Алексєєв, М. Бахтін, Є. Бондаревська, І. Єрмаков, Т. Поніманська, В. Пономаренко розглядають сутність виховання крізь призму культури, у світлі соціокультурних, національних та загальнолюдських цінностей, під впливом чого відбувається процес самовизначення й саморозвитку цілісної особистості з метою подальшої творчої життєдіяльності. Дослідження Р. Абдираїмової, Г. Волкова, Л. Кириченко, Г. Луніної, М. Стельмаховича та ін., що розкривають зв'язок наукової педагогіки з народною (сімейною, етнічною, регіональною), показують

ефективність впливу подібної взаємодії на процес виховання особистості у світлі сучасних поглядів.

Таким чином, загальною метою виховання, що об'єднує концепції сучасних дослідників у межах гуманістичної парадигми, є орієнтація на особистість дитини, розвиток її унікальної "самості" (Л. Божович, І. Демакова, І. Кон, О. Кононко, М. Корепанова, В. Кузьменко, С. Кулачківська, С. Ладивір, В. Татенко, С. Тищенко та ін.).

Аналіз праць сучасних науковців (Л. Байкової, Є. Бондаревської, С. Кульневич, М. Лукашевича, Т. Поніманської, В. Сластьоніна, О. Столяренко та ін.) дає змогу побачити зв'язок між положеннями виховання у гуманістичній парадигмі й визначенням його людинотворчих функцій (табл. 1).

Таблиця 1

Функції виховання в гуманістичній парадигмі

№ з/п	Функції	Характеристика, трактування	Учені, які їх розробляли
1	Гуманітарна	Збереження й відновлення екології людини: її тілесного та духовного здоров'я, сенсу життя, особистої свободи, моральності	Є. Бондаревська, С. Кульневич, О. Столяренко
2	Культурологічна (ціннісна)	Залучення до цінностей духовної культури свого народу, всього людства, збереження, відтворення й розвиток культури засобами виховання (механізм культурної ідентифікації – установа духовного взаємозв'язку між собою і своїм народом, переживання відчуття належності до національної культури, інтеріоризація (визнання як своїх цінностей, побудова власного життя з їх урахуванням))	І. Бех, Є. Бондаревська, М. Лукашевич, Т. Поніманська, О. Столяренко
3	Соціальна	Засвоєння й відтворення індивідом соціального досвіду, який свідчить про нормальне, безболісне входження людини в життя суспільства	І. Бех, А. Мудрік, І. Демакова, Т. Поніманська, О. Столяренко, М. Лукашевич
4	Історична	Забезпечення історичного процесу зміни поколінь і відтворення засвоєного досвіду	І. Бех, О. Столяренко, Т. Поніманська
5	Інформативна	Збагачення знань і уявлень дітей про різні сфери життя	І. Демакова
6	Адаптаційна	Забезпечення активного пристосування індивіда до навколишнього середовища, прийнятих у суспільстві правил, норм поведінки	М. Лукашевич, А. Мудрік
7	Нормативна	Забезпечення дотримання індивідом принципів, ідеалів і норм, прийнятих у суспільстві	М. Лукашевич
8	Формування особистості	Допомога дитині в життєвому самовизначенні	І. Бех, І. Демакова, Т. Поніманська

І. Бех, Є. Бондаревська, М. Лукашевич, Т. Поніманська, О. Столяренко та інші виділяють культурологічну (ціннісну) функцію виховання, соціальну, історичну, функцію допомоги дитині у життєвому самовизначенні; І. Демакова, крім

перерахованих функцій, виділяє ще інформаційну; М. Лукашевич, А. Мудрік – адаптаційну, нормативну; Є. Бондаревська, С. Кульневич, О. Столяренко та інші до перерахованих функцій додають гуманітарну, яку вони вважають найважливішою у контексті особистісно орієнтованого виховання, оскільки її суть полягає у збереженні й відновленні екології людини: її тілесного та духовного здоров'я, сенсу життя, особистої свободи, моральності. Для розуміння ідей конкретного педагогічного напрямку (парадигми) необхідно визначити принципи виховання як вихідних положень практичної реалізації певної педагогічної концепції, що визначають загальне спрямування виховного процесу (С. Гончаренко, В. Лозова, Г. Троцько, Н. Щуркова, М. Ярмаченко та ін.).

Побачити специфіку використання принципів виховання особистості дитини допомогли дослідження І. Беха, Є. Бондаревської, І. Єрмакова, Н. Жокіної, М. Іванова, О. Кононко, С. Кульневича, О. Проскури, В. Слюсаренко та ін. Для нашого дослідження важливими принципами є такі: національної спрямованості виховання, а також єдності загальнолюдського й національного; культуровідповідності; гуманізації виховного процесу; цілісності та системності педагогічного процесу; аксіологічний; суб'єкт-суб'єктної взаємодії й співробітництва; особистісної орієнтації й індивідуально-особистісного підходу; превентивності й принцип технологізації; активності й творчої самодіяльності; природовідповідності; включення в особистісно значущу діяльність; полісуб'єктивного (діалогічного) підходу та професійно-етичної відповідальності педагога; гуманітаризації змісту освіти й естетизації предметно-матеріального середовища, єдності раціональних й емоційних компонентів навчально-виховного процесу; створення позитивного морально-психологічного клімату, єдності виховання, навчання, розвитку й саморозвитку; історизму, об'єктивності й науковості, єдності свідомості та діяльності, демократизації навчально-виховного процесу тощо [1, с. 89–92].

Слід зазначити, що педагогічні принципи виховання у гуманістичній парадигмі являють собою певну систему, всі компоненти якої тісно пов'язані один з одним, а їхня реалізація можлива за умови взаємопов'язаного використання у виховному процесі.

Виховання конкретизується у відповідному виховному процесі. Аналіз літератури показує різноманітність підходів авторів до цього питання (І. Бех, С. Карпенчук, П. Підкасистий та ін.). Незважаючи на різне бачення побудови і реалізації виховного процесу, зупинимось на загальних положеннях.

Як правило, виховання розглядається як цілісний, багатокomпонентний, інтегрований, взаємопов'язаний процес (Ю. Бабанський, І. Бех, Б. Вульф, В. Іванов, С. Карпенчук, М. Фіцула, І. Харламов та ін.). У розмаїтті сучасних підходів до визначення сутності, структури та побудови педагогічного процесу зупинимось на деяких із них (табл. 2).

З точки зору проблеми нашого дослідження вважаємо доцільним дотримуватися поглядів на природу виховного процесу Н. Жокіної, В. Сластьоніна.

Ряд авторів у структурі виховного процесу виділяють цільовий компонент (Ю. Бабанський, Е. Бондаревська, С. Кульневич, В. Лозова, П. Підкасистий, В. Сластьонін, Н. Сорокін, Г. Троцько, Н. Щуркова, М. Ярмаченко), котрий фактично відображає мету виховання, ідеальне уявлення про результат виховної діяльності, що є вихідним моментом у професійній діяльності педагога, стратегією виховної діяльності. Мета визначає зміст виховного процесу, зумовлює його результат, є критерієм оцінювання професійної діяльності педагога й реалізується через систему виховних завдань.

Визначення поняття “виховний процес”

№ з/п	Визначення	Автори
1	Цілісний, багатокомпонентний, інтегрований, взаємопов'язаний процес	Ю. Бабанський, І. Бех, Б. Вульф, В. Іванов, С. Карпенчук, М. Фіцула, І. Харламов та ін.
2	Цілеспрямована соціальна взаємодія педагога й вихованця, вихованця і вихованця, групи, колективу, спрямована на реалізацію педагогічних цілей, створення умов для самореалізації суб'єктів цього процесу	Н. Жокіна, В. Сластьонін
3	Внутрішній детермінований саморух особистості до своєї “ідеальної” форми, індивідуальної цілісності, самобутності	О. Бондаревська, С. Кульневич
4	Система виховних заходів, спрямованих на формування усебічно й гармонійно розвинутої особистості	Н. Волкова, М. Фіцула
5	Послідовна зміна виховних ситуацій, які і є основним елементом цього процесу	Б. Бітінас
6	Система взаємодії педагога й учня, що забезпечує розвиток особистості, формування її ставлення до дійсності	В. Лозова, Г. Троцько

Дослідники виділяють також змістовний компонент виховання, що фактично включає в себе комплекс ідей, думок, факторів, основних напрямів виховного впливу й розвивально-виховної діяльності (Ю. Бабанський, Л. Байбородова, С. Карпенчук, В. Лозова, П. Підкасистий, М. Рожков, В. Сластьонін, І. Харламов). Серед компонентів виховного процесу називають методи, засоби й форми як способи досягнення прогнозованих цілей і завдань, що перебувають у постійній взаємозалежності: форма від засобів, засоби від методу, а методи від цілей і завдань поставлених на конкретному періоді роботи з дітьми (Ю. Бабанський, Е. Бондаревська, С. Карпенчук, О. Киричук, С. Кульневич, Т. Лакоценіна, В. Сластьонін, М. Фіцула). Також науковці виділяють компонент результативності як завершальний етап виховного процесу, що відображає певний рівень досягнення мети й завдань виховання, ефект якого визначається на основі вивчення результату (Ю. Бабанський, С. Карпенчук, О. Киричук, В. Лозова, М. Монахов, В. Сластьонін).

Таким чином, як ми бачимо, проблема виховання, спрямованого на розвиток особистості дитини, має досить широке коло прибічників із найдавніших часів і до нашого часу.

Проведений аналіз психолого-педагогічних поглядів дає змогу конкретизувати сутність поняття виховання у контексті гуманістичної парадигми, виділити його функції й основні принципи.

Виходячи із філософського трактування сутності як змісту, значення конкретної речі полягає в тому, що вона є сама по собі, на відміну від усіх інших речей; відображення глибинних зв'язків, внутрішніх відносин, які визначають основні риси й тенденції розвитку певного явища, сутність виховання у гуманістичній парадигмі полягає у сприянні становленню, різнобічному, вільному й творчому розвитку особистості дитини шляхом усвідомлення власного “Я”, розкриття особистісних якостей, що ціннісно зумовлені; спрямуванні до самопі-

знання, самоствердження, самовдосконалення себе, а також самодіяльності й самостійності; збагаченні духовного й душевного потенціалу, культури особистості; сприянні формуванню активної життєвої позиції.

При цьому виховання є процесом такої взаємодії між дитиною й вихователем (дорослим), за допомогою якої відбувається передача загальнолюдського досвіду й цінностей з метою допомоги дитині в розвитку її “самості”, потенційних сил і можливостей, особистісному становленні та самореалізації.

Спираючись на аналіз філософської, психологічної й педагогічної літератури, були визначені положення, реалізація яких у межах виховного поля забезпечуватиме розвиток “самості” особистості: звернення педагога до Я-концепції дитини, розкриття її потенційних можливостей (О. Газман, О. Кононко, М. Корепанова, К. Роджерс та ін.); створення сприятливого психологічного клімату на основі любові, поваги, довіри, розуміння, терпимості, зацікавленості у долі кожної дитини й колективу в цілому, емоційної стабільності дитячого життя (Ш. Амонашвілі, І. Бех, Є. Бондаревська, І. Демакова, М. Іванов, Є. Ільїн, О. Кононко, Г. Селевко, В. Сухомлинський та ін.); значення самоцінності дитинства як унікального вікового етапу в розвитку людини, визнання прав і свобод дитини (І. Бех та ін.); адекватність допомоги дитині у процесі її саморозвитку (Ш. Амонашвілі, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Сухомлинський та ін.); міжособистісна, емпатійна форма спілкування, що характеризується здатністю до розуміння внутрішнього стану дитини з її соціальної позиції та передбаченням можливої реакції, безумовним, позитивно-доброзичливим ставленням до дитини, її суб'єктивного досвіду, сприйняттям дитячої особистості в цілому (Ш. Амонашвілі, І. Бех, Є. Бондаревська, О. Газман, Ф. Дольто, Р. Кемпбелл, О. Кононко, М. Корепанова, О. Проскура, К. Роджерс, Г. Селевко, В. Сухомлинський та ін.); недирективність управління процесом розвитку особистості дитини, що полягає у використанні специфічних способів і прийомів виховної роботи, взаємодії, спрямованих на розвиток й саморозвиток дитини з урахуванням права кожного індивіда бути незалежним й мати свою точку зору (І. Демакова, К. Роджерс та ін.); особистісна спрямованість професіоналізму вихователя, яка виявляється у самовдосконаленні, підвищенні рівня загальної педагогічної обізнаності тощо (Р. Валєєва, В. Калиненко, Л. Кларіна, С. Кульневич, Т. Поніманська та ін.).

Висновки. Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу конкретизувати сутність, розкрити зміст, визначити функції, принципи, уточнити структурні компоненти процесу виховання, орієнтованого на особистісний розвиток дитини.

Подальше розроблення цього питання полягає у дослідженні особливостей особистісно орієнтованих технологій виховання дітей.

Список використаної літератури

1. Світлична С.П. Педагогічні принципи у гуманістичній виховній парадигмі / С.П. Світлична // Основні парадигми педагогіки та психології в XXI столітті : матер. міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, Україна 22–23 червня 2012 р.). – Одеса : Південна фундація педагогіки, 2012. – С. 89–92.

Стаття надійшла до редакції 05.11.2012.

Светличная С.П. Проблема воспитания, направленного на развитие личности, в современных психолого-педагогических исследованиях

В статье раскрываются основные подходы современных исследователей на природу воспитания в пределах гуманистической парадигмы, конкретизировано его цель, обобщены функции воспитания и принципы, уточнена структура и выделены условия реализации.

Ключевые слова: *воспитание в гуманистической парадигме; функции воспитания, принципы; структура воспитательного процесса; условия реализации воспитания, направленного на развитие личности.*

Svitlychna S. Problem of the education sent to development of personality, in modern psychological and pedagogical researches

In the article basic approaches of modern researchers open up on nature of education within the limits of humanistic paradigm, his aim is specified, the functions of education and principles are generalized, a structure is specified and the terms of his realization are distinguished.

Key words: *education in a humanistic paradigm, functions of education, principles, structure of educator process, terms of realization of the education sent to development of personality.*

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ ВИМОГ СЬОГОДЕННЯ

У статті проаналізовано різні підходи до визначення сутності соціальної компетентності майбутніх педагогів, її функцій та структурних складових.

Ключові слова: соціальна компетентність, інтегративна функція, особистість.

Сучасний етап суспільного розвитку одним із головних пріоритетів у діяльності інститутів соціалізації ставить формування соціальної компетентності особистості. Наскільки майбутні педагоги будуть адаптованими до соціального середовища, здатними оперативно приймати правильне рішення в нестандартних ситуаціях, умітимуть аналізувати й контролювати власну діяльність, залежить, насамперед, від навчального закладу. Формування таких рис особистості, як прагнення до духовної та фізичної досконалості, здатність до творчості, вибору, самоорганізації, самоуправління, сміливість, наполегливість, цілеспрямованість, вміння спілкуватися з різними людьми – мета навчально-виховного процесу. Компетенції, які формуються в системі освіти України, орієнтовані на розвиток суб'єктивності та пов'язані з культурою мислення, здатністю до роздумів, самопостереження, самопізнання, самоаналізу, самостійності та відповідальності за свої рішення, дії. Вони органічно поєднані з духовно-моральними, ціннісними установками особистості й не залежать від сфери їх застосування. Водночас варто зазначити, що досить багато громадян нашої країни, здобувши загальну та навіть вищу освіту, будучи добре інформованими, володіючи предметними вміннями й навичками, не вміють повноцінно жити в сучасному світі, самостійно орієнтуватися в життєвих ситуаціях і вирішувати життєві проблеми.

Усе це негативно впливає на формування в сучасній молоді людяності та доброти у відносинах з іншими людьми, викликає суперечності між вимогами суспільства щодо гармонійного, духовного розвитку особистості й наявним станом реалізації цих завдань.

Мета статті – висвітлити теоретичні аспекти формування соціальної компетентності майбутніх педагогів в умовах ВНЗ.

На сьогодні немає усталеного погляду на природу соціальної компетентності. Серед дослідників існують певні суперечності: одні вважають, що компетентність має фізіологічне походження й на її становлення впливає генетичний фактор (К. Скайє, О. Гиндина), інші – що компетентність має соціальний характер та формується під впливом соціуму (А. Бодальов, Л. Лепіхова, Н. Белоцерковець). М. Докторович виділяє структуру соціальної компетентності, що включає комунікативну й вербальну компетентність, соціально-психологічну компетентність і міжособову орієнтацію, его-компетентність; соціальну компетентність. Поняття “соціальна компетентність” у науці має чимало трактувань, що зумовлює різні підходи до визначення критеріїв і показників її сформованості. Окремі дослідники у своїх публікаціях наголошують на тому, що соціальна компетентність є вира-

женням якості виконання особистістю соціальних ролей (П. Горностай, С. Краснокутська, П. Смирнов, Г. Ушамирська та ін.). У працях іншої групи науковців зосереджується увага на соціальній компетентності як здатності досягати результативності в груповій взаємодії, насамперед, на основі застосування комунікативних стратегій і тактик (І. Горелов, Б. Жиганов, Н. Калініна, Дж. Равен та ін.). Учені зазначають, що соціально компетентна особистість повинна мати розвинуту ціннісно-диспозиційну основу, у центрі якої – відповідальність як перед суспільством, навколишнім соціальним оточенням, так і перед собою за власну самореалізацію (О. Асмолов, О. Пометун, Ю. Резнік, Л. Сохань та ін.).

Вивчення питання соціальної компетентності в історичному контексті розпочато зарубіжними науковцями з розробки концепції соціального інтелекту (Д. Векслер, Х. Гарднер, Дж. Гілфорд, С. Космітські, Е. Торндайк та ін.). У сучасних дослідженнях вказано, що, на відміну від соціального інтелекту, соціальна компетентність виявляється не в знаннях і розумових навичках, а в способі оперування знаннями, правилами інтерпретації, ефективності й адекватності в різноманітних проблемних ситуаціях [5].

Починаючи з 1970-х рр., поняття “соціальна компетентність” інтенсивно розробляли наукові школи психології розвитку, соціальної психології, психології управління, організаційної психології. Однак тлумачення сутності цього феномену досі є неоднозначним.

Поняття “соціальна компетентність” ввів у науковий обіг німецький учений Г. Рот. На його думку, соціальна компетентність є одним із трьох різновидів компетентності людини (поряд із самокомпетентністю та предметною компетентністю) і відображає сферу взаємодії з іншими.

Соціальна компетентність, як одна з ключових, репрезентує здатність брати на себе відповідальність, спільно приймати рішення, брати участь у їх реалізації, виявляти єдність особистісних інтересів з потребами закладу, суспільства, толерантність до різних етнокультур і релігій.

Дослідники соціальної компетентності у своїх підходах базуються на розумінні її як якості особистості, що забезпечує взаємодію зі світом на основі позитивного ставлення до себе та інших людей (В. Хутмакер); як ресурсу особистості, який зумовлює її соціальну поведінку й відносини (В. Донах'ю, К. Решке); як здатності людини вирішувати соціальні проблеми (У. Пфінгстен, Р. Хінч); як результату упевненої поведінки (В. Ромек); як фактора розвитку соціальної зрілості й соціалізації людини (Г. Абрамова, Г. Белицька, В. Радул, Н. Рототаєва) та ін.

Соціалізація є найважливішою метою освітніх впливів і визначає кінцеву успішність включення індивіда в професійно-життєві відносини різного рівня змістово-структурної складності. В умовах ВНЗ майбутній педагог зазнає стихійних та цілеспрямованих впливів у процесі спілкування, сумісної діяльності. Сприяння соціалізації відбувається шляхом формування досвіду соціальної поведінки, створення умов для розвитку соціальної активності, присвоєння цінностей, норм, установок, взірців поведінки, характерних для певної соціальної спільноти, засвоєння соціальних ролей.

Процес формування соціального досвіду майбутнього педагога, як вважає Д. Єгоров, невід'ємно пов'язаний зі змістовим функціоналом суспільних вимог до педагогічної професії та її носія, за умов пріоритетного значення гуманних, толерантно-емпатичних якостей особистості. Автор підкреслює пріоритетне значення загальнокультурної та морально-духовної складової процесу формування соціального

досвіду. Найважливішим фактором формування соціального досвіду є педагогічно доцільна цільовідповідна організація простору освітньої взаємодії, суттєвим компонентом якого виступають добровільні неформальні об'єднання й асоціації [1].

Д.Є. Єгоров доводить, що соціальна компетентність є інтегративною якістю людини, що поєднує в собі ціннісне розуміння соціальної дійсності, категоріальні конкретні соціальні знання як керівництво до дії, суб'єкту здібність до самовизначення, вміння здійснювати соціальні технології в рамках діяльності людини [1, с. 9–11].

Б. Жиганов пропонує власну точку зору на сутність соціальної компетентності, висвітлює її як цілісне інтегративне особистісне утворення, що дає людині змогу бути ефективною в її життєдіяльності. Інтегративність і цілісність феномену соціальної компетентності Б. Жиганов розкриває за допомогою структури, в якій можливо виокремити три компоненти: когнітивний – володіння соціальними знаннями й соціальними навичками; поведінковий – уміння вирішувати професійні завдання з урахуванням особистого та соціального досвіду, готовність до спільної діяльності, успішне засвоєння психолого-педагогічних ролей; мотиваційний – прагнення до задоволення соціальних потреб особистісного зростання, самовдосконалення й самоактуалізації одночасно з потребою в результативності діяльності [2, с. 17].

Експериментальне дослідження Б. Жиганова підтвердило, що домінуючу роль у цьому утворенні відіграє мотиваційно-ціннісний компонент, який представлений двома групами цінностей: соціальними й інтелектуальними. Соціальні цінності виявляються в комунікативній та організаційній спрямованості особистості, інтелектуальні – відображають спрямованість на реалізацію внутрішніх інтелектуальних ресурсів для підтримки успішної діяльності; на підвищення власного інтелектуального рівня [2, с. 17].

Н. Ляхова вважає, що соціальна компетентність як психолого-педагогічний феномен є інтегративною якістю особистості, має діяльнісний характер і виявляється в досвіді соціально компетентної поведінки студентів. Автор обґрунтовує зміст соціальної компетентності, який включає прийняття себе, адекватне оцінювання своєї особистості, самоконтроль поведінки й діяльності, особистісну рефлексію, прийняття іншого, визнання його суб'єктивності, повагу до іншого, комунікативну рефлексію. Сутність соціальної компетентності студентів Н. Ляхова вбачає в усвідомленому, адекватному позитивному ставленні людини до себе та інших, заснованому на реалізації у взаємодії балансу (рівноваги) між кооперацією й конфронтацією [6, с. 6].

Вітчизняний педагог Л. Карпова розкриває зміст соціальної компетентності вчителя, виокремлюючи такі значущі аспекти його діяльності: здатність нести відповідальність за свої дії й дії школярів, брати участь у спільному прийнятті рішень з колегами, учнями та їхніми батьками, регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом на основі відповідних норм і правил, жити в злагоді з людьми інших культур, мов і релігій, виявляючи толерантність тощо [3, с. 9].

Системно-діяльнісний підхід до визначення поняття “соціальна компетентність” застосовує В. Куніцина. На її думку, “соціальна компетентність – це система знань про соціальну дійсність і себе, система складних соціальних умінь і навичок взаємодії, сценаріїв поведінки в типових соціальних ситуаціях, що дає змогу швидко й адекватно адаптуватися, приймати рішення зі знанням справи, враховуючи кон'юнктуру, що склалася, діючи за принципом “тут, тепер і найкращим чином”, використовуючи максимум із обставин” [4, с. 480].

Водночас дослідження Г. Парфьоновой доводить, що соціальна компетентність є сукупністю знань, умінь, якостей, необхідних для соціальної діяльності, які підвищують здатність особистості до самореалізації й самовизначення. Соціальна компетентність, на її думку, активізує внутрішні резерви особистості, забезпечує наявність і можливість використання емоційних, когнітивних та моторних моделей поведінки, які в певних ситуаціях приводять до виникнення тривалого сприятливого співвідношення позитивних і негативних наслідків для особистості [8, с. 12].

Соціальна компетентність є предметом дослідження Є. Муниці, який доводить, що вона являє собою “сукупність знань про соціальну дійсність і себе, складних соціальних умінь і навичок взаємодії, гнучкості поведінки в соціальних ситуаціях, здатність досягати мети в соціальній взаємодії; розвиток соціально значущих і професійно важливих якостей, їх інтеграцію, що дає змогу швидко й адекватно адаптуватися в соціумі” [7, с. 9].

Структурно-функціональний аналіз соціальної компетентності, проведений С. Краснокутською, дав їй можливість виокремити такі функції соціальної компетентності:

1. Прикладна, яка розкриває застосування соціальних знань і вмінь у практичній життєдіяльності.

2. Адаптаційна, яка дає людям змогу реалізовувати свої потреби, можливості, здібності вступати у взаємодію з іншими членами спільноти, соціальними мікрогрупами, інститутами, організаціями й суспільством у цілому.

3. Інтегративна, яка надає можливості бути прийнятим у спільноту, соціальну групу, суспільство.

4. Орієнтаційна, яка створює умови для вибору певного напрямку в своїй соціальній та професійній діяльності.

5. Статусна, яка передбачає можливості для індивіда отримати соціальний статус, адекватний його знанням, умінням, що допомагає людині зайняти своє місце в суспільстві.

6. Рольова, яка стосується засвоєння індивідом соціальних ролей та соціокультурних норм [5, с. 87].

З метою всебічного вивчення проблеми соціальної компетентності слід розглянути її моделі та структурні складові, які окреслено в наукових працях зарубіжних і вітчизняних учених.

Науковці О. Бодальов, Дж. Гілфорд, Ю. Ємельянов, В. Куніцина, Г. Сміт, А. Южанінова до структури соціальної компетентності вводять уміння прогнозувати розвиток ситуацій міжособистісного спілкування, передбачати зміни в розвитку життєвих ситуацій, уміння будувати гіпотези про точки зору партнерів, прогнози ставлення партнерів до предмета спільної діяльності.

Німецькі дослідники М. Єрузалем та І. Клейн-Геслінг до структури соціальної компетентності включають, насамперед, такі ключові здібності, як здатність працювати в команді й комунікативні здібності, що найбільше цінуються на ринку праці.

Т. Самсонова зараховує до структури соціальної компетентності такі складові:

– знання про побудову й функціонування соціальних інститутів у суспільстві, про різноманітні соціальні процеси;

– знання рольових вимог, які висуваються в суспільстві до людини з певним соціальним статусом;

- навички рольової поведінки, орієнтованої на той чи інший соціальний статус;
- знання загальнолюдських норм і цінностей, а також норм (звичаїв, традицій, законів, табу тощо) у різних сферах соціального життя (національного, політичного, релігійного, економічного, духовного та ін.);
- знання та уявлення людини про себе, сприйняття себе як соціального суб'єкта;
- відповідальність [5].

Розглянувши основні підходи до визначення сутності компетентності майбутніх фахівців, професійної й соціальної зокрема, ми визначили вихідні позиції нашого дослідження, якими є:

- акцентування соціальної сутності феномену компетентності (Ю. Ємельянов);
- тлумачення сутності компетентності як кінцевого результату підготовки фахівця, що виявляється як сукупність сформованих особистісних якостей і певного досвіду, базується на потенціалі компетенцій (знаннях, уміннях, цінностях) (О. Заславська, І. Зимня, А. Хуторський та ін.);
- розуміння соціальної компетентності як складової професійної компетентності (В. Ландшеєр, А. Маркова та ін.);
- інтегративний підхід до сутності соціальної компетентності (Б. Жиганов, Д. Єгоров, Н. Ляхова, Н. Рототаєва, В. Цветков та ін.);
- значення знань про соціальну дійсність і про себе (В. Куниціна, Г. Парфьонова), системи складних соціальних вмінь (А. Аргайл, Ю. Ємельянов), соціального досвіду (Б. Жиганов, Н. Ляхова), мотиваційно-ціннісної основи (Е. Белицька, Т. Самсонова) соціальної компетентності для майбутнього педагога;
- громадянська спрямованість, соціальна відповідальність як ключові аспекти соціальної компетентності (Н. Беденко, Л. Карпова, С. Краснокутська, Б. Кремс).

Висновки. Таким чином, соціальна компетентність майбутнього педагога являє собою інтегративну характеристику особистості, включає сукупність її соціальних знань, умінь, навичок, досвіду, цінностей і якостей, яка дає змогу ефективно виконувати соціальні функції в межах компетенції педагога й оцінювати результати власної діяльності відповідно до вимог суспільства.

Список використаної літератури

1. Егоров Д.Е. Формирование социальной компетентности студента среднего профессионального учебного заведения в процессе социального образования : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Дмитрий Евгеньевич Егоров. – Казань, 2009. – 18 с.
2. Жиганов Б.А. О роли социальной компетентности личности в повышении эффективности управленческих кадров в сфере образования : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогическая психология" / Борис Анатольевич Жиганов. – Москва, 2007. – 19 с.
3. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Лариса Георгіївна Карпова. – Харків, 2004. – 20 с.
4. Куниціна В.Н. Межличностное общение : учебник для вузов / В.Н. Куниціна, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
5. Краснокутская С.Н. Формирование социальной компетентности студентов вуза : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая пе-

дагогика, история педагогики и образования” / Светлана Николаевна Краснокутская. – Ставрополь, 2006. – 178 с.

6. Ляхова Н.В. Педагогическое обеспечение формирования социальной компетентности студентов педагогического ВУЗА : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Наталья Викторовна Ляхова. – Красноярск, 2008. – 26 с.

7. Муниц Е.С. Формирование социальной компетентности специалистов по социальной работе в процессе обучения в вузе : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.05 / Евгений Семенович Муниц. – Калининград, 2009. – 179 с.

8. Парфёнова Г.Л. Психологические особенности социальной компетентности личности с общей умственной одаренностью : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец.19.00.01 “Общая психология, психология личности, история психологии” / Галина Леонидовна Парфёнова. – Екатеринбург, 2008. – 24 с.

Стаття надійшла до редакції 29.10.2012.

Скирко Р.Л. Теоретические основы формирования социальной компетентности будущих педагогов в контексте требований сегодняшнего дня

В статье проанализированы разные подходы к определению сущности социальной компетентности будущих педагогов, ее функций и структурных составляющих.

Ключевые слова: *социальная компетентность, интегративная функция, личность.*

Skirko R. Theoretiko-pedagogical principles of forming of social competence of future teachers in the context of requirements of present time

In the articles analysed the different going is near determination of essence of social competence of future teachers of its function and structural constituents.

Key words: *social competence, integrative function, personality.*

**СТИМУЛЮВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ
ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ
МАЙБУТНІХ ПРАВОЗНАВЦІВ**

У статті акцентовано увагу на тому, що формування акмеологічної культури майбутніх правознавців буде ефективним, якщо стимулювати мотивацію досягнення успіху. Виявлено, що прагнення до саморозвитку і самовдосконалення є рушійною силою процесу формування акмеологічної культури майбутніх юристів. Доведено, що активні методи навчання і виховання сприяють професійному саморозвитку студентів.

Ключові слова: мотивація, культура, акмеологія, ділова гра, майбутні правознавці, класичний університет.

Знання й уміння правового регулювання відносин між суб'єктами будь-якої професійної діяльності, знання про свої права і свободи, вміння їх захищати, навички участі в управлінні та взаємодії з органами влади необхідні кожній людині. Але, на жаль, у населення ще недостатньо сформована правова компетентність, і робота правознавця є затребуваною. Частіше за все населення звертається до успішного юриста, який грамотно може надати допомогу в оформленні документів, провести правову консультацію. Стати успішним юристом, побудувати кар'єру правознавця може та людина, яка зовнішньо і внутрішньо мотивована на досягнення успіху, постійне вдосконалення професійного потенціалу. Таким чином, виникає необхідність говорити про акмеологічну культуру правознавця як таку його властивість, що відбиває прагнення себе зберігати, змінювати і вдосконалювати правовому культуру впродовж життя.

Останнім часом з'явилися праці, присвячені дослідженню питань акмеологічної культури особистості, мотивації досягнення успіху майбутніми фахівцями в процесі підготовки, психолого-акмеологічного забезпечення управлінської діяльності державних службовців. Акмеологічна культура особистості розглядається невід'ємним складником професіоналізації персоналу [1; 2; 4].

У підготовці правознавців у ВНЗ України ще недостатньо реалізуються ідеї акмеології, педагогічної акмеології, з позиції яких змінюються уявлення про роль таких працівників у сучасному суспільстві, значущість їх самовдосконалення у правовій діяльності.

Мета статті – довести необхідність стимулювання мотивації досягнення успіху в процесі формування акмеологічної культури майбутніх правознавців.

На думку вчених [3], мотивацію досягнення слід розглядати як сукупність чинників, що впливають на силу прагнення людини досягати значних результатів, успіхів у професійній діяльності. Мотивація досягнення стимулює розвиток мисленневих процесів майбутнього правознавця, мобілізує його творчі сили, сприяє продуктивному пошуку і вирішенню пізнавальних завдань у процесі оволодіння основами професійної діяльності. Мотиви досягнення виявляються, перш за все, у прагненні майбутнього правознавця мати репутацію й авторитет серед населення, отримати визнання у професійному колі компетентних правни-

ків, набути престижу грамотно виконаними професійними обов'язками, гуманним ставлення до людини. Прагнення досягати успіху, високих результатів у діяльності свідчить про наявність у суб'єкта сильної мотивації досягнення: наполегливий у досягненні мети, не задовольняється здобутим результатом, щоб не зробив, намагається виконати це краще, ніж раніше, для нього головне в житті – це переживання радості успіху внаслідок досягнення високих результатів, ставить віддалені цілі, не задовольняється нескладним завданням і легкодосяжними цілями, захоплюється роботою, досягаючи нових цілей, відчуваючи радість успіху.

У дослідженнях останніх років визначаються три чинники мотивації досягнення успіху.

1. *Мотив досягнення* як загальна, відносно стійка риса особистості, яка виявляється у прагненні до успіху, бажанні досягти високих результатів і відчувати при цьому задоволення. Мотив досягнення формується протягом життя людини. Приклад дорослих, наполегливість, доведення розпочатої справи до кінця, власні успіхи сприяють формуванню високого рівня мотиву досягнення успіху. Цей мотив виявляється у прагненні до успіху. Люди з високим показником мотиву досягнення прагнуть досягти високих результатів, успіхів у професійній діяльності. Індивіди з низьким показником сили мотиву досягнення байдужі до успіхів, не бажають напружуватися і досягати високих результатів. Мотив досягнення є відносно стійкою рисою особистості. Однак він є й динамічним утворенням і починає актуалізуватися у взаємодії із ситуативними факторами, такими як цінність і ймовірність досягнення успіху в певній професійній діяльності. Мотив досягнення складається з двох протилежних мотиваційних тенденцій – прагнення до успіху й уникнення невдачі (Д. Аткинсон, Д. Макклелланд). Високий рівень мотивації досягнення означає, що в людини переважає прагнення до успіху; низький рівень мотивації свідчить, навпаки, про те, що домінує прагнення уникати невдачі.

2. *Очікування успіху* як ступінь суб'єктивної впевненості в тому, що діяльність матиме успіх. Від того, наскільки людина впевнена в успіхові, залежить мотивація її діяльності. Чим більше людина сподівається на успіх, тим більше зусиль вона схильна докладати, тим сильнішою буде її мотивація досягнення. Серед факторів, що впливають на очікування успіху, важливе місце посідають такі: уявлення про здібності (суб'єктивна оцінка своїх здібностей), яке формується на основі успіхів і невдач у минулому; суб'єктивна складність завдання (оцінювання сприятливості ситуації). Очікування високого (позитивного) результату сприяє формуванню в людини "почуття ефективності", яке спонукає її краще працювати. Віра у свої здібності, у власну спроможність подолати труднощі стимулює до наполегливої роботи. А коли людина невпевнена у своїх силах, коли не сподівається на успіх, то це її знемотивує, відбиває бажання працювати. Віра у власний успіх залежить від успішності в попередніх спробах діяльності, від відповідного налаштування на успіх. Якщо людина часто досягала успіху в минулому, це позитивно впливатиме на формування надії на успіх. Поразки, невдачі негативно впливають на успіх, впевненість, надію.

3. *Суб'єктивна цінність і привабливість успіху* в професійній діяльності як стимулювальний фактор досягнення успіху. Важливим є поєднання зусиль, здібностей, результатів, винагороди, задоволення, сприймання іншої людини,

оскільки така єдність забезпечує розуміння значущості виконуваної діяльності та ролі успіху в житті людини.

Розглядаючи мотивацію досягнення, слід згадати про формування синдрому досягнення (переважання в людини прагнення до успіху над прагненням уникати неуспіху), самоаналіз, міжособистісну підтримку.

Надзвичайно важливим є питання про мотиви прагнення до акме, а саме: *прагнення професійного зростання*, тобто досягнення максимальної професійної майстерності у відповідному виді діяльності; *прагнення соціального зростання* – досягнення максимального соціального статусу у відповідному соціальному середовищі за допомогою розвитку максимальної системи соціальних зв'язків. Перший мотив пов'язаний із досягненням максимуму в самовираженні, а другий – з досягненням максимуму в самоствердженні.

У формуванні акмеологічної культури особистості потрібне сполучення обох мотивів, але тут виникає серйозна проблема. Справа в тому, що професійне і соціальне зростання можуть суперечити одне одному і за цих обставин можуть виникати гострі конфліктні ситуації. Професійне зростання вимагає не лише фізичної (відсутність непрофесійних доручень), а й духовної волі (відсутність відволікаючих від професійної діяльності непрофесійних завдань, що заважають повному зосередженню на професійних проблемах). Для успішного руху до акме потрібне не просте професійне зростання, а таке, що сполучається із виробленням власної позиції та відчуттям новизни.

У роботі правознавців мотиви досягнення успіху переплітаються з найвищою *цінністю* “професіоналізм”, суть якої полягає у професійній адаптації, засвоєнні норм, менталітетів, прийомів, технологій, використанні передового юридичного досвіду, оволодінні прийомами індивідуального підходу в роботі з населенням, формуванні індивідуального стилю роботи з клієнтами.

Суттєвою ознакою спрямованості акмеологічної культури майбутнього правознавця є *прагнення до саморозвитку*. Саморозвиток виражає в активній формі особливості внутрішнього світу людини, зокрема її ставлення до себе і до навколишнього світу. Внутрішній світ, як суб'єктна реальність, перебуває в процесі постійного становлення і розвитку, об'єктивно проходить стадії: пожвавлення, одухотворення, персоналізації, індивідуалізації, універсалізації. І на всьому проміжку часу відбувається становлення і розвиток ставлення, відносин між людьми. Змінюється позиція людини, її погляди, точка зору, статус у суспільстві. Головним є те, щоб новозміни були перспективними, сприяли найповнішій самореалізації людини.

З метою виявлення спрямованості майбутніх правознавців юридичного факультету ХНУ імені В.Н. Каразіна ми поставили їм запитання: “Що таке акмеологічна культура і чи потрібно її розвивати?”, “Чого не вистачає мені, щоб у майбутньому стати успішним юристом?” (опитано 112 осіб I і II курсів).

Акмеологічна культура – це:

– *загальна культура людини*, в основі якої лежить розвиток у всіх напрямках, а не тільки за фахом підготовки і процес набуття досвіду, “з дитинства нам пояснювали, що означає “добре” та “погано”, а потім ми класифікували наші вчинки”, віра в тих людей, які допомагали на всіх життєвих етапах, розвиток та вдосконалення власних особистісно-професійних якостей “без зупинки”, “одним словом можна сказати, що акмеологічна культура людини – це розвиток” (33%);

– *розвиток процесів самості* – внутрішнє “Я”, духовний світ людини, її емоції, ставлення до себе, самореалізація, “мені здається, що тут мова йде про самореалізацію, про досягнення найвищої точки у своєму житті, але людина має визначитися, що для неї є найвищою точкою самореалізації”, постійне самовдосконалення, “щоб досягнути високого рівня культури, потрібно все життя працювати над собою, докладати чимало зусиль для пізнання нового, корисного, постійне самовдосконалення є передумовою успіху”, пізнання власних потенційних сил, самовиховання, “можливо потрібно розвивати якості у собі: уміння триматися перед аудиторією, не нервувати, переборювати страх перед натовпом”, “самоактуалізована людина, що займається самовихованням, вдосконалює себе” (25%);

– *знання* не в одній галузі, а всебічні, “бути фахівцем лише в одній галузі знань на сьогодні мало, суспільство не стоїть на одному місці, кожного дня науковці різних країн відкривають все нові знання у певних сферах”, знання з культури, етики, логіки, історії, філософії, розширення інформації, “на мою думку, юрист має оволодівати професійними знаннями, виявляти повагу до людини, моральні якості, ця професія вимагає творчості, гуманітарного складу розуму, знання того, що вирішується доля людини” (15%);

– *уміння* студенти відзначили у власних роздумах: “юрист має не лише вивчати фахові дисципліни, а й навчитися подавати свої твердження у словесному виразі, вміння правильно письмово їх оформити. Якщо взяти роботу адвоката, то він має оперувати знаннями вербального впливу, особливо у суді. Варто зазначити, що робота юриста передбачає спілкування з людьми і вміння допомогти їм у зверненнях”; “юрист має бути вихованим та ерудованим, підтримувати розмову на будь-яку тему, вміння переконувати іншу людину” (12%);

– *досягнення професіоналізму в певній галузі, наслідування ідеалу*, “ідеальна людина – це та людина, яка змогла знайти баланс у своєму житті, баланс між душею і гармонією, я нестримно бажаю знайти баланс і свій час витрачаю на читання книг, вивчення біографії людей, яким вдалося досягти акме” (9%);

– *сукупність рис та якостей особистості* (впевненість у своїх силах, уміння брати на себе відповідальність за свої вчинки), які сприяють розвитку людини, становленню особистості, взаємодії з іншими людьми, виявленню етики поведінки виховання (6%).

Позитивно впливають на мотивацію досягнення успіху майбутніх правознавців бесіди, диспути, тренінги, години спілкування, засідання клубів, методики самопізнання, щоденники самовдосконалення, створення особистісно-професійних автопортретів, розробки програм життєтворчості, творчих проєктів, літературні світлиці, тематичні вечори, конкурси, читацькі конференції, складання портфоліо, відвідування театру, національні свята, танцювальні, театральні, пісенні гуртки.

Прикладом стимулювання майбутніх правознавців до формування професійного акме є ділова гра на тему: “Етикет і культура поведінки ділової людини”, у процесі якої обґрунтовувалося й перевірялося суттєве положення – справжня культура поведінки є органічною єдністю внутрішньої та зовнішньої культури людини, умінням знайти правильну лінію поведінки у нестандартних ситуаціях. Участь у цій грі сприяла тому, що майбутні правознавці вчилися дотримуватися правових норм і правил спілкування на основі моральності й законності.

Висновки. На основі сказаного вище відзначимо, що стимулювання досягнення акме в процесі фахової підготовки створює позитивний емоційний фон для максимального повного розкриття внутрішнього потенціалу майбутніх правознавців. У подальшому доцільно було б розробити прийоми і методи, що стимулюють формування акмеологічної культури правознавців.

Список використаної літератури

1. Гусак О.Г. Педагогічна технологія створення ситуацій успіху майбутнього вчителя у професійній підготовці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О.Г. Гусак. – Х., 2011. – 20 с.
2. Деркач А.А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева. – М. : Москов. психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО МОДЭК, 2006. – 496 с. – (Серия “Библиотека психолога”).
3. Рудюк Н.Г. Мотивация достижения успеха в професійній діяльності / Н.Г. Рудюк // Акмеология – наука XXI століття: розвиток професіоналізму : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції / наук. ред.: В.І. Перевозчиков. – К. : КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2008. – С. 110–113.
4. Сулова Е.А. Акмеологическая культура государственных служащих: социокультурная интерпретация / Е.А. Сулова, П.Н. Кудельникова // Акмеология в системе деятельности государственных служащих / под. ред. А.А. Деркача. – М., 1998. – С. 80–84.

Стаття надійшла до редакції 17.10.2012.

Смульская А.В. Стимулирование мотивации достижения успеха как условие профессионального саморазвития будущих правоведа

В статье акцентируется внимание на том, что формирование акмеологической культуры будущих правоведа будет эффективным, если стимулировать мотивацию достижения успеха. Определяется, что стремление к саморазвитию и самосовершенствованию является движущей силой процесса формирования акмеологической культуры будущих юристов. Доказывается, что активные методы обучения и воспитания способствуют профессиональному саморазвитию студентов.

Ключевые слова: *мотивация, культура, акмеология, деловая игра, будущие правоведа, классический университет.*

Smulka A. Stimulation for motivation to achieve success as a condition of professional self-developmant of jurists-to-be

The article discusses that acmeological culture of jurists-to-be develops effectively if they are motivated to achieve success. The author shares her conclusions about ambition for self-development and self-improvement propelling the development of acmeological culture of jurists-to-be and proves that active studying-and-teaching techniques do contribute to students' professional self-development.

Key words: *motivation, culture, acmeology, business game, jurists-to-be, classical university.*

ВПЛИВ ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ НА ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ СТАН АБІТУРІЄНТІВ

Проблему впливу функціонального стану особистості на поведінку та результати тестування розглянуто в розрізі об'єктивних умов процедури ЗНО та суб'єктивних відчуттів учасників. Негативний вплив довготривалого стану напруження, стресу суттєво відображається на результатах діяльності, що підтверджує статистика. Усунення зазначених факторів розглянуто шляхом проведення психологічних тренінгів для випускників ЗНЗ та перегляду обов'язковості процедури ЗНО для абітурієнтів, які здобуватимуть вищу освіту за власні кошти.

Ключові слова: функціональний стан, зовнішнє незалежне оцінювання, напруження, стрес, абітурієнт.

Ефективність діяльності людини в умовах різних зовнішніх і внутрішніх впливів – традиційна галузь дослідження ряду наукових дисциплін. У психофізіологічній та психологічній літературі розглянуто різні стани людини (вдома, напруження, монотонія, різні форми психологічного стресу, стани, викликані несприятливим впливом екстремальних факторів), які негативно впливають на перебіг діяльності.

Цілеспрямована діяльність абітурієнтів щодо успішного складання зовнішнього незалежного оцінювання (далі – ЗНО) якості освіти – це повторювана напружена праця, що породжує постійне психічне напруження, “психологічні бар'єри” й призводить до непередбачуваної поведінки учасників та неочікуваних результатів тестування.

У науковій літературі психічний стан розглянуто як “цілісну характеристику психічної діяльності за певний період часу, що відтворює своєрідність протікання психічних процесів залежно від відображуваних предметів і явищ дійсності, попереднього стану й психічних властивостей особистості” [5; 7]. У педагогічній практиці вибір спеціальних та загальних засобів, які оптимізують психічний стан особистості, зумовлений як віковими особливостями, так і специфікою предмета.

У вітчизняній психологічній школі багато років проводяться експериментальні дослідження перебігу психічних станів. У західній фізіологічній і психологічній літературі багато досліджень присвячено проблемі стану “напруження” [6; 7]. Ще У. Кеннон у 1929 р. звернув увагу на особливі синдроми, які виникають при напруженні чи навантаженні, маючи на увазі перш за все афективні реакції. Найбільшого розвитку проблема “stress” отримала в працях Г. Сельє у 50-х рр. XIX ст. Він виділив особливий синдром загальної адаптації як суму всіх неспецифічних реакцій (які не пов'язані з певними “стресорами” (збудниками напруження)) організму, що знаходиться впродовж тривалого часу в стані певного напруження. Психологічний аспект напруження був предметом дослідження Мірке у 1955 р. Зазвичай, психічний стан при перевантаженні вимог до психіки проходить три фази: агресії, регресії й відновлення.

Стан стресу можна розглядати в аспекті вирішення організмом і психікою людини складних завдань. Цей стан залежить від індивідуальних особливостей, темпераменту, характеру, але “стресор” може бути таким за силою, що і витривалий організм, і твердий характер не можуть йому протистояти.

І.П. Павлов зазначав, що "...вообще жизнь – всегда неприятность, сплошная трудность и эта трудность даёт себя знать главным образом при уже сбитой нервной системе. <...> Раз нервная система сбита с настоящей позиции, представляет некоторое ослабление, меньшую жизненную упористость, надо представлять, что трудности жизни так кумулируются, что делаются в конце концов невыносимыми и срывают нервную систему" [3; 4]. Сила подразників переважно залежить від їх значущості, що мають об'єктивне й суб'єктивне коріння. Наскільки б не була властива рухливість нервовій діяльності, але при вирішенні "складних завдань" можливе її перенапруження, створюючи особливо складний стан у нервовій системі людини [5].

У ситуації "стрес" значну роль відіграють зв'язки між вищими відділами центральної нервової системи й діяльністю гіпофізо-адреналової системи у зв'язку з впливом на організм факторів зовнішнього середовища. Варто зазначити, що проблему "стрес", "напруження" не доцільно розглядати у відриві від суспільних умов, які власне є вирішальними у виникненні стану.

У сучасній літературі виділяють три типи методів оцінювання стану суб'єкта: фізіологічні, поведінкові, суб'єктивні [2; 3]. Але, на нашу думку, чіткою є класифікація за критеріями ефективності виконання поведінкових завдань і суб'єктивною симптоматикою (фізіологічні й психологічні показники).

Для діагностики станів може бути використана практично будь-яка з розроблених в експериментальній психології методик, що оцінює ефективність процесів сприйняття, уваги, пам'яті, мислення. Основними передумовами успішності виконання психометричних тестів є неупередженість і швидкість вирішення завдань досліджуваними.

Мета статті – проаналізувати функціональний стан особистості в процесі ЗНО якості освіти, його вплив на ефективність діяльності.

Перебудова вищої школи, що передбачає забезпечення доступу до вищої освіти та сприяння усвідомленому вибору молоддю професійного майбутнього, привела до впровадження ЗНО якості освіти з 2008 р. абсолютно для усіх осіб, які навчатимуться як за державним замовленням, так і за власні кошти. У таких умовах особа, яка прагнула здобути вищу освіту, мала пройти кілька етапів випробувань, а саме:

- скласти випускні іспити (підсумкова атестація) у ЗНЗ;
- визначитися з професією;
- успішно здолати ЗНО якості освіти (до п'яти дисциплін);
- взяти участь у конкурсі на певний напрям підготовки у ВНЗ.

Очевидною є ситуація, коли учасник вступної кампанії тривалий час перебуває в стані психічного напруження, стресу в період "випуск із ЗНЗ – ЗНО – вступ до ВНЗ". Проте понад 40% осіб, які успішно складуть ЗНО, здобуватимуть вищу освіту за контрактом, тобто за власні кошти.

Як свідчить статистика ЗНО, рівень сформованості знань випускників системи загальної середньої освіти знижується, а за результатами тестування 2009 р. 43 тис. осіб отримали результати нижчі, ніж 124 бали й не змогли скористатися результатами при вступі до ВНЗ.

До того ж уведення профілізації в ЗНЗ призвело до суттєвих зрушень у загальній підготовці випускника, адже відповідно до навчальних планів ЗНЗ різних профілів менше ніж 25% випускників, навіть за нормальної академічної успішності, можуть мати достатній рівень математичної підготовки.

Для отримання даних про психічний стан 200 абітурієнтів ми використали методи спостереження, бесіду, анкетування та результати ЗНО.

Дослідження свідчать, що найчастіше зустрічаються відхилення психіки від норми – тривожність і депресія [3–5]. У поведінці учасників тестування підвищена тривожність виявляється у нерішучості, нетерплячості, непослідовності дій; нейротична реакція виявляється у надмірному хвилюванні, у невпевненості в спілкуванні з навколишніми.

Першими ознаками довготривалого стану напруження, стресу, які визначалися у процесі спостереження й бесіди, є різка зміна поведінки, неадекватне емоційне реагування на зовнішній вплив, стійкий характер непевної поведінки й переживань (табл. 1).

Таблиця 1

Самооцінка емоційного стану під час ЗНО

Чи хвилювалися Ви напередодні тестування?	ні		частково		дуже					
	89	44,5%	94	47%	поганий сон		нездатність зосередитися		розлад шлунку	
					13	6,5%	24	12%	4	2%
Що створювало умови для хвилювання?	страх забути паспорт, сертифікат		страх спізнитися до пункту тестування		рівень підготовки до тестування					
	68	34%	68	34%	86	43%				
Чи вдалося продемонструвати знання з предмета?	ні (близько 30%)			частково (50–60%)			майже всі (70–80%)			
	3	1,5%	134	67%	63	31,5%				

Анкетуванням охоплено учасників тестування різних вікових категорій: випускники ЗНЗ 2012 р. (80%), випускники ПТУ, ВНЗ I–II рівнів акредитації (20%), випускники ЗНЗ попередніх років (10%). Масове анкетування містить певний суб'єктивізм реєстрованих показників, але проведена бесіда сприяла отриманню достовірної інформації.

Очевидно, що більшість опитаних перебуває у стані напруження, відчуває тривогу після випускних іспитів у ЗНЗ. А реакція тривоги при впливі слабого екстремального фактора більш стійка, у ній більше виражені психологічні й поведінкові компоненти (психологічний зміст тривоги полягає у прагненні проаналізувати зовнішній подразник й оцінити його значення).

Лише незначна частина опитаних виявляла надмірне хвилювання. Не виключено, що такі прояви як поганий сон та розлад шлунку були викликані й іншими чинниками, що впливають на особистість у період “випуск із ЗНЗ – ЗНО – вступ до ВНЗ”. До того ж, головна складність аналізу основних факторів, котрі зумовлюють формування стану напруження, його динаміку, полягає в тому, що в реальних ситуаціях стан людини визначається одночасним впливом ряду як пов'язаних між собою, так і незалежних змінних, а саме:

- фактори зовнішнього середовища безпосередньо визначають ступінь фізіологічного комфорту;
- фактори соціального середовища у сукупності з метою діяльності характеризують мотиваційні установки й емоційний фон діяльності;
- характеристики діяльності визначають рівень напруженості й динаміку стану працездатності;
- індивідуальні особливості опосередковують вплив факторів, трансформуючи зовнішні впливи в реакції, що відповідають суб'єктивним можливостям людини.

Важливо, що для 70% осіб стан напруження, хвилювання створювали саме організаційні моменти ЗНО, адже саме внаслідок цього можна пропустити тестування з дисципліни й не мати змоги вступити до ВНЗ у поточному році.

Очевидним є те, що майже 90% учасників ЗНО не залежно від року закінчення ВНЗ та його профілю турбує рівень підготовки до тестування. До того ж у стані напруження, стресу одночасно з погіршенням показників роботи аферентних систем відзначається зміна ряду психічних функцій, а саме: типові зміни концентрації уваги (підвищення швидкості огляду матеріалу за значного збільшення помилок); зміна характеристик пам'яті (короткочасне запам'ятовування, оперативний обсяг пам'яті, пошук у довготривалій пам'яті тощо); уповільнення темпу діяльності, короткотривалі зупинки в діяльності; прояв реакції тривоги, незначні емоційні зрушення.

Очевидно, що результатом тривалого напруження, стресу є лише часткова реалізація здобутих знань 67% учасників тестування у процесі ЗНО. Зазначені показники відрізняються у випускників різних вікових категорій. Зокрема, нинішніх випускників ПТУ, ВНЗ I–II рівнів акредитації, ЗНЗ хвилює як процедура тестування, так і рівень підготовки (табл. 2).

Таблиця 2

Прояви функціонального стану особистості в процесі ЗНО

Вікова категорія учасників ЗНО, стать		Ознаки функціонального стану та чинники впливу на його формування											
		хвилювання напередодні ЗНО						чинники, які створювали умови для тривоги, хвилювання			реалізація здобутих знань у процесі ЗНО		
		зовсім не хвилювалися	частково хвилювалися	дуже хвилювалися			можливість забути паспорт чи сертифікат	можливість спізнитися до пункту тестування	рівень підготовки	не вдалося продемонструвати знання	вдалося лише частково	вдалося продемонструвати майже всі знання	
				поганий сон	нездатність зосередитися	розлад шлунку							
випускники технікумів, училищ	чол.	61	23	35	3	5	–	22	15	30	1	40	20
	%	30,5	11,5	17,5	1,5	2,5	–	11	3	15	0,5	20	10
	жін.	77	24	43	9	14	3	25	31	33	1	53	23
	%	38,5	12	21,5	4,5	7,5	1,5	12,5	15,5	16,5	0,5	26,5	11,5
	чол.	26	17	8	–	3	1	6	10	13	–	19	7
	%	13	8,5	4	–	1,5	0,5	3	5	6,5	–	9,5	3,5
	жін.	13	7	5	1	–	–	5	3	5	–	7	6
	%	6,5	3,5	2,5	0,5	–	–	2,5	1,5	2,5	–	3,5	3
випускники ЗНЗ до 2008 р.	чол.	17	14	2	–	1	–	6	6	5	1	11	5
	%	8,5	7	1	–	0,5	–	3	3	2,5	0,5	5,5	2,5
	жін.	6	4	1	–	1	–	3	3	–	–	4	2
	%	3	2	0,5	–	0,5	–	1,5	1,5	–	–	2	1

Зазначимо, що у випускників попередніх років, особливо жінок, більше викликають тривогу організаційні моменти, а менше рівень підготовки. Очевидно, що вони здатні критично оцінити власні знання і підготуватися до тестування. А чоловіки цієї вікової категорії стверджують, що зберігали спокій напередодні ЗНО, але, за даними анкетування, порушували їх психологічну рівновагу всі чинники однаково.

Зокрема, нинішніх випускників ПТУ, ВНЗ I–II рівнів акредитації, ЗНЗ хвилює як процедура тестування, так і рівень підготовки. До того ж реалізувати здобуті в ЗНЗ знання на тестуванні вони змогли лише частково.

Підвищення до 140 балів мінімуму з профільних предметів для вступників до ВНЗ III–IV рівнів акредитації відповідно до “Умов прийому до ВНЗ України в 2012 р.” негативно впливає на функціональний стан учасників ЗНО. Вагомим підтвердженням цього є статистика ЗНО (табл. 3).

Таблиця 3

Статистика ЗНО у 2012 р.

Предмет тестування	Кількість учасників	% від кількості зареєстрованих	Результат 100–123,5 бала	
			кількість учасників	% до кількості учасників
біологія	10 5456	89,4	8413	7,98
фізика	59 938	88,8	5441	9,08
історія Укр. II сесія	94 527	90,5	9465	10,02
історія Укр. I сесія	96 998	90,6	8074	8,33
укр. мова і літ. II сесія	147 745	92,4	13 887	9,40
укр. мова і літ. I сесія	151 143	92,2	13 495	8,91
іспанська мова	194	89,4	14	7,20
німецька мова	3072	89,0	232	7,55
французька мова	993	90,3	101	10,17
англійська мова	82 428	92,6	7114	8,64
всесвітня історія	8284	78,8	782	9,44
математика II сесія	93 138	92,7	7962	8,55
математика I сесія	94 366	91,9	8728	9,25
географія	87 418	92,1	7555	8,64
російська мова	5850	80,9	552	9,44
хімія	42 582	91,2	3471	8,15

Не всі випускники ЗНЗ планують здобути вищу освіту (одні не складуть ЗНО через низький рівень знань, інші мають певні професійні плани тощо), але саме ті, хто зареєструвався на тестування, мали б шанс стати студентами ВНЗ.

Статистичні дані ЗНО показують, що 8–10% від зареєстрованої кількості осіб не з'являються на тестування, майже 9% осіб не набирають необхідного мінімуму – 124 бала, а учасники, які не набрали 124 бала з державної мови, також не зможуть вступати до ВНЗ. Варто врахувати ще й тих “невдах”, що у 2012 р. не отримали 140 балів із профільних дисциплін.

За втрачений для вступника рік здобуті знання частково забудуться, зміняться особисті плани, з'явиться додатковий чинник впливу – служба в збройних силах. Тобто кількість осіб, які повторно складатимуть ЗНО, зменшиться, а відповідно, знизяться шанси на його успішність, що створюватиме додаткову тривогу, емоційне напруження, стрес. Отже, залишиться частина осіб, які через надмірну тривогу та зміни психічних функцій у ситуації психічного напруження, а не через недостатній рівень підготовки, не стануть студентами ні бюджетної, ні контрактної форм навчання

Очевидно, що за різних психічних станів відбуваються певні зміни в перебігу основних психічних процесів: сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, зміни в емоційно-вольовій сфері, які оцінюються за допомогою різних процедур психометричного тестування. Зокрема у стані підвищеного емоційного напруження під час ЗНО провідними є відчуття тривоги, нервозності, переживання небезпеки й страху (рис. 1).

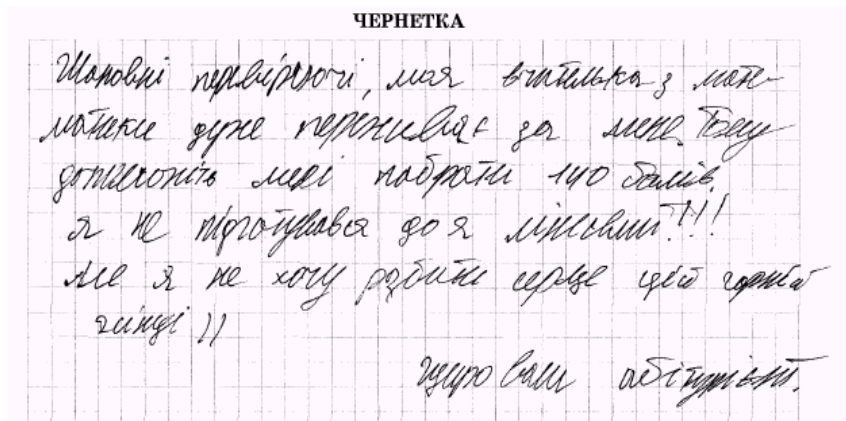


Рис. 1. Тестовий зошит із математики

Особа усвідомлює відповідальність, розуміє сподівання навколишніх, але не може (або не докладає зусиль) подолати власні вади, зокрема лінь.

Змістова характеристика будь-якого стану неможлива без аналізу змін на рівні поведінки. Так, розвиток стану емоційного напруження у процесі ЗНО пов'язаний перш за все із підвищеною значущістю виконуваної діяльності (результат до 124 балів не дає права на вступ до ВНЗ), відповідальністю (на позитивний результат тестування сподівається вступник, батьки, учителі), складністю діяльності (тестування триває 3 год й охоплює увесь програмовий матеріал з української мови та літератури), рівнем навченості (50% опитаних виявляють тривогу через рівень підготовки до тестування) й різними соціально-психологічними факторами (вибір професії, ВНЗ) (рис. 2).

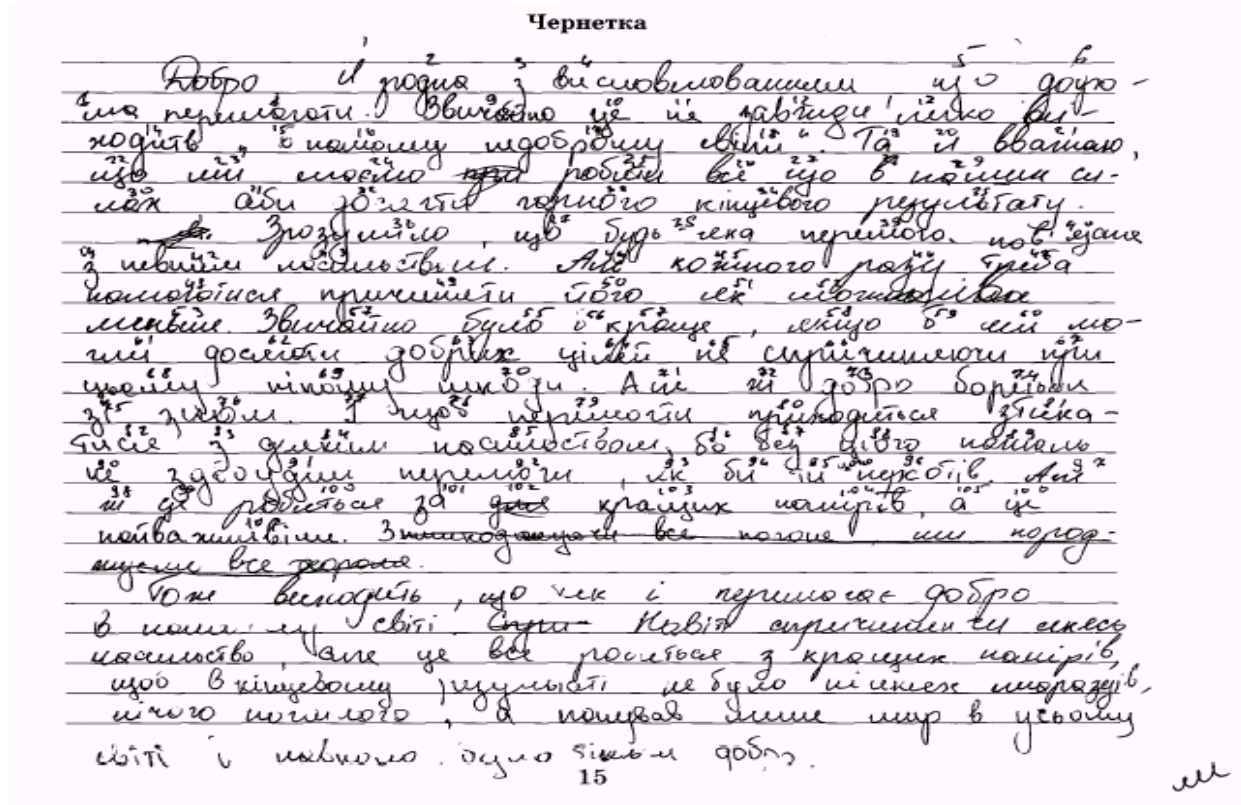


Рис. 2. Власне висловлювання з української мови та літератури

У стані психологічного напруження абітурієнт більше уваги приділятиме кількості слів у тексті (пронумеровано необхідну кількість слів), а не змістові висловлювання, допускаючи зовсім нетипові помилки, описки, виправлення.

Висновки. Унікальність людини за фізіологічним і психологічним портретом приводить до того, що однакові впливи знаходять різне кількісне чи якісне опосередкування у характері функціонування різних систем, перебігу певних психічних станів.

ЗНО якості освіти супроводжується станом психологічного напруження особи, навіть стресом, визначаючи не рівень знань учасника, а рейтингову оцінку. Майже половина учасників ЗНО із прохідними балами, пройшовши всі етапи стресового періоду “випуск із ЗНЗ – ЗНО – вступ до ВНЗ”, здобуватиме вищу освіту за власні кошти. Тому, на нашу думку, доцільно особам, які не можуть реалізувати знання у стресовій ситуації, але планують здобувати освіту за контрактом (без права переведення на державне замовлення), надати доступ до вищої освіти без ЗНО за результатами іспитів у ВНЗ. З метою підвищення стресостійкості абітурієнтів доречно психологам розробити і проводити для випускників ЗНЗ тренінги, які сприяли б зниженню емоційного напруження та покращенню результатів тестування.

Подальший розвиток досліджень спрямований на вивчення ролі та дії неусвідомлюваних чинників, що визначають потреби й поведінку абітурієнтів.

Список використаної літератури

1. Вакарчук І. Офіційний звіт про проведення зовнішнього незалежного оцінювання знань випускників загальноосвітніх навчальних закладів України в 2009 р. : статистичні матеріали / І. Вакарчук // Вісник ТІМО. – 2009. – Спецвипуск № 7–8. – С. 50–55.
2. Генкин А.А. Прогнозирование психофизиологических состояний / А.А. Генкин, В.И. Медведев. – Л., 1973. – 312 с.
3. Ильин Е.П. Теория функциональной системы и психологические состояния / Е.П. Ильин // Теория функциональных систем в физиологии и психологии состояний. – М., 1978. – 188 с.
4. Левитов Н.Д. Психические состояния человека / Н.Д. Левитов. – М., 1964. – 292 с.
5. Наенко С.И. Психическая напряжённость / С.И. Наенко. – М., 1976. – 96 с.
6. Cooper C.L., Payne R. (eds.) Stress at work, John Wiley & Sons, LTD, 1978.
7. Selye H. Stress in health and disease / H. Selye. – Butter-worths, 1976.

Стаття надійшла до редакції 06.11.2012.

Сошенко С.М. Влияние внешнего независимого оценивания качества образования на функциональное состояние абитуриентов

Проблема влияния функционального состояния личности на поведение и результаты тестирования рассматриваются через объективные условия процедуры внешнего независимого оценивания и субъективные ощущения участников. Статистика подтверждает, что негативное влияние длительного состояния напряжения, стресса существенно отражается на результатах деятельности. Устранение указанных факторов предусматривается путём проведения психологических тренингов для выпускников школ, а также пересмотра обязательности процедуры тестирования для абитуриентов, которые будут получать высшее образование за собственные средства.

Ключевые слова: функциональное состояние, внешнее независимое оценивание, напряжение, стресс, абитуриент.

Soshenko S. Professional orientation of pre-university training

The problem a professional orientation of entrants dares maintenance of a professional orientation pre-university training is introduction in educational process of a professional component and professionally focused disciplines for the purpose of formation and updating of professional self-determination (increase of level of knowledge of entrants, expansions of professional experience, formation of motives of a choice, the help in the course of self-determination, preparation to external independent determined qualities of formation and receipt in high school for realization of plans of reception of a trade).

Key words: *entrants, professional self-determination, a professional orientation of educational activity, pre-university training.*

ТЕХНОЛОГІЯ СИТУАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МИТНИКІВ

У статті розкрито особливості послугування у навчальному процесі ВНЗ технологією ситуаційного навчання з метою формування моральних якостей майбутніх митників. Обґрунтовано сутність понять “ситуація”, “навчальна ситуація”; розкрито види завдань-ситуацій. Презентовано зміст та особливості застосування в навчальному процесі методу аналізу й вирішення морально-професійних ситуацій з метою формування в курсантів позитивного досвіду моральної поведінки, моральних якостей.

Ключові слова: навчальна ситуація, моральні якості.

Настав час, коли увага до таких вічних категорій, як етика та мораль, чесність і непідкупність знову загострилася. Навіть у таких суворо регламентованих структурах, як митні органи, моральність і культура службовців набули величезної значущості, а іноді й більшої впливовості на ефективність службової діяльності, ніж професійна компетентність (що не применшує необхідності підвищення професіоналізму). Не випадково під час проведення конкурсів на заміщення посад та переатестації службовців передбачається тестування на відповідність професійно-моральним якостям, аналіз моральних якостей і культури співробітників як найважливіших професійних якостей, що визначають їх готовність до забезпечення службових завдань, почуття відповідальності за їх виконання.

Формування майбутнього професіонала митної служби починається у ВНЗ, головна мета якого полягає у “формуванні освіченої, творчої особистості, становленні її фізичного, морального здоров’я, забезпеченні пріоритетності розвитку людини”; “вихованні високих моральних якостей, формуванні громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагаченні на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу”; підготовці фахівця, здатного професійно втілювати митну політику, тобто впроваджувати науково обґрунтовану систему цілей, пріоритетів, засобів підвищення ефективності митної діяльності; людини, здатної усвідомити місце, роль, завдання цієї політики в контексті не тільки вітчизняних, а й загальноцивілізаційних трансформацій. Зрозуміло, що підготовка фахівця такого рівня неможлива без відповідної світоглядної підготовки й оволодіння знаннями як фундаментального, так і прикладного характеру; засвоєння загальнолюдських моральних принципів та норм; належного рівня моральної культури, професійно-етичних якостей; самостійного орієнтування в розмаїтті нестандартних ситуацій та культурного плюралізму взагалі; здатності самостійно вирішувати ті чи інші питання. Службовець-митник повинен персонально відповідати за наслідки своїх рішень (особливо у складних екстремальних ситуаціях), вміти наполегливо долати тимчасові труднощі в службовій діяльності.

Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури, дисертаційних робіт свідчить про посилену увагу до проблеми формування моральних якостей фахі-

вців різних професій. Так, ряд авторів присвятив свої праці визначенню провідних моральних якостей фахівців для успішного виконання певної професійної діяльності: військової (В. Вдовюк, О. Івлєв), робітничої (К. Книш, М. Салтишев), педагогічної (М. Ачилов, В. Дьяконова, В. Єфімов, В. Марищук, Є. Сахарчук), психологічної (С. Делікатний, Д. Комісаренко), правоохоронної (Г. Вітольник, А. Кузнєцова, В. Кукушин, Л. Луцька), а також діяльності державного службовця (З. Балюк, С. Дубенко, О. Козієвська, М. Нинюк, М. Піндера) тощо.

Окремі аспекти формування моральних якостей особистості службовця митних органів знайшли відображення в дослідженнях, де розглянуто професійна підготовка й виховання митників (Н. Липовська, О. Панченко), їх психологічні особливості (В. Немирич), професіограма (С. Сьєдін, І. Колобова, А. Деркач), соціально-психологічна компетентність (О. Софронова) митників. Однак проблема формування моральних якостей майбутніх митників засобами технології ситуаційного навчання потребує подальшого вивчення.

Метою статті є розкриття особливостей застосування в навчальному процесі ВНЗ технології ситуаційного навчання з метою формування моральних якостей майбутніх митників.

Виходячи з мети, були поставлені такі завдання: обґрунтувати сутність понять “ситуація”, “навчальна ситуація”; розкрити види завдань-ситуацій; презентувати особливості застосування в навчальному процесі методу аналізу й вирішення морально-професійних ситуацій.

Найбільш точно визначення поняття “ситуація” знаходимо в Ю. Пасова. Автор цілком справедливо називає її “динамічною системою відносин тих, хто спілкується, яка, ґрунтуючись на відображенні об’єктів і подій зовнішнього світу, породжує потребу в цілеспрямованій діяльності для вирішення мовленнєво-розумового завдання й живить цю діяльність” [4, с. 169]. Навчальна ситуація як “основа вербального спілкування” [2] подається у формі певного педагогічного завдання (вправи, завдання, кейса, які містять опис конкретної життєвої ситуації), має виключно комунікативну спрямованість. Може бути співробітницькою або конфліктною, нейтральною чи проблемною.

Під час розв’язання завдання-ситуації у студента виникає потреба поставити себе на місце вчителя та прийняти власне рішення, зважаючи на визначені обставини. Вирішення завдань-ситуацій сприяє розвитку в студентів критичного мислення, навичок вирішення проблем і прийняття зважених рішень; активізації мислення, стимулюванню інтересу студентів до проблем комунікації вчителя, предмета; підвищенню відповідальності за прийняті рішення.

У дослідженні аналіз конкретного завдання-ситуації розглядаємо як вирішення:

– *ціннісно-змістовних проблем*, джерелом яких виступають: суперечності між загальнолюдськими гуманістичними цінностями (альтруїзм, вірність професійному обов’язку, порядність, моральність та ін.) і прагненням будь-що досягти матеріального благополуччя й суспільного визнання. Такі ситуації характерні для практики діяльності митника, коли наявне використання службового становища в корисливих цілях. Аналіз подібних суперечностей, оцінювання провідних мотивів, котрі керують діями тих або інших людей, формування власної позиції студента вимагають розгляду різних гуманних аспектів окресленої проблеми, що забезпечує формування цілісної картини проблем професійного характеру й готовності студентів керуватися загальнолюдськими цінностями й ідеалами при вирішенні цих проблем;

– *проблемних ситуацій ціннісно-сміслових конфліктів об'єктивної й суб'єктивної реальності*, джерелом яких є розмаїття професійних проблем і ситуацій життєдіяльності особистості. В. Буряк відзначає, що “для успішного розвитку особистості навчання має включати проблемні ситуації, в умовах яких студенти самостійно або за допомогою вчителя вирішують проблему, що виникла” [1, с. 40];

– *комунікативно-рефлексивних завдань-ситуацій*, що сприяють усвідомленню особистої відповідальності студента за наслідки власних дій і прийнятих рішень. На жаль, студенти іноді схильні “обирати” ситуації, коли мотиви особистого благополуччя переважають. Змістовною основою завдань-ситуацій мають виступати професійні ситуації, що потребують здійснення експертизи фактів, різних способів усвідомлення особистої відповідальності за прийняте рішення;

– *завдань-ситуацій, що спрямовуються на виховання в студентів професійного такту, регуляцію власного емоційного стану*. Зміст ситуацій може бути самостійно підібраний студентами (в основі – метод Case-study – метод комплексного вивчення явища). На етапі моделювання студенти мають розробити для однокурсників серію проблемних ситуацій професійного характеру, які передбачають експертизу фактів з досвіду організації професійної діяльності митників і способи їх вирішення.

Вважаємо за доцільне враховувати, що моделювання ситуацій у процесі навчання вимагає розмежування їх умов (детальний опис учасників та обставин, у яких вони будуть діяти; мовний стимул як “ставлення до обставин тих, хто говорить, їх конкретна позиція, що визначає напрям, а найчастіше й оформлення мови” [5, с. 157]); постановку самого завдання (у більшості випадків це проведення діалогу, установка на монологічну мову чи на письмове завдання) та мовну реакцію (базується на інтересах та життєвому досвіді студентів, рівні їх знань та сформованості професійних умінь).

Розглянемо особливості застосування методу аналізу й вирішення морально-професійних ситуацій, максимально наближених до реальних обставин у діяльності службових осіб митних органів, який став одним із провідних під час формування у курсантів моральних якостей. Це підтверджується викладеним у праці І. Мар'єнко [3] положенням про те, що моральні якості формуються найбільш раціонально й ефективно через розвиток умінь аналізувати й узагальнювати моральні дії та вчинки. Практика доводить, що використання на таких заняттях фабул зі штучними діями охолоджує інтерес слухачів, заважає досягненню поставленої мети. Тому в ситуаціях, які розглядалися, мали відтворюватися лише реальні обставини, події, що дійсно були.

Під час використання методу аналізу та вирішення морально-професійних ситуацій, максимально наближених до реальних обставин у діяльності службових осіб митних органів, важливо дотримуватися принципу ускладнення ситуацій від простих, з однозначним рішенням, до ситуацій, які вимагають глибокого аналізу. Курсанти можуть самостійно знаходити в професійній літературі або вигадувати морально-професійні ситуації залежно від завдань, поставлених перед ними викладачем. Найбільш доцільно обговорювати морально-професійні ситуації з досвіду роботи конкретних митниць, де курсанти проходили практику. На кожному практичному занятті розглядалися три–чотири ситуації.

Тематика ситуацій може бути різноманітна: із життя й діяльності митниці; боротьба зі зловживаннями з боку урядових осіб митних органів; правила пере-

везення громадянами предметів через митний кордон України; боротьба з контрабандою та порушеннями митних правил; відповідальність за порушення трудової дисципліни тощо. Наведемо приклади деяких, розроблених курсантами, морально-професійних ситуацій, що обговорювалися (обігрувалися) на заняттях. Це ситуації, спрямовані на формування у курсантів розуміння сутності провідних професійно-етичних якостей: відповідальності, громадянськості, вимогливості, людяності, сумлінності, толерантності.

Ситуація 1. Інспектор оглядав багаж пасажира. Нічого не знайшовши, він закінчив огляд і вже збирався відпустити пасажира, коли підійшов начальник відділу. Він виявив сумніви щодо ретельності огляду й, не маючи достатніх підстав, вирішив переглянути багаж, змусивши пасажира пройти в окремий кабінет для додаткової бесіди. Результати первісного огляду підтвердилися. *У чому, на Вашу думку, нетактовність дій співробітників митниці?*

Ситуація 2. Під час огляду речей пасажира інспектор митниці вилучає ті, що за встановленими митними правилами не можна пропустити через митний кордон. Пасажир не знає, що робити із затриманими речами, а інспектор замість пояснення намагається швидше відчепитися від запитань пасажира, тим самим викликаючи його невдоволення й відповідну брутальність. *Які якості необхідно було б виявити митнику в цій ситуації? Як би Ви діяли на місці інспектора митниці? Програйте кілька варіантів описаної ситуації.*

Ситуація 3. Начальник митного посту вийшов назустріч групі іноземних туристів, які проходили митний контроль. “Яка мета вашої подорожі?”, – запитав він. Керівник групи відповів: “Ми багато чули про красу України, її чарівну природу, історичні цінності та безліч пам’яток архітектури. Дуже хочемо побачити все це на власні очі”. Начальник митного посту (здивовано): “Що тут оглядати, не розумію. Якщо вам немає куди витратити гроші, то можете їхати”. *Які якості виявив митник? Проаналізуйте ситуацію.*

Для того, щоб обговорення ситуацій відбувалося як творчий процес міжособистісного спілкування, курсантів навчальної групи об’єднали в чотири підгрупи – “митні пости”, кожна по 5–6 осіб. Назви підгруп немов би наближали курсантів до майбутньої митної діяльності.

Організація діяльності курсантів на заняттях здійснювалася таким чином. На кожне заняття призначався відповідальний “митний пост”, курсанти якого виступали в ролі працівників митниці. Заняття починалося з перевірки теоретичного матеріалу. Один з курсантів відповідального “митного посту” розкривав певну проблемну ситуацію, учасники ставили йому запитання, після чого виступали опоненти. Вони здійснювали аналіз правильності, глибини розкриття питання, за необхідності доповнювали доповідача, оцінювали рівень його професійного спілкування: мову, манеру поведінки тощо, виставляли оцінку. Так само розглядалися й інші питання. Якщо в процесі обговорення виникали проблемні моменти чи недостатньо повно було розкрито питання, заняття закінчувалося короткими узагальненнями викладача, за допомогою яких оцінювалася якість знань курсантів, зверталася увага на недоліки, пояснювалися складні моменти та давалися завдання окремим курсантам, у яких були виявлені прогалини в підготовці.

Наприкінці заняття кожен “митний пост” отримував конкретну морально-професійну ситуацію. Після спільного обговорення в мікрогрупі перед колективом курсантів зачитувалася (програвалася) ситуація й пропонувався варіант її

вирішення. За вирішення морально-професійної ситуації “митний пост” отримували оцінку. На наш погляд, така форма проведення заняття привчає до систематичної роботи, відповідальності, самостійності.

Для стимулювання діяльності курсантів наприкінці кожного заняття викладачем підбивалися підсумки. Ті, хто отримував за роботу на практичному занятті незадовільну оцінку, повинні були відповідати на запитання цього заняття. Курсант “митного посту”, який отримав за підсумком роботи перше місце, звільнявся від колоквиуму.

Експериментальна робота показала, що курсанти не завжди правильно могли визначити основні питання й поняття теми, виявити зв'язки між ними. Не всі з них могли успішно впоратися з роллю працівника митниці, опонента. Констатовано невисокий рівень розвитку логічного мислення, відсутність розвитку професійних умінь. Слід також зазначити, що не завжди в курсантів на достатньому рівні були витриманість, вимогливість до себе, сумлінність, відповідальність.

У формуванні позитивного досвіду моральної поведінки велике значення має сприйняття й осмислення конкретної моральної ситуації, емоційна реакція на вимоги, які висуває конкретна ситуація, аналіз результатів вчинку й цілеспрямоване, багаторазове виконання необхідних дій. Тому для реалізації вищезазначеного завдання на практичних заняттях викладачем були застосовані штучно створювані морально-професійні ситуації, спрямовані на формування у курсантів витримки, вимогливості, дисциплінованості, толерантності, ввічливості, відповідальності тощо.

Наведемо приклади навмисно створюваних морально-професійних ситуацій: учасник (або одна з граючих команд) не розуміє завдання й неправильно його виконує; організатору гри заважають (один з гравців, декілька учасників гри, викладач) пояснити правила її проведення; у ході обговорення проведеної гри організатору роблять (опонент, викладач) необґрунтовані зауваження; навмисно несправедливо здійснюється суддівство гри на користь однієї з команд; курсанти відмовляються брати участь у грі; один із курсантів відмовляється виконувати розпорядження організатора; учасники гри неохоче, мляво виконують завдання; курсанти (один, декілька, уся група) порушують дисципліну; учасники (один, уся команда) порушують правила гри чи не до кінця виконують завдання.

Навмисно створювані викладачем або курсантами морально-професійні ситуації вимагають від курсанта-організатора, гравців (членів мікрогруп) виявлення різноманітних професійно-етичних якостей: відповідальності, толерантності, людяності, вимогливості, сумлінності тощо.

Організовані під час проведення ігрових занять відеотренінги дали кожному курсанту змогу не тільки максимально виявити знання, уміння в дії, а й самостійно проконтролювати і правильно оцінити за допомогою відеозапису виявлені моральні якості; отримати приклади належної поведінки “інспекторів митниці” в конкретних службових ситуаціях.

Тренінг з вирішення типових морально-професійних завдань був спрямований на формування вміння приймати правильні рішення в незвичних, непередбачуваних ситуаціях; швидко реагувати на поведінку окремих громадян; встановлювати емоційний контакт з об'єктами діяльності; володіти собою у важких, нестандартних ситуаціях. Майбутні службовці-митники вчилися давати моральну оцінку суспільним явищам, визначати правильність дій у зазначених ситуаціях, формувати професійно-оцінні судження.

Виконання морально-професійних завдань, з одного боку, поглиблювало та систематизувало знання курсантів, а з іншого – сприяло формуванню в них як професійних здібностей, так і моральних якостей: урівноваженості, самовладання, винахідливості, толерантності, відповідальності тощо.

Технологію ситуаційного навчання доцільно використовувати під час проведення лекцій, семінарських занять з метою підвищення позитивної мотивації, активізації пізнавальної, комунікативної діяльності студентів, набуття досвіду вирішення моральних проблем митника.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що послугування у процесі професійної підготовки майбутніх митників інтерактивними технологіями навчання сприяє набуттю ними досвіду вирішення морально-професійних проблем митників.

Список використаної літератури

1. Буряк В.К. Самостоятельная работа учащихся : книга для учителя / В.К. Буряк. – М. : Просвещение, 1984. – 64 с.
2. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Смысл, 1997. – 365 с.
3. Марьенко И.С. Нравственное становление личности школьника / И.С. Марьенко. – М. : Педагогика, 1985. – 104 с.
4. Пассов Е.И. Ситуация, тема, социальный контакт / Е.И. Пассов // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / [сост. А.А. Леонтьев]. – М. : Рус. яз., 1991. – С. 162–173.
5. Скалкин В.Л. Речевые ситуации как средство развития неподготовленной речи / В.Л. Скалкин, Г.А. Рубинштейн // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / [сост.: А.А. Леонтьев]. – М. : Рус. яз., 1991. – С. 154–161.

Стаття надійшла до редакції 05.11.2012.

Тимченко-Михайлиди Н.С. Технология ситуационного обучения в формировании моральных качеств будущих таможенников

В статье раскрыты особенности использования в учебном процессе вуза технологии ситуационного обучения для формирования моральных качеств будущих таможенников. Обоснована сущность понятий “ситуация”, “учебная ситуация”; раскрыты виды задач-ситуаций. Презентовано содержание и особенности использования в учебном процессе метода анализа и разрешения морально-профессиональных ситуаций для формирования у курсантов положительного опыта морального поведения, моральных качеств.

Ключевые слова: учебная ситуация, моральные качества.

Timchenko-Mikhaylidi N. Situational training technology in formation of moral qualities of the future customs officers

The features of using the situational training technology for formation of moral qualities of future customs officers in educational process of higher establishment are considered in this article. The essence of concept “situation” and “educational situation” is proved; as well as kinds of tasks and situations are revealed. The essence and features of using the method of the analysis in educational process as well as the settlement of moral and professional situations in order to form the cadets’ positive experiences of moral conduct and moral qualities are presented.

Key words: educational situation, moral qualities.

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ

Статтю присвячено аналізу та визначенню таких понять, як “фахове мовлення”, “культура професійного мовлення”, “умови формування професійної культури мовлення фармацевтів” у процесі вивчення іноземної мови.

Ключові слова: фахове мовлення, культура професійного мовлення, умови формування професійної культури мовлення фармацевтів.

Процес очевидних змін, які відбуваються на початку ХХІ ст. в економічній, політичній, духовній, освітній сферах, гостро ставить перед колективами ВНЗ відповідальне завдання – необхідність не тільки здійснювати професійне навчання, а й виховувати грамотних, духовно збагачених, національно свідомих фахівців, рівень знань яких відповідав би зростаючим до них вимогам суспільства. Потреба у розв’язанні важливих соціально-економічних і культурно-просвітницьких проблем ставить нові вимоги до мовної освіти й мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців у вищій школі, оскільки обов’язковою умовою успішної навчальної та майбутньої фахової діяльності студентів є знання логічних основ різних видів спілкування, володіння культурою ділового, професійного мовлення.

Про визнання важливої ролі культури спілкування, ділового мовлення у формуванні особистості свідчить постійне висвітлення цих питань науковцями, методистами, письменниками, громадськими діячами (Б. Антоненко-Давидович, Н. Бабич, І. Білодід, І. Вихованець, Л. Власов, М. Дороніна, М. Зубков, М. Каган, Г. Кацавець, Г. Кисіль, А. Коваль, І. Кочан, П. Мовчан, Н. Обозов, О. Пазяк, Л. Паламар, О. Пономарів, В. Русанівський, О. Сербенська, Л. Струганець, Є. Чак, С. Шевчук та ін.). В їхніх працях привертається увага до мовної поведінки особистості, подаються рекомендації щодо правильного слововживання, використання мовних засобів відповідно до умов спілкування, засвоєння норм літературної мови, розглядаються складні випадки англійсько-російсько-українського перекладу.

Для подолання наявних у мовній освіті недоліків є необхідність активізації творчого пошуку нових, більш ефективних технологій викладання іноземної мови у вищій школі, адже фахівцям мова потрібна не як сукупність правил, а як засіб культурного співжиття у суспільстві.

Курс іноземної мови в різнопрофільних професійних навчальних закладах має не тільки ліквідувати прогалини у навчанні іноземної мови в середній школі, а й сприяти підготовці фахівців належного професійного та інтелектуального рівня, для яких мовна освіта повинна стати обов’язковим компонентом фахової підготовки.

Усвідомлюючи актуальність зазначеної проблеми, дослідники (Л. Барановська, Г. Берегова, О. Гоголь, Л. Головата, Н. Костриця, Л. Лучкіна, В. Момот, Т. Окунович, Е. Полатай, Л. Романова, Т. Рукас, Н. Тоцька, О. Штепа, С. Шумовецька та ін.) пропонують різноманітні педагогічні технології формування культури ділового, професійного мовлення студентів у ВНЗ України.

Разом із тим, деякі важливі аспекти для методики формування професійного мовлення майбутніх фахівців залишаються недослідженими. Не була предметом окремого вивчення проблема мовленнєвої підготовки студентів-фармацевтів, для яких уміння володіти словом є обов'язковим компонентом майбутньої фахової діяльності.

Метою статті є аналіз умов формування професійного мовлення майбутніх фармацевтів.

Тема культури спілкування, професійного мовлення фахівців медичної галузі надзвичайно широка, складна, делікатна. Різними дослідженнями доведено, що хвора людина не завжди ставить професійну компетенцію лікаря на перше місце, а надає перевагу душевним якостям, здатності співчувати, вмінню вислухати, заспокоїти. Без оптимального душевного спілкування діяльність навіть висококваліфікованого фармацевта може дати негативний результат.

Фармацевт має володіти культурою конструктивного діалогу та полілогу, вмінти сприймати, відтворювати та готувати наукові фахові тексти, володіти прийомами написання і виголошення публічного виступу, вмінти вести, підтримувати ділову розмову. Слово медичного працівника є свідченням його милосердя, чуйності, загальної культури й освіченості; воно здатне повернути пацієнтові втрачену гармонію з навколишнім світом.

Мистецтву спілкування з керівниками, колегами, пацієнтами, підлеглими потрібно цілеспрямовано навчатися. Практика роботи вищого медичного навчального закладу потребує продуктивних методик і методичних рекомендацій, спрямованих на формування професійного мовлення студентів – майбутніх спеціалістів галузі охорони здоров'я.

Встановлено, що в науковій літературі немає однозначного трактування понять “професійне мовлення”, “культура професійного мовлення”. Більшість дослідників визначає їх як процес обміну думками у певній професійній галузі, вважає необхідною умовою успішної фахової діяльності, вказує на недостатню увагу до формування професійного мовлення у ВНЗ (Н. Костриця, В. Михайлюк, В. Момот, Л. Романова, Н. Тоцька).

На основі наявних визначень ми дали власне тлумачення професійного мовлення майбутніх фармацевтичних працівників. Це володіння нормами літературної мови, фаховою термінологією і стандартизованими мовленнєвими конструкціями фармацевтичної галузі, здатність використовувати мовні засоби відповідно до мети й ситуації спілкування. Вищим рівнем професійного мовлення є культура професійного мовлення.

З'ясовано, що питання формування професійного мовлення часто залишаються поза увагою під час підготовки фахівців із вищою медичною освітою. Це пояснюється такими причинами:

- недосконалістю навчального плану, згідно з яким питання лікарської етики, деонтології, культури спілкування, професійного мовлення частково розглядаються під час вивчення різноманітних дисциплін і подаються як другорядні;
- відсутністю спеціальної дисципліни із формування професійного мовлення студентів-фармацевтів, а курс “Іноземна мова” з мінімальною кількістю аудиторних годин та іншими програмовими цілями й завданнями не може вирішити існуючої проблеми;
- переважанням традиційних методів навчання, які не формують мовленнєвих умінь і навичок;

- недостатньою увагою до формування професійного мовлення студентів-фармацевтів від викладачів спеціальних, фахових дисциплін;
- відсутністю єдиного мовного режиму в вищій медичній школі.

Ми вважаємо, що без високого рівня сформованості професійного мовлення фармацевтичних працівників не можна говорити про їхню готовність до фахової діяльності, про цілісність моделі фахівця фармацевтичної галузі. Обов'язковим компонентом інтегральної моделі особистості фармацевтичного працівника поряд із самостійною професійною діяльністю (етико-деонтологічна підготовка, формування світогляду, стиль діяльності), спеціальною підготовкою (усвідомлення психічного стану, особистісні якості фармацевта), психологічною підготовкою (самосвідомість спеціаліста, готовність до розвитку особистісних якостей) має бути професійне мовлення, від якого часто залежить успіх лікування. Слово лікаря, як і письменника, покликане повернути тому, хто потребує, втрачену гармонію з навколишнім світом. У медичній галузі, як у жодній іншій сфері діяльності людей, має значення не тільки семантична, прагматична, а й фонетична функція слова. Саме тому в структурі професійного мовлення майбутніх фармацевтів виокремлено такі компоненти: когнітивний – знання норм іноземної мови (орфоепічних, лексичних, синтаксичних, морфологічних, стилістичних, орфографічних тощо), фахової термінології; комунікативно-операційний – уміння використовувати мовні засоби відповідно до мети, умов, ситуації спілкування; володіння базовими професійно-мовленнєвими вміннями, необхідними для фармацевтичної галузі; експресивний – володіння екстралінгвістичними засобами спілкування (мелодика, фразовий наголос, паузи, ритм, тембр, темп і сила голосу).

Кожен зі структурних компонентів включає комплекс відповідних знань, умінь і навичок, характеризується відповідними показниками (знання норм літературної мови, фармацевтичної термінології; сукупність навичок точного оформлення усного чи писемного висловлення; уміння використовувати різноманітні мовні засоби відповідно до типу, стилю, жанру висловлювання; емоційність мовлення). Ми виходили з того, що для організації роботи з формування професійного мовлення студентів-фармацевтів надзвичайно важливими є сформульовані дослідниками (М. Жинкін, В. Капінос, Т. Ладиженська, О. Леонт'єв, О. Лурія, А. Маркова, В. Мельничайко, М. Пентилюк та ін.) положення, що впливають з теорії мовленнєвої діяльності, згідно з якими спілкування слід розглядати як мовленнєву діяльність – один із різновидів діяльності людини (поруч з трудовою, суспільною, пізнавальною); реалізація будь-якого виду мовленнєвої діяльності вимагає у студентів необхідних для спілкування комунікативних умінь, що спираються на відповідні знання понятійні (лінгвістичні – розгорнуте висловлювання, текст, його частини і способи їх зв'язку, стилі мовлення; мовленнєвознавчі – типи мовлення, зміст, тема, теза, аргумент, вступ, висновок); операційні (правила і способи побудови зв'язного тексту, різноманітні вправи репродуктивного та продуктивного характеру); навчальний матеріал варто розглядати в системних відношеннях: екстралінгвістичні фактори (функція мови, мета й умови спілкування) й зумовлені ними мовні засоби.

Не менш істотне значення має положення, сформульоване В. Мельничайком, про необхідність усвідомлення тими, хто навчається, усіх видів мовленнєвої діяльності: говоріння, слухання, читання, письма. Виконуючи репрезентативну (інформаційну) і прагматичну (дієву) функції, ці види діяльності сприяють

не лише виробленню навичок побудови власних усних та писемних висловлювань, а й засвоєнню на заняттях матеріалу з різних навчальних предметів, проведенню дискусій тощо.

Ураховано, що навчити добре володіти мовою можна лише за умови вдосконалення змісту, форм, методів і прийомів навчання, що ґрунтуються на нових досягненнях лінгводидактики (О. Біляєв, М. Вашуленко, Т. Донченко, О. Купалова, Т. Ладиженська, М. Пентилюк, К. Плиско, О. Хорошковська та ін.). Щоб виховати висококваліфікованих, з належним інтелектуальним потенціалом, грамотних фахівців фармацевтичної галузі, які б вільно користувалися іноземною мовою в усіх сферах діяльності – особливо у професійній та офіційно-діловій, необхідно: дати студентам-фармацевтам чіткі відомості про нормативність іноземної мови, виробити у них практичні навички правильного використання різноманітних мовних засобів залежно від сфери й мети висловлювання; піднести рівень культури їхнього усного й писемного мовлення; навчити майбутніх фармацевтичних працівників мови спеціальності, збагатити їхній словник, особливо термінологічною, фаховою та загальнонауковою лексику; дати студентам основні відомості зі стилістики; навчити їх складати різні види ділових паперів, особливо ті, що використовуються у фармацевтичній галузі, та працювати з текстами (науковими, культурологічними, діловими), що в результаті дає змогу забезпечити майбутнім фармацевтам ту професійно-лінгвістичну освіту, яка сприятиме творчій професійній діяльності.

Щодо педагогічних умов, які сприяють успішному формуванню професійного мовлення майбутніх фармацевтичних працівників у ВНЗ: усвідомлення студентами значущості професійного мовлення у їхній майбутній фаховій діяльності; кваліфікований відбір професійної лексики, пропонованого мовного матеріалу з урахуванням частотності використання його в фармацевтичній галузі; використання методів, які стимулюють комунікативну активність майбутніх фармацевтичних працівників у навчальному процесі.

Вищевикладене дає підстави зробити такі **висновки**:

1. Професійне мовлення майбутніх працівників фармацевтичної галузі є обов'язковою складовою їхньої фахової готовності. Від знання фармацевтичної термінології, уміння спілкуватися із хворим, переконати його, заспокоїти значною мірою залежить успіх лікування. Різноманітність функцій професійного мовлення фахівців галузі охорони здоров'я (інформативна, орієнтаційна, коннотативна, апелятивна, емоційна, комунікативна, волюнтативна, мотиваційна, розвивальна, організаторська) свідчить про багатство мовного впливу фармацевтичних працівників й про те, що при вмілому користуванні всім діапазоном мовленнєвої функціональності, її зовнішньої виразної атрибутивності мовлення є одним із найважливіших знарядь фармацевтичної майстерності. Основи професійного мовлення фармацевтів мають бути закладені під час навчання у вищих закладах освіти.

2. Аналіз наукових джерел, стану фахової підготовки студентів вищих медичних навчальних закладів дає підстави стверджувати, що проблема формування професійного мовлення майбутніх фахівців у вищій школі вивчена недостатньо, є суперечність між сучасними вимогами суспільства до системи медичної освіти та рівнем професійно-мовленнєвої підготовки студентів. Низький рівень професійного мовлення майбутніх фармацевтичних працівників створює певні труднощі не лише під час вивчення спеціальних дисциплін у ВНЗ, а й під час

практики, у реальній професійній діяльності, що негативно позначається на ефективності лікування.

3. У структурі професійного мовлення фармацевтів виділено такі компоненти: когнітивний, комунікативно-операційний, експресивний.

4. Показниками сформованості когнітивного компонента професійного мовлення студентів-фармацевтів є знання норм сучасної іноземної мови, володіння фармацевтичною термінологією та професійною лексикою, знання особливостей усного й писемного професійного мовлення фармацевтичної галузі. Високий рівень сформованості комунікативно-операційного компонента професійного мовлення майбутніх фармацевтів відображають такі показники: уміння використовувати лексичне багатство іноземної мови; володіння культурою конструктивного діалогу та полілогу; уміння сприймати, відтворювати готові та створювати наукові фахові тексти, застосовувати професійну термінологію у різноманітних комунікативних процесах; володіння прийомами підготовки і виступу публічного виступу; уміння оформляти ділові папери, які використовуються у фармацевтичній галузі; уміння помічати як чужі, так і власні мовленнєві недоліки; прагнення шліфувати своє мовлення; рівень задоволення індивідуума якістю власної мовленнєвої культури. Про рівень сформованості експресивного компонента професійного мовлення майбутніх фармацевтів свідчить володіння екстралінгвістичними засобами спілкування (уміння використовувати тон, силу голосу, виражальні можливості інтонації).

Список використаної літератури

1. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення / Н.Д. Бабич. – Л., 1990. – 232 с.
2. Коваль А.П. Культура ділового мовлення / А.П. Коваль. – К., 1983. – 22 с.
3. Юкало В.Я. Культура мови / В.Я. Юкало. – Тернопіль : Укрмедкнига, 1999. – 77 с.

Стаття надійшла до редакції 30.10.2012.

Трегуб С.Е. Условия формирования профессиональной культуры говорения будущих фармацевтов

Статья посвящена анализу и определению таких понятий, как “профессиональное говорение”, “культура профессионального говорения”, “условия формирования профессиональной культуры говорения фармацевтов” в процессе изучения иностранного языка.

Ключевые слова: профессиональное говорение, культура профессионального говорения, условия формирования профессиональной культуры говорения фармацевтов.

Trehub S. Conditions of formation of professional culture of speaking of future pharmacists

The article deals with the analysis and detection of such terms as “professional speaking”, “culture of professional speaking”, “conditions of formation of professional culture speaking of pharmacists” in studying of foreign language.

Key words: professional speaking, culture of professional speaking, conditions of formation of professional culture speaking of pharmacists.

ВАЛЬДОРФСЬКІ ІНІЦІАТИВИ СЬОГОДНІ В УКРАЇНІ

У статті розкрито вальдорфські ініціативи в Україні, висвітлено історіогенезу та актуалізацію здійснення виховання, навчання та розвитку дитини на принципах антропософії та антропософічної педагогіки, засновником якої був Рудольф Штейнер.

Ключові слова: вальдорфські ініціативи, антропософічна педагогіка, епоха, Рудольф Штейнер, антропософія, гімнастика ботмерівська, евристичність.

На⁰ межі 80–90-х рр. минулого століття розпочато перехід до варіативної системи освіти з урахуванням можливостей дітей, актуалізуються свобода і системні педагогічні ініціативи освітян у побудові навчально-виховного дитячого простору на принципах гуманізації, індивідуалізації та диференціації, але це здійснюється в контексті існуючої авторитарно-імперативної парадигми виховання і навчання підростаючого покоління, яка відображена в державних стандартах.

Мета статті – проаналізувати сутність вальдорфських ініціатив та їх втілення в життя сучасної школи; осмислити виховання, навчання, розвиток дитини на засадах вільного виховання.

Завдання: проаналізувати вальдорфські ініціативи з позиції історіогенезу та надати характеристику сучасним вальдорфським заходам з позиції актуалізації.

Вальдорфську педагогіку багато науковців відносять до феномену, який сьогодні вивчається з теоретико-методологічних та методичних позицій практиками-вчителями.

Сьогодні в центрі уваги вчених розробка онтологічних основ вальдорфської школи (М. Арапів) [3], нормативних основ вальдорфської педагогіки (А. Мальцева) [12], аналіз теоретико-методологічних аспектів (О. Іонова) [8], сутність ідеального дитячого садочка в контексті теорії вільного виховання (К. Вентцель) [6], організація навчально-виховного процесу в німецькій вальдорфській школі (Н. Абашкіна) [1] на основі вивчення праць Р. Штейнера, таких як: “Загальне вчення про людину як основа педагогіки”, “Педагогіка, яка заснована на пізнанні людини”, “Мистецтво виховання: методика і дидактика” [20–22], антропософічних основ вальдорфської педагогіки Е. Краніха [11] та теоретичних основ виховання до свободи Ф. Калгрена [10].

У сучасних українських і російських психолого-педагогічних джерелах педагогічний феномен вальдорфської школи досліджують Н. Абашкіна [2], О. Існева [9], О. Іонова [7], А. Мальцева [12], Т. Мостова [13], О. Передерій [14], О. Черкасова [18]. Наукові праці цих авторів присвячені вивченню окремих аспектів організації вальдорфської школи, розкриттю сутності ідей цієї концепції, аналізу спадщини засновника альтернативної педагогічної системи Р. Штейнера [19].

Історіографічний опис Вальдорфського руху в Україні свідчить про те, що перші загальні збори та затвердження Статуту “Асоціації вальдорфських ініціатив в Україні” відбулися в 1997 р. (zareєстрована в Міністерстві юстиції України

в 1999 р. з місцем перебування в м. Одеса), а у 2005 р. Всеукраїнська громадська організація (ВГО) “Асоціація вальдорфських ініціатив в Україні” була переведена до м. Києва. Назва громадської організації підкреслює, що її діяльність охоплює різні ініціативи, тобто від навчальних закладів до ініціатив окремих громадян, учителів, освітян. Асоціація має низку цілей, які реалізуються в діяльності, а саме: підтримка та сприяння освітнім установам і організаціям, що втілюють вальдорфську педагогіку (педагогіку Рудольфа Штейнера); формування сприятливого середовища для втілення в життя вальдорфської педагогіки в українському суспільстві; розвиток і збагачення вітчизняної культури, науки й мистецтва шляхом популяризації ідей вальдорфської педагогіки в Україні.

Відповідно до мети поставлено завдання Асоціації та сформульовано очікувані результати: надання підтримки вальдорфським ініціативам, обмін досвідом, організація зустрічей, конференцій, семінарів, наукових слухань, виставок; заснування засобів масової інформації, видавництв, які сприяють реалізації мети і завдань Асоціації; проведення та підтримка наукових, педагогічних, методичних досліджень у сфері освіти й педагогіки; участь у формуванні освітньої політики України, внесення пропозицій відповідним органам влади [22].

Асоціація та її робота спирається на суспільний міжнародний досвід Вальдорфського руху, який був започаткований у 1919 р. за ініціативи антропософа Рудольфа Штейнера (1861–1925) у німецькому місті Штутгарті [20]. Він сформулював вчення – антропософію, на основі якого набули розвитку певні підходи до виховання та навчання, медицини, мистецтва, землеробства й інших напрямів життєдіяльності людини [21]. Антропософія, вальдорфська педагогіка поширені в західних країнах, багато вчителів підтримує ці ініціативи.

Для прикладу: у 1970 р. у 20 країнах світу діяло 90 вальдорфських шкіл, а сьогодні в 67 країнах понад 1000 таких шкіл: з них 72 у Латинській Америці, 22 – в Африці, 108 – у Східній Європі, 44 – в Азії [26].

Зараз по всьому світу працює близько 950 вальдорфських шкіл і 1400 дитсадків. Вальдорфську (антропософічну) педагогіку підтримують ЮНЕСКО й уряди багатьох країн. Це одна з найбільших незалежних освітніх систем у світі. В Україні вальдорфських шкіл шість: дві в Одесі, звідки й почався цей рух у нашій країні, дві в Києві, ще по одній у Кривому Розі й Дніпропетровську [23].

Вальдорфський рух має теоретичну основу, до складу якої входять категорія “антропософія”, “антропософічна педагогіка”. Антропософія є процесом розуміння й пізнання, вона виникає в людини як “потреба серця”, “усвідомлення своєї людяності”. В антропософському розумінні людина – це маленький космос, а космос – це велика людина. Світ, природа й історія точно відображають людину, а людина поєднує в собі світ, природу та історію в мініатюрі [5].

Принципово важливим положенням антропософської педагогіки є ідея поступального й цілісного розвитку дитини, її нерозривного зв’язку із соціальним оточенням. Р. Штейнер розглядав розвиток як реалізацію глибинних життєвих сил, який, однак, не є повністю спонтанним і незалежним від умов життя процесом. “Саморозвиток” має внутрішню логіку, детермінацію, фізіологічне обґрунтування. У зв’язку з цим він виокремлював семирічні етапи розвитку, які мають свої “вирішальні трансформації”. Психіка дитини (інтелект, почуття, воля) зумовлена станом її духу, тіла та душі. Тому всі повідомлення, які отримує дитина від дорослого, повинні бути сповнені життям, “щоб рости разом з нею”, на думку Р. Штейнера. У цьому контексті розкривається мета вальдорфської педагогіки –

виховання людей, орієнтованих на навколишній світ, чутливих до нового, здатних приймати усвідомлені рішення і брати на себе відповідальність за них і свої дії.

Людина, за твердженням Р. Штейнера, має не лише чуттєво видиме фізичне тіло, а й надчуттєві органи – ефірне тіло, астральне тіло і Я-тіло. Народжена дитина є лише фізичним тілом, має в собі тільки задатки людського, яке виховується в ній на основі наслідування [24].

Ці основні теоретичні ідеї впливають на свідомість організаторів, учителів-практиків, на відкриття в Україні вальдорфських центрів, шкіл, дошкільних закладів (Харків, Донецьк, Луганськ, Львів, Івано-Франківськ, Кам'янець-Подільський, Сімферополь, Херсон та ін.), розширення сфери їх впливу на педагогічну громадськість.

Вальдорфська педагогіка в Україні почала розвиватися ще на початку 90-х рр. минулого століття, як зазначає О.А. Удод, директор Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОНмолодьспорту України [17].

Важливим чинником поширення ідей Р. Штейнера стало те, що вони є співзвучними кращим гуманістичним ідеям української педагогіки: Григорія Сковороди, Костянтина Ушинського й Василя Сухомлинського, а також сучасним тенденціям розвитку освіти. Тож два десятиліття тому серед українських освітян з'явилася група ентузіастів, яка поставила за мету змінити обличчя навчального закладу, зосередивши зміст і форми його діяльності на особистості дитини. В Україні виникли перші вальдорфські ініціативи, які є нині експериментальними школами МОНмолодьспорту. Перехід до моделі навчання, побудованої на засадах такої педагогіки, став складним процесом переосмислення, переоцінки педагогами змісту й методів діяльності освітнього закладу. Школи, створені в Києві, Одесі, Дніпропетровську, від самого початку зорієнтувалися на цілісне запровадження цієї педагогічної системи.

З 2001 р. такі школи працюють за програмою Всеукраїнського науково-методичного експерименту “Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні”. Дослідження проводяться у трьох напрямках: вплив педагогіки на розвиток особистості учнів, розробка й апробація експериментальних навчальних програм, пошук нових моделей управління навчальним закладом. Досвід показує, що вальдорфська школа створює сприятливі умови для розвитку особистості учня, адже свідоме засвоєння знань відбувається не тільки на інтелектуальному рівні, а й на основі життєвого досвіду та самоспостереження. А художньо-образне викладання стимулює розвиток творчого мислення.

Найвагоміший здобуток – навчальні програми. У 2008 р. з'явилися програми для початкової школи, в 2009 р. – для 5–9-х класів, в 2012 р. – для 10–11-х класів. Сформульовано загальну науково обґрунтовану концепцію побудови освіти у вальдорфських школах України [25].

Навчальний план вальдорфських шкіл базується на таких принципах: орієнтація на людину та її розвиток; орієнтація на світ і культуру; орієнтація на дитину та конкретну ситуацію; орієнтація на пізнання й практичні вправи [17].

До речі, засновник вальдорфської педагогічної системи не розробив жодного навчального плану. У роки заснування першої вальдорфської школи він надав учителям поради стосовно навчальних тем, які особливо підходять дітям відповідно до їх розвитку й віку. Вчителі, спираючись на власний досвід і знання своїх дітей, повинні планувати та розробляти індивідуальні уроки з урахуванням соціальної й культурної інтеграції відповідного регіону. Казки, історії, легенди,

міфи, які розповідаються на уроках в початковій школі, повинні стосуватися регіону, в якому вони знаходяться. Запропоновані Р. Штейнером рекомендації не обмежуються елементами “середньоевропейської культури”, а навпаки, містять загальнолюдське та історичне, але навчальний план вальдорфської школи не може бути перейнятим за рецептом іншими культурами [16].

Навчання у вальдорфській школі не зводиться до передачі знань, умінь та навичок, воно створює умови для виховання в широкому розумінні, коли мислення приводиться у правильне співвідношення з волею, почуттями, бажаннями. У школі створюється педагогічний простір, сприятливий для цілісного розвитку особистості та збереження фізичного, психічного й духовного здоров'я дітей [15].

Розклад занять у вальдорфській школі ритмічно повторюється і складається з трьох частин.

Перша частина – “головний урок”, та дисципліна, яка поглиблено вивчається. Її вивчають 3–4 тижні – “епоха”, потім переходять до іншої епохи (3–4 тижні), тобто починається вивчення нового предмета. *Викладання здійснюється “епохами” по 2–4 тижні.* У другій половині дня школярі займаються тими предметами, які активізують дихання та будуються як процес вправ: іноземна мова, музика й евритмія.

Шкільний період визначає 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 учителя. Приблизно в 9 років дитина переживає почуття першого відокремлення від світу дорослих, наслідком чого може стати відчуття самотності. Цей період Р. Штейнер називає “рубіконом” [14].

Своєрідність навчальних дисциплін та глибока інтеграція знань приводять до того, що у вальдорфській школі виділяються головні уроки та спеціальні предмети. Головний урок проводиться щоденно й займає дві навчальні години. Для предметів, що потребують систематичних спеціальних вправ, таких як іноземні мови, ремесло, фізична культура, художні дисципліни, виділяються окремі уроки [27].

Музика має таке саме значення, як і вивчення мов. Діапазон музичного навчання постійно розширюється, потім організуються оркестри й різноманітні ансамблі [28].

У вальдорфських школах вивчають предмети, які мають на меті надати більшої естетичної та практичної спрямованості процесу навчання, забезпечити тісну взаємодію теоретичного навчання з художньо-прикладною діяльністю, інтеграцію різних галузей знань. Такою дисципліною, передусім, вважають *евритмію* (грец. прекрасний ритм, благозвучність, стрункість) – виконання віршів або музики за допомогою ритмічних рухів. В евритмії кожен звук постає як зримий образ, оскільки відповідає специфічному руху. У музиці, наприклад, через рух відкривається тональність, передаються інтервали, тобто весь світ стає зримим. До евритмії як мистецтва руху, “видимої мови”, “видимої музики”, за переконанням Р. Штейнера, не можна ставитися лише як до сценічного мистецтва, вона мусить бути невід’ємною частиною педагогічного процесу, оскільки здійснює гігієнічний, навіть терапевтичний вплив на дитину, сприяє виробленню її спритності, координації рухів, розвитку музичного слуху, образотворчих здібностей, уяви, фантазії. Особливе значення евритмія має для розвитку волі учня. За

допомогою евритмічних вправ, на думку Р. Штейнера, може бути розвинута така воля, яка залишиться у людини на все життя, тоді як будь-який інший спосіб розвитку волі має ту особливість, що протягом життя вона стає слабшою внаслідок різних подій і випадків. Важливу роль відіграє евритмія й у вихованні соціальної поведінки дітей, адже гармонійності в ній можна досягти лише за умов взаємної уваги та поваги [24].

При цьому в загальний зміст освіти інтегруються актуальні проблеми реального життя, питання екології, здоров'я, безпеки тощо, що відповідає вимогам Державного стандарту до інтеграції освіти в сучасній школі.

У 2009 р. в Києві пройшла зустріч керівників науково-педагогічного проекту “Вальдорфська школа в Україні” та представників вальдорфських шкіл України. На зустрічі був проаналізований науково-методичний експеримент всеукраїнського рівня “Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні”, презентувались його концептуальні засади, а також пройшло обговорення програми подальшого розвитку експерименту.

У 2010 р. відбулася Конференція вальдорфських учителів в Україні. Темою конференції була “Естетика Шиллера та вчення про колір Гете – основа для роботи в середній та старшій вальдорфській школі”. З учасниками конференції працювали науковці із Німеччини.

На базі вальдорфської школи “Софія” відбулася перша сесія Київського регіонального вальдорфського педагогічного семінару, де висвітлювалися дослідження з мови, людинознавства, мистецтва мовлення; евритмії; самооцінювання [30].

У 2010 р. (м. Київ) проводився курс з підвищення кваліфікації вальдорфських учителів-математиків шкіл Києва, Дніпропетровська, Кривого Рогу, Одеси. Всього 13 учителів. Курс викладав Дітер Кьотер – вальдорфський учитель (Німеччина), який має педагогічний стаж понад 20 років з математики, фізики, астрономії, релігії.

Основним методом, на який потрібно спиратися вчителям при навчанні дітей, є духовно-науковий, на думку Д. Кьотера. Це передбачає не визначати, а описувати феномен у математиці; працювати з морально-духовною складовою особистості; пробуджувати власні сили дитини зсередини за допомогою геометрії, алгебри. Курс математики може супроводжуватися *ботмерівською гімнастикою*, тобто створює переживання математичних закономірностей у музиці, за допомогою співів, ритмів. Математика пов'язана з розвитком відчуття рівноваги дитини: опанування простору (спереду/позаду, вгорі/внизу, ліворуч/праворуч). Розроблена система вправ на формування рівноваги, на виконання ритмічних рухів та жонгливання.

У 2011 р. було святкування 150-ї річниці від дня народження австрійського вченого, філософа, культурного діяча Р. Штейнера. Тема заходу була визначена як “Діяти із духу часу”. Учасники заходу працювали у групах: “Сутність людини”, “Антропософський шлях пізнання”, “Гетеаністична теорія пізнання”, Евритмія, Музика, Живопис із сутності кольору, Органічна архітектура, “Соціальна тричленність”, “Вальдорфська педагогіка”, “Лікувальна педагогіка”, “Антропософська медицина”, “Лікувальна евритмія”, “Біодинамічне землеробство”, “Робота з власною біографією”.

У 2011 р. в Національному педагогічному університеті ім. М.П. Драгоманова було проведено теоретико-практичний семінар: “Вальдорфська педагогіка: витоки і перспективи”.

Сьогодні проект “Вальдорфська педагогіка в Україні” реалізується на базі експериментальних навчальних закладів всеукраїнського рівня – Дніпропетровської вальдорфської середньої загальноосвітньої школи Дніпропетровської міської ради та Криворізького навчально-виховного комплексу “Загальноосвітня вальдорфська школа I–III ступенів – дитячий садок” Криворізької міської ради Дніпропетровської області (наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 15.06.2011 р. № 584), загальноосвітнього навчального закладу I–III ступенів “Вальдорфська школа “Михаїл” (наказ МОН України від 16.02.2011 р. № 142), середньої загальноосвітньої Школи вільного розвитку Індустріального району м. Дніпропетровськ (наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 03.08.2011 р. № 230).

Мета: виявити та обґрунтувати закономірності становлення й розвитку Я-концепції учнів вальдорфських шкіл на різних вікових етапах.

Очікуваний результат:

– високий рівень розвитку самосвідомості учнів вальдорфських шкіл, зростання їх адаптаційних можливостей, формування позитивного ставлення до себе та емоційної стійкості, збереження й зміцнення фізичного та психічного здоров'я;

– створення діагностичного інструментарію для дослідження основних складових Я-концепції (когнітивної, емоційно-оціночної, поведінкової), розробка індивідуальних карт розвитку особистості на кожному з вікових етапів;

– упровадження індивідуальних корекційних програм, розробка рекомендацій з проблеми формування позитивної Я-концепції для практичних психологів та вчителів [29].

Для більш глибокого розуміння сутності вальдорфських ініціатив необхідно використовувати специфічний понятійний апарат, на який спирається та посилається антропософічна педагогіка Р. Штейнера, а саме:

1. *Антропософічна (гуманістична, вальдорфська) педагогіка* – система поглядів, ідей, теоретичних положень на троїсту сутність дитини (інтелект, почуття, воля), що зумовлено станом її духу, тіла та душі. Центральна ідея – поступальний і цілісний розвиток, саморозвиток дитини за семирічними, річними, денними етапами, її нерозривного зв'язку із соціальним оточенням, регіоном проживання.

2. *Антропософія* – культурно-освітній рух, філософське вчення (різновид теософії), яке розроблене Р. Штейнером та поєднує в собі елементи німецького ідеалізму (дійсність як поступове самовиявлення духу), світогляду І.В. Гете, згідно з яким світові явища розглядаються як метаморфоза об'єктивного духу, а також християнства, згідно з яким розвиток здатності до пізнання приводить людину до досконалості. Це розуміння того, що світ, природа та історія відображають людину, а людина поєднує в собі світ, природу та історію в мініатюрі як маленький космос, а космос – це велика людина. Учення, що має на меті розкриття за допомогою спеціальних вправ прихованих можливостей людини, виховання в неї здатності до духовного споглядання, завдяки чому стають доступними для її сприйняття недосяжні речі.

3. *Виховання вільне* – напрям у педагогіці, який спирається на теоретичні основи вільного саморозвитку дитини в ході самодіяльних занять.

4. *Гімнастика ботмерівська* – система вправ з ритмічних рухів, жонглювання, співів, ритмів, які створюють переживання математичних закономірнос-

тей у музиці й рухах; розвиток відчуття рівноваги дитини, опанування простору (спереду/позаду, вгорі/внизу, ліворуч/праворуч).

5. *Евритміст* – спеціаліст високої кваліфікації, який має сертифікат з організації евритмії у вальдорфській школі.

6. *Евритмія* – мистецтво руху, мистецтво “видимої мови”, “видимої музики”, що виникло в результаті вивчення законів руху гортані, піднебіння, губ, завдяки яким людина можна говорити та співати. Закономірність рухів гортані, за Р. Штайнером, можна поширити на весь людський організм. Особливо “промовистими” можуть бути руки. Евритмія сприяє координації дитячих ритмічних рухів, розвитку музичного слуху, образотворчих здібностей, уяви, фантазії. Використання найпростіших ритмів і вправ з палицею в перших класах до виступів на шкільній сцені з ліричними, драматичними і музичними вправами у старших класах – це невід’ємна частина педагогічного процесу у вальдорфській школі.

7. *Епоха* – періодичне викладання одного навчального предмета (головний урок) у ранкові часи протягом 3–4 тижнів.

8. *Мета вальдорфської школи* – виховання, навчання та розвиток дитини, орієнтованої на навколишній світ, чутливої до нового, здатної приймати усвідомлені рішення й брати на себе відповідальність за них і власні дії.

9. *Навчання “за епохами” (“епохальна методика”)* – періодична система викладання навчальних дисциплін (головних уроків). Математика, історія, фізика тощо викладаються не паралельно, а періодами, у здвоєних ранкових заняттях, щодня впродовж 3–4 тижнів. Здвоєні заняття з художньо-прикладного мистецтва відбуваються у другій половині дня. Денні години відводяться на заняття музикою, мовою, евритмією.

10. *Ритм* – поняття, введене Р. Штейнером для пояснення періодичності розвитку дитини та враховує семиричний, річний і денний цикли в розвитку дитини [38].

11. *Урок головний* – ранковий урок у першій половині дня, на якому вивчається один предмет (математика або фізика) протягом кількох тижнів.

Висновки. Отже, вищезазначені позиції вальдорфських ініціатив в Україні поширюються та впливають на загальну свідомість педагогічної спільноти, цілеспрямовано збагачують досвід окремих учителів, які розробляють інтегровані уроки з урахуванням соціокультурної складової регіону, епосу того краю, на території якого проживають діти, спираються на мислення дитини в контексті з її волею, почуттями, бажаннями, вміють навчати за “епохальною методикою” в школі, впроваджують теоретичні та світоглядні основи антропософії та антропософічної педагогіки Р. Штейнера [30].

Список використаної літератури

1. Абашкіна Н.В. Організація навчально-виховного процесу у вальдорфській школі (Німеччина) / Н.В. Абашкіна // Початкова школа. – 1993. – № 7. – С. 41.
2. Абашкіна Н.В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині / Н.В. Абашкіна. – К., 1998.
3. Арапів М. Що таке вальдорфська школа / М. Арапів // Кур’єр. – 1999. – № 5.
4. Пинский А.А. Вальдорфская педагогика : антология / А.А. Пинский. – М. : Просвещение, 2003. – 494 с.
5. Вальдорфська педагогіка в Україні. З повагою до дитини. – К. : НАІРІ, 2009. – 166 с.
6. Вентцель К. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад / К. Вентцель. – М., 1995.

7. Ионова Е.Н. Вальдорфская педагогика: теоретико-методологические аспекты / Е.Н. Ионова. – Харьков, 1997. – 299 с.
8. Ионова О. Евритмия і малювання форм у вальдорфській школі / О. Ионова // Рідна школа. – 1999. – № 11. – С. 54.
9. Існева О. Зміст вальдорфської освіти. Засіб розвитку особистості учня / О. Існева // Рідна школа. – 1999. – № 7, 8. – С. 37–40.
10. Калгрєн Ф. Воспитание к свободе / Ф. Калгрєн. – М. : МЦВП, 1993. – 272 с.
11. Краних М. Антропософские основы вальдорфской педагогики / М. Краних. – К. : Генеза, 2008. – 277 с.
12. Мальцева А. Асоціація вальдорфських ініціатив в Україні (вальдорфська педагогіка) / А. Мальцева // Шкільний світ. – 1999. – № 11 (43). – Червень.
13. Мостова Т. Вальдорфська педагогіка / Т. Мостова // Освіта України. – 1999. – № 1, 2 (125). – С. 11.
14. Передерій О.Л. Вальдорфська педагогіка як цілісна система навчання, виховання та розвитку особистості / О.Л. Передерій // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2012. – Вип. 23 (76). – С. 152–159.
15. Програми вальдорфських шкіл України. 1–9. – К. : Генеза, 2010. – 510 с.
16. Пучко А.О. Розвиток вальдорфської педагогіки в умовах інтернаціоналізації і глобалізації освіти: (Педагогічні видання) [Електронний ресурс] / А.О. Пучко // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2008. – № 2. – Режим доступу: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n2_2008_st_11/
17. Учебные программы вальдорфских школ. – М. : Народное образование, 2005. – 518 с.
18. Черкасова О. Педагогические основы вальдорфской школы / О. Черкасова. – Самара : СГУ, 1995.
19. Штейнер Р. Общее учение о человеке как основа педагогики / Р. Штейнер. – М. : Парсифаль, 1999. – 399 с.
20. Штейнер Р. Педагогика, основанная на познании человека / Р. Штейнер. – М. : Парсифаль, 1996. – 129 с.
21. Штейнер Р. Искусство воспитания: методика и дидактика / Р. Штейнер. – М. : Парсифаль, 1996. – 176 с.
22. Міжнародна асоціація підтримки Вальдорфської педагогіки [Електронний ресурс] // Вісник психології і педагогіки : зб. наук. пр. – 2012. – Режим доступу: http://www.psyh.kiev.ua/Міжнародна_асоціація_підтримки_Вальдорфської_педагогіки
23. Тищенко К. Вальдорфська освіта: у пошуках духовності й свободи [Електронний ресурс] / К. Тищенко // Українська правда життя – 2011. – Режим доступу: <http://lifepravda.com.ua/society/2011/01/11/70089/>
24. Бикова Д.В. Використання ідей “Вальдорфської педагогіки” у сучасних школах [Електронний ресурс] / Д.В. Бикова – Харків, 2009. – Режим доступу: <http://www.kazedu.kz/referat/98405>.
25. Школа без оцінок (Освітній портал ПедПРЕСА) [Електронний ресурс] / Максим Короденко // Освіта України – 2012. – № 41. – Режим доступу: <http://pedpresa.com/blog/shkola-bez-otsinok.html>.
26. Розвиток вальдорфської педагогіки в умовах інтернаціоналізації і глобалізації освіти [Електронний ресурс] / А.О. Пучко // Портал сучасних педагогічних ресурсів. – 2008. – Режим доступу: http://www.intellect-invest.org.ua/rus/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n2_2008_st_11/?print.
27. Концепція проекту “Вальдорфська педагогіка в Україні” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://argo1.com.ua/7.htm>.

28. Актуальність вальдорфської педагогіки в наш час [Електронний ресурс] / Євгенія Анцибор // Молода Просвіта. – 2011. – Режим доступу: http://molodaprosvita.org.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=179:2011-03-16-10-56-30&catid=20:2008-09-21-16-42-33&Itemid=105.

29. Проект “Вальдорфська педагогіка в Україні” (Інститут інноваційних технологій і змісту освіти) [Електронний ресурс]. – 2010–2012. – Режим доступу: http://www.iitzo.gov.ua/proekt_valsdorvska_pedagogika.html.

30. Вальдорфская педагогика (Вальдорфская школа “Ступени”) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://stupeni.odessa.ua/publ/2-1-0-47>.

Стаття надійшла до редакції 13.11.2012.

Фунтикова О.А. Вальдорфские инициативы сегодня в Украине

В статье раскрыты вальдорфские инициативы в Украине, отражены историогенеза и актуалгенеза осуществления воспитания, обучения и развития ребенка по принципам антропософии и антропософической педагогики, основателем которой был Рудольф Штейнер.

Ключевые слова: антропософическая педагогика, антропософия, вальдорфские инициативы, гимнастика ботмеровская, эпоха, Рудольф Штейнер, эвритмия.

Funtikova O. Waldorf initiative in Ukraine today

The article deals with waldorf of initiative in Ukraine, examine a question of historiogenesis and actualgenesis realization of education, studies and development of child by the principles of anthroposophy and pedagogies of anthroposophy, Rudolf Steiner was founder of it.

Key words: anthroposophy, epoch, evrytmiya, gymnastics botmerivska, Steiner Rudolf pedagogies of anthroposophy, waldorf of initiative.

ПЕДАГОГІЧНІ ЦІННОСТІ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розкрито особливості формування педагогічних цінностей у майбутніх учителів початкових класів як основи їх особистісно-професійного становлення.

Ключові слова: педагогічні цінності, ціннісні орієнтації, педагогічна рефлексія, особистісно-професійне становлення вчителя початкових класів.

Актуальність проблеми формування професійно-педагогічних цінностей учителів початкових класів зумовлена стратегічними завданнями щодо створення нової системи освіти на основі прогресивних концепцій, інноваційного підґрунтя діяльності сучасної школи.

Професійні цінності є важливим моментом у підготовці й професійному становленні майбутнього вчителя [2]. У професійній діяльності суб'єкт виражає своє розуміння об'єкта й предмета діяльності, засобів її значущості для себе та інших. Багатогранність цінностей у структурі особистості дає змогу досліджувати їх у контексті багатьох феноменів: світогляд, мислення тощо. Процес оволодіння особистістю професійно-педагогічними цінностями проходить ряд послідовних етапів: орієнтація в педагогічній дійсності й набуття професійних знань, умінь, навичок; використання набутих знань на практиці; створення власних професійно-педагогічних цінностей.

У нашому дослідженні одним із перших постає завдання визначення індикаторних характеристик, що фіксують професійно значущі цінності вчителя початкових класів, які виникають у його професійній діяльності. Так, психолого-педагогічними характеристиками професії вчителя початкових класів є особистісні якості, які умовно можна поділити на три основні групи: емоційні, мотиваційні, інтелектуальні. Ця проблема особливо актуальна саме щодо цієї професії, оскільки компоненти, які характеризують особистість учителя, забезпечують його професійні функції й дають можливість взаємодіяти з учнем.

Мета статті – розкрити теоретичні аспекти формування педагогічних цінностей майбутніх учителів початкових класів як основи їх особистісно-професійного становлення.

Успіх професійної діяльності залежить від задоволеності власною професією, професійного інтересу й безпосередньо організації та управління її об'єктивними й суб'єктивними елементами, з якими пов'язаний цей вид діяльності. Світоглядна позиція, відображаючи систему активних відносин вчителя в професійній діяльності та її основну цінність – дитину, визначає професійну спрямованість фахівця.

Деякі науковці (З. Курлянд, Г. Нагорна) виходили з того, що професійно-педагогічна спрямованість – це наявність глибокого, стійкого інтересу до педагогічної діяльності, потреби займатися нею, що виявляється в прагненні до професійного розвитку, вдосконалення; усвідомлення високої соціальної та особис-

тісної значущості педагогічної творчості; професійна готовність до педагогічної діяльності.

Р. Хмелюк стверджує, що професійно-педагогічна спрямованість, як провідна професійна властивість особистості, дає вчителю змогу проникати в закономірну природу педагогічних явищ і процесів, адекватно орієнтуватися в створюваних ситуаціях, передбачати цілеспрямовані способи впливу на духовний світ вихованців. Зазначаючи, що професійно-педагогічна спрямованість формується в процесі спеціальної підготовки, автор акцентує увагу на тому, що вона, по суті, виражається в усвідомленості професії вчителя, стійкому позитивному ставленні до неї, схильності до спілкування і роботи з дітьми [7, с. 254].

Н. Левітов під спрямованістю особистості розуміє своєрідне вибіркоче ставлення людини до дійсності, що впливає на її діяльність і є її визначальною характеристикою [1]. Подібну точку зору висловлює В. М'ясищев, який визначає спрямованість особистості як вибіркочу активність у її відносинах і діяльності [5].

Отже, спрямованість особистості – це сукупність стійких мотивів, інтересів, цінностей, що спрямовують діяльність щодо об'єктивної дійсності. Показниками спрямованості є ставлення людини до суспільства, праці, подій, інших людей, самої себе. Ставлення – вибіркочий, усвідомлений зв'язок людини зі значущим для неї об'єктом [5].

Професійну спрямованість сучасних учителів окреслено комплексом педагогічних дисциплін, що є основою в системі підготовки студента. Підвищення якості професійної підготовки досягається різними шляхами:

- оновленням змісту навчального процесу відповідно до останніх досягнень науки й практики;
- підвищенням науково-педагогічної кваліфікації вчителів, їхнім активним залученням до участі у творчій діяльності;
- оновленням навчальної й науково-експериментальної бази для вдосконалення практичних навичок [8].

Чітко виражена спрямованість на загальнолюдські цінності створює передумови формування професійно значущих цінностей. Так, професійні цінності вчителя початкових класів (цілеспрямованість, принциповість, самостійність, ініціативність, стійкість, організованість, витримка тощо) слугують важливою передумовою успішного становлення майбутнього вчителя. Вони також відіграють важливу роль у формуванні в учителя позитивних мотивів, що визначають ставлення до майбутньої діяльності.

Форми існування та виявлення спрямованості особистості включають у себе підготовку студентів до відповідних професійних дій, виступаючи мотивами поведінки та діяльності, визначаючи вибір напрямку діяльності, спричиняють вибір відповідних дій і вчинків у певній ситуації. Тому спрямованість визначається і як сукупність мотивів поведінки особистості.

У дослідженнях Н. Кузьміної [3] визначено основні компоненти структури професійної спрямованості особистості вчителя, а саме:

- свідомість суспільної значущості професії вчителя (когнітивний компонент);
- задоволеність обраною педагогічною професією, мотивація професійної діяльності (емоційний компонент);
- усвідомлення й самооцінка своїх педагогічних здібностей майбутніми вчителями, їхнє ставлення до труднощів професійної діяльності (дійовий компонент).

Н. Кузьміною виділено й охарактеризовано п'ять рівнів діяльності вчителя: репродуктивний (мінімальний), адаптивний (низький), локально-моделювальний (середній), системно-моделювальний (вищий) [3]. Відповідно до них Ю. Бабанський виділяє етапи розвитку педагогічного професіоналізму:

1) володіння основами професії, успішне застосування відомих прийомів діяльності на практиці (учитель-професіонал);

2) використання в учительській практиці разом з апробованими засобами оригінальних нових підходів до розв'язання завдань, їх успішна реалізація у власній діяльності (вчитель-новатор);

3) уміння вчителя не лише пропонувати нові ідеї, застосовувати їх у своїй діяльності, а й науково обґрунтовано оцінювати їх ефективність і можливість передачі іншим (учитель-дослідник) [6].

Тому ознаками високої кваліфікації вчителя є єдність високого рівня соціальної активності та світогляду.

Психологічний аспект професійного становлення характеризується відповідним рівнем сформованості педагогічних здібностей (організаційних, комунікативних, навчально-пізнавальних, творчих), наявністю професійно значущих якостей і цінностей особистості (любов до дітей, чесність, справедливість, доброта, витримка, терпіння, принциповість, почуття гумору тощо), особливістю нервової системи, педагогічними умовами тощо. При цьому слід підкреслити, що саму по собі констатацію наявності перелічених вище моментів не можна розглядати як психологічну основу процесу становлення майбутніх учителів початкових класів. При вирішенні педагогічних ситуацій у навчально-виховному процесі студенти виявляють активність, спрямовану на вирішення педагогічних проблем, пізнання своєї індивідуальності в майбутній педагогічній діяльності. Цей процес самопізнання й самостворення індивідуальності, для якої характерні компенсаторні відношення властивостей, є психологічною основою формування професійно-педагогічних цінностей у процесі професійного становлення майбутніх спеціалістів.

Індивідуальні особливості людини інтегруються в цілісну індивідуальність у процесі діяльності, в якій формуються й практичні аспекти професійного становлення, а саме безпосереднє втілення особистісних цінностей у професійне життя.

Виходячи з такого аналізу професійного становлення майбутніх фахівців, ми прогнозуємо необхідним розвиток таких компонентів професійно-педагогічних цінностей: мотиваційного (потреби, мотиви, інтереси, установки, переконання), змістово-процесуального (педагогічні знання, уміння, навички, здібності) і рефлексивного (самопізнання, самовдосконалення, самооцінка).

Особливості руху діяльності розкриваються при виділенні ціннісних орієнтацій особистості в навчально-виховному процесі пізнавальної та практичної діяльності, спрямованої на їх розкриття. Чергування то однієї, то іншої сторони діяльності викликає зміну періодів у становленні особистості, посилює можливість формування тих чи інших професійних цінностей.

Отже, виходячи з аналізу психолого-педагогічної літератури, ми вважаємо за необхідне розглядати феномен професійно-педагогічних цінностей з позицій мотиваційного, змістово-процесуального та рефлексивного компонентів. Означені професійні цінності вчителя не є природженим явищем, вони формуються й розвиваються завдяки досвіду людини.

Згідно із загальноновизнаними науковими підходами (Н. Кузьміна, В. Сласт'юнін, О. Щербаков та ін.), мотиваційний компонент становить основу інших складників професійно-педагогічних цінностей. Відтак, складниками мотиваційного компонента виступають наявність професійних мотивів та інтересів в оволодінні професією вчителя, а також усвідомлення значущості професійно-педагогічних цінностей. Змістово-процесуальний компонент відображає наявний рівень теоретичних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для практичної діяльності майбутнього вчителя початкових класів. Рефлексивний компонент професійно-педагогічних цінностей включає самопізнання та самооцінку професійної діяльності, що виражається через професійну спрямованість.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури, здійснений з метою з'ясування стану дослідження проблеми професійно-педагогічних цінностей як основи процесу становлення майбутнього спеціаліста, дає підстави для таких узагальнень.

Феномен “професійно-педагогічних цінностей” – багатоаспектне та багаторівневе утворення. Складність його науково-педагогічного усвідомлення пов'язана з тим, що професійні цінності водночас можуть бути розглянуті як вирішальні моменти в професійному становленні майбутнього вчителя початкових класів.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки домінує підхід до визначення професійних цінностей як якостей особистості – таких, що забезпечують успішний перехід із системи вузівського навчання до професійної діяльності.

Дослідження процесу становлення майбутніх учителів початкових класів на основі оволодіння професійно-педагогічними цінностями є теоретично й практично значущим. Психологічний аспект професійного інтересу полягає в тому, що він виявляється в індивідуальних особливостях особистості, в його психічних процесах, що включають інтелектуальний, мотиваційний та емоційний компоненти, і формується в процесі діяльності.

Якщо розглядати цінності як невідокремлений елемент професійної діяльності, органічний складник її цілісності, що виявляє себе на всіх етапах її підготовки й виконання, то вважаємо правомірним припустити, що сама по собі цінність не може володіти змістовними характеристиками без співвіднесення із самою особистістю та професійною діяльністю, що нею реалізується. Механізм професійно-педагогічних цінностей учителя можна пояснити крізь призму властивостей та відносин суб'єкта, завдяки яким відбувається його професійне становлення. Таким чином, професійно-педагогічні цінності є результатом складної трансформації інтересів, мотивів, потреб під впливом практики, усвідомлення, переосмислення.

У процесі професійного становлення майбутнього вчителя початкових класів відбувається зміна уявлень про професійну діяльність. Виділення студентом тієї чи іншої сторони професійної дійсності як значущої залежить від умов її життєдіяльності.

Професійне становлення майбутнього фахівця передбачає розв'язання двох головних завдань, а саме психологічного та педагогічного. Через психологічний аспект здійснюється формування таких цінностей, які визначають позитивне ставлення до професійної діяльності, які, виконуючи функцію мотивів, виступають як інтелектуальні, емоційні та інші явища. До них зараховуємо гуманізм, комунікабельність, емоційність, професіоналізм, людяність, взаєморозуміння тощо.

До основних професійно-педагогічних цінностей, що визначають становлення спеціаліста, важливо віднести цінності, які пов'язані з усвідомленням об'єктивної потреби та спеціальної значущості для суспільства професії вчителя початкових класів.

Ефективним шляхом психологічного становлення й особистого розвитку є здатність до рефлексії. У педагогіці та психології рефлексію розглядають як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психологічних станів і актів. Рефлексивні процеси характеризуються як самоаналіз [2; 4]. З позицій соціальної психології рефлексія – це характеристика людського мислення. У цьому значенні поняття ототожнюється з роздумами, міркуваннями [6]. Отже, рефлексія – це розуміння людиною самої себе, усвідомлення й оцінка власних дій і вчинків.

Особистісне самоосмислення, самовизначення можливе тільки на відповідному рівні розвитку свідомості – з появою особистісної рефлексії, аспектами якої є самоаналіз, самооцінка, саморозвиток. Кожен з названих аспектів є механізмом самовизначення індивіда, а тому їх співвідношення, у свою чергу, забезпечує професійне становлення майбутнього спеціаліста.

Рефлексія, як правило, спричиняється ускладненнями в діяльності, що потребує аналізу, усвідомлення, оцінювання структури та змісту професійної діяльності. Педагогічна рефлексія – це діяльність, яка зумовлює здатність особистості до самоаналізу з метою усвідомлення цілей і структури своєї діяльності та засобів оптимізації професійної діяльності.

У педагогіці рефлексія – це родове поняття інтелектуальної й емоційної діяльності, в якій індивід усвідомлює свій досвід і ціннісні ставлення. Рефлексія передбачає самопізнання суб'єктом власних психічних станів та актів [4]. Професійна рефлексія передбачає усвідомлення цілей, проблем навчально-виховного процесу, проблем самопізнання та самооцінювання. Тому необхідною умовою професійного становлення майбутнього фахівця вважаємо здатність до рефлексії як одну з базових професійно важливих цінностей.

Через рефлексію студент відображає ставлення до професійної діяльності, регулює психічні стани й оцінює їх. Отже, механізм саморегуляції забезпечує утворення нових цінностей, які впливають на зміст та спрямованість на професійну діяльність.

Педагогічна підготовка передбачає набуття теоретичних професійних знань та формування практичних умінь і навичок. Аспекти професійного становлення взаємопов'язані між собою. Так, наприклад, організована відповідним чином професійна діяльність, що передбачає наявність теоретичних знань і практичних умінь, є важливою передумовою в забезпеченні психологічного мікроклімату цієї діяльності.

Висновки. Отже, професійно-педагогічні цінності як складні утворення відображають різні форми та взаємодії суспільного й індивідуального в особистості майбутнього вчителя, що формуються під впливом об'єктивної дійсності, шляхом оволодіння професійними знаннями, вміннями та навичками. На цій підставі суб'єкт реалізує засвоєні професійні цінності, зіставляючи їх зі своїми переконаннями, потребами, інтересами.

Психологічний і педагогічні аспекти підготовки майбутнього вчителя у ВНЗ формують у структурі особистості професійні ціннісні орієнтації та професійно-педагогічні цінності, що є вихідним моментом у професійному становленні майбутнього вчителя початкових класів.

Список використаної літератури

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И.А. Зимняя. – [2-е изд., доп., испр. и перераб.]. – М. : Логос, 200. – 384 с.
2. Колеси М. Особенности рефлексии как формы самопознания личности : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : 19.00.01 / М. Колеси. – К., 1996. – 16 с.
3. Кузьмина Н.В. Методы для анализа деятельности педагогов : методические рекомендации / Н.В. Кузьмина. – Л., 1975. – 125 с.
4. Ліненко А.Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності / А.Ф. Ліненко. – К. : Ін-т педагогіки АПН України, 1996. – 420 с.
5. Мясищев В.Н. Психология отношений: Избранные психологические труды / Акад. пед. и соц. наук. Моск. психолого-соц. ин-та; [сост. В.А. Журавель; под ред. А.А. Бодалева]. – М. : Воронеж : Ин-т практ. психологии : НПО МОДЕК, 1995. – 356 с.
6. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб. : Питер, 1999. – 416 с.
7. Сухомлинська О.В. Цінності в історії розвитку школи в Україні / О.В. Сухомлинська // Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / [за заг. ред. О.В. Сухомлинської, П.Р. Ігнатенка, Р.П. Скульського; упор. О.М. Павліченка]. – К., 1997. – С. 3–11.
8. Цукерман Г.А. Психология саморазвития / Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров. – М., 1995. – 288 с.

Стаття надійшла до редакції 21.11.2012.

Хомярчук А.П. Педагогические ценности в контексте личностно-профессионального становления будущего учителя начальных классов

В статье раскрыты особенности формирования педагогических ценностей у будущих учителей начальных классов как основы их личностно-профессионального становления.

Ключевые слова: педагогические ценности, ценностные ориентации, педагогическая рефлексия, личностно-профессиональное становление учителя начальных классов.

Homyarchuk A. Pedagogical values in the context of personal and professional development of primary school teachers

The article describes the features of the formation of pedagogical values of primary school teachers as the basis of their personal and professional development.

Key words: pedagogical values, value orientations, pedagogical reflection, personal and professional development.

ПИТАННЯ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ

У статті проаналізовано теоретичні питання позашкільної освіти в нормативних документах та ступінь їх розробки в науково-дослідній літературі. Розкрито сутність поняття “позашкільна освіта”, визначено її мету, завдання, принципи, функції.

Ключові слова: позашкільна освіта; мета, завдання, функції та принципи позашкільної освіти.

У контексті соціальних перетворень, які переживає наша держава, першочергового значення набуває освіта та виховання сучасної молоді. Позашкільна освіта як складова системи безперервної освіти основними завданнями висуває духовний, фізичний, інтелектуальний, культурний розвиток молоді, організацію змістовного дозвілля, соціальну адаптацію та орієнтацію у виборі майбутньої професії. Саме тому ця галузь освіти набуває важливого значення у вихованні гармонійного та впевненого у своїх можливостях громадянина України. У зв'язку із цим набуває актуальності вивчення вітчизняного позитивного досвіду позашкільного виховання з метою використання найкращих надбань у сучасній педагогічній практиці.

Аналіз останніх публікацій свідчить, що позашкільна освіта постійно перебуває у полі зору сучасних науковців України, про що свідчить широкий спектр наукових досліджень із цієї проблеми. Так, теоретичні питання позашкільної освіти знайшли своє відображення в працях О. Биковської, О. Глух, Г. Пустовіт; методологічні засади позашкільної роботи розкрито в дослідженнях В. Вербицької, Г. Пустовіт, Ю. Руденко, Т. Сущенко; історію та становлення позашкільної освіти досліджено в наукових розвідках В. Береки, О. Биковської, С. Букреєвої, О. Глух, А. Гуцол, Г. Пустовіт, Т. Цвірової; питання естетичного виховання молоді у системі позашкільної освіти висвітлено у дослідженнях О. Гудовсек, Н. Гузій, С. Кучер, Л. Мартинюк, Л. Яременко; організацію дозвілля дітей та молоді в позашкільних закладах викладено в публікаціях В. Балахтар, А. Золотарьової, Т. Корнієнко, Н. Морозової, М. Шиманського; зміст навчання в позашкільній освіті розкрито в дослідженнях В. Берека, С. Васильченко, В. Войчук, О. Мкртічян.

Мета статті полягає у всебічному огляді останніх науково-педагогічних досліджень у галузі позашкільної освіти для виявлення її основних проблем та визначення ступеня їх наукової розробки.

У світлі обраної теми публікації доцільним є вивчення поглядів сучасних учених на основні теоретичні питання в галузі позашкільної освіти. До них належать: визначення сутності поняття “позашкільна освіта” виявлення її мети та завдань, розкриття принципів і функцій позашкільної освіти.

Сутність поняття “позашкільна освіта” розкрито в наукових працях В. Балахтар, В. Береки, О. Биковської, С. Букреєвої, О. Глух. Так, С. Букреєва, базуючись на працях відомих педагогів Н. Крупської, С. Шацкого, А. Мака-

ренка, дає визначення терміна “позашкільна освіта”, як безперервного процесу, який стимулює в дітей інтерес до навчання в школі та розширює їх кругозір. У дослідженні О. Глух розкрито поняття “позашкільна освіта” з точки зору ідеології другої половини ХХ ст. Вона зазначає його як складову системи комуністичного виховання, що забезпечує розвиток пізнавальних інтересів та суспільної активності. Дослідник підкреслює, що в зазначений час позашкільна освіта є важливим фактором трудового виховання, професійної орієнтації, естетичного та фізичного розвитку дитини.

У дослідженні В. Береки наведено таке формулювання цього поняття: “позашкільна освіта – це науково обґрунтована в логічній єдності, наступності та послідовності система додаткових знань, умінь та навичок, що здобувають діти та молодь у позашкільних навчальних закладах різних типів, інших закладах освіти як центрів позашкільної роботи в позаурочний і позанавчальний час” [1, с. 3].

В. Балахтар розглядає питання дозвілля в системі позашкільної освіти у ХХ ст. та визначає сутність терміна “позашкільної освіти” як системи “знань, умінь та навичок, оволодіння якими забезпечує розвиток розумових і фізичних здібностей дітей та підлітків” [2, с. 11]. До того ж автор вважає, що завдяки позашкільній освіті в молоді формується відповідна поведінка, яка сприяє розвитку талантів, вибору професії, культурній організації дозвілля дітей і підлітків, виконанню завдань ідейно-політичного, морального, трудового, естетичного та фізичного виховання підростаючого покоління.

Більш детально розглядає цей термін О. Биковська. Вона досліджує тлумачення поняття “позашкільна освіта” в різних країнах світу. Так, у світовій практиці використовуються синонімічні значення терміна “позашкільна освіта”: “неформальна освіта” (США.non-formaleducation), “заклади позашкільного виховання” (Польща), “додаткова освіта” (Росія), “центри вільного часу” (Словаччина). На основі порівняльного аналізу дослідниця дає чітке та лаконічне формулювання терміна “позашкільна освіта”: “складова системи безперервної освіти, цілеспрямований процес і результат навчання, виховання, розвитку й соціалізації особистості у вільний час у позашкільних закладах та інших соціальних інституціях” [3, с. 16].

Сучасне значення терміна “позашкільна освіта” знаходимо в державних нормативних документах: Законі України “Про позашкільну освіту”, Законі України “Про освіту”, Концепції позашкільної освіти та виховання (1996) тощо. Згідно з ними, “позашкільна освіта” – це безперервний логічно побудований процес, що не має фіксованих термінів завершення й послідовно переходить з однієї стадії в іншу; складова системи безперервної освіти; процес, що відбувається в позашкільний та позанавчальний час; освіта, що надається позашкільними закладами й іншими установами; виховання всебічно розвиненої особистості; освіта, яка характеризується добровільною участю в навчальному процесі та у виборі занять; освітній процес, що адаптує дитину в суспільстві, надає спрямування на майбутню професію.

Отже, аналіз науково-дослідних матеріалів, які присвячені питанням позашкільної освіти ХХ ст., та вивчення сучасних нормативних документів свідчить, що термін “позашкільна освіта” трансформувалася від складової системи комуністичного виховання до складової системи безперервної освіти, яка забезпечує процес виховання, навчання та розвитку особистості у вільний час у позашкільних закладах.

Глибоке вивчення системи позашкільної освіти неможливе без розуміння її основних структурних елементів, якими є мета й завдання. З дослідження О. Глух зрозумілим стає, що в другій половині ХХ ст. у позашкільній освіті головною метою було задоволення різноманітних інтересів дітей, розвиток їх творчих здібностей, організація дозвілля, всебічний розвиток особистості, виховання громадськості. Сучасне розуміння мети позашкільної освіти знаходимо в Законі України “Про освіту”, де головною метою освіти визначено всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями.

Отже, порівняльний аналіз публікацій та нормативних документів на всіх етапах розвитку позашкільної освіти дає змогу стверджувати, що її метою є всебічний розвиток особистості.

Мета освіти реалізується через низку послідовно поставлених завдань. Саме тому науковці звертають особливу увагу на це питання. Так, у праці О. Глух розкрито основні завдання позашкільної освіти, які були притаманні їй у ХХ ст.: допомога школярам у навчанні; виховання всебічно розвинутої особистості; розширення кругозору; стимулювання інтересу до навчання; розвиток самодіяльності та самоорганізації.

Аналіз сучасних нормативних документів виявляє нові завдання, які сьогодні ставляться перед позашкільною освітою. Серед них: виховання громадянина України; вільний розвиток особистості та формування її соціально-громадського досвіду; задоволення потреб вихованців, учнів і слухачів у професійному самовизначенні та творчій самореалізації; пошук, розвиток та підтримка здібних, обдарованих і талановитих вихованців, учнів та слухачів; вдосконалення фізичного розвитку вихованців, учнів і слухачів, підготовка спортивного резерву для збірних команд України з різних видів спорту; організація дозвілля вихованців та пошук його нових форм; профілактика бездоглядності, правопорушень; формування здорового способу життя; здійснення інформаційно-методичної та організаційно-масової роботи.

Отже, на наш погляд, сьогодні більше уваги стали приділяти майбутній талановитій та обдарованій молоді, питанням оздоровлення та здоровому способу життя громадян України.

Досягнення головної мети й виконання завдань позашкільної освіти можливі завдяки її функціям. У дослідженнях О. Биковської розглянуто основні з них. Серед них вона виділяє головні: організаційно-методичну, освітньо-виховну, організаційно-масову.

Більш детально розкрито функції дозвілля позашкільної освіти в праці В. Балахтар. До них належать освітня, терапевтична, економічна, відновлення сил, пізнавальна, стимулювальна, розвивальна, соціальна, рекреаційна, комунікативна, творча, ціннісно-орієнтаційна, виховна.

Ефективність освітнього процесу залежить від реалізації основних принципів, тобто тих вимог, які визначають його мету, завдання, зміст методи тощо. Узагальнення науково-педагогічних досліджень доводить, що саме цим зумовлена їх ґрунтовна розробка в працях сучасних учених. Аналіз поглядів С. Букресвої та Т. Цвірової на діяльність відомих педагогів дає змогу визначити сис-

тему принципів позашкільного виховання підростаючого покоління в період 1917–1945 рр. Так, розглядаючи педагогічну спадщину Н. Крупської, автори називають такі принципи, як: суспільна спрямованість, зв'язок із життям, зв'язок школи та позашкільної роботи, самодіяльність, врахування вікових особливостей.

Цікавий підхід до визначення принципів позашкільної освіти пропонує Є. Мединський. Він поділяє їх на три групи: загальні, побудови системи позашкільної системи освіти та організації освітнього процесу. До першої групи він відносить принцип розвитку, всезагальності, загальнодоступності, безкоштовності, “повноти” (різнобічне охоплення населення)” [4, с. 19]. До принципів побудови він зараховує такі: громадськості, самостійності, кооперації та взаємодії закладів, плановірності. Третя група включає в себе принцип індивідуалізації та диференціації, локалізації, цілісного вивчення явищ, гнучкості прийомів.

Аналіз праці Т. Цвірової доводить, що за радянських часів позашкільна освіта виділяли такі принципи, як: комуністична ідейність, цілеспрямованість, зв'язок виховання із життям, працею, практикою соціалістичного будівництва; виховання в колективі та через колектив, послідовність, систематичність, єдність і безперервність; відповідність виховання віковим та індивідуальним особливостям дітей і підлітків; гуманістичність, спрямованість, відповідність виховання віковим та індивідуальним особливостям дітей і підлітків.

Науковці В. Берека, О. Гудовсек, О. Мкртічян, розглядаючи принципи виховання у позашкільній освіті у 1945–1991 рр., доповнюють систему такими принципами, як: самодіяльності, добровільності, природовідповідальності, культуровідповідальності.

Висновки. Отже, аналіз сучасної наукової літератури свідчить про те, що позашкільна освіта є актуальною проблемою вітчизняної педагогічної думки. Узагальнення сутності терміна “позашкільна освіта” дає підстави стверджувати, що це є безперервний освітній процес, у результаті якого молодь у вільний від навчання в школі час оволодіває системою знань, умінь та навичок у певній галузі науки, культури та спорту. Аналіз наукових досліджень свідчить, що головною метою позашкільної освіти є виховання всебічно розвиненої особистості, яка реалізується завдяки організаційно-методичній, освітньо-виховній, організаційно-масовій функціям. Ґрунтовне вивчення науково-педагогічної літератури із зазначеної проблеми дає змогу виділити основні принципи, на яких заснована позашкільна освіта, а саме: добровільності, загальнодоступності, самодіяльності, індивідуалізації та диференціації, гнучкості прийомів.

Таким чином, проведений огляд педагогічних досліджень з проблеми позашкільної освіти доводить, що ґрунтовно вивчено питання визначення сутності поняття “позашкільна освіта”, її мети, завдань, функцій та принципів роботи в цій галузі. Подальшого наукового дослідження потребують конкретизація змісту позашкільної освіти в певних галузях, вивчення її окремих форм та методів роботи.

Список використаної літератури

1. Берека В.Є. Соціально-педагогічні основи розвитку позашкільної освіти в Україні (1957–2000) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / В.Є. Берека. – К., 2001. – 28 с.
2. Балахтар В.В. Педагогічні засади організації дозвілля дітей та підлітків у системі позашкільної освіти в Україні (1960–1991 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук.

ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / В.В. Балахтар. – Івано-Франківськ, 2010. – 20 с.

3. Биковська О.В. Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О.В. Биковська. – К., 2008. – 36 с.

4. Биковська О.В. Позашкільна освіта: теоретично-методичні основи : монографія / О.В. Биковська. – К. : ІВЦ АЛКОН, 2006. – 356 с.

5. Про позашкільну освіту : Закон України // ОсвітаУкраїни. – 2000. – № 31.

Стаття надійшла до редакції 14.11.2012.

Четова Н.М. Вопросы внешкольного образования в современной педагогической мысли

В статье анализируются теоретические вопросы внешкольного образования в нормативных документах и степень их исследования в научно-исследовательской литературе. Раскрыта сущность понятия “внешкольное образование”, определены его цели, задачи, принципы, функции.

Ключевые слова: *внешкольное образование, цель, задачи, функции, принципы внешкольного образования.*

Chetova N. Issues of non-formal education in the modern pedagogical conception

The paper analyzes the theoretical issues non-formal education and the level of development in the research literature and regulations. The essence of the concept of “non-formal education” has been explained, its goals, objectives, principles, functions are defined.

Key words: *non-formal education goals, objectives, functions and principles of adult education.*

ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТІ ПОНЯТТЯ “ХУДОЖНЄ КОНСТРУЮВАННЯ”

У статті здійснено аналіз наукових праць, присвячених проблемам художнього конструювання. Визначено суть конструювання в цілому та художнього конструювання зокрема. Приділено увагу проблемам організації художньо-конструкторської освіти, зокрема, питанням оволодіння майбутніми фахівцями художньо-конструкторськими вміннями.

Ключові слова: художнє конструювання, дизайн, художньо-конструкторська освіта, художньо-конструкторські вміння, майбутні фахівці.

Сучасна⁰ дизайнерська діяльність вирішує цілу низку проблем розвитку суспільства. Це питання, пов'язані з інтеграцією дизайну та мистецтва, наукою й технікою; створенням естетичної культури сучасного суспільства; визначенням ролі дизайну в індивідуально-професійному становленні, у розвитку художньої творчості тощо. Однак процеси, спрямовані на формування естетичного, цілісного й гармонійного середовища для людини, поглиблення зв'язків і ролі дизайну в соціально-культурному житті суспільства, будучи підґрунтям дизайнерської діяльності, розвиваються в складній і суперечливій взаємодії.

Також існує ще один важливий аспект цієї проблеми, на якому слід зупинитися. Поняття “дизайн” є тісно пов'язаним із поняттям “художнє конструювання”. Ці поняття означають загальну проектну художньо-технічну діяльність щодо формування предметного середовища. Особливість дизайнерської й художньо-конструкторської діяльності полягає в специфічному способі цілісного осмислення, створення або перетворення навколишнього світу. Причому ця діяльність має справу не лише з особливостями зовнішнього вигляду об'єктів, а й зі структурними зв'язками його складових, що надають необхідної функціональної й композиційної єдності. Крім цього, у художньо-конструкторській діяльності поєднано два напрями творчих пошуків – від функції до форми й від форми до функції. Отже, *метою статті* є визначення суті поняття “художнє конструювання”.

Розглядаючи художнє конструювання як метод дизайнерської діяльності у творчому перетворенні навколишнього середовища, що є складовою загального процесу створення виробів, слід спочатку уточнити поняття “конструювання”, щоб потім перейти до більш точної характеристики художнього конструювання.

На нашу думку, найбільш точно відображають суть поняття “конструювання” такі визначення:

1. Конструювання є технічною творчістю, спрямованою на створення нових машин, обладнань, деталей, зміну цих функцій. До технічної творчості відносять винахідництво, конструювання, художнє конструювання, архітектуру, а також раціоналізацію процесів, пов'язаних з технікою [1].

2. Конструювання – це приведення в певну взаємодію різних предметів, частин або елементів. За своїм характером конструювання подібне з образотворчою діяльністю й грою [2].

3. Конструювання поділяється на такі види [3]: розумове конструювання, яке дає змогу спочатку осмислити, а потім обрати найбільш раціональний принцип дії, намітивши схему всієї конструкції виробу в цілому; графічне конструювання, що передбачає визначення форми й розмірів майбутнього виробу за допомогою графічних зображень (креслень, схем, розгорнень, ескізів), що дають можливість конкретизувати й деталізувати проект; предметно-маніпулятивне конструювання (моделювання), яке дає можливість конкретно та наочно подати майбутню конструкцію виробу, перевірити правильність проекту в цілому.

4. У навчанні конструювання є засобом поглиблення й розширення отриманих теоретичних знань і розвитку творчих здібностей, формування художньо-конструкторських умінь та навичок, в оволодінні якими основна роль належить предметам природничо-математичного інженерного циклу [4].

Багато дослідників ототожнюють поняття “конструювання” з поняттям “проектування”. Зокрема, В. Гервер пояснює суть поняття “проектування” так. Під проектуванням (у повсякденному значенні) прийнято розуміти те, чим займаються конструктори, художники-прикладники (дизайнери) [5].

Аналіз і теоретичне дослідження праць, присвячених проектуванню, свідчить, що його можна вважати видом творчої діяльності. Немаловажним є те, що й художньо-конструкторська, й інженерна діяльність – складові проектування. Вони разом створюють взаємодоповнювальні сторони єдиного процесу – створення нових виробів.

Г. Муравйова визначає проектування як “діяльність з осмислення майбутнього перетворення дійсності з урахуванням природних і соціальних законів, на основі вибору й прийняття рішень” [6].

У вітчизняній і зарубіжній науково-технічній літературі проектування розглядається як підготовка дії або продукту, тобто підготовча дія, що являє собою осмислення того, що готується; проектування – це вид діяльності, що дає початок змінам у штучному середовищі.

Аналіз наукових праць дає змогу стверджувати, що заслуговують на увагу праці вчених, які досліджують проблеми проектування, а саме: праця П. Балабанова (присвячена методологічним питанням проектування: концептуального проектування, що означає виробництво ідей; перцептуального проектування, яке передбачає здійснення розрахунків, економічного аналізу, виконання креслярських робіт, а також експериментальну й організаційну діяльність); Дж. Джонсона, який проектування розглядає як триступінчастий процес (дивергенція – розширення меж проектної ситуації для пошуку розв’язку; трансформація – створення принципів і концепцій; конвергенція – саме проектування з вибором варіантів з найменшими витратами); П. Хілла, на думку якого, процес проектування складається з дванадцяти етапів: визначення потреби, визначення мети наукового дослідження, формулювання завдання, формулювання ідей, вироблення концепції, аналіз, експеримент, вирішення, виробництво, розподіл, споживання; Д. Діксона, за яким винахідництво, інженерний аналіз і прийняття рішення становлять суть проектувальної діяльності.

Результатом виконання проектувальної діяльності виступає проект – сукупність документів (креслень, розрахунків тощо) для створення будь-якого спорудження або виробу; задум, план, прототип, прообраз будь-якого об’єкта.

Проект, у свою чергу, є ефективним засобом активізації пізнавальної діяльності осіб, які навчаються, розвитку їх креативності, сприяє формуванню певних особистісних якостей.

Не аналізуючи глибоко суть навчально-пізнавальної діяльності, зауважимо, що в сучасній психолого-педагогічній і методичній літературі немає загальноновизнаного визначення навчально-пізнавальної діяльності осіб, які навчаються. Учені по-різному тлумачать це поняття. Наприклад, одні вважають, що термін “пізнавальна діяльність” є близьким за суттю до терміна “науково-пізнавальна діяльність”; інші розуміють терміни “навчання” й “навчальна діяльність” як синоніми; на думку третіх, у навчальному процесі, у результаті навчально-пізнавальної діяльності відбувається певний синтез навчання (як діяльності зі збільшення нових знань і формування нових умінь) і пізнання (як здатності у свідомості відбивати навколишню дійсність).

Виконуючи будь-яку навчально-пізнавальну діяльність, особи, які навчаються, одержують нові для них знання, набувають нових для них умінь і навичок добувати ці знання, у результаті чого відкривається унікальна можливість вибору, реалізації особистісних потреб і збереження своєї неповторної індивідуальності, збагачення особистого досвіду. Величезне значення при організації навчально-пізнавальної діяльності в процесі професійної підготовки має ступінь самостійності осіб, які навчаються, їх зацікавленості в здійсненні діяльності, умінні ставити перед собою навчальне завдання, самим будувати план її розв’язку, а потім реалізувати його. Як один з видів навчально-пізнавальної діяльності можна виділити художньо-конструкторську діяльність.

Залежно від предмета навчально-пізнавальної діяльності В. Беліков [7] виділяє такі види: експеримент; робота з підручником; систематизація знань; вирішення пізнавальних завдань (проблем); побудова графіків; моделювання; конструювання.

Вважаємо, що художньо-конструкторська діяльність є діяльністю з осмислення й освоєння (перетворення) навколишньої дійсності з урахуванням природних і соціальних законів суспільства, заснована на виборі й прийнятті рішень з метою вирішення навчальних проектних завдань. Модифікуючи визначення проектної діяльності, Н. Матяш [8] розглядає художньо-конструкторську діяльність як “форму навчально-пізнавальної активності осіб, які навчаються, що полягає в мотиваційному досягненні свідомо поставленої мети зі створення творчого проекту, наступності, що забезпечує єдність різних сторін процесу навчання, що і є засобом розвитку особистості суб’єкта навчання” [8].

Результатом оволодіння конкретним видом діяльності є вміння й навички, сформовані на тому або іншому рівні в осіб, які навчаються. У цьому випадку результатом оволодіння студентами художньо-конструкторською діяльністю є сформовані в них художньо-конструкторські вміння в процесі їх професійної підготовки.

У зв’язку з підвищенням значущості художньо-конструкторської освіти в сучасних умовах розвитку суспільства виникає необхідність у конкретизації цілей освіти в цілому, а також значення формування художньо-конструкторських умінь у складі цілей сучасної дизайн-освіти з метою розуміння психологічних закономірностей і умов досягнення ефективності процесу професійної підготовки студентів до дизайнерської діяльності. При цьому зазначимо, що впродовж історії педагогічної думки вчених хвилювали питання, які стосуються того, що повинне бути отримано (розвинене, сформоване) в учнів у процесі навчання, до чого повинна прагнути освіта (П. Кантеров, Я.А. Коменський, Н. Крупська, К. Ушинський та ін.).

Педагогічна концепція художньо-конструкторської освіти, яка прийнята й діє зараз у більшості навчальних закладів нашої країни, у принципі не порушує питання про необхідність глибокої переорганізації знань, отриманих з інших освітніх систем. Вона бере за основу таке положення: є основний набір фундаментальних наук, який не може в принципі змінюватися, а науки, що входять до нього (інженерні, гуманітарні, технічні), мають бути досить стабільні й за предметом, і за основною структурою, і за формою викладу. Цей набір становить фундамент системи наукових знань, умінь і навичок, яка може доповнюватися, розширюватися, але не може бути зруйнована або радикально перебудована.

Водночас це положення є достатньо міцним, але не безперечним. Традиційні відносини між фундаментальними науками, які вперше встановлюють закони, і спеціальними прикладними знаннями, які ці істини використовують у розв'язку практичних проектних завдань, повинні зовсім змінитися. Якщо все у світі зазнає історичних змін, а будь-яка наука, як і всі інші суспільні явища й інститути, – історична категорія, то й уся існуюча система основних наукових знань теж не уникне змін. Наука, науково-технічний прогрес усе більше відбувається з проектуванням, з практикою дизайну, а це вимагає відмови від багатьох традиційних уявлень, які видавалися непорушними, тим більше, що вони відносилися до науки й пов'язувалися з нею. Дизайн не може залишитися осторонь від цього. Для ВНЗ, що здійснюють професійну підготовку художників-конструкторів, треба заново будувати весь комплекс навчальних предметів, виходячи із завдань і специфіки самого дизайну, основним завданням якого є проектування матеріально-предметного світу та його елементів, створення просторово-часових форм і структур, організація й проектування середовища життєдіяльності людини. Навчальні дисципліни повинні охопити ті аспекти дизайнерської діяльності, знання яких, як теоретичне, так і образно-практичне (почуттєве), необхідне для вирішення найрізноманітніших проектних завдань. А для цього необхідно заново переосмислити всю систему наукових знань, необхідних умінь і навичок у галузі освіти й перебудувати її для потреб дизайну.

Висновки. Отже, завдання як теоретиків, так і практиків дизайну в наш час – створити систему високопрофесійної освіти. Кваліфіковане навчання дизайну – це тривалий і безперервний процес підготовки дійсно широко освічених, творчих і критично мислячих фахівців, здатних до різнобічного, цілісного бачення й аналізу складних проблем життя суспільства та природи, а отже, здатних і до пошуку нових вирішень наявних проблем та проектних завдань. Це процес формування художнього світогляду, необхідних знань, художньо-конструкторських умінь і навичок, розвитку індивідуальних творчих здібностей, таланту, шліфування естетичного смаку.

Список використаної літератури

1. Рязанцева И.М. Методика обучения элементам конструирования в процессе графической подготовки школьников : дис. ...канд. пед. наук / И.М. Рязанцева. – М., 1987. – 124 с.
2. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию : учеб. пособ. для учащихся пед. училищ по специальности 03.08 “Дошкольное воспитание” / Т.С. Комарова, Н.П. Саккулина, Н.Б. Халезова и др. ; под. ред. Т.С. Комаровой. – 3-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1991. – 256 с.
3. Ройтаан И.А. Практикум по машиностроительному черчению : учеб. пособ. для учащихся 9–10 кл. / И.А. Ройтаан. – М. : Просвещение, 1976. – 192 с.

4. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1993. – 608 с.
5. Гервер В.А. Творческие задачи по черчению : книга для учителя / В.А. Гервер. – М. : Просвещение, 1991. – 128 с.
6. Муравьева Г.Е. Проектирование технологий обучения : учеб. пособ. для студентов и преподавателей педагогических вузов, слушателей и преподавателей курсов повышения квалификации учителей / Г.Е. Муравьева. – Иваново : ИПКи ППК, 2001. – 124 с.
7. Беликов В.А. Дидактические основы организации учебно-познавательной деятельности школьников : дис. ... д-ра пед. наук / В.А. Беликов. – Магнитогорск, 1995. – 315 с.
8. Матяш Н.В. Проектный метод обучения в системе технологического образования / Н.В. Матяш // Педагогика. – 2000. – № 4. – С. 38–43.

Стаття надійшла до редакції 21.10.2012.

Шабельник С.А. Педагогические подходы к определению сущности понятия “художественное конструирование”

В статье проведен анализ научных трудов, посвященных проблемам художественного конструирования. Определена сущность конструирования в общем и художественного конструирования в частности. Уделяется внимание проблемам организации художественно-конструкторского образования, в частности вопросам овладения будущими специалистами художественно-конструкторскими умениями.

Ключевые слова: *художественное конструирование, дизайн, художественно-конструкторское образование, художественно-конструкторские умения, будущие специалисты.*

Shabelnik S. Pedagogical approaches to the definition of the term “industrial design”

The analysis of scientific papers on the problems of artistic design. Based on the analysis of scientific literature to define the essence of construction in general and artistic design in particular. Attention is paid to the problems of organizing art and design education, in particular, handling the future specialists art and design skills.

Key words: *industrial design, design, art and design education, art and design skills of future professionals.*

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

У статті досліджено проблеми професійної підготовки вчителів середньої школи; проаналізовано зміст програм підготовки вчителів в університетах Сполучених Штатів Америки; виявлено альтернативні тенденції пошуку наукового підходу до професійної підготовки вчителів; розкрито шляхи модернізації педагогічних освітніх програм.

Ключові слова: професійна підготовка вчителів середньої школи, зміст програм підготовки, модернізація педагогічних освітніх програм.

Система освіти є основним джерелом накопичення інтелектуального потенціалу суспільства, у якому найважливіше місце посідає вчитель. Професійне формування майбутнього педагога, його становлення й діяльність є складниками пріоритетного напрямку в теорії та практиці освіти.

В освітній системі США сфокусовано загальні тенденції розвитку зарубіжної вищої школи, адаптовані до соціокультурних умов американського суспільства, за вимогами якого впродовж останніх десятиліть у країні інтенсивно розвивається система безперервної педагогічної освіти. Американське суспільство потребує вчителя, який є суб'єктом безперервного професійного вдосконалення, творцем і дослідником, який несе відповідальність за ефективний інтелектуальний, духовний, соціальний і фізичний розвиток усіх своїх учнів, незалежно від їхньої расово-етнічної належності та соціально-економічного статусу. Американська система педагогічної освіти, щоб виконати це соціальне замовлення, почала активний пошук найбільш ефективних шляхів підготовки вчителів: переорієнтованість професійної підготовки із засвоєння певного обсягу знань, умінь і навичок на формування в майбутніх учителів педагогічного мислення, розвиток професійної рефлексії як основи здатності засвоювати, інтегрувати та застосовувати нові знання й уміння впродовж усього життя.

Метою статті є аналіз особливостей вищої педагогічної освіти в Сполучених Штатах Америки.

Педагоги-науковці (І. Айзнер, А. Вайз, Л. Коен, Р. Лампард, Л. Манйон, Л. Мітчел, Дж. Сакс, Г. Спаркс-Лангер, Р. Дж. Спейді, Т. Сергіованні Р. Содер, Дж. Ферріні-Манді, Р. Флоден, С. Хегарті, Дж. Шеклок та ін.) формулюють такі цілі професійної підготовки вчителів:

1. Педагогічна компетенція вчителів потребує вдосконалення. Вони повинні бути достатньо кваліфікованими, щоб здійснювати соціально-емоційний і психометричний розвиток учнів, окрім теоретичного викладання, тобто бути педагогами в широкому розумінні цього слова. Дидактика є важливим елементом педагогічної кваліфікації вчителів, однак соціологія освіти й психологія навчання є більш значущими.

2. Теорію й практику слід інтегрувати, поєднуючи викладацьку практику та педагогічну теорію. Мета – допомогти майбутнім учителям самостійно визна-

чати проблеми в їхній роботі та розв'язувати їх, використовуючи теоретичні методи. Вчителі повинні підходити до своєї роботи як дослідники.

3. Вивчення педагогічних предметів та дисциплін спеціалізації теж потребує подальшої інтеграції. Окрім педагогічних знань, потрібні глибокі знання обраної спеціалізації. Розв'язання навчальних проблем у школах вимагає від учителів як педагогічної освіти загалом, так і знання свого предмета.

Професійна підготовка вчителів середньої школи в США традиційно будується за зразком, у якому педагогіка не виокремлюється як наукова дисципліна, і майбутні педагоги обов'язково натрапляють на безліч підходів, кожен з яких претендує на основну роль.

Унаслідок маргіналізації терміна “педагогіка” (науки про спеціально організовану цілеспрямовану й систематичну діяльність з формування людини – про зміст, форми та методи виховання, освіти й навчання) у США склалася ситуація, коли освіта стала предметом вивчення відразу декількох наук: філософії освіти (philosophy of education), когнітивної психології (cognitive psychology), соціології освіти (sociology of education) тощо. Поєднати їх у межах однієї теорії неможливо. Спільні ознаки виявляються лише в процесі розв'язання суто практичних, організаційних або методичних завдань.

Замість терміна “педагогіка” американські освітяни використовують Educational Studies (наука про освіту) або Instructional Theory (правильне використання інструктивних стратегій). Це не тільки розбіжність у термінології, а принципово інший підхід до організації педагогічного процесу, вивчення явищ і феноменів [7, с. 4]. Отже, відмінність в американській ментальності уявлення про педагогіку як про самостійну наукову дисципліну спричинила відсутність загальнотеоретичних курсів у професійно-педагогічній підготовці вчителів середньої школи, а педагогіку в кращому разі розглядають як прикладну науку, сумніваючись у тому, чи може вона бути наукою взагалі.

Сучасний американський учений Ч. Майєрс визнає потребу спеціальних наукових досліджень в освіті та вважає, що на теорію навчання впливають чотири чинники: клас (його рівень), характеристики учнів, курикулум та особистий стиль учителя [3, с. 347]. Зокрема, науковець зазначає, що дотепер учитель змушений користуватися різними освітніми теоріями, оскільки наука ще не дала відповіді на всі питання про абсолютно правильні способи викладання [3, с. 349].

Ці позиції виключають спроби виокремити специфічні поняття й категорії, виявити педагогічні закономірності, сформувати педагогічні дисципліни, оскільки вчення педагогічної дійсності розпадається на безліч окремих досліджень у галузях різних наук. Складається уявлення про педагогіку як галузь додаткових знань з інших наук, причиною чого є те, що домінантним напрямом педагогічної освіти в США продовжує залишатися технократизм.

У сучасній педагогічній освіті США спостерігаються альтернативні тенденції пошуку наукового підходу до професійної підготовки вчителів. Так, наприкінці минулого століття Американська асоціація педагогічних коледжів (American Association of Colleges for Teacher Education) зробила спробу об'єднати всі накопичені наукові дослідження в галузі освіти. Іншою спробою показати, що у викладанні існує наукове підґрунтя, було створення “Міжнародної енциклопедії з педагогіки та методики” (The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education) [1]. За словами її автора М. Данкіна, суть цієї ен-

циклопедії полягає в тому, що в ній викладено змістовні знання про педагогічну освіту й викладання та їх взаємодію між собою й з іншими феноменами. Основну увагу науковець звертає на методи навчання та різні ситуації, що відбуваються в практичній педагогічній діяльності.

Довідник з досліджень у галузі викладання (*Handbook of Research on Teaching*) М. Вітрока [6], у якому автор спробував систематизувати знання в галузі освіти, зокрема педагогіки, став ще однією сходинкою на шляху знань американського наукового істеблішменту про педагогіку як науку.

У 2001 р. Центр з вивчення теорії та практики викладання (*Center for the Study of Teaching and Policy*) разом з Вашингтонським, Стенфордським, Пенсильванським і Мічиганським університетами, педагогічним коледжем Колумбійського університету та провідними науковцями з Індіанського, Каліфорнійського університетів та університету Північної Кароліни здійснили дослідження для Департаменту освіти США з проблеми професійної підготовки вчителів середньої школи [5]. Американські дослідники з Мічиганського університету С. Вілсон, Дж. Ферріні-Манді та Р. Флоден, аналізуючи проведене дослідження, стверджують, що існують серйозні розбіжності в тому, що значить для вчителів бути кваліфікованими та що потрібно для належної підготовки педагога.

Серед науковців США існують різноманітні думки щодо розв'язання проблеми професійної підготовки вчителів середньої школи. По всій країні вчителів готує понад 1300 великих та малих, державних і приватних коледжів та університетів. Окрім цього, використовуються альтернативні програми, які забезпечуються шкільними округами та відділами освіти штатів. Дизайн програм і підготовка вчителів мають значні розбіжності. Диверсифікованість американського школярства змушує шукати шляхи розв'язання проблеми підготовки вчителів для роботи з учнями, які зовсім не схожі на своїх педагогів. Нагальна потреба в значній кількості кваліфікованих учителів вимагає негайної модернізації педагогічних освітніх програм.

Під поняттям “педагогічна підготовка” (*pedagogical preparation*) С. Вілсон, Дж. Ферріні-Манді та Р. Флоден розуміють різні курси в таких галузях, як інструктивні методи (методика навчання) (*instructional methods*), теорії навчання (*learning theories*), основи освіти (*foundations of education*) й управління класом (*classroom management*). Зміст та організація таких курсів у програмах підготовки вчителів різних університетів мають низку відмінностей. Дослідження, у яких вивчався педагогічний складник (*pedagogical parts*) програм підготовки вчителів підтвердили думку про те, що педагогічні аспекти (*pedagogical aspects*) у підготовці вчителів є надзвичайно важливими через їх вплив на діяльність учителя і, врешті-решт, на рівень досягнень учнів. З огляду на те, що лише в невеликій кількості досліджень було розглянуто педагогічний складник професійної підготовки вчителів середньої школи та визначено його критичні аспекти, більшість американських учених досі вважає, що для підготовки ефективного вчителя більш важливим є вивчення курсів з методики викладання окремого предмета (*content methods*) [5].

Нині немає також дослідження, у якому б прямо було оцінено те, що вивчають учителі в процесі педагогічної підготовки, та визначено ефект впливу набутих педагогічних знань (*pedagogical knowledge*) на навчання учнів (*student learning*) або поведінку вчителя (*teacher behavior*). Незважаючи на те, що дослідження з педагогічної підготовки залишаються на високому рівні агрегації (концентрації), вони пропонують мало інформації про можливі відмінності сто-

совно етапу навчання чи предметної галузі, а зроблені висновки не дають змоги визначити чіткого логічного взаємозв'язку.

За твердженням С. Вілсона, Дж. Ферріні-Манді та Р. Флодена, американським науковцям досить складно проводити дослідження з проблем педагогічної підготовки, оскільки “педагогічна підготовка” (pedagogical preparation) розуміється неоднозначно. Майбутні вчителі середньої школи вивчають інструктивні методики (instructional methods), які інколи бувають вузькопредметними, а інколи загальними. Вони також вивчають курси з освітніх теорій (learning theories), методи контролю та тестування (educational measurement and testing), психологію освіти (educational psychology), соціологію та історію. Програми підготовки вчителів (Teacher education programs) також пропонують курси, які можуть дати відповіді на питання, пов'язані з диверситивністю школярів, оцінюванням та управлінням класом. Ці курси також викладаються в різній послідовності.

Значно ускладнює проблему ще й той факт, що педагогічна підготовка має відчутні відмінності в різних університетах. Дослідження для Департаменту освіти США з проблеми професійної підготовки вчителів середньої школи виявило цілу низку праць, у яких науковці вивчали, що саме майбутні педагоги опановують під час специфічних курсів підготовки вчителів – інструктивні методи чи, наприклад, психологію освіти [5]. Зміст курсів та послідовність викладення матеріалу різні, навіть за умови однакових назв курси можуть бути абсолютно несхожими. Усе це не дає змоги зробити узагальнення досліджень, які вивчають окремі програми підготовки вчителів середньої школи.

Більшість досліджень з проблем підготовки вчителів середньої школи не мають зовнішнього фінансування, тому вони проводяться в одній інституції, де науковці можуть використовувати тільки “місцеві” генеровані дані й аналізувати одну програму підготовки вчителів. Кількість учителів, які можуть узяти участь у дослідженні, також лімітована. З огляду на це майже неможливо дізнатися, як з-поміж великої кількості молодих учителів репрезентовані випускники різних університетів, наприклад, університетів Нью-Гемпширу та Східної Кароліни, і як та за якими принципами їх можна порівняти.

Як зазначено вище, більшість досліджень проводиться локально тими, хто навчає учителів (teacher educators), які є зацікавленими особами, що робить результати таких досліджень дуже сумнівними. Це досить складна проблема: з одного боку, ученим потрібні знання про досліджуваний феномен, а викладачі університетів достатньо знають про зміст і природу проблеми та труднощі педагогічної освіти; з іншого боку, критики мають право порушити питання про очевидність конфлікту інтересів викладачів університету, залучених до виконання дослідження, яке легалізує потреби підготовки вчителів.

Зважаючи на це, країна потребує наукових праць, які можуть допомогти розв'язати цю проблему. По-перше, університетські педагоги-дослідники повинні публікувати отримані результати у наукових журналах з проблем освіти, а також у галузевих наукових журналах (наприклад, з історії, математики, економіки, психології тощо). По-друге, необхідний глибокий аналіз альтернативних підходів до традиційної педагогічної освіти.

Майбутні дослідження повинні ліквідувати основні недоліки, виявлені в педагогічній підготовці вчителів [5]. Зокрема, від науковців вимагається виконання таких завдань:

1. Дослідити фактичні знання й навички, яких набувають учителі під час навчання та професійної діяльності.

2. Здійснити систематичний і компаративний аналіз змісту педагогічної підготовки та інструктивних методів, що найкраще підходять для професійної підготовки вчителів середньої школи.

3. Вивчити проблему, що стосується змісту педагогічних курсів (subject matter education courses) та співвідношення професійних знань зі змістом основних загальноосвітніх предметів (subject matter preparation of an academic major).

4. Визначити специфіку підготовки вчителів, готових навчати диверсифіковане школярство.

5. Дослідити важливість взаємозв'язку окремих компонентів педагогічної підготовки та їх впливу на ефективність учителя.

Національна рада з наукових досліджень (National Research Council) та відомі науковці (Д. Андерсон, Б. Біддл, Дж. Віллінські та ін.) пропонують різні підходи до розв'язання проблеми підвищення якості досліджень у галузі освіти, однак їх об'єднує думка про те, що вони потрібні вчителю [4]. Заходи, які вживалися для зростання впливу наукових досягнень на практику підготовки майбутніх учителів, мали в США різні форми, до них належали також указівки уряду щодо того, як слід застосовувати наукові досягнення в практичній діяльності для поліпшення викладання, зокрема для ефективного викладання. Отже, педагогічні дослідження (educational research) спрямовані на пошук нового, на виправлення інтерпретацій наявних знань, на перегляд раніше зроблених висновків з позицій нових ідей.

В американському суспільстві зріє думка про те, що умовою якісного шкільного викладання є висококваліфікований учитель, а педагогіка ("наука про викладання") (science of teaching) є не менш важливою для вчителя середньої школи, ніж знання предмета, який він викладає.

Одним із прикладів пропаганди педагогіки як науки є твердження Д. Мартіна, автора посібника для майбутніх учителів "Elementary science methods: a constructivist approach" (Основи наукових методів: конструктивістський підхід) про те, що по-справжньому професійний педагог приймає рішення, які базуються на авторитетній і міцній педагогічній теорії, наукових дослідженнях, стандартах професійних суспільств. Він свідомо сприймає нові матеріали з побудови курсу, нові ідеї педагогіки, поточні професійні розробки [2, с. 465].

Поняття "pedagogical theory", "the theory of learning", "learning theory", "the theory of instruction" у професійній підготовці вчителів середньої школи можуть означати те саме або мати відмінності. На нашу думку, таку невпорядкованість понять зумовлено відсутністю в США педагогічної науки, яка б могла об'єднати безліч досліджень у галузі освіти. А поки що американська система освіти робить спроби компенсувати відсутність науки педагогіки формуванням професійної бази знань для вчителів.

Висновки. Педагогічні дослідження активно розвиваються, накопичується вагомий обсяг інформації, своєрідний інтелектуальний матеріал, який потрібно вивчити всім учителям для вдосконалення власного викладання й покращення результатів досягнень учнів. З кожним роком професійна база знань для вчителів зростає, розвивається, стає складнішою. Поступово з'являється розуміння того, що вчителями не народжуються, а стають, і що викладання – це не вміння, а наука.

Список використаної літератури

1. Dunkin M. The international encyclopedia of teaching and teacher education / M. Dunkin. – New York : Pergamon, 1987. – 700 p.

2. Martin D. Elementarysciencemethods: a construc-tivist approach / D.J. Martin. – Kennesaw State College : DelmarPublishes, 1997. – 508 p.
3. Myers Ch. An Introduction to Teaching and School / Ch. Myers. – New York : Harcourt School, 1990. – 629 p.
4. National Research Council [Електронний ресурс]. – Washington, D.C. cop., 1999. – Режим доступу: http://books.nap.edu/html/improving_student/.
5. Wilson S. Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps, and Recommendations [Електронний ресурс] / S. Wilson, R. Floden, J. Ferrini-Mundy. – Center for the Study of Teaching and Policy, 2001. – Режим доступу: edu/ctpmail/PDFs/TeacherPrep-WFFM-02-2001.pdf.
6. Wittrock M. Handbook of research on teaching / M. Wittrock. – New York : Macmillan, 1986. – 1037 p.
7. Zeichner K. The new scholar shipin teacher education / К.М. Zeichner// Educational Researcher, 1999. – № 28. – P. 4–15.

Стаття надійшла до редакції 08.11.2012.

Шандрук С.И. Профессиональная подготовка учителей средней школы в университетах США

В статье исследуются проблемы профессиональной подготовки учителей средней школы; анализируется содержание программ подготовки учителей в университетах Соединенных Штатов Америки; изучаются альтернативные тенденции поиска научного подхода к профессиональной подготовке учителей; исследуются пути модернизации педагогических образовательных программ.

Ключевые слова: профессиональная подготовки учителей средней школы, содержание программ подготовки, модернизация педагогических образовательных программ.

Shandruk S. Professional preparation of secondary school teachers is in the universities of the USA

The problems of professional preparation of secondary school teachers are studied in the article; content of the programs of preparation of teachers in the universities of the United States is analysed; alternative tendencies of scientific approach to professional preparation of teachers are studied; the ways of modernization of the pedagogical educational programs are studied.

Key words: professional preparation of secondary school teachers, content of the programs of preparation, modernization of pedagogical educational programs.

ІМОВІРНІСНІ МОДЕЛІ ОСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ ТА СИСТЕМ

У статті з'ясовано особливості моделювання в освіті як невід'ємної складової організації управління та запропоновано ряд імовірнісних моделей, які є структурною частиною ієрархічної системи формальних образів, створених у межах системно-кібернетичного підходу.

Ключові слова: моделювання, освітні процеси та системи, системно-кібернетичний підхід.

Моделювання є одним з етапів загального процесу організації управління освітніми процесами і системами. Від якості створення моделей, що є специфічними образами об'єктів-оригіналів, залежить ефективність та результативність реалізації ряду управлінських дій. Саме тому розробка визначальних аспектів моделювання об'єктів освітньої сфери є актуальним завданням.

Здійснення процесу моделювання в освіті має свої особливості, які визначаються специфікою практичної реалізації освітньої діяльності, надмірною складністю завдань, що вирішуються при цьому, а також властивостями окремих структурних елементів систем.

Метою статті є з'ясування зазначених особливостей та створення ряду ймовірнісних моделей як невід'ємної складової ієрархічної системи формальних образів.

Свого часу у монографії [1, с. 285] нами було запропоновано специфічну “башту” моделей освітніх процесів та систем, створення якої відображало сутність такої гіпотези: якщо об'єкти-оригінали, стосовно яких здійснюється моделювання в освітній сфері, є складними ієрархічними багатовимірними системами, то й їх образи мають становити сукупність різномірних моделей, сформованих за допомогою окремих класів засобів моделювання, кожна з яких відображає відповідні властивості на різних рівнях ієрархії та узагальнення.

Відповідно до зазначеної вище “башти” моделей освітніх процесів і систем, клас імовірнісних моделей посідає у цій ієрархії найвищу сходинку. Решта моделей, котрі наведені нами у ряді публікацій [2–4] (від структурних до кібернетичних), відображають детерміновану складову освітніх процесів і поведінки систем. Однак розмаїття умов функціонування, організації й управління, видів ресурсів, впливів, критеріїв оцінювання, наявність носіїв інтелекту як структурних елементів, інформаційний характер усіх процесів, що реалізуються в освіті, визначають потребу врахування імовірнісних аспектів під час здійснення аналізу та синтезу.

Попередньо у ряді наукових публікацій одночасно з формуванням детермінованих моделей освітніх процесів та систем ми неодноразово зверталися до ймовірнісної форми запису їхніх параметрів і характеристик. Як окремі приклади реалізації цього виду моделювання в освітній сфері можна зазначити: визначення мети функціонування систем, що навчаються і самонавчаються [1]; якість моделі освітньої системи [5], моделі Буша – Естесата Буша – Мостеллера [6] тощо.

Узагальнення наведеної вище інформації щодо реалізації моделювання свого часу дало нам змогу запропонувати ймовірнісне трактування сутності по-

няття “якість” загалом та “якість реалізації освітніх процесів та управління ними” зокрема [5]. Далі по тексту статті наведемо декілька формальних імовірнісних конструкцій та в певному сенсі підіб’ємо підсумок щодо викладу відповідного матеріалу стосовно побудови ієрархії моделей освітніх процесів і систем.

Поступовий розвиток освітніх процесів та систем, під яким ми будемо розуміти напрацювання усталеної поведінки в певних визначальних умовах, призводить, у першу чергу, до відповідних змін реакції окремих структурних елементів системи на зовнішній вплив, у тому числі й управлінський. У [1] до такого розвитку нами застосовано також термін “навчання”, однак у його кібернетичному сенсі.

Ймовірнісна модель, котра наведена нами далі, враховує ті обставини, що під час реалізації розвитку (“навчання”) освітньої системи в цілому кожен із сукупності структурних елементів змінює власну “поведінку” (“навчається”), напрацьовуючи відповідні ефективні та результативні алгоритми і технології її практичної реалізації.

Нехай процес “навчання” (розвитку) полягає у приведенні кількості припустимих станів кожного із сукупності елементів освітньої системи до певного оптимального за певним критерієм мінімуму. Тобто метою “навчання” для такої системи є мінімізація загальної кількості її припустимих станів (формування однозначного розуміння певної кількості понять, а також практичних навичок виконання дій) та збільшення ймовірності прийняття адекватного рішення (правильного вибору типу поведінки) кожним із загальної сукупності елементів, що входять до системи. Фактично в такій постановці завдання оптимізації процесів “навчання” або розвитку освітніх систем зводиться до класичної задачі математичного програмування.

Зменшення кількості припустимих станів i -го елемента n_i відбувається за рахунок набуття ними різноманітної інформації, у тому числі й управлінської $u(t)$, шляхом реалізації процесів “навчання” або розвитку. Рівень невизначеності керованої поведінки окремого i -го елемента освітньої системи (невпорядкованість його дій, рівень ентропії тощо) під час реалізації ним певної функції може бути оцінений за допомогою класичної формули міри невизначеності окремої спроби $H_i = \log n_i$ і з урахуванням динаміки процесу “навчання” (розвитку) та переходу до натуральних логарифмів виражений таким чином:

$$H_i(t) = \ln n_i(t). \quad (1)$$

Навчання (розвиток) окремого i -го елемента освітньої системи або процесу відбувається за рахунок споживання певної кількості інформації $I_i(t)$, яка компенсує існуючу невизначеність стосовно його поведінки. Тоді порція інформації $I_i(\Delta t)$, що передана цьому елементу за проміжок часу Δt , призводить до зменшення його ентропії на величину $\Delta H_i(\Delta t)$, тобто

$$I_i(\Delta t) = I_{\min i} \cdot \Delta t = -\Delta H_i(\Delta t), \quad (2)$$

де $I_{\min i}$ – мінімальна порція інформації (квант інформації), яка може бути передана i -му елементу і спожита ним за одиницю часу.

З (2) отримуємо:

$$I_{\min i} = \frac{\Delta H_i(\Delta t)}{\Delta t},$$

а спрямовуючи $\Delta t \rightarrow 0$ маємо:

$$I_{\min i}(t) = \lim_{\Delta t \rightarrow 0} - \frac{\Delta H_i(\Delta t)}{\Delta t} = - \frac{dH_i(t)}{dt}. \quad (3)$$

Вважатимемо, що інформація, яка передається під час “навчання” окремому i -му структурному елементу освітньої системи, має лише управлінський характер – $u_i(t)$ і споживається ним з метою забезпечення оптимізації такого процесу “навчання”. При цьому, як правило, існує абсолютна межа величини обсягу управлінської інформації, котра може надходити у кожен окремий момент часу у зв’язку з тим, що реальні можливості формування такої інформації джерелом, а також пропускна здатність каналу її передачі є обмеженими. Це зумовлено об’єктивно існуючими і чинними на цей момент часу інформаційними, енергетичними, економічними, організаційними та іншими обмеженнями й умовами $u_i(t) \leq \vartheta_i, t \geq 0$.

У загальному випадку в кожен окремий момент часу t кількість управлінської інформації, яка надходить, $u_i(t)$ належить інтервалу $[0; \vartheta_i]$. Якщо ж $u_i(t) = 0$, то це відповідає тому факту, що даний i -й елемент є некерованим та не здійснює навчання (не змінює своєї поведінки і не напрацьовує нових алгоритмів і технологій її реалізації).

Тому, розв’язуючи відповідне диференціальне рівняння (3), отримуємо таке:

$$n_i(t) = n_{i0} \exp \left(\sum_{\tau=0}^t -u_i(\tau) d\tau \right), \quad i = 1, \dots, n, \quad t > 0 \quad (4)$$

Тобто набуто нами рішення диференціального рівняння є монотонно спадною експоненціальною функцією, показник якої залежить від динаміки надходження управлінської інформації. У нашому випадку це процес поступового напрацювання поведінки об’єктом “навчання” (розвитку). Інтеграл у показнику експоненти визначає обсяг накопиченої елементом інформації $I_i(t)$, а n_{i0} – кількість станів цього структурного елемента на початок періоду його “навчання”.

Загальна кількість можливих варіантів поведінки системи в цілому $n(t)$ є добутком чисельних значень можливих станів окремих елементів $n_i(t)$, що внаслідок введеної вище умови в певному сенсі відображає рівень ефективності її навчання:

$$n(t) = \prod_{i=1}^n n_i(t) = n_0 \exp(-I(t)), \quad (5)$$

$$\text{де } n_0 = \prod_{i=1}^n n_{i0}.$$

Таким чином, розмаїття поведінки об’єкта управління сфери освіти в процесі “навчання” (розвитку) монотонно (відповідно до експоненційної функції) зменшується залежно від обсягу надходження відповідної інформації, у тому числі й управлінської. Це цілком відповідає наведеним у [1] моделям процесів навчання.

Висновок щодо сутності й характеру наведеної вище моделі є таким: швидкість “навчання” (розвитку) освітньої системи, у першу чергу, визначається кількістю накопиченої нею інформації, а тому для збільшення цієї швидкості потрібно також забезпечити найбільший темп передачі управлінської інформації. Реальним освітнім системам притаманна властивість інерційності, крім того, перевищення певного максимального обсягу інформації, що надходить до системи і споживається нею, може знижувати ефективність “навчання” або стабілізувати її на певному рівні (ефект інформаційного насичення) [6].

Базою для ймовірнісного моделювання освітніх процесів та систем є окремі числові значення незалежних і результативних параметрів, визначені в певні моменти часу. Тому є сенс від аналізу безперервних функцій перейти до дискретних.

Зокрема, далі розглянемо освітню систему, що складається з n взаємозалежних елементів, інформація про функціонування яких надходить до системи управління у дискретні моменти часу. Тоді стан освітньої системи або процесу Z в k -й момент часу $Z^k = (Z_1^k, Z_2^k, \dots, Z_n^k) \in \Omega \subseteq \mathcal{K}^n$ визначається станами усіх структурних елементів $Z_i^k \in \Omega_i$ ($k = 1, 2, \dots, n$) в n -вимірному просторі \mathcal{K}^n .

Нехай функціонування зазначеної системи (реалізації процесу) задовольняє умови гіпотези, що в кожен окремий момент часу всі її складові елементи змінюють свій стан, “рухаючись” поступово в напрямі мети “навчання” (розвитку), а також описуються ітераційною процедурою такого виду:

$$Z_i^{k+1} = Z_i^k + \mathcal{G}_i^k [\psi_i(Z_{-i}^k - Z_i^k)], \quad k = 1, 2, \dots, \quad i = 1, \dots, n, \quad (6)$$

де $\psi_i(Z_{-i}^k)$ – поточна мета i -го елемента, котра залежить від поточного стану інших елементів, а параметри $\mathcal{G}_i^k = (\mathcal{G}_1^k, \mathcal{G}_2^k, \dots, \mathcal{G}_n^k)$, що вибираються ними, визначають величину швидкості навчання й мають довільний розподіл імовірностей.

Нехай точка, яка відповідає глобальній меті навчання, існує і є єдиною, та всі можливі траєкторії руху сходяться до неї (тобто всі можливі методики “навчання” досягають мети). Як міру “віддаленості” системи від становища рівноваги C , що їй відповідає меті, ми оберемо неузгодженість мети (ступінь невдачі процесу навчання) або похибку реалізації процесу досягнення мети навчання [7, с. 140]:

$$\Delta_n^k = \|c - Z^k\| = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n |c_i - Z_i^k|, \quad (7)$$

тобто, з геометричної точки зору, фактично відстань між точками Z та C в n -вимірному просторі параметрів. З урахуванням (6) отримаємо:

$$\Delta_n^k = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n |(c_i - Z_i^k)(1 - \mathcal{G}_i^k) + \mathcal{G}_i^k(c_i - \psi_i(Z^k))|. \quad (8)$$

Відповідно до положень теорії ймовірностей, при достатньо великих n оцінка неузгодженості має наближатися до такого середнього значення:

$$\overline{\Delta_n^{k+1}} = (1 - \overline{\mathcal{G}_n^k}) \Delta_n^k + \overline{\mathcal{G}_n^k} \left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n |c_i - \psi_i(Z^k)| \right), \quad \text{де } \overline{\mathcal{G}_n^k} = \sum_{i=1}^n \overline{\mathcal{G}_i^k}. \quad (9)$$

Доказ зазначеного вище факту можна, зокрема, реалізувати із використанням нерівності Чебишева. А тому дійсним є вираз:

$$P(|\Delta_n^{k+1} - \overline{\Delta_n^{k+1}}|) \rightarrow \varepsilon \quad (10)$$

при $n \rightarrow \infty$, де ε – мала величина.

Висновки. Дослідження моделей, наведених нами в цій публікації, дає змогу зробити такий висновок: якщо елементи системи не взаємодіють між собою, чи положення цілі не змінюється із часом, або ж зміна локальних цілей на кожному кроці навчання є досить малою, то середня неузгодженість (похибка досягнення мети навчання) може бути апроксимована експоненціальною кривою. У випадку стаціонарності положення мети модель наближається до звичайного диференційного рівняння, рішенням якого є експоненціальна функція.

Остання формула досить добре корелює із наведеними в монографії [1] формулами стосовно кібернетичного трактування мети управління освітніми

процесами в освітній сфері, що зайвий раз підтверджує правильність обраного нами шляху щодо визначення: характеру всіх освітніх процесів; параметрів функціонування освітніх систем та управління ними; критеріїв оцінювання їх якості; формалізованих засобів формування мети; відповідних моделей цих систем та процесів. Усі вони мають імовірнісні характер та сутність.

Список використаної літератури

1. Яблочников С.Л. Педагогична кібернетика. Системно-кібернетичний підхід до управління в освіті : монографія / С.Л. Яблочников. – Вінниця : Планер, 2011. – 406 с.
2. Яблочников С.Л. Моделювання процесів управління освітніми системами в межах кібернетичного підходу / С.Л. Яблочников // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород : УжНУ, 2008. – № 14. – С. 180–183.
3. Яблочников С.Л. Информационно-энтропийные модели трансформационных процессов в образовании / С.Л. Яблочников // Трансформация образования и мировоззрения в современном мире : материалы Междунар. науч. конф. (Минск, 22.10.2010 г.). – Минск : БГПУ, 2011. – С. 419–422.
4. Yablochnikov S. Dynamic Models of Management of Pedagogical Systems. IDIMT-2010. Information Technology – Human Values, Information and Economy. 18th Interdisciplinary Information Management Talks, September 8–10. – 2010. – Jindrichuv Hradec, Czech Republic. – P. 243–249.
5. Яблочников С.Л. Імовірнісний підхід щодо визначення категорії якості освіти / С.Л. Яблочников // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць / ред. кол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ ; Вінниця : Планер, 2009. – Вип. 21. – С. 119–124.
6. Ительсон Л.Б. Математические и кибернетические методы в педагогике / Л.Б. Ительсон. – Москва : Просвещение, 1964. – 248 с.
7. Яблочников С.Л. Застосування теорії великих систем до процесів управління якістю освіти / С.Л. Яблочников // Методологічні та методичні основи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення математичних дисциплін : матер. Всеукр. наук.-пр. конф. (Ялта, 8–10 листопада, 2007 р.). – Ялта : РВВ КГУ, 2007. – Вип.1. – С. 139–141.

Стаття надійшла до редакції 20.11.2012.

Яблочников С.Л. Вероятностные модели образовательных процессов и систем

В статье рассмотрены особенности моделирования в образовательной сфере как неотъемлемой части организации управления, а также разработано ряд моделей, которые являются частью иерархической системы формальных образов, созданных на основе системно-кибернетического подхода.

Ключевые слова: *моделирование, педагогические процессы и системы, системно-кибернетический подход.*

Yablochnikov S. Chance models of educational processes and systems

In given article features of modelling in educational sphere as an integral part of management, and also it is developed a number of models which are a part of hierarchical system of the formal images created on the basis of the system-cybernetic approach are considered.

Key words: *modelling, pedagogical processes and systems, the system-cybernetic approach.*

ПОНЯТТЯ РОЗУМОВОГО ВИХОВАННЯ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті проаналізовано сутність і зміст поняття “розумове виховання” в енциклопедіях, словниках та фаховій літературі.

Ключові слова: розумове виховання, мета, завдання, зміст.

Питання розумового виховання особистості набувають особливого значення в сучасних умовах розвитку суспільства, коли загострюються суспільні суперечності, відбуваються певні зрушення в системі соціокультурних цінностей та традицій, наявна криза класичної моделі й системи освіти.

В історії педагогічної думки витоками становлення та подальшого розвитку ідей розумового виховання були: педагогічні роздуми філософів Платона, Сократа про значення розуму у вихованні особистості; діяльність братських шкіл щодо виховання в учнів шанобливого ставлення до знань, саморозвитку, вміння міркувати; педагогічна спадщина зарубіжних педагогів (Я. Коменський, Й. Герберт, А. Дістервег, Дж. Локк – концепція розумового виховання в процесі засвоєння накопичених людством знань; Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці – концепція розумового виховання на основі активної самостійної діяльності); ідеї вітчизняних просвітників (Х. Євлевич, І. Копинський, П. Лесгафт, С. Миропольський, М. Пирогов, С. Полоцький, Ф. Прокопович, К. Ставровецький, К. Ушинський та ін.) щодо шляхів, методів та прийомів пробудження думки. Протягом останніх п'ятдесяти років до проблем розумового виховання зверталися такі вчені, як Ю. Бабанський, Т. Ільїна, А. Матюшкін, М. Супрун, В. Сухомлинський, А. Усова та ін.

Мета статті полягає в розгляді сутності поняття “розумове виховання” в психолого-педагогічній літературі.

У сучасній довідковій літературі існують різні визначення поняття “розумове виховання”. Так, в Українській радянській енциклопедії [11] розумове виховання розглядається як одна з найважливіших частин виховання, що має своїм завданням формування в людини світогляду, знань, умінь і навичок, розвитку всіх її пізнавальних сил і здібностей, прищеплення їй культури розумової праці. У педагогічних словниках Г. Коджаспірової та В. Міжерікова розумове виховання визначається як формування інтелектуальної культури, пізнавальних мотивів, розумових сил, мислення, світогляду та інтелектуальної свободи особистості [4, с. 24; 9, с. 47]. В. Полонський у словнику з освіти та педагогіки розумове виховання тлумачить як цілеспрямований процес розвитку уваги, пам'яті, мислення, мови, уяви, формування наукового світогляду [8, с. 91]. С. Батишев розумове виховання сприймає як педагогічну діяльність, спрямовану на розвиток інтелектуальних якостей підростаючої людини [16, с. 293].

У цілому аналіз довідкової літератури засвідчує відсутність єдиної точки зору щодо тлумачення суті поняття “розумове виховання”.

У наукових працях також не існує єдиного підходу до визначення цього поняття. Одні науковці (С. Гончаренко, І. Каїров, В. Ягупов) [2; 6; 17] розумове

виховання визначають як важливу складову всебічного розвитку особистості, що передбачає розвиток мислення й пізнавальних здібностей. Інші науковці (Н. Волкова, Т. Ільїна, Н. Поддяков, Т. Поніманська, М. Фіцула) [1; 3; 14] вважають, що розумове виховання – це цілеспрямована діяльність педагогів щодо розвитку розумових сил і мислення учнів, формування наукового світогляду, прищеплення школярам культури розумової праці. Проте в цих визначеннях не згадується процес формування відносин, які є головним компонентом цілеспрямованого процесу виховання. У такому контексті більш продуктивним є визначення розумового виховання Г. Фадіною не тільки як оволодіння системою знань, здібностей до мисленнєвої діяльності, але і як формування певних якостей особистості [13, с. 52].

Відомим психологом М. Холодною інтелектуальне виховання розглядається саме як форма організації навчально-виховного процесу, що забезпечує надання кожному учневі індивідуалізованої педагогічної допомоги з метою розвитку його інтелектуальних можливостей. На її думку, інтелектуальне виховання має два взаємопов'язані аспекти: по-перше, збільшення продуктивності інтелектуальної діяльності учнів за рахунок формування здібностей до аналізу, порівняння, узагальнення, врахування причинно-наслідкових зв'язків, систематизації знань, обґрунтування власної точки зору тощо. По-друге, зростання індивідуальної своєрідності складу розуму на основі врахування індивідуальних пізнавальних нахилів тощо. [15, с. 196].

Узагальнюючи аналіз наукової літератури щодо визначення поняття “розумове виховання”, зауважимо, що наведені визначення не суперечать одне одному, а взаємодоповнюють і характеризують розумове виховання з різних боків. Отже, розумове виховання розглядаємо як цілеспрямований процес взаємодії вихователів і вихованців, спрямований на розвиток пізнавальних здібностей, мислення, формування світогляду.

Серед науковців немає єдиного підходу до визначення мети розумового виховання. Так, як стверджує С. Батишев в “Енциклопедії професійної освіти” [16], у процесі навчання та виховання реалізується головна мета розумового формування особистості учня – розумовий розвиток. Н. Поддяков зазначав, що головною метою розумового виховання є збільшення загального рівня розвитку дитини [12].

Більшість учених-дидактів стверджує, що основними завданнями в галузі розумового виховання є озброєння учнів систематичними знаннями основ наук про природу, людське суспільство; розвиток пізнавальних потреб; формування вмінь і навичок розумової діяльності; виховання у школярів самостійності в навчальній роботі.

На думку В. Сухомлинського, реалізація завдань розумового виховання передбачає набуття знань, застосування їх на практиці, формування наукового світогляду, розвиток пізнавальних і творчих здібностей, вироблення культури розумової праці, виховання інтересу й потреб у розумовій діяльності [10, с. 206].

І. Підласий, доповнюючи ці завдання, вказував на важливість розвитку потреби постійно поповнювати свої знання, підвищувати рівень загальноосвітньої та спеціальної підготовки [7, с. 155–156].

Зміст розумового виховання полягає у збагаченні певним обсягом систематичних знань, формуванні на цій основі світогляду, інтелектуальних умінь, розвитку мислення. Накопичення фонду знань передбачає, насамперед, оволо-

діння конкретним навчальним матеріалом: фактами, термінологією, символами, іменами, датами, назвами, поняттями, зв'язками та залежностями. У процесі набуття знань у школяра формується світогляд. Світоглядні уявлення розробляються в результаті довгої, важкої інтелектуальної праці людини. Метою світоглядного виховання є формування стійкої надійної структури дитячої особистості, що визначає розуміння і ставлення до природи, суспільства. Ядром світогляду є погляди і переконання, які органічно пов'язані з розвинутою здатністю до теоретичного мислення, виявлення свідомої, цілеспрямованої волі. Його невід'ємною складовою є вміння об'єктивно оцінювати явища природи і суспільства на основі наукових даних. У світогляді людини завжди виявляються риси відповідного часу. Досягнення науки XX ст. спрямовані на визнання цінності освіти, з якою пов'язують перспективи розвитку суспільства [5, с. 411; 14, с. 245; 17, с. 494].

У процесі розумового виховання школяр мусить навчитися мислити. Формування людського мислення означає навчання діалектиці. Останнє передбачає усвідомлення змінюваності, подвійності, суперечливості, єдності, взаємозв'язку і взаємозалежності понять і співвідношень. Мислити діалектично означає виявляти здатність до нешаблонного, різнобічного підходу до вивчення об'єктів, предметів і явищ. Надзвичайно важливо розвивати у школярів якості, що притаманні науковому стилю мислення: гнучкість, активність, цілеспрямованість, організованість пам'яті, глибина, критичність. Розрізняють такі види мислення: діалектичне, логічне, абстрактне, узагальнювальне, категоріальне, теоретичне, індуктивне, дедуктивне, алгоритмічне, технічне, репродуктивне, продуктивне, системне. Дослідженням мислення займаються логіка, психологія, філософія, мовознавство та інші науки. В. Ягупов зазначає, що в ході розумового виховання відбуваються зміни у змісті та формах мислення [5, с. 413; 14, с. 242–245].

Особлива роль у розумовому вихованні належить формуванню інтелектуальних умінь, до яких входять навчальні вміння: загальні навчальні вміння (вміння читати, писати, слухати, усно викладати свої думки, працювати з книгою) і спеціальні вміння (вміння читати ноти, технічні креслення, карти, обчислювальні вміння з математики, вміння слухати музичний твір, користуватися спеціальними словниками під час виявлення іноземних слів тощо). До найзагальніших умінь, що допомагають оволодінню знаннями, належать і вміння та навички самостійної праці, і більш широкі вміння, об'єднані поняттям культури розумової праці [5; 14, с. 244]. Під поняттям “культура розумової праці”, як правило, розуміють уміння раціонально організовувати режим розумової праці, виробляти певну систему, здатність усе виконувати точно, чітко, акуратно. Результатом культури розумової праці є знання, які людина здобуває про предмет своєї діяльності; засвоєння тих способів, умінь і прийомів, котрими вона користується у своїй розумовій діяльності. Ефективність розумової праці значно підвищується, якщо людина дотримується певної системи в роботі, організації робочого місця, системи розташування навчальних матеріалів тощо. Інтелектуальна культура включає інтерес до роботи з книгою й новими інформаційними технологіями; самоконтроль і корекцію своїх дій, розвинуті розумові сили, мислення, здатність здійснювати саморегуляцію інтелектуальної діяльності.

Формуванню інтелектуальних умінь сприяє робота з різними типами завдань: дослідницькі (спостереження, дослідництво, підготовка експерименту, пошуки відповіді в науковій літературі, екскурсії, експедиції тощо); порівняльні; постановка завдань на впорядкування мисленнєвих дій; використання алгорит-

мів або самостійне їх складання; аналіз та узагальнення ознак для виокремлення явища в певний клас.

Основними факторами, які визначають ефективність розумового виховання, на думку С. Гончаренка [2], є науковість і різноманітність засвоєваних знань, застосування такої методики навчання, яка забезпечує активність та самостійність пізнавальної діяльності, стимулювання інтересів, створює позитивний мікроклімат навчання. Найінтенсивніше розумове виховання відбувається під час виконання пізнавальних і проблемних завдань, коли необхідно виявити творчий підхід, ініціативність та самостійність думки.

Умовою вирішення школою завдань розумового виховання є навчальні програми, високий науково-теоретичний рівень викладання шкільних предметів, здійснення взаємозв'язку теорії з практикою. Соціальна та професійна позиція педагога є найважливішим фактором формування в учнів наукового світогляду. Успіх розумового виховання ґрунтується на довірі учнів до вчителя.

Розглядаючи проблему розумового виховання, звернемо увагу на суть спорідненого йому поняття "розумовий розвиток". Розумовий розвиток пов'язаний з накопиченням знань, розумовими операціями, удосконаленням інтелектуальної сфери. У процесі розумового розвитку робиться акцент на формуванні інтелектуальних можливостей учнів і здійсненні цілеспрямованої діяльності щодо засвоєння знань, умінь і навичок, творчої діяльності. У педагогічному словнику Г. Коджаспірової [4] розумовий розвиток визначено як складну динамічну систему якісних та кількісних змін, які відбуваються в інтелектуальній діяльності людини, в результаті набуття досвіду. Рівень розумового розвитку характеризується не тільки обсягом і якістю засвоєння знань, а й характером мисленнєвої діяльності, ступенем оволодіння прийомми активного пізнання, самостійного набуття знань. Розумове виховання відрізняється від розумового розвитку наявністю акцентів на формуванні мотиваційної структури особистості (мотиви, інтереси, потреби), а також діяльністю з усунення джерел, що формують негативні мотиви навчальної діяльності.

Педагоги зазначали, що розумове виховання забезпечується виховувальним характером процесу навчання, коли досягається органічний взаємозв'язок між отриманими вихованцями знаннями, уміннями й навичками та формуванням у них емоційно-ціннісного ставлення до дійсності. Крім того, розумове виховання здійснюється й у процесі розвивального навчання, яке спрямоване на досягнення найбільш ефективного розвитку пізнавальних можливостей школярів (сприймання, мислення, пам'яті, уяви). Завдання, які вирішуються з використанням проблемних методів навчання (розвиток самостійності мислення, формування вмінь вирішувати будь-які нові проблеми, створення умов для творчого засвоєння знань, підвищення зацікавленості, посилення мотивації), мають стосуюнок до реалізації змісту розумового виховання.

Висновки. Таким чином, розумове виховання в сучасних наукових дослідженнях визначають як цілеспрямований процес взаємодії вихователів і вихованців, спрямований на розвиток пізнавальних здібностей, мислення, формування світогляду школярів. Мета розумового виховання – забезпечення засвоєння учнями основ наук, розвиток їхніх пізнавальних здібностей і формування на цій основі наукового світогляду. Його зміст – система фактів, понять, положень з усіх галузей науки, культури і техніки; способи мисленнєвої діяльності, певні якості особистості дитини.

Список використаної літератури

1. Волкова Н.П. Педагогіка : [посібник для студентів вищих навчальних закладів] / Н.П. Волкова. – К. : Академія, 2003. – 576 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К., 1997. – 376 с.
3. Ильина Т.А. Педагогика : курс лекций / Т.А. Ильина. – М. : Просвещение, 1984. – 496 с.
4. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспирова. – М. : МарТ ; Ростов н/Д : МарТ, 2005. – 448 с.
5. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н.Є. Мойсеюк. – [3-ге вид., доп.]. – К., 2001. – 608 с.
6. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / [ред. И.А. Каиров, Ф.Н. Петров]. – М. : Сов. энциклопедия, 1964–1968. – Т. 4: Сн–Я.
7. Подласый И.П. Педагогика : учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений / И.П. Подласый. – М. : Просвещение : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 432 с.
8. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 511 с.
9. Словарь-справочник по педагогике / [авт.-сост. В.А. Мижериков ; под общ. ред. П.И. Пидкасистого]. – М. : Сфера, 2004. – 448 с.
10. Сухомлинський В.О. Павліська середня школа / В. Сухомлинський // Вибр. твори : в 5 т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 4.
11. Українська Радянська Енциклопедія : в 16 т. – К. : Українська Радянська Енциклопедія, 1963. – Т. 12. Пряшів – Світлофор. – 576 с.
12. Умственное воспитание детей дошкольного возраста / [ред. Н.Н. Поддьякова, Ф.А. Сохина]. – М. : Просвещение, 1984. – 237 с.
13. Фадына Г.В. Специальная дошкольная педагогика : учеб.-метод. пособ. для студ. пед. фак-ов / Г.В. Фадына. – Балашов : Николаев, 2004. – 80 с.
14. Фіцула М.М. Педагогіка : навч. посіб. / М.М. Фіцула. – [2-ге вид., випр., доп.]. – К. : Академвидав, 2007. – 560 с.
15. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
16. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / [под ред. Я. Батышева]. – М. : АПО, 1999. – Т. 3: Р–Я. – 488 с.
17. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посіб. / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с

Стаття надійшла до редакції 30.10.2012.

Яллина В.Л. Понятие умственного воспитания в психолого-педагогической литературе

В статье анализируется суть и содержание понятия “умственное воспитание” в энциклопедиях, словарях и профессиональной литературе.

Ключевые слова: *умственное воспитание, цель, задачи, содержание.*

Yallina V. The concept of mental education in the psychological and pedagogical literature

In this article in encyclopedias, dictionaries and professional literature there described the concept of “mental education”.

Key words: *mental education, goals, objectives, content.*

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 37.04

Т.Б. ГНІДА

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ВАЖКОВИХОВУВАНостІ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІСІ

У статті проаналізовано різні підходи до класифікації важковиховуваних учнів; окреслено типи важковиховуваних дітей і методи соціально-педагогічної діагностики, яку можуть проводити соціальні педагоги школи в навчальному процесі та позаурочній діяльності.

Ключові слова: важковиховувані учні, класифікація, метод спостереження, бесіди, анкетування, карта визначення типу важковиховуваності.

Питання виховання завжди посідало провідне місце в педагогіці. Із часом ним почали опікуватися суміжні науки. Не стали винятком і кримінальні служби, що розв'язують важкі злочини, скоєні неповнолітніми злочинцями. Особливо небезпечною є тенденція до зростання девіацій, у тому числі злочинності, зокрема її “омолодження”, тобто зниження традиційних вікових обмежень. Останнім часом значно збільшилась кількість важковиховуваних дітей молодшого шкільного віку. Оскільки основний період виховання і перевиховання припадає на шкільний вік, то загальноприйнята думка свідчить, що займатися ним повинна школа. Тим більше, там працюють люди, спеціально для того навчені: вчителі, практичні психологи, соціальні педагоги.

Які неповнолітні, з якого віку, з якими відхиленнями повинні стати об'єктом виховних, профілактичних та корекційних зусиль – одне зі складних та дискусійних питань.

Проблема важковиховуваних учнів дістала широке висвітлення у психолого-педагогічній літературі. У дослідженні проблеми важковиховуваності учнів суттєву роль відіграло вивчення праць вітчизняних психологів і педагогів, присвячених методологічним та загальнотеоретичним основам розвитку, формування й соціалізації особистості в дитячому віці (Л.І. Божович, Л.С. Вигоцький, В.А. Запорожець, А.Н. Леонтьєв, Б.Т. Ліхачов, В.С. Мухіна, А.В. Петровський, С.Л. Рубінштейн, Д.І. Фельдштейн та ін.). Суттєвий вплив на поведінку дітей здійснюють соціальні фактори, тобто виховання, умови мікросередовища (Б.Н. Алмазова, П.Г. Бельського, М.С. Богуславського, В.Г. Бочарової, М.Н. Гернета, А.Б. Золкінда, Л.М. Зюбіна, В.П. Кащенко, Є.К. Красноушкіна, В.І. Куфаєва, Б.Т. Ліхачова, П.І. Люблинського, А.С. Макаренка, В.Н. Мясищева, В.Н. Сорока-Росинський, Г.А. Фортунатова, С.Т. Шацький).

Мета статті – проаналізувати різні підходи до класифікації важковиховуваних учнів та запропонувати метод соціально-педагогічної корекції на прикладі карти дослідження важковиховуваності.

Працівники психологічної служби проводять діагностичну роботу з важковиховуваними дітьми за двома напрямками: діагностика учнів, які вже стоять на внутрішньошкільному обліку; раннє виявлення важковиховуваних учнів.

Первинну діагностику, профілактику і корекцію важковихованості в підлітковому віці проводити пізно, оскільки це вже стадія загострення усіх скоєних педагогічних перемог або промахів. Було б доречно проводити корекційно-профілактичну роботу з перших моментів виховання, перебування дитини в дошкільному закладі або з приходом до школи, оскільки, стикаючись з виховним середовищем, дитина може почати чинити йому опір, протистояти, викликаючи певні труднощі.

Оптимальним варіантом на сьогодні ми вважаємо молодший шкільний вік – період між адаптацією до навчання в школі (1 клас) і готовністю до переходу в середню школу (4 клас), оскільки саме в цей період з'являються діти “групи ризику”. Це діти, у яких немає явних ознак девіантної поведінки, але вони більше за інших схильні до його формування. Основною причиною цього є дезадаптація до шкільного життя і розвинуті на її тлі нервово-психічні порушення.

Дослідники проблеми “важких” дітей досі не дійшли згоди в розумінні цього поняття. Педагогічний словник тлумачить “важковихованість” як “свідомий або несвідомий супротив дитини цілеспрямованому педагогічному впливу, викликаний найрізноманітнішими причинами, включаючи педагогічні помилки вихователів, батьків, дефекти психічного та соціального розвитку, особливості характеру, інші особистісні характеристики учнів, вихованців, що ускладнюють соціальну адаптацію, засвоєння навчальних предметів і соціальних ролей” [3].

У літературі також існує декілька класифікацій важковиховуваних дітей і підлітків. Важковиховуваних дітей можна розрізнити і за рівнем соціальної дезадаптації, ступенем соціально-педагогічної занедбаності та здатності до правильної вибіркової поведінки (Л.К. Керімов); ступенем сформованості ідейно-моральних психологічних якостей (Є.М. Кравцова); вікових та індивідуальних особливостей важких підлітків, їх загальний рівень розвитку, ставлення до праці, обізнаність з правами і обов'язками тощо (Є.П. Погребняк); видами поведінки (І.А. Невський); стійкими відхиленнями від норми поведінки і навчальної діяльності (Г.П. Медведєв); статусом в учнівському колективі та сім'ї (Т.В. Писарева); на основі різних категорій акцентуацій характеру (О.Є. Личко); домінантних негативних потреб і відповідних їм проявів поведінки (Д.І. Фельдштейн); причин, що зумовлюють опір педагогічним впливам (Н.Ю. Максимова) тощо [1].

Ми зупинили свою увагу на класифікації Н.Ю. Максимової, яка виділяє типи важковиховуваних дітей залежно від причин, що зумовлюють опір педагогічним впливам:

- слабка сформованість особистісних структур, низький рівень розвитку моральних уявлень і соціально схвалюваних навичок поведінки (педагогічна занедбаність);
- особливості в розвитку вищої нервової діяльності (акцентуації характеру, емоційна нестійкість, імпульсивність тощо);
- невмілі виховні впливи (ситуативна важковихованість);
- функціональні новоутворення в особистості (власне важковихованість).

Отже, важковиховуваними називають дітей, які систематично порушують установлені норми та правила поведінки, негативно ставляться до навчання, виявляють негативізм до соціального оточення.

Серед доступних методів діагностики важковихованості залишаються методи спостереження, аналізу продуктів діяльності, бесіди.

Заповнюючи журнал спостережень, соціальний педагог може відзначити учнів, які важко піддаються виховним впливам, порушують дисципліну, прави-

ла поведінки на уроці та під час перерви. Додаткову, а іноді й вичерпну, інформацію надають класні керівники та інші вчителі-предметники. З такої розгорнутої бесіди можна скласти первинний анамнез, а іноді й повну характеристику на учня і його родину. Доречно буде скористатися й аналізом продуктів діяльності учнів. Малюнки, ведення зошита і щоденника, оформлення робочого місця надають додаткову інформацію про рівень розвитку довільної саморегуляції дитини, ступінь втомлюваності, рівень досягнень тощо.

Провідними, на нашу думку, методами залишаються анкетування і тести. Ці методи дають змогу подати кількісно результати, провести моніторинг та порівняти дані.

Для молодшого шкільного віку і пілотажного дослідження обирати слід між груповими дослідженнями учнів чи анкетуванням дорослих. Аналізуючи літературу та спираючись на класифікацію за Н.Ю. Максимовою, нами було обрано карту визначення типу важковихованості [4].

У табл. 1 подано показники характерологічних особливостей дитини, її поведінки, спілкування, які свідчать про наявність конкретного типу важковихованості. Заповнюючи карту, вчитель має визначити ступінь вираження кожної особливості (ні – 0 балів, може бути – 1 бал, так – 2 бали).

Таблиця 1

Карта визначення типу важковихованості

№ з/п	Критерій визначення типу важковихованості	Відсоток прояву критерію
1	Невпевнений у собі	36,67
2	Погана дисципліна	35,00
3	Чутливо реагує на виховні дії	56,67
4	Низький рівень засвоєння навчальної програми	38,33
5	Низький рівень інтелектуального розвитку	31,67
6	Непопулярний, відкинутий	5,00
7	Несформованість навичок спілкування	6,67
8	Низький рівень культурного середовища в родині	6,67
9	Неблагополучна, неповна сім'я	8,33
10	Батьки не займаються вихованням дитини	50,00
11	Імпульсивний, непосидючий	51,67
12	Задиркуватий	38,33
13	Впертий	38,33
14	Схильний до лідерства, домінуючий	50,00
15	Самолюбивий	50,00
16	Неорганізований	41,67
17	Недисциплінований	36,67
18	Слабовільний	28,33
19	Дратівливий	50,00
20	Неуважний	58,33
21	Випереджальний фізичний розвиток	51,67
22	Часті зміни самопочуття	58,33
23	Нормальний рівень інтелектуального розвитку	63,33
24	Підвищена зацікавленість сексуальною сферою	50,00
25	Вибіркова конфліктність	58,33
26	Самостійність	91,67
27	Прагнення здаватись більш дорослим, ніж є насправді	78,33
28	Підвищена критичність до інших	88,33

Продовження табл. 1

№ з/п	Критерій визначення типу важковиховуваності	Відсоток прояву критерію
29	Підвищена самокритичність	60,00
30	Схильність до перепадів активності	40,00
31	Смислова закритість щодо педагогічних впливів	50,00
32	Неадекватно підвищені домагання	53,33
33	Несприятливе становище в системі міжособистісних відносин у колективі (відсутність позитивних виборів за наявності більше ніж половини негативних)	1,67
34	Неадекватний спокій стосовно відчуження у спілкуванні	3,33
35	Підвищена вразливість	18,33
36	Злопам'ятність	21,67
37	Цинічність	16,67
38	Брехливість	33,33
39	Негативна реакція на зауваження. Впевненість у несправедливості всіх вимог, які до нього висуваються	25,00
40	Грубі порушення дисципліни. Зловмисна агресивність	35,00

Отже, можна стверджувати, що учні молодшого шкільного віку самостійні, імпульсивні, непосидючі, неухажливі, дратівливі, підвищено критичні до інших, вибірково конфліктні, мають часті зміни самопочуття та неадекватно підвищені домагання.

Після проведення анкетування проводиться підрахунок балів за наведеною шкалою, а також встановлюється тип і ступінь важковиховуваності (табл. 2).

Таблиця 2

Тип і ступінь важковиховуваності

Тип важковиховуваності учнів 3-х класів	Наявні показники кожного типу важковиховуваності за рівнями	Кількість учнів 3-х класів, %	Кількість учнів 4-х класів, %
Педагогічно занедбаний	високий	4,26	0,83
	середній	13,30	12,50
	низький	69,68	49,44
Конституціональний	високий	4,79	3,06
	середній	12,23	18,33
	низький	70,21	41,39
Ситуативний	високий	1,06	9,17
	середній	24,47	23,61
	низький	61,70	27,78
Важковиховуваний	високий	1,06	0,28
	середній	5,32	7,22
	низький	80,85	55,28

Отже, можна відзначити збільшення відсотка учнів із високим рівнем ситуативної важковиховуваності серед учнів 4-х класів та збільшення середнього рівня власне важковиховуваного типу в тій самій паралелі.

Необхідно відзначити, що можливе по'єднання деяких типів важковиховуваності, яке виникає внаслідок нашарування негативних факторів на вже наявні прояви соціальної дезадаптації.

У дітей молодшого шкільного віку важковиховуваність першого типу виявляється частіше у формі синдрому психогенної шкільної дезадаптації, викликаного відсутністю підготовки до навчання у школі. Важковиховуваність третього типу в молодших школярів частіше виявляється у родині, а не у школі.

Висновки. Таким чином, у результаті проведеної роботи виявлено і проаналізовано специфіку класифікацій важковиховуваних учнів. Запропоновано соціально-педагогічну діагностику для раннього виявлення важковиховуваних учнів на прикладі карти визначення типу важковиховуваності для учнів молодшого шкільного віку. Проаналізовано критерії визначення типу важковиховуваності та рівні прояву в учнів 3–4-х класів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми дослідження вад особистісного розвитку учнів молодшого шкільного віку. Подальшого вивчення і наукового обґрунтування вимагають питання корекції вад особистісного розвитку важковиховуваних молодших школярів.

Список використаної літератури

1. Важковиховуваність: сутність, причини, реабілітація : метод. посіб. для соціальних педагогів та практичних психологів освітніх закладів / [за заг. ред. О.М. Полякової]. – Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2007. – 344 с.
2. Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением : учеб.-метод. пособ. / [под ред. М.И. Рожкова]. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 240 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Нагорнюк В.Г. Важкі діти: проблеми, питання, рішення / В.Г. Нагорнюк, Б.К. Пашнев. – Х. : НМПП, 2000. – 24 с.
5. Сорока О.В. Арт-терапія як засіб корекції важковиховуваності молодших школярів – вихованців притулку для неповнолітніх / О.В. Сорока // Наукові записки. Серія: Педагогіка. – 2011. – № 4.
6. Товканець Г.В. Корекція відхилень у поведінці важковиховуваних учнів молодшого шкільного віку засобами професійно-педагогічного спілкування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Г.В. Товканець. – К., 1999.
7. Туріщева Л.В. 101 схема й таблиця. На допомогу шкільному психологу / Л.В. Туріщева. – Х. : Основа, 2010. – 94 с. – (Серія “Золота педагогічна скарбниця”).

Стаття надійшла до редакції 07.08.2012.

Гнедая Т.Б. Социально-педагогическая диагностика трудновоспитываемости в младшем школьном возрасте

В статье проанализировано различные подходы в вопросе классификации трудновоспитываемых учащихся; описано типы трудновоспитываемых детей и методы социально-педагогической диагностики, которую могут проводить социальные педагоги школы.

Ключевые слова: *трудновоспитываемые ученики, классификация, метод наблюдения, беседы, анкетирование, карта определения типа трудновоспитываемости.*

Hnida T. Social-pedagogical diagnostics of difficult students at primary school age

In the article different approaches are analysed in the question of classification difficult student, the types of difficult children and methods of social-pedagogical diagnostics which the social teachers of school can conduct are described.

Key words: *difficult students, classification, method of supervision, conversations, questionnaire, map of determination of type of difficultness.*

УДК 37.018.262(477)(09)

Ю.В. ГРИЦКОВА

ОСОБЛИВОСТІ ПРОДУКТИВНОГО СПІЛКУВАННЯ ПЕДАГОГА З БАТЬКАМИ УЧНІВ

У статті розглянуто особливості спілкування педагога з батьками учнів; охарактеризовано умови, за яких це спілкування буде продуктивним.

Ключові слова: батьки, педагог, взаємодія, спілкування, діалог.

У педагогічній теорії та практиці однією з традиційних є проблема організації взаємодії школи як провідної ланки виховання підростаючого покоління та сім'ї як природного середовища первинної соціалізації дитини. Взаємодія має суспільне значення і передбачає постійне спілкування учителів і батьків, продуктивність якого багато у чому залежить від педагога, його професійних якостей та вмінь.

Аналіз наукових праць свідчить, що окремі аспекти проблеми педагогічного спілкування, зокрема визначення структури й умов формування комунікативних умінь педагога, дослідження питання педагогічної етики і такту, а також особливостей спілкування з вихованцями, неодноразово ставали предметом наукового пошуку дослідників (Є.А. Гришин, Ю.Н. Ємельянов, В.А. Кан-Калик, Г.О. Ковальов, О.М. Леонтьєв, І.В. Страхов та ін.), проте питання організації спілкування з батьками учнів на сьогодні є ще недостатньо вивченим.

У зв'язку з актуальністю і недостатньою розробленістю зазначеного питання **метою статті** є розгляд особливостей спілкування педагога з батьками учнів, обґрунтування умов, за яких це спілкування буде продуктивним.

У ході наукового пошуку встановлено, що особливістю продуктивного спілкування педагога з батьками є його характеристика як ділової співпраці, спрямованої на досягнення оптимальних цілей формування особистості дитини. Специфічні риси цього процесу полягають у тому, що спілкування у системі "педагог – батьки" передбачає взаємодію співучасників виховання, яка заснована на діалогічній формі її організації. При цьому діалог між учителем та батьками – це не тільки послідовний обмін інформацією між людьми, а й така форма спілкування, що передбачає сприйняття співрозмовника як рівного, з правом на власну позицію, з наявною у нього системою цінностей, з індивідуальним способом сприйняття світу [1; 3].

Зазначимо, що для виникнення діалогу необхідне взаємне прагнення його учасників до встановлення істини, єдність цілей, здатність вислухати точку зору співрозмовника, як би сильно вона не відрізнялася від власної. Діалог неможливий без зацікавленого ставлення співрозмовників один до одного, взаємного прийняття, співчуття, підтримки, взаємодопомоги тощо.

Діалогу, як правило, протистоїть конвенціональне, або ділове, спілкуванням, під час якого люди обмінюються інформацією за встановленими заздалегідь правилами і намагаються не виходити за ці рамки. Таке спілкування визначається конкретним завданням, і кожен учасник поводить відповідно до цього завдання. Конвенціональне спілкування, на відміну від діалогу, – спілкування закритого типу. Спілкуючись конвенціонально, люди не розкриваються один одному, не прагнуть виразити себе. У такому спілкуванні недоречною є довірливість. Разом з тим, конвенційне спілкування не припускає авторитарності, різко-

сті, тиску на співрозмовника. Для “закритого спілкування” характерна скоріше дистанційність, проте неодмінними є ввічливість і такт [1].

Так, спілкуючись з батьками конвенціонально, вчитель виступає передусім як представник школи, носій обов’язкових для усіх норм і вимог. Наприклад, якщо вчитель хоче з’ясувати, чому учень два дні не відвідував школу, він може розмовляти з його батьками або з формальної позиції, або зацікавлено. У першому випадку він вимагатиме довідку з лікарні, у другому – спробує встановити, що було істинною причиною відсутності дитини.

Вибір педагогом типу спілкування з батьками залежить від того, як він розуміє ситуацію: якщо він вважатиме, що батьки вирішили влаштувати дитині канікули у середині чверті та взяли її із собою відпочивати, він займе формальну позицію і вимагатиме від батьків дій за правилами шкільного життя; якщо ж вважатиме, що дитину забрали зі школи внаслідок перевтоми, учитель вислухає матір і спробує разом з нею знайти оптимальний режим домашніх та шкільних навантажень.

Довірливе ж спілкування між педагогом і батьками встановиться в тому випадку, якщо останні бачать в учителеві терпимого й терпеливого співрозмовника, який, перш за все, вміє слухати. Уміти слухати – це не лише не переривати співрозмовника, а й не заважати висловлювати йому все, що у нього в душі; почути співрозмовника – зрозуміти, що саме він відчуває, переживає. В арсеналі професійних якостей та вмій педагога вміння слухати – одне з найважливіших, але не кожен володіє ним повною мірою.

Так, мистецтво слухати передбачає, перш за все, концентрацію уваги на людині, що звертається по допомогу. Для того, щоб почути співрозмовника, потрібно звертати увагу не лише на його слова, а й на міміку, жести, інтонацію, емоційний стан.

Нерідко те, про що говорить людина, не збігається з тим, що виражає її обличчя. Наприклад, до вчителя звертається мати хлопчика, одного з найважчих у класі. Вона просить бути поблажливою до нього, тому що хлопчик гостро переживає її конфлікт із чоловіком. При цьому жінка має безтурботний вираз обличчя, повіривши якому, можна не надати значення ні її проханню, ні її проблемам. Якщо ж учитель не лише дивитиметься, а і бачитиме, не лише слухатиме, а і чутиме, він зрозуміє, що ця легкість маскує душевний біль.

Емоційне напруження, тривогу люди нерідко приховують за зовнішньою байдужістю, невпевненістю – за бравадою, агресією – за підлесливістю. Вираз почуттів тим далі від того, що люди відчувають насправді, чим менш вирішуваною здається їм їх проблема і чим менше вони розраховують на доброзичливість співрозмовника. Це слід враховувати при спілкуванні із сім’єю учня.

При “доброму слуханні” експресія, жести, інтонація виражають готовність почути співрозмовника, зрозуміти його справжні, а не демонстровані переживання.

Важливою умовою діалогу з батьками є зоровий контакт. Психологи зазначають, що якщо один співрозмовник (вчитель) спокійно й доброзичливо дивиться в обличчя іншому (батькам), реагує на його мову (киває головою), він допомагає перебороти скутість, тривогу. Погляд в обличчя – гарантія того, що співрозмовник буде почутий.

Розмова з батьками буде продуктивнішою, якщо вчитель використовуватиме й такі прийоми “активного слухання”: з’ясування, дослівного повторення, перефразування [4; 8].

Так, прийом з'ясування передбачає звернення до співрозмовника за різними уточненнями: “Вибачте, повторіть, будь ласка, ще раз”, “Що Ви маєте на увазі?”, “Я не зовсім зрозумів Вас...” тощо. Такі м'які, нейтральні фрази змушують батьків, не ображаючи їх, висловлювати свою думку конкретніше, підшукувати точні слова. Зауважимо, що репліки мають стосуватися лише того, про що кажуть батьки, у жодному разі не оцінювати їх поведінку або вміння викласти свої думки. З'ясування корисно використовувати у випадках, коли вчитель і батьки вирішують проблему та їм необхідно точно зрозуміти позицію один одного.

Дослівне повторення має на увазі відтворення педагогом вголос частини сказаного в незмінному вигляді. Це може бути ціла фраза чи декілька слів, які дають батькам зрозуміти, що їх уважно слухають. Дослівне повторення доречно використати у бесіді з небалакучими батьками: прийом повертатиме їх до сказаного і спонукатиме до того, щоб додати деякі деталі.

Прийом перефразовування передбачає повторення думки співрозмовника своїми словами. Цей прийом допомагає переконатися у тому, наскільки правильно були зрозумілі педагогом слова батька чи матері, а також дає батькам змогу побачити, чи правильно їх розуміють, а якщо розуміють неправильно – своєчасно внести необхідні виправлення [4; 8].

Зазначимо, що бесіда з батьками матиме характер діалогу не лише, якщо вчитель добре слухатиме співрозмовників, а і якщо він буде почутий. Слова педагога впливатимуть на батьків, якщо вони відчуватимуть його впевненість, зацікавленість, якщо він сам вірить у важливість того, про що говорить. Якщо вчитель висловлюватиме свої думки індивідуально, в'яло, може скластися враження, що йому байдужий предмет розмови.

Неприпустимим є читання нотацій батькам: батьки є дорослими людьми і не потребують повчань. Потреба батьків порадитися після категоричних “повинні”, “зобов'язані” зникає. Необхідним є й уникання суджень типу “Ви занадто мало приділяєте часу вихованню сина (доньки)”, оскільки ці фрази (навіть якщо вони абсолютно справедливі) найчастіше породжують протест з боку батьків, а фрази типу “На Вашому місці я б...” зачіпають самолюбство співрозмовника та не сприяють процесу спілкування. Єдина правильна норма відносин учителів і батьків – взаємна повага. Тоді й формою контролю стає обмін досвідом, порада і загальне обговорення, єдине рішення, яке задовольняє обидві сторони. Цінність таких відносин у тому, що вони розвивають і в учителів, і в батьків почуття відповідальності, вимогливості, громадянського обов'язку [5].

Доречним є пом'якшення порад введенням словосполучень “мені здається”, “я вважаю”, “думаю, що” замість “це треба робити таким чином, а цього взагалі робити не треба”. Думку батьків щодо того чи іншого питання можна дізнатися за допомогою фраз “А як Ви гадаєте?”, “Давайте разом вирішимо, як бути”, “Хочеться почути Вашу думку” тощо. Розмова буде продуктивнішою, якщо частіше вживатимуться слова “ми”, “разом”, а вираження вчителем співчуття, розуміння переживань батьків (“Я бачу, Ви стурбовані успішністю (ім'я дитини)”, “Постараюся зрозуміти Вас”, “Ми разом знайдемо вихід”) додадуть бесіді конструктивного характеру.

Увагу слід приділити й створенню обстановки діалогу. Неприпустимо, наприклад, щоб вчитель сидів, а батько стояв, або щоб вчитель сидів за своїм столом, а батько – за учнівським. Важливо, щоб у класі нікого не було, ніхто не втручався у розмову. Посадивши батька, необхідно поцікавитися, чи зручно йому,

звернути увагу на його і свої жести та пози. Погляд, жести і пози учителя – багаті експресивні засоби, що допомагають увійти в контакт, – повинні демонструвати відкритість і доброзичливість (недопустимі схрещені на грудях руки, руки на поясі тощо). Уся атмосфера взаємодії, спілкування педагога з батьками має показати, що педагог зацікавлений в участі батьків не тільки у вихованні своїх дітей, а й у житті класу, що батьки – його співники, і він так само потребує їхньої допомоги.

Обов'язковою є тривалість діалогу: якщо вчитель бачить, що батько квапиться, необхідно уточнити, на який запас часу той розраховує. Краще перенести розмову, ніж проводити її поспішаючи, оскільки така розмова все-одно не буде продуктивною.

Значну увагу доцільно приділити й умінню “витримувати паузу”. Так, пауза ритмічно організовує бесіду. Пауза потрібна вчителю для концентрації уваги, для подолання внутрішнього протесту чи бажання критикувати точку зору співрозмовника. Терпеливе ж очікування учителя, у свою чергу, означатиме для батьків, що той уважний до їх слів [7].

Зазначимо, що як учитель, так і батьки не завжди легко приймають один одного. Причиною неприйняття батьків учителем може бути його негативне ставлення до них, осуд їхнього способу життя. Якщо ж педагог дає волю своїм антипатіям щодо батьків, йому буде важко спілкуватися з ними, висловити своє бачення проблеми та разом її вирішити. Батьки, у свою чергу, відчуваючи негативне ставлення до себе, можуть відповісти прихованим опором чи відкритою ворожістю. Шляхом подолання такого ставлення до батьків, як свідчить проведене дослідження, може бути погляд на них з точки зору очікування їх дітей [1].

Неприйняття ж учителя батьками може бути викликано його авторитарною позицією, бажанням нав'язати свою точку зору на виховання. Зустрічаються й батьки, які упереджено ставляться до школи взагалі, песимістично дивляться на можливість продуктивної співпраці.

Не сприймаючи вчителя, батьки не звертатимуться до нього по допомогу, не шукатимуть зустрічі з ним. Якщо ж учитель бачить проблеми дитини й усвідомлює необхідність співпраці з батьками, йому доведеться самому вживати заходів для встановлення діалогу.

Досвідчені вчителі знають, як встановити контакт з батьками, упередженими проти школи. Це може бути залучення їх до справ класу: запрошення взяти участь в екскурсіях, вечорах, зборах; прохання зробити щось, що відповідає їх професійним умінням (ученого – розповісти про свою науку, спортсмена – організувати змагання, художника – оформити клас тощо). Якщо батьки увійдуть до життя класу, школи, учителяві буде легше спілкуватися з ними.

Підкреслимо, що зустріч учителя і батьків – незалежно від того, кому належить ініціатива, – відбувається, перш за все, заради учня. Школа і сім'я об'єднують свої зусилля, щоб допомогти йому, і в ряді цих зусиль – подолання такої нерідкої взаємної недоброзичливості. Якщо вчитель очікує на опір з боку батьків, він буде налаштований на конфронтацію. Найважче для вчителя – не відповідати ворожістю навіть на пряму ворожість, утримувати у свідомості мету свого спілкування із сім'єю учня.

Якщо в претензіях батьків до педагога є хоча б частка правди, необхідною є робота вчителя над собою. Перш за все, доцільним є аналіз своєї позиції у спілкуванні: чи немає у ній відтінку переваги, чи немає прагнення нав'язати свою

точку зору. Важливим є звернення уваги на свої способи спілкування – чи досить такту, терпимості та поваги до співрозмовника. Самокритичність учителя неодмінно досить свої плоди: батьки помітять зміни в його ставленні та поведінці й шукатимуть більш близького контакту з ним.

Найголовніша ж умова встановлення діалогу вчителя і батьків – прийняття й об'єктивна оцінка вчителем їхньої дитини [6]. Лише на цій основі виникає довіра до педагогічних порад. Звісно, позитивне ставлення учителя до дитини, вміння знайти в ній щось хороше, опора на краще, віра у те, що вона може бути і буде краще – і як учень, і як особистість, особливо приваблюють батьків. Негативне ж ставлення педагога до дитини, підкреслення її недоліків, а тим більше висміювання, навпаки, відштовхнуть. Будь-яка рекомендація у такому разі не буде сприйнята, порада не буде почута. Розмова у цьому випадку може перетворитися на взаємні звинувачення, що мають “ланцюгову реакцію”. Батьки будуть після такої бесіди незадоволені, і це навряд чи позитивно позначиться на обстановці в сім'ї.

Неприпустимо судити дитину при всіх батьках класу – публічно можна тільки хвалити. Факти ж, що свідчать про погану поведінку, неуспішність учня, чи інші факти, які викликають занепокоєння у педагога, повинні подаватися індивідуально, дуже конкретно, без оцінних суджень, котрі починаються на “не”: “Він у Вас неслухняний, неорганізований, невихований” тощо. При цьому акцент рекомендується робити не на самих негативних фактах, а на шляхах подолання небажаних проявів.

Недоречним є й подання негативних фактів після позитивної інформації через сполучник “але”: “Ваш син охайний, але неорганізований”. Переходити до неупереджених фактів краще за все у формі звернення по пораду: “Я ще не дуже добре знаю Петра, не могли б Ви мені допомогти розібратися (далі йде опис факту)” або “Мене турбує...” тощо.

Викликаючи батьків для бесіди, учитель не повинен забувати, що бесіда – це діалог, отже, йому треба обміркувати не тільки своє повідомлення, а й те, що він хоче почути від батька, тому йому необхідно сформулювати свої запитання до батьків учня та дати можливість висловитись їм [2].

Зауважимо, що діалогічний характер спілкування учителя з батьками має значення не лише для досягнення взаєморозуміння між ними і продуктивності їх спільних зусиль на користь дитини. У діалозі вони набувають досвіду спілкування, у якому їх приймають, їм співчувають, дають можливість розкритися, виявити свої проблеми без засудження. Крім того, здатність учителя почути та зрозуміти батьків підтверджує їх особистісну цінність як людей і як вихователів.

Висновки. Таким чином, спілкування учителя з батьками, спрямоване на досягнення оптимальних цілей формування особистості дитини, посідає одне з провідних місць у педагогічній діяльності та передбачає не лише послідовний обмін інформацією, а й сприйняття співрозмовника як рівного, з правом на власну позицію. Спілкування вчителя і батьків – крок до взаєморозуміння, сходинка до набуття довіри, обміну духовними й емоційними цінностями, засвоєння педагогічного досвіду, знань, які педагог і батьки передають один одному. Взаєморозуміння педагога і батьків, взаємодовіра можливі, якщо педагог вилучає у роботі з батьками дидактизм, не повчає, а радить, розмірковує разом з ними, домовляється про спільні дії. Спілкування буде продуктивним лише тоді, коли батьки

бачитимуть у вчителів свого спілняка, людину, яка вислухає, зрозуміє й надасть слухну пораду.

Проведене дослідження не вичерпує зазначеної проблеми. Подальшого наукового пошуку потребує питання обґрунтування ролі вчителя у процесі формування педагогічної культури батьків.

Список використаної літератури

1. Гаврилова Т.П. Учитель и семья школьника / Т.П. Гаврилова. – М. : Знание, 1988. – 80 с.
2. Ольшанська Н. Спілкування педагога з батьками [Електронний ресурс] / Н. Ольшанська. – Режим доступу: http://osvita.ua/school/out_edu/645/.
3. Петровская Л.А. Воспитание как общение – диалог / Л.А. Петровская, А.С. Спиваковская // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 16–20.
4. Учимся общаться с родителями : семинар для педагогов ДОУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://gendocs.ru/v37047/семинар_для_педагогов_доу_-_учимся_общаться_с_родителями.
5. Сластенин В.А. Педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; [под ред. В.А. Сластенина]. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
6. Спицын Н.П. Учитель – родители: правила общения / Н.П. Спицын // Начальная школа. – 1993. – № 10. – С. 66–72.
7. Хараш А.У. Восприятие человека как воздействие на его поведение / А.У. Хараш // Психология межличностного познания. – М., 1981. – С. 40.
8. Ярова О. Азбука общения. Вербальные средства общения в работе педагога : тренинг [Электронный ресурс] / О. Ярова. – Режим доступа: <http://www.uchmet.ru/library/material/142530/>.

Стаття надійшла до редакції 15.08.2012.

Грицкова Ю.В. Особенности общения педагога с родителями учеников

В статье рассмотрены особенности общения педагога с родителями учеников; раскрыты условия, при которых это общение будет продуктивным.

Ключевые слова: родители, педагог, взаимодействие, общение, диалог.

Gritskova Y. Features of communication of teacher with the parents of pupils

In the article the features of communication of teacher with the parents of pupils are considered, terms at that this communication will be productive are exposed.

Key words: parents, teacher, cooperation, communication, dialogue.

СТАН КАДРОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОБОТИ З УЧНЯМИ СПЕЦІАЛЬНИХ МЕДИЧНИХ ГРУП У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

У статті викладено результати аналізу статистичних даних та анкетування директорів загальноосвітніх навчальних закладів України щодо актуальності підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я та визначено стан кадрового забезпечення цієї роботи.

Ключові слова: підготовка, майбутні учителі, фізична культура, учні з відхиленнями у стані здоров'я.

У 1979 р. на 32-й сесії Всесвітньої асамблеї охорони здоров'я була затверджена глобальна стратегія досягнення здоров'я, відповідно до якої основною метою всіх країн та Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) є досягнення стабільного здоров'я населення планети до 2000 р. Але, як зазначає О. Румба, ця мета й досі не досягнута, більше того, загострилась проблема зростання захворюваності та смертності, як наслідок – зниження працездатності людей [6, с. 16].

Науковці зазначають, що останніми роками у країні спостерігається стійка тенденція до зниження рівня фізичної підготовленості населення та вказують на різні чинники, що призвели до подібної ситуації, серед яких: слабка підготовленість фахівців, які навчають дітей основ фізичної культури, медицини, гігієни (Н. Коротаєв та М. Рила); незабезпечення системою освіти повною мірою реалізації функції здоров'язбереження (О. Левченко); соціальний, генетичний, екологічний фактори; шкідливі звички, недостатня рухова активність, невміння школярів та студентів дбати про своє здоров'я, недостатній професіоналізм вчителів, розбіжність програм фізичного виховання у школах та ВНЗ, зменшення рухових можливостей студентів під час сесії, недостатня інтенсивність навантажень, велика кількість студентів у навчальних групах, недостатнє матеріально-технічне забезпечення навчального процесу та ін. (В. Сабадаш); знецінення соціального престижу здоров'я, фізичної культури і спорту; відставання від сучасних вимог усіх ланок підготовки і перепідготовки фізкультурних кадрів; недооцінка у дошкільних установах і навчальних закладах соціальної, оздоровчої та виховної ролі фізичної культури і спорту; залишковий принцип її фінансування (С. Філь, О. Худолій, Г. Малка).

Аналіз науково-педагогічної літератури вказує на те, що: питання фізичного виховання дітей різного віку з відхиленнями у стані здоров'я (у тому числі спеціальної медичної групи та з ослабленим здоров'ям) вивчали: Н. Гребенкіна, А. Левченко, О. Лизар, Л. Козіброда, І. Масло, А. Медников, Л. Парфенова, Е. Пахомова, И. Тимошина та ін. Питання фізичної реабілітації, корекції чи профілактики окремих захворювань розглядали Г. Грець, Е. Кудріна, Г. Нарскін, Н. Соколова, Е. Бубнова, Л. Габдрахманова, Е. Котомін, Ю. Куртанов, А. Лифінцев, О. Мерзлікін, Л. Пягай, В. Чепурна, В. Штраус та ін. У науковій літературі наявні окремі праці, присвячені підготовці фахівців з фізичної куль-

тури до роботи зі збереження та зміцнення здоров'я, зокрема: з фізично дезадаптованими підлітками (В. Королев), до проведення оздоровчої гімнастики та фітнесу з дівчатами-старшокласницями (М. Батищева), з питань формування готовності майбутнього фахівця (вчителя, студентів педагогічних ВНЗ) з фізичної культури до роботи з родиною дитини з порушеннями опорно-рухового апарату (Н. Єрмоліна), до здійснення здоров'язбережувальної діяльності у школі (М. Козуб, А. Козін), здоров'язбережувального навчання молодших школярів (Е. Осолодкова), до створення та реалізації здоров'язбережувальних технологій (Е. Гришина), до використання нетрадиційних засобів оздоровлення учнів під час уроків та у позаурочний час (Л. Єлісеєва), до просвітницької діяльності в галузі основ індивідуального здоров'я школярів (Н. Тимошенко). Підготовка майбутніх фахівців з фізичного виховання до роботи з інвалідами розглядається у працях Ю. Бріскіна, Р. Карп'юка, І. Ляхової, Г. Степанової та ін. Знайшли висвітлення окремі питання підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту до роботи з інвалідами в кандидатських дисертаціях Т. Магун, Л. Медведєвої, О. Томащук, Р. Чудної та ін. На жаль, процес підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями спеціальних груп, його теоретичні й методичні засади ще не стали предметом спеціального наукового дослідження й існують поодинокі наукові розробки. В. Пешков обґрунтовує необхідність спеціальної підготовки кадрів, здатних ефективно реалізовувати відновлювально-профілактичну діяльність у процесі професійної роботи, відзначаючи відсутність у сучасній системі педагогічної освіти професійної відновлювально-профілактичної підготовки педагогів з фізичної культури.

Ж. Ломака вказує на те, що слід виховувати нове покоління вчителів фізкультури з метою підвищення авторитету фізичного виховання як предмета, що є провідним у валеологічній освіті, органічно поєднує в собі елементи природної та гуманітарної дисципліни, щоб образ моделі педагогічної освіти, здобутої у ВНЗ, відповідав гуманно орієнтованому.

Г. Остапенко наголошує на тому, що педагогічне забезпечення підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації здоров'язбережувального навчально-виховного середовища викликає необхідність пошуку способів її вирішення в професійній педагогіці.

Мета статті – визначити стан кадрового забезпечення роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я в загальноосвітніх навчальних закладах України.

Визначаючи важливу роль учителя в культурному розвитку особистості та забезпеченні якості освіти, науковці наголошують, що “пріоритетна сфера в соціально-економічному, духовному і культурному розвитку Української Держави належить педагогу, оскільки саме через його діяльність реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального й духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки і техніки, збереження й примноження культурної спадщини” [3, с. 1]; при цьому, як вважає А. Корецька, “неабиякою проблемою є фаховий рівень учителів середньої школи, їхнє ставлення до навчального процесу та рівня засвоєваності матеріалу. Підвищення якості освіти, її життєздатності передусім залежить від підготовки майбутніх педагогів, освітньої та кадрової політики” [4, с. 39].

Аналіз нормативних документів та літератури, який проведено О. Левченко, вказує на те, що в більшості шкіл відсутні кваліфіковані кадри для роботи зі спеціальними медичними групами і необхідне програмно-методичне забезпечення, індивідуальний підхід до підвищення рівня відстаючих показників здоров'я розроблено недостатньо [5, с. 46].

В опитуванні директорів загальноосвітніх навчальних закладів України, яке було проведене нами з метою визначення потреби в підготовці майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями, які мають відхилення у стані здоров'я, взяла участь 321 особа із семи областей України, а саме: Вінницька область – 31 особа, Волинська – 23, Дніпропетровська – 26, Запорізька – 65, Луганська – 17, Одеська – 127, Чернівецька – 32.

Дані опитування свідчать, що в середньому 74,5% директорів відчувають потребу в роботі спеціальних медичних груп у ввірених їм загальноосвітніх навчальних закладах (Вінницька область – 77,42%, Волинська – 78,26%, Дніпропетровська – 88,46%, Запорізька – 76,92%, Луганська – 76,47%, Одеська – 77,95%, Чернівецька – 35,50%). Аналіз результатів опитування вказує на значний розбіг показника забезпеченості цими заняттями учнів у різних областях (від 6,45% у Вінницькій до 61,54% у Запорізькій при середньому показнику 35,5%), але навіть найвищий показник забезпеченості все ж “не дотягує” до необхідного. Серед головних причин, з яких так необхідні заняття з учнями з відхиленнями у стані здоров'я, директори загальноосвітніх навчальних закладів визначили: відсутність фінансування (середній показник – 37,%) та відсутність відповідних кадрів, які б могли проводити цю роботу (36,14%). Порівняльний аналіз розподілу відповідей респондентів щодо необхідності роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я в загальноосвітніх навчальних закладах, реального їх проведення та частки відсутніх відповідних кадрів, які б могли проводити заняття з учнями з відхиленнями у стані здоров'я в загальноосвітніх навчальних закладах, подано на рис. 1.

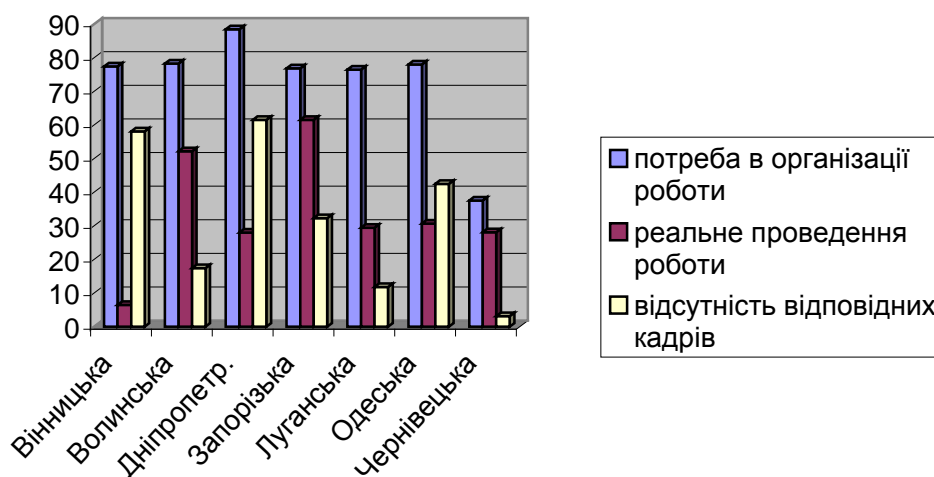


Рис. 1. Розподіл відповідей респондентів щодо необхідності проведення роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я в загальноосвітніх навчальних закладах, реального їх проведення та частки відсутніх відповідних кадрів, які б могли проводити ці заняття, %

Фахівці Комітету з фізичного виховання та спорту МОН України у 2003 р. зазначали, що одна із суттєвих причин того, що до цього часу не вдалося надати курсу фізичного виховання необхідної сучасної спрямованості, полягає у специфіці фізкультурних кадрів [1, с. 68].

У таблиці наведено кількісні та якісні показники кадрового забезпечення фізичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах, що подані за даними статистичних збірників Державної служби України з питань фізичної культури і спорту та Комітету з фізичного виховання та спорту МОН України за різні роки.

**Кадрове забезпечення фізичного виховання
в загальноосвітніх навчальних закладах**

Роки	Кількість учителів фізичної культури	Кількість учителів фізичної культури зі спеціальною освітою	Кількість вчителів фізичної культури з вищою освітою
2002	29184	26116 (89,6%)	Дані відсутні
2003	28606	25431 (88,9%)	20067 (58,1%)
2004	27715	25421 (89,4%)	21289 (76,8%)
2005	28574	25734 (90,1%)	79,5%

В Інструктивно-методичному листі про викладання предметів освітньої галузі “Здоров’я і фізична культура” наголошено на тому, що “основною організаційною формою фізичного виховання в усіх типах навчальних закладів є урок (заняття), що проводиться фахівцем з фізичного виховання згідно з навчальним планом і програмою”, але при цьому в початковій школі кількість учителів фізичної культури зі спеціальною освітою становить тільки 11% [2, с. 67].

Результати аналізу відповідей директорів загальноосвітніх навчальних закладів вказують також на те, що в середньому тільки у 55,5% цих шкіл предмет “Фізична культура” викладають учителі з фізкультурною освітою (Вінницька область – 3,23%, Волинська – 43,48%, Дніпропетровська – 32,0%, Запорізька – 72,31%, Луганська – 17,65%, Одеська – 68,25%, Чернівецька – 71,88%).

Відповіді директорів загальноосвітніх навчальних закладів щодо задоволеності рівнем підготовки молодих вчителів ілюструє рис. 2.

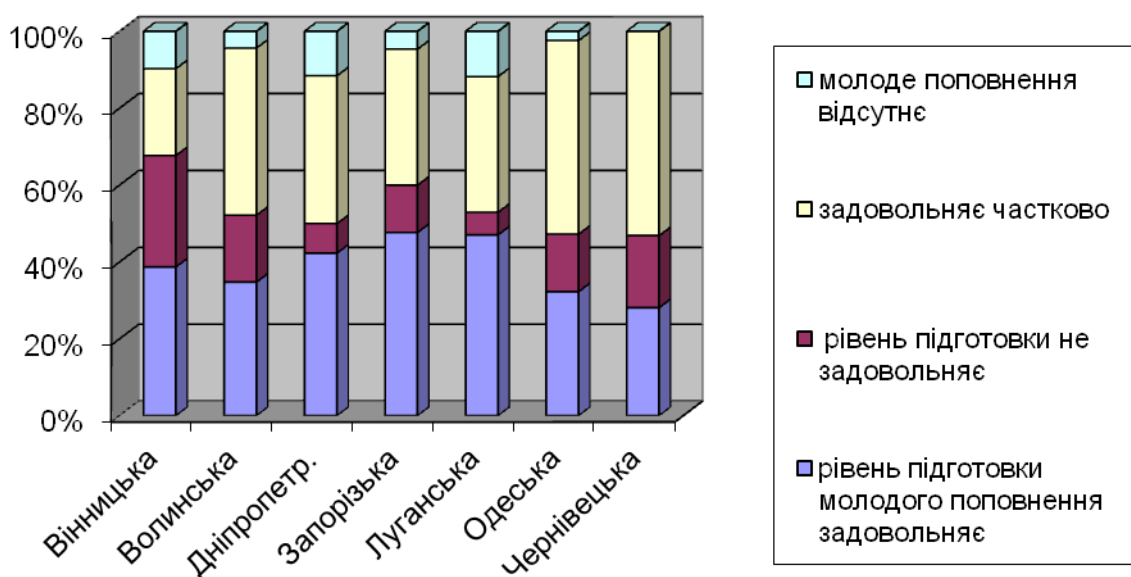


Рис. 2. Результати анкетування директорів загальноосвітніх навчальних закладів щодо задоволеності рівнем підготовки молодих учителів

Отже, можна повністю погодитись і підтримати думку фахівців Комітету з фізичного виховання та спорту МОН України про те, що “назріла гостра необхідність перегляду навчальних планів курсів підвищення кваліфікації вчителів початкової школи щодо збільшення кількості годин на дисципліну “Теорія і методика фізичного виховання” [1, с. 68], оскільки “сучасна система кадрового забезпечен-

ня галузі “Фізичне виховання і спорт” повинна вирішувати завдання підготовки кваліфікованих фахівців для роботи у різних ланках за напрямками: фізичне виховання; рекреація, оздоровча фізична культура; фізична реабілітація” [1, с. 68].

Висновки. Таким чином, аналіз літературних джерел та результатів дослідження (опитування директорів загальноосвітніх навчальних закладів) вказує на існування необхідності проведення роботи в загальноосвітніх навчальних закладах України з учнями з відхиленнями у стані здоров’я; на недостатню забезпеченість кадрами та слабку підготовку до цієї роботи майбутніх учителів у вищих навчальних закладах.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці шляхів підвищення ефективності підготовки у вищих навчальних закладах майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров’я.

Список використаної літератури

1. Аналітично-статистичний збірник з фізичного виховання та спорту в навчальних закладах України – 2003 р. / МОН України. – К., 2004. – 85 с.
2. Аналітично-статистичний збірник з фізичного виховання та спорту в навчальних закладах України – 2005 р. / МОН України. – К., 2006. – 80 с.
3. Васильєва М.П. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога : автореф. дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / М.П. Васильєва. – Харків, 2004. – 38 с.
4. Корецька А.І. Розвиток освітніх систем у ХХ столітті та нові запити ХХІ століття / Антоніна Іллінічна Корецька // Вища освіта України. – 2007. – № 1. – С. 36–41.
5. Левченко А.В. Формирование готовности к здоровому стилю жизни учащихся младших классов специальной медицинской группы в процессе физкультурного образования : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Александра Владимировна Левченко. – Челябинск, 2008. – 173 с.
6. Румба О.Г. Системные механизмы регулирования двигательной активности студентов специальных медицинских групп : монография / Ольга Геннадиевна Румба. – Белгород : ЛитКараВан, 2011. – 459 с.

Стаття надійшла до редакції 15.11.2012.

Иванова Л.И. Состояние кадрового обеспечения работы с учениками специальных медицинских групп в общеобразовательных учебных заведениях Украины

В статье изложены результаты анализа статистических данных и анкетирования директоров общеобразовательных учебных заведений Украины относительно актуальности подготовки будущих учителей физической культуры к работе с учениками с отклонениями в состоянии здоровья и определено состояние кадрового обеспечения этой работы.

Ключевые слова: *подготовка, будущие учителя, физическая культура, ученики с отклонениями в состоянии здоровья.*

Ivanova L. Provision work with schoolchildren of special medical groups in secondary schools of Ukraine

The paper analyzes the statistics and the findings interview directors of the Ukraine secondary schools on the relevance of training future teachers of physical culture to work in secondary schools with schoolchildren with rejections in health.

Key words: *training, future teachers, physical culture, schoolchildren with rejections in health.*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ У ГУРТКАХ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розкрито теоретичні основи розвитку самостійності учнів у гуртках позашкільних навчальних закладів. Охарактеризовано основні підходи до визначення самостійності у різних історичних періодах. Проаналізовано сучасний підхід до визначення самостійності учнів у гуртках позашкільних навчальних закладів.

Ключові слова: самостійність учнів, позашкільна освіта, позашкільні навчальні заклади.

На кожному історичному етапі формування особистості відбувається згідно із завданнями, поставленими суспільством, державою, громадянами перед системою освіти. Становлення і розвиток України як суверенної та незалежної, демократичної, соціальної, правової держави [1] зумовлює всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями [2]. Саме тому питання розвитку самостійності учнів є одним із центральних у всьому навчально-виховному процесі складових системи освіти, зокрема позашкільній.

Законодавчою основою забезпечення права кожного на здобуття позашкільної освіти є Конституція України. Державну політику у сфері позашкільної освіти, її правові, соціально-економічні, організаційні, освітні та виховні засади визначають Закони України “Про освіту”, “Про позашкільну освіту”, “Про охорону дитинства” та ін.

Теоретичні основи розвитку самостійності закладено в педагогічних працях П.Ф. Каптерєва, Я.А. Коменського, Й.Г. Пестолоцці, С.Ф. Русової, Ж.-Ж. Руссо, Л.М. Толстого, К.Д. Ушинського та ін.

Сучасні аспекти розвитку самостійності учнів підкреслюють у своїх працях І.А. Балабіна, П. Гальперін, Г. Ігнатенко, І.Я. Лернер, Т.В. Лодкіна, А.С. Макаренко, Л.А. Ростовецька, О.Я. Савченко, В.О. Сухомлинський, Т.І. Шаманова та ін.

Водночас утвердження позашкільної освіти як складової структури освіти України, що закріплено в нормативно-правових документах, посилення уваги до розвитку самостійності учнів у позашкільних навчальних закладах зумовлюють визначення і розробку її теоретико-методичних основ.

Мета статті – розкрити головні теоретичні основи розвитку самостійності учнів у гуртках позашкільних навчальних закладів.

Питання самостійності особистості досліджується з давніх часів. Проблеми розвитку самостійності людини вивчали відомі педагоги Я.А. Коменський, Й.Г. Пестолоцці, Ж.-Ж. Руссо та ін.

У своїх працях учені не раз підкреслювали необхідність розвитку самостійності підростаючого покоління. Так, Я.А. Коменський головне у процесі освіти вбачав у тому, що людина привчалася керувати не чужим розумом, а своїм власним, не тільки вчитуючи з книжок, а й розуміти чужі погляди про звички та речі, викладати їх у цитатах, розуміти у собі здатність проникати у сутність речей і виробляти істинне їх розуміння, вміти використовувати постійно свої знання на практиці. Освітній процес, на думку Я.А. Коменського, повинен здійснюватися на основі принципу природовідповідності, який дав би змогу максимально широко розкрити все те позитивне, що закладено в кожному, хто вчиться. Він обстоював право людини на розвиток усіх її можливостей, у кожній особистості бачив довершене творіння природи. При цьому Я.А. Коменський наголошував: “Нехтування вихованням є загибель людей, сімей, держави і всього світу” [7].

Ж.-Ж. Руссо найкращим вихователем визначав самостійне набуття життєвого досвіду, подавши теорію вільного виховання [14].

Ідеї розвитку самостійності учнів знайшли своє відображення й у творах Й.Г. Песталоцці. Згідно з його методом елементарної освіти, який фактично є прототипом позашкільної освіти, освітній процес поділявся на найпростіші елементи, частини, з яких складався будь-який напрям виховання – розумовий, етичний, фізичний. У результаті стимулювалося пробудження задатків, здібностей, які, на переконання Й.Г. Песталоцці, є в кожній людині [11].

Аналіз наукових праць учених ХІХ – початку ХХ ст.: П.Ф. Каптерева, Л.М. Толстого, К.Д. Ушинського – показав, що питання розвитку самостійності учнів, їх задатків і здібностей не залишаються осторонь. Так, значна увага приділяється питанням підготовки до праці в житті, вільній організації освітнього процесу, розвитку творчих здібностей, загальнолюдській освіті.

Зокрема, педагогічна концепція П.Ф. Каптерева підкреслювала важливість самоосвіти в освітньому процесі, а також вагомість загальнолюдських начал у вихованні, позашкільній освіті. Він відзначав, що найбільш глибокий вплив на учнів буде у тому випадку, якщо слідувати їх природним схильностям, смакам, нахилам і здібностям. Необхідно надавати учням широку свободу в заняттях улюбленими предметами, тобто освіту ставити на ґрунт самоосвіти та саморозвитку й лише в міру можливостей і засобів допомагати цьому процесу [6].

Л.М. Толстой наголошував на вихованні в дітей любові та звички до праці з раннього віку, бо звичка до бездіяльного життя – найгірше лихо. Він підкреслював, що різні види трудової діяльності: самообслуговування, посильна ручна праця – не тільки допомагають дітям у майбутньому стати самостійними людьми, а й сприяють їх моральному вихованню. Діти якнайкраще повинні зрозуміти: все, чим вони користуються, не дається уже готовим, а є наслідком людської праці.

Головною засадою педагогічної концепції Л.М. Толстого також була ідея “вільного виховання”, що має вагоме значення для позашкільної освіти. Він стверджував, що виховання – це, передусім, саморозвиток, а дитяча природа – досконала. Навчальний процес організовувався виходячи з інтересів і потреб дитини, що є основним у позашкільній освіті [17].

К.Д. Ушинський підкреслював, що прагнення дитини до самостійності притаманне їй із дитинства, дитина від природи не має душевних лінощів. Так, розкриваючи питання виховання, розглядав процес розвитку людини таким,

який має здійснюватися спільними зусиллями всіх ланок системи освіти в умовах суспільного та сімейного виховання [18].

Значну роль розвитку самостійності учнів у позашкільній освіті відзначала С.Ф. Русова, основні засади якої розкрила в праці “Позашкільна освіта. Засоби її переведення”. В Україні склалася категорія педагогів, які метою позашкільної освіти вважали гармонійний, культурний розвиток, прагнули допомогти “кожному усвідомити його громадянський і людський обов’язок”, дати освіту “удосконаленішу, ніж пропонувала школа” [13].

В.О. Сухомлинський – один із перших сучасних педагогів, який поєднав теоретичні положення із педагогічною практикою, розкрив роль самостійності й активності у розвитку учнів [15].

Принцип самостійності та самодіяльності вихованців став стрижневим у педагогічній діяльності А.С. Макаренка. Його метою було виховання людини, яка здатна працювати, самостійно вирішувати життєві проблеми, самоутвердитись у житті [19].

Багато сучасних науковців, серед яких педагоги і психологи, вивчали питання розвитку самостійності учнів і у своїх працях виклали різні аспекти самостійності (І.А. Балабіна, І.Я. Лернер, Т.В. Лодкіна, Л.А. Ростовецька, О.Я. Савченко, Т.І. Шаманова та ін.).

І.А. Балабіна вказує, що самостійність – стрижнева якість особистості, що утворює з її внутрішньою позицією діалектичну єдність. Вона виявляється у діалектичній взаємодії між ними, усіма іншими сторонами особистості, а також у життєдіяльності, що базується на оволодінні індивідом певним комплексом знань, умінь і навичок, які необхідні для усвідомленого та цілеспрямованого задоволення потреб, здійсненні самостійної суспільно-корисної діяльності без сторонньої допомоги [4].

Т.В. Лодкіна підкреслює, що самостійність – одна зі складних якостей особистості, яка виявляється у вмінні активно ставити мету, наполегливо досягати її втілення, відповідально ставитись до своєї діяльності, здійснювати її свідомо й ініціативно не тільки за знайомими обставинами, а й у нових умовах, що вимагають прийняття певного рішення [9].

І.Я. Лернер вказує, що самостійність передбачає здатність індивіда власними силами організувати свою пізнавальну діяльність та здійснювати її для більш активного вирішення нової пізнавальної проблеми [8].

Т.І. Шаманова вважає, що самостійність – властивість особистості, яка характеризує її прагнення і вміння без сторонньої допомоги опановувати знання та способи діяльності, розв’язувати пізнавальні завдання з метою подальшого перетворення й удосконалення навколишньої дійсності [20].

Л.А. Ростовецька, досліджуючи самостійність особистості в пізнанні та спілкуванні, слушно зауважила, що різноманітність у визначеннях самостійності пояснюється багатогранністю цього феномену [12].

Отже, самостійність, з одного боку, розглядають як рису всієї особистості, з іншого – рису характеру.

Відзначимо, що самостійність особистості характеризується двома факторами:

- 1) знаннями, вміннями і навичками;
- 2) ставленням до процесу діяльності, результатів і умов її здійснення, а також зв’язками, які створюються під час діяльності з іншими людьми.

Дещо інший підхід до виділення напрямів у питанні вивчення самостійності пропонує Т.О. Пахомова. За її поділом перший напрям розглядає самостійність у різних психічних процесах і пов'язує їх прояв з особливою властивістю психіки. За другим напрямом самостійність трактується як інтегрована властивість особистості, що пронизує всі її підсистеми та виявляється в інтелектуальних, вольових та емоційних процесах. За третім – дослідження самостійності пов'язується з певним способом діяльності, що походить від методів та організації навчання [10].

Т.І. Сущенко вказує, що педагогічний процес у позашкільному навчальному закладі від дидактики навчання тяжіє до майстерності духовного взаємобогачення і створення такого виховного середовища, результатом якого є високий рівень творчої самостійності дитини. Вона настільки “дозріває” у такому процесі, що володіє силою і вмінням сама себе та виховувати протягом усього життя [16].

О.В. Биковська зазначає, що позашкільна освіта – це вільний і самостійно обраний дітьми шлях самореалізації поза заданими жорсткими межами, термінами, темпами, результатами. Для кожної дитини, як і для педагога, освіта виявляється нерозривно пов'язаною з реалізацією унікальних властивостей кожної окремої людини, з її самоідентифікацією, самовизначенням, самореалізацією. При цьому систему позашкільної освіти можна подати як сукупність компонентів та елементів, взаємопов'язаних між собою і підпорядкованих цілям формування в особі учня готовності до самостійного, відповідального і продуктивного вирішення завдань подальшого навчання в іншій системі, організацію свого вільного часу [5].

Висновки. Узагальнюючи різноманітні підходи до визначення самостійності, слід відзначити, що самостійність учнів у гуртках позашкільних навчальних закладів є властивістю і станом особистості, умінням діяти без сторонньої допомоги чи керівництва.

Список використаної літератури

1. Конституція України: прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України, 28 червня 1996 р. – К., 2004. – 87 с.
2. Закон України “Про освіту” // Освіта України: нормативно-правові документи : зб. нормат. док. / голов. ред. В.Г. Кремень. – К. : Міленіум, 2001. – С. 11–38. – (Нормативно-правові документи).
3. Закон України “Про позашкільну освіту” // Освіта України: нормативно-правові документи : зб. нормат. док. / голов. ред. В.Г. Кремень. – К. : Міленіум, 2001. – С. 229–251. – (Нормативно-правові документи).
4. Балабина И.А. Воспитание самостоятельности у младших подростков в процессе трудовой деятельности : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / И.А. Балабина. – М., 1987. – 198 с.
5. Биковська О.В. Позашкільна освіта: теоретико-методичні основи : монографія / О.В. Биковська. – К. : ІВЦ АЛКОН, 2008. – 336 с.
6. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические произведения / П.Ф. Каптерев. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
7. Коменский Я.А. Панпедия: Искусство обучения мудрости / Ян Амос Коменский // Университет Российской академии образования / Э.Д. Днепров (отв. ред.), М.М. Сокольская (пер. с лат.), Г.Б. Корнетов (отв. ред.). – М. : УРАО, 2003. – 318 с.
8. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М. : Знание, 1980. – 96 с.

9. Лодкина Т.В. Воспитание самостоятельности у подростков в семье : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Т.В. Лодкина. – М., 1983. – 227 с.
10. Пахомова Т.А. Развитие самостоятельности старшеклассников в соответствии с закономерностями читательской деятельности при изучении литературы : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Т.А. Пахомова. – К., 2001. – 491 с.
11. Песталоцці Й.Г. Книга матерів, або Порадник для матерів, як їм навчати своїх дітей спостерігати і говорити / Й.Г. Песталоцці // Дошкільна лінгводидактика : хрестоматія / упоряд. А.М. Богуш. – Ч. 1. – К., 1999. – С. 57–64.
12. Ростовецкая Л.А. Самостоятельность личности в познании и общении / Л.А. Ростовецкая. – Ростов н/Д, 1975.
13. Русова С.Ф. Позашкільна освіта. Засоби її переведення / С.Ф. Русова. – К. : Дзвін, 1918. – 88 с.
14. Руссо Ж.-Ж. Исповедь / Ж.-Ж. Руссо // Возрастная психология: Детство, отрочество, юность : хрестоматія : учеб. пособ. для студ. пед. вузов. – М., 1999. – С. 20–31.
15. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 1. – С. 401–637.
16. Сущенко Т.І. Позашкільна педагогіка: теорія, історія практика : наук.-метод. посіб. / Т.І. Сущенко. – К. : Праймдрук, 2011. – 299 с.
17. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / Л.Н. Толстой. – М. ; Л. : Акад. пед. наук, 1948. – 400 с.
18. Ушинский К.Д. Книга для учащихся / К.Д. Ушинский. – М. : Просвещение, 1977. – 143 с.
19. Макаренко А.С. Твори / А.С. Макаренко. – К. : Вища школа, 1954. – Т. 4. – С. 385.
20. Шамова Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М. : Педагогика, 1982. – 208 с.

Стаття надійшла до редакції 20.11.2012.

Комнатный С.О. Теоретические основы развития самостоятельности учеников в кружках внешкольных учебных заведений

В статье раскрываются теоретические основы развития самостоятельности учеников в кружках внешкольных учебных заведений. Дается характеристика основных подходов к определению самостоятельности в разных исторических периодах. Анализируется современный подход к определению самостоятельности учеников в кружках внешкольных учебных заведений.

Ключевые слова: *самостоятельность учеников, внешкольное образование, внешкольные учебные заведения.*

Komnatnyi S. Theoretical basis of the development of autonomy of students in extra-curricular school clubs

The article describes the theoretical basis of the development of autonomy of students in extra-curricular school clubs. Describes the main approaches to the definition of independence in different historical periods. Modern approaches to determining the independence of students in extra-curricular school clubs.

Key words: *independence of students, non-formal education, after-school education.*

РОЛЬ ВАЛЬДОРФСЬКОГО ВЧИТЕЛЯ У ФОРМУВАННІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розкрито основні аспекти роботи класного вчителя вальдорфської школи у вирішенні питання формування інтелектуальних умінь молодших школярів, а саме: широка автономія й свобода вибору вчителем змісту й методів навчання; здійснення навчального процесу з урахуванням специфіки учнівського темпераменту; особливе розуміння значення учительського авторитету; живе, зацікавлене ставлення до дітей, атмосфера духовно-душевної спільності з учнями; постійна демонстрація вчителем взірців оптимальної розумової діяльності.

Ключові слова: вальдорфський учитель, формування, інтелектуальні уміння, учень, молодша школа.

Формування інтелектуальних умінь – один із пріоритетів сучасної початкової освіти, що визначає успіх усього подальшого навчання особистості. Постановка питання формування інтелектуальних умінь на етапі початкової школи зумовлює особливу відповідальність учителя за якість і результативність його розв'язання.

Пошук ефективних шляхів формування інтелектуальних умінь молодшого школяра спонукає до педагогічного аналізу, осмислення й творчого використання позитивного педагогічного досвіду. Особливо цінним у цій площині є практика вальдорфської початкової школи, де нагромаджено цінний досвід із вирішення питання формування інтелектуальних умінь молодших школярів.

Аналіз психолого-педагогічних джерел (В. Загвоздкін, О. Іонова, Е. Краніх, О. Лукашенко, С. Лупаренко, А. Пінський, О. Топтигін) дає змогу зробити висновок про те, що питання ролі вчителя у навчально-виховному процесі вальдорфської школи досліджується у сучасній педагогіці за такими основними напрямками: основні вимоги до компетентності вальдорфського вчителя, теоретичні засади його діяльності (В. Загвоздкін, О. Іонова, Е. Краніх, А. Пінський, О. Топтигін) [2–7]; питання самовиховання та самоосвіти вчителя вальдорфської школи (О. Іонова, С. Лупаренко, Е. Краніх, А. Пінський) [2; 3; 5; 6]; особливості роботи вальдорфського вчителя з позиції збереження здоров'я учнів (О. Іонова, О. Лукашенко) [3; 7].

Проте аналіз педагогічної діяльності вчителя у вирішенні проблеми формування інтелектуальних умінь молодших школярів не був предметом цілеспрямованого вивчення.

Метою статті є висвітлення основних аспектів роботи вчителя вальдорфської школи, спрямованої на формуванні інтелектуальних умінь.

Узагальнення результатів теоретичних напрацювань учених (О. Іонова, Ф. Карлгрен, О. Лукашенко, А. Пінський, Р. Штайнер) [2–7], аналіз вальдорфського досвіду свідчить про те, що успішність навчальної діяльності учнів значно

залежить від майстерності, педагогічної компетентності й особистісних рис учителя.

Відомо, що провідним принципом роботи вальдорфської школи є наявність класного вчителя, який веде клас із першого до восьмого року навчання, викладаючи основні предмети самостійно чи в координації з іншими вчителями, які працюють із тим самим класом. Це надає класному вчителю можливість організувати весь процес навчання як єдине ціле, у якому один предмет доповнюється іншим, мотив одного вплітається у мотив іншого. Увесь навчальний процес пронизується єдиним загальним сенсом.

Завдяки щоденній багаторічній роботі з класом педагог крок за кроком пізнає своїх учнів – на початку кожного навчального року, на початку епох розвитку (сьомий, дев'ятий, дванадцятий роки), має можливість добре вивчити кожную дитину, її сильні й слабкі риси, індивідуальні здібності та проблеми, цілеспрямовано й систематично працювати над розвитком своїх вихованців, зокрема над їхнім інтелектуальним розвитком.

У плані вирішення питання формування інтелектуальних умінь молодших школярів найважливішими є такі аспекти роботи вчителя вальдорфської школи: широка автономія і свобода вибору змісту й методів навчання учителя у межах загальних цілей освіти; здійснення учителем навчального процесу з урахуванням специфіки учнівського темпераменту; особливе розуміння значення вчительського авторитету; живе, зацікавлене ставлення до дітей, атмосфера духовно-душевної спільності з учнями; постійна демонстрація вчителем взірців оптимальної розумової діяльності.

Зупинимося на цьому детальніше.

Так, вагомим аспектом організації навчально-виховного процесу у вальдорфській початковій школі є визначення місця учителя центральним у дидактичній системі вальдорфської педагогіки. Учителю вальдорфської школи гарантується широка автономія і свобода вибору змісту й методів навчання у межах загальних цілей освіти. Ця свобода обмежується лише двома обставинами: загальною домовленістю (правилами), що викладені у статуті та концепції школи, з одного боку, й особливостями кваліфікації вчителя – з іншого [8].

Важливим для вирішення проблеми формування інтелектуальних умінь у молодших школярів є те, що вальдорфський учитель не обмежується жорсткими рамками програми. Він орієнтується передусім на дитину, не ігноруючи актуальних на конкретний момент для неї питань, суджень, спостережень, які виникли в ході роботи на уроці й виходять за рамки вивченого матеріалу. Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми засвідчив, що суттєвою рисою сформованості інтелектуальних умінь у школярів є здатність дитини, спираючись на засвоєні раніше знання, осмислювати нові явища, поширювати ці знання на новий матеріал, який тією чи іншою мірою виходить за рамки вивченого.

Не менш важливим у діяльності вчителя є організація педагогічного процесу, у якому оптимально сполучається індивідуальний підхід до кожної дитини за умов колективної навчальної праці з класом, що сприяє кращому засвоєнню вмінь учнями, зокрема інтелектуальних умінь.

У контексті досліджуваної проблеми особливий інтерес у цьому аспекті викликає здійснення учителем навчального процесу з урахуванням специфіки учнівського темпераменту, розквіт якого відбувається саме в період між вступом дитини до школи і статевим дозріванням. Так, важливим фактом життя флегма-

тика є те, що дистанціювання від зовнішнього світу не дає йому змоги доволі швидко судити про все. Проте, він може терпляче спостерігати, свідомо й правдиво констатувати факти і ретельно їх обробляти. Негативними сторонами флегматика є недостатня контактність, байдужість, апатичність [11, с. 20]. Відсутність інтересу до навколишнього світу може призвести до своєрідного туподумства. При правильному підході до такого учня, який базується на помірності й розумності в усьому, дитина-флегматик набуває властивості розміреного просування вперед [11].

Отже, здійснення учителем диференційованого підходу до учнів із різними темпераментами під час формування інтелектуальних умінь надає дитині можливість ефективно оволодіти цими вміння, при цьому властивим саме їй способом.

Не можна не звернути увагу на те, що вирішальним чинником виховання, навчання й розвитку дітей у віці від зміни зубів до статевого дозрівання є авторитет учителя. У цьому віці дитина ще не може самостійно осягати зв'язки й закономірності, вона хоче дізнаватися і вчитися за допомогою дорослого [9]. Тому в молодшого школяра виявляється потреба бачити у своєму вчителеві улюблений авторитет – авторитет, яким вона наділяє своїх вихователів, учителів; авторитет, який сприймає, розуміє, підтримує дитину і повідомляє їй знання про світ. Дитина хоче вчитися в учителя, тому що він знає й уміє те, чого не знає й не вміє дитина. Авторитет учителя – це призма, крізь яку учень дивиться на світ, і основа розвитку стійкого емоційного життя дитини [10, с. 85].

Досвід вальдорфської школи доводить, що відносини між учителем та учнем, побудовані на авторитеті, сприяють розкриттю основних сутнісних сил дитини, позначаються на її активності в пізнанні, інтелектуальному розвитку, самостійності в роботі. Отже, можна стверджувати, що орієнтація на “авторитетність” учителя дає змогу ефективніше розв'язувати питання розвитку дитини, зокрема й формування її інтелектуальних умінь.

Не менше, а, мабуть, і більше значення для вирішення питання формування інтелектуальних умінь молодших школярів мають відносини, що складаються між учителем та учнем. Як відзначав Р. Штайнер, “найбільш важливим елементом у шкільному віці є духовний зв'язок між учителем і вихованцем” [12, с. 54]. Тому ядро навчально-виховного процесу вальдорфської школи становить живе, зацікавлене ставлення педагога до дитини. Цей продуктивний зв'язок між учителем і учнем, що сприяє розвитку учня, є істинним джерелом, у якому корениться жива педагогіка, й умовою успішної реалізації цілей і завдань школи. Увесь устрій, увесь уклад життя вальдорфської школи сприяє цьому продуктивному зв'язку й усіляко перешкоджає тому, щоб педагогічний процес не ставав рутинною. Якщо вчителю буде цікаво працювати у школі, то дітям буде цікаво в ній навчатися, а як відомо інтерес і зацікавленість лежить в основі будь-якої успішної діяльності [8].

Важливим напрямом професійної діяльності вальдорфського вчителя є постійна демонстрація учителем зразків оптимальної діяльності, що виявляється як: чітка організація навчальної роботи, концентрація уваги на суттєвих моментах, установлення однозначних пріоритетів, вибір оптимальних способів і засобів роботи, доцільний розподіл доручень між учнями з урахуванням їхніх індивідуальних можливостей, ініціює привчання учнів, стимулює їх до укорінення інтелектуальних умінь.

Так, уже протягом першого року навчання учитель ініціює привчання учнів, стимулює їх до укорінення різноманітних умінь і навичок, зокрема й інтелектуальних. Зокрема на кінець першого року можна так охарактеризувати деякі надбання вчителя, не беручи до уваги досягнення школярів із різних навчальних дисциплін [1, с. 15–16]:

- учитель не робить нічого з того, що діти здатні робити самостійно (підготовку до уроків живопису, прибирання класу, роздачу зошитів та ін.);
- усі види діяльності врівноважені й розподілені в часі згідно із цілями й завданнями уроків;
- усі діти беруть участь у житті класу;
- школярі можуть вголос читати вірші, супроводжуючи це плавними жестами;
- у класі встановлені й прийняті правила поведінки під час прогулянок і мандрів, сигнали для припинення гри та поновлення роботи тощо;
- установлений ритм “головного” та інших уроків, діти знають, що за чим слідує й допомагають підтримувати цей ритм;
- у класі вироблено гарні звички: діти чіпляють пальто на місце, змінюють взуття, слідкують за крейдою, книгами, зошитами, одягають робочий одяг для живопису, не сміяться, передають своєчасно записки з дому або зі школи та ін.;
- існують чіткі ознаки початку і кінця уроку (наприклад, клас встає, коли входить учитель).

Отже, проведене дослідження дає змогу зробити такі **висновки**.

До основних аспектів роботи вальдорфського вчителя із формування інтелектуальних умінь належать: широка автономія й свобода вибору змісту й методів навчання учителя; здійснення учителем навчального процесу з урахуванням специфіки учнівського темпераменту; особливе розуміння значення вчительського авторитету; живе, зацікавлене ставлення до дітей, атмосфера духовно-душевної спільності з учнями; постійна демонстрація учителем взірців оптимальної розумової діяльності. У вальдорфській школі нагромаджено цінний досвід роботи вчителя, використання якого у сучасній початковій освіті сприятиме ефективності вирішення питання формування інтелектуальних умінь молодшого школяра.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в узагальненні досвіду формування інтелектуальних умінь з позиції роботи вчителя на різних ступенях навчання, вивчення питань підготовки вчителів до реалізації вальдорфських підходів до формування інтелектуальних умінь у навчальному процесі.

Список використаної літератури

1. Ависон К. Справочник учителя вальдорфской школы / К. Ависон ; [пер. с англ. Н. Мальцева]. – К. : Наири, 2005. – 115 с.
2. Вальдорфская педагогика: Антология / [сост. А.А. Пинский и др.]. – М. : Просвещение, 2003. – 494 с.
3. Ионова Е.Н. Вальдорфская педагогика: теоретико-методологические аспекты : [монография] / Е.Н. Ионова. – Харьков : Бизнес-Информ, 1997. – 300 с.
4. Ионова Е.Н. Гармонизация человеческих темпераментов при воспитании и самовоспитании : [метод. пособ.] / Е.Н. Ионова, А.Л. Топтыгин. – Харьков : ЦАИ, 1997. – 44 с.
5. Карлгрен Ф. Воспитание к свободе / Ф. Карлгрен ; [пер. с нем. Е. Протасова, Н. Егорова]. – М. : Парсифаль, 1995. – 272 с.

6. Лупаренко С.Є. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів засобами вальдорфської педагогіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. спец. 13.00.09 “Теорія навчання” / С.Є. Лупаренко. – Харків, 2008. – 20 с.
7. Лукашенко О.М. Проблема збереження здоров’я молодших учнів у вальдорфській педагогіці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О.М. Лукашенко. – Харків, 2009. – 20 с.
8. Образовательные программы российских вальдорфских школ / [сост.: Л.Н. Банзелюк, Ю.П. Васильев, О.В. Герасимов и др.]. – М. : Народное образование, 2009. – 640 с.
9. Штайнер Р. Антропология и педагогика / Р. Штайнер ; [пер. с нем. Д. Виноградова]. – М. : Парсифаль, 1975. – 126 с.
10. Штайнер Р. Духовное обновление педагогика / Р. Штайнер ; [пер. с нем. Д. Виноградова]. – М. : Парсифаль, 1995. – 256 с.
11. Штайнер Р. Современная духовная жизнь и воспитание / Р. Штайнер ; [пер. с нем. Д. Виноградов]. – М. : Парсифаль, 1996. – 208 с.
12. Штайнер Р. Педагогическая практика с точки зрения духовно-научного познания / Р. Штайнер ; [пер. с нем. Л.Л. Погребная] – М. : Парсифаль, 1997. – 192 с.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2012.

Партола В.В. Роль вальдорфського учителя в формуванні інтелектуальних умінь младших школьників

В статье раскрыты основные аспекты работы классного учителя вальдорфской школы в решении вопроса формирования интеллектуальных умений младших школьников, а именно: широкая автономия и свобода выбора учителем содержания и методов обучения, осуществление учебного процесса с учетом специфики ученического темперамента; особое понимание значения учительского авторитета; живое, заинтересованное отношение к детям, атмосфера духовно-душевной общности с учениками, постоянная демонстрация учителем образцов оптимальной умственной деятельности.

Ключевые слова: *вальдорфский учитель, формирования, интеллектуальные умения, ученик, младшая школа.*

Partola V. The role of Waldorf School teacher in the primary school pupils' intellectual skills forming

The article reveals the basic aspects of Waldorf School classroom teacher work in solving the issue of primary school pupils' intellectual skills forming, such as: teacher's broad autonomy and freedom to choose the content and methods of training; the educational process implementation with the specific pupil's temperament taking into account; having a special understanding of what teacher's authority is; a lively, interested attitude to children; the atmosphere of spiritual and psychic community with the pupils; the constant demonstration of the optimal mental performance models by the teacher.

Key words: *Waldorf School teacher, forming, intellectual skills, pupil, primary school.*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ ШКОЛЯРІВ У ПРОФОРІЄНТАЦІЙНІЙ РОБОТІ

У статті визначено особливості підготовки учителів математики до проведення профорієнтаційної роботи. Розглянуто шляхи проведення профорієнтаційної роботи вчителем математики на уроках та в позакласній роботі. Подано варіанти профорієнтаційних матеріалів кафедри математики.

Ключові слова: мотивація учіння, професійна орієнтація.

Мотивація є провідним фактором регуляції активності особистості, її поведінки й діяльності. Від сили та структури мотивації значною мірою залежить як навчальна активність учнів, так і їхня успішність. Дослідженнями психологів (М. Мешков, А. Мотков, А. Реан, В. Якунін та ін.) доведено, що досить високий рівень розвитку навчальної мотивації може компенсувати недостатньо сформовані знання та вміння учнів чи недостатньо розвинуті спеціальні здібності. З урахуванням вирішального значення мотивації для навчальної діяльності дослідники сформулювали принцип мотиваційного забезпечення навчального процесу.

У комплексних дослідженнях [3, с. 191–192], присвячених проблемі відратування студентів з ВНЗ, встановлено, що один з предметів, який найчастіше є причиною неуспішності, – це математика. З'ясовано, що це пов'язано не тільки з об'єктивною складністю засвоєння математики, а й з тим, що студенти часто погано уявляють собі місце математики у своїй майбутній професійній діяльності. Їм здається, що вивчення математики не має жодного стосунку до їхньої вузько-спеціальної кваліфікації. Така сама ситуація спостерігається й у школі.

Водночас диференціація навчання математики у старшій школі здійснюється саме у зв'язку із застосуванням математики. За програмою рівня стандарту не передбачається, що в подальшому випускники продовжуватимуть вивчати математику або пов'язуватимуть з нею свою професійну діяльність, за програмою академічного рівня здійснюється математична підготовка старшокласників, які не визначилися щодо напряму спеціалізації, а програма профільного рівня передбачає вивчення предмета з орієнтацією на майбутню професію, безпосередньо пов'язану з математикою або її застосуванням [4, с. 2].

З іншого боку, якщо дехто з учнів вирішив для себе, яка професія його цікавить, він диференціює предмети за зв'язком з обраною майбутньою діяльністю. І може статися так, що ставлення до математики стає байдужим і навіть негативним саме через незнання ролі математики в різних видах людської діяльності.

Отже, аргументоване роз'яснення значення математики для конкретної практичної діяльності є актуальним для формування в учнів реального образу майбутньої професійної діяльності, а, в свою чергу, через позитивне ставлення

до професії для розвитку інтересу до вивчення математики, підвищення успішності.

Мета статті – розкрити основні напрями профорієнтаційної роботи вчителя математики як засобу реалізації методу мотивації учіння.

Прикладна спрямованість навчання належить до пріоритетів сучасної шкільної математичної освіти, є визначальним фактором підготовки особистості до життя та професійної діяльності. Одним з основних завдань навчання математики в школі є формування готовності учнів застосовувати математичні знання, “бачити” математику в навколишньому світі. Питання прикладної спрямованості шкільної математичної освіти, визначення ролі та місця прикладних задач у навчанні математики висвітлено в працях П. Апанасова, І. Бекбоєва, Г. Бевза, Я. Бродського, С. Великодного, Г. Возняка, М. Гельфанда, Ю. Колягіна, Т. Мишкіна, А. Мордковича, О. Павлова, Л. Панченко, Д. Пойа, З. Слєпкань, Ф. Тесленка, В. Фірсова, Т. Шамової, В. Швець та ін.

Методам навчання присвячено сотні фундаментальних досліджень з педагогіки, психології та методики викладання окремих навчальних дисциплін. Визначено, що в навчально-виховному процесі методи навчання виконують такі основні функції: навчальну (реалізують на практиці зміст і цілі освіти), розвивальну (удосконалюють рівень розвитку учнів), виховну (впливають на результати виховання), спонукальну (виступають як засіб збудження інтересу до навчання, є стимулятором пізнавальної діяльності), контрольнo-корекційну (діагностика й управління процесом навчання). У ході дослідження шляхів реалізації спонукальної функції методів навчання нами проаналізовано різні класифікації методів навчання (А. Алексюка, Ю. Бабанського, Є. Голанта, М. Данилова, Б. Єсіпова, Т. Ільїної, Л. Ланди, І. Лернера, Є. Перовського, М. Скаткіна та ін.).

Науковці вважають, що розвитку мотивації навчання, формуванню та збагаченню мотиваційної сфери учнів сприяють евристичний, дослідницький та інтерактивний методи. Як окрему групу виділяють методи стимулювання та мотивації навчально-пізнавальної діяльності в класифікації Ю. Бабанського [1, с. 34]. До них належать методи формування інтересу до навчання (пізнавальні ігри, навчальні дискусії, створення проблемних ситуацій тощо) і методи формування обов’язку та відповідальності в навчанні (заохочення, схвалення, осудження тощо). В. Лозова, Г. Троцько зазначають, що методи стимулювання й мотивації обов’язку, відповідальності передбачають формування розуміння школярами *особистої значущості навчання* [5, с. 328]. Саме в цьому аспекті можна розглядати використання профорієнтаційної інформації на уроках. Усталеним є проведення профорієнтації в межах виховної роботи. Професійну орієнтацію школярів як професійне самовизначення особистості дослідники розглядають (В. Лозова, Г. Троцько) як напрям трудового виховання учнів з розкриттям змісту його засобів (професійна орієнтація й освіта, професійна консультація, професійний вибір, соціально-професійна адаптація) [2, с. 80–83]. На наш погляд, доцільно віднести професійно спрямовані завдання до методу мотивації учіння, як це робить у своїй праці “Методи навчання...” Г. Бевз [2, с. 2].

Для проведення профорієнтаційної роботи на уроках учитель повинен мати спеціальні матеріали, володіти необхідною інформацією, бути підготовленим у цьому питанні. Отже, на заняттях з методики навчання математики проводилася спеціальна робота з підготовки майбутніх учителів математики до проведення

профорієнтаційної роботи на уроках і в позакласній роботі. Було визначено такі напрями:

- 1) доповнення текстових прикладних задач інформацією про професії, що відповідають змісту задачі;
- 2) пошук та систематизація інформації про використання математичних знань та вмінь спеціалістами різних професій;
- 3) розробка рекламних матеріалів до професії вчителя математики.

Текстові та прикладні задачі є невід'ємною складовою шкільного курсу математики, вони розв'язуються при вивченні різних тем. Сюжет (фабула) задачі може бути використаний учителем для короткочасної бесіди про професію, що пов'язана з умовою задачі. У своїй пошуковій роботі студенти аналізували текстові задачі за підручниками математики для 5–6 класів та алгебри для 7–9 класів і підбирали матеріали для невеликих бесід про професії.

У підготовці вчителів математики до проведення профорієнтаційної роботи можна виділити такі особливості:

- інформацію про професії за матеріалами довідників та періодичної преси, екскурсії на підприємства тощо необхідно систематизувати відповідно до змісту навчального матеріалу шкільного курсу математики;
- для орієнтації школярів на масові, потрібні місту, району, селу професії вчителю слід бути поінформованим у потребах місцевості, підприємств регіону в спеціалістах різних профілів;
- з метою надання допомоги учням у складанні задач, зумовлених проблемами виробництва й побуту, необхідно обговорювати з учнями типи задач, виділяти їх математичні моделі, ідею розв'язання;
- учителі математики можуть здійснювати профорієнтаційну роботу в різних формах: розв'язування прикладних задач з наданням інформації про відповідні професії, складання вчителем або учнями задач за інформацією про професії, проведення нетрадиційних уроків – уроків-подорожей, екскурсій, ігор на місцевості, проведення позакласних заходів, випуск листівок до професійних свят “Математика в різних професіях”;
- учитель повинен не тільки демонструвати учням необхідність певних конкретних знань для набуття професійного фаху, а й пояснювати, що вивчення математики сприяє формуванню якостей, необхідних для всіх професій (працелюбність, дисциплінованість, організованість тощо);
- учитель має вивчати індивідуальні здібності учнів, аналізувати їх щодо необхідності для професійного самовизначення та допомагати учням у свідомому виборі професії.

Одним із вагомих мотивів вивчення математики для учнів, які визначилися зі своєю майбутньою професією, є необхідність надати при вступі сертифікат ЗНО з математики. Проте здебільшого учні не знають, які сертифікати вони повинні мати, а відсутність потрібного сертифіката стає причиною зміни обраної спеціальності. Трапляються випадки, коли абітурієнти вивчають правила прийому до ВНЗ, саме виходячи з тих сертифікатів, які вони мають.

Отже, для проведення профорієнтаційних бесід з метою зацікавлення учнів вивченням математики було проаналізовано правила вступу до різних ВНЗ України й визначено, що математика є профільючим предметом (треба мати не

менше ніж 140 балів) для всіх економічних спеціальностей (менеджмент, фінанси і кредит, економіка підприємства, управління персоналом та економіка праці, маркетинг, облік і аудит, міжнародні економічні відносини та ін.), для всіх інженерних спеціальностей (інженер-механік, автомобільний транспорт, нафтогазова справа, інженерне матеріалознавство, машинобудування, теплоенергетика, гідроенергетика, електромашинобудування, електромеханіка, електротехніка та електротехнологія, приладобудування тощо), а також для таких спеціальностей, як: математика, фізика, прикладна фізика, хімія, хімічна технологія, інформатика, комп'ютерні науки, системи технічного захисту інформації, комп'ютерна інженерія, програмна інженерія, системна інженерія, системний аналіз, автоматизація та комп'ютерно інтегровані технології, телекомунікації, метрологія, екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування, лабораторна діагностика, акустотехніка, радіоелектронні апарати, електронні пристрої та системи, мікро- та наноелектроніка, правознавство, соціологія, міжнародна інформація, початкова освіта, дошкільна освіта, готельно-ресторанна справа, біотехнологія, видавничо-поліграфічна справа тощо. Додатково вчитель допомагає учням визначити шляхи здобуття обраної професії в навчальних закладах та можливості майбутнього працевлаштування у своєму або іншому регіоні.

Аналіз 99 професіограм [6] дав змогу виявити, що до провідних вимог для спеціалістів різних профілів входять математичні здібності, логічне й аналітичне мислення, просторова уява. Ця інформація використовувалася для мотивації посилення уваги до вивчення математики учнями, а також для агітації учнів обрати професію вчителя математики, адже саме вчитель забезпечує набуття майбутніми спеціалістами необхідних знань та вмінь.

Ця інформація використовувалася у позакласній роботі з математики студентами під час практики у старших класах.

Готуючи профорієнтаційні матеріали кафедри математики, робили такі акценти:

- ідея (“Відкрий світ математики – загадковий, цікавий, корисний!”);
- чому видатні люди цінували математику? (вислови вчених, письменників, філософів про математику);
- навіщо вивчати математику (математика в різних науках, у різних професіях);
- до уваги випускників (спеціальності ВНЗ, для вступу на які потрібен сертифікат з математики);
- вимоги до спеціалістів (аналіз професіограм);
- а хочеш стати вчителем математики? (перелік спеціальностей, сертифікатів фізико-математичного факультету);
- кафедра математики запрошує на навчання (інформація про кафедру).

Рекламна емблема факультету має вигляд компасу з напрямками:

- “фізика”,
- “математика”,
- “інформатика”,
- “фізико-математичний факультет” (див. рис.).



Ваш навігатор у світі професій – **фундаментальна освіта!**

І найкраще, якщо –

**фізико-математична,
педагогічна.**

Адже це –

- науковий світогляд
- готовність експериментувати
- логічне мислення
- вміння аналізувати ситуацію і обирати раціональне вирішення проблеми
- володіння інформаційними технологіями
- організаторські і комунікативні здібності

Рис. Рекламна емблема факультету

Додаткова інформація – історія факультету (видатні математики – фунда-тори фізико-математичного факультету) та сьогодення (напрями наукової роботи викладачів і студентів, використання ІКТ у навчальному процесі, спортивне, куль-турне життя студентів, студентське самоврядування).

Під час педагогічної практики студенти використовували ці матеріали для проведення бесід з учнями та їхніми батьками.

Висновки. У системі роботи вчителя математики можна виділяти такі шляхи проведення профорієнтаційної роботи:

- на уроках: аналіз прикладних математичних задач: з якими професіями може бути пов’язана ситуація, яка розглядається в задачі; систематизація задач за професіями; узагальнення щодо того, з якими професіями найбільше пов’язані прикладні математичні задачі;
- організація самостійної пошукової діяльності учнів: аналіз інформації про професії щодо вимог до них, до математичної культури спеціалістів (логічне, алгоритмічне мислення, просторова уява, графічна, алгоритмічна культура) та підготовка повідомлень до професійних свят, інтерв’ю представників професії щодо їхнього ставлення до значення вивчення математики для сучасної людини;
- у позакласній роботі: проведення бесід, диспутів, брейн-рингів профе-сійного спрямування, випуск математичної газети “Математика в моїй майбут-ній професії”.

Подальше дослідження пов'язано з розробкою куточка профорієнтації на кафедрі математики педагогічного університету для студентів – майбутніх учителів математики.

Список використаної літератури

1. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю.К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
2. Бевз Г.П. Методи навчання математики : навч.-метод. посіб. / Г.П. Бевз. – Харків : Основа, 2003. – 96 с. – (Серія “Бібліотека журналу «Математика в школах України»”).
3. Бордовская Н.В. Педагогика : учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 304 с. – (Серия “Учебник нового века”).
4. Інструктивно-методичні рекомендації щодо навчання математики у 2012–2013 навчальному році // Математика в сучасній школі. – 2012. – № 7–8. – С. 2–5.
5. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В.І. Лозова, Г.В. Троцько ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – 2-е вид., випр. і доп. – Харків : ОВС, 2002. – 400 с.
6. Романова Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы / Е.С. Романова. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2007. – 464 с.

Стаття надійшла до редакції 27.08.2012.

Рогова О.В. Подготовка будущего учителя к формированию мотивации учения школьников в профориентационной работе

В статье определены особенности подготовки учителей математики к проведению профориентационной работы. Рассмотрены пути проведения профориентационной работы учителем математики на уроках и во внеклассной работе. Представлены варианты профориентационных материалов кафедры математики.

Ключевые слова: *мотивация учения, профессиональная ориентация.*

Rogova O. Preparation of future teachers in the formation of learning motivation in students career-oriented work

The peculiarities of the preparation of the teachers of Mathematics for carrying out professionally-oriented work have been defined in the article. The author has considered the ways of implementing professionally-oriented work by the teacher of Mathematics at the lessons and in out of class activities. The variants of professionally-oriented materials have been presented in the article.

Key words: *motivation in learning, professional orientation.*

ЛИНГВОКОНЦЕПТОЛОГИЯ КАК НОВОЕ НАПРАВЛЕНИЕ МЕТОДИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛАХ УКРАИНЫ

В статье представлено новое современное направление в методике русского языка – лингвоконцептология. Доказывается, что применение элементов такой методики будет эффективным при взаимосвязанном и взаимообусловленном обучении языку и культуре (в контексте национальной, русской, и межкультурной, русской и украинской, коммуникации). Особенность лингвоконцептологии определяется тем, что в её основе находятся три составляющие: лингвокультурологический подход; положения межкультурной коммуникации; опора на изучение национальных концептосфер (русской в сопоставлении с украинской).

Ключевые слова: лингвоконцептология, лингвокультурологический концепт, концептосфера.

Основная цель школьного курса русского языка – “дать основы знаний о языке, позволяющие обеспечить достаточно высокий уровень речевого общения и грамотного письма, необходимый для успешной индивидуальной и социальной деятельности, а также для понимания диалога русской и украинской культур” [1]. Поэтому в свете модернизации отечественного образования актуальным является использование в обучении культуроориентированных подходов (лингвострановедческого, лингвокультурологического, этнографического, социокультурного, межкультурного). Ценность таких подходов состоит в том, что в ходе их реализации основное внимание уделяется формированию новой личности, которая, овладевая целостной картиной мира, осваивает духовные, нравственные и культурные ценности как родной культуры, так и культуры других народов, воспринимает диалог культур, а также готова к межкультурной коммуникации.

В России сложилось и функционирует новое направление в методике русского языка – лингвоконцептология (Т.К. Донская, Н.Л. Мишатица, Л.И. Новикова, Т.Ф. Новикова, Л.П. Сычугова, Л.А. Ходякова, Л.Д. Юлдашева и др.) как особая инновационная отрасль лингвокультурологического направления в изучении русского языка. В её основе лежит понятие концепта как “ментальной единицы языка” (Г.Г. Слышкин), в которой хранится и вербализуется ценностный опыт народа. Давно замечено, что количество концептов русской культуры, таких, как “вечность”, “закон”, “беззаконие”, “страх”, “любовь”, “вера” и др. невелико, базовых – четыре-пять десятков, а между тем сама духовная культура всякого общества состоит в значительной степени в операциях с этими концептами [2]. Совокупность концептов составляет концептосферу языка (термин Д.С. Лихачёва).

Цель статьи – представить новое современное направление в методике русского языка – лингвоконцептологию. Доказать, что применение элементов такой методики будет эффективным при взаимосвязанном и взаимообусловленном обучении языку и культуре.

Применительно к школьной практике национальный *концепт* – это вербально выраженная содержательная единица (слово или словосочетание) национального сознания, которая включает словарное значение и культурный смысл. Культурный смысл концепта составляют: этимология, история его изменения с развитием языка и культуры, индивидуальные ассоциации, оценки и др.

Лингвоконцептология предполагает формирование *лингвокультурологической компетенции*, понимаемой как “совокупность системно организованных знаний о культуре, воплощенной в национальном языке, и готовности к ценностной интерпретации языковых знаний в диалоге культур как основы формирования устойчивой системы ценностных мировоззренческих ориентиров школьника. Предложенная дефиниция включает в себя три компонента (прогнозируемых результатов обучения и воспитания): 1) знаниевый, 2) деятельностный, 3) мировоззренческий” [3]. Кратко охарактеризуем их.

Знаниевый компонент базируется на получении обучающимися информации о целостной (в том числе языковой) картине мира и места человека в этом мире. Особое внимание уделяется формированию позитивного мировоззрения, установкой на приобретение ценностей, заложенных в культурных концептах. Работа с лингвокультурными концептами, то есть со смыслами слов, не усложняет процесс обучения, но делает его осмысленным, интересным, творческим. При этом обучение русскому языку осуществляется “на основе триады – *язык, культура, человеческая личность*” (курсив наш. – Е.С.) [3].

Деятельностный компонент предусматривает использование технологии освоения концептов русской культуры прежде всего через концептуальный анализ и в процессе решения лингвокультурологических задач. Концептуальный анализ опирается на достижения современной лингвистики и может включать реализацию следующих приёмов: 1) установление значения слова-концепта по различным лингвистическим и энциклопедическим словарям; 2) определение этимологии слова; 3) анализ сочетаемых свойств слова; 4) использование семантических (*радость, чувство, счастье, удовольствие, печаль*), синонимических (*радость, отрада, веселье*) и оппозиционных (*радость – горе*) связей слова-концепта; 5) наблюдение над использованием слова в словосочетаниях (в том числе фразеологизмах), микротекстах (пословицах, поговорках, афоризмах и др.), текстах различных типов и стилей речи; 6) развитие связной речи учащихся: написание творческих работ, тематика которых связана с изучаемым концептом; 7) организация проектной деятельности школьников: создание школьного словарика концептов, описание “портрета” концепта и др.

Мировоззренческий компонент представляет собой некую философскую категорию, которая погружает участников учебного процесса в сферу языкового мышления. Ведь “язык – зеркало окружающего мира, он отражает действительность и создает свою картину мира, специфичную и уникальную для каждого языка и, соответственно, народа, этнической группы, речевого коллектива, пользующегося данным языком как средством общения. Язык – орудие познания, с помощью которого человек познает мир и культуру. Наконец, язык – это орудие культуры: он формирует человека, определяет его поведение, образ жизни, мировоззрение, менталитет, национальный характер, идеологию” [3].

Рассмотренные три компонента укладываются в формулу: “мыслить, чувствовать, действовать!”.

Изучение русского языка в школах с украинским языком обучения посредством национальной концептосферы является ещё и потому перспективным, что русская и украинская культуры во многих аспектах сходны, а значит и близки базовые концепты обеих культур. Поэтому системное обучение культуре и языку должно осуществляться с опорой на межкультурную коммуникацию, предполагающую взаимодействие нескольких культур, в данном случае – русской и украинской. Простейшая схема межкультурной коммуникации представлена на рис. 1.



Рис. 1. Межкультурная коммуникация

Сегодняшние реалии таковы, что для большинства украинских учителей русского языка, получивших образование ещё в вузах Советского Союза, русский язык если не является родным, то изучен ими на уровне родного. Поэтому можно утверждать, что они в полной мере являются носителями набора концептов как украинской культуры (“своё”), так и русской (“чужое”). Пропорцию “своё” – “чужое” в данном случае схематически можно представить так:

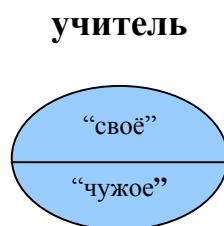


Рис. 2. Пропорция концептов

При взаимодействии с учащимися – носителями украинской культуры – педагоги рассчитывают на обратную связь в той мере, в какой школьник, у которого преобладает “своё” над “чужим”, предлагаемый материал усваивает (рис. 3).

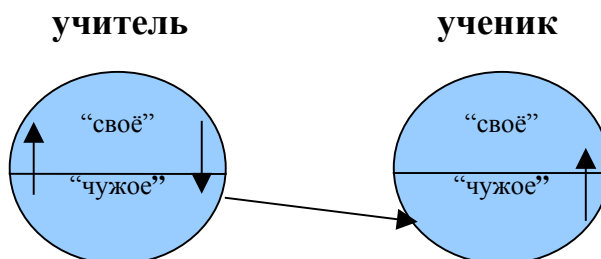


Рис. 3. Связь при взаимодействии учащегося с учителем

Целью такого обучения является перевод “чужого” (или части “чужого”) в категорию “своего”. “В межкультурном общении рождается вторичная языковая личность. Рождение это происходит благодаря овладению концептами чужого культурного мира” [6].

Н.Л. Мишатина предлагает осуществлять обучение с помощью лингвоконцептоцентрической (концептуальной) методики в ходе элективного курса “Освоение концептов русской культуры” для старшеклассников, так как у учащихся этой возрастной категории имеется определённый запас знаний, заложены серьёзные предпосылки для формирования собственного мировоззрения, сформированы рефлексивные умения. Мы же предлагаем начать такую работу много раньше. Опыт показывает, что уже пятиклассникам на практическом уровне доступно освоение таких концептов (без употребления термина) русской культуры, как: “дом”, “семья”, “друзья”, “малая родина”, “природа”. Эти понятия определены как тематика учебных текстов и ситуаций в действующей программе для школ с украинским языком обучения [1].

Также нам представляется целесообразным использовать фоновые знания по изучаемым концептам, полученные на уроках украинского языка и литературы. Именно в сопоставлении основ близких культур – русской и украинской – работа по изучению концептов посредством языка будет эффективной и продуктивной. Другими словами, дидактический подход, направленный на системное обучение языку и культуре подразумевает обучение как внутрикультурной коммуникации, так и межкультурной коммуникации. При этом, как уже отмечалось, в основе такого подхода лежат *концепт* и *концептосфера*, принятые как дидактические единицы [2].

Концептуальная методика русского языка предполагает не только взаимосвязанное изучение русского языка и культуры, украинской и русской культуры, но и формирование умений использовать полученные знания в новых, нестандартных условиях. При этом важно развивать у обучающихся способность адаптироваться к новым речевым ситуациям, формировать умение понять чужое поведение и взаимодействовать с представителями другой культуры, обладающими иным набором ценностей.

Ещё одна особенность обучения на основе лингвоконцептологии состоит во взаимосвязанном обучении языку и речи. Поэтому на занятиях целесообразно планировать и организовывать параллельно работу как над языковой темой, так и над темой речевого общения. Тогда примерная структура урока (она может варьироваться в зависимости от типа урока) может выглядеть следующим образом (табл.).

Выводы. Таким образом, особенность новой методики взаимосвязанного и взаимообусловленного обучения языку и культуре (в контексте национальной, русской, и межкультурной, русской и украинской, коммуникации) определяется тем, что в её основе находятся три составляющие:

- лингвокультурологический подход, в осуществлении которого формируется лингвокультурологическая компетенция (знание, деятельность, мировоззрение);
- положения межкультурной коммуникации (язык – инструмент диалога культур);
- опора на изучение национальных концептосфер (русской в сопоставлении с украинской), сориентированное на системное обучение языку и культуре.

**Структура урока, отображающая интеграцию языкового
и речевого материала**

Языковая линия урока	Речевая линия урока
І. Вводно-мотивационный этап	
1. Позитивная установка на урок. 2. Объявление языковой и речевой тем урока	
3. Формулировка целей урока (вместе с учениками). Определение показателей достижения поставленных заданий. 4. Обсуждение плана работы	3. Представление концепта, выяснение его значения, этимологии по различным словарям (“создание словарного портрета концепта”*)

Продолжение табл.

Языковая линия урока	Речевая линия урока
ІІ. Операционно-познавательный этап	
5. Актуализация опорных знаний и способов деятельности. 6. Формирование новых понятий и способов деятельности. 7. Применение усвоенных знаний и приёмов деятельности через: – продуманную систему упражнений практической направленности как репродуктивного, так и продуктивного характера с учётом дифференциации, вариативности в выборе вида задания и способов учебной деятельности; – организацию разнообразных форм работы (индивидуальной, фронтальной, групповой); – самостоятельную учебную деятельность; – интерактивное обучение	4. Работа над культурным смыслом концепта: определение ключевых признаков слова-концепта, включение его в ассоциативно-вербальную и эмоциональную сферы через систему специальных лингвокультурологических заданий на уровне: – словосочетаний и микротекстов (“создание контекстуально-метафорического портрета концепта”*); – текста-опоры и в диалоге русской и украинской культур (“создание словесного портрета концепта”*); – самостоятельно созданных учащимися текстов (“создание рефлексивного портрета концепта”). 5. Формирование мировоззрения, духовных потребностей и интересов
ІІІ. Коррекционно-оценочный этап	
8. Обобщение и систематизация полученных теоретических сведений (вопросы и задания само- и взаимоконтроля). Осознание ситуации достижения цели. Подкрепление позитивной мотивации относительно самой деятельности. 9. Коррекция пробелов в знаниях учащихся. 10. Выставление и обоснование оценок. Применение перспективного и отсроченного оценивания. Создание ситуации успеха. 11. Объяснение домашнего задания преимущественно дифференцированного характера (на выбор), одно из которых – ориентированное на творчество	6. Обобщение и систематизация полученных сведений, в результате чего у учащихся возникает личное отношение к русскому концепту и скрытое сопоставление его с украинским аналогом. 7. Рефлексия: осознание себя в качестве культурно-языкового субъекта. Отражение способности учащихся к самоопределению и самовыражению в социокультурном пространстве. Проявление готовности к конструктивному диалогу культур, толерантному мышлению и речевому поведению [3]

*Примечание. Термины введены Н.Л. Мишатиной.

При этом в методике обучения русскому языку инновации должны сочетаться с проверенными временем эффективными традициями.

Список использованной литературы

1. Программа для общеобразовательных учебных заведений с украинским языком обучения. Русский язык. 5–12 классы / [под ред. Н.Ф. Баландиной]. – Черновцы : Букрек, 2005. – 24 с.
2. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры / Ю.С. Степанов. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Академический Проект, 2001. – 990 с.
3. Мишатина Н.Л. Методические основания школьной лингвоконцептологии / Н.Л. Мишатина // Вестник СОГУ. – 2008. – № 3. – С. 16–21.
4. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – М. : Прогресс, 1974. – 448 с.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособ. / С.Г. Тер-Минасова. – М. : Слово/Slovo, 2000. – 624 с.
6. Макшанцева Н.В. Межкультурная коммуникация в процессе изучения языка [Электронный ресурс] / Н.В. Макшанцева // Межкультурная коммуникация : учеб. пособ. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/m_komm/01.php. – Заглавие с экрана.

Статья поступила в редакцию 26.10.2012.

Самонова О.І. Лінгвоконцептологія як новий напрям методики російської мови у школах України

У статті подано новий сучасний напрям в методиці російської мови – лінгвоконцептологія. Доведено, що застосування елементів такої методики буде ефективним під час взаємопов'язаного та взаємозумовленого вивчення мови й культури (у контексті національної, російської, і міжкультурної, російської та української, комунікації). Особливість лінгвоконцептології визначне тим, що в її основі є три складові: лінгвокультурологічний підхід; засади міжкультурної комунікації; опора на вивчення національних концептосфер (російської порівняно з українською).

Ключові слова: лінгвоконцептологія, лінгвокультурологічний концепт, концептосфера.

Samonova O. Lingvocontseptology as a new direction in the methodology of Russian language in Ukraine schools

This article presents the new modern direction in the methodology of Russian language technique – a method of lingvocontseptology. It is proved that application of elements of such technique will be effective at the interconnected and interdependent training in language and culture (in a context of national, Russian, and cross-cultural, Russian and Ukrainian, communications). Feature of a lingvocontseptology is defined by that in its basis there are three components: lingvocultural approach; state of cross-cultural communication; support on studying of national contseptospheres (the Russian in comparison with Ukrainian).

Key words: lingvocontseptology, lingvocultural contsep, contseptosphere.

УДК 372.82

С.А. СИРОИЖКО

**ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ МОРАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ
СТАРШЕКЛАСНИКОВ
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РЕЛИГИОВЕДЧЕСКИХ ПРЕДМЕТОВ
В ШКОЛАХ ДАЛЬНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ**

В статье рассматривается практика воспитания моральных ценностей старшеклассников в процессе изучения религиоведческих предметов в светских школах дальнего зарубежья. Доказывается, что религиоведческие предметы в современных условиях выступают важнейшим компонентом в процессе воспитания моральных ценностей подростков в школах дальнего зарубежья.

Ключевые слова: *воспитание, моральные ценности, религиоведческие предметы.*

В современной научной и публицистической литературе с необходимостью существенной переоценки своих прежних оснований столкнулись теория и практика изучения религии и атеизма. Применительно к важнейшей задаче воспроизводства культуры через систему народного образования и воспитания молодёжи это привело к необходимости соответствующих корректив в практике учебно-воспитательного процесса и в педагогическом осмыслении его. Произошло практически полное вытеснение религиозной культуры из содержания образования в государственной школе. Однако повседневная практика показывает, что религия, в сущности, не враждебна любому гражданскому строю в обществе. Национальная и мировая культура, в том числе и в её светских формах, в значительной степени проникнута религиозными образами, понятиями, сюжетами.

Отчуждение процесса обучения и воспитания подростков от знания основ религиозной культуры и национальных религиозных традиций вступает в противоречие как с конституционно закреплёнными правами граждан, так и нормами международного права, подчёркивающими право ребёнка на свободу мысли, совести и религии.

Проблема заключается в том, каким образом содержательно и методически ввести изучение религиоведческих предметов в современное светское образование так, чтобы освоение этих предметов старшеклассниками максимально способствовало формированию социально ценных моральных качеств личности и в то же время не входило в противоречие с нормами законодательства о свободе совести, не порождало конфликтов на религиозной почве.

Современное украинское общество находится в состоянии мировоззренческого взрыва, характеризуется сложным переплетением разнообразных идеологических, политических, национальных и экономических противоречий. В таких условиях только подлинно научное мировоззрение, высокий уровень общей культуры может обеспечить сознание и поведение людей, наиболее полно соответствующих возможностям и целям общественного развития.

Исследователи утверждают, что именно старший школьный возраст (15–17 лет) является периодом особенно интенсивного освоения окружающей социальной среды и вместе с тем – временем выработки сравнительно устойчи-

вых мировоззренческих характеристик личности. У подростков в этом возрасте в основном формируются стереотипы нравственного поведения, слагаются основные общественно значимые комплексы в структуре личности. Поэтому очевидно, что именно этот возраст в процессе воспитания моральных ценностей молодого человека считается наиболее важным.

Решение глобальной двуединой задачи школы: введение молодого человека в вечно меняющийся, развивающийся, а потому противоречивый мир и воспитание высокой духовности, человеколюбия, особенно в современных непростых условиях, должно осуществляться с опорой на основательную научную почву.

Принципиальное значение для нашего исследования имеют труды учёных, исповедующих подчас отличные мировоззренческие установки, но объединённых любовью к детям и своему труду, таких как: О. Вишневский [2], Л. Геник [3], В. Жуковский [5], Н. Лавриченко [8], А. Шевченко [15] и др.

В исследованиях современных философов, педагогов, психологов, таких как И. Бех [1], Н. Евтух [4], В. Оржеховская [10], Г. Шевченко [16] и др., рассматриваются методологические проблемы образования, место и роль религиозных знаний в развитии самосознания в совокупности воздействий, воспитывающих моральные ценности личности.

Научно-методологические аспекты воспитания моральных ценностей старшеклассников, общей культуры учащихся при освоении знаний о религии специально исследуются в работах Т. Санниковой [12], Л. Степанец [13], О. Сухомлинской [14] и других учёных.

Однако следует заметить недостаточность работ, которые удовлетворяли бы новым требованиям современной ситуации в обществе и где бы разрабатывались практические педагогические возможности использования материалов религиозного содержания в процессе воспитания моральных ценностей старшеклассников. Мировоззренческая дискуссия, разговор о религии даже в молодёжной среде могут быть плодотворными только при условии достаточно высокого уровня компетентности, доказательности, широком знании предмета. Тогда мировоззренческие вопросы, возникающие перед личностью, смогут находить адекватное разрешение, исключаящее как депривацию, так и экстремистское проявление.

Необходимо наличие целенаправленного руководящего педагогического воздействия, задающего качество и содержание, уровень и темпы освоения сложного, в высшей степени абстрактного материала. Иначе есть вероятность того, что под видом религиозного образования подростку могут быть переданы и им усвоены разрушительные и антиобщественные взгляды. Если в процесс воспитания мировоззрения и моральных ценностей подростка включаются религиозные знания, такие неблагоприятные тенденции возможно предупредить и даже полностью исключить.

Недостаточная научная разработанность вопросов связи проблемы воспитания моральных ценностей старшеклассников и изучения знаний о религии, также необходимость повышения научного потенциала воспитательно-образовательной деятельности светской школы в воспитании моральных ценностей учащихся при изучении религиозных предметов определили *цели* и задачи нашего исследования:

– рассмотреть вопрос реализации получения религиозного образования в светских школах дальнего зарубежья;

– выяснить, существует ли унифицированная модель и единый подход в воспитании моральных ценностей учащихся в процессе получения религиозного образования в светских школах дальнего зарубежья;

– изучить существующие подходы в преподавании в светских школах дальнего зарубежья религиозных предметов с последующей возможной апробацией европейского опыта в светских школах Украины для практического решения задач воспитания моральных ценностей старшеклассников при изучении предметов духовно-моральной направленности.

Не утихающая в Украине на протяжении многих лет дискуссия относительно допустимости и необходимости преподавания религиозных предметов в государственных общеобразовательных школах актуализирует необходимость обращения к опыту стран дальнего зарубежья. Изучение европейского опыта свидетельствует о том, что в светских государствах в целом сформировалась демократическая модель обеспечения изучения религии согласно собственному мировоззренческому выбору в светской государственной школе. Рассмотрим действие указанной модели на частных примерах отдельных стран.

В **Германии** преподавание религии в школах – давняя традиция, которая никогда не прерывалась. Изучение религии закреплено в ст. 4 Конституции Германии, гарантирующей её гражданам “свободу совести и нерушимость религиозных прав” [6, с. 153]. Это штатный предмет (Religion), оценка за который идёт в аттестат. В Баварии Religion преподаётся с первого класса до выпускного. Предмет представлен двумя обязательными модулями: католицизм и протестантизм. В качестве альтернативы – курс светской этики. В некоторых школах с 2009 г. в формате эксперимента ввели уроки ислама. Важная цель уроков религии – интеграция веры в жизнь. В младших классах изучают основы веры, в старших – как эти основы прилагаются к жизни, во взаимоотношениях между людьми, народами, в семье, в отношениях к ближнему, слабому, сильному. Разбираются с христианской точки зрения конфликты, рассматривается весь спектр жизненных ситуаций.

Задачи Religion актуализируются в разных классах по-разному, в зависимости от возрастной психологии ребёнка. Например, к 8 классу у школьников возникает критическое отношение к Священному Писанию как к “мифам”. Здесь предлагают иное духовное измерение на Religion: с помощью принципа межпредметных связей учат аргументированному контркритическому мышлению по отношению к чистому материализму. Например, если по биологии изучают зарождение жизни, на Religion обсуждаются различные теории эволюции в христианском дискурсе, те же вопросы, в своих аспектах, обсуждаются на физике и химии. Так, учащиеся знакомятся с теориями из разных областей знаний и учатся работать с ними.

Христианское религиозное образование в Германии входит в официальные программы, часто под контролем церкви. В статье 131 Конституции Баварии определены цели образования и воспитания:

1) школа должна давать не только знания, развивать не только умения, но и формировать душевные качества и характер;

2) высшими целями образования являются почитания Бога, уважение религиозных убеждений и человеческого достоинства, воспитание сдержанности, чувства ответственности и получения удовлетворения от проявления ответственности, готовности помочь, восприимчивости ко всему истинному, доброму и прекрасному и осознание ответственности перед природой и окружающим миром;

3) учащихся следует воспитывать в духе демократии, любви к их баварской родине и к немецкому народу, и в духе мира между народами [6, с. 192].

В течение длительного времени преподаются альтернативные учебные курсы “Этика”, “Ценности и нормы” для учащихся, которые отказались от Religion. В этих курсах также обсуждаются религиозные темы, но в виде краткого, поверхностного информирования.

В Великобритании, согласно Акту об образовании 1996 г., все школьные программы должны содержать религиозный компонент [6, с. 71]. Отказ от религиозного компонента возможен, как и от обязательной коллективной молитвы христианского содержания. Но при этом приветствуется альтернативная замена, а не полный отказ. Большинство школ в Великобритании имеют на своей территории небольшую часовню (Англиканской или Католической Церкви), где учащиеся посещают службу два-три раза в неделю. Учащиеся, выражающие принадлежность к другой религии, могут быть освобождены от посещения христианских служб, однако атеисты и агностики не освобождаются от таких мероприятий. Как отмечает в своих исследованиях учёный И. Понкин, “школы Великобритании придерживаются мнения, что церковные службы и уроки “Закона Божьего” формируют в детях устойчивые моральные ценности” [11, с. 96].

В 2004 г. министр образования Великобритании объявил о выпуске новых методических рекомендаций по изучению и преподаванию религий в школах и колледжах, предполагавших изучение христианства на всех уровнях среднего образования, а также возможность изучения учащимися по их добровольному выбору других вероучений (ислама, иудаизма, буддизма, индуизма и сикхизма).

В Испании Конституционный суд в своём Постановлении от 13.02.1981 г. определил, что принцип нейтралитета, которому подчинена государственная система образования, не мешает “государственным учреждениям организовывать факультативное религиозное обучение, что позволяет родителям осуществлять право выбора для их детей религиозного и духовного воспитания в соответствии с их убеждениями” [9, с. 197].

Все учебные заведения в Испании обязаны предлагать курс религиозного образования, начиная с первого года начального цикла (6 лет) и до первого цикла среднего образования (17 лет). Предоставляется право выбора между курсами:

- религиозного образования;
- истории религий;
- нерелигиозной морали.

Учащимся, не желающим посещать курс изучения религии, могут быть предложены альтернативные курсы (например, информатика).

В Польше религиозный предмет “Закон Божий” является в школе таким же обязательным, как польский язык или математика. Католический “Закон Божий” преподаётся во всех школах, а религиозные предметы других общин – в зависимости от наличия в классах приверженцев соответствующих конфессий.

В Италии присутствие специфического религиозного образования в государственной школе оправдано, по решению Конституционного суда Италии 1989 г., положительной значимостью религиозной культуры, которая подразумевает не только одну религию, а религиозный плюрализм гражданского общества, и необходимостью “записать принципы католицизма в историческое достоинство итальянского народа” [6, с. 272].

В начале 2006 г. Конституционный суд Италии подтвердил и заявил, что крест как символ христианства должен находиться в школьных классах, что

крест символизирует не только христианскую религию, но и ценности, на которых базируется общество – терпимость, уважение к человеку и его правам, отказ от дискриминации, автономность личности перед лицом власти [17].

Франция относится исследователями к государствам с так называемой сепарационной моделью государственно-конфессиональных отношений, для которой характерно равномерное правовое регулирование деятельности различных конфессий, или равноудалённое отношение государства ко всем религиозным общинам. В государственной системе образования строго соблюдается принцип отделения школы от религии [6, с. 105]. Статья L. 141–3 Кодекса об образовании Франции устанавливает, что религиозное образование (например, “Закон Божий”) может даваться учащимся только вне школьных часов.

В **Бельгии** право на религиозно-педагогические предметы в школах чётко разъясняется в официальном пособии Министерства образования страны “Предметы морали и религий. Образовательное поле”: “В современном обществе, где прогрессирующее исчезновение нравственных опор порождает кризис ценностей и где молодёжь задаётся вопросами о смысле существования, школа обязана помочь юношеству в его становлении. В этом случае курсы религии или морали могут в качестве связующего образовательного действия позволить противостоять безразличию, фанатизму, нетерпимости, насилию и помочь ученикам стать людьми ответственными, членами демократичного и солидарного общества, открытого к плюрализму и диалогу с другими культурами” [7].

Для выполнения этой цели уроки религии в Бельгии базируются на образовательной педагогике в соответствии с культурным наследием и местным контекстом. Религиозная педагогика, предлагая каждому точку опоры для личного возрастания, преследует цель помочь юношеству не впасть в конформизм и научиться приспособляться, а подготовиться к нравственной самостоятельной жизни.

Религиозное образование в школах Бельгии открыто для всех религий, официально признанных законодательством, и лежит в пределах, с одной стороны, внешнего контроля со стороны государства, не отдающего при этом предпочтения ни одной из конфессий, а с другой – полной свободы религиозных общин в своей деятельности. В Бельгии государством официально признаны шесть религиозных культов: католичество, протестантизм, англиканство, православие, иудаизм и ислам. Также официальное признание получил “лаиситет” – нерелигиозное философское течение или атеизм.

В **Дании** на каждой ступени государственной школы изучается курс “Христианские знания” как образовательный предмет. Цель курса изучения христианства состоит в том, чтобы показать учащимся значимость феномена для индивида и его взаимоотношений с другими. Содержание курса составляют библейские рассказы, понимание влияния христианства на основные ценности датской культуры, нехристианские религии, чтобы дать учащимся возможность понять другие образы жизни и отношения. Учебный курс “Христианские знания” призван дать школьникам базу для того, чтобы управлять христианскими ценностями в их личном выборе и помогать им понять свои обязанности [18].

Выводы. При определённых различиях большинству стран дальнего зарубежья свойственна одна основная модель воспитания моральных ценностей в процессе изучения религиозно-педагогических предметов, характеризующаяся следующими признаками и механизмами:

– в школьной программе светских школ преподаются конфессиональные предметы, которые могут носить как чисто религиозный характер (“Закон Бо-

жий”), так и культурологический характер (“Христианские знания”); этими предметами решаются информативные и воспитательные задачи;

– наряду с уроками религии учащийся может выбирать и урок светской этики, таким образом, учитывается мировоззренческий выбор ученика и его семьи, но в то же время из школьной программы данного ученика не исчезает воспитательный предмет, нацеленный на привитие ученику хотя бы элементарных правил морального поведения;

– уроки религии помещены во многих странах дальнего зарубежья в сетку обязательных дисциплин наравне с другими предметами, однако ученик волен согласно собственным религиозным убеждениям и убеждениям своей семьи выбирать ту религию, уроки которой он желает изучать, либо урок светской этики.

Следует добавить, что модель религиозного образования в светских школах дальнего зарубежья реализует нормы и положения международного права в области образования. Так, например, ст. 29 Международной конвенции о правах ребёнка указывает, что образование ребёнка должно быть направлено на воспитание уважения к родителям ребёнка, его культурной самобытности, языку, к национальным ценностям страны, в которой ребёнок проживает. Очевидно, что без религиозного образования никакое образование не может быть полным, а тем более способным воспитать уважение к традиционным ценностям своей семьи и родины, не говоря уже об уважении ценностей других стран и сообществ. В рамках данного подхода решаются задачи духовно-нравственного воспитания и реализуется публичный интерес в воспитании для общества достойного гражданина. А именно такие – добрые, жертвенные и порядочные люди способны на созидание государства и общества, бескорыстное служение и защиту родины, развитие науки и культуры, в том числе, на те самые инновационные прорывы, о которых так много говорится в последнее десятилетие.

В целом проведённое исследование подтверждает положение о том, что религиозоведческие предметы в странах дальнего зарубежья выступают важнейшим компонентом в процессе воспитания моральных ценностей старшеклассников, необходимым составляющим в комплексе условий, обеспечивающих наиболее “безболезненные” для личности пути познания мира и самоопределения в обществе. Духовно-нравственная тематика занятий по религиозоведческим предметам благоприятно влияет на межличностные отношения учащихся между собой и с учителями. В светских школах дальнего зарубежья активно внедряется религиозный компонент, что способствует воспитанию моральных ценностей подростков.

Список использованной литературы

1. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2 кн. : навч.-метод. видання / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 624 с.
2. Вишневецький О.І. Система вартостей і стратегія виховання / О.І. Вишневецький // Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / ред. О.В. Сухомлинська. – К. : Вид-во АПН України, 1997. – С. 35–39.
3. Генік Л.Я. Релігійно-моральне виховання в українських навчальних закладах Східної Галичини в кінці ХІХ – на початку ХХ ст. : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Л.Я. Генік. – К., 2003. – 245 с.
4. Євтух М.Б. Проблеми виховання молоді у світлі християнського вчення / М.Б. Євтух, Т.Д. Тхоржевська // Виховання і культура. – 2001. – № 1(1). – С. 57–59.
5. Жуковський В.М. Морально-етичне виховання в історії американської школи : монографія / В.М. Жуковський. – Острог, 2002. – 428 с.
6. Конституції зарубіжних держав / сост. В.В. Маклаков. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : БЕК, 1999. – 584 с.

7. Конституция Бельгии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: constitutions.ru/archives/242.
8. Лавриченко Н. Школа і релігія в третьому тисячолітті: європейський контекст / Н. Лавриченко // Шлях освіти. – 2002. – № 4. – С. 19–23.
9. Образовательное законодательство зарубежных стран / сост. Ю.А. Кудрявцев, И.Ю. Егорова и др. – М. : Готика, 2003. – Т. 3. – 300 с.
10. Оржеховська В.М. Духовність – це здоров'я молодого покоління : навч.-метод. посіб. / В.М. Оржеховська. – 2-ге вид., доп. – Тернопіль, 2005. – 168 с.
11. Понкин И.В. Преподавание знаний о религии в светской школе: европейский опыт / И.В. Понкин // Религиозная культура в светской школе : сборник материалов / отв. ред. и сост. Л.С. Гармаш и И.В. Понкин. – М. : Институт государственно-конфессиональных отношений и права, 2007. – 215 с.
12. Саннікова Т.В. Духовне виховання молодших підлітків засобами християнської етики : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Т.В. Саннікова ; Ін-т пробл. виховання АПН України. – К., 2007. – 208 с.
13. Степанець Л. Погляд на сучасні проблеми спілкування школярів з позиції християнських цінностей / Л. Степанець // Зб. наук. записок Нац. ун-ту “Острозька Академія”. – Острог, 2002. – Вип. 3 (1). – С. 84–89. – (Серія “Психологія і педагогіка”).
14. Сухомлинська О.В. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей / О.В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2002. – № 4. – С. 13–18.
15. Шевченко А.І. Основи християнства: шлях до істини : навч. посіб. / А.І. Шевченко ; Донец. держ. ін-т штуч. інтелекту. – Донецьк, 2000. – 246 с.
16. Шевченко Г.П. Духовність особистості як загальнолюдська цінність і смислотвірчий орієнтир / Г.П. Шевченко // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2004. – № 3. – С. 72–79.
17. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.portal-credo.ru/site/?act=news&id=4051&cf=>.
18. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.school21000.ru/news/element/27601.

Статья поступила в редакцию 03.10.2012.

Сіроїшко С.А. Практика виховання моральних цінностей старшокласників у процесі вивчення релігієзнавчих предметів у школах далекого зарубіжжя

У статті розглянуто практику виховання моральних цінностей старшокласників у процесі вивчення релігієзнавчих предметів у світських школах далекого зарубіжжя. Доведено, що релігієзнавчі предмети в сучасних умовах виступають найважливішим компонентом у процесі виховання моральних цінностей підлітків у школах далекого зарубіжжя.

Ключові слова: *виховання, моральні цінності, релігієзнавчі предмети.*

Siroishko S. Practice of moral education of school students in religious subjects studying at schools in foreign countries

The article is devoted to the practice of moral values education of senior school students in religious subjects studying at secular schools in foreign countries. The author proves that nowadays religious subjects are an important component in the education of moral values of adolescents at schools in foreign countries.

Key words: *education, moral values, religious subjects.*

**ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
БИБЛЕЙСКИХ СЮЖЕТОВ
В ФОРМИРОВАНИИ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ
УЧЕНИКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

В статье продемонстрирован опыт и наработки погружения учеников в евангельскую мудрость через изучение произведений художественной литературы, основанных на библейских сюжетах. Решение очерченных проблем сдерживает ряд существующих противоречий между уровнем современных требований общества и государства к духовному развитию учителя и отсутствием научно обоснованной системы развития его духовной сферы в процессе подготовки учеников в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: библейский сюжет, духовная культура, ученик.

Анализ научных трудов по этой проблеме свидетельствует, что теоретическую основу процесса духовного развития личности представляют исследования, осуществленные в разных направлениях философии, психологии, педагогики, культурологии, искусствоведения. Исследование основывается на трудах Н. Вильмонта, Б. Пастернака, В. Стрелкова, Л. Сурова, А. Чехова, Л. Франкла и др., где освещены теоретико-методологической основы духовности и духовной культуры личности.

Религия оказывает значительное влияние на духовное развитие будущего ученика. Профессионально-образовательный потенциал библейских сюжетов как уникальной составляющей мировой и национальной культуры предопределяет актуальность проблемы сохранения духовной культуры в общеобразовательной школе, приумножения духовных приобретений и их использования в современном образовании.

В последние десятилетия в мировой педагогике все более актуальными становятся проблемы формирования духовного в общеобразовательной школе средствами библейских сюжетов, то есть всего того, что составляет проблему духовности человека. Тема духовности, которая в науке долгое время была приоритетом философских размышлений, со всей отчетливостью зазвучала в педагогических процессах, проявляя свои различные аспекты и грани в изучении произведений художественной литературы, основанных на библейских сюжетах, при формировании внутреннего мира школьника.

Цель статьи – продемонстрировать авторский опыт использования библейских сюжетов в формировании духовной культуры учеников общеобразовательной школы.

Неотложная потребность поиска проблемы формирования духовной культуры в общеобразовательной школе и путей духовного развития будущего ученика должна быть вызвана средствами библейских сюжетов. Предельные переживания, ценности и смыслы традиционно фиксировались и передавались в религиях и духовных учениях Нового Завета. В последнее время исследования по истории религии начали носить не только этнографический, антропологический,

но и чисто психологический характер, потому что во многих документах и устных традициях зафиксированы интересные сведения об особенностях и характере психической жизни, описан опыт работы с психическими реалиями, который расширяет психические возможности человека. Изучение измененных состояний сознания и трансперсональных переживаний изменило взгляды на практики религиозного созерцания, показало, что психология недооценивала пластичность сознания человека и богатство спектра его возможных состояний [7].

В общеобразовательной школе погружение учеников в евангельскую мудрость происходит через изучение произведений художественной литературы, основанных на библейских сюжетах. Рассмотрим писателей, наиболее приближенных к библейским сюжетам. Истинный писатель, раньше или позже, но приходит к вере. Правда, у каждого этот путь разный: у кого-то он начинается с детства, с материнских молитв, с посещения в воскресные дни и праздники церковных служб; у кого-то он долог, труден, тернист и обретается только на закате жизни. Но есть те, кто из-за внутреннего разлада так и уходит, не найдя духовного покоя. У А. Чехова читаем: “Между “есть Бог” и “нет Бога” лежит целое громадное поле, которое проходит с большим трудом истинный мудрец. Русский человек знает какую-либо одну из этих двух крайностей, середина же между ними не интересуется его; и потому обыкновенно он не знает ничего или очень мало” [6].

Миссия талантливого Мастера, на наш взгляд, как раз и заключается в том, чтобы, не впадая в крайности, всё-таки суметь отыскать золотую середину истины и поделиться своими размышлениями с читателями. Мытарства художников слова в поисках веры находят отражение в различных областях искусства: в поэзии и прозе, в живописи и музыке. По признанию Б. Пастернака, “мы Бога знаем только в переводе, а подлинник немногим достигим” [3]. Отсюда и обращение многих авторов к библейским сюжетам, образам, даже отдельным фразам, попытки интерпретировать вековые знания, дать их в современном освещении, найти свою трактовку событиям, которым уже две тысячи лет.

Рассмотрим один из евангельских сюжетов, встречающихся в творчестве ряда талантливых поэтов и писателей. Наиболее скорбной страницей земной жизни Иисуса Христа, думается, можно считать молитву Спасителя о чаше в Гефсиманском саду. Иисусова молитва будет длиться до кровавого пота. Находим подтверждение этому в Библии: “Тоска же Его и душевные мучения были так велики и молитва – так усердна, что с лица Его падали на землю капли кровавого пота”. Но Сын Божий достоин своего Небесного Отца. Страхи преодолены. Христос отказывается от противоборства – теперь Он готов испить чашу страданий за грехи человеческие до дна: “Да будет воля Твоя и на земле, как на небе...” [1].

Б. Пастернак обращается к молению о чаше Иисуса Христа в Гефсиманском саду в цикле “Стихотворения Юрия Живаго” дважды. В первом поэтическом тексте – “Гамлет”, и в последнем – “Гефсиманский сад”, завершающем роман “Доктор Живаго”. Автор с особенным чувством, даже несколько болезненно относится к своему значительному литературному труду – роману “Доктор Живаго”. Поэт мастерски соединяет в целостное, завершённое произведение прозаические и поэтическую главы, смущённо признаваясь: “Но кажется, я лирик. Здесь надо... Как в яйце! Чтобы белок и желток не сболтались. Белок – это, конечно, поэзия – белая магия! А желток – проза. Там без желчи нельзя” [3].

Поэтическое откровение Б. Пастернака вызывает определённую аналогию – библейский сюжет о молении Христа – и в очередной раз подтверждает

мысль о том, что труд поэта – это “письмо кровью”, дающееся истинному художнику слова так же тяжело, как Иисусу моление с “кровавым потом” о чаше в Гефсиманском саду. Доказательством служат “Стихотворения Юрия Живаго”. Рассмотрим первое лирическое откровение, которым открывается поэтический цикл. Стихотворение “Гамлет” (1946 г.), если рассматривать его в ракурсе понимания всего творчества поэта, можно отнести к ключевым произведениям Б. Пастернака. Об этом говорит следующий факт его биографии: именно текст “Гамлета” первым из лирических шедевров прочитан после надгробной речи на могиле поэта. “Нет, это не было демонстрацией! То была любовь и признание вины, чужой и своей, перед усопшим. В могиле он не был одинок”, – читаем в воспоминаниях Н. Вильмонта [2].

Сопоставив биографические сведения, что завершение работы над переводом драмы В. Шекспира “Гамлет, принц Датский” вдохновляет Б. Пастернака на рождение собственного творения “Гамлет”, открывающего цикл “Стихотворений Юрия Живаго”.

Евангельские мотивы, по мнению исследователей творчества Б. Пастернака, являются связующими в романе. Они, как и главный герой Юрий Живаго, служат объединению эпических глав и лирического завершения романа. Следовательно, частью “сгустка” лирического образа в “Гамлете” становится также автор лирики – доктор Живаго. Эту же версию подтверждают строки Б. Пастернака из письма-пояснения к отосланным М. Громову стихам из романа. В частности, автор пишет: “Этот герой должен был представлять нечто среднее между мной, Блоком, Есениным и Маяковским, и когда я теперь пишу стихи, я их всегда пишу в тетрадь этому человеку Юрию Живаго” (апрель, 1948 г.).

Вернёмся к лирическому образу стихотворения “Гамлет”. Кроме вышеперечисленного, “лирический сгусток” вмещает библейский образ Христа. Обратимся к тексту стихотворения. Лирический герой “Гамлета” буквально дословно воспроизводит слова Иисусовой молитвы о чаше. Сошлёмся на мнение критика В. Альфонсова: “...в пастернаковской характеристике Гамлета проступает ещё один образ, новый лик – Христа”. Этой версии также придерживается Э. Безносков: “Подобно тому как крестный путь Христа “просвечивает” сквозь канву судьбы Гамлета и героя романа Б. Пастернака, так и судьба Юрия Живаго вплетена в канву жизненного и духовного пути его создателя. Таким образом, вновь “ход веков подобен притче”, а вся история после Христа приобретает цельность...”.

Стихотворение “Гефсиманский сад” Б. Пастернака поражает чистотой звучания и необычайной пронзительностью повествования. Оно как смысловой итог не только всей лирической последней главы, но и эпилог к роману “Доктор Живаго”. Выбор в качестве сюжетной основы моления о чаше Христа, разумеется, не случаен. В статье А. Майкапара “Христианские святые в живописи. Преднамеренный анахронизм” символический образ чаши несёт большую смысловую нагрузку. Так, рассматривая изображения Иоанна Евангелиста (Богослова), исследователь отмечает, что неизменным атрибутом в руках святого является чаша. Происхождение символического образа чаши восходит к средневековой легенде: жрец языческого храма Дианы в Эфесе подал Иоанну Богослову “испить отравленный напиток”, чтобы испытать силу веры святого. Иоанн, осушив чашу, не только остался жив, но и воскресил ещё двоих, выпивших до него из этой чаши. Со времени Средневековья чаша стала символом христианской веры. С тех пор

на алтаре изображается агнец (символ Христа), изливающий в чашу свою спасительную кровь.

Но вернёмся к стихотворению Б. Пастернака “Гефсиманский сад”. Крестные муки распятия, добровольный жертвенный подвиг Иисуса во имя спасения людского рода, отказ Сына Божьего от помощи Небесного Отца, неприятие жестокости как действенного средства спасения – всё это великие уроки милосердия и непротивления злу, преподанные нам, грешным, Иисусом Христом в назидание – таков основной смысловый центр произведения. Божественный нравственный выбор добра под силу далеко не каждому. Потому-то так пронзительно больно, до рези в глазах, читаются пастернаковские строфы “Гефсиманского сада” о крестном подвиге Спасителя. Кажется, будто написана каждая строка на туго натянутой струне, которая вот-вот не выдержит и вдруг лопнет от невыносимого напряжения чувств, страдания и боли. Попробуем “вчитаться” в строчки-струны бережно, осторожно, не пропустив ни одного “горчайшего Гефсиманского вздоха”.

В центре лирической притчи Б. Пастернака тоже Христос, его моление о чаше в Гефсиманском саду. Приход толпы, предательское целование Иуды, одиночество Сына Божьего перед казнью... И снова, как и в “Гамлете”, Б. Пастернак не называет героя повествования по имени. В первой половине текста функционирует местоимение ОН. Возникает ощущение, будто события описываются со стороны и наблюдаются очевидцем. Во второй части стихотворения речь ведётся от первого лица, то есть передаётся личное восприятие событий главным участником. Лишь в обличительной речи, обращённой к ученикам, Иисус называет себя в “третьем” лице: “час сына человеческого пробил”. Мы видим, что о божественном происхождении героя в стихотворении не упоминается.

Двойное сравнение в последней строке катрена используется автором для усиления значимости великого подвига Спасителя. Но всё-таки не только для этого. Вчитаемся внимательнее в содержание: перед читателями происходит перевоплощение Сына Божьего в обычного смертного. Иисус добровольно! отказывается “от всемогущества и чудотворства”, а это значит, что крестные муки он будет переносить как обыкновенный смертный человек и выпьет чашу страданий до дна. Теперь каждый из нас сможет соотносить свой нравственный выбор с крестным подвигом Христа [4].

К этому библейскому эпизоду в Гефсиманском саду примыкает отрывок из рассказа А. Чехова “Студент”. Иван Великопольский, студент духовной академии, на “вдовьих огородах” завязывает разговор с Василисой и её дочерью Лукерьей. Беседуют они о страшной ночи после Вечери, когда “Иисус смертельно тосковал в саду и молился. А бедный Пётр истомился душой, ослабел, веки у него отяжелели, и он никак не мог побороть сна”. Когда Иуда предаёт Учителя, именно Пётр, “изнеможенный, замученный тоской и тревогой” идёт вслед за духовным наставником. “Он страстно, без памяти любил Иисуса и теперь видел издали, как его били...”. Закончив рассказ о предательстве Иуды, о реакции ученика Иисуса – Петра, наблюдавшего за трагедией, студент “вздыхнул и задумался”, а Василиса всхлипывает и “изобильные” слёзы текут у неё по щекам, выражение же Лукерьи становится напряжённым, будто от сильной боли. Когда женщины отходят, студент задумывается над впечатлением, произведённым рассказом о Христе и слезах Петра: “...то, о чём он только что рассказывал, что происходило девятнадцать веков назад, имеет отношение к настоящему – к обеим женщинам и, вероятно, ко всем людям” [6]. Значит, подвиг Христа – нравствен-

ное мерило для всего человечества, для каждого живущего на земле, независимо от положения в обществе или материального благополучия, возраста или пола. “Прошлое, – думал он, – связано с настоящим непрерывною цепью событий, вытекавших одно из другого. И ему казалось, что он только что видел оба конца этой цепи: дотронулся до одного конца, как дрогнул другой” [1]. Иисус делает свой выбор в пользу добра ради спасения всего человечества. И, принимая решение испить чашу страданий до дна, Иисус говорит: “Да будет так”. Стихотворение заканчивается пламенной проповедью Сына Божьего, обращённой как непосредственно к ученикам, так и ко всем истинно верующим людям. Это последний прижизненный урок милосердия и всепрощения Иисуса Христа, знающего, что все Его земные муки и страдания не напрасны. Цель любого творческого процесса – дать опору духовным поискам каждого сомневающегося, открыть народу глаза на “Царство Божие внутри нас”. А. Иванов уверен: “В “храме человечества” должна предстать история людей, заключивших некогда союз с Богом, – как они шли многотрудным путём, поднимаясь и падая, но храня путеводную нить надежды, ведущую сквозь века до настоящих дней с их “падшей” нравственностью” [5].

Выводы. Исследования наиболее духовных произведений художественной литературы носят, прежде всего, философский, культурологический, социологический и историко-религиозный характер. Читая евангельские страницы, мы знакомимся с учением Христа, вбираем премудрость божественных советов через Иисусовы заповеди, притчи, молитвы. Исследования библейских сюжетов и художественной литературы Нового Завета, А. Чехова, философских раздумий Б. Пастернака близки к теме, представляющей для нас научный интерес, но в них отсутствуют собственно психологические аспекты анализа проблемы. Немногочисленность разработок отечественных педагогов, изучающих художественную литературу с божественными сюжетами, религиозную составляющую жизненного мира человека, не означает отсутствие традиций в нашем культурном мире. Идея пути, возвещаемого небесным посланцем нам, людям, – один из главных лейтмотивов многих писателей, художников, музыкантов.

Демонстрация авторского опыта использования библейских сюжетов в формировании пути школьника к самому себе, к своей истинной духовной сущности у каждого свой, но произведения мастеров помогают в той или иной степени избежать многих опасностей и трудностей в сложном жизненном лабиринте и приобрести духовность. Творческое наследие Б. Пастернака “вливается в общехристианскую симфонию”, и сейчас уже никто не вспоминает о мучительных поисках истины на “тёмном пути сомнений и раздумий” самого автора. Такова тернистая дорога к Богу Б. Пастернака. Благодаря жизнелюбию и борению гениального художника, творчество его как никогда сейчас востребовано. Б. Пастернак – наш мудрый учитель и наставник, целитель человеческих душ, делящийся с потомками своим жизненным опытом: потерями и открытиями, ошибками и удачами. Он востребован, возможно, по причине особой открытости “детской” души, обращённой к читателю. Наиболее перспективное произведение с библейскими сюжетами для учеников общеобразовательной школы.

Ученики при изучении художественной литературы вбирают его речь, впитывают каждую фразу, постигают науку христианской любви ко всем людям. Слова В. Корнилова – подтверждение тому: “Как бы ты ни был измочален жизненными или стихотворными неудачами, пастернаковские строки тебя воскре-

шают...”. Все вышеизложенные произведения благотворно влияют на воспитание и культурное обогащение учеников. Прослеживается связь между внутренним миром учеников и формированием духовности в общеобразовательной школе средствами библейских сюжетов.

Список использованной литературы

1. Библия. Ветхий Завет (от Книги Пророка Исаии до Третьей Книги Ездры). Новый Завет. – Духовное просвещение, 1991.
2. Вильмонт Н.Н. О Борисе Пастернаке: Воспоминания и мысли / Н.Н. Вильмонт. – М. : Советский писатель, 1989. – 224 с.
3. Пастернак Б.Л. Доктор Живаго : [роман] / Б. Пастернак. – М. : АСТ, 2006. – 539 с.
4. Стрелков В. Духовность и творчество / В. Стрелков // Человек как философская проблема: Восток-Запад / [отв. ред. Н.С. Кирабаев]. – М., 1991. – 279 с.
5. Сурова Л.В. Методика православной педагогики / Л.В. Сурова. – Клин : Христианская жизнь, 2000. – Ч. 1: Педагогика. Школа. Человек. – 64 с.
6. Чехов А.П. Собр. соч. в 8 т. / А.П. Чехов. – М. : Правда, 1970. – Т. 5. – С. 342.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла : пер. с англ. и нем. / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

Статья поступила в редакцию 24.10.2012.

Скарлигіна М.М. Постановка проблеми використання біблійних сюжетів у формуванні духовної культури учнів у загальноосвітній школі

У статті продемонстровано досвід і напрацювання заглиблення учнів у євангельську мудрість через вивчення творів художньої літератури, заснованих на біблійних сюжетах. Вирішення окреслених проблем стримує ряд існуючих суперечностей між рівнем сучасних вимог суспільства та держави до духовного розвитку вчителя і відсутністю науково обґрунтованої системи розвитку його духовної сфери в процесі підготовки учнів у загальноосвітній школі.

Ключові слова: біблійний сюжет, духовна культура, учень.

Skarlyhina M. Statement of the problem of biblical scenes in the formation of the spiritual culture of students in secondary school

The paper demonstrated experience and achievements of immersion students in the wisdom of the Gospel through the study of works of fiction, based on biblical stories. The solution outlined a number of problems holding back the existing differences between the level of modern requirements of society and the state to the spiritual development of teachers and the lack of evidence-based development system to the spiritual realm in the preparation of students in obscheobrozovatelnoy school.

Key words: Bible stories, spiritual culture, student.

СОЦІАЛІЗАЦІЯ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА

Статтю присвячено проблемі підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціалізації учнів засобами театрального мистецтва як суттєвої складової професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Проаналізовано роль мистецтва як засобу соціалізації. Розглянуто ряд основних тверджень, а саме: мистецтво як засіб соціального пізнання; мистецтво як засіб опанування навичками практичної діяльності в соціальній сфері; мистецтво як засіб інтерналізації певних норм, позицій і ролей; мистецтво як засіб формування цінносних орієнтирів, настанов; мистецтво як залучення до активної творчої діяльності, як засіб самореалізації.

Ключові слова: *театральне мистецтво, дитяча драматична творчість, соціалізація учнів, соціально-педагогічна мобільність, соціально-професійна сенситивність, мистецько-соціалізаційні педагогічні вміння.*

Зміни в соціально-економічному устрої держави зумовлюють необхідність оновлення освітньої галузі. Однією із суперечностей сучасної освіти є той факт, що обсяг освітніх знань, умінь та навичок не гарантує успішної соціалізації людини. Проблема соціалізації підростаючого покоління набуває державного значення, про що свідчать Національна доктрина розвитку освіти, Державна програма "Вчитель". З огляду на це виникає необхідність удосконалення теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

На сучасному етапі постало питання про пошук та використання форм, методів і прийомів організації навчально-виховного процесу, спрямованих на формування соціалізованої особистості, здатної до творчого розв'язання соціально важливих завдань. У цьому аспекті важлива роль належить мистецтву, зокрема театральному мистецтву (далі – ТМ), яке завдяки своїй художньо-синтетичній сутності й ігровій природі здійснює комплексний вплив на емоційну, інтелектуальну, вольову сфери особистості майбутнього педагога.

Мета статті – проаналізувати підготовку майбутніх учителів початкових класів до соціалізації учнів засобами театрального мистецтва як суттєвої складової професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Ряд дослідників розглядають становлення особистості як процес соціалізації (Н.П. Дубинін, М.В. Дьомін); детально розкривають соціалізацію як процес зміни внутрішнього стану людини під впливом соціальних факторів учені: Д. Белл, М. Вебер, Е. Дюркгейм, А. Маслоу. Педагогічні аспекти соціалізації розкрито в працях І.С. Кона, Н.М. Лавриченко, М.П. Лукашевича, А.В. Мудрика, які встановили, що феномен соціалізації є перспективою становлення особистості.

У працях відомих філософів, соціологів та психологів (Ю.Б. Борєва, Л.С. Виготського, І.А. Зязюна, М.С. Кагана, Л.М. Столовича) обґрунтовано роль мистецтва у процесі соціалізації особистості.

Пошуку гармонії дитячого життя у мистецькому й соціальному середовищі присвятили свою педагогічну діяльність В.М. Верховинець, А.С. Макаренко,

С.Ф. Русова, В.О. Сухомлинський, С.Т. Шацький. Питанням використання театру в навчанні та вихованні школярів присвячено теоретико-методичні розробки і статті Н.Х. Александрової, А.П. Єршової, К. Пратт (“ігрова школа”), Л.М. Масол, Н.Є. Миропольської, О.Я. Савченко, В.М. Шахрай та ін. Вивчаючи функції театрального мистецтва у процесі розвитку особистості, І.Є. Зайцева визначила серед них провідну – функцію соціалізації особистості, формування її соціально-творчої активності. Набуттю соціальної компетенції засобами образотворчого мистецтва присвячено дослідження О.М. Пилипенко.

Порівняльно-педагогічні дослідження Л.С. Волинець, Л.І. Зязюн, Н.М. Лавриченко, М.П. Лещенко вказують на досвід використання театрального мистецтва у школах Франції, Канади, США, Великої Британії та його соціалізаційну дію. На значення мистецтва як фактора соціалізації особистості вказують вітчизняні дослідники в галузі соціальної педагогіки (І.Д. Зверева, Л.Г. Коваль, С.Р. Хлебик). Дослідники в галузі педагогічної науки (Н.М. Бібік, І.Д. Зверева, А.Й. Капська, Л.Г. Коваль, Н.Є. Миропольська, Г.С. Тарасенко та ін.) розробляють механізми соціалізації особистості молодшого школяра.

Дослідження М.Й. Боришевського свідчить про те, що однією з умов успішної соціалізації є залучення дітей до різноманітних видів творчої діяльності.

Використання драматичної творчості як засобу соціалізації особистості молодшого школяра недостатньо висвітлено в науково-педагогічних працях. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про відсутність моделі використання технології драматичної творчості з метою соціалізації молодшого школяра в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи та відповідної професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до її реалізації. Сучасний стан розвитку суспільства, як ніколи, вимагає дієво-практичних засобів соціалізації, які повинна мати в своєму арсеналі школа.

В основі ТМ лежить драматургічна дія й ігрова діяльність, які створюють умови комплексного впливу на особистість майбутнього вчителя, його професійну підготовку. Своєрідною мистецько-соціалізаційною формою використання ТМ є дитяча драматична творчість або драматизація, яка має бути предметом особливого професійного зацікавлення майбутніх учителів початкових класів. Опанування змістом, видами драматичної творчості й уміннями їх використовувати в навчально-виховному процесі стане важливим підґрунтям професійної підготовки студентів до здійснення соціалізації учнів початкових класів.

Наукові положення філософії освіти про роль мистецтва у соціалізації особистості (В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, В.О. Кудін), теоретико-методичні основи професійної підготовки фахівця (П.М. Воловик, С.У. Гончаренко, О.А. Дубасенюк, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва та ін.); закономірності та специфіку підготовки майбутніх учителів початкових класів (Н.М. Бібік, О.Я. Савченко, Г.С. Тарасенко, Л.О. Хомич та ін.); формування творчої особистості та її розвиток у навчально-виховній діяльності (Б.Г. Ананьєв, І.Д. Бех, Л.С. Виготський, О.Р. Лурія, В.В. Рибалка, П.М. Якобсон та ін.); наукові засади мистецької освіти та художньо-естетичного виховання (Л.М. Масол, Н.Є. Миропольська, О.М. Отич, О.П. Рудницька, С.О. Соломаха); соціалізаційний потенціал мистецтва (В.П. Андрущенко, Арістотель, Ю.Б. Борев, М.С. Каган, Л.І. Новикова, Л.М. Столович, С.М. Флегонтова, Ю.У. Фохт-Бабушкін та ін.); теоретико-практичні основи використання театрального мистецтва у загальній і педагогічній освіті (В.Ц. Абрамян, Дж. Бенток, Дж. Бернфільд, Т.Д. Зенкевич-

Євстигнеєва, Л.І. Зязюн, М.П. Лещенко, В. Оклендер); досвід використання різноманітних форм театральної діяльності в роботі з учнями (В.М. Верховинець, Я.А. Коменський, А.С. Макаренко, С.Ф. Русова, В.О. Сухомлинський, С.Т. Шацький); закономірності, механізми, види та напрями соціалізації (Г.М. Андреева, Н.В. Андреевкова, М.І. Бобнева, М. Еріксон, Л.Г. Коваль, І.С. Кон, Н.М. Лавриченко, М.П. Лукашевич, Г. Тард та ін.), єдність соціальної та драматургійної дій (Е. Гоффман, Й. Хейзінга).

Проблема соціалізації особистості набуває нового звучання, актуальності та значущості для країн, що стоять на шляху державотворення, реформування, побудови нових соціальних, виробничих, побутових відносин. Важливого значення у цих умовах набуває розуміння педагогіко-соціалізаційних можливостей мистецтва та вміння їх використовувати.

Під *соціалізацією* ми розуміємо процес соціального становлення особистості, процес набуття соціального досвіду, цінностей, норм, правил та ролей того середовища, у якому перебуває і формується особистість дитини.

Соціалізаційний потенціал мистецтва розкривається у таких положеннях. Мистецтво може виступати засобом соціального пізнання – ознайомлення із соціальними нормами, законами, ролями тощо. Важливу роль воно може відігравати в оволодінні певними навичками соціальної діяльності. Залучення до мистецької діяльності дає можливість інтерналізувати певні соціальні норми, позиції та ролі. Це в свою чергу може сприяти виробленню ціннісних орієнтацій, установок. Різні види мистецтва допомагають включати людину в активну творчу практику, сприяють її самореалізації.

Художнє пізнання дає можливість уявити світ людей як синтетичну цілісність; переконує у дієвості філософських законів буття, допомагає свідомо і продуктивно жити.

Аналіз творів філософів, науковців у галузі соціальної педагогіки, педагогів-письменників дав підстави стверджувати про наявність у художньому творі “моделі соціальної дії”, доступної для сприйняття, розуміння молодшим школярем. У нашому розумінні, *модель соціальної дії* – це зразок, варіант соціальної взаємодії. Вона може мати як позитивний, так і негативний характер, оскільки суспільне життя має багато прикладів зовсім протилежних вчинків людей, їх наслідків, з якими ми стикаємося і вчимося жити.

Мистецтво створює своєрідний баланс між вимогами життя і психологічними, фізіологічними та соціальними можливостями людини. Успішна соціалізація засобами мистецтва сприяє розширенню діапазону життєвих можливостей дітей. Вона передбачає оволодіння ширшим спектром соціальних репертуарів, оскільки мистецтво здатне виступати засобом інтерналізації певних норм, позицій і ролей. Театральне мистецтво може розвивати здібність дитини до ідентифікації, здатність розпізнавати емоції та почуття іншого, зіставляти їх з еталонами нормативної поведінки, бути хорошим актором соціальної драматургії. Згідно з теорією соціальної драматургії, люди – актори, які щоденно розігрують різноманітні соціально-побутові сцени. Залучення до мистецтва (особливо театального) є практикумом, тренажем перед самотійним виходом на життєву сцену. Засоби соціальної драматургії споріднені із засобами театального мистецтва. Завдяки виробленню типової поведінки у людей певного соціуму світ сприймається його членами добре знаним, з’являється відчуття комфорту та захищеності.

Причиною вибору театрального мистецтва для соціалізації послугувала його ігрова природа, яка приваблює дітей і є дієвим фактором у соціальному становленні. Важливо звернути увагу на двоплановість гри, що наявна і в драматичному мистецтві. Перш за все, дитина, що грає, задіяна у реальності, а це вимагає від неї виконання дій, розв'язання конкретних, нестандартних завдань, пов'язаних із цим процесом. Водночас ця діяльність має умовний характер, оскільки стосується виконання рольової поведінки персонажа художнього твору, що дає дитині змогу абстрагуватися від реального життя і позбавляє її відповідальності за вчинки героя у різноманітних обставинах. Це знімає напруження і дає можливість виявляти й розвивати уяву, варіативність мислення, що є важливим у процесі соціального навчання, до якого належить спектр знань, умінь і навичок. Дитяча драматична творчість (драматизація) була предметом ґрунтовного психологічного дослідження Л.С. Виготського. У подальшому драматична творчість та її соціалізаційна функція вивчалися В.М. Верховинцем, В.О. Сухомлинським, С.Т. Шацьким. *Дитяча драматична творчість* – це особливий вид театрального мистецтва. *Соціалізація учнів молодшого шкільного віку засобами ТМ* – це навчання дітей використовувати у проблемних ситуаціях елементи ТМ, щоб комфортно себе почувати, впевнено й адекватно діяти. Такий підхід навчає майбутніх педагогів у будь-якій педагогічній ситуації використовувати елементи театрального мистецтва, щоб також упевнено й адекватно діяти, здійснюючи соціалізацію молодших школярів, і при цьому дає можливість не робити з театрального мистецтва та його елементів панацею.

Характеризуючи відображення мистецько-соціалізаційного підходу в змістовому й операційному компонентах підготовки майбутніх учителів початкових класів, необхідно відзначити низький рівень уваги до методики соціалізації молодшого школяра засобами ТМ. Мистецько-соціалізаційна діяльність як інтеграція соціалізаційних та мистецьких знань, умінь і навичок має ввійти в систему підготовки фахівців початкової школи як більш глибоке осмислення проблеми існування молодшого школяра в соціумі та здійснення гармонійного соціалізаційного впливу на нього. У зв'язку із цим до ряду навчальних курсів необхідно ввести додаткову інформацію, спрямовану на формування необхідних умінь і навичок використання ТМ з метою соціалізації учнів початкових класів.

Висновки. Сучасна політична, економічна й освітня ситуації розвитку України та зарубіжних країн вимагають підготовки компетентної особистості, здатної відчувати тенденції розвитку суспільства, мобільно, адекватно діяти в ньому, знаходити сфери самореалізації.

Постає проблема соціалізації дитини, яка б відчувала себе здатною діяти у системі відносин між людьми, адекватно поводитися й самореалізовуватися: мала б елементарні, характерні для її віку соціальні знання; була носієм важливих соціальних цінностей; мала позитивний емоційний досвід; могла правильно оцінити життєві ситуації та вміла об'єктивно діяти у життєвих ситуаціях й успішно реалізувати свої здібності.

У цьому аспекті важливими є вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціалізації учнів, пошук ефективних шляхів професійного навчання майбутніх фахівців.

Театральне мистецтво, якому властива ігрова природа, може виступити засобом соціалізації, оскільки має властивість впливати на пізнавальну, ціннісну, емоційну, оцінну, поведінкову сфери особистості.

З'ясована специфіка впливу, який здійснює ТМ як засіб соціалізації:

- мистецтво виступає засобом соціального пізнання – дає знання про людину різного віку і статі;
- мистецтво – засіб оволодіння навичками практичної діяльності у соціальній сфері;
- мистецтво – засіб інтерналізації певних норм, позицій і ролей; вміння відчувати людину як самого себе, вміння уявити себе на її місці;
- мистецтво – засіб вироблення ціннісних орієнтацій, установок; ставлення до людини як найвищої цінності, поваги до її життя й діяльності, гідності кожної людини, вміння об'єктивно й адекватно оцінювати вчинки людей, їх відносини, бути толерантним, справедливим, виваженим;
- мистецтво – засіб включення в активну творчу діяльність, засіб самореалізації; дитяча драматична творчість є особливим видом театрального мистецтва, яке дає змогу формувати соціальний досвід, включати молодшого школяра в активну соціальну практику.

Список використаної літератури

1. Зімакова Л.С. Драматична творчість як різновид навчально-виховної діяльності / Л.С. Зімакова // Вісник Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка : зб. наук. праць. Серія: Педагогічні науки. – Полтава, 1999. – Вип. 3 (7). – С. 32–35.
2. Кондравець С.Ю. Драматична творчість в системі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / С.Ю. Кондравець // Професійно-художня освіта України : зб. наук. праць. – К. ; Черкаси : Черкаський ЦНТЕІ, 2002. – С. 147–151.
3. Зімакова Л.С. Роль театрального мистецтва у соціалізації молодшого школяра / Л.С. Зімакова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – К. : Наук. світ, 2002. – Вип. 5. – С. 211–218.
4. Михалчук П.Т. Соціально-професійна сенситивність майбутніх учителів початкових класів / П.Т. Михалчук // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : наук.-метод. журнал. – 2003. – Вип. 3–4. – С. 214–220.

Стаття надійшла до редакції 03.09.2012.

Ульянова В.С. Социализация младших школьников средствами театрального искусства

Статья посвящена проблеме подготовки будущих учителей начальных классов к социализации учеников средствами театрального искусства как существенной составляющей профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов. Проанализировано роль искусства как средства социализации. Рассмотрено ряд основополагающих утверждений, а именно: искусство как средство социального познания; искусство как средство овладения навыками практической деятельности в социальной сфере; искусство как средство интернализации определенных норм, позиций и ролей; искусство как средство формирования ценностных ориентиров, установок; искусство как включение в активную творческую деятельность, как средство самореализации.

Ключевые слова: театральное искусство, детское драматическое творчество, социализация учеников, социально-педагогическая мобильность, социально-профессиональная сенситивность, художественно-социализирующие педагогические умения.

Ulianova V. Preparation of the future teachers of primary classes to pupils' socialization by means of a theatrical art

In scientific and pedagogical research the social function of art has been grounded (based). The children's drama art is the specific type of theatrical arts. Socialization of primary school pupils by methods of theatrical art means teaching children to use the elements of theatrical art in live situations in order to feel comfortable, to act confidently and appropriately. The analysis of content and operational components of preparing the future primary-school teachers didn't show adequate level of their readiness to socialization of primary school pupils by methods of theatrical art. The criteria of the future pedagogys' readiness to usage of the drama arts in the teaching and bringing-up process: social-pedagogical mobility, social and professional sensitivity, artistic and socializing pedagogical skills have been defined.

Key words: *theatrical art, children's drama creativity, pupils' socialization, preparation of the future teacher of initial classes, social and pedagogical mobility, social and professional sensitivity, creatively-socializing pedagogical skills.*

МУЗИЧНІ ІГРИ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ТВОРЧОСТІ

У статті розглянуто музичну гру як технологію навчання молодших школярів творчості, досліджено загальні питання цієї інноваційної технології. Обґрунтовано класифікацію творчих музичних ігор, які відповідають провідним видам музичної діяльності.

Ключові слова: музична діяльність, музична гра, творчість молодших школярів, види творчих музичних ігор.

Доведено, що нагромаджено дитиною етико-естетичний та інтелектуально-практичний досвід успішно узагальнюється і розвивається у художній діяльності взагалі і, зокрема, в музичній, набуваючи в останній особливо ціннісного статусу. Під час повноцінної художньої діяльності можна сформувати художню культуру учнів у контексті різних видів творчого пізнання дійсності й оптимізувати утворюючі якості особистості, сформувати здатність оцінювати явища дійсності, виробити естетичний смак, розширити асоціативні уявлення, збагатити світовідчуття, забезпечити сенсорний, емоційний, інтелектуальний розвиток учнів, а в цілому системний розвиток органів чуття і творчих здібностей, що розширює можливості насолоджуватися красою і створювати її. Залучення дитини до видів мистецтв оптимізує загальну творчу активність, акумулює перетворювальну енергію, які завдяки вихованню творчої волі дітей, волі до дії, неодмінно позначається і на майбутній творчості (пріоритети підлітка – об'єкта наступної зони розвитку – пов'язані з його самореалізацією саме у сфері музики) “Власна дитяча творчість, навіть найпростіша, власні дитячі знахідки, навіть найскромніші, власні дитячі думки, навіть найнаївніші – ось що створює атмосферу радості, формує особистість, виховує людяність, стимулює розвиток творчих здібностей” [1, с. 28].

Музика – онтогенетично найстарша з видів мистецтв – з прадавніх часів єднала в собі спів, інструментальний супровід, танець й усі види мистецтва та знання, що були підвладні Аполлону і музам. Іманентність музики духовній суті дитини виражається в тому, що: 1) музика викликає емоційні реакції в неї ще у пренатальний період і раніше від інших видів мистецтв стимулює найперші творчі прояви дітей через маніпулювання звуками; 2) музика для дитини не є чимось ізольованим і відокремленим, а є часткою її життя, полем оптимізації позитивів; 3) музична творчість є доступною для усіх дітей, а не лише для обдарованих, і “раннє залучення дітей до творчої, а не лише “сприймальної” діяльності, дуже корисне для загального художнього розвитку, цілком природне для дитини і повністю відповідає її потребам і можливостям” [2, с. 16–17].

Мета статті – проаналізувати і зважити можливості музичної гри як інноваційної технології навчання молодших школярів творчості.

Спираючись на положення концепції Є. Назайкінського [3], музична діяльність є творчим процесом, кожен фрагмент якої від зібрання і перетворення інформаційно-почуттєвої субстанції творцем до написання художнього твору,

виконання і донесення його духовної квінтесенції до свідомості суб'єктів є творчим актом. Виходячи з того, що матерією музичного твору є емоційно-інтонаційне вираження адаптивно-креативних дій композитора (нагромадження, перетворення вражень та особистісних переживань в оригінальну комбінацію звуків), яке фіксується умовними спеціальними символами (нотами, позначками) і простягається у просторі та часі завдяки інтерпретаційно-виконавській діяльності демонстратора і сприймається суб'єктом як певна емоційно-духовна субстанція (щоразу твір розгортається в новому діяльнісному процесі та по-новому, і не тільки при повторному контакті з ним, а й при віддалених аналогіях до нього), основи музики становлять три взаємодетермінованих види діяльності: композиторська, виконавська, музичне сприймання (Б. Асаф'єв, Б. Яворський). Слухання музики, спів, музично-ритмічні рухи, гра на дитячих музичних інструментах і решта є формами прилучення учнів до музичного мистецтва, які являють собою "тренажери" для опанування комплексом творчих умінь.

Помічено, що природа художньої творчості є близькою природі гри. Із синкретизму гри "проростають всілякі види художньої діяльності дитини та її прилучення до різноманітних видів мистецтв" [4, с. 34–35]. Й. Хейзинга довів: в основі будь-якої музичної діяльності лежить гра, незалежно від того, чи "служить вона розвазі й радості, чи прагне виражати високу красу, чи має священне призначення" [5, с. 184]. Вирази типу "грати роль", "гра на інструменті", "грати" образами, емоціями, моделями свідчать про тісний семантичний зв'язок понять. Їх наближує й те, що обидва види діяльності здійснюються вільно, без примусів, спонукувані вдовolenням, яке викликає процес діяльності та наявність особливої психічної установки, за якою учасник процесу перебуває одночасно у двох вимірах – реальному й умовному, уявлюваному. Гравець водночас і вірить і не вірить у реальність подій, існуючи серед звуків у реальних акустичних умовах і серед композицій уявлюваних образів, вражень. Цей феномен притаманний і сюжетно-рольовим іграм дітей, і навчально-професійним іграм дорослих – імітаційним, діловим, організаційно-діловим.

Практика свідчить, що музична гра є ефективним засобом прилучення дітей до соціокультурних скарбниць і пізнання себе. Гра не лімітована в постачанні вражень, думок, еталонів, емоцій, запитань, проблем, способів їх вирішення, у створенні умов для прояву активності творчих сил дитини, а тому ніколи не перетвориться на іграшку з вичерпаним потенціалом. Завжди наявний "зазор" між правилами, нормами та можливостями креативних ходів і нестандартної поведінки дає змогу грі бути домінантою навчання художній творчості, а дитині ставати творцем різних, у тому числі естетичних цінностей. Проникаючи у світи мистецтва і творчості за допомогою гри, дитина набуває вмінь творця, отримуючи задоволення від гри власних духовних сил, виражаючи їх по-своєму, втілюючи естетичне ставлення до середовища і суб'єктивно, й об'єктивно, створюючи нову естетичну реальність, частиною якої є сама.

Музична творча гра є синтетичною діяльнісною моделлю, у якій провідні види діяльності (гра, навчання, праця, спілкування, експериментування) інтегруються для спрямування особистості на досягнення нового результату. Музична гра як метод опанування мистецтвом (а через нього і творчістю) сприяє унаочненню предмета та його зв'язків, які завдяки залученню багаторазових і багатоваріантних з елементами новизни ігрових форм легко стають діяльнісним надбанням учня й основою його творчості. Вона є моделлю такого навчально-

виховного процесу, де звичайні завдання стають творчими завдяки множині можливих ролей, функцій, ігрових подій, дій, шляхів наближення до мети, а головне – щоразу новому продукту.

Психологічну основу музикування утворюють розумові (креативні), слухові, рухові, зорові, практичні, тактильні дії, тож музична гра може реалізуватися одночасно на кількох рівнях: емоційно-почуттєвому, інтелектуальному, мовленнєвому, етико-естетичному, практично-руховому. Нагромадження чуттєвого і практичного досвіду прискорює розвиток процесів мислення, мовлення, загострює увагу; багатшими стають інтелектуальні відчуття, фантазія. Музична творча гра настроює інтелектуально-почуттєвий апарат дитини на бачення світу очима поета, філософа, композитора, дослідника, гравця, природно навчає її відчувати його серцем, пізнавати розумом і навіть будувати власний. Без упровадження в уроки мистецтва ігор процес опанування творчими вміннями уявити практично неможливо.

Співвідношення творчості та гри у музиці є специфічними: якщо творчість спрямована на очікуваний новий продукт, а гра є процесом, рухом, вдоволення експериментом, дії за деякими правилами, що не можуть бути відрежисованими до абсолюту і не обтяжливі метою як необхідністю, то творча музична гра – це продуктивний процес наближення до обраної мети завжди відносно новим способом ведення дій. У такому розумінні гра є продуктивною діяльністю, яка виражається у створенні нової емоційно-дійової периферії центрального музичного образу, події чи діяльності. Музична гра є дійсною формою творчості, яка сягає глибини і повноти музичного явища.

Будь-яке творче завдання в музичному мистецтві дитина сприймає як гру. Діалектика музичної гри полягає в тому, що за її очевидною розважливістю, забавлянням, втішністю лежить суворя підпорядкованість обраному педагогічному задуму, про який учень може не знати і не здогадуватися, граючи з радістю, творячи від душі. Педагогу ж відомо, яким цілям служить кожен елемент ігрових завдань, яких дій можна очікувати від дітей кожної вікової групи, як подавати музичний матеріал у вигляді гри, як організувати процес ігрового спілкування, як послідовно ампліфікувати рекомендовані вправи, щоб створити умови для появи нових ідей. Спрямована таким чином у навчально-виховне русло гра допоможе учню пережити у дії нові поняття, а не заучувати їх у вигляді готових формулювань, закріпити їх і забезпечити готовність до впровадження у різноманітні творчі справи.

Коригуючись умовиводами В. Ражнікова [6, с. 77], рисами творчого музично-ігрового процесу є: відтворення певної новизни (відхилення від інструкцій, норм, правил, алгоритму, пошук нових зв'язків між феноменами реальності); продуктивна робота синтезованих мисленням уяви, інтуїції; відчуття форми, завершеність розвитку образу, процесу, забарвлення діяльності особистісними рисами виконавця. Тож музичне мистецтво, як модель творчого процесу, завдяки грі має зони, що не підлягають формалізації, чим демонструє предикативні потенційні можливості музики у справі напрацювання умінь творчо діяти.

Ігрові правила спрямовані виявити тих, хто: згенерує кращу ідею; швидше й ефективно виконає завдання; віднайде більше вдале, оригінальне практичне рішення; матиме певну якісну перевагу за творчими параметрами та ін. Причому музична гра за будь-яких умов і обставин неодмінно всіх її учасників, приводить кожну дитину до виграшу, який є обов'язковим елементом музично-ігрового

процесу. Переможцям надається право реалізувати певну “призову” музично-естетичну діяльність, як-то: отримати реальний або віртуальний “скрипковий ключ” і відчинити двері музиці; керувати виконавським процесом чи художньою діяльністю; замовити виконання улюбленого музичного твору; стати ведучим нової гри чи автором її варіанта тощо.

Д. Кабалевський вважав гру в початковій школі найціннішим елементом уроку, що доведе до важливого, цінного, потрібного [7, с. 13]. Творчість на уроках музики в початковій школі може виявлятися як: “гра розуму” у своєрідності відповідей, а не тільки в їх правильності, у бажанні ставити власні запитання, в оригінальних пропозиціях щодо виконання твору й оригінальному його трактуванню, у гостроті слухової спостережливості тощо [7, с. 31]. Найкраще забезпечується вільне вираження творчого начала у створенні власних композицій (музичних, образотворчих, пластичних, літературних), імпровізації, інших продуктах. У такому разі забезпечується єдність самопізнання (дослідження власного духовного світу через музику), самовираження (реалізація етико-естетичних ідеалів) і самоствердження дитини (заява через мистецтво про себе як про особистість, про багатство своїх почуттів та силу творчої енергії).

Проблематику музичних ігор у навчально-виховному процесі вивчали Г. Богіно, В. Верховинець, Н. Ветлугіна, Н. Вишнякова, Т. Жданова, А. Зіміна, В. Підвала, Г. Ригіна, В. Сухомлинський, М. Чистякова, О. Юдіна. Дослідниками вивчені позитиви гри під час музичного сприймання, навчання, виконавської діяльності, імпровізації. Спроби класифікувати музичні ігри здійснили представники дошкільної освіти (Н. Ветлугіна, А. Зіміна), однак системного дослідження музичні ігри не зазнали (зокрема, у загальноосвітній школі), не вивченим залишається і творчий компонент музичної гри.

Виходячи з основних видів музичної діяльності, виокремили музикознавчі, інтерпретаційно-виконавські (від лат. *interpretatio* – розкриття змісту, тлумачення, пояснення) та імпровізаційно-композиторські (від лат. *improvisus* – непередбачений, раптовий і *compositio* – складання, створення; *compositor* – укладач) музичні ігри. Музичне сприймання (гра творчої уяви, фантазії та мислення) детермінує вказані вище види діяльності та притаманні їм процеси, утворюючи єдиний синкретичний континуум. Кожен вид творчих музичних ігор має класи, підкласи і таксони. Зважаючи на їх високу варіативність, різнобарв'я форм і змісту їх у побуті та завдяки наявності гнучких і легко змінюваних правил та можливостей для їх реалізації, є сенс вважати музичні ігри ігровим модулем (від лат. *modulus* – міра, спосіб, різновид). Музикознавчі творчі музичні ігри є окремим системоутворювальним комплексом, завдяки якому забезпечується свідоме оперування школярів у музично-діяльнісному полі та здійснюється вся художньо-естетична діяльність взагалі (засвоєння сутності понять термінологічного апарату, їх зв'язків, взаємозалежностей, зумовленостей).

Висновки. Залучення дитини до видів музичного мистецтва оптимізує загальну творчу активність, сприяє повній самореалізації її як у музичній сфері, так і в творчій діяльності взагалі. Природа художньої творчості є близькою природі гри і запитам школярів, тож може виступити імперативом технології навчання творчості. Виокремлені види творчих музичних ігор (музикознавчі, інтерпретаційно-виконавські, імпровізаційно-композиторські) відповідають провідним видам музичної діяльності (композиторська, виконавська, музичне

сприймання) і забезпечують ефективність опанування молодшими школярами творчою діяльністю.

Список використаної літератури

1. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа / сост. Л.А. Баренбойм. – М. : Советский композитор, 1978. – 368 с.
2. Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания / Б.М. Теплов // Вопросы художественного воспитания. – М., 1947. – 387 с.
3. Назайкинский Е. О психологии музыкального восприятия / Е. Назайкинский. – М. : Музыка, 1972. – 384 с.
4. Столович Л.Н. Искусство и игра / Л.Н. Столович // Эстетика. – М., 1987. – 64 с.
5. Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня : пер. с нидерл. / Й. Хейзинга ; общ. ред. и послесл. Г.М. Тавризян. – М. : Прогресс ; Прогресс-Академия, 1992. – 464 с.
6. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике / В.Г. Ражников. – М. : ЦАПИ, 1994. – 141 с.
7. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца / Д.Б. Кабалевский. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Просвещение, 1984. – 206 с.

Стаття надійшла до редакції 13.11.2012.

Шуть М.М. Музыкальные игры как инновационная технология обучения младших школьников творчеству

В статье рассматривается музыкальная игра как технология обучения младших школьников творчеству, освещаются общие вопросы этой инновационной технологии. Обоснована классификация творческих музыкальных игр, соответствующих ведущим видам музыкальной деятельности.

Ключевые слова: *музыкальная деятельность, музыкальная игра, творчество младших школьников, виды творческих музыкальных игр.*

Shut M. Music games as innovative teaching younger students creativity

The article describes the game as a music technology training younger students creativity, general issues of this innovative technology. Justified the classification of creative music games, leading the relevant types of musical activity.

Key words: *musical activity, musical play, creativity, younger students, the types of creative music games.*

ЗНАЧЕННЯ ТА ФОРМУВАННЯ АВТОРИТЕТУ І ПРЕСТИЖУ ВЧИТЕЛЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розкрито сутність понять престижу й авторитету вчителя, проаналізовано стадії становлення авторитету вчителя під час роботи в навчальному закладі, розглянуто види хибного авторитету вчителя, висвітлено складові авторитету педагога.

Ключові слова: авторитет, престиж, особистість, вчитель, учень, вплив.

Педагогічна праця являє собою складний процес, під час якого відбувається взаємодія вихователя та вихованця, що передбачає передачу знань та вмінь, а також виховний вплив.

Відповідно до Державної програми “Вчитель”, саме через діяльність педагога реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального і духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки та техніки, збереження і примноження культурної спадщини. Отже, необхідним є підвищення престижу педагогічної професії у суспільстві й утвердження позитивного образу вчителя.

Останнім часом у нашому суспільстві помітно змінився погляд громадськості на роль престижу вчителя у професійній діяльності. Роль престижу 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.

Проблема престижу професій привертає увагу вчених-дослідників – тих, хто присвятив себе певній професії, і, звичайно, тих, кому доведеться самовизначатись у подальшому житті. Об’єктом нашого дослідження є престиж учительської професії.

Проблеми престижу вчителювання глибоко вивчала соціолог Ф.Г. Зіядінова. Вона підкреслює, що престиж – багатостороннє явище.

Існують спеціальні наукові дослідження про авторитет учителя і його виховну роль (Н.А. Петров, М.Ю. Кондратьєв, С.Б. Єлканов, Л.М. Митіна та ін.). Формування авторитету вчителя було постійною і пріоритетною турботою багатьох поколінь педагогів. Останнім часом авторитет учителя дослідники оцінюють не так однозначно позитивно, як у недалекому минулому. Існують інші погляди й оцінки.

В.І. Слущкий в книзі “Елементарна педагогіка” прямо говорить, що вплив на учня авторитетного вчителя “є певною мірою гіпноз, і цей вплив надто часто заважає учню правильно орієнтуватись в житті”. Подібний “побутовий гіпноз є лише однією з форм підкорення людини людиною”. Вплив авторитету, вважає автор книги, рівносильний примушенню [6, с. 7].

Мета статті – розкрити сутність понять престижу й авторитету вчителя, проаналізувати стадії становлення авторитету вчителя під час роботи в навчальному закладі, розглянути види хибного авторитету вчителя, висвітлити складові авторитету педагога, визначити взаємозв’язок між поняттями “авторитет” і “престиж педагога”.

Кожна людина знає з особистого досвіду, що навіть випадково сказане авторитетною людиною слово запам’ятовується іноді на все життя і стає життєвим

принципом, дороговказною зіркою. І навпаки, бездоганні з погляду методики переконання сентенції не шанованої людини викликають лише роздратування і бажання робити протилежне.

Авторитет (від лат. *auctoritas* – влада, вплив) – це загально визнаний вплив і значення якої-небудь особи, групи, яке засноване на знаннях, моральних достоїнствах, заслугах, життєвому досвіді [5, с. 14].

Авторитет учителя в очах учнів – це визнання за ним права приймати відповідальні рішення в різних ситуаціях спільної діяльності, а також його професійних, громадянських та духовних якостей.

Престиж пов'язаний з авторитетом учителя, але відрізняється від останнього тим, що передбачає, крім пошани, віддання переваги одному порівняно з іншими, навіть авторитетами. Іншими словами, вихованець на основі власних уявлень про цінності й ціннісні орієнтації “вибирає” для себе педагога. Якщо мова йде про престиж, то виховний фактор (в особі вихователя) впливає уже не стихійно, а за переважним вибором самого вихованця, причому за вибором одного із багатьох, декількох можливих. В очах дітей престижним буває не завжди і не обов'язково авторитетний учитель. Нерідко школярі віддають перевагу педагогу-лібералу або “добряку”. Разом з поняттям “престиж” існує поняття “престижність”. Перше означає взагалі психолого-педагогічний і соціальний феномен; друге – наявність і ступінь (рівень) виразності престижу в конкретній особистості. Престижність учителя, як правило, свідомо створює в учнів установку на позитивне ставлення до майбутньої діяльності, і навпаки [2, с. 21].

Про престижність учителя школярі судять за його професійною і непрофесійною діяльністю, а також за його особистими якостями.

Престиж професії у свідомості педагогів вище, ніж у суспільстві. Престиж – це духовна категорія, вона підносить учителя в його власних очах. Учитель не втрачає шанобливого ставлення до своєї професії, до своєї діяльності. Більше того, як відзначає колишня вчителька російської мови і літератури, а зараз відомий соціолог Ф.Г. Зіятдінова, престиж виконує функцію регулятора поведінки особистості, стимулятора активної діяльності людини, спрямований на самоствердження, реалізацію творчих здібностей, завоювання визнання оточення [2, с. 36].

Існують основні стадії становлення авторитету вчителя під час роботи в навчальному закладі:

1. Педагог – джерело інформації. Відносини, які характеризують початкову стадію авторитетних відносин, ґрунтуються на значущості вчителя як джерела важливої для учня інформації. На цьому етапі вчитель в очах учня може бути певною мірою позбавлений своєї індивідуальності, його особисті якості можуть взагалі не фокусуватись або сприйматись особливо негативно, що не зменшує його цінності як власника необхідних знань. У цьому випадку учнів не завжди цікавить думка вчителя, оцінка ситуації, його інтерпретація фактів. Школяру потрібна не особиста позиція вчителя, а той обсяг знань, яким він володіє. Подібні відносини багаті в чому ситуативні – складаються і реалізуються тільки в умовах дефіциту інформації та руйнуються, якщо вона в достатньому обсязі виявляється доступною зацікавленій особі. Вчитель, внаслідок своєї ролі, практично завжди більшою чи меншою мірою є значущим для школярів джерелом важливої для них інформації [1, с. 145].

2. Педагог – референтна особа. На наступній стадії формування авторитету педагога в центрі уваги учня опиняється не тільки і не стільки сама інформація, за якою він звертається до педагога, скільки її оцінка дана конкретною і,

таким чином, референтною для нього особою. Саме його думка визнається важливою і виступає як необхідна підстава для здійснення дій в умовах значущої для школяра ситуації. Цей тип відносин, на відміну від притаманних першій стадії становлення авторитету, характеризується наявністю особистісного розпізнання. Висока референтність педагога не виключає можливості негативного ставлення учня до нього як до особистості. Незважаючи на те, що ставлення референтного вчителя до інтерпретованих фактів і умов відіграє роль певного орієнтиру в житті, учень часто не згоден із цією оцінкою, не сприймає її як незаперечно, проте саме до нього звертається, для того щоб, остаточно впевнитись у правильності обраного рішення. Наділений повноваженнями свого становища і внаслідок цього здатний суттєво впливати на життєдіяльність класного колективу, учитель, як правило, є для учнів референтною особою, думку якої вони враховують при вирішенні як особистих, так і колективних завдань. Так, наприклад, майже будь-який школяр, перш ніж вибрати ту чи іншу тактику своєї поведінки, яка, можливо, не збігається з вимогами педагога, повинен співвідносити свої наміри з позицією вчителя. І хоча він не обов'язково прийме цю позицію, учень приділить увагу її аналізу і вона справить певний вплив на його подальші вчинки [1, с. 146].

3. Педагог – авторитетна особа. Ця стадія характеризується якісно вищим, ніж два попередніх етапи становлення авторитетних відносин, рівнем значущості педагога для школяра. Авторитетному вчителю авансується довіра, його думка визнається правильною, сприймається як керівництво до дії, а успіх очікується і передбачається. Такі відносини демонструють собою приклад ярко вираженої особистої переваги і мають глибоке емоційне забарвлення [1, с. 148].

Існують види хибного авторитету вчителя:

1. Авторитет придушення: завойовується шляхом систематичної демонстрації переваги в правах і можливості тримати учнів у постійному підсвідомому страху перед покаранням або висміюванням за невдалу відповідь, виконану вправу. Зараз такі вчителі зустрічаються нечасто, але шкода, заподіяна ними, є величезною. Вони провокують учнів на боягузтво, підлабузництво або, навпаки, агресивне ставлення до старших, бажання нашкодити йому, але тонко замаскувати порушення дисципліни, неповагу до педагога. Жодної мови про виховання, свідому дисципліну в цьому випадку йти не може. Крім того, грубість розхитує нервову систему учнів, прищеплює відразу до навчання, до навчального закладу, підриває повагу до старших. Вимогливість викладача не підкріплена повагою до особистого достоїнства учнів, набуває формально-бюрократичного характеру.

2. Авторитет віддалення. Педагог, вихователь прагне завжди тримати учнів на дистанції. Вступає з ними тільки в офіційні контакти. Він намагається бути недоступним і загадковим, такий викладач прославляє свою особу, створює для себе привілеї, може займатися на уроках сторонніми справами.

3. Авторитет педантизму. В учителів-вихователів існує система дріб'язкових нікому не потрібних умовностей, традицій. Він постійно прискіпується до учнів, причому ці "чіпляння" не збігаються зі здоровим глуздом, вони просто нерозумні. Педант несправедливий і його дії неефективні. У такого педагога учні втрачають впевненість у своїх силах, на заняттях одна частина учнів грубо порушує дисципліну, друга – тримається скуто, напружено.

4. Авторитет резонерства. Вчитель, який намагається завоювати авторитет, безкінечно повчає вихованців, вважаючи, що нотації – головний засіб виховання. До повчань таких педагогів учні швидко звикають, перестають на них реагувати і роздратовано, а інколи посміюючись, слухають повчання від педагога.

5. Авторитет удаваної доброти. Частіше, ніж інші види хибного авторитету, зустрічається у молодих педагогів. Не маючи достатньо педагогічного досвіду, ці наставники молоді вважають, що учні оцінять їх доброту, потування і відгукнуться слухняністю, увагою, любов'ю. Виходить тільки навпаки. Учні ігнорують вказівки і навіть прохання старшого і до того ж над ним же кепкують [1, с. 163].

Які саме складові авторитету педагога?

Особистісний компонент авторитету педагога.

По-перше, це *любов до дітей і педагогічної професії.*

Вирішальне значення в кожній професії має любов людини до своєї справи. Якщо педагог не любить свою роботу, якщо вона не приносить йому морального задоволення, то не можна говорити й про високу продуктивність праці. Педагог повинен любити не тільки свою професію, а й дітей.

Слід розрізняти любов учителя до своєї професії та любов до дітей. Ставлення людини до своєї професії, любов до неї залежить від суспільно-історичних умов. Залежить це і від потреби суспільства в спеціалістах тих чи інших професій, і від схильностей і здатностей людини.

Любов до дітей є важливою умовою формування педагогічного авторитету. Деякі вчителі ставлять собі запитання: “Чому для мене так важлива педагогічна професія?” – і відповідають: “Перш за все, мені близькі та дорогі молоді люди, які здатні вірити і критикувати, любити й ненавидіти, поважати і зневажати, берегти пам'ять про кращих своїх вихователів”.

Кожна морально здорова людина любить дітей. Любити – це поважати дитину, розуміти її, турбуватись про неї, оберігати її та знаходити в усьому цьому велике задоволення. Жити серед дітей, працювати з ними, виховувати і вчити їх – що може дати більше щастя? Важливо тільки бачити в кожній дитині людину, маленьку, але справжню людину.

Вища форма педагогічного авторитету – любов вихованців. Педагогу, якого вихованці люблять, вдається все. Така любов – не тільки вища нагорода майстру, а й потужний технологічний фактор педагогічного процесу. Ось чому неправі ті педагоги, що говорять: “Мені все одно – люблять мене чи ні”. Щоправда, тут виникають серйозні сумніви в їхній щирості. Якщо ж педагог користується стійкою не авторитетністю у вихованців, то це дуже серйозний привід для зміни професії [3, с. 26].

Повага і довіра до школярів – найважливіші складові особистісного компонента авторитету вчителя. Для того, щоб дійти цього висновку, не потрібно докладати особливих зусиль на скрупульозний аналіз педагогічних систем. Цей принцип становить основу всієї педагогічної діяльності вчителів.

Взаємоповага є обов'язковою умовою відносин авторитетності не лише в системі “педагог – учень”. І в дитячому середовищі особистий авторитет також будується саме на цій основі. Фундаментом справжнього дружнього ставлення є взаємна значущість людей. Авторитетність одного, яка базується на неавторитетності для нього інших, – практично стовідсоткова гарантія колективної невдачі, типова причина, через що група не в змозі вирішити поставлені перед нею завдання. Особливо яскраво виявляється ця закономірність, коли справа стосується відносин у навчально-виховному колективі.

Педагогічний авторитет багато в чому залежить від *загальної культури поведінки вчителя* (вміння володіти мовою, мімікою, жестами, охайний зовнішній вигляд тощо).

Зовнішність учителя і його культура поведінки значною мірою впливають на завоювання учителем авторитету. Найкращі вчителі на заняття приходять охайно вдягнені, постійно стежать за собою, завжди підтягнуті й організовані. Особистим прикладом вони виховують такі самі якості й у своїх вихованців. Все це зміцнює авторитет учителя.

Учні цінують скромність, простоту, природність у зовнішності та поведінці своїх учителів. Однією із позитивних якостей гарних учителів є володіння правильною і виразною мовою.

Найкращі вчителі на уроці небагатослівні, не допускають розмов, які не стосуються справи. Сила голосу вчителя також має велике значення. Про значення виразності мови в педагогічній роботі А.С. Макаренка сказав, що педагогом-майстром він стане лише тоді, коли навчиться говорити фразу “іди сюди” з 15–20 відтінками.

Недостатність загального розвитку вчителя, його низька мовна культура підриває авторитет учителя-вихователя і знижує якість навчально-виховної роботи.

Педагогічний оптимізм – необхідна якість гарного вчителя. Чуйне, уважне ставлення до дітей поєднується у такого вчителя з вимогливістю, яка не набуває характеру прискіпування, а педагогічно виправдана, тобто здійснюється в інтересах дитини. За тепле, добре ставлення до них діти платять такою самою теплою і прихильністю [3, с. 41].

Вчитель має бути наполегливим і до кінця вимогливим. Вимогливість учителя виявляється у всьому – у виконанні домашніх завдань, в оцінюванні знань школярів, у дотримуванні правил поведінки на уроках і поза уроками.

Авторитетом користуються високоморальні вчителі з гуманістичною направленістю особистості, милосердні, які можуть співчувати іншим, розуміти їх і водночас ділові, справедливі, принципові, працелюбні, оптимістично налаштовані. У таких педагогів учень отримує заряд впевненості, знаходить підтримку своєї ініціативи в різних справах. Це все загальнолюдські якості та властивості відносно будь-якої професії.

На авторитет педагога також впливає його *цивільний вигляд*: чи чесна та порядна він людина, приемний сусід, гарний сім'янин, відповідальний батько тощо.

Професійний компонент педагогічного авторитету.

По-перше, авторитетний учитель знає свій предмет. Учні люблять вчителів, які не лише знають свій предмет, а й можуть добре його пояснити.

Із професійних особливостей авторитетного вчителя важливе місце займає *педагогічна майстерність*. Авторитетний педагог володіє ерудицією в широкому діапазоні: це глибоке володіння наукою свого предмета, гарні знання тощо.

Це обізнаність (інколи захоплення) в різних сферах мистецтва. Це стосується і володіння мовами, знання техніки, спорту, політики, багатьох побутових питань. Такого педагога називають ерудитом. Ерудиція досягається постійною самоосвітою.

Учитель – майстер своєї справи, володіє спостережливістю вченого і в розумінні душевних переживань своїх учнів – знаннями психолога. Педагогічний такт – суто професійна риса вчителя.

Педагогічний такт – це професійна, психолого-педагогічна особливість поведінки вчителя у відносинах з учнями, яка відповідає цілям і завданням виховання й виявляється у творчій, педагогічно виправданій винахідливості; дотепності; ініціативності; обміркованості дій; самовладанні; витримці; чуйному та вимогливому ставленні до дітей [4, с. 328].

Висновки. Якості особистості, що характеризують професійно-педагогічну спрямованість, формують авторитет учителя – визнання учнями його інтелектуальної, моральної сили і переваги. Авторитетний педагог має бути ерудованим, справедливим, толерантним, принциповим, людяним, з високим відчуттям відповідальності. Не менш істотне значення мають його вміння гідно поводитися, бадьорість і життєрадісність, внутрішня зібраність, стриманість, привітність, привабливість не лише почуттєва й інтелектуальна, а й зовнішня.

Формування престижу вчителя відбувається на основі активної та свідомої роботи:

- 1) вчителя над собою, тобто роботи, що спрямована на самоосвіту, підвищення свого культурного й інтелектуального рівня;
- 2) підвищення престижу праці вчителя в сучасному суспільстві.

Разом з тим здійснене дослідження не вичерпує поставленої проблеми. Перспективним може бути подальше вивчення питань підвищення рівня престижу педагогічної праці в Україні. Зокрема, спочатку необхідно надати педагогам статус державного службовця, а також підвищити заробітну плату, щоб спеціалісти з педагогічного напрямку мали змогу працювати у власній країні, а не мігрувати за кордон у пошуках кращого життя.

Список використаної літератури

1. Андриади И.П. Авторитет учителя и процесс его становления : монография / И.П. Андриади. – М. : МПГУ, 1997. – 205 с.
2. Зиятдинова Ф.Г. Социальное положение и престиж учительства: проблемы, пути решения / Ф.Г. Зиятдинова. – М. : Луч, 1992. – 287 с.
3. Кондратьев М.Ю. Слагаемые авторитета / М.Ю. Кондратьев. – М. : Знание, 1988.
4. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс : учеб. для студ. высш. учеб. заведений : в 2 кн. / И.П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 576 с.
5. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970–1980). – Т. 1.
6. Слуцкий В.И. Элементарная педагогика, или Как управлять поведением человека / В.И. Слуцкий. – М. : Просвещение, 1992. – 86 с.

Стаття надійшла до редакції 31.10.2012.

Юткало С.Ю. Значение и формирование авторитета и престижа учителя общеобразовательного учебного заведения

В статье раскрыто сущность понятий престижа и авторитета учителя, проанализировано стадии становления авторитета учителя во время работы в учебном заведении, рассмотрено виды ложного авторитета учителя, освещены слагаемые авторитета педагога.

Ключевые слова: авторитет, престиж, личность, учитель, ученик, влияние.

Yutkalo S. Meaning and formation of the authority and prestige of general education establishment teacher

This article describes the essence of concepts prestige and authority of the teacher, analyses the stages of authority's formation during work at an educational institution, considers the kinds of false authority, reports about the components of the teacher's authority.

Key words: authority, prestige, personality, teacher, pupil, influence.

ВИКОРИСТАННЯ МОНІТОРИНГУ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ВНЗ

У статті подано аналіз використання моніторингу в процесі професійного розвитку науково-педагогічних працівників ВНЗ. Визначено основні характеристики діяльності науково-педагогічних працівників щодо їх професійного розвитку. Описано кваліметричну модель професійного розвитку науково-педагогічних працівників. Показано методуку використання моніторингових технологій у процесі професійного розвитку науково-педагогічних працівників ВНЗ.

Ключові слова: моніторинг, науково-педагогічний працівник, професійний розвиток, кваліметрична модель, корекція, самокорекція.

Підвищення активності й особистої відповідальності кожного члена суспільства об'єктивно породжують суспільну потребу в модернізації освіти. Нові підходи до модернізації освіти впливають з гуманістичної парадигми в організації освітнього процесу, яка передбачає забезпечення можливості вибору й самовизначення кожного його учасника та їх суб'єкт-суб'єктних відносин. Безумовно, таку освіту може надати лише висококваліфікований, творчий, соціально активний педагог, який орієнтований на гуманістичні цінності. Перехід навчальних закладів у режим інноваційного розвитку, втілення педагогічних та інформаційних технологій значно підвищили вимоги до професійної компетентності науково-педагогічного працівника ВНЗ.

Сучасна ситуація освіти, її модернізація не можуть відбуватися без постійного аналізу результатів діяльності учасників освітнього процесу, оцінювання та самооцінювання праці науково-педагогічного працівника, що значною мірою відображає рівень його професійного розвитку. Питання ефективного формування у науково-педагогічних працівників умінь професійного зростання шляхом постійного відстеження й аналізу своєї діяльності залишаються актуальними.

Існують праці, у яких науковці підійшли до розв'язання цього питання незалежно один від одного. Так, наприклад, російський учений О. Орлов розглядає моніторинг інноваційних процесів в освіті. Г. Єльнікова, вивчаючи освітній моніторинг, визначає його як супровідне оцінювання будь-якого процесу в освіті для подальшого прийняття рішень і спрямування цього процесу на досягнення визначеної мети. Учені С. Шишов і В. Кальней розглядають моніторинг у теорії соціального управління як один із важливих, відносно самостійних ланцюжків в управлінському циклі. Науковці В. Репкін, Г. Репкіна наближають поняття “моніторинг” до таких поширених загальнонаукових і педагогічних понять, як “зворотний зв'язок”, “рефлексія”, “контроль”, “поточна атестація”. Професор канадського університету зі штату Британська Колумбія Д. Уїлмс описав різні типи моніторингу і модель “вихід – вхід”.

В. Лізинський звернув увагу на необхідність реалізації моніторингового підходу для діагностичних процедур, що дає змогу реєструвати зміни, які відбуваються у системі, за часом і за змістом. Н. Кузьміна розробила теорію моніторингу якості підготовки спеціалістів освіти, пов'язавши її з акмеологічною теорією професіоналізму та продуктивності творчої діяльності спеціаліста будь-якої сфери науки, техніки, мистецтва, освіти. Виходячи з аналізу наукових праць, поза увагою залишилися питання, які стосуються оцінювання рівня професійного розвитку науково-педагогічних працівників ВНЗ на основі його постійного моніторингу й об'єктивного оцінювання.

Метою статті є аналіз використання моніторингу в процесі професійного розвитку науково-педагогічних працівників ВНЗ. Завдання – визначити основні характеристики діяльності науково-педагогічних працівників щодо їх професійного розвитку, виокремити інструментарій, який сприяє підвищенню рівня професійного розвитку науково-педагогічних працівників, показати методіку використання моніторингових технологій у процесі професійного розвитку науково-педагогічних працівників.

Характеризуючи особливості розвитку науково-педагогічних працівників, необхідно визначити їх місце та роль в організаційній структурі ВНЗ. Кафедра Законом України “Про вищу освіту” визначається “базовим структурним підрозділом вищого навчального закладу, що проводить навчально-виховну й методичну діяльність з однієї або кількох споріднених спеціальностей, спеціалізацій чи навчальних дисциплін і здійснює наукову, науково-дослідну та науково-технічну діяльність за певним напрямом” [6, ст. 30, п. 2]. Відтак, основна професійна діяльність науково-педагогічного працівника складається з навчально-виховної, методичної, наукової, науково-дослідної та науково-технічної діяльності за напрямом, які визначені кафедрою. Науково-педагогічні працівники визначаються як суб'єкти навчально-виховного процесу у ВНЗ. Науково-педагогічний працівник, за визначенням І. Регейло, – це “вчений, який за основним місцем роботи займається професійно-педагогічною і науковою або науково-технічною діяльністю у вищих навчальних закладах та закладах післядипломної освіти III–IV рівнів акредитації” [4, с. 557]. Необхідно зазначити, що в “Енциклопедії освіти” діяльність науково-педагогічного працівника розглядається як розумовий вид праці, що можна охарактеризувати такими рисами: “високою питомою вагою нервово-психічних навантажень; значними затратами розумової енергії; ступенем інтелектуальності, що потребує високого рівня професійних знань та кваліфікації; значною залежністю результатів від особистих якостей та здібностей практика; високою часткою творчості порівняно з фізичною працею та вищим ступенем відповідальності” [4, с. 557]. Таким чином, надаючи характеристику професійному розвитку науково-педагогічного працівника, важливо враховувати специфіку його діяльності. На нашу думку, ефективність праці та професіоналізм науково-педагогічного працівника значною мірою залежить також від його особистості.

З огляду на це важливо зауважити, що особистість розглядається у постійному русі, розвитку. Передумовою й результатом здійснення розвитку особистості є потреби. Рушійною силою є суперечність між буттям наявним і бажаним, яке в психологічному плані є внутрішньою суперечністю між потребами та реальними можливостями їх задовольнити. Розвиток – це процес, унаслідок якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого. У результаті розвитку виникає новий якісний стан об'єкта, який виступає як зміна його складу чи структури (тобто виникнення, трансформація

або зникнення його елементів або зв'язків). Г. Єльнікова у концепції спрямованої самоорганізації розуміє розвиток як “весь процес змін сталого стану системи у просторі й часі. Це спрямований процес кількісних і якісних змін у структурі матеріальних об'єктів” [5, с. 194]. Дослідниця зазначає, що розвиток для кожної системи унікальний, свій і в умовах свідомого управління процес розвитку потребує супровідного відстеження для запобігання перетворенню утворювальної сили у руйнівну [5, с. 194].

Праця науково-педагогічного працівника спрямована на розвиток інших і на саморозвиток своїх здібностей. Необхідно зауважити, що “саморозвиток – це довільний розвиток. Він може бути усвідомленим і спонтанним” [5, с. 194]. Спонтанний саморозвиток відбувається поволі під впливом випадковості, невизначеності, ймовірності. Усвідомлений саморозвиток спрямований усвідомленою поведінкою людини чи самовпливом [5, с. 194]. Як бачимо, саморозвиток може здійснюватися швидше, коли в людини виникає в цьому потреба.

Таким чином, якщо розглядати професійний розвиток та саморозвиток науково-педагогічного працівника ВНЗ, то він пов'язаний з постійним порівнянням себе, своїх досягнень з визначеним еталоном, на який він рівняється. Отже, кожна людина прагне досягти найвищого для себе професійного рівня – професіоналізму.

Моніторинг якнайкраще підходить для таких цілей. Моніторингові дослідження є надійним інструментом аналізу різноманітних аспектів освітнього процесу. Технологія моніторингу поширена в навчально-виховному процесі та є основою для прийняття рішень щодо якості навчання і викладання. Безумовно, вона дуже дієва при спрямуванні людини на досягнення результату, що, у свою чергу, є значним поштовхом для якісних змін, а отже, і саморозвитку. Моніторинг пов'язаний з оцінюванням реалізації цілей і планів, а його основне завдання зводиться до зменшення різниці між фактичним та наявним рівнем розвитку суб'єкта діяльності.

У нашій праці ми також використовуємо алгоритм моніторингу розвитку професійної діяльності науково-педагогічного працівника ВНЗ. Цей алгоритм описує етапність і послідовність моніторингових дій у контексті професійного розвитку науково-педагогічних працівників. Алгоритмізація діяльності необхідна більше на ранній стадії професійного розвитку викладача, коли людина не усвідомлює чітко, що вона повинна робити і яким чином. За допомогою моніторингу якості формування професійних компетенцій викладача відбувається систематична та регулярна процедура збору даних за важливими аспектами, які впливають на професійний рівень науково-педагогічного працівника й ефективне засвоєння необхідних компетенцій студентами.

Отже, до системи моніторингу розвитку професійної діяльності викладача входять такі елементи: встановлення стандарту й операціоналізація визначення стандартів; вироблення критерію, за яким можна судити про досягнення стандартів; збір даних та оцінювання результатів і дій щодо вживання відповідних заходів, оцінювання результатів ужитих заходів відповідно до стандартів. Моніторинг діяльності – це процес неперервного оцінювання програми з точки зору цілей та діяльності, який передбачає акцентування уваги на системі оцінювання, що дає змогу виміряти якісні витрати певного виду діяльності.

Процес моніторингу складається з таких етапів: визначення цілей (що необхідно досягти); вимірювання результативності реалізації програми (чому все відбувається таким чином і що може відбутися далі); корекція програми (що може бути змінено).

Для організації ефективного самоуправління своєї діяльності мають бути закладені параметри в модель, за якими можна відстежувати хід професійного розвитку науково-педагогічного працівника. Запропонована нами модель професійного розвитку науково-педагогічного працівника ВНЗ відображає неперервність дій щодо вдосконалення викладачем своїх професійних потреб. На кожному етапі професійного розвитку, параметри якого визначені в моделі, відбуваються моніторингові або самомоніторингові кроки для коригування поточних дій, що спрямовані на кінцевий результат [1].

Моніторинг виявляє відхилення від заданої норми, що є основою для рефлексії. А. Кузьмінський виокремлює професійну рефлексію як компонент професіоналізму педагога [8, с. 36]. Він підкреслює, що засобом для підвищення професійної майстерності є властивість психічної регуляції особистістю своєї діяльності, тобто властивість саморегуляції. Регуляція як вихідний момент передбачає спостереження за собою, за своєю діяльністю й характеризується інтеріоризованими способами здійснення, тобто рефлексією. Під професійною рефлексією він розуміє теоретичну діяльність педагога, спрямовану на осмислення власних дій у навчально-виховному процесі, яка детермінується його професійно-рольовими й індивідуальними особливостями. Отже, розвиток професіоналізму педагога передбачає підвищення майстерності з позиції його рефлексії у процесі педагогічного співробітництва [8].

Рефлексія дає основу для корекції та самокорекції. На нашу думку, корекція – це зміна властивостей особистості з метою розвитку її здібностей, які розвиваються згідно з нормами, правилами, вимогами суспільства й самої людини. Корекція може бути зовнішньою чи внутрішньою. Внутрішня корекція як усвідомлене самостійне коригування людиною своєї діяльності і є самокорекцією. Тобто викладач сам вносить корективи у свою професійну діяльність, спираючись на існуючі в практиці норми, правила, стандарти. Самокорекція як компонент саморегуляції (О. Конопкін) передбачає сформованість інтелектуального вміння самостійно виправляти помилки, недоліки в поведінці, вчинках, знаннях [7]. У свою чергу, саморегуляція є вищим ступенем діяльності, коли вміння виконувати навчальні операції перетворюються на навички, а їх послідовність здійснюється автоматично.

Як зазначає М. Гриньова, саморегуляція – це здатність індивіда створити програму діяльності й на цій основі керувати своїми діями і станом [2, с. 4]. Якщо саморегуляція відбувається автоматично, то самокорекцію можна скеровувати поступово, зосереджуючи увагу на кожному елементі, який підпорядковується самокорекції. Розвиток самоконтролю та самокорекції є однією з головних умов формування високого рівня саморегуляції у будь-якому процесі. Ефективна саморегуляція у цьому процесі є суттєвим показником її сформованості.

У процесі використання моніторингової процедури суттєвим є використання вимірювального інструментарію, зокрема, кваліметричного. Кваліметрія – наукова галузь, яка об'єднує методи кількісного оцінювання якості продукції [3, с. 34]. Головною умовою в застосуванні кваліметричного інструментарію є діагностичне визначення мети. Інструментарієм для здійснення освітнього моніторингу є факторно-критеріальні моделі, які використовуються на практиці в багатьох освітніх закладах.

Для більшої наочності подамо таблицю кваліметричної моделі професійного розвитку науково-педагогічних працівників ВНЗ (табл. 1).

Таку кваліметричну модель може використовувати як сам викладач, так і керівник, хоча визначені результати діяльності матимуть більш суб'єктивний характер. Результати об'єктивізуються у разі залучення експертної групи до оцінювання.

Розглянемо процес роботи з кваліметричною моделлю оцінювання професійного розвитку науково-педагогічних працівників ВНЗ. Згідно з кваліметричною моделлю (див. табл. 1), складники моделі професійного розвитку науково-педагогічних працівників обрано як фактори відповідної кваліметричної моделі, які позначимо $F_i, i = 1, \dots, 6$, а вагомості цих факторів позначимо $f_i, i = 1, \dots, 6$:

F_1 – аналіз потреб (завдань) за функціями викладача, $f_1 = 0,15$;

F_2 – визначення цілей професійного характеру за змістом діяльності, $f_2 = 0,2$;

F_3 – навчання за визначеними (у F_2) цілями, $f_3 = 0,15$;

F_4 – визначення плану дій професійного характеру, $f_4 = 0,15$;

F_5 – науково-педагогічна діяльність, $f_5 = 0,2$;

F_6 – результат, $f_6 = 0,15$.

Зазначені фактори та їх вагомості подано в перших двох стовпцях (табл. 2).

Таблиця 2

Кваліметрична субмодель оцінювання професійного розвитку науково-педагогічних працівників ВНЗ

Фактор F_i	Вагомість фактора f_i	Критерії фактора	Вагомість критерію m_i	Значення k_i	Оцінка критерію	Оцінка фактора
F_1 – аналіз потреб (завдань) за функціями викладача	$f_1 = 0,15$	1. Визначення мети. 2. Планування. 3. Організація. 4. Контроль й аналіз. 5. Корекція, узагальнення	$m_1 = 0,2$; $m_2 = 0,2$; $m_3 = 0,2$; $m_4 = 0,2$; $m_5 = 0,2$	0,75 0,50 0,75 0,75 0,75	0,15 0,10 0,15 0,15 0,15	$F_1 = 0,105$

Розглянемо, наприклад, фактор F_1 . П'ять критеріїв цього фактора стоять у другому рядку та у третьому стовпці. Вагомості цих критеріїв визначені експертами рівнозначними та позначаються $m_i, m_i = 0,2, i = 1, \dots, 5$. Другий фактор F_2 має п'ять критеріїв, третій фактор F_3 – сім критеріїв, четвертий фактор F_4 – три критерії, п'ятий фактор F_5 – чотири критерії, шостий фактор F_6 – три критерії. Разом – двадцять сім критеріїв. Критерію з номером i з третього стовпця відповідає вагомість m_i із тим самим індексом i із четвертого стовпця.

Викладач, який відповідає на запитання анкети, має надати собі оцінку за кожним із 27 критеріїв – значення коефіцієнта відповідності k_i i -му критерію.

Експертами пропонується надавати k_i такі значення: 0,00 – викладач не відповідає цьому критерію; 0,25 – викладач відповідає цьому критерію в межах 0–40% вимог; 0,50 – викладач відповідає цьому критерію в межах 40–60% вимог;

0,75 – викладач відповідає цьому критерію в межах 61–75% вимог; 1,00 – викладач відповідає цьому критерію в межах 76–100% вимог.

Після того, як науково-педагогічний працівник заповнив анкету, тобто поставив у п'ятому стовпчику значення своїх коефіцієнтів відповідності i -му критерію $k_i, i = 1, \dots, 27$, обчислюються оцінки факторів. Оцінки факторів – це числа, які характеризують відповідність викладача певним факторам, позначаємо тими самими літерами $F_i, i = 1, \dots, 6$, що й фактори й обчислюємо за формулами:

$$F_1 = f_1 \sum_{i=1}^5 k_i m_i; F_2 = f_2 \sum_{i=6}^{10} k_i m_i; F_3 = f_3 \sum_{i=11}^{17} k_i m_i;$$

$$F_4 = f_4 \sum_{i=18}^{20} k_i m_i; F_5 = f_5 \sum_{i=21}^{24} k_i m_i; F_6 = f_6 \sum_{i=25}^{27} k_i m_i.$$

Тобто оцінка фактора $F_i, i = 1, \dots, 6$ дорівнює добутку вагомості цього фактора $f_i, i = 1, \dots, 6$ на суму попарних добутків вагомостей критеріїв цього фактора на їх коефіцієнти відповідності.

Оскільки сума вагомостей критеріїв кожного фактора дорівнює 1, то оцінка фактора завжди менша чи дорівнює вагомості фактора.

$$F_1 \leq f_1, F_2 \leq f_2, F_3 \leq f_3, F_4 \leq f_4, F_5 \leq f_5, F_6 \leq f_6.$$

Суму оцінок факторів $F_i, i = 1, \dots, 6$ зазвичай вважають рівнем професійного розвитку науково-педагогічного працівника та позначають $r = \sum_{i=1}^6 F_i$.

Якщо здійснити почленне підсумовування останніх нерівностей, то отримаємо: $r = \sum_{i=1}^6 F_i \leq \sum_{i=1}^6 f_i = 1, r \leq 1$, тобто рівень професійного розвитку науково-педагогічного працівника завжди менше або дорівнює 1, а точно дорівнює 1 лише тоді, коли всі значення коефіцієнтів відповідності $k_i = 1, i = 1, \dots, 27$. У ході дослідження проведено анкетування близько 125 науково-педагогічних працівників харківських ВНЗ. З метою обчислення оцінок факторів і рейтингу застосовувались розроблені комп'ютерні програми на EXSEL та мовою PASCAL програма дає можливість подати результати в більш зручній формі) [1].

Як приклад продемонструємо результати анкетування однієї з кафедр математики й однієї з кафедр іноземних мов. Респонденти виставляли собі коефіцієнти відповідності k_i за 27-ма критеріями у п'ятому стовпчику. З метою одержання об'єктивної оцінки рівня професійного розвитку науково-педагогічного працівника анкети аналізували та корегували три експерти із провідних співробітників кафедр. Корегування полягало у збільшенні/зменшенні оцінок k_i науково-педагогічного працівника за визначеними критеріями.

Результати анкетування оброблялися, враховуючи такі показники, як: стаж педагогічної роботи, посада, рівень розвитку за оцінюванням самого педагога, оцінка експертів (табл. 3).

Така сама таблиця була зроблена і для інших кафедр. Результати аналізу показали, що у математиків досить висока кількість науково-педагогічних працівників з науковими ступенями кандидата й доктора наук: 19 із 25 співробітників мають ці ступені. Більшість викладачів ставиться до себе досить вимогливо і занижують собі

бали. Експерти зменшили значення лише 37 коефіцієнтів у п'яти викладачів, тоді як збільшено коефіцієнти k_i у 16 науково-педагогічних працівників.

Таблиця 3

Зведена таблиця оцінювання професійного розвитку науково-педагогічних працівників кафедри вищої математики

Доктори наук, професори, вік ... років			
науково-педагогічний працівник	педагогічний стаж	рівень професійного розвитку науково-педагогічного працівника ВНЗ	оцінювання експертів*
T1	32	0,871	0
T2	35	0,843	+3
...			
T23	17	0,719	-1
T24	33	0,709	-7
T25	25	0,646	+2

*Примітка. Число зі знаком "+", "-" показує відповідну кількість збільшених/зменшених експертами оцінок k_i викладача.

На кафедрі іноземних мов лише 4 доценти, кандидати наук. Експерти зменшили коефіцієнти відповідності 21 науково-педагогічному працівнику, а збільшили 8. Водночас на кафедрі 11 викладачів молодше ніж 28 років, тоді як у математиків лише один такий науково-педагогічний працівник.

Таким чином, кваліметричні методи обчислювання дають математичний опис професійному розвитку науково-педагогічних працівників, що об'єктивізує роботу кафедри в цілому та надає переваги тим, хто зацікавлений у подальшому розвитку.

Висновки. Отже, розроблена кваліметрична модель професійного розвитку науково-педагогічних працівників ВНЗ дає змогу визначити рівень розвитку того чи іншого чинника професійної діяльності науково-педагогічного працівника, що полегшує роботу керівникові та дає можливість самому науково-педагогічному працівнику побачити прогалини в роботі й визначити вектори подальшої роботи. За допомогою кваліметрії та із залученням експертів прозоро й об'єктивно встановлюється індивідуальний професійний розвиток кожного науково-педагогічного працівника. Кваліметрична модель вказує шляхи вдосконалення викладацької майстерності, наукового та навчально-методичного рівня педагога.

Таким чином, використання моніторингових технологій дає змогу ефективно управляти професійним розвитком науково-педагогічних працівників ВНЗ. Моніторингові та самомоніторингові процедури надавали своєчасний та ефективний зворотний зв'язок як керівникові, так і педагогічному працівнику. У процесі використання моніторингових технологій науково-педагогічні працівники досягли значних успіхів у роботі, про що свідчать їх звіти та звіти експертної комісії щодо оцінювання професійного розвитку науково-педагогічного працівника ВНЗ. Такий підхід до оцінювання рівня професійного розвитку науково-педагогічних працівників потребує подальшого дослідження, зокрема у роботі з персоналом у різних сферах господарювання. Також актуальним залишається питання пошуку інших шляхів об'єктивного оцінювання рівня професійних досягнень фахівців.

Список використаної літератури

1. Борова Т.А. Теоретичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу : монографія / Т.А. Борова. – Х. : СМІТ, 2011. – 384 с.

2. Гриньова М.В. Саморегуляція навчальної діяльності школяра. (Теоретико-методичний аспект) : монографія / М.В. Гриньова. – Х. : Фоліо, 1997. – 256 с.
3. Дмитренко Г.А. Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу : навч. посіб. / Г.А. Дмитренко. – К. : МАУП, 1996. – 140 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; [гол. ред. В.Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Єльнікова Г.В. Наукові основи адаптивного управління закладами та установами загальної середньої освіти : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Галина Василівна Єльнікова ; Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2005. – 453 с.
6. Закон України “Про вищу освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2984-14>.
7. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека. (Структурно-функциональный аспект) / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5–12.
8. Кузьмінський А.І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Анатолій Іванович Кузьмінський. – К., 2003. – 443 с.

Стаття надійшла до редакції 16.10.2012.

Боровая Т.А. Использование мониторинга в процессе профессионального развития научно-педагогических работников вуза

В статье дан анализ использования мониторинга в процессе профессионального развития научно-педагогических работников вуза. Определены основные характеристики деятельности научно-педагогических работников относительно их профессионального развития. Описана квалиметрическая модель профессионального развития научно-педагогических работников. Показана методика использования мониторинговых технологий в процессе профессионального развития научно-педагогических работников вуза.

Ключевые слова: мониторинг, научно-педагогический работник, профессиональное развитие, квалиметрическая модель, коррекция, самокоррекция.

Borova T. The monitoring implementation in the higher educational establishment research and teaching staff professional development process

The monitoring implementation in the higher educational establishment research and teaching staff professional development process has been analyzed in the article. The essence features of the research and teaching staff professional activity are distinguished. The qualimetric model of higher educational establishment research and teaching staff professional development is carried out. Methodology of the monitoring technologies implementation is shown in the higher educational establishment research and teaching staff professional development process.

Key words: monitoring, research and teaching staff, professional development, qualimetric model, correction, self-correction.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ВСТУПУ ТА ПЕРЕДМОВИ ДО НАВЧАЛЬНОГО ВИДАННЯ ДЛЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито зміст та структуру орієнтувальної частини передмови, інструктивно-методичної частини передмови (методичні рекомендації), вступу в навчальній книзі. Подано приблизний перелік мовних зворотів, рекомендованих до використання у вступі.

Ключові слова: вступ, передмова, навчальне видання, вища школа

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту змінило підходи до забезпечення навчальною літературою вищої школи. Зокрема, сформовано галузеву цільову програму “Підручник вищої школи”, розроблено єдину інформаційну систему “Університетська книга”, ведеться єдиний реєстр навчальної літератури, якій надані відповідні грифи Міністерства освіти і науки, молоді та спорту. Щоб зробити прозорим процес надання грифів Міністерства освіти і науки, молоді та спорту, у газеті “Освіта України” публікують список усіх надрукованих підручників.

Проте, як свідчить аналіз українських підручників і навчальних посібників, автори та редактори видавництва інколи не зовсім добре розуміють, що являє собою підручник як специфічна навчальна книга. Створення навчального видання – це не просто написання тексту згідно з програмою, а цілеспрямована його підготовка для успішного засвоєння студентами відповідної дисципліни.

Зараз досить часто можна побачити видання, апарат яких викликає ряд зауважень. Зокрема, ми виявили підручники та навчальні посібники різних років виходу у світ, які не мають ніякої вступної частини взагалі: Комова М.В. “Документознавство”, Львів, Київ, 2007; Семенов О.М. “Культура наукової української мови”, Київ, 2010; Ференц Н.С. “Основи літературознавства”, Київ, 2011; Чайка В.М. “Основи дидактики”, Київ, 2011 тощо. Це не применшує їх значення для навчального процесу, проте свідчить про потенціал підвищення рівня видавничої культури.

На сьогодні існує ґрунтовна науково-теоретична база, присвячена дослідженню теорії підручника. Так, В.П. Беспалько визначив принципи дидактичної підготовки змісту підручника. В.Г. Бейлінсон виділив логічну й емоційну культуру навчальної книги, визначив методи її аналізу та конструювання. П.Г. Буга надав практичні рекомендації щодо його структури та змісту. М.І. Тупальський розкрив сутність процесу створення підручника для вищої школи. А.А. Гречихін, Ю.Г. Древе розробили принципи побудови, створення й експлуатації електронного підручника, надали типологію вузівської навчальної книги.

Мета статті – розкрити теоретико-методологічні основи підготовки вступу та передмови до навчального видання.

Вивчення вітчизняних і зарубіжних підручників свідчить, що до їх складу входять, як правило, текстові (основний, додатковий та пояснювальний тексти) та позатекстові компоненти (апарат організації засвоєння інформації, ілюстративний матеріал, апарат орієнтування тощо). Важливість останніх у сучасних кни-

гах зростає, оскільки позатекстові компоненти відіграють роль організатора навчальної діяльності студента, слугують ефективним засобом мотивації навчання. Ці компоненти органічно пов'язані з формою подання навчальної інформації, способами закріплення кінцевих результатів, забезпечують зв'язок з іншими засобами навчання.

У Методичних рекомендаціях щодо структури, змісту та обсягів підручників і навчальних посібників для вищих навчальних закладів МОН України визначено таку структуру підручників та навчальних посібників [4]:

- зміст (перелік розділів);
- вступ (або передмова);
- основний текст;
- питання, тести для самоконтролю;
- обов'язкові та додаткові задачі, приклади;
- довідково-інформаційні дані для розв'язання задач (таблиці, схеми тощо);
- апарат для орієнтації в матеріалах книги (предметний, іменний покажчики).

У загальному вигляді рекомендована така послідовність структурних елементів навчальної книги: *титульні елементи – видавнича анотація – зміст – передмова – вступ – текст – післямова – додатки – словник базових та основних понять – бібліографічний список (література) – покажчики* [5, с. 21].

При підготовці окремих навчальних видань деякі із цих елементів можуть бути поєднані, трансформовані й навіть виведені зі структури. Проте для створення сучасного, конкурентоспроможного підручника (навчального посібника) наявність зазначених елементів структури – бажана умова.

Орієнтувальна частина передмови

Орієнтувальну частину передмови відносять до апарату орієнтування в навчальному виданні. Головне її призначення – пояснити структуру видання, охарактеризувати його архітекtonіку, щоб студенти могли вільно орієнтуватися в матеріалі.

У цій частині передмови висвітлюють: роль та значення навчального предмета в підготовці спеціалістів, зв'язок з іншими дисциплінами; цілі й завдання курсу, таким чином, визначають вимоги до знань та вмінь, які мають засвоїти студенти під час вивчення певної навчальної дисципліни (використання інформаційних технологій, технічних засобів навчання, особливості виконання контрольних робіт тощо).

Структура та зміст орієнтувальної частини передмови містять вказівки на таке:

- програма (або її частина), якій відповідає книга;
- особливості цього видання та його відмінності (наступність) від попередніх видань;
- структура книги і побудова тексту;
- система рубрикації та виділень у книзі;
- особливості ілюстративного матеріалу;
- методичне спрямування змісту щодо самостійної роботи з книгою та застосування технічних засобів навчання.

У навчальних виданнях в орієнтувальній частині передмови наводять таблицю сигналів-символів.

У навчальних виданнях інших країн (наприклад, Франції) до складу орієнтувальної частини передмови обов'язково вводять авторську концепцію побудо-

ви книги та вказують на її відмінність від попередніх видань. Французи вважають, що вироблення чіткої й лаконічної характеристики концепції забезпечує ясність, визначеність позиції ще в процесі підготовки видання. Викладачам і студентам така концепція допомагає в конкретизації мети роботи, використанні всіх можливостей книжки.

Ця частина передмови, безумовно, може містити й іншу інформацію, яка спрямована на формування мотивації роботи з виданням.

Місце орієнтувальної частини передмови – на початку навчальної книги, а саме відразу за змістом.

Інструктивно-методична частина передмови (методичні рекомендації)

Цю частину передмови відносять до апарату організації засвоєння навчального матеріалу. Головне її призначення полягає в тому, щоб дати мінімум систематизованих відомостей, як потрібно працювати з книгою, як користуватись засобами оволодіння навчальним матеріалом, вміщеним у ній.

Інструктивно-методична частина передмови має сприяти реалізації завдання “вчити вчитись”. До її змісту також належать:

- відомості щодо терміну вивчення навчального предмета, видів занять тощо;
- показ попередніх знань, які є основою для успішного вивчення та засвоєння матеріалу книжки, зв’язок з іншими дисциплінами;
- рекомендації стосовно засобів контролю за успішним засвоєнням інформації;
- рекомендації з організації самостійної роботи студентів;
- рекомендації щодо використання технічних засобів навчання.

Цю частину розміщують одразу за орієнтувальною частиною передмови. Мова й стиль інструктивно-методичної частини передмови можуть відповідати вимогам до цих елементів за типом інструкції.

Звичайно, ця частина передмови в кожній конкретній навчальній книзі має специфічні особливості, проте її наявність є обов’язковою в сучасному навчальному виданні.

При конструюванні книги бажано передбачити кольорові та шрифтові виділення основних положень тексту передмови.

Щодо методів викладення навчального матеріалу в книгах, то їх відомо кілька: індуктивний, дедуктивний, евристичний, алгоритмічний. Кожний з них має свої переваги й недоліки [5, с. 16–17].

Індуктивний (від конкретних фактів до узагальнень), за загальноприйнятою думкою, сприяє розвитку синтезуючого мислення студентів завдяки систематичному показу процесу інтеграції знань від окремих фактів і відношень до дедалі ширших узагальнень і встановлення закономірностей. Ідеться про те, що систематичне простеження студентами “ходу наукового мислення”, “процесу розвитку наукового дослідження” дають змогу ефективно формувати пошуковий, дослідницький компонент у структурі їхньої інтелектуальної діяльності. Виходячи з таких міркувань, автори-“індуктивісти” будують підручник або навчальний посібник винятково за індуктивним методом.

Іншої концепції дотримуються автори-“дедуктивісти” (П.Я. Гальперін, Н.Ф. Талізін, В.В. Давидов та ін.). Основою їх дидактичного методу є викладення навчального матеріалу від узагальнень, загальних правил та закономірностей до їх конкретизації на окремих прикладах і ситуаціях. Цієї позиції дотримано

й у відомій концепції, створеній англійськими дидактами (К. Томасом, Дж. Девісом, Д.Ж. Бердом та ін.). Вона дістала назву Ruleg – “Правило-приклад”. Учені вважають, що презентація навчального матеріалу за дедуктивним методом має переваги, і наводять два основні аргументи: 1) навчальна діяльність не може повторювати хід і структуру наукової діяльності – вона має свою специфічну структуру, яка розгортається адекватно за дедуктивної подачі навчального матеріалу; 2) дедуктивний підхід до викладення навчального матеріалу істотно зменшує фізичний обсяг підручника (навчального посібника) порівняно з індуктивним.

Під евристичним методом викладення матеріалу мають на увазі таке подання інформації, коли правила та послідовність дій щодо їх застосування в конкретних обставинах не вказується й студент самостійно, нерідко шляхом численних спроб та помилок, має знайти їх (сюди належить і поширена методика проблемного навчання).

При алгоритмічному викладенні інформації після формулювання основних понять автори наводять якомога точніший, докладніший опис (алгоритм) дій щодо застосування цих понять до розв’язання практичних завдань. Отже, студент, який засвоїв і використовує алгоритм, завжди правильно виконає завдання.

Аналіз свідчить, що більшість авторів у процесі написання навчальної книги вдаються до алгоритмічного опису, не залишаючи студента в ситуації невизначеності щодо вибору необхідного способу дій. Водночас у побудові навчального процесу викладачеві слід, де це можливо, вчити студентів переводити евристичні описи в алгоритмічні.

В.М. Чайка за провідним методом викладу матеріалу тексти підручника поділяє на:

- а) репродуктивні – високоінформативні, структуровані, зрозумілі студентам тексти, які відповідають завданням пояснювально-ілюстративного навчання;
- б) проблемні – тексти підручника у вигляді монологу, в яких визначено суперечності, розв’язується проблема, аргументується логіка руху думки;
- в) програмовані – тексти, зміст яких подається частинами, а засвоєння кожної частини інформації перевіряється контрольними запитаннями;
- г) комплексні – тексти підручника, які містять певні дози інформації, необхідної учням для розуміння проблеми, що визначається логікою проблемного навчання;
- г) додаткові – тексти, введені в підручник з метою розширювати, збагачувати знання учнів щодо важливих компонентів змісту навчального матеріалу [7, с. 86].

Вступ у навчальній книзі

Вступ – важлива складова будь-якого видання, що має на меті підготувати читача до успішного засвоєння його матеріалу. Зазвичай вступ – це короткий історичний нарис, який готує читача до розуміння сучасного стану проблеми; виклад початкових понять та пояснення основної термінології; аналіз поглядів, літературних джерел або експериментальних даних; обґрунтування розробки теми.

Вступ у навчальній книзі повинен відповідати таким основним вимогам: характеризувати роль та значення дисципліни (виду занять) у підготовці фахівця, показувати місце цього курсу (його частин) серед інших дисциплін, містити формулювання основних завдань, що стоять перед студентом при вивченні навчальної дисципліни (у разі відсутності передмови, яка вже містить таку інформацію).

Обсяг вступу – 0,1–0,2 авт. арк.

На відміну від інших видань, у підручниках та навчальних посібниках вступ має відповідати специфічним вимогам, які визначені завданнями навчання.

Л.П. Середа, В.С. Павленко на основі результатів аналізу змісту та структури вступу підручників для вищої школи виокремили такі основні його типи [5, с. 27–28]:

1. Простий вступ – це текст в обсязі 0,05–0,2 авт. арк., який містить огляд розвитку певної галузі знань (найчастіше історичний), без виділень чи рубрикацій. У ньому в загальному вигляді формулюють головне завдання навчальної дисципліни та мету її вивчення при підготовці фахівця. Такий тип вступу найбільш поширений у підручниках для вищих навчальних закладів (близько 50%).

2. Розгорнутий вступ більшою мірою відповідає вимогам та змістові навчальних програм, а також завданням організації інформації у навчальній книзі.

Основою для такого вступу можуть бути структура, зміст і обсяг першої, вступної лекції, тобто в ньому потрібно розкрити предмет певної науки, історію її становлення, зв'язки з іншими галузями знань, головні тенденції та перспективи розвитку предмета. Такий вступ часто містить ілюстрації й рубрикацію (параграфи). Його обсяг – близько 1 авт. арк.

3. Звичайний вступ передбачає відповідність тим самим вимогам, що й простий та розгорнутий, але обсяг цієї частини книги не повинен перевищувати 0,5 авт. арк. Такий вступ також може мати рубрикацію.

4. Комплексний вступ містить власне вступ, орієнтувальну передмову та методичні рекомендації.

Отже, вступ має містити дані, що характеризують:

- актуальність і причини введення навчальної дисципліни;
- роль і місце курсу в структурі навчального плану;
- відповідність навчальної програми Державному освітньому стандарту вищої фахової освіти (у разі його наявності);
- мету й завдання навчального курсу;
- структуру навчального курсу;
- особливості вивчення навчальної дисципліни;
- форми організації навчального процесу з цієї дисципліни;
- взаємозв'язок аудиторної та самостійної роботи студентів при вивченні курсу;

– вимоги до знань і вмінь, що здобуваються при вивченні курсу, відповідно до кваліфікаційної характеристики випускника конкретної спеціальності й спеціалізації;

- обсяг і терміни вивчення курсу;
- види контролю знань студентів та їх звітність.

При побудові тексту вступу слід орієнтуватися на використання мовних зворотів, приблизний перелік яких наведено в таблиці.

Проведений аналіз навчальних видань та власний редакторський досвід дав змогу виявити такі типові помилки авторів під час написання вступу та передмови:

- відсутність вступу та передмови взагалі або їх елементів;
- відсутність тісного зв'язку між текстом вступу, передмови та основним текстом;
- завеликий або замалий обсяг;
- відсутність творчого підходу у формулюванні назви цього структурного елементу;

- формальний підхід до складання та переважання шаблонних фраз;
- подання розширеної анотації замість вступу та передмови.

Таблиця

**Приблизний перелік мовних зворотів,
рекомендованих до використання у вступі**

Аспект змісту	Мовний зворот
Актуальність проблеми	На сьогодні набуває актуальності... До найактуальніших проблем можна віднести...
Причини введення навчальної дисципліни	Причини введення курсу "...” полягають у... Необхідність вступу курсу "...” зумовлена...
Роль і місце курсу	Особливе місце цього курсу у фаховій підготовці зумовлено... У структурі навчального плану... Вивчення курсу тісно пов'язане з такими дисциплінами, як...
Відповідність навчальної програми Державному освітньому стандарту	Ця програма побудована згідно з вимогами Державного освітнього стандарту... У зв'язку з відсутністю відповідного Державного освітнього стандарту... Навчальна програма розроблена на основі навчального плану напряму (спеціалізації) "...”
Мета й завдання курсу	Метою цього курсу є... Цей курс має на меті... При її досягненні вирішуються завдання... Основними завданнями курсу є...
Структура курсу	Курс передбачає вивчення..., ознайомлення... Курс містить такі розділи: ... У курсі висвітлюються такі теми (проблеми, питання): ... У структурі курсу, що вивчається, виділяють такі теми: ...
Особливості навчального курсу	Особливість курсу, що вивчається, у... Специфіка цієї навчальної дисципліни зумовлена... Відмінними рисами цього курсу є... Лабораторні заняття з курсу пов'язані з використанням обчислювальної техніки... Курс орієнтований на використання широкого комплексу...
Форми організації процесу навчання	Програма курсу передбачає читання лекцій, проведення семінарських та практичних занять, виконання контрольних робіт...
Взаємозв'язок аудиторної та самостійної роботи студента при вивченні курсу	При вивченні цього курсу студент слухає лекції..., відвідує практичні заняття..., займається індивідуально... Освоєння курсу передбачає, крім відвідування лекцій і семінарських занять, виконання домашніх завдань... Особливе місце при вивченні цього курсу відводиться самостійній роботі...
Вимоги до знань і вмінь відповідно до кваліфікаційної характеристики випускника	У результаті вивчення курсу студент повинен знати основні терміни, поняття, методи, етапи розвитку..., принципи організації..., вміти формулювати..., ставити завдання..., проводити..., користуватися...
Обсяг і терміни вивчення	Курс "...” загальним обсягом ... годин, вивчається протягом ... семестрів
Види контролю знань студентів і їх звітність	Курс завершується заліком у ... семестрі й іспитом у ... семестрі. При цьому до іспиту студент повинен продемонструвати..., показати..., провести... Заліково-екзаменаційні вимоги зводяться до... Вивчення курсу завершується іспитом (заліком), який включає...

	Обов'язковою вимогою для допущення студента до іспиту (заліку) є виконання..., подання...
--	---

Висновки. На сьогодні не всі автори навчальної книги розуміють специфіку її структури та змісту. Проблема навчання авторів є нагальною. У статті розкрито зміст і структуру орієнтувальної частини передмови, інструктивно-методичної частини передмови (методичні рекомендації), вступу в навчальній книзі. Сподіваємось, наведені типові звороти стануть у пригоді авторам навчальних видань.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні інших структурних елементів навчального видання для вищої школи та розробленні відповідних рекомендацій для авторів.

Список використаної літератури

1. Вимоги МОН до посібників та підручників МОН України : наказ МОН України № 588 від 27.06.2008 р.
2. Гендина Н.И. Нормативно-методическое обеспечение учебного процесса в вузе / Н.И. Гендина, Н.И. Колкова. – Кемерово, 2000. – 170 с.
3. Гречихин А.А. Вузовская учебная книга: Типология, стандартизация, компьютеризация : учебно-методическое пособие в помощь авт. и ред. / А.А. Гречихин, Ю.Г. Древс. – М. : Логос : Моск. гос. ун-т печати, 2000. – 255 с.
4. Методичні рекомендації щодо структури, змісту та обсягів підручників і навчальних посібників для вищих навчальних закладів : Додаток 1 до наказу МОН України № 588 від 27.06.2008 р.
5. Серeda Л.П. На допомогу авторам навчальної літератури : навчальний посібник / Л.П. Серeda, В.С. Павленко ; за ред. В.С. Павленка. – К. : Вища школа, 2001. – 79 с.
6. Система навчального книговидання в Україні: можливості змін : матеріал для обговорення теми / підготували: Г. Касьянов, С. Клепко, Т. Варламова. – К., 2007. – 29 с.
7. Чайка В.М. Основи дидактики : навчальний посібник / В.М. Чайка. – К. : Академвидав, 2011. – 240 с. – (Серія “Альма-матер”).

Бессараб А.А. Теоретико-методологические основы подготовки введения та предисловия к учебному изданию для высшей школы

В статье раскрываются содержание и структура ориентирующей части предисловия, инструктивно-методической части предисловия (методические рекомендации), введения в учебной книге. Представлен приблизительный перечень речевых оборотов, рекомендованных для использования во введении.

Ключові слова: вступ, передмова, навчальне видання, вища школа.

Bessarab A. Theoretical and methodological basics of preparations of introduction and foreword for educational edition for higher school

The article discloses the content and structure of orienting part of the foreword, instructional and methodological part of the foreword (methodological recommendations), introduction in the educational book. The author gave the approximate list of standard language phrases, which are recommended to be used in the introduction.

Key words: introduction, foreword, educational edition, higher school.

КОЛЕГІАЛЬНЕ САМОВРЯДУВАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД, СУЧАСНИЙ СТАН, ПЕРСПЕКТИВИ

У статті висвітлено особливості реалізації принципу автономії й колегіального самоврядування у вітчизняній вищій школі у радянський та пострадянський періоди; на основі аналізу нормативно-правових документів охарактеризовано організаційно-теоретичні засади діяльності вчених рад як колегіальних органів управління; визначено перспективи реорганізації їх діяльності в умовах розширення інституційної, академічної, фінансової автономії вищої школи на сучасному етапі.

Ключові слова: вища школа, автономія, самоврядування, вчені ради.

Чітко визначивши орієнтир на входження в освітній простір Європи, Україна здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог. Створення зони європейської вищої освіти вимагає від України забезпечити можливість вищим навчальним закладам діяти відповідно до керівного принципу – автономії й самоврядування в поєднанні з відповідальністю. За інших умов (безпосереднє регулювання, детальний адміністративний і фінансовий контроль) вищі навчальні заклади не матимуть змоги для співпраці та змагання.

Реалізація вказаних завдань ініціює необхідність перегляду й вдумливого осмислення минулого та його об'єктивного оцінювання, ґрунтовного вивчення теорії й практики реалізації названого принципу у вітчизняній вищій школі для урахування позитивного досвіду в умовах сьогодення та запобігання помилкам і недолікам попередніх етапів.

Вивчення стану наукової розробки проблеми дає змогу констатувати, що питання набуття автономії й організації колегіального самоврядування у вітчизняній вищій школі з позицій історичної ретроспекції й сьогодення знайшли часткове висвітлення в працях провідних учених з проблем філософії освіти (І. Вакарчук, Д. Дзвінчук, М. Зубрицька, В. Кремень, О. Кузь, О. Мещанінов, М. Поляков, Л. Семененко, Т. Стоян), історії становлення та розвитку вищої школи в Україні (А. Алексюк, Л. Ваховський, Л. Вовк, О. Глузман, Н. Дем'яненко, С. Золотухіна, Б. Євтух, В. Курило, В. Майборода, О. Микитюк, Н. Побірченко, Л. Прокопенко, Н. Терентьева, В. Смаль, О. Сухомлинська), а також дослідженнях науковців, що представляють історичну науку (К. Астахова, Б. Зайцев, Г. Косінова, С. Посохов, А. Таньшина, Є. Черняк (Україна); А. Андрєєв, Є. Вишленкова, В. Змеєв, Н. Ладижець, Л. Лаптева, Є. Ляхович, Ф. Петров, А. Ревушкін, В. Чесноков (Росія)).

Утім, місце, роль, функції вчених рад як органів колегіального самоврядування в організаційно-управлінській структурі вітчизняних ВНЗ на різних етапах їх становлення й розвитку не знайшли належного обґрунтування в науковій літературі.

Мета статті – простежити особливості реалізації принципу автономії й колегіального самоврядування у вітчизняній вищій школі у радянський та пострадянський періоди, охарактеризувати організаційно-теоретичні засади діяльно-

сті вчених рад як провідників колегіального самоврядування, накреслити перспективи реорганізації їх діяльності в умовах розширення інституційної, академічної фінансової автономії вищої школи в сучасних умовах.

Як відомо, університети радянської доби були позбавлені набутих вітчизняною вищою школою традицій щодо реалізації права на автономію й колегіальне самоврядування. Уже в перші роки після жовтневого перевороту радянська влада повела запеклу боротьбу, спрямовану на знищення університетського устрою з метою ліквідації “будь-якої подобі” “академічного феодалізму”. Наказом Наркомату освіти від 19 березня 1920 р. діючі університети було реорганізовано в нові радянські інститути народної освіти, галузеві академії та інститути, основною ознакою яких стало повне й безумовне підпорядкування партійним і адміністративним органам. Я. Ряппо з цього приводу писав: “Жовтнева революція, яка проголосила диктатуру пролетаріату, поставила перед вищою школою інші завдання, ніж самодостатня “чиста наука” й відірваний від життя академізм, змінила принципи управління вищою школою” [6, с. 143]. Вважалося, що “оскільки вузи є організаціями, що виконують завдання народного господарства й радянського будівництва, то й органи управління ними мають будуватися аналогічно, як у будь-якого державного органу (тресту, заводу, фабрики) [6, с. 149]. Тому спроба зберегти виборність університетської адміністрації й організаційно-управлінську структуру “старого університету” успіху не мала. Подібні дії оголошувалися саботажем контрреволюційної професури, а парламентаризм і автономія називалися “буржуазними проявами”. З огляду на це вчені ради були визнані “надзвичайно громіздкими організаціями” й підлягали ліквідації. Натомість перевагу стали віддавати загальним зборам ВНЗ та факультету “без жодного парламентаризму”, що лише зовні свідчило про існування демократизму в розв’язанні університетських питань. Насправді загальні збори використовувалися лише як засіб легітимізації одноосібних рішень призначеного керівника, який виступав представником партійної номенклатури [3, с. 173–174].

Ситуація не змінилася й у 1933–1934 рр., коли окремі вищі навчальні заклади здобули статус університету. Дореволюційні вітчизняні аналоги вони нагадували лише структурно (ректорат, факультети, кафедри). Колегіальні представницькі органи в структурі радянського університету з’явилися лише наприкінці 1930-х рр. як дорадчі органи, що діяли при ректорі й скликалися для обговорення найважливіших питань діяльності університету.

Такий стан справ зберігався в українській державі фактично до 2002 р., до цього часу діяв Закон Української Радянської Соціалістичної республіки “Про освіту”, схвалений Верховною Радою УРСР 1991 р. У ст. 39 названого закону було лише задекларовано право вищих навчальних закладів на автономію: визначення змісту освіти; планів прийому студентів, аспірантів, докторантів з урахуванням державного замовлення; встановлення й присвоєння вчених звань навчального закладу; власність на будівлі, техніку, інше належне йому майно [3, с. 106].

Вищезазначене дає змогу констатувати той факт, що “автономія ВНЗ” радянського зразка означала лише право останнього вносити зміни (до 15%) у навчальні плани, присвоювати почесні звання та мати у своїй власності майно. Про роль і місце вчених рад як представницьких органів колегіального самоврядування в цьому процесі, виборність посадових осіб, обмеження впливу мініс-

терств і відомств на прийняття рішень, виведення університетів з-під опіки місцевих органів влади в тоталітарному розумінні “автономії ВНЗ” мова не йшла.

У процесі дослідження встановлено, що питання автономії й колегіального самоврядування оминули увагою і в Державній національній програмі “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), яка набула чинності наприкінці 1993 р. з метою визначення стратегії розвитку освіти в Україні на найближчі роки. У названому документі було задекларовано лише перехід від державної до державно-громадської системи управління освітою, яка поряд з іншими чинниками мала б забезпечити автономність у діяльності навчально-виховних закладів та наукових установ, можливість індивідуального загальнокультурного й професійного становлення суб’єктів навчання. Як стратегічне завдання в реформуванні управління освітою програма встановлювала автономізацію функціонування регіональних і місцевих органів управління освітою. Тобто децентралізація системи управління зупинялася на рівні місцевих органів і не охоплювала безпосередньо університети [2, с. 61].

Тільки в ухваленому Кабінетом Міністрів України 1996 р. “Положенні про державний вищий навчальний заклад” знайшли відображення такі права вищого навчального закладу (ВНЗ):

- визначати зміст освіти з урахуванням державних стандартів та освітньо-професійних програм, прийнятих для вищих навчальних закладів відповідних рівнів акредитації;
- установлювати форми та засоби проведення навчально-виховного процесу відповідно до ліцензованої освітньої діяльності;
- готувати фахівців за державним замовленням галузевих міністерств, місцевих органів виконавчої влади, підприємств, установ незалежно від форми власності, а також за договорами з громадянами;
- розробляти та запроваджувати власні програми наукової діяльності;
- створювати в установленому порядку структурні підрозділи;
- отримувати кошти й матеріальні цінності (будинки, обладнання, транспортні засоби тощо) від органів виконавчої влади, підприємств, установ, громадян і благодійних фондів;
- укладати угоди про спільну діяльність з підприємствами, установами й організаціями в Україні та за її межами для виконання статутних завдань відповідно до чинного законодавства;
- розвивати власну соціальну базу, мережу спортивно-оздоровлювальних, лікувально-профілактичних і культурних закладів;
- здійснювати капітальне будівництво, реконструкцію та капітальний ремонт основних фондів;
- користуватися пільгами, встановленими для ВНЗ чинним законодавством;
- користуватися банківськими кредитами й позиками згідно із чинним законодавством;
- проводити самостійну видавничу діяльність у встановленому порядку;
- брати участь у діяльності міжнародних організацій;
- одержувати за результатами акредитації додаткові права та пільги, передбачені для закладів відповідного рівня.

Підкреслимо, що державні вищі навчальні заклади мали проводити свою діяльність згідно зі статутами (зведення правил, що регулюють діяльність навчального закладу, його відносини з іншими установами та організаціями, громадя-

нами, їх права та обов'язки у сфері надання та одержання освітніх послуг певного освітнього рівня), які затверджувалися Міністерством освіти і науки України [4, с. 872]. Форма базового статуту й порядок його затвердження були прийняті наказом Міністерства освіти України № 174 від 4 червня 1997 р. [2, с. 62]. Статути визначали межі автономії університетів, надані останнім за результатами акредитації. Показово, що вищі навчальні заклади, які здобули статус національного, набували додаткових прав на підставі “Положення про національний заклад (установу) України” відповідно до Указу Президента України від 16 червня 1995 р. [2].

Утім, як і раніше, управління діяльністю ВНЗ покладалося на уповноваженого засновником керівника (президента, ректора, директора), що діяв на засадах єдиноначальності. Для вирішення основних питань діяльності ВНЗ передбачалося створення дорадчих органів (ученої ради для ВНЗ III–IV рівнів акредитації та педагогічної ради для ВНЗ I–II рівнів акредитації). Вищим колегіальним органом самоврядування оголошувалися загальні збори.

Як відомо, 17 січня 2002 р. Президент України Л. Кучма підписав ухвалений Верховною Радою України Закон “Про вищу освіту”, який значно розширив межі університетської автономії. За ВНЗ III–IV рівнів акредитації закріплювалося право самостійно визначати форми навчання; приймати на роботу педагогічних, науково-педагогічних та інших працівників; надавати додаткові освітні послуги; самостійно розробляти та затверджувати власні програми наукової й науково-педагогічної діяльності; створювати в порядку, встановленому Кабінетом Міністрів України, інститути, коледжі, факультети, відділення та інші структурні підрозділи; здійснювати видавничу діяльність; брати участь у роботі міжнародних організацій; запроваджувати власну символіку; звертатися з ініціативою до органів управління вищою школою про внесення змін до чинних або розроблення нових нормативно-правових актів у галузі вищої освіти; користуватися земельними ділянками в порядку, встановленому Земельним кодексом [7].

Делегована автономія мала здійснюватися на підставі задекларованих принципів управління ВНЗ: самоврядування; розмежування прав, повноважень та відповідальності власника (власників), органів управління вищою освітою, керівництва вищого навчального закладу та його структурних підрозділів; поєднання колегіальних та єдиноначальних засад; незалежності від політичних партій, громадських та релігійних організацій [7]. Утілення на практиці університетського самоврядування, поєднання колегіальних та єдиноначальних засад проектувалося реалізувати через розподіл повноважень керівника (ректора), на якого покладалося безпосереднє керівництво діяльністю ВНЗ, та вченої ради – виборного представницького колегіального органу, коло повноважень якого спрямовувалося на забезпечення загального керівництва навчальним закладом.

До компетенції вченої ради ВНЗ передавалися такі повноваження:

1. У сфері управління закладом, організації навчальної, навчально-методичної та наукової роботи:

а) подання до вищого колегіального органу громадського самоврядування, тобто до загальних зборів (конференції) трудового колективу проекту статуту, а також змін і доповнень до нього;

б) ухвалення навчальних програм та навчальних планів; рішень з питань організації навчально-виховного процесу; основних напрямів наукових досліджень;

2. У сфері фінансового забезпечення – ухвалення фінансового плану й звіту ВНЗ.

3. У сфері кадрової роботи:

а) подання пропозицій керівнику ВНЗ щодо призначення та звільнення з посад: проректорів (заступників керівника); директорів інститутів; головного бухгалтера; директора бібліотеки;

б) обрання таємним голосуванням на посади завідувачів кафедр, професорів;

в) прийняття рішень щодо кандидатур для присвоєння вчених звань доцента, професора, старшого наукового співробітника.

4. Відповідно до статуту ВНЗ – розгляд інших питань діяльності вищого навчального закладу [5, с. 133–134].

Водночас учені ради набули права: приймати рішення за окремими питаннями діяльності й розвитку ВНЗ; затверджувати й коригувати організаційну та управлінську структури; затверджувати рішення про вступ до спілок, товариств, асоціацій; приймати рішення про увічнення пам'яті вчених, співробітників і випускників ВНЗ; уносити пропозиції щодо подання співробітників ВНЗ до державних нагород і звань; приймати рішення про призначення іменних стипендій студентам ВНЗ; ухвалювати рішення про присвоєння звання почесного доктора ВНЗ; затверджувати звіти ректора, проректорів і керівників підрозділів про підсумки й перспективи діяльності; погоджувати напрями використання фінансових, матеріальних і капітальних ресурсів ВНЗ; затверджувати правила прийому абітурієнтів; затверджувати склад спеціальностей і розподіл студентів за цими спеціальностями в межах плану прийому [1, с. 176–177].

Утім, проведений науковий пошук засвідчив, що, незважаючи на розширення спектра повноважень учених рад як представницьких колегіальних органів у системі університетського самоврядування й чітку регламентацію їх діяльності, вони залишаються низовими елементами в жорстко регламентованій та централізованій ієрархії, де відповідальність за кінцевий освітній результат розпорошена між багатьма державними інституціями. Так, ст. 5 “Повноваження Міністерства освіти і науки України” типового статуту університету визначає 13 пунктів, які узаконюють обмеження сфери діяльності вчених рад у вирішенні питань навчального й наукового характеру, а також кадрових, фінансових, матеріально-технічних тощо. Зокрема, міністерство не реєструє, а затверджує статут ВНЗ, яким визначаються повноваження вчених рад; організовує вибори, а також затверджує й звільняє з посади ректора; присвоює наукові ступені та вчені звання науково-педагогічним працівникам; здійснює ліцензування та акредитацію університету; визначає нормативи матеріально-технічного, фінансового та іншого забезпечення; здійснює контроль за дотриманням стандартів вищої освіти тощо. Підтвердженням такого стану справ може слугувати, наприклад, той факт, що, згідно із Законом України “Про вищу освіту” (2002 р.), учені ради набули права ухвалювати рішення про відкриття нових факультетів і кафедр й у такий спосіб оперативно реагувати на виклики часу. Це, у свою чергу, вимагає започаткування нових спеціальностей і спеціалізацій. Проте названий спектр повноважень перебуває в компетенції Міністерства освіти і науки, молоді та спорту, яке надає відповідні для цього ліцензії.

До того ж учені ради залишаються лише дорадчими органами в організаційно-управлінській структурі ВНЗ, які в більшості випадків тільки підтверджують прийняті ректором рішення. Так, згідно зі ст. 32 Закону “Про вищу освіту” (2002 р.), ректор самостійно вирішує питання діяльності університету в межах чинного законодавства (приймає на роботу та звільняє з роботи працівників уні-

верситету, що створює підґрунтя для прояву суб'єктивізму в оцінці претендентів; виступає розпорядником майна й коштів; укладає угоди; затверджує структуру ВНЗ та штатний розпис тощо).

Зауважимо, що конференція трудового колективу як вищий колегіальний орган самоврядування, до повноважень якого належить розгляд питань колективного договору, правил внутрішнього розпорядку, обрання комісії з трудових спорів, подання ректору окремих пропозицій тощо, також не вирішує самостійно жодних істотних питань з головної для ВНЗ навчально-наукової роботи, а лише розглядає, рекомендує, подає. Причина такого явища полягає в тому, що до цього часу законодавством України "Про вищу освіту" не передбачено функціонування ВНЗ зі статусом самоврядного (автономного), хоч на підставі Указів Президентів України впродовж останнього десятиріччя окремим ВНЗ було присвоєно статус національного з розширеними правами автономії.

Названі чинники знижують роль органів самоврядування в управлінні ВНЗ, призводять до формалізму в діяльності представницьких колегіальних органів – учених рад.

Недосконалість норм правового регулювання діяльності вищої школи в нових умовах господарювання, приєднання України до Болонського процесу зумовили підготовку проекту нового Закону "Про вищу освіту", в якому розширення автономії ВНЗ на інституційному, академічному та фінансовому рівнях визначено як головну засаду державної політики в галузі вищої освіти. Підґрунтям для такого кроку послугувало те, що ВНЗ з реальними правами автономії здатні до ефективного та гнучкого управління, ринкового маневрування, швидкого прийняття нетривіальних рішень, укладання нестандартних планів, підбору необхідних кадрів тощо. Це стосується, зокрема, питань фінансової самостійності ВНЗ, структури й обсягів підготовки фахівців з вищою освітою, надання ВНЗ права визнавати дипломи інших університетів на підставі двосторонніх угод, присвоювати наукові ступені кандидата та доктора наук тощо. У цьому контексті мова йде передусім про централізацію та децентралізацію повноважень у прийнятті рішень, посилення відповідальності ВНЗ у цілому й окремих управлінських структур зокрема за організацію навчально-виховного процесу, науково-дослідної роботи, якість надання освітніх послуг тощо.

Вищезазначене вимагає зміщення акцентів у структурі управління ВНЗ у бік розширення повноважень органів самоврядування, зокрема набуття вченими радами статусу самоврядної організації, а не лише колегіального представницького органу. Різниця тут вбачається в змістовому й процесуальному наповненні діяльності вчених рад, яка виявляється в тому, що:

1) органи самоврядування наділені чітко окресленою сферою компетенції, тоді як колегіальність використовується переважно для підвищення якості й легітимності управлінських рішень і поширюється тільки на сферу проблемних зон;

2) самоврядування передбачає не тільки процедури й форми колективного прийняття рішень, а й наявність механізмів забезпечення їх реалізації;

3) самоврядування реалізується через безпосередню або представницьку участь в управлінні, тоді як колегіальність забезпечується переважно через професійне або експертне представництво;

4) самоврядування використовується для розв'язання основних питань життєдіяльності організації, тоді як колегіальність набуває актуальності переважно в ситуаціях дефіциту управлінської волі;

5) самоврядування характеризується наявністю функцій на всіх етапах управлінського циклу, починаючи від планування й завершуючи функцією контролю, а колегіальність пов'язана переважно з етапом прийняття конкретного рішення.

Висновки. Отже, проголошення інституційної, академічної, фінансової автономії вищих навчальних закладів як стратегічного напрямку державної політики України в галузі вищої освіти зумовлює необхідність закріплення за вченими радами як самоврядними організаціями права:

- самостійно визначати структуру, штатний розклад і чисельний склад працівників відповідно до стратегії розвитку ВНЗ;
- приймати рішення про введення нових міждисциплінарних спеціальностей та перерозподіл ліцензованого обсягу навчальних курсів у межах освітньо-кваліфікаційного рівня “магістр”;
- збільшувати варіативну частку змісту освітньо-професійних програм за рахунок скорочення встановленої нормативної частки;
- регулювати параметри навчальної діяльності, у тому числі затверджувати правила прийому студентів до ВНЗ з огляду на умови, встановлені відомством; визначати форми навчання та способи перевірки знань; коригувати мінімальний і максимальний обсяг навантаження педагогічних і науково-педагогічних працівників;
- укладати правила внутрішнього розпорядку ВНЗ;
- визначати пріоритети в розвитку науково-дослідної роботи, механізми стимулювання перспективних наукових напрямів;
- остаточно приймати рішення щодо присудження наукових ступенів кандидата й доктора наук, присвоєння вчених звань доцента, професора й старшого наукового співробітника з наступною реєстрацією цих рішень Міністерством освіти і науки, молоді та спорту та ДАК України й видачею відповідного документа. За останніми зберігається право лише визначати критерії оцінювання претендентів та здійснювати вибірковий контроль (20%) за якістю процесу атестації;
- визнавати або не визнавати вчені звання, присвоєні в інших ВНЗ та наукових установах, що стримуватиме перехід науковців на роботу не за спеціальністю;
- обирати адміністративних посадовців, у тому числі ректора, з огляду на “справжній” авторитет серед членів професорської корпорації, здатність вирішувати навчальні й господарські проблеми, незалежність поглядів у питаннях, що стосуються честі й гідності ВНЗ;
- визначати переможців конкурсу на заміщення професорсько-викладацьких посад на підставі об'єктивних критеріїв: а) наявність і рівень наукового ступеня (кандидат, доктор наук); б) наявність і рівень ученого звання (доцент, професор); в) наявність повної вищої освіти за профілем посади (у разі однакової спеціальності до уваги береться сума оцінок з виписки до диплома); г) загальна кількість винаходів, підручників, навчальних посібників, наукових праць, опублікованих у фахових виданнях відповідної галузі наук; д) науково-педагогічний стаж (у роках); е) науковий та методичний рівень проведених пробоних лекцій (державною мовою) за оцінкою не лише фахівців, а й студентів;
- запрошувати на викладацькі посади іноземних учених;
- розподіляти бюджетні кошти в межах затвердженого кошторису, а також використовувати надходження, отримані від надання платних послуг;
- установлювати розмір оплати праці співробітників ВНЗ (за рахунок загальних та спеціальних коштів у межах фінансування ВНЗ);
- розробляти систему призначень стипендій, а також установлювати їх розміри в межах стипендіального фонду;

- розпоряджатися власністю, що передана ВНЗ в оперативне керування;
- надавати дозвіл на укладання договорів оренди та отримання 100% орендної платні;
- коригувати протягом бюджетного року кошторис у зв'язку зі змінами обсягів доходів і видатків;
- виступати з громадськими ініціативами щодо внесення змін до державних проектів реформування початкової й середньої школи; організації святкових університетських актів; проведення наукових з'їздів, форумів; дослідження місцевого краю в науково-практичному плані тощо.

Список використаної літератури

1. Боголіб Т.М. Принципи управління вузом : монографія / Т.М. Боголіб. – К. : Знання : КОО, 2004. – 204 с.
2. Вакарчук І. На півдорозі до академічної незалежності: [Автономія і суспільна відповідальність ВНЗ] / І. Вакарчук, М. Зубрицька // Вища освіта України. – 2002. – № 2. – С. 58–63.
3. Дух і Літера : [зб. наук. ст.] / Нац. ун-т “Києво-Могилян. акад.”. – К. : Дух і Літера, 2008. – Вип. 19. – 366 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Закон України “Про вищу освіту” : науково-практичний коментар / за заг. ред. В.Г. Кременя. – К. : СДМ-Студіо, 2002. – 323 с.
6. Посохов С.І. Образи університетів Російської імперії другої половини ХІХ – початку ХХ століття в публіцистиці та історіографії / С.І. Посохов. – Х. : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2006. – 368 с.
7. Про вищу освіту : Закон України прийнятий 17 січня 2002 р. № 2984-III // Освіта України. – 2002. – № 17. – С. 2–6.

Стаття надійшла до редакції 27.08.2012.

Зеленская Л.Д. Коллегиальное самоуправление в высшей школе: исторический опыт, современное состояние, перспективы

В статье представлены особенности реализации принципа автономии и коллегиального самоуправления в отечественной высшей школе в советский и постсоветский периоды; на основании анализа нормативно-правовых документов дана характеристика организационно-теоретических основ деятельности ученых советов как коллегиальных органов управления; определены перспективы реорганизации их деятельности в условиях расширения институциональной, академической и финансовой автономии высшей школы на современном этапе.

Ключевые слова: *высшая школа, автономия, самоуправление, ученые советы.*

Zelenska L. Collegiate self-government in a higher school: hystorical experience, modern state, perspectives

The article touches upon the perspectives of realization the principle of autonomy and collegiate self-government in the Soviet higher school in the Soviet and post-Soviet period; the characteristics of the organizational and theoretical bases of the Academic Council activity as Collegiate Councils of the government bodies is viewed on the analyses of the legislative documents; the perspectives of realization of their activity in the conditions of widening institutional, academic and financial autonomy of higher school in modern time are distinguished.

Key words: *higher school, autonomy, self-government, Academic Council.*

РОЗВИТОК ІДЕЙ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

У статті викладено аналіз розвитку процесу студентського самоврядування. Показано його роль у розвитку особистості, формуванні колективу, становленні демократичних основ управлінської діяльності. Розкрито значення студентського самоврядування як інституту соціалізації молоді в сучасних умовах. Показано особливості діяльності самоврядування на сучасному етапі. Дано визначення поняття “студентське самоврядування” та окреслено перспективи його розвитку.

Ключові слова: самоврядування, організація, особистість, студент, колектив.

Входження України в період продуктивного розвитку всіх сфер соціального життя, відновлення державності, актуалізація багатого культурно-історичного досвіду й відродження традицій національного виховання детермінувало акцентування особливої уваги на проблемах реалізації соціальної та громадянської активності молоді. Розвиток самоврядування учнівської молоді має величезне значення для виховання соціальної активності, особистісної самоактуалізації молоді, надає широкі можливості для реалізації її професійного та творчого потенціалу.

Різні аспекти проблеми самоврядування молоді досліджувалися ще в до-революційні часи. Так, проблеми розвитку студентських громадських об'єднань в Україні ХІХ ст. розглядали Д. Антонович, К. Волинський, М. Драгоманов, Р. Кирчів, В. Леонтович, Н. Маркевич, М. Попович, О. Пріцак, В. Смолій, П. Сохань, А. Фінько, В. Шевчук, Ю. Яновський та ін. Особливості розвитку студентського руху досліджено у праці Н. Левицької “Студентство України в кінці ХІХ – на початку ХХ ст.”, в якій автор на основі новітніх наукових досягнень у галузі соціального пізнання з'ясовує роль і місце студентського руху в громадсько-політичному житті українського суспільства зазначеного періоду.

Мета статті – вивчити особливості розвитку процесу студентського самоврядування в сучасних умовах.

У ході дослідження встановлено, що невід'ємним елементом будь-якого демократичного суспільства є різноманітні об'єднання громадян. Їх соціально-політичне призначення полягає, насамперед, у тому, що вони допомагають людям у вирішенні проблем повсякденного життя, відкривають широкі можливості для виявлення суспільно-політичної ініціативи, здійснення функцій самоврядування.

З розширенням демократії і зростанням рівня політичної культури посилюється тенденція до урізноманітнення громадських об'єднань у соціально-політичному житті, їх впливовості в конкретно-історичних ситуаціях, зрештою, до їх чіткої диференціації на громадські організації та громадські рухи. Причому особлива активність названих об'єднань, а також динаміка їхнього розростання та впливу спостерігаються в суспільствах перехідного типу, де одночасно виникає безліч складних суспільно-політичних проблем.

На сучасному етапі зростає громадська активність студентської молоді. Вона представлена, насамперед, розвитком студентського руху. В усіх регіонах

України з кожним роком з'являється все більше різноманітних студентських громадських організацій. Сам факт їх виникнення вказує на те, що студенти мають необхідність об'єднуватися для реалізації своїх інтересів і потреб, захисту своїх прав. Ігнорувати студентські об'єднання сьогодні неможливо. Для того, щоб результативно та ефективно взаємодіяти зі студентськими організаціями, недостатньо визнати факт їх існування. Необхідно чітко уявляти всю різноманітність студентських об'єднань і мати повну характеристику студентського руху, побачити та вивчити студентське самоврядування як нове явище громадської активності українського суспільства в період демократизації країни.

На сьогодні у вищих навчальних закладах України діють різні об'єднання, які презентують інтереси студентства. Це:

- профспілка об'єднана, де студенти мають представництво у відповідних комісіях;
- профспілка студентів;
- орган студентського самоврядування типу парламенту, сенату, спілки тощо;
- фахові гуртки (наприклад, студентські наукові товариства, фахові асоціації тощо).

Дві організації з них претендують на офіційне представництво студентської громади – органи студентського самоврядування та професійна спілка студентів.

Аналіз та вивчення науково-педагогічної літератури [2; 3; 6; 8–11] дали змогу встановити, що актуальність проблеми розвитку процесів самоврядування молоді на сучасному етапі зумовлена такими чинниками:

- активне утвердження демократичних засад в усіх секторах життєдіяльності українського суспільства;
- інтеграція України до Європейського співтовариства та перехід до ринкової економіки глибоко зачіпають всі складові освітньої галузі, вимагають ставлення до студентства як до партнера;
- опора на ініціативу, активну життєву позицію, європейські ціннісні орієнтації студентства є реальним показником цивілізованості суспільства, утвердження в ньому демократичних начал.

Крім того, формування майбутньої еліти нації, виявлення потенційних лідерів, вироблення в них навичок управлінської та організаторської роботи проголошується особливою педагогічною технологією виховання громадянських якостей молоді людини в системі демократичних відносин колективу, реалізованої на засадах самовизначення, самодіяльності, самоорганізації, самоствердження та самореалізації особистості, і визначається важливим фактором розвитку й модернізації суспільства.

Організаційні засади студентського самоврядування знайшли відображення в Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту” та концептуальних засадах щодо стратегії та основних напрямів розвитку освіти в першій чверті XXI ст. (Національна доктрина розвитку освіти) [4; 5].

Утвердженням демократичних принципів і громадських інноваційних процесів стало прийняття змін до Закону України “Про вищу освіту” щодо питань студентського самоврядування (від 19.01.2010 р. № 1798-VI), де було визначено систему та гарантії студентського самоврядування, правові, організаційні засади створення й функціонування органів студентського самоврядування, наголошено на підвищенні ролі органів студентського самоврядування в соціальних відносинах у галузі навчання, прийнятті управлінських рішень в освітньому просторі [4].

Власне, студентське самоврядування є надзвичайно ефективним засобом формування демократичних традицій і культури, прищеплення навичок відстоювати й захищати свої інтереси та інтереси громади, усталення практики використання демократичних процедур. Цілком логічним є визнання у рамках програми “Tempus” (схеми співробітництва країн ЄС у сфері вищої освіти) студентського самоврядування одним із пріоритетних напрямів для України у сфері управління університетами.

Вивчення історико-педагогічної літератури [1; 2; 8–11] переконливо доводить: попри те, що студентське самоврядування в Україні має ще недовгу історію, за час його становлення, незважаючи на складність і неоднозначність цього процесу, встигли окреслитися певні спільні тенденції і загальні проблеми, такі як необхідність удосконалення нормативно-правової бази, розробки юридичного інструментарію, що регламентує постійну та систематичну участь студентського самоврядування в розв’язанні питань, що стосуються вищої школи, дефіцит достатніх фінансових можливостей для ефективної діяльності органів студентського самоврядування, відсутність чіткого механізму та традицій взаємодії й співпраці як між органами студентського самоврядування та адміністрацією, так і з іншими студентськими організаціями та органами студентського самоврядування різних вищів, дуалізм самоврядних органів і студентських профспілок.

Одержання відповіді на питання сучасності пов’язане із вдумливим осмисленням минулого, об’єктивною оцінкою історичних реалій, вивченням історичних коренів ідей, фактів, теорій, концепцій, тенденцій історико-педагогічного надбання минулих століть.

Усвідомлення того, що сучасний стан студентського самоврядування в Україні є підсумком усієї попередньої історії його розвитку, дає змогу простежити еволюцію студентського самоврядування від окремих проявів соціальної активності студентської молоді до потужного громадського руху.

У ході дослідження було встановлено [1; 2; 8–11], що корисний педагогічний досвід був нагромаджений у ХХ ст., коли відбувалися процеси організаційного становлення студентського самоврядування, розроблялися і перевірялися на практиці різноманітні напрями діяльності. Ці роки відзначилися пошуками найбільш ефективних і доцільних форм об’єднання студентської молоді, тому зазначені питання і на сучасному етапі розвитку національної вищої школи не втратили своєї актуальності та потребують ретельного вивчення.

Незважаючи на те, що ідеї, теорії та концепції організації студентського та учнівського самоврядування зародились ще за часів Середньовіччя і всебічно вивчалися в Україні в 20–30-ті рр. ХХ ст., з об’єктивних причин (відмова від прогресивних напрацювань минулих років, зміна ідеологічних позицій та ін.) вони не дістали належного висвітлення та об’єктивної оцінки в дослідженнях вітчизняних педагогів часів існування СРСР та УРСР.

У науковій педагогічній літературі накопичений певний обсяг знань з проблеми самоврядування учнівської молоді. Значний внесок у дослідження питань теорії і практики учнівського самоврядування та організації дитячої самодіяльності зробили Н. Крупська, А. Макаренко, В. Сухомлинський, В. Сорока-Росинський та ін. Велику увагу організації і розвитку учнівського самоврядування приділяв видатний педагог-гуманіст, громадський діяч Я. Корчак, педагогічним кредо якого було любов до дітей, повага до особистості дитини, бережне ставлення до її серця.

Фактично спільним для перших періодів розвитку студентського самоврядування в Україні є розвиток у різних напрямках: започаткування різнома-

нітних незалежних організацій (Союз українського студентства, Об'єднання студіюючої молоді “Зарево”, Українська студентська спілка, студентські братства) і незалежних студентських професійних спілок (“Поступ” та “Пряма дія”), які так і не стали у всеукраїнському вимірі реальними конкурентами офіційним профспілкам.

Сьогодні значного поширення й розвитку в Україні набув такий тип формальних організацій студентської молоді, як органи студентського самоврядування в навчальних закладах різних рівнів акредитації, які поступово перетворюються із підструктур вищих навчальних закладів на самостійні організації.

Зазначимо, що в Україні у 90-х рр. ХХ – на початку ХХІ ст. сформувалась функціонально ефективна система органів студентського самоврядування. Студентське самоврядування у вищих навчальних закладах є демократичним інститутом, формою виховання студіюючої молоді, що передбачає активну участь студентів у підготовці, прийнятті та реалізації управлінських рішень щодо життєдіяльності вищого навчального закладу і його окремих підрозділів, захист прав та інтересів студентів, засвоєння ними соціальних і професійних компетенцій, включення студентів до різних видів соціально значущої діяльності.

У ході дослідження встановлено [1; 2; 4; 5; 9], що першим нормативно-правовим актом, що передбачив право створювати органи студентського самоврядування у вищих навчальних закладах, був Закон України “Про освіту” від 23 березня 1991 р., який визнавав громадське самоврядування, у тому числі студентське. У 1996 р. було прийнято Положення про державний вищий заклад освіти (затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 5 вересня 1996 р.), яким визначено мету, завдання, структуру органів студентського самоврядування. Незважаючи на те, що згодом з'явилося досить прогресивне Положення про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах, затверджене Міністерством освіти і науки України від 3 квітня 2001 р., Закон України “Про вищу освіту” від 17 січня 2002 р. відображає ті самі норми, які в 1996 р. були передбачені в Положенні про державний вищий навчальний заклад. Якщо говорити про законодавче регулювання, то сьогодні це лише ст. 38 Закону України “Про вищу освіту” та ст. 37, що визначає необхідність затвердження положення про студентське самоврядування вищим колегіальним органом громадського самоврядування вищого навчального закладу.

Студентське самоврядування у ВНЗ діє на основі Положення про студентське самоврядування, яке, згідно із Законом України “Про вищу освіту”, ухвалюється вищим органом студентського самоврядування – загальними зборами студентів (конференцією) студентів ВНЗ. Після ухвалення студентами воно затверджується вищим колегіальним органом громадського самоврядування ВНЗ. Таким чином, маємо таку ієрархію актів щодо студентського самоврядування (тобто яким чином вони мають пріоритет у застосуванні):

1. Закон України “Про вищу освіту” від 17 січня 2002 р. (ст. 37, 38).
2. Положення про державний вищий навчальний заклад, затверджене постановою Кабінету Міністрів України від 5 вересня 1996 р. № 1074 (п. 37, 38, 49–57).
3. Положення про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах, затверджене наказом Міністерства освіти і науки України від 3 квітня 2001 р. № 166.
4. Статут вищого навчального закладу.
5. Положення про студентське самоврядування у ВНЗ (прийняте загальними зборами (конференцією) студентів ВНЗ і затверджене загальними зборами (конференцією) трудового колективу ВНЗ).

6. Інші акти органів студентського самоврядування.

Аналіз науково-педагогічної літератури встановив [1–3; 6; 8–10], що метою студентського самоврядування є виявлення, реалізація та розвиток творчого, наукового, організаційного, політичного потенціалу студентів, формування їх кращих моральних якостей, а головні завдання визначаються як:

- забезпечення виконання студентською молоддю своїх обов'язків як громадян і студентів;
- сприяння та вдосконалення навчальної, наукової і творчої діяльності студентів; залучення їх до науково-дослідної роботи, підвищення якості навчання;
- соціальний захист прав та інтересів студентів;
- співробітництво з органами студентського самоврядування і молодіжними організаціями інших навчальних закладів України і за кордоном.

Залучення студентської молоді до діяльності в органах студентського самоврядування сприяє процесу соціалізації студентської молоді, оскільки допомагає відчувати складність соціальних відносин, формувати власну соціальну позицію, виявляти свої можливості в реалізації лідерських функцій; забезпечує формування у студентів університету патріотичних почуттів, поваги до України, рідного міста та альма-матер, а також почуттів національної свідомості, гідності; розкриває організаторські здібності студентів, збільшуючи кількість умілих організаторів конкретних справ; сприяє вихованню здорової особистості; підвищенню рівня політичної та загальнолюдської культури; формує почуття відповідальності; виховує самостійність як рису людини, її ініціативність; сприяє самовихованню й саморозвитку майбутніх фахівців.

Отже, участь студентської молоді в діяльності органів самоврядування сприяє:

- формуванню лідерських якостей, організаторських умінь у студентській молоді;
- створенню умов реалізації здібностей, талантів та нахилів молодшої людини;
- стимулюванню активності молодого громадянина у суспільному житті;
- налагодженню конструктивної співпраці між студентами та адміністрацією вищого навчального закладу, що надає можливість управляти деякими напрямками його функціонування, зокрема організації навчального процесу;
- вихованню відповідальної громадської позиції у студентів.

Система студентського самоврядування передбачає дотримання певних вимог: виборність на всіх рівнях, періодична звітність лідерів, виконання рішень вищих органів членами організації або її окремих груп; забезпечення прав меншості відстоювати свої позиції, відкритість рішень, що приймаються, гласність.

Зміст студентського самоврядування зумовлений його конкретними завданнями й складається з навчально-виховної роботи (сприяння та вдосконалення навчальної діяльності студентів, тьюторська робота, підвищення якості навчання); наукової роботи (залучення студентів до науково-дослідної роботи в гуртках, клубах, наукових товариствах); культурно-масової роботи (організація раціонального дозвілля студентів, залучення до творчої діяльності в гуртках та колективах); спортивно-оздоровчої роботи (пропаганда здорового способу життя, проведення спортивно-масових заходів); роботи з організації студентського побуту; волонтерської роботи.

Висновки. Отже, самоврядування – це практична школа, яка дає можливість реалізовувати суспільно значущі проекти, що підуть на користь як студент-

ській, так і територіальній громаді. Студентське самоврядування можна сміливо назвати однією з перших сходинок до громадянського суспільства, коли громада обирає своїх лідерів та вчиться контролювати їхні дії.

Головна мета діяльності органів студентського самоврядування полягає передусім у створенні умов самореалізації молодих громадян в інтересах особистості, суспільства і держави, у захисті прав студентів. Студентське самоврядування є важливим фактором розвитку й модернізації суспільства, виявлення потенційних лідерів, вироблення в них навичок управлінської та організаторської роботи з колективом, формування майбутньої еліти нації.

Список використаної літератури

1. Бородін Є.І. Історія формування державної молодіжної політики в Україні (1991–2004) : монографія / Є.І. Бородін. – Д. : Герда, 2006. – 326 с.
2. Європейська практика студентського самоврядування в університетах України : методичні рекомендації / під ред. проф. Т.Б. Буяльської. – Вінниця, 2005. – 82 с.
3. Євтух М. Методологічні засади трансформації вищої освіти України в контексті Болонського процесу / М. Євтух, І. Волощук // Освіта України. – 2006. – № 85. – С. 6.
4. Про вищу освіту : Закон України // Відомості Верховної Ради. – 2002. – № 20.
5. Про освіту : Закон України // Відомості Верховної Ради. – 1996. – № 21.
6. Колб О.Г. Примірне положення про студентське самоврядування у вищому навчальному закладі України : метод. рек. з курсу “Конституційне право України” для студ. юрид. ф-тів / О.Г. Колб. – Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2001. – 20 с.
7. Положення про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах // Інформаційний вісник. – К. : Вища освіта, 2002. – № 7.
8. Потопа К.Л. Соціально-педагогічні умови організації студентського самоврядування у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. спец. наук : 13.00.05 / К.Л. Потопа ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2006. – 21 с.
9. Сопівник Р.В. Виховна функція органів студентського самоврядування / Р.В. Сопівник // Проблеми історії України: факти, судження, пошуки : зб. наук. пр. – К., 2003. – Ч. II. – С. 168–173.
10. Студентське самоврядування в Україні / Н. Демчук (ред.-упоряд.), Л. Кудіна. – К. : Молодіжна Альтернатива, 2004. – 60 с.

Стаття надійшла до редакції 02.08.2012.

Кин О. Развитие идей студенческого самоуправления в современных условиях

В статье представлен анализ развития процессов студенческого самоуправления. Показана его роль в развитии личности, формировании коллектива, становлении демократических основ управленческой деятельности. Раскрыто значение студенческого самоуправления как института социализации молодежи в современных условиях. Показаны особенности деятельности самоуправления на современном этапе. Дано определение понятия “студенческое самоуправление” и обозначены перспективы его развития.

Ключевые слова: *самоуправление, организация, личность, студент, коллектив.*

Kin O. Development of students' self-organization concepts under the modern conditions

The paper presents an analysis of the process of student government. Displaying his role in personality development, team building, establishing democratic foundations of management. The value of student government as an institution of socialization of

young people in the modern world. The features of government today. The definition of the essence of the concept of “student government” and its development prospects.

Key words: *self-organization, organization, person, student, student group.*

ПЕДАГОЛОГІСТИКА НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА У ВНЗ

Виявлено факти ототожнення змістів навчальної та науково-дослідної діяльності в особі викладача ВНЗ. Визначено причини ототожнення змістів двох різних видів діяльності одним виконавцем. Окреслено напрями ліквідації причин і подолання проблеми.

Ключові слова: педагогістика, викладач, навчальна діяльність, вчений, науково-дослідна діяльність, ототожнення, природничо-наукова парадигма, логістична парадигма, образ мислення, знаки-слова, знаки-терміни, знаки-концепти, денотати.

Професійна діяльність викладачів тих чи інших наук і дисциплін, які працюють у ВНЗ, наприклад, викладача психології, перетинається з професійною діяльністю вчених-дослідників відповідних наук і дисциплін, наприклад, вченого-психолога. І цей факт зафіксований у ситуаціях, коли викладач має вчене звання доцента або професора. Так, доцент (від лат. *docents (docentis)* – той, хто навчає) – вчене звання викладачів вищих навчальних закладів [11, с. 226] і професор (від лат. *professor* – викладач, вчитель) – найвище вчене звання викладачів ВНЗ і працівників наукових установ; особа, яка має це звання [11, с. 556], поєднують у собі і професію викладача, і професію вченого-дослідника.

При всій очевидності поєднання двох різних видів діяльності не завжди усвідомлюються і викладачами, і вченими-викладачами їх досить суттєві відмінності за змістом, метою, засобами й функціями, статусні ознаки сутності їх “професійності”, які поєднуються в одному виконавцеві. І, як наслідок, відбувається їх неусвідомлене ототожнення, що автоматично призводить до порушення різних видів “професійності”, оскільки, якщо вони різні, то не можуть бути однаковими. Але практика і досвід показує, що таке ототожнення двох різних видів діяльності в особі викладача (навчальної та науково-дослідної) відбувається майже завжди, оскільки причини для цього закладені у програмному забезпеченні підготовки спеціалістів, які здобули вищу фахову освіту і які, тобто спеціалісти (вибірково), потім стають викладачами, доцентами, професорами тощо.

Узагальнену суть цієї причини ми позначаємо як “пріоритет природничо-наукової парадигми” у вищій фаховій освіті, яка визначально орієнтує підготовку фахівців будь-якого напрямку на оволодіння знаннями, вміннями та навичками науково-дослідної роботи. Але осторонь залишається важлива і пріоритетна складова професійної діяльності випускників як спеціалістів для галузевих організацій, де переважає інтелектуальна, розумова, а не науково-дослідна діяльність.

Одним із перших, хто звернув увагу на взаємозв'язок результатів експериментів і понятійних конструкцій, був А. Уайтхед [14]. Будучи деканом Лондонського університету, секретарем місцевої Академічної ради з освіти, А. Уайтхед публікує ряд книг: “Організація мислення”, яка була перевидана під назвою “Цілі освіти”, “Розуміння природи” та ін., у яких ставилось завдання з'ясування “...зв'язку *понятійних* (курсив наш. – В.К.) конструкцій природо-

знавства з емпіричним базисом”, “як знання “виникає” із дослідів, замінюється логічно: “виникнення” тепер означає вже не реальний процес “породження” знання дослідом, а логічну реконструкцію семантичного зв’язку між науковими поняттями і початковими висловлюваннями про безпосередній дослід” [14, с. 10–11].

Е. Стоунс у своїй праці “Психопедагогіка” також висвітлює певні аспекти навчання поняттям. “Є достатньо причин для віднесення навчання поняттям до ключових навичок вчителя. ... Навчання поняттям – вирішальна навичка для більшості вчителів” [13, с. 211]. Разом із тим він зазначає: “...в моєму описанні навчання поняттям немає жодних методів, які можна було розглядати як обов’язкові” [13, с. 221]. Іншими словами, технологій навчання поняттям Е. Стоунс не розглядає, але назвою своєї праці визначає важливість цієї теми.

Технологій формування професіонального мислення з використанням логічних засобів у педагогічному процесі досліджували А.М. Сохор [12], Л.П. Доблаєв [4], Г.П. Щедровицький [15; 16] та ін.

Терміном “педагологістика” в назві нашої статті підкреслюється ідея протиставлення пріоритету природничо-наукової парадигми в підготовці спеціалістів у ВНЗ пріоритету іншої – логістичної – парадигми в контексті використання її викладачами ВНЗ у своїй посадовій, а саме навчальній діяльності зі студентами.

Як приклад для аналізу ми беремо викладачів психології та вчених-психологів. Але зазначимо, що проблема ототожнення має глобальний характер і не залежить від змісту тих чи інших наук та дисциплін, які викладаються у ВНЗ.

Мета статті – через зіставлення і протиставлення двох різних видів професійної діяльності, які поєднуються в одному і тому самому виконавцеві, яким постає, наприклад, викладач психології, маючи ступінь кандидата або доктора наук і вчене звання доцента або професора, виявити причини їх ототожнення і на основі виявлених причин визначити принципові положення, правила та специфіку педагогістичних технологій власне посадової – навчальної – діяльності викладачів психології у ВНЗ, а також їх професійної підготовки в умовах магістратури.

Відповідно до мети поставлено такі завдання:

1. Здійснити аналіз професійної діяльності вченого-психолога та професійної діяльності викладача психології у ВНЗ на предмет визначення статусу їх “професійності”.

2. Через зіставлення та протиставлення завдань, змісту, мети, засобів і функцій професійної діяльності вченого-психолога і викладача психології виявити факти, а також причини їх ототожнення та наслідки.

3. На основі виявлених причин визначити принципові положення, правила та специфіку технологій становлення власне посадової діяльності викладачів психології та викладачів інших наук і дисциплін у ВНЗ, а також їх професійної підготовки в умовах магістратури.

Технологія і процедура, які ми будемо використовувати в процесі виконання першого завдання, називаються логістичним аналізом. Цей метод аналізу ми запозичили у француза Ж.-К. Гардена [1, с. 43, 50–55, 252–260].

Суть логістичного аналізу полягає у використанні логічних засобів у процесі дослідження виразів “професійна діяльність вченого-психолога” і “професійна діяльність викладача психології”.

Так, наприклад, терміном “вчений” визначається зміст предиката “професійна” стосовно діяльності вченого, яку він проводить у процесі організації і реалізації наукових досліджень, а процес і результати досліджень відображає в текстах своїх наукових робіт на кшталт статей, монографій тощо. Такий вид діяльності називають науково-дослідною діяльністю, а її результати у вигляді текстів опублікованих праць позначають терміном “наукові”, оскільки і науково-дослідна діяльність вченого, і її результати регламентовані досить чіткими і суворими положеннями та правилами реалізації природничо-наукової парадигми (достовірність, репрезентативність тощо).

Зазначені наукові праці вчених визначають можливість здобуття ними наукових ступенів кандидата або доктора наук. На їх основі ті, хто працює у ВНЗ на посаді викладача і створює підручники, навчальні посібники, використовуючи ті самі статті, монографії тощо, мають можливість отримати наукові звання доцента або професора.

Ці факти досить відомі і не викликають будь-яких непорозумінь доти, поки вчені, наприклад, психологи або вчені інших наук, розглядаються як такі, що працюють у науково-дослідних установах – інститутах, лабораторіях тощо. Але зовсім інша справа, якщо розглядати вчених, які працюють викладачами психології або викладачами інших наук і дисциплін у ВНЗ і мають статус доцента або професора.

Головна функція викладачів навчальна, що відображено у тлумаченні терміна “доцент”. При цьому ми не відкидаємо інших важливих функцій викладача, але робимо акцент саме на навчальній функції, оскільки цим терміном фіксується *професійна* відмінність діяльності *викладача психології* від *науково-дослідної* діяльності *вченого-психолога*.

При цьому зазначимо таке. Термін “професійна” (від лат. profession – офіційно зазначене заняття, спеціальність) – рід трудової діяльності, що вимагає певних знань і трудових навичок [11, с. 556], поєднує в собі дві денотативні відмінності. Одна із них задається системою здобутих у процесі навчання знань, умінь та навичок галузевого змісту (психологія, соціологія, економіка тощо, і відповідно професія психолога, соціолога й ін.). Інша денотативна ознака задається статусом і структурою посадової діяльності як викладача або як наукового працівника, тобто “офіційно зазначене заняття”.

Структура науково-дослідної діяльності вченого визначається основними складовими будь-якої діяльності: об’єкт, предмет, методи (засоби) і результати. А їх системний взаємозв’язок визначається метою і завданнями.

Об’єктом науково-дослідної діяльності вченого постає частина об’єктивно існуючої реальності, наприклад, психічні або соціальні явища (онтологічна категорія). В процесі організації і проведення дослідження з використанням різних методів (експеримент, математична обробка результатів експериментів, їх інтерпретація тощо) відбувається перетворення (рос. “преобразование”) частини об’єктивної реальності в емпіричні та наукові факти, закономірності, закони, їх інтерпретація з позицій певної теорії. Кінцевим результатом науково-дослідної діяльності вчених постають тексти статей, монографій, які презентують *фахове наукове знання* будь-якої гуманітарної або іншої природничої науки (гносеологічна категорія).

Формальна структура навчальної діяльності викладача, наприклад, психології або соціології, така сама (об’єкт, предмет, методи і результати). То виникає

запитання: що є об'єктом навчальної діяльності викладача зазначених наук і дисциплін у ВНЗ?

Таким об'єктом не можуть бути психічні, соціальні або інші явища, оскільки стає очевидним ототожнення об'єктів науково-дослідної діяльності вченого і навчальної діяльності викладача. Логічно допустити, що таким об'єктом постають наукові тексти статей, монографій, підручники, навчальні посібники, які є основними засобами фахової підготовки спеціалістів у ВНЗ.

За змістом у зазначених засобах вчені описують процес організації і проведення експериментів, обробку результатів, отримання наукових фактів, закономірностей, законів, їх інтерпретацію, теорії тощо. Крім того, є окремі дисципліни, зміст яких уточнює технологію організації та проведення експериментів (експериментальна психологія [5]). Зазначимо, як у нас, так і за кордоном [10]. Є математичні посібники, що висвітлюють математичні методи в педагогіці, психології [3], а також з математичної психології [6], теоретичної психології [9] тощо. Рекомендуючи зміст зазначених засобів студентам, коментуючи їх на лекціях, викладачі не усвідомлюють того, що свою навчальну (професійну) діяльність за змістом вони *ототожнюють* зі змістом науково-дослідної діяльності вчених, але здійснюють цей процес ототожнення на теоретико-технологічному рівні. Тобто *форма* навчальної діяльності викладача, порівняно з *формою* науково-дослідної діяльності вченого, очевидно, є іншою. А за *змістом* вона збігається з нею. Ототожнення змістів найбільш очевидне, коли викладачі рекомендують студентам виконувати дипломні роботи, тематика яких переважно природничо-наукова (за вимогою програм підготовки майбутніх спеціалістів).

Кінцевим результатом такого ототожнення змісту науково-дослідної діяльності вченого і навчальної діяльності викладача у ВНЗ є підготовка професійно компетентних спеціалістів для науково-дослідних установ: інститутів, лабораторій тощо. Але для галузевих організацій такі спеціалісти професійно є некомпетентними, непридатними, оскільки цілі і завдання (а також методи і засоби) у перших – виявляти наукові факти, закономірності, закони, створювати теорії (теорія в строгому сенсі є сукупністю законів), а у галузевих організаціях – вирішувати проблеми. А проблеми вирішуються не експериментами, а професіональним розумом, здатністю професійно мислити та міркувати. Тобто переважає інтелектуальна, а не експериментальна діяльність.

Таким чином, зіставлення і протиставлення двох різних видів діяльності – науково-дослідної діяльності вченого і навчальної діяльності викладача – свідчить про те, що переважна більшість викладачів у ВНЗ їх ототожнюють за змістом, хоча за формою організації та проведення ці види діяльності, з усією очевидністю, зовсім різні.

Хочемо привернути увагу до такого.

Наше логічне припущення щодо об'єкта навчальної діяльності викладача, який ми запропонували у вигляді наукових текстів підручників, статей, монографій тощо (вони існують об'єктивно і незалежно від викладача), насправді виявилось хибним, оскільки призводить до ототожнення двох різних видів діяльності і двох негативних наслідків у сфері вищої фахової освіти.

По-перше, це професійна невідповідність випускників ВНЗ для роботи в галузевих організаціях. І їх потрібно переучувати. І другий наслідок, який не тільки негативний, а, певною мірою, навіть драматичний – неусвідомлення викладачами ВНЗ своєї професійної некомпетентності щодо розуміння сутно-

сті своєї власне посадової, навчальної діяльності, її змісту, структури, засобів тощо.

Розподіл наслідків важливо усвідомити, оскільки їх ліквідація передбачає виявлення різних причин, що призводять до такого стану речей у ВНЗ, а потім пошуку засобів їх подолання на різних рівнях організації професійної підготовки спеціалістів у ВНЗ і разом із тим професійної підготовки самих викладачів в умовах магістратури.

Так, однією з головних причин такого ототожнення навчальної і науково-дослідної діяльності викладачем є *пріоритет природничо-наукової парадигми* у програмному забезпеченні (перелік дисциплін) професійної підготовки фахівців у ВНЗ, яким був викладач після його закінчення. Іншими словами, винними є не лише викладачі будь-якого наукового ступеня або наукового звання, а традиційно орієнтоване програмне забезпечення підготовки спеціалістів із вищою фаховою освітою на пріоритетній основі природничо-наукової парадигми. І зазначимо, в усьому світі і незалежно від того, в якому ВНЗ готують фахівців із вищою освітою.

То виникає запитання: що робити? Якою має бути структура і зміст власне навчальної діяльності викладача у ВНЗ. Що є об'єктом і предметом його власне посадової – навчальної – діяльності? Яка мета і завдання навчання? Які засоби та методи навчальної діяльності використовуватиме викладач та які кінцеві результати повинні бути його, підкреслюємо, посадової діяльності як викладача та кінцеві результати навчальної діяльності студентів – майбутніх спеціалістів? Очевидно, що вони, тобто результати, мають бути різними, оскільки наявні різні види навчальної та, відповідно, навчальної діяльності студента.

Відповіді на поставлені запитання є третім завданням нашої роботи. А самі відповіді будуть побудовані у вигляді принципів положень і правил, які визначатимуть специфіку технологій становлення об'єкта та предмета навчальної діяльності викладача, специфіку засобів і методів навчання, природу кінцевих результатів його посадової діяльності як викладача і природу кінцевих результатів, які мають отримати майбутні спеціалісти з вищою фаховою освітою.

Принципова відповідь на поставлені запитання полягає в такому.

Оскільки головною причиною ототожнення різних видів діяльності викладачем є пріоритет природничо-наукової парадигми у сфері програмного забезпечення вищої фахової освіти у ВНЗ, то цей пріоритет необхідно замінити на інший, який був би орієнтованим переважно на специфіку посадової діяльності викладача, уточнюємо, *як навчальної*, не відкидаючи інших видів – виховної тощо. При цьому природничо-наукова парадигма як така, що становить основу формування *наукових* професійних знань, а також умінь та навичок (ЗУН) науково-дослідної діяльності, залишається. Але паралельно їй пропонується інша – *гуманістична* – парадигма, яка розглядається нами в контексті її розуміння як такої, що пов'язана з існуванням предметних та знакових систем, створених людиною. І в предметах різної природи, як і знаках (словах, термінах, концептах, математичних знаках, символах тощо), відображений суб'єктивний світ людини (потреби, інтереси, образи, поняття, світогляд, переконання тощо).

Так, наприклад, функціональні властивості предметів, створених людиною, відображають її потреби, картини художника – його образ, знаки-терміни відображають логічні форми мислення вченого, елементи логічних форм –

суб'єкт, предикат, рід, вид, клас та ін. Концепти відображають опредметнене мислення вченого в наукових текстах, тобто “окам'янілий інтелект” (Г. Гегель).

Очевидно, що суб'єктивний світ людини (потреби, інтереси, образи, поняття, емоції, почуття тощо) є предметом психології як науки. І будучи опредметненими або означеними, залишаються такими, але змінюється форма носіїв суб'єктивних явищ. Ними стають не мозок та нервова система, а предмети, знаки тощо. З цього приводу у К. Маркса є таке зауваження психологам: “Історія промисловості і створене предметне буття промисловості є розкритою книгою людських сутнісних сил, чуттєво представленою перед нами людською психологією. Така психологія, для якої ця книга, тобто якраз чуттєво найбільш відчутна, найбільш доступна частина історії, закрита, не може стати дійсно змістовною і реальною наукою. Що взагалі думати про таку науку, яка високомірною абстрагується від цієї величезної частини людської праці і не відчуває своєї власної неповноти, коли все це багатство людської діяльності їй говорить нічого іншого, крім того, що можна виразити одним терміном “потреба”, “звичайна потреба” [8, с. 123].

Разом із тим хочемо зазначити, що до елементів суб'єктивного світу, які є об'єктом психології (онтологічна категорія), додаються нові їх носії у вигляді предметно-знакових систем. І одним із таких елементів суб'єктивного світу є мислення вченого та його, мислення, результати, які відображені в наукових текстах. А новими носіями і мислення, і результатів мислення вченого в наукових текстах постають знаки у вигляді знаків-слів, знаків-термінів, знаків-концептів та математичних знаків, які є основними типами знаків у наукових текстах. І таке мислення, яке Г. Гегель називав “окам'янілим інтелектом”, ми називаємо “образом мислення” вченого і зазначаємо, що онтологічна природа такого “образу мислення” уже зовсім інша.

Цим уточненням ми хочемо провести чітке розмежування мислення як психологічної категорії, яке може бути предметом педагогічної психології, з одного боку, а з іншого – відображеного в наукових текстах мислення вченого як предмета педагогіки, оскільки засоби існування такого, відображеного в текстах мислення, не ідеальні, а об'єктивовані зазначеними типами знаків. І знання про ці типи знаків, а також положення, правила та закони презентації мислення вченого, опредметненого у створених ним наукових текстах, стає предметом педагогіки.

Іншими словами, відображене в наукових текстах мислення вченого стає знанням щодо цього мислення, таким самим, як і знання щодо досліджуваних ним психічних, соціальних або інших явищ. А знання, уміння та навички (ЗУН) є предметом педагогіки.

Інша справа – чи володіємо ми знаннями щодо нових носіїв такого, опредметненого в текстах, мислення вченого? А ними постають слова, якими вчений позначає досліджувану ним частину дійсності, а також свої практичні дії (вивчає лінгвістика, її розділ лексики). Знаки-терміни, якими вчений позначає (повинен) логічні форми свого мислення, елементи логічних форм – суб'єкт, предикат, рід, вид, клас (вивчає логіка, термінологія). Знаками-концептами вчений позначає (повинен) логічні форми свого мислення, в які (форми) він вкладає, дотримуючись певних положень і правил, суттєві ознаки досліджуваних ним явищ (вивчають концептологія і фахова наука, яка визначає зміст суттєвих ознак). І математичні знаки, якими він позначає числові значення результатів своїх наукових

досліджень. Зазначимо при цьому, що ознака суб'єктивності залишається за відображеним мисленням вченого, оскільки вибір типів знаків, положення і правила оперування ними здійснює сам учений.

То виникає запитання до трьох основних учасників педагогічного процесу: вчених як творців наукових текстів; викладачів, які повинні професійно відображати у текстах, з одного боку, досліджувану вченим частину дійсності та його дії, а з іншого – опредметнене в текстах мислення самого вченого та визначати його термінологічну, концептологічну і парадигмально-фахову коректність, і студентів, яких треба навчити професійно мислити, а не тільки знати, як проводити експерименти, обробляти отримані дані тощо. І з'ясувати: чи володіють вони знаннями щодо нових носіїв опредметненого в текстах мислення вченого? Чи знають і володіють правилами оперування зазначеними знаками за умови, що три із чотирьох типів знаків, а саме: слова, терміни і концепти, які мають три абсолютно різні денотати, їх вивчають різні науки, зовнішньо абсолютно однакові?

Відповідь на поставлені запитання пов'язана з аналізом структури власне посадової навчальної діяльності викладача психології та викладачів інших наук і дисциплін у ВНЗ, уточненням її об'єкта і предмета, мети, засобів та кінцевих результатів його навчально-посадової діяльності. Загальною метою такого аналізу є подолання і проблеми ототожнення різних видів діяльності викладачем, і ліквідації причин її (проблеми) виникнення.

Об'єктом навчальної діяльності викладача у ВНЗ є опредметнене в наукових текстах мислення вченого, яке ми називаємо “образ мислення вченого”. Не відкидаючи інших уявлень щодо об'єкта навчальної діяльності викладача, ми уточнюємо таке.

“Образ мислення вченого” ми презентуємо як **п р і о р и т е т н и й** об'єкт навчально-посадової діяльності викладача. Тим самим ми вводимо в структуру навчальної діяльності викладача таку частину об'єктивно існуючої в наукових текстах реальності, яка стосується мислення вченого. Змістивши акцент на особливості (не ідеальну) форму існування мислення ученого у створених ним наукових текстах, ми тим самим закріплюємо специфічну предметну сферу діяльності викладача в навчанні студентів, якої їм, студентам, не вистачає як майбутнім спеціалістам.

Предметом навчальної діяльності викладача є засоби, які вчений використовує (свідомо чи несвідомо) для відображення особистого мислення у створюваних ним наукових текстах. А такими засобами постають знаки-слова, знаки-терміни, знаки-концепти й математичні знаки.

Знаки-слова і математичні знаки вчений використовує свідомо, оскільки в нього є певні знання щодо рідної мови та математики, якими він оволодівав досить рано, а потім систематично вивчав у школі, ВНЗ тощо. А знань щодо знаків-термінів, які вивчає логіка, термінологія, і знаків-концептів (вивчає концептологія) у вченого немає, оскільки у програмному забезпеченні такі науки і дисципліни майже не передбачені (за винятком частково логіки). Зазначимо, що у викладачів ВНЗ, які мають вищу освіту, такі знання також відсутні. І саме цією обставиною ми акцентуємо увагу на професійній підготовці, а точніше, перепідготовці всіх викладачів ВНЗ в умовах магістратури.

Ми розуміємо можливу негативну реакцію як учених, так і викладачів різного ступеня наукового звання щодо подібних тверджень про наявність або від-

сутність знань з логіки, термінології й концептології. Але рекомендуємо переглянути програмне забезпечення підготовки спеціалістів із вищою освітою у ВНЗ і заперечити цим судженням їх наявність. Або звернутись до авторитетів у сфері, наприклад, логіки. “В усіх науках створюються судження, формулюються поняття щодо предметів і явищ різних сфер матеріального світу. Але жодна з конкретних наук (напр., фізика, хімія, біологія та ін.) не вивчає суджень і понять як логічну форму, не досліджує логічні правила оперування судженнями і поняттями. Структуру форм людської думки досліджує логіка” [7, с. 310].

Але ми до цього додамо таке твердження.

Викладачі зазначених М.І. Кондаковим наук, як і викладачі інших гуманітарних і природничих наук, змушені вивчати, підкреслюємо, фахову думку вчених і визначати міру її фаховості (професіональності) або навпаки. І тим самим, через зіставлення та протиставлення навчати студентів як майбутніх спеціалістів професіонально мислити. Але для цього викладачам потрібно мати логічні, термінологічні та концептологічні знання щодо зазначених типів знаків, їх денотатів, положень, правил і законів оперування ними. І тому мета навчальної діяльності викладача подвійна.

Перша мета для себе: оволодіти зазначеними знаннями щодо термінів і концептів. І цю мету викладач може реалізувати в умовах магістратури. Але уточнюємо: лише за умови, що у програмному забезпеченні передбачені такі спецкурси, дисципліни щодо термінів і концептів у їх взаємозв'язку з фаховим змістом тієї чи іншої науки і дисципліни. На жаль, ні таких спецкурсів, ні дисциплін не передбачено, за винятком лише Класичного приватного університету м. Запоріжжя, в якому є такі курси під назвою “Основи професіонального образу мислення психолога. Психологістика”, “Психологія вищої школи”.

Друга мета пов'язана з навчанням студентів як майбутніх спеціалістів використовувати логічні, термінологічні й концептологічні знання для відображення мислення вченого у створених ним наукових текстах, визначати його (мислення) професіональну коректність, використовуючи положення, правила і закони, які напрацьовані у відповідних науках щодо зазначених типів знаків на предметній сфері змісту фахової науки, наприклад, психології.

При цьому зазначимо таке. Оскільки знаки-слова, знаки-терміни і знаки-концепти зовнішньо абсолютно однакові, необхідно оволодіти здатністю змінювати систему координат інтерпретації (СКІ) їх денотатів. І це завдання є одним із найважливіших, оскільки зміна системи координат інтерпретації денотатів знаків є інтелектуальною дією, яка визначає професіональний статус образу мислення спеціаліста: очима бачити одне, а фаховим розумом – зовсім інше.

Засоби навчальної діяльності викладач не створює, не вигадує, а використовує ті, які напрацьовані у відповідних науках щодо зазначених типів знаків та їх денотатів, правил і положень оперування ними тощо. Але ці засоби викладач повинен використовувати при створенні ним методичних рекомендацій для студентів. Вони є кінцевим результатом його навчально-посадової діяльності у ВНЗ. Без допомоги викладача сам студент не зможе оволодіти системою знань щодо зазначених типів знаків, оскільки вони не передбачені у програмному забезпеченні професійної підготовки спеціалістів із вищою фаховою освітою.

Узагальнену предметну сферу використання типів знаків, їх денотатів, положень і правил оперування ними (як вченими, викладачами, так і майбутніми спеціалістами) ми позначаємо терміном “педагогістика”, який складається із

двох частин: педагогіка (від грец. – майстерність виховання [11, с. 509]) і логістика (від грец. logistic – мистецтво міркувати [7, с. 300]).

Денотати обох термінів підкреслюють високий рівень майстерності викладача-педагога та здатність його професійно мислити (“мистецтво міркування”). І ці якості викладач формує у студента – майбутнього спеціаліста як особистості, оскільки спеціаліст розглядається в контексті входження його в соціальну систему (тобто галузеву організацію) і через механізми посади, членства тощо спроможний професійно презентувати інтереси соціальної системи, в якій від буде працювати.

Висновки.

1. Через зіставлення і протиставлення навчальної та науково-дослідної видів діяльності в особі викладача ВНЗ за посадою виявлено факти неусвідомленого ототожнення їх змісту і причини та наслідки такого ототожнення.

2. На основі виявлених причин, якими постають пріоритет природничо-наукової та лексичної парадигми у програмному забезпеченні підготовки спеціалістів у ВНЗ, рекомендована нова – логістична парадигма, на основі якої акцент зміщується на предметне мислення вченого у створюваних ним наукових текстах, визначені засоби предметності мислення. Ними постають знаки-терміни і знаки-концепти, а також підпорядкованість операцій з цими типами знаків та їх денотатів нормативним правилам і законам логіки, термінології і концептології.

Список використаної літератури

1. Гарден Ж.-К. Теоретическая археология / Ж.-К. Гарден. – М. : Прогресс, 1983. – 295 с.
2. Гегель. Энциклопедия философских наук / Гегель. – М. : Мысль, 1975. – Т. 1. Наука логики. – 452 с.
3. Гласс Д.Ж. Статистические методы в педагогике и психологии : пер. с англ. / Дж. Глас, Дж. Стенли. – М. : Прогресс, 1976. – 495 с.
4. Добраев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л.П. Добраев. – М. : Педагогика, 1982. – 176 с.
5. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология : учеб. пособ. / В.Н. Дружинин. – 2-е изд., доп. – СПб. : Питер, 2000. – 320 с.
6. Журавлев Г.Е. Системные проблемы развития математической психологии / Г.Е. Журавлев. – М. : Наука, 1983. – 289 с.
7. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. – 2-е изд., испр. – М. : Наука, 1976. – 720 с.
8. Маркс К. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М. : Изд. политической литературы, 1974. – Т. 42. – 535 с.
9. Петровский А.В. Основы теоретической психологии : учеб. пособ. / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М. : ИНФРА-М, 1998. – 528 с.
10. Поль Фресс. Экспериментальная психология : пер. с франц. / Поль Фресс, Жан Пиаже. – М. : Прогресс, 1975. – 284 с.
11. Словник іншомовних слів / за ред. О.С. Мельничука. – К., 1975. – 776 с.
12. Сохор А.М. Логическая структура учебного материала / А.М. Сохор. – М. : Педагогика, 1974. – 192 с.
13. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения : пер. с англ. / Э. Стоунс ; под ред. Н.Ф. Талызиной. – М. : Педагогика, 1984. – 472 с.
14. Уайтхед А. Избранные работы по философии : пер. с англ. / сост. И.Т. Касавин ; общ. ред и вступ. ст. М.А. Кисселя. – М. : Прогресс, 1990. – 718 с.
15. Щедровицкий Г.П. К характеристике основных направлений исследования знака в логике, психологии и языкознании [Электронный ресурс] / Г.П. Щедровицкий //

Новые исследования в педагогических науках. – М., 1964–1965. – Вып. 2, 4, 5. – Режим доступа: <http://www.fondgp.ru/gp/biblio/rus/26>.

16. Щедровицкий Г.П. Методологические замечания к проблеме существования термина [Электронный ресурс] / Г.П. Щедровицкий // Актуальные проблемы лексикологии. – М., 2005. – Кн. 1. Структура знака: смыслы, значения, знания. – Режим доступа: <http://www.fondgp.ru/gp/biblio/rus/19>.

Стаття надійшла до редакції 06.08.2012.

Коваленко В.А. Педагогистика учебной деятельности преподавателя у ВНЗ

Обнаружены факты отождествления содержания учебной и научно-исследовательской деятельности в лице преподавателя вуза. Определены причины отождествления содержаний двух различных видов деятельности одним исполнителем. Намечены направления устранения причин и решения проблемы.

Ключевые слова: педагогистика, преподаватель, учебная деятельность, учёный, научно-исследовательская деятельность, отождествление, естественно-научная парадигма, логистическая парадигма, образ мышления, знаки-слова, знаки-термины, знаки-концепты, денотаты.

Kovalenko V. Pedagogistics of Lecturer's Teaching in Higher Education

The research reveals the facts of identifying the content of teaching and research activities in the person of a higher education lecturer. It determines the reasons for promoting the identification of content of two different activities by one executor. The ways of eliminating the reasons and solving the problem are specified.

Key words: pedagogistics, teacher, educational activity, scientist, research activity, equation, naturally scientific, logistics paradigm, way of thinking, sign-words, signs-terms, sign-concepts, dentate.

ГОТОВНІСТЬ ДО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ В УМОВАХ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

У статті розкрито основи соціально-психологічної адаптації майбутніх фахівців. Проведено дослідження, у результаті якого можна стверджувати, що більшість випускників-психологів мають низький рівень адаптації, а це може негативно вплинути на подальшу професійну діяльність.

Ключові слова: соціально-психологічна адаптація, студент-випускник, професійна діяльність, студент-психолог.

На⁰ сьогодні наше суспільство переживає період, у якому відсутня тверда впевненість у завтрашньому дні. Соціально-економічна ситуація може змінитися в будь-який час. У зв'язку із цим різним верствам населення доводиться постійно підлаштовуватися, адаптуватися до складних і нестабільних умов. На наш погляд, необхідно розглянути одну з найважливіших проблем такої ситуації – адаптацію молоді та впливу цього процесу на рівень безробіття серед цієї верстви населення.

Перед випускником ВНЗ постає важлива соціально-психологічна проблема, що стосується його соціальної адаптації: як і в яких умовах молодий фахівець буде реалізовувати свій потенціал, тобто наскільки успішно пройде процес його соціальної адаптації до нових соціально-економічних умов життєдіяльності. Оскільки молоді люди ще тільки стали на шлях до стабільної й добре оплачуваної роботи, то їх майбутнє залежить від безлічі факторів, серед яких особисті якості, здобута освіта, економічна ситуація в регіоні, допомога друзів і родичів, які можуть посприяти в отриманні прийняттого місця роботи тощо.

Таким чином, доля майбутнього фахівця сьогодні залежить від того, як складуться вищевказані фактори, і тут важливу роль повинна відіграти держава як соціально-економічний суб'єкт, що стабілізує й підтримує соціальне становище майбутнього працівника.

Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить, що проблема соціально-психологічної адаптації особистості широко висвітлена в працях науковців, які досліджували, зокрема, уявлення про адаптацію, її закономірності та механізми в цілому (Г.О. Балл, Ф.Б. Березін, Ф.З. Меєрсон, О.О. Налчаджян та ін.) та про адаптацію як форму соціальної активності особистості (В.А. Семиченко, О.Г. Солодухова та ін.); загальні проблеми соціально-психологічної адаптації особистості (Б.Г. Ананьєв, Г.О. Балл, Л.С. Виготський, О.М. Леонтєв, В.А. Петровський та ін.); проблеми адаптації студентів і молодих спеціалістів (Л.М. Балабанова, С.А. Гапонова, Ю.С. Колесников, Н.Л. Коломінський, В.С. Штифурак та ін.); психосоціальні чинники адаптації молоді людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії (В.П. Казміренко, І.В. Жадан, П.Д. Фролов, О.Р. Малхазов, В.М. Духневич, Л.А. Найдьонова, В.І. Гордієнко та ін.).

Мета статті – розкрити основи соціально-психологічної адаптації в умовах майбутньої професійної діяльності студентів-психологів.

Сьогодні існує проблема інформованості випускників ВНЗ щодо можливостей, які надає їм існуюча система працевлаштування.

Якщо говорити про соціальну адаптацію випускників, то в цьому контексті необхідно виходити з інтересів і потреб цієї соціальної групи. Випускники ВНЗ – це люди, що стоять перед вибором свого майбутнього. Одним з основних чинників соціальної адаптації для більшості випускників є матеріальна складова (величина заробітку, пільги), оскільки головний вибір для випускника – це, насамперед, його майбутній вид діяльності, робота, а відповідно, і заробіток.

Також не можна випускати з уваги і важливість психологічної складової соціальної адаптації, яка полягає у значущості для випускника певного роду професії (багато людей віддають перевагу менш вигідній у матеріальному плані, але важливій і цікавій для них професії). Однак аналіз даних численних досліджень трудової мотивації свідчить, що в більшості випадків для людей головним мотивувальним чинником, зрештою, є саме величина матеріального доходу від професії, а не її психологічна привабливість.

Головною проблемою соціальної адаптації випускників ВНЗ є працевлаштування не за фахом. Тобто цим молодим людям цілком би вистачило тих знань, які вони отримали за перші роки навчання у ВНЗ. І вони спочатку не були орієнтовані на одержання конкретної професії. Але трапляється, що молода людина і була налаштована працювати за своєю професією, але в неї нічого не вийшло.

Випускники ВНЗ навіть при гарних знаннях не володіють деякими простими, але дуже важливими вміннями. Насамперед, навичками самопрезентації, інакше кажучи, професійно-комунікативні навички у випускників практично відсутні. Великою проблемою в процесі соціальної адаптації випускників ВНЗ є методи пошуку роботи. Основним способом стає звернення по допомогу до родичів, друзів і знайомих. Таким чином, загальною проблемою працевлаштування випускників ВНЗ є відсутність розвинуеного ринку праці.

Отже, ситуація на ринку праці характеризується тим, що випускники більшої частини ВНЗ країни відчують проблеми у сфері працевлаштування за спеціальністю, яку вони здобули.

Для досягнення мети дослідження нами було залучено 45 студентів IV курсу НТУ “ХП” (4 чоловіки і 41 жінка). Вік випробовуваних – від 19 до 22 років.

Методики, які були використані в дослідженні: методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда, тест ситуативної тривожності (Спілбергера – Ханіна), методика діагностики особистості на мотивацію до успіху (Т. Елерса), методика діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач (Т. Елерса), методи математичної обробки, а саме метод рангової кореляції Спірмена.

Отже, наведемо результати дослідження (табл. 1).

Таблиця 1

Результати діагностики адаптації студентів-психологів, %

Шкала	Високий	Середній	Низький
Адаптація	84	11	5
Самосприйняття	76	22	2
Прийняття інших	0	13	87
Емоційний комфорт	67	18	15
Інтернальність	29	33	38
Прагнення до домінування	13	49	38
Ескапізм	4	60	36

Обробляючи одержані дані, ми звернули увагу на те, що в більшості опитаних студентів рівень адаптації низький. У 84% випробовуваних був виявлений низький рівень адаптації, середній бал серед цієї групи становив 54 при нормі 68–136. При цьому в 11% студентів рівень адаптації в межах норми. Середній бал цієї групи – 73. І лише 5% випробовуваних володіють високим рівнем адаптації, середній бал для них – 148.

Ці показники можуть свідчити про неготовність студентів до майбутньої професійної діяльності. Причиною цього може бути недостатній розгляд питання адаптації студентів як навчальною системою ВНЗ і батьками студентів, так і соціумом у цілому.

У 76% випробовуваних рівень самосприйняття високий. При нормі 22–42 у цій групі середній бал 51. А 22% опитаних студентів показали середній рівень самосприйняття. І лише у 2% рівень самосприйняття нижче за норму. Середній показник у цій групі випробовуваних становив 14.

Аналізуючи одержані дані, можна сказати, що загальний рівень самосприйняття випробовуваних досить високий. Причиною цього може бути усвідомлення студентами свого особистісного зростання, своїх досягнень у ВНЗ, свого дорослішання. Високий рівень сприйняття себе позитивно впливає на процес адаптації.

У всіх випробовуваних високий рівень показника прийняття інших. У 87% студентів показник вище за норму, яка становить 12–24 бали, а середній показник цієї групи – 29. Результат у межах норми показали 13% опитаних, у них середній бал становив 18. Низький рівень прийняття інших ніхто не показав.

Високий рівень прийняття інших свідчить про культуру вибірки, що є наслідком виховної роботи навчальних закладів, сім'ї випробовуваних і суспільства в цілому. Одержані дані є позитивним чинником у процесі адаптації. Такий показник, як прийняття інших, може допомогти створити контакти в новому колективі, відчувати себе комфортно при груповій роботі.

Так, 67% опитаних студентів показали низький рівень емоційної комфортності. Середній бал у цій групі – 34 при нормі за шкалою дискомфорності 14–28, 18% випробовуваних показали результат у межах норми – у середньому 21. Зі всієї вибірки тільки 15% хлопців і дівчат виявили високий рівень емоційної комфортності, середнє значення – 32, тоді як середній показник за шкалою комфортності – 14–28.

Такі низькі показники емоційної комфортності можуть бути зумовлені внутрішніми конфліктами в особистості випробовуваних. Це може бути пов'язано з тим, що всім опитаним студентам уже зараз необхідно замислюватися про своє майбутнє, а суперечність між бажаним і реальними можливостями спричиняє виникнення внутрішніх конфліктів в особистості студента.

Аналізуючи одержані дані за показником інтернальності, відзначимо, що для 38% випробовуваних події, що відбуваються в їх житті, більшою мірою пояснюються власною поведінкою. Середній показник у групі – 64 при нормі 26–52. Проте 29% випробовуваних схильні до зовнішнього контролю, а події, що відбуваються в їх житті, не зумовлюються їх поведінкою. Середній показник становив 43 при нормі 18–36. А 33% студентів схильні як до внутрішнього контролю, так і до зовнішнього.

За цим показником наша вибірка майже рівномірно розділилася. Люди з високим рівнем інтернальності в усіх життєвих успіхах і невдачах звинувачують

тільки себе. Це може призвести як до завищеної, так і заниженої самооцінки. Студенти, що показали низький рівень інтернальності, схильні бачити причину в зовнішніх обставинах, тим самим позбавляючи себе можливості об'єктивно оцінювати власні заслуги й помилки. Обидва показники можуть негативно впливати на особу та спричиняти зниження рівня адаптації.

У 38% вибірки високий рівень прагнення до домінування. Середній бал за цим показником у цієї групи 15 при нормі 6–12. У більшості опитаних цей показник наближається до норми, середній бал – 9. І лише у 13% прагнення до домінування не виражене яскраво. Середнє значення – 4.

Прагнення до домінування може бути гарною мотивацією для позитивної адаптації студентів до професійної діяльності. Але також існує ймовірність виникнення ряду конфліктів, які можуть спричинити високий рівень прагнення до домінування. Ці конфлікти можуть мати як внутрішній, так і зовнішній характер.

У 60% опитаних студентів виявлено середній рівень ескапізму. Нормою для цього показника вважається 10–20 балів. У цій групі середнє значення 14. А 36% випробовуваних показали середній бал – 23, що свідчить про високий рівень відходу від проблем. І лише 4% студентів виявили низький рівень ескапізму, середній бал – 8.

Високий рівень відходу від проблем може призвести до низки проблем. При високих показниках рівня ескапізму можуть виникнути ускладнення під час адаптації студентів до професійної діяльності, оскільки проблеми, що виникають, не розв'язуються, а тільки нагромаджуються.

Узагальнюючи одержану інформацію за цією методикою, ми звернули увагу на те, що в переважній більшості випробовуваних рівень адаптації дуже низький. Це може свідчити про те, що в суспільстві цій проблемі приділяється недостатньо уваги. Необхідно вжити заходів щодо успішної підготовки студентів до професійної діяльності. Із цього випливає, що нинішні студенти не готові до зміни провідної діяльності і, можливо, на робочому місці вони будуть дезадаптовані. Високий рівень самосприйняття й ескапізму може подвійно позначитися на рівні адаптації студентів до професійної діяльності. До низького рівня адаптації студентів на робочому місці може призвести брак практичних занять у навчальному процесі вищої школи. Випускаючись з ВНЗ, студент не знає, що робити з набутими теоретичними знаннями. Це спричиняє дезадаптацію на робочому місці, що, у свою чергу, є поштовхом для неврозів, стресів, частотої зміни роботи тощо (табл. 2).

Таблиця 2

Рівні самооцінки студентів-психологів, %

Рівень самооцінки	%
Високий	79
Адекватний	18
Занижений	3

З одержаних даних видно, що в більшості випробовуваних високий рівень самооцінки. У 79% опитаних студентів рівень самооцінки завищений за неврологічним типом, 18% володіють адекватною самооцінкою, занижена самооцінка виявлена в 3% опитаних.

Високий рівень самооцінки може бути причиною усвідомлення студентом своїх життєвих успіхів, набутого досвіду, знань. Оскільки випробовувані навча-

ються на IV курсі, то вони мають навички самостійного життя, розуміння свого соціального статусу, визначення себе як дорослої, самодостатньої й зрілої особистості.

Визначаючи рівень тривожності, ми одержали такі дані: у 72% вибірки спостерігається високий рівень тривожності, 21% характеризується середнім рівнем тривожності і лише у 7% студентів рівень тривожності низький.

Аналіз одержаних даних свідчить, що в більшості опитаних студентів рівень тривожності вище за норму. Це може бути зумовлено тим, що на сьогодні випробовувані перебувають на етапі вибору своєї подальшої професійної діяльності. Оскільки існує ймовірність, що їх уявлення про подальшу роботу не відповідають реальним можливостям, це може призвести до внутрішніх конфліктів. Високий рівень тривожності негативно впливає на адаптацію до професійної діяльності молодих фахівців.

Результати діагностики особистості на мотивацію до успіху за методикою Т. Елерса.

29% випробовуваних мають дуже високий рівень мотивації до успіху, 18% виявили середній рівень мотивації до успіху. Студентів з низьким рівнем за цим показником виявлено не було.

Помірно високий рівень мотивації до успіху, як і середній, може позитивно вплинути на адаптацію студентів до професійної діяльності. Саме цей показник може стати серйозним стимулом для максимально швидкого й ефективного освоєння професійних обов'язків. Але дуже високий рівень мотивації до успіху може стати причиною конфліктів у колективі. А в разі неможливості досягнення бажаного результату може виникнути незадоволеність собою.

Результати діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач за методикою Т. Елерса.

Аналізуючи одержані дані, можна зробити висновок, що загальний показник мотивації до уникнення невдач високий: 25% мають дуже високий рівень, 34% – високий, 28% – середній, і лише 13% випробовуваних виявили низький рівень мотивації до уникнення невдач. Дуже низького рівня виявлено не було.

Як бачимо з одержаних даних, переважає досить високий рівень мотивації до уникнення невдач. Цей показник може впливати на процес адаптації як позитивно, так і негативно. Така особистість буде більш уважною, не схильною до конфліктів, стриманою. Водночас такий співробітник може бути нерішучим, боязливим, не впевненим у своїй позиції, що, природно, негативно впливає на адаптацію до професійної діяльності.

За допомогою методу рангової кореляції Спірмена отримано кореляційну залежність між показниками: адаптація – самосприйняття; адаптація – тривожність; адаптація – мотивація до успіху.

Висновки. На основі одержаних даних розроблено рекомендації, що сприяють успішній адаптації студентів до трудової діяльності:

1. Необхідно вдосконалювати, а в деяких випадках навіть відновлювати систему довузівського професійного орієнтування, щоб забезпечити абітурієнтам можливості для більш усвідомленого вибору майбутньої професії.

2. ВНЗ і відповідним державним структурам необхідно тісніше й ефективніше співпрацювати у сфері прогнозування ситуації на ринку праці і планування кількості та складу випуску майбутніх фахівців.

3. Необхідно усунути розрив, що намітився, між вимогами ринку до рівня підготовки фахівців і реальними навичками та знаннями, якими володіють випускники ВНЗ.

Список використаної літератури

1. Браун Т.П. Адаптація студентів к обучению в ВУЗе в условиях оптимизации образовательной среды : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Т.П. Браун. – СПб., 2007. – 21 с.

2. Виноградова А.А. Адаптація студентів младших курсов к обучению в ВУЗе в процессе изучения математических и естественно-научных дисциплин : автореф. дис. ... канд. пед наук : спец. 13.00.01 / А.А. Виноградова. – Тюмень, 2008. – 27 с.

3. Маликов Н.В. Адаптація: проблеми, гіпотези, експерименти : монографія / Н.В. Маликов. – Запоріжжя : Просвіта, 2001. – 359 с.

4. Мороз О.Г. Професійна адаптація молодого вчителя : навч. посіб. / О.Г. Мороз. – К. : КДПІ, 1980. – 94 с.

5. Петренко В.В. Наступність форм навчання в загальноосвітній школі і вищому навчальному закладі освіти як засіб дидактичній адаптації студентів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 / В.В. Петренко. – Запоріжжя, 2005. – 212 с.

6. Селіверстов С.І. Соціально-педагогічні умови адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / С.І. Селіверстов. – К., 2000. – 188 с.

Стаття надійшла до редакції 15.08.2012.

Подбуцкая Н.В., Беляева Л.В. Готовность к социально-психологической адаптации в условиях будущей профессиональной деятельности студентов-психологов

В статье раскрываются основы социально-психологической адаптации будущих специалистов. Проведено исследование, в результате которого можно утверждать, что большинство выпускников-психологов имеет низкий уровень адаптации, что может негативно повлиять на дальнейшую профессиональную деятельность.

Ключевые слова: *социально-психологическая адаптация, студент-выпускник, профессиональная деятельность, студент-психолог.*

Podbutskaya N., Belyaeva L. Willingness to socio-psychological adaptation in the conditions of the future professional activity of students-psychologists

The article covers the basics of socio-psychological adaptation of future specialists. A study conducted in the result of which it can be argued that the majority of graduates-psychologists have a low level of adaptation, which could adversely affect future professional activity.

Key words: *socio-psychological adaptation, student, graduate, professional activities, student-psychologist.*

УДК 378.014.611(477)

О.М. ПТАХІНА

ДЕРЖАВНЕ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВНЗ

У статті розглянуто основні напрями державного управління якістю освітнього процесу у ВНЗ, а також визначено фактори, що впливають на ефективність державної політики в цій сфері та підвищення якості освітніх послуг в Україні як такі, що безпосередньо забезпечують конкурентоспроможність системи вищої освіти.

Ключові слова: державне управління, якість освітнього процесу, моніторинг, управлінські рішення.

Державне управління освітою в умовах модернізації всіх сфер життя посідає одне з центральних місць у реалізації державної політики, оскільки від її результативності залежить розвиток людського та інтелектуального потенціалу нації, економічна і політична незалежність України. Одним з пріоритетних завдань державного управління освітою стало забезпечення рівного доступу громадян до якісної освіти.

Реформування освітньої галузі в Україні зумовило необхідність модернізації системи державного управління якістю освітнього процесу. Діяльність держави спрямована на забезпечення й всебічне поліпшення якості освіти, впровадження технологій систематичного оцінювання та прогнозування розвитку системи освіти, тобто системи моніторингу якості освіти й освітніх послуг, та формування ефективних механізмів державного управління якістю освіти.

Проблеми якості вищої освіти та якості освітніх послуг в Україні вивчали К. Астахова, В. Андрущенко, І. Бех, Я. Болюбаш, В. Базелевич, Д. Дзвінчук, В. Кремень, Т. Лукіна, Т. Сорочан, М. Степко, Д. Табачник, Є. Хриков та інші. На рівні держави в засобах масової інформації наголошується на необхідності підвищення якості освітнього процесу у вищих навчальних закладах, оскільки саме освіта є запорукою впровадження та застосування високих технологій, економічного зростання й конкурентоспроможності України.

Метою статті є визначення основних напрямів державного управління якістю освітнього процесу у ВНЗ, а також факторів, що впливають на ефективність державної політики в цій сфері, та підвищення якості освітніх послуг в Україні як таких, що безпосередньо забезпечують конкурентоспроможність системи вищої освіти.

Сучасна педагогічна наука має чимало теоретичних і практичних надбань стосовно питання вимірювання й оцінювання результатів діяльності вищих навчальних закладів, управління якістю освіти (Д. Аронов, В. Безпалько, В. Кальней, С. Крисюк, Е. Литвиненко, О. Локшина, В. Садков, С. Шишов та ін.). Пріоритетною на сьогодні є проблема забезпечення якості освітніх послуг, які надають вищі навчальні заклади України. Це пов'язано з розширенням освітнього простору, посиленням мобільності як студентів, так і викладачів вищих навчальних закладів, а також з інтернаціоналізацією ринку праці тощо. Держава відчуває нагальну потребу в освічених спеціалістах з високим рівнем культури, мобільності, адаптивності до соціально-економічних змін та спроможних використовувати у своїй діяльності інноваційні технології, тому державне управління освітнім процесом є усвідомленою діяльністю, що характеризується формами,

методами, принципами, завжди зумовлюється потребами суспільного розвитку, що виявляється в інтересах певних соціальних верств і груп.

Здійснення державного управління у сфері освіти означає втілення в життя певної державної політики, яка формується в сучасних умовах, а саме: забезпечення громадянам рівного доступу до освіти; гарантування державою та постійне поліпшення якості освіти; запровадження державних освітніх стандартів як однієї з форм гарантування якості освіти державою, створення нової моделі економічної діяльності ВНЗ, приведення системи вищої освіти у відповідність до вимог Болонської декларації, розширення автономії ВНЗ. Характерною тенденцією розвитку освіти в країні у наш час є підвищений інтерес уряду до проблем якості та результативності (ефективності) освіти. У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що освіта “є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені”, у зв’язку з цим вища освіта стає стратегічною сферою, яка забезпечує національну безпеку.

У Законі України “Про освіту” визначено, що “метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору...” [4].

Ефективне державне управління якістю освітнього процесу у ВНЗ передбачає створення відповідної системи якості, складовою якої є система моніторингу ВНЗ та ефективності управлінських рішень. Широке застосування інституту моніторингу, розробленість методологічних основ, створення різноманітних спеціальних засобів для проведення вимірювань тощо дає підстави стверджувати, що ця категорія вивчена достатньо, але стосовно моніторингу якості освіти використовується порівняно недавно. Методологічні засади моніторингу освіти та різних аспектів побудови та організації діяльності моніторингових служб досліджувало багато як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Моніторинг покликаний забезпечувати інформаційне обслуговування органів державного управління освітою. Серед багатьох заходів, спрямованих на модернізацію системи державного управління освітою, передбачено “створення ефективної системи моніторингу ефективності управлінських рішень, їх впливу на якість освітніх послуг” [10]. Проте на сьогодні відсутня чітко науково обґрунтована та документально затверджена національна система показників і критеріїв, за якими оцінюватиметься ефективність діяльності окремого навчального закладу та системи державного управління якістю освітнього процесу ВНЗ.

Для освітнього середовища України моніторинг є новим явищем, яке потребує подальшого всебічного освоєння: ґрунтовного вивчення на теоретичному рівні, розробки та практичного відпрацювання моніторингового механізму та всіх процедур на різних рівнях функціонування системи освіти, законодавчої та нормативно-інструктивної підтримки в юридичній сфері; запровадження у практику роботи науково-дослідних освітніх установ механізму державно-громадського управління. У зв’язку з цим моніторинг якості освітнього процесу потребує подальшого розвитку державної політики в галузі освіти, визначення зовнішніх та внутрішніх факторів, які впливають на соціальні процеси та рівень економічного розвитку держави, оцінку впливу цих факторів на систему вищої освіти.

До завдань, які стоять перед державою у сфері регулювання вищої школи, належать: оптимізація мережі ВНЗ і впорядкування їх відокремлених структур-

них підрозділів; підвищення якості освітніх послуг; створення максимально професійної та незалежної системи ліцензування й акредитації, яка б діяла в інтересах споживачів освітніх послуг; всебічна підтримка наукової діяльності; розподіл фінансових ресурсів (урізноманітнення джерел фінансування) [2, с. 6].

Управління якістю освітнього процесу у ВНЗ пов'язане з реалізацією моделі, заснованої на вимогах міжнародних стандартів якості ISO 9000:2000, які базуються на провідних принципах менеджменту якості та передбачають встановлення всіх зацікавлених сторін, визначення вимог щодо якості продукції, створення системи безперервного вдосконалення діяльності. Тобто якість освітніх послуг можна розглядати як інтегральну характеристику діяльності вищого навчального закладу. Визначаючи якість освіти, вищі навчальні заклади виходять із власної самооцінки своєї діяльності. Як виробник освітніх послуг заклад вищої освіти основну мету своєї діяльності вбачає в забезпеченні якості освітнього процесу. Замовниками освітніх послуг виступають: держава, суспільство та виробництво, для яких здійснюється освітня та професійна підготовка фахівців у вищих навчальних закладах, і студент, який здобуває освіту у ВНЗ.

Державне управління якістю освітнього процесу треба розглядати як систему показників (факторів), від яких залежить ефективність і дієвість існуючих державних програм управління освітою; якість забезпечення освітнього процесу та освітнього середовища (освітніх послуг, ресурсів: кадрового потенціалу, матеріально-технічної та науково-методичної бази тощо); якість вищої освіти як системи окремих закладів, підрозділів; якість випускника як кінцевого продукту.

Система державного управління якістю освітнього процесу повинна будуватись за ієрархічним принципом, за яким спочатку встановлюються функції системи, далі визначаються напрями проведення державної політики, що спрямовуються на реалізацію цих функцій, потім здійснюється підбір інструментів втілення в життя цієї політики, і нарешті, розробляються заходи регулювання конкретних процесів [1, с. 5].

Сукупність засобів, методів і прийомів систематичного, послідовного і науково обґрунтованого державного регуляторного впливу на систему вищої освіти становить методику державного регулювання. Об'єктами державного регулювання у сфері вищої освіти виступають соціально-економічні процеси навчання та виховання молоді, правила здійснення освітньої діяльності, умови прийняття рішень суб'єктами ринку освітніх послуг. Суб'єктами державного регулювання вищої освіти є Верховна Рада України, яка визначає державну політику в галузі вищої освіти, Президент України, Кабінет Міністрів України та Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України й інші центральні органи виконавчої влади, які мають у своєму підпорядкуванні ВНЗ, а також ДАК, органи місцевого і громадського самоврядування. У ст. 3 Закону України "Про вищу освіту" викладено принципи, на яких ґрунтується державна політика в галузі вищої освіти, а також шляхи її реалізації.

Ефективність державної політики у сфері управління якістю освітнього процесу залежить від таких факторів: наявності державного замовлення; встановлення стандартів якості освіти; регламентації поведінки суб'єктів ринку освітніх послуг через створення певних умов, які змушують їх діяти у потрібному державі напрямі; встановлення обов'язкових для виконання норм (правил) суб'єктів ринку освітніх послуг; створення економічного середовища, яке зумовлює поведінку суб'єктів ринку освітніх послуг, враховуючи державні пріоритети.

Вища освіта є тією соціальною сферою, від якості й результативної діяльності якої значною мірою залежить у подальшому розвиток суспільства, якість самого державного управління як діяльності органів виконавчої влади, оскільки саме система вищої освіти готує професійні кадри, які формують політику держави та здійснюють її реалізацію у відповідних структурах. Загальною метою державного управління якістю освітнього процесу є реалізація державної освітньої політики на практиці. Для цього створюється відповідний механізм державного управління, структура й функціонування якого спрямовані на розв'язання загальних та окремих завдань з оцінювання досягнутої мети, з'ясування причин відхилення, наступного планування дій щодо усунення недоліків і забезпечення розвитку галузі.

Висновки. Державне управління якістю освітнього процесу буде ефективним, якщо відповідатиме таким параметрами, як: відповідність об'єктивним суспільним потребам та очікуванням; реалістичність (співвідношення цілей і ресурсного потенціалу їх реалізації); системність. Отже, державне управління якістю освітнього процесу базується на таких основних принципах: забезпечення доступності вищої освіти, її регіоналізація; демократизація освітнього простору; багатокладність і варіативність освіти; справедливість розподілу освітніх можливостей у суспільстві; підвищення конкурентоспроможності закладів освіти, підвищення якості освіти до рівня міжнародних стандартів.

Список використаної літератури

1. Антошкіна Л.І. Науково-методичні основи державного регулювання вищої освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. екон. наук : спец. 08.02.03. "Організація управління, планування і регулювання економікою" / Л.І. Антошкіна. – К., 2006. – 28 с.
2. Вакарчук І. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи / Іван Вакарчук // Вища школа. – 2008. – № 3. – С. 3–18.
3. Дзвінчук Д. Державне управління освітою в Україні: тенденції і законодавство / Д. Дзвінчук. – К. : Нічлава, 2003. – 136 с.
4. Закон України "Про освіту" від 23 травня 1991 р. № 1060-ХІІ // Освіта України. Нормативно-правові документи. – К. : Міленіум, 2001. – С. 11–38.
5. Лукіна Т.О. Роль державного управління освітою у подоланні кризи в освітній галузі / Т.О. Лукіна // Ефективність державного управління : зб. наук. пр. / [за заг. ред. А.О. Чемериса] ; Львів. філ. НАДУ при Президентові України. – Л., 2003. – Вип. 4. – С. 70–76.
6. Лукіна Т.О. Інформаційне забезпечення системи державного управління освітою України / Т.О. Лукіна // Вісник НАДУ. – 2004. – № 1. – С. 393–399.
7. Майборода С.В. Державне управління вищою освітою в Україні: структура, функції, тенденції розвитку (1917–1959 рр.) : монографія / С.В. Майборода. – К. : Вид-во УАДУ, 2000. – 305 с.
8. Нижник Н.Р. Системний підхід в організації державного управління : навч. посіб. / Н.Р. Нижник, О.А. Машков. – К. : Вид-во УАДУ, 1998. – 159 с.
9. Огаренко В.М. Державне регулювання діяльності вищих навчальних закладів на ринку освітніх послуг : монографія / В.М. Огаренко. – К. : НАДУ, 2005. – 326 с.
10. Указ Президента України "Про Національну доктрину розвитку освіти" від 17 квітня 2002 р. № 347 // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4–6.
11. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – 296 с.
12. Чандра М.Ю. Системный мониторинг как средство управления качеством образовательного процесса : дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : 13.00.08 / Маргарита Юрьевна Чандра. – Волгоград, 2008. – 203 с.

13. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом / Є.М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.

13. Цветков В.В. Державне управління: основні фактори ефективності (політико-правовий аспект) / В.В. Цветков ; [ред.: Ю.С. Шемшученко, В.Б. Авер'янов]. – Х. : Право, 1996. – 163 с.

Стаття надійшла до редакції 19.10.2012.

Птахина О. Государственное управление качеством образовательного процесса в вузе

В статье рассматриваются основные направления государственного управления качеством образовательного процесса в вузе, а также определены факторы, которые влияют на эффективность государственной политики в этой сфере и повышение качества образовательных услуг в Украине, непосредственно обеспечивают конкурентоспособность системы высшего образования.

Ключевые слова: государственное управление, качество образовательного процесса, мониторинг, управленческие решения.

Ptakhina O. Public administration by quality of educational process in the higher education

In article the main directions of public administration by quality of educational process in the higher education and as factors which influence efficiency of a state policy in this sphere and improvement of quality of educational services in Ukraine which directly provide competitiveness of system of the higher education are certain are considered.

Key words: public administration, quality educational to process, monitoring, administrative decisions.

РЕФЛЕКСИВНА ПОЗИЦІЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ЯК ФАКТОР ЇХНЬОЇ ФАХОВОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Статтю присвячено обґрунтуванню актуальності дослідження проблеми формування професійно-рефлексивної позиції студента вищого технічного закладу освіти. Проаналізовано наукові підходи до дослідження аспектів визначеної проблеми.

Ключові слова: *рефлексивна позиція, професійна самореалізація, професійна рефлексія, вищі технічні заклади освіти.*

Підготовка висококваліфікованих фахівців сучасною системою вищої освіти згідно з вимогами державних нормативних документів (Закони України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття), Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті) здійснюється на засадах інноваційних підходів до професійної підготовки, які спрямовані налаштовувати майбутнього фахівця не лише на системне якісне засвоєння фундаментальних знань, формування практичних умінь, а й на розвиток у них мотиваційно-потребнісної сфери, здібностей до самореалізації та творчості [3].

Перед сучасною вищою школою поставлено завдання забезпечити якісну підготовку нової генерації фахівців, які були б здатними на високому професійному рівні виконувати своє призначення. Для цього студентів, які саме мають стати фахівцями, слід спрямовувати на постійне формування професійно значущих особистісних характеристик, які даватимуть змогу набувати досвіду, досягати професійного акме. Важливе значення для підготовки фахівця будь-якого профілю має розвиток у нього професійної рефлексії як якості особистості, необхідної для здійснення адекватної самооцінки, самовизначення, творчої самореалізації.

Аналіз досліджень з питань рефлексії, проблем формування життєвої позиції студентів вищих технічних закладів освіти, а також філософської, психологічної, педагогічної літератури дає можливість виокремити різні аспекти дослідження проблеми:

– *визначення рефлексії як філософської категорії* (В. Лекторський, В. Лефевр, Дж. Локк, М. Рожева, І. Семенов, П. Шарден, Д. Юм та ін.);

– *вивчення психологічних аспектів рефлексії* (О. Анісімов, К. Вазіна, К. Вербова, Г. Голіцин, В. Давидов, А. Задо, Б. Ельконін, Є. Ісаєв, С. Кондратьєва, Ю. Кулюткін, С. Маслов, Е. Машбіц, С. Неверкович, Ю. Репецький, С. Рубінштейн, Н. Самоукіна, В. Слободчиков, О. Спіркін, С. Степанов, Г. Сухобська, А. Тюков, Г. Щедровицький О. Яблокова та ін.);

– *розкриття педагогічних аспектів рефлексії* (О. Анісімов, А. Бізяєва, Л. Верзунова, Г. Гранатов, А. Дегтяр, Г. Звенигородська, І. Зязюн, А. Криуліна, Л. Кузнецова, Є. Літвінова, М. Маріманова, В. Метаєва, Є. Михайлова, О. Реан та ін.);

– *аналіз наукових підходів до формування життєвої позиції молоді людини* (Є. Головаха, О. Киричук, Л. Красовський, Н. Лавриченко, Л. Романюк, О. Темченко, Н. Шемигон, С. Щербина та ін.).

Ідеї вчених про особливості педагогічного процесу вищої школи, її реформування в умовах упровадження кредитно-модульної системи навчання студентів вищих начальних закладів України (В. Буряк, Т. Дем'янюк, М. Дьяченко, В. Євдокімов, К. Левківський, О. Микитюк, О. Попова, В. Приходько, І. Прокopenко, В. Шпак та ін.) становлять теоретичне підґрунтя визначеної проблеми.

На основі аналізу наукової літератури можна виділити такі напрями підготовки студентів у вищому технічному закладі освіти до виявлення ними професійної рефлексивної позиції: *розкриття основних способів набуття професіоналізму у фаховій підготовці* (В. Гриньова, В. Євдокімова, О. Ігнатюк, М. Іродов, О. Руденко); *формування готовності молодого фахівця до самовдосконалення в процесі професійної діяльності* (К. Абульханова-Славська, Б. Братусь, Є. Головаха, І. Краснощок, В. Кушнір, О. Михайлов, В. Радул, В. Сафін); *формування спрямованості на постійну самоосвіту* (Л. Ільзова, Г. Коджасперова, Л. Соколова).

Отже, питання рефлексії висвітлювали науковці різних галузей, але жодне дослідження не торкалось проблеми цілеспрямованого формування професійно-рефлексивної життєвої позиції майбутнього фахівця.

Метою статті є обґрунтування актуальності проблеми формування професійної рефлексивної позиції в студентів вищих технічних закладів освіти.

Взаємозв'язок і взаємодія різних підходів до вивчення проблеми професійно-рефлексивної позиції студента вищого технічного закладу освіти відображено в концепціях:

- *особистісно-діяльнісного підходу*, що забезпечує усвідомлення студентом себе як особистості, виявлення й розкриття своїх здібностей та потенційних професійних можливостей. Рефлексивна позиція є передумовою самовдосконалення студентом своєї індивідуальності;
- *системного підходу*, який сприяє формуванню професійно-рефлексивної позиції студента як системи взаємопов'язаних складників, які мають забезпечити найбільш повну реалізацію майбутнього фахівця в професійній діяльності;
- *синергетичного підходу*, який визначає необхідним створення рефлексивного середовища як відкритої системи умов розвитку особистості, що відкриває можливість самодослідження та самокорекції соціально-психологічних і професійних ресурсів особистості студента. Основною функцією такого середовища є сприяння виникненню в особистості потреби в рефлексії;
- *аксіологічного підходу*, який передбачає визначення рефлексії як професійно значущої цінності, переведеної у ступінь провідної якості особистості, яка є засадою фахової реалізації протягом життя;
- *ресурсного підходу*, що ґрунтується на усвідомленні студентом адекватності самооцінки, власних професійних знань, здібностей, умінь, виявленні та вдосконаленні їх з найменшими витратами й у прискорений час.

У сучасних наукових джерелах достатньо часто досліджується педагогічна рефлексія (К. Вербова, Г. Дегтяр, С. Кондратьєва, Л. Пермінова), яка здебільшого розглядається як засіб саморегуляції вчителем своєї діяльності й організації навчально-виховного процесу, визначення стратегій педагогічного впливу; як визначена фаза навчальної діяльності, що виникає в ситуації неузгодженостей (суперечностей) необхідного й можливого та є закономірністю й умовою його формування та розвитку [2].

Однак проблема формування професійної рефлексії студентів вищих технічних закладів освіти залишилась поза увагою науковців. Водночас процес гу-

манізації вищої інженерної освіти вимагає від майбутніх фахівців уміти постійно вдосконалювати професійні уміння, самостійно виявляти рівень особистої фахової компетентності, адекватно претендувати на оцінку особистих професійних досягнень з боку інших.

У змісті освітньо-кваліфікаційних характеристик (ОКХ) випускників інженерних спеціальностей визначаються не лише вміння, якими має володіти молодий фахівець певної галузі, а й основні професійні якості, які мають бути сформованими у випускника та вважаються необхідними для здійснення ним ефективної діяльності. Насамперед, такими якостями є наполегливість у досягненні результатів, точність та обґрунтованість власних ідей, постійне самовдосконалення, прагнення до самоосвіти, тобто всі якості, основою виявлення яких є рефлексія власних досягнень, адже саме вона допомагає людині проаналізувати отримані результати, визначити цілі подальшої роботи, скорегувати свій професійний шлях.

Отже, професійною рефлексією можна вважати співвіднесення можливостей свого “Я” з тим, чого вимагає обрана професія, зокрема з існуючими про неї уявленнями, а функціональним призначенням рефлексії – аналіз і корекцію власних досягнень з метою професійного та особистісного самовдосконалення.

Сучасними виявленнями проблеми відсутності або слабкої розвиненості професійної рефлексії можна вважати мотивацію деяких молодих фахівців здобути другу вищу освіту. Так, за даними Держкомстату України, у 2009/10 навчальному році кількість випускників вищих навчальних закладів була 354 226 осіб, а фахівців, які здобули другу вищу освіту, – 35 578 осіб [3].

Водночас вважаємо, що справедливою необхідністю в додатковій освіті може бути підвищення кваліфікації або ж здобуття сумісної професії для більш ефективної реалізації особистого потенціалу. Однак, за даними статистичного опитування, лише 40% осіб здобувають другу освіту, підвищуючи при цьому рівень першого фаху, тобто навчаються, щоб удосконалити свій професійний досвід. На жаль, більшість молодих фахівців розчаровуються в своїй спеціальності й намагаються здобути другу освіту, зміст якої часто кардинально протилежний першій кваліфікації. Таким чином, спостерігаємо відсутність рефлексивного підходу молодої людини до особистих потенційних професійних можливостей, що призводить до відмови від самоаналізу й самовдосконалення професійних умінь та якостей і до розвитку комплексу неповноцінності, своєї непотрібності в професійному середовищі та намагання кардинально змінити фах. Однак при цьому немає жодних гарантій, що, здобувши другу професію, людина реалізується в ній – адже ситуація може повторюватись нескінченно. Таким чином, доходимо висновку, що формування вмінь професійної рефлексії потрібно починати з першого курсу навчання студентів у вищій школі й систематично упродовжувати в навчальний процес протягом усього курсу навчання таким чином, щоб у випускників була сформована певна життєва позиція – професійно-рефлексивна.

Важливими чинниками професійної рефлексії вважаємо самосвідомість, самоаналіз, самооцінку та самопізнання.

Свідоме ставлення до своєї професійної діяльності ґрунтується на здатності оцінити діяльність інших крізь призму особистих професійних критеріїв. Однак часто така оцінка викривляється через наслідування людиною певних стереотипів. Потреба в самопізнанні виявляється в розумінні особистістю суперечно-

сті між особистими домаганнями та оцінкою її професійних дій і якостей з боку професійної групи.

Самоаналіз і самооцінка є регуляторами професійного зростання людини. Важливою умовою професійної реалізації особистості є адекватність самооцінки. Причинами її неадекватності є претензії людини щодо професійного визнання: переоцінка особистого професійного рівня разом з недооцінкою недоліків, або ж, з іншого боку, недооцінка особистих досягнень на тлі перебільшення недоліків. У будь-якій формі неадекватність самооцінки не сприяє ефективному самоаналізу людиною особистих досягнень.

Емоційна сторона самооцінки реалізується в понятті “професійна честь”, що виявляється в потребі ствердження своєї професійної цінності (репутації) серед професійного товариства, відчуття самоповаги в результаті професійної діяльності.

Рефлексія, з одного боку, пов’язана із самосвідомістю, коли людина аналізує особисті думки, діяльність, вчинки щодо інших людей, а з іншого – визначає переймання тим, яким є уявлення про неї в кожного з її соціального оточення. Тож можемо визначити, що рефлексія є необхідним компонентом у формуванні особистої позиції людини для досягнення успіху в соціальних відносинах.

Під час здійснення рефлексії особистої діяльності одночасно відбувається кілька процесів: емоційна оцінка, намагання зрозуміти власні мотиви, вчинки, розробка стратегії поведінки, яка базується на мотивах.

У нормальному вигляді рефлексія виникає, коли порушується баланс між діяльністю та її результатами, тобто коли результати діяльності є неочікувано низькими або негативними. Але рефлексивною життєву позицію людини можна назвати тоді, коли вона аналізує також і свої досягнення. Адже часто постійний аналіз лише помилок, особливо після критики з боку, може призвести до зниження самооцінки, і тоді людина стикається з відмовою від рефлексії: страхом пізнати себе, щоб не зрушити упевненість у собі (краще не знати про себе багато, ніж хворобливо переживати пізнане, яке може виявитися неприємним, вимагати зусиль працювати над собою).

Стійка рефлексія вдосконалює діяльність самопізнання. Втрачаючи спроможність до рефлексії, людина позбавляє себе емоційного простору, адже рефлексію у філософському сенсі можна розглядати як спосіб звільнення від штампів: суб’єкт отримує задоволення від пошуку нових підходів до дійсності.

Особистий розвиток найбільш дієво відбувається в умовах переживання кризи, проблеми (свого роду хаос), тож негативні стани людини є позитивним фактором її саморозвитку. Що краще: переживати стреси в результаті вирішення проблем, рефлексувати й знаходити нові рішення, тобто розвиватись, чи жити за правилами, які диктують інші, які є перевіреними досвідом попередніх поколінь?

Слід зазначити, що розвиток рефлексії, як і будь-якої іншої якості особистості, потребує докладання нею певних зусиль, спрямованих на саморозвиток, самовиховання. Однак розвиватись рефлексія як якість особистості може завдяки стимулам, у формі критики ззовні від значущих для людини осіб: адміністрації, викладачів, друзів, батьків. У цьому випадку рефлексія виявляється або конструктивно, коли людина замислюється над своєю діяльністю й над проблемами, які викликали критику, або деструктивно, коли критика відкидається, супроводжуючись образами, бажанням помститися.

Бар’єрами формування рефлексії особистості можна вважати ті, що пов’язані з недосконалістю людської природи (об’єктивні): відсутність мотива-

ції, потреби, інтересу до самого себе; несформованість дій виявлення, фіксації, аналізу, оцінювання, прийняття; нездатність до адекватної самооцінки [2].

Суб'єктивні бар'єри рефлексії визначені особистісними особливостями людини, що пізнає себе: прагнення особистості оцінити себе відповідно до вимог соціального оточення, коли людина виявляє в собі лише те, що бачать у ній інші (соціум), відходячи від того, що є насправді; невміння або небажання подолати власний егоцентризм (єдиноправильні мої погляди, рішення, цінності, думки, дії); нездатність до саморозвитку, занижена самооцінка, тупість, диктаторство, авторитарність.

Продуктивна функція рефлексії виявляється в тому, що людина будує нову діяльність на основі відкидання тих чинників минулої діяльності, які являли собою проблему. Новий алгоритм діяльності сприймається як позитивний, тому будь-яку успішну діяльність можна вважати наслідком рефлексії.

Розвиток рефлексивних якостей у студентському віці дає змогу особистості відчувати та регулювати рівень своїх професійних умінь, не лише аналізувати особисті досягнення або негаразди, а й моделювати подальшу діяльність з урахуванням власних здобутків та помилок. Саме тому розвиток рефлексії необхідно починати з перших кроків формування професійних якостей, оскільки рефлексивність інтегрує, координує та організовує всі інші якості людини. Ступінь її сформованості виявляється в здатності координувати та інтегрувати особисті якості для ефективної реалізації в професійній діяльності.

За допомогою рефлексивного аналізу виявляються способи творчої діяльності, усвідомлюються ідеї, які з'явилися в результаті цієї діяльності, формулюються проблеми, які виникли, намічаються шляхи їх вирішення, виявляються труднощі та причини їх виникнення. У разі невдач та ускладнень рефлексивний аналіз спрямовується на пошук їх причин, у ході чого усвідомлюються неправильні способи дії, формується критичне ставлення до них, після чого застосовується більш широке коло способів, висуваються гіпотези, у результаті чого може виникнути інтуїтивне вирішення проблеми, яке потім обґрунтовується.

Відсутність необхідних наукових рекомендацій щодо зазначеної проблеми, низький рівень усвідомлення необхідності самовдосконалення призводить до того, що студенти в більшості випадків не вміють адаптуватися до умов професійної діяльності. Така ситуація призводить до частих рішень здобувати додаткову освіту, яка не підвищує професійну кваліфікацію, а є кардинально протилежною фаху за першим дипломом, тобто молода людина зневірюється в можливості досягти успіху в обраній після закінчення школи професії.

Отже, тенденції розвитку вищої школи, аналіз теоретичних напрацювань учених дали змогу виявити суперечності стосовно досліджуваної проблеми:

1. На рівні концептуалізації освітньої діяльності:

– між достатньо високим рівнем розробленості проблем, пов'язаних з рефлексією, самовдосконаленням особистості, формуванням життєвої позиції та недостатнім використанням цих напрацювань в освітньому процесі, в підготовці фахівців технічних спеціальностей.

2. На рівні визначення мети підготовки студентів вищих технічних навчальних закладів:

– між об'єктивною потребою суспільства в підготовці нової генерації фахівців технічних спеціальностей з високим рівнем професіоналізму, готових до постійного підвищення власної кваліфікації та неготовністю студентів вищих

технічних закладів освіти до здійснення власної професійної рефлексії як основного інструмента самовдосконалення.

3. На рівні визначення змісту і технологій підготовки студентів вищих технічних навчальних закладів:

- між цілісним уявленням про рефлексію, рефлексивну позицію та недостатньою відтвореністю їх у змісті вищої технічної освіти;
- між необхідністю цілеспрямованого формування професійної рефлексивної позиції студента та відсутністю цілісної, методично обґрунтованої системи такої підготовки й недостатнім упровадженням відповідних технологій.

Усунення цих суперечностей потребує теоретико-методичного обґрунтування проблеми формування професійно-рефлексивної позиції студентів вищих технічних закладів, розробки та експериментальної перевірки науково-методичної системи формування професійно-рефлексивної позиції студентів вищих технічних закладів.

Висновки. На підставі викладеного варто вважати за доцільне оволодіння студентами рефлексією особистої діяльності, що має забезпечувати ефективність їхньої реалізації в професійній діяльності.

Список використаної літератури

1. Вербова К.В. Психология труда и личности учителя / К.В. Вербова, С.В. Кондратьева. – Мн., 1991.
2. Дегтяр Г.О. Формування рефлексивної культури студентів педагогічних університетів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Г.О. Дегтяр. – Харків, 2006. – 19 с.
3. Хрестоматія з педагогіки вищої школи : навч. посіб. для вищих навч. закладів / [уклад. В.І. Лозова та ін. ; за заг. ред. чл.-кор. НАПН України, д-ра пед. наук, проф. В.І. Лозової]. – Х. : [б. в.], 2011. – 408 с.

Стаття надійшла до редакції 24.10.2012.

Резван О.А. Рефлексивная позиция студентов высших технических учебных заведений как фактор их профессиональной реализации

Статья посвящена обоснованию актуальности исследования проблемы формирования профессионально-рефлексивной позиции студента высшего технического учебного заведения. Проанализированы научные подходы к исследованию аспектов данной проблемы.

Ключевые слова: рефлексивная позиция, профессиональная самореализация, профессиональная рефлексия, высшие технические учебные заведения.

Rezvan O. Reflection position of students of higher technical educational establishments as factor of their professional realization

The article is sanctified to the ground of actuality of research of problem of forming of professionally-reflection position of student of higher technical establishment of education. The scientific going is analysed near research of aspects of certain problem.

Key words: reflection position, professional self-realization, professional reflection, higher technical establishments of education.

МІЖНАРОДНЕ СПІВРОБІТНИЦТВО ЯК ШЛЯХ УДОСКОНАЛЕННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто можливості використання британського досвіду для удосконалення змісту вітчизняної вищої педагогічної освіти та необхідність її модернізації. Основну увагу приділено аналізу ефективності міжнародної освітньої програми ТКТ.

Ключові слова: міжнародне співробітництво, міжнародні освітні програми, підготовка вчителів.

Інтеграція системи вищої освіти України в Європейський простір вищої освіти (далі – ЄПВО) сприятиме забезпеченню якості вищої освіти, визнанню періодів і термінів підготовки в ЄПВО та інших регіонах світу, мобільності студентів, викладачів, наукових працівників, забезпеченню справедливого доступу до вищої освіти, зміцненню позицій українських університетів на національному, європейському і світовому ринку праці та ринку освітніх послуг. Реформування системи освіти в умовах культурного й духовного відродження України потребує вдосконалення підготовки майбутніх фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах [4]. Зважаючи на це, професійна діяльність учителя вимагає постійного розширення фахових і мовних знань.

Необхідність подальшого вивчення досвіду в галузі освіти й ознайомлення з освітніми програмами зарубіжних країн сьогодні стала актуальною у зв'язку з розширенням участі студентів нашої країни в міжнародних олімпіадах, збільшенням кількості школярів, студентів і вчителів, які виїжджають в інші країни за програмами обміну. В Україні почали виникати навчальні заклади, що реалізують міжнародні освітні програми при поглибленому вивченні іноземних мов, які при цьому вивчаються не тільки як засіб спілкування, а і як інструмент нагромадження й узагальнення соціального досвіду, залучення до загальнолюдських цінностей, професійного спілкування [5].

Загальні питання професійної підготовки майбутніх учителів на різних етапах розвитку освіти висвітлювали у своїх працях О.А. Абдулліна, А.М. Алексюк, Ю.К. Бабанський, В.М. Галузинський, М.Б. Євтух, І.А. Зязюн, В.Г. Кузь, І.П. Підласий, О.М. Пехота, С.О. Сисоєва, М.І. Шкіль, Г.І. Щукіна та ін. [1; 5]. Проблеми підвищення кваліфікації вчителів і способи її вдосконалення досліджували Я.В. Абсаямова, В.Г. Воронцова, С.У. Гончаренко, А.І. Дьомін, В.П. Кравець, Н.Г. Ничкало, В.В. Олійник, Т.Ю. Подобєдова, А.А. Сбруєва, І.І. Сотніченко та ін. [3].

Дослідженню міжнародної співпраці в галузі освіти в аспекті інтернаціоналізації освітнього простору приділено значну увагу в працях В.П. Борисенкова, В.Г. Кінелева, Н.П. Кириллова, М.В. Кларіна, А.Д. Копитова, Е.М. Короткова, Е.Г. Леонтьєвої, В.С. Ледньова, А.П. Ліферова, Е. Майєр, М.П. Пальянова, Г.І. Петрової, Н.С. Розова, Е.Е. Федотової, В.В. Шукшунова та ін. Крім того, починаючи із 70-х рр. ХХ ст., опубліковано значну кількість праць, пов'язаних з узагальненням зарубіжного досвіду викладання окремих предметів (В.П. Максаковський, В.Г. Разумовський та ін.) [1; 6; 7].

Питанням, пов'язаним із можливістю використання досягнень зарубіжного досвіду у вітчизняній освіті, присвячено праці В.Ф. Бондаренка, О.В. Вощевської, К.В. Корсака, Г.О. Козлакової, В.І. Лугового, І.В. Ляшенко, О.В. Овчарук, Л.П. Пу-

ховської, Ж.В. Таланової, О.О. Романовської, О.О. Романовського, Ю.Ю. Романовської [1; 7].

Метою статті є аналіз можливості впровадження британських освітніх програм з підготовки фахівців гуманітарного профілю у системі вищої педагогічної освіти в Україні.

На нашу думку, у сучасних умовах особливого значення набуває розвиток міжнародних зв'язків. Міжнародні зв'язки в галузі освіти передбачають включення студентів у діалог культур, з метою формування у них системи цінностей як усвідомлених сенсів життя. Залучення молодого людини через реалізацію міжнародних освітніх програм до іншої культури дає їй змогу повніше усвідомити себе як особу, належність до певного мовного й культурного співтовариства, формує пошану й терпимість до іншого способу життя, досягнень культури інших народів.

У рамках навчання міжкультурної комунікації зміст культурного компонента набуває важливого значення. Концепція діалогу культур передбачає наявність як мінімум двох різних культур у процесі підготовки до реальної міжкультурної комунікації.

Удосконалення фахової майстерності педагогів було й залишається одним із найголовніших завдань системи освіти на всіх етапах її розвитку.

Безперервна освіта має забезпечити умови для інтелектуального всебічного розвитку особистості. Модернізація освітнього процесу, відповідно до Законів України “Про освіту” (1991), “Про загальну середню освіту” (1999), передбачає реалізацію принципів гуманізації освіти, її демократизації, методологічну переорієнтацію процесу навчання.

Програма підвищення кваліфікації вчителів іноземної мови складена відповідно до вищезазначених законів, Постанови МОН України та Президії АПН України “Про концепцію загальної середньої освіти” від 22.11.2001 р. № 12/5-2, Державної програми “Вчитель” від 28.03.2002 р. № 379 Державного стандарту загальної середньої освіти (2005), Програми для середньої загальноосвітньої школи (2006). Програма визначає пріоритетні напрями підготовки педагогічних кадрів, оновлення змісту й форм їх професійної діяльності, удосконалення післядипломної освіти.

Державна програма розвитку освіти на 2006–2010 рр. визначає як пріоритетний напрям інноваційний орієнтир, що буде результативним за умови впровадження ефективної системи безперервної освіти педагогічних працівників. Така система передбачає впровадження нових форм підвищення кваліфікації, які спонукатимуть кожного педагога до постійного вдосконалення професійної майстерності.

Триває активний пошук нових технологій навчання дорослих, які існують поряд із традиційними й доповнюють їх. Навчальний процес переорієнтовано на використання активних форм навчання, що сприяють розвиткові рефлексії та креативності вчителя, залученню педагогів галузі до самостійних наукових досліджень, розробки інноваційних проектів та їх реалізації.

Потреби нашої держави у висококваліфікованих спеціалістах, здатних до встановлення ділових контактів та ділового співробітництва з іноземними партнерами, спеціалістах, що володіють іноземною мовою на фаховому рівні, знаходять відображення у робочих навчальних програмах ВНЗ країни.

Іноземна мова сьогодні є не просто частиною культури певної нації, але це і запорука успіху, майбутньої вдалої кар'єри учнів та студентів. Досягнення високого рівня володіння іноземною мовою неможливе без фундаментальної мовної підготовки в середній та вищій школі.

Викладачеві важливо знати новітні методи викладання іноземної мови, спеціальні навчальні техніки та прийоми, щоб оптимально підібрати той чи ін-

ший метод викладання відповідно до рівня знань, потреб, інтересів учнів і студентів. Адже методи навчання не є простими “алгоритмізованими одиницями”, їх раціональне та вмотивоване використання на уроках іноземної мови вимагає креативного підходу з боку викладача.

На жаль, у викладацькій практиці викладачі іноземних мов часто застосовують перевірені часом стандартні навчальні методи. Іноді процес викладання мови, як це не прикро, продовжує залишатися “дещо осучасненим варіантом” граматики-перекладного методу. Вимоги ж до уроку іноземної мови із часом змінюються, розробляються новітні методи навчання.

На сучасному етапі розвитку науки в Україні можна напевно сказати, що часи, коли достатнім доказом опанування мови було вміння перекладати з іноземної мови та навпаки адаптованих, неаутентичних текстів, уже пройшли.

Сьогодні відбувається реформування навчального процесу в школах та вишах України відповідно до загальноєвропейських вимог якості освіти: інформатизація освітнього простору, інтеграційні процеси в сучасній вітчизняній освіті, налагодження українськими школами та ВНЗ співпраці з європейськими навчальними закладами у сфері навчальної та наукової діяльності, учнівські та студентські міжнародні обміни, можливість здобуття другої вищої освіти та навчання за магістерськими програмами за кордоном.

У цьому контексті серед численних проектів і програм міжнародної співпраці, які підтримують розвиток неперервної освіти та поширюються у ВНЗ України, варто назвати програми за професійною ознакою: програма “Песталоцці” – структурний підрозділ Директорату з питань освіти та мовної політики Ради Європи, яка організовує та проводить постійні семінари “Європейські модулі для навчання тренерів” з метою підготовки практиків-професіоналів (з 2007 р.); міжнародна програма вдосконалення вчителів – TIPD (Teachers International Professional Development) (з 2002 р.) [2].

В умовах реформування середньої та вищої школи мають змінюватися також і освітні технології викладання іноземних мов. Сама мовна освіта теж поступово модернізується через упровадження модульно-рейтингової системи навчання іноземних мов, міждисциплінарна інтеграція, демократизація та економізація освіти викликають до життя інноваційні складові викладання іноземних мов. Усе це висуває до викладання та викладача іноземної мови у вишах нові вимоги.

Програма підвищення кваліфікації вчителів англійської мови й підготовки до ТКТ (the Teaching Knowledge Test) націлена на систематизацію знань учителів англійської мови, приведення їх у відповідність з міжнародними стандартами, які є орієнтирами при створенні єдиного освітнього простору згідно з Болонською угодою [8].

Крім основних модулів ТКТ, існує три додаткових: CLIL, KAL і YL. CLIL перевіряє здатність викладання предметів за допомогою англійської; KAL оцінює лінгвістичні знання, а YL – здатність викладача працювати з молодшими школярами.

Іспит ТКТ був уведений Кембриджським екзаменаційним синдикатом у 2005 р. ТКТ перевіряє знання методики викладання англійської мови і є міжнародним стандартом теоретичних знань професійного викладача англійської мови, підтверджує здатність викладача не тільки грамотно володіти мовою, а й уміння правильно передавати свої знання.

Викладачі кафедри іноземної філології Севастопольського міського гуманітарного університету (СМГУ) беруть активну участь у діяльності міжнародних

організацій викладачів англійської мови як іноземної TESOL-Ukraine, IATEFL-Ukraine, IATEFL-International, співпрацюють з українським відділенням Британської ради, а також беруть участь у складанні іспитів ТКТ (Teaching Knowledge Test) Кембриджського університету, які показують рівень володіння методикою викладання англійської мови відповідно до європейських стандартів.

На базі Інституту післядипломної освіти (ІПО) Севастопольського міського гуманітарного університету склали іспит із трьох модулів та отримали сертифікати ТКТ Кембриджського університету 24 викладачів ВНЗ і шкіл м. Севастополь.

Модулі іспиту (система мови): основи теорії володіння мовою і теорії викладання мови; планування уроку й використання додаткових посібників, ресурсів і матеріалів; проведення й хід уроку.

За проходження кожного модуля видається міжнародний кембриджський сертифікат, який визнається практично в усьому світі та є вагомим доповненням до резюме викладача.

Навчальний курс з підготовки до ТКТ (the Teaching Knowledge Test) викладається для учителів англійської мови та студентів СМГУ й передбачає лекційні, практичні заняття, у процесі яких набуваються й закріплюються професійно-педагогічні знання, вміння і навички.

Мета курсу – вдосконалення педагогічної майстерності викладачів, пошук нових способів і прийомів викладання предмета; перевірка знання методики викладання англійської мови і підготовка до задачі іспиту ТКТ (the Teaching Knowledge Test), який є міжнародним стандартом теоретичних знань професійного викладача англійської мови.

Актуальність розробленого навчального курсу визначається нагальною потребою ознайомити слухачів з новітніми тенденціями британської школи, лінгвістики; структурувати знання учителів про системи мови; проводити порівняльний аналіз вітчизняної та британської лінгвістичних шкіл.

Основні завдання курсу:

- структурувати свої знання з методики;
- глибше зрозуміти систему навчання мови, працюючи за британським підручником;
- усвідомити, що стоїть за поняттям “комунікативний підхід”;
- відчувати основні тенденції в сучасній методиці й усвідомити ті чинники, які диктують ці зміни;
- провести порівняльний аналіз вітчизняної та зарубіжної методики викладання мови;
- заповнити можливі прогалини в попередній освіті, приділити увагу тим аспектам, які не входять у курс з методики у вітчизняних вишах або висвітлюються недостатньо глибоко.

Місце навчального курсу в навчальному плані ВНЗ та навчальних закладах післядипломної педагогічної освіти: курс пов’язаний з багатьма навчальними дисциплінами, включаючи такі предмети, як: “Методика вивчення іноземної мови”, “Педагогіка”, “Інформатика”, “Психологія”, “Культурологія” та ін.

До змісту навчального матеріалу дисциплін входять такі модулі.

Модуль № 1. Система мови й основи теорії опанування мови і викладання мови:

- знання лінгвістичної термінології опису граматичної, фонетичної та лексичної систем англійської мови, а також мовних функцій;
- знання навичок і вмінь чотирьох видів мовної діяльності (говоріння, письма, аудіювання та читання);

- знання теоретичних основ процесу оволодіння мовою й знання чинників, що впливають на процес оволодіння мовою, а саме: мотивація, обсяг і способи подання мовного матеріалу, пояснення граматики; індивідуальні особливості учня (індивідуальний навчальний стиль, обрані учнем навчальні стратегії, вік учня, наявність попереднього досвіду вивчення іноземної мови);
- уміння аналізувати помилки в мові учнів і ту інформацію, яку вони несуть;
- знання відмінностей процесу вивчення іноземної мови від процесу опанування рідної мови;
- уміння враховувати специфічні мовні потреби учня;
- знання теоретичних основ викладання мови й знання різних методів і прийомів навчання мові, а саме: способів подачі нового матеріалу, типів вправ і завдань на розвиток мовних навичок, видів контролю;
- знання відповідної методичної термінології для опису навчального процесу.

Модуль № 2. Планування уроку й використання додаткових ресурсів:

- уміння планувати урок і систему уроків, а саме: уміння визначити цілі уроку, обирати модель побудови уроку та провести його поетапне планування;
- знання структури уроку і його окремих етапів;
- уміння структурувати етапи уроку відповідно до поставлених цілей і потреб учнів;
- уміння вибрати найбільш вдалу форму поточного й підсумкового контролю відповідно до етапу та цілей навчання певної групи учнів;
- уміння підібрати додаткові посібники й матеріали.

Модуль № 3. Ведення і хід уроку:

- уміння вести урок мовою, адаптованою до рівня учнів, а саме: уміння правильно пояснити завдання, проводити опитування, допомогти учням правильно оформити своє висловлювання іноземною мовою, пояснити значення нового слова, уміння зрозуміти комунікативну інтенцію вислову учня;
- уміння визначити характер помилки учня;
- уміння виправляти помилки;
- знання способів організації навчальної діяльності на уроці з метою її активізації;
- знання функцій і ролі вчителя й учня на уроці;
- знання групових форм роботи на уроці й уміння їх використовувати;
- уміння здійснювати правильний оцінний коментар відповідей учнів.

Форми оцінювання: поточні – контрольні роботи, тестування, підсумкове – іспит (тест). Мова викладання: англійська.

Висновки. Такий курс можна розглядати як курс підвищення кваліфікації, який ознайомить слухачів з новітніми тенденціями британської школи лінгвістики, а також надасть можливість виробити стратегії найбільш успішного й швидкого виконання завдань під час іспиту.

Запропонована програма підвищення кваліфікації педагогів спрямована на реалізацію свободи вибору змісту, форм підвищення кваліфікації й спонукає до креативної діяльності, розвитку, самоактуалізації та самореалізації кожного вчителя. Ми вважаємо, що якість навчання майбутніх учителів в українських університетах значно покращиться, якщо використати британський досвід організації навчально-методичних матеріалів. Таке співробітництво дасть змогу створити спільну інтегровану наукову концепцію процесу професійної підготовки сучасного фахівця гуманітарного профілю.

Глобальні зміни на всіх рівнях суспільства вимагають нових підходів в освіті. Слід співпрацювати із зарубіжними країнами, міжнародними фондами, проводячи спільні наукові дослідження, міжнародні конференції, організовуючи освітні й наукові обміни, стажування та навчання за межею учнів шкіл, студентів, педагогічних і науково-педагогічних працівників. Аналізуючи, відбираючи отримані результати, поширювати таким чином кращі зразки зарубіжного досвіду у вітчизняну освіту. Цьому можуть бути присвячені подальші дослідження.

Список використаної літератури

1. Луговий В.І. Світовий досвід професіоналізації освіти: концептуальні засади і практична реалізація / В.І. Луговий // Педагогіка і психологія. – 2010. – № 2. – С. 5–22.
2. Міністерство науки і освіти України (Міжнародні програми) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/international/programs/rozd_3.doc.
3. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності : монографія / Л.П. Пуховська. – К. : Вища школа, 1997. – 180 с.
4. Самойленко Н.Б. Международное сотрудничество в области образования / Н. Б. Самойленко // Горизонты образования. – 2011. – № 1. – С. 124–128.
5. Самойленко Н.Б. Професійна міжкультурна підготовка фахівців в процесі інтеграції вітчизняної освіти в світову освітню систему / Н.Б. Самойленко // Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: європейський вектор : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. 15–16 березня 2012 р.– Ялта : РВНЗ КГУ, 2012. – С. 145–153.
6. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход : монография / Е.Н. Соловова. – М. : АСТ : Астрель, 2004. – 336 с.
7. Таланова, Ж. Болонська інтеграція докторської підготовки: редукція чи розвиток для України? / Ж. Таланова // Вища школа. – 2010. – № 7/8. – С. 96–106.
8. Cambridge English [Електронний ресурс]. – 2011. – Режим доступу: www.cambridgeesol.org/tkt.

Стаття надійшла до редакції 15.11.2012.

Самойленко Н.Б. Международное сотрудничество как путь усовершенствования отечественного высшего педагогического образования

В статье рассматривается возможность использования британского опыта для усовершенствования содержания отечественного высшего педагогического образования и необходимость его модернизации. Основное внимание уделяется анализу эффективности международной образовательной программы ТКТ.

Ключевые слова: *международное сотрудничество, международные образовательные программы, подготовка учителей.*

Samoylenko N. International cooperation as the way of improvement of higher pedagogical education in Ukraine

The article deals with the matters of implementation of the British experience for improvement of higher pedagogical education in Ukraine and necessity of its modernization. The main point of the article is to analyse the efficiency of the international educational program TKT.

Key words: *international cooperation, international educational programs, teachers' training.*

ПОЗААУДИТОРНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА Й ОСОБЛИВОСТІ

У статті проаналізовано сучасні підходи до визначення сутнісних характеристик позааудиторної діяльності студентів, розглянуто її структуру та особливості.

Ключові слова: позааудиторна діяльність, сутність, особливості, студенти.

Сучасна вища освіта поряд з якісною професійною підготовкою передбачає всебічний розвиток особистості кожного студента. Створення умов для розвитку та самореалізації студентської молоді протягом навчання у ВНЗ наразі набуло особливої значущості. Діяльність студента передбачає як аудиторну, так і позааудиторну частини. Для визначення можливостей позааудиторної діяльності щодо створення таких умов вважаємо необхідним з'ясувати її сутнісні характеристики.

Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури свідчить, що питання позааудиторної діяльності досліджувались у різних напрямках. Позааудиторну діяльність розглядали як фактор професійного самовизначення студента (Т. Іванайська), щодо проблем формування й розвитку творчих умінь студентів (О. Медведєва), розвитку їхньої творчої обдарованості (І. Карпова), організаторських здібностей (Н. Галєєва), формування міжособистісних відносин студентів (Н. Руденко), формування їхніх гуманістичних цінностей (О. Тепла). Увагу низки сучасних науковців привернув напрям соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності (Г. Овчаренко, О. Сєваст'янова, Н. Шабаєва, С. Шашенко), проблеми формування соціально значущих якостей особистості (Т. Бурцева) і просоціальних особистісних смислів (Н. Грищенко). Організація самостійної позааудиторної роботи студентів стала предметом наукового пошуку Л. Онучак, Л. Якушкіної.

Мета статті полягає у визначенні сутності, структури й особливостей позааудиторної діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів.

У сучасній науковій літературі одночасно вживаються поняття “позааудиторна робота”, “позааудиторна діяльність”, “позанавчальна діяльність”. Розглянемо їх детальніше. У довідковій літературі поняття “робота” подається як один із синонімів поняття “діяльність” [7], тому вважаємо можливим у своєму дослідженні вживати поняття “позааудиторна робота” і “позааудиторна діяльність” як синонімічні. Слід зазначити, що серед науковців немає єдиної думки щодо визначення понять “позааудиторна діяльність” і “позанавчальна діяльність”. Деякі науковці (М. Кобзєв, Г. Овчаренко, В. Страхов) зазначають, що позааудиторна діяльність безпосередньо пов'язана з вирішенням завдань навчання, а позанавчальна діяльність з навчальним процесом безпосередньо не пов'язана й виконує переважно виховні функції. Тобто ці дві сфери не збігаються за змістом, а об'єднує їх лише те, що вони обидві реалізуються у вільний від навчальних занять час. По-іншому дивиться на це питання інша група науковців (М. Байнова, М. Донченко, А. Малева, Л. Петриченко), які вважають, що позааудиторна робота поєднує в собі діяльність як навчального, так і виховного характеру. Ми також дотримуємось цієї точки зору. На наш погляд, позааудиторна діяльність охоплює як навчальну, так і позанавчальну діяльність поза розкладом навчальних занять, тобто позанавчальна діяльність є частиною позааудиторної.

Одна група дослідників (Р. Абдулов, В. Бондар, С. Вітвицька, І. Карпова, О. Медведева, Г. Овчаренко, І. Соколова та ін.) розглядає позааудиторну діяльність як основну складову або підсистему виховної системи навчального закладу, яка спрямована на вирішення виховних завдань. Інша частина науковців (О. Гаврилюк, М. Донченко, В. Коваль, О. Максимець, Л. Петриченко, Л. Смерчак та ін.) зазначає, що позааудиторна діяльність є цілісним, загальнопедагогічним процесом і охоплює всю освітньо-виховну діяльність. Можна погодитись із Л. Петриченко, на думку якої, “у позааудиторній діяльності поєднуються різноманітні види праці та спілкування, реалізуються всебічні як виховні, так і навчальні завдання, спрямовані на професійну підготовку майбутнього фахівця” [6, с. 35]. Таким чином, можна дійти висновку про існування двох основних підходів до розгляду позааудиторної діяльності: як до складової виховної роботи або як до складника навчально-виховного процесу. Ми приєднуємось до думки тієї частини науковців, які розглядають позааудиторну діяльність у ВНЗ як необхідну складову цілісного навчально-виховного процесу, оскільки вона поєднує в собі різноманітні заходи як навчального, так і виховного характеру.

Відзначимо також підходи вчених до визначення поняття „позааудиторна робота”. Сучасні науковці (О. Гаврилюк, Н. Грекова, М. Донченко, І. Карпова, В. Коваль та ін.) трактують позааудиторну роботу передусім як *процес*. Так, М. Донченко [2, с. 7] робить висновок, що позааудиторна робота – процес безперервний, у якому реалізується виховання, освіта і розвиток студентів, котрий не має фіксованих термінів завершення і послідовно переходить з однієї стадії в іншу від створення умов, сприятливих для творчої діяльності студентів, для забезпечення їхнього співробітництва, що дає змогу сформувати потребу особистості в подальшому творчому сприйнятті світу.

Частина науковців (Р. Абдулов, О. Максимець, Л. Петриченко, Л. Смерчак, І. Соколова та ін.) розглядають сутність позааудиторної роботи на засадах системного підходу і відносять позааудиторну діяльність до категорії *систем*, тобто цілісних утворень, що складаються із взаємопов’язаних елементів. Так, Л. Ніколенко [4] зазначає, що позааудиторна діяльність у ВНЗ як *система* навчально-виховних впливів синтезує в собі заходи виховного характеру та навчальну роботу із самоосвіти студента і має бути направлена на розвиток професійних лідерських якостей та вміння спілкуватися, яке виступає необхідною умовою будь-якої спільної діяльності людей. Також слід відзначити праці вчених (О. Буренок, Н. Галєєва, О. Севаст’янова та ін.), у яких сутність позааудиторної роботи розглядають як *діяльність*.

Отже, позааудиторну діяльність розглядаємо як необхідну складову цілісного навчально-виховного процесу, тому що вона вміщує різні заходи навчального і виховного характеру. Зазначимо, що в розглянутих працях учені звертають увагу на загальнопедагогічний аспект позааудиторної діяльності, яку трактують як процес, систему, діяльність. Ми визначаємо позааудиторну діяльність як систему взаємопов’язаної діяльності суб’єктів освітнього процесу, що є невід’ємною складовою професійної підготовки і здійснюється поза розкладом навчальних занять. Узагальнюючи підходи сучасних науковців (Р. Абдулов, М. Донченко, В. Коваль, Г. Овчаренко, Л. Петриченко, Н. Сердюк, В. Тимошенко та ін.), можна дійти висновку, що метою позааудиторної діяльності є створення умов для всебічного особистісного розвитку студентів та їх самореалізації.

Значення позааудиторної діяльності зумовлене тим, що вона ґрунтується не на примусі студентів до засвоєння певної інформації, а на принципах добро-

вільності, варіативності, співробітництва, свободи вибору, практичної спрямованості, врахування інтересів, здібностей та прагнень студентів.

Основними завданнями позааудиторної роботи є: формування суспільно-громадського досвіду особистості майбутнього фахівця; розвиток, стимулювання та реалізація його духовного і творчого потенціалу; формування особистісно значущих соціокультурних цінностей; задоволення потреб майбутніх фахівців у професійному самовизначенні; розвиток психофізичних ресурсів; виховання волевих якостей, формування активної життєвої позиції, здорового способу життя тощо [2, с. 6].

Форми роботи у вищій школі розрізняють за трьома напрямками: виховна, навчальна, наукова [1, с. 144–145]. Їх визначають як форми діяльності студентських об'єднань різного типу і напрямку поза розкладом навчальних занять. Стосовно виховної роботи, діяльність цих об'єднань спрямована на розвиток індивідуальних творчих здібностей студентів. До форм виховної роботи у вищій школі належать: діяльність творчих студій, конференції, дискусійні клуби, зустрічі з письменниками, поетами, художниками, акторами; екскурсії, походи, свята, вечори дозвілля, конкурси та ін. Мета позааудиторної навчальної роботи пов'язана з поглибленням навчального матеріалу. До форм навчальної роботи у вищій школі науковці відносять виставки проєктів і робіт студентів, консультації, колоквіуми, конференції, дискусійні проблемні клуби, екскурсії. До форм позааудиторної наукової роботи, яка спрямована на організацію наукової роботи студентів, слід віднести студентські наукові конференції, наукові товариства, наукові гуртки і проблемні гуртки. Тобто форми роботи у вищій школі збігаються із формами діяльності студентів за напрямками.

За кількістю учасників можна виділити такі форми позааудиторної роботи, як індивідуальні, групові та масові. Усі форми позааудиторної діяльності студентів об'єднує те, що вони знаходяться поза розкладом навчальних занять. Якщо в аудиторний час діяльністю студента безпосередньо керує викладач, то в позааудиторний час студент здебільшого сам керує процесом здобуття знань, формуванням умінь і навичок. Ступінь керівництва позааудиторною діяльністю студентів з боку педагога може бути різним: від жорсткого керівництва і контролю до повної самостійності та творчості.

Погляди дослідників на структуру позааудиторної діяльності дещо відрізняються. Наприклад, Г. Овчаренко визначає такі напрями позанавчальної діяльності у ВНЗ: науково-дослідна, суспільно-політична, художньо-естетична, трудова, історико-культурна й етнографічна, фізкультурно-спортивна, організаційно-управлінська [5, с. 38]. Центральне місце в позанавчальній діяльності займає змістовний компонент, що змінюється залежно від традицій ВНЗ та фаху майбутнього спеціаліста.

На думку В. Ковалю [3, с. 22], система позааудиторної виховної роботи має таку структуру: самостійна навчальна робота студентів; діяльність із самоврядування студентського колективу; культурно-дозвіллева діяльність за інтересами; підвищення професійної майстерності. Під самостійною роботою автор розуміє підготовку до аудиторних занять, виконання самостійної роботи до навчальних дисциплін, написання реферативних повідомлень, курсових, випускних робіт. Діяльність самоврядування студентського колективу передбачає самостійне вирішення проблем життєдіяльності студентської групи, колективу гуртожитку тощо. Культурно-дозвіллева діяльність стає структурною частиною системи по-

зааудиторної роботи за умови реалізації культурно-дозвіллевих потреб студентів шляхом залучення їх до відповідної організованої діяльності, а саме участі в об'єднаннях за інтересами, конкурсах, змаганнях тощо. Під підвищенням професійної майстерності як складової системи позааудиторної роботи студентів автор розуміє цілеспрямоване вдосконалення вмінь професійної спрямованості (спортивні тренування, участь у студентських наукових конференціях, стажуваннях, тренінгах тощо).

Дещо по-іншому структуру позааудиторної діяльності студентів подає О. Стоян [8, с. 21], який виокремлює в ній чотири групи:

1. Самостійна робота з підвищення професійного рівня (конспектування першоджерел, підготовка до лекцій і семінарів, виконання курсових робіт, читання спеціальної літератури).

2. Участь у створенні культурних цінностей (суспільна робота, заняття на факультеті суспільних професій, науково-дослідна робота, участь у художній самодіяльності, любительські та творчі заняття).

3. Засвоєння культурних цінностей (читання художньої, документальної та науково-технічної літератури, журналів і газет, прослуховування музичних записів, відвідування кіно, театрів, концертів, музеїв, виставок, лекцій, зустрічі з письменниками, артистами, художниками).

4. Відпочинок і розваги (заняття спортом, зустрічі з друзями, знайомими, родичами, відвідування ресторанів, кафе, зустрічі з коханою людиною, прогулянки містом, заміські виїзди тощо, настільні ігри, бездіяльний відпочинок, "байдюкування").

Варто зауважити, що, визначаючи групи і види позааудиторної діяльності, науковці підкреслюють, що межі між групами досить умовні та види діяльності однієї групи можуть виконувати деякі функції іншої групи, доповнювати одна одну, а проведення будь-якого масштабного заходу передбачає гармонічне поєднання багатьох видів позааудиторної діяльності.

На наш погляд, позааудиторна діяльність студентів має таку структуру: самостійна навчальна робота студентів; навчально-дослідна та науково-дослідна робота; культурно-дозвіллева діяльність; студентське самоврядування. Під самостійною навчальною роботою розуміємо підготовку до аудиторних занять, виконання завдань до самостійної роботи з навчальних дисциплін, виконання індивідуальних завдань, пов'язаних з науково-дослідною роботою і культурно-дозвіллевою діяльністю студентів. Навчально-дослідна та науково-дослідна робота передбачає участь студентів у різних наукових об'єднаннях і гуртках, конференціях, олімпіадах, конкурсах тощо. Культурно-дозвіллева діяльність передбачає участь студентів у різноманітних виховних заходах ВНЗ та об'єднаннях різного типу і напряму, конкурсах, змаганнях тощо. Студентське самоврядування розуміємо як самостійне вирішення проблем життєдіяльності студентської групи, колективу гуртожитку тощо. Відзначимо, що позааудиторну діяльність розглядаємо як систему, всі елементи якої взаємопов'язані, а реалізація завдань позааудиторної діяльності передбачає гармонійне поєднання її напрямів.

Сучасні науковці (М. Донченко, В. Коваль, Г. Овчаренко, Т. Сарафанова, Н. Сердюк, О. Севаст'янова, Л. Петриченко та ін.) виокремлюють специфічні характеристики й особливості позааудиторної діяльності. Після аналізу їхніх праць можна виділити декілька суттєвих моментів. По-перше, позааудиторна діяльність має стосунок до сфери вільного часу студентів. По-друге, відрізняється-

ся від навчальної за змістом і принципами організації. Навчальній діяльності притаманна нормативність, адже вона регламентується навчальними планами та програмами, а також надіндивідуальністю, оскільки є обов'язковою для всіх студентів і майже не враховує їхні індивідуальні особливості. Позааудиторна діяльність вирізняється позанормативністю й індивідуальним підходом. Це означає, що формування її змісту, форм і методів не регламентується, а зумовлене, перш за все, потребами й інтересами самих студентів. По-третє, вона становить особливе соціокультурне середовище, яке створює умови для саморозвитку, соціальної самоідентифікації особистості, для реалізації нею власних природних задатків та здібностей, тобто для розвитку її суб'єктності. Також важливими є особливості позааудиторної діяльності студентів: 1) спрямованість не тільки на загальний розвиток особистості, а й на професійну підготовку майбутніх спеціалістів; 2) мотивація, бо провідну роль у ній відіграють внутрішні, особистісно значущі мотиви (можливість реалізувати власні цілі, а не цілі викладача); 3) опора на самостійність, активність, ініціативність, творчість студентів; 4) результати, оскільки передбачається формування не тільки особистісних, а й професійних якостей, розвиток соціальної активності тощо. Студенти можуть добровільно обирати різні види позааудиторної діяльності. Ми поділяємо думку науковців (М. Донченко, Т. Іванайська, О. Стоян, С. Шехавцова та ін.), які підкреслюють, що позааудиторна діяльність надає кожному студенту широкі можливості для розвитку і реалізації його здібностей, схильностей, інтересів.

Висновки. Таким чином, після аналізу поглядів сучасних науковців на визначення, мету, завдання, структуру й особливості позааудиторної діяльності можна зробити такі висновки. Позааудиторна діяльність у ВНЗ є необхідною складовою цілісного навчально-виховного процесу, оскільки вона поєднує в собі різноманітні заходи як навчального, так і виховного характеру. Позааудиторну діяльність визначаємо як систему взаємопов'язаної діяльності суб'єктів освітнього процесу, що є невід'ємною складовою професійної підготовки і здійснюється поза розкладом навчальних занять з метою створення умов для усебічного особистісного розвитку студентів та їх самореалізації. Позааудиторна діяльність студентів особлива, тому що передбачає: добровільний вибір студентом того чи іншого виду позааудиторної діяльності, заснований на внутрішніх, особистісно значущих мотивах; опору на його активність, ініціативність, зростання самостійності та творчості, відповідальність; рефлексивну діяльність; інтерактивну взаємодію викладача і студента. Така діяльність надає студентам можливість саморозвитку і самореалізації, поглиблення уявлень про себе як про особистість і професіонала. Подальшого дослідження потребує система заходів для реалізації цих можливостей.

Список використаної літератури

1. Словник-довідник з педагогіки і психології вищої школи / Н.Є. Герасимова, Н.В. Касярум, В.М. Король, О.П. Савченко. – Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2010. – 212 с.
2. Донченко М.В. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів у позааудиторній роботі у вищих навчальних педагогічних закладах України (друга половина ХХ ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / М.В. Донченко. – Х., 2004. – 22 с.
3. Коваль В.Ю. Система позааудиторної діяльності студентів вищих навчальних закладів / В.Ю. Коваль // Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: Педагогіка, психологія, соціологія. – 2009. – № 6. – С. 19–23.

4. Ніколенко Л.М. До проблеми організації позааудиторної діяльності з розвитку лідерського потенціалу особистості [Електронний ресурс] / Л.М. Ніколенко. – Режим доступу: <http://82.207.74.6/files/naukovi%20chitanny/pedagogika/Nikolenko.htm>.

5. Овчаренко Г.Е. Позанавчальна діяльність студентів у вищих навчальних закладах: сутнісні характеристики, структура та особливості / Г.Е. Овчаренко // Освіта Донбасу. – 2008. – № 5–6 (130–131). – С. 35–38.

6. Петриченко Л. Система позааудиторної роботи, спрямованої на підготовку майбутнього вчителя до творчої професійної діяльності / Л. Петриченко // Вища школа. – Словянськ, 2010. – Вип. LI. – С. 33–40.

7. Караванський С. Практичний словник синонімів української мови [Електронний ресурс] / С. Караванський. – 3-тє вид., опрацьоване і доповн. – Львів : БаК, 2008. – 512 с. – Режим доступу: http://hohlopedia.org.ua/slovnyk_synonimiv_karavanskogo/search/?word=%E4%B3%FF%EB%FC%ED%B3%F1%F2%FC&select=slovnyk_synonimiv_karavanskogo.

8. Стоян А.Н. Организация досуга студенческой молодежи / А.Н. Стоян. – К. : Вища школа, 1984. – 41 с.

Стаття надійшла до редакції 23.10.2012.

Скрипник Н.С. Внеаудиторная деятельность студентов высших учебных заведений: сущность, структура и особенности

В статье анализируются современные подходы к определению сущностных характеристик внеаудиторной деятельности студентов, рассматриваются ее структура и особенности.

Ключевые слова: внеаудиторная деятельность, сущность, особенности, студенты.

Skrypnyk N. Extra-curricular activity of higher education institutions' students: essence, structure and peculiarities

The modern approaches to define essential characteristics of students' extra-curricular activity have been analyzed, its structure and peculiarities have been considered in the article.

Key words: extra-curricular activity, essence, peculiarities, students.

**МЕТОДИКА ТА РЕЗУЛЬТАТИ ДІАГНОСТИКИ РІВНІВ РОЗВИТКУ
ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ
У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ
ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

У статті обґрунтовано методика діагностики рівнів розвитку полікультурної взаємодії студентів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу, що базується на сукупності відомих взаємопов'язаних методик, відповідно до визначених компонентів (когнітивного, ціннісно-мотиваційного, діяльнісно-поведінкового) за особистісним та професійно-діяльнісним проявами. Наведено опосередковані дані діагностики рівнів сформованості полікультурної взаємодії у студентів на констатувальному етапі дослідження.

Ключові слова: *полікультурна взаємодія, навчально-виховний процес, діагностика.*

Геолінгвістична ситуація у світі й українському суспільстві останнім часом істотно змінюється. У третьому тисячолітті стало очевидним, що людство розвивається по шляху розширення взаємозв'язку й взаємозалежності різних країн, народів і культур. Сучасна дійсність ставить перед вітчизняною педагогічною наукою складне завдання виховання молоді в дусі миру й поваги всіх народів, формування й розвитку в підростаючого покоління вмінь спілкуватися й співпрацювати з людьми різних національностей, віросповідань, соціальних груп, розуміти й цінувати своєрідність культур інших народів. Тому підготовка молоді до життя в багатонаціональному, полікультурному середовищі є одним з пріоритетних положень сучасного навчання й виховання. Відтак, при дослідженні проблем полікультурної освіти досить актуальним стає вивчення його компонентів, умов, засобів розвитку та діагностики.

У зв'язку з цим виникає питання про розвиток полікультурної взаємодії студентів у навчально-виховному процесі, необхідність розв'язання якого підкреслюють багато сучасних дослідників. Так, учені (А.І. Абрамова, А.Л. Журавльов, Г.А. Полякова та ін.) засвідчують, що останнім часом виявилися суперечності між соціальним замовленням, пов'язаним із професійно-культурною підготовкою майбутнього фахівця, та усталеною практикою, що свідчить про відрив між існуючою традиційною підготовкою студентів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу та необхідністю підготовки майбутніх фахівців до взаємодії у процесі професійної діяльності з представниками різних культурних груп.

Мета статті – обґрунтувати методика діагностики рівнів розвитку полікультурної взаємодії студентів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

З метою діагностики рівнів розвитку полікультурної взаємодії студентів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу було використано сукупність взаємопов'язаних методик відповідно до визначених компонентів (табл. 1).

Таблиця 1

Методики діагностики рівнів розвитку полікультурної взаємодії студентів

Компоненти	Прояви	Методики діагностики
Когнітивний	особистісні (ОК)	Індекс вихованості [1]
	професійно-діяльнісні (ПК)	Діагностика прийняття інших (шкала Фейя) [3, с. 157–158]
Ціннісно-мотиваційний	особистісні (ОЦ)	Діагностика особистісної настанови “альтруїзм-егоїзм” [3, с. 23–24]
	професійно-діяльнісні (ПЦ)	Тест “Наскільки Ви витримані?” [2]
Діяльнісно-поведінковий	особистісні (ОД)	Діагностика доброзичливості (за шкалою Кемпбелла) [3, с. 158–159]
	професійно-діяльнісні (ПД)	Тест “Тактика поведінки в конфлікті” [3]

Для оцінювання рівнів розвитку полікультурної взаємодії студентів за визначеними критеріями пропонувалася карта оцінювання проявів за компонентами (табл. 2). Таким способом проводилася й самооцінка рівня розвитку полікультурної взаємодії.

Таблиця 2

Карта оцінювання рівнів розвитку полікультурної взаємодії студентів

Компоненти		Рівні				
		1	2	3	4	5
Професійно-діяльнісні прояви	Когнітивний					
	Ціннісно-мотиваційний					
	Діяльнісно-поведінковий					
Особистісні прояви	Когнітивний					
	Ціннісно-мотиваційний					
	Діяльнісно-поведінковий					
Загальний рівень						

Методика самооцінювання рівнів розвитку полікультурної взаємодії студентів була розроблена нами на основі характеристик проявів полікультурної взаємодії у студентів.

Когнітивний компонент:*Особистісні прояви:*

1. Чи наявні у Вас знання щодо сутності культури, розмаїття й особливостей субкультур?
2. Вам відомі особливості та закономірності міжкультурної комунікації?
3. Чи розумієте Ви сутність поняття “культурна ідентичність”?
4. У Вас розвинута міжкультурна толерантність?
5. Ви вмієте проектувати міжособистісні відносини в полікультурному колективі з урахуванням культурних особливостей учасників взаємодії?

Професійно-діяльнісні прояви:

6. Чи наявні у Вас знання щодо національно-релігійних, професійних, культурних особливостей суб'єктів полікультурної взаємодії?

7. Ви володієте вміннями визначати полікультурні характеристики суб'єктів професійної діяльності (студентського колективу)?

8. Вам відомі психологічні особливості професійного спілкування й чинники його ефективності?

9. Вам знайомі причини виникнення міжкультурних конфліктів і вміння їх діагностувати, запобігати їм і розв'язувати?

10. Чи знаєте Ви про особливості світосприйняття й домінуючі інтереси представників різних професій, етносів і субкультур?

Ціннісно-мотиваційний компонент:

Особистісні прояви:

11. Чи приймаєте Ви цінність культурної самобутності й індивідуальної неповторності людини?

12. Ви визнаєте унікальність й рівноцінність різних культур і субкультур?

13. У Вас наявний культурний плюралізм і толерантне ставлення до культурної самобутності особистості?

14. Чи спрямовані Ви на конструктивну взаємодію з представниками інших культур, що викликали інтерес?

15. У Вас виникає бажання запобігти й подолати міжкультурні суперечності, що викликані негативними стереотипами щодо сприйняття інших культур?

Професійно-діяльнісні прояви:

16. Чи є Ваше ставлення до полікультурності професійного оточення (студентів та викладачів як носіїв культурної самобутності) позитивним?

17. Ви сприймаєте полікультурність як чинник взаємозбагачення особистісного культурного досвіду?

18. Чи схильні Ви до аналізу й рефлексії власних почуттів і відносин, що з'явилися від інтересу до особливостей світосприйняття представниками інших культур?

19. У Вас є прагнення до ефективного співробітництва з колегами як представниками іншої культури, потреба в спілкуванні з "іншими"?

20. Ви надасте допомогу колегам у проблемних ситуаціях, що пов'язані з міжкультурними відмінностями в колективі?

Діяльнісно-поведінковий компонент:

Особистісні прояви:

21. Чи берете Ви участь у міжкультурному спілкуванні (стихійно-му/організованому), у культурному обміні?

22. Ви зможете припинити прояви нетерпимості до культурних особливостей, ксенофобії, шовінізму?

23. Чи близькі Вам ідеї відстоювання рівності й гідності всіх культур?

24. Ви погоджуєтесь з правом кожного народу й культурного співтовариства затверджувати й зберігати свою культурну самобутність?

25. Чи сприяєте Ви забезпеченню поваги культурної самобутності різних народів, співтовариств?

Професійно-діяльнісні прояви:

26. Чи в змозі Ви організовувати конструктивні відносини, співробітництво з урахуванням національної, вікової, гендерної, статусної, професійної належності?

27. Ви враховуєте та використовуєте культурний досвід і самобутність колег (студентів) при виконанні самостійних творчих завдань?

28. У Вас наявні вміння організувати міжкультурну взаємодію між суб'єктами полікультурного середовища?

29. Ви виявляєте толерантне ставлення до існуючих культурних розбіжностей?

30. Ви намагаєтесь створювати ефективні (зацікавлені і доброзичливі) відносини в полікультурному середовищі?

Усього експериментальною роботою було охоплено 198 студентів Міжнародного гуманітарного університету (м. Одеса). За результатами проведеного анкетування за побудованою нами шкалою отримано дані, що відображають результати діагностики рівнів полікультурної взаємодії студентів на констатувальному етапі (табл. 3).

Таблиця 3

Опосередковані дані діагностики рівнів сформованості полікультурної взаємодії у студентів на констатувальному етапі дослідження

Спеціальність	Групи	Рівні розвитку полікультурної взаємодії студентів									
		дисгармонійний I		репродуктивно-ситуаційний II		інформаційно-типологічний III		оперативно-тактичний IV		перспективно-стратегічний V	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Міжнародний бізнес	МБ 1 n = 27	8	29,6	10	37,1	5	18,5	3	11,1	1	3,7
	МБ 2 n = 30	10	33,3	11	36,7	6	20	2	6,7	1	3,3
Менеджмент організацій	МО 1 n = 20	6	30	7	35	4	20	3	15	-	-
	МО 2 n = 23	7	30,1	9	39,1	5	21,2	2	9,6	-	-
	МО 3 n = 18	6	33,3	7	38,8	4	22,3	1	5,6	-	-
	МО 4 n = 21	6	28,6	8	38,2	4	19,1	2	9,5	1	4,8
Економіка підприємств	ЕП 1 n = 28	8	28,6	10	35,7	6	21,4	4	14,3	-	-
	ЕП 2 n = 31	10	32,3	11	35,5	6	19,3	3	9,7	1	3,2
\sum (ЕГ+КГ) n = 198		61	30,8	73	36,9	40	20,2	20	10,1	4	2

Висновки. Одержані результати проведеної діагностики підтвердили необхідність продовження нашого дослідження. Подальшу роботу ми вбачаємо в розробці інтерактивної технології розвитку полікультурної взаємодії у студентів, що передбачає практичну реалізацію відповідних педагогічних умов.

Список використаної літератури

1. Индекс воспитанности // Психологические тесты: в 2 т. / [под ред. А.А. Карелина]. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Т.2. – С. 369–377.

2. Насколько Вы терпимы? (О.И. Тушканова) // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сб. науч.-метод. ст. – М.: [б. и.], 2002. – С. 357–359.

3. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Ин-т психотерапии, 2002. – 490 с.

Стаття надійшла до редакції 31.10.2012.

Старостина О.В. Методика и результаты диагностики уровней развития поликультурного взаимодействия студентов в учебно-воспитательном процессе высшего учебного заведения

В статье обоснована методика диагностики уровней развития поликультурного взаимодействия студентов в учебно-воспитательном процессе высшего учебного заведения, которая базируется на совокупности известных взаимосвязанных методик, в соответствии с обозначенными компонентами: когнитивным, ценностно-мотивационным, деятельно-поведенческим в личных и профессионально-деятельных проявлениях. Приведены усредненные данные диагностики уровней сформированности поликультурного взаимодействия студентов на констатирующем этапе исследования.

Ключевые слова: поликультурное взаимодействие, учебно-воспитательный процесс, диагностика.

Starostina O. Method and results of diagnosing of polycultural students' interaction development in the university educational process

This article contributes the method of diagnosing the level of development of polycultural student interaction in the educational process of the university, which is based on a set of known related methods, in accordance with defined components: cognitive, value-motivational, behavioral activity, for personal and professional active manifestations. Diagnostic data shows the average level of formation of polycultural student interaction on ascertaining the stage of the research.

Key words: polycultural interaction, educational process, diagnostic.

УДК 378.016:811.111

В.Ю. СТРЕЛЬЦОВА, Д.О. ПОРОХ

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

В статье рассматриваются современные подходы к решению проблемы формирования социокультурной компетенции студентов в процессе обучения иностранному языку средствами Интернет-ресурсов; дается анализ возможностей формирования социокультурной компетенции студентов средствами Интернет-технологий. Формирование социокультурной компетенции помогает студентам стать адекватными участниками межкультурной коммуникации в рамках межкультурного диалога и чувствовать себя в равных условиях общения с носителями языка.

Ключевые слова: *социокультурная компетенция, формирование, иноязычная культура, Интернет-технологии.*

Современная концепция образования провозглашает личность субъектом обучения. Личность должна обладать целым набором компетенций и индивидуальных качеств, характеризующих её как самостоятельную, готовую к интеграции в мировое образовательное пространство. В современных условиях жизни ценность приобретает специалист, хорошо ориентирующийся в новом технологическом обществе, обладающий высокой степенью самостоятельности. Данные условия могут быть удовлетворены постановкой акцента на самостоятельной работе студента с учебными материалами и путем включения его в новую информационную среду. Продуктивный подход в изучении иностранного языка должен основываться на учебной компетенции в области иностранного языка и культуры, направленной на удовлетворение потребности личности в многогранном общении и самореализации в поликультурном обществе. Еще в начале 90-х гг. XX в. одной из приоритетных задач обучения иностранному языку стало формирование социокультурной компетенции. За это время поведен ряд научных исследований, направленных на решение данной проблемы. Нашли освещение многие вопросы по данной теме, в частности, посвященные структуре социокультурной компетенции (И.Л. Бим, Л.Д. Литвинова, В.В. Сафонова и др.), принципам ее формирования (Г.В. Елизарова, И.Я. Лупаг, В.В. Сафонова и др.), содержанию обучения в социокультурном аспекте (А.В. Гусева, А.В. Хрипко и др.), методам и приемам обучения в социокультурном контексте (О.А. Бондаренко, Г.А. Воробьев, М.Г. Корочкина и др.). Вместе с тем слабо изученными на сегодня остаются вопросы, связанные с включением в процесс формирования социокультурной компетенции современных информационных ресурсов, особенно посредством организации самостоятельной работы студентов в сети Интернет. Анализ данной проблемы и является **целью статьи**.

С развитием коммуникативного подхода к обучению иностранному языку значительно больше внимания стало уделяться использованию языка в определенных социальных и культурных условиях. Учёные стали говорить о необходимости формирования социокультурной компетенции в рамках иноязычной коммуникативной компетенции. Знание или незнание социокультурного контекста иногда может оказаться решающей причиной при коммуникации с носи-

телями другого языка и культуры. Так, В.В. Сафонова считает, что именно социокультурная компетенция помогает человеку ориентироваться в социокультурных характеристиках людей, с которыми он сталкивается, прогнозировать возможные социокультурные препятствия в условиях межкультурной коммуникации и способы их преодоления, адаптироваться к иноязычной среде, уважительно относиться к традициям, ритуалам и стилю жизни представителей иноязычного товарищества [1]. Так, основной целью межкультурной коммуникации является “расшифровка” чужих культурных концептов. Справедливым является мнение Е. Холла, который считал, что поскольку культуре обучаются, то ее можно и преподавать [2]. Кроме того, овладение иностранным языком требует сформированности нескольких компетенций, где компетенция – это способ существования знаний, умений, способствующих личностной самореализации. Можно выделить следующие виды компетенций: предметная, коммуникативная, деятельностная, развивающая. Все эти компетенции формируются в рамках компетентного подхода по направлению от знаний к деятельности. Формирование социокультурной компетенции эффективнее всего может осуществляться в рамках компетентного подхода к обучению, основная идея которого – усвоение не готового, кем-то предложенного знания, а создание знаний на основе анализа, обработки условий его происхождения. При компетентном подходе сам студент приобретает компетентность, самостоятельно развиваясь, самоорганизуясь. В комплекс компетенций поликультурной языковой личности входит социокультурная компетенция, в свою очередь, входящая в состав иноязычной коммуникативной компетенции.

Сформированность иноязычной коммуникативной компетенции следует рассматривать как одну из ступенек на пути формирования поликультурной компетенции, что и является целью изучения языка и культуры в современных условиях. Исследователи правомерно считают, что несформированность социокультурной компетенции негативно влияет на процесс коммуникации, следствием чего являются ошибки в передаче и приеме информации, а иногда и нарушение процесса общения в целом [3]. Как показывает практика общения с носителями языка, различия в социокультурном восприятии партнера могут вызвать полное нежелание общаться. Резюмируя, отметим, что полноценное взаимодействие во время межкультурного общения невозможно без сформированной социокультурной компетенции, которая, в свою очередь, и формируется в процессе такого общения

По мнению И.Л. Бим, в структуру социокультурной компетенции входят следующие компетенции: социолингвистическая (языковые единицы, передающие реалии иноязычной культуры); предметно-тематическая (владение сведениями о том или ином предмете); общекультурная (факты мировой истории); страноведческая (история, география страны, изучаемого языка) [4].

В данной схеме можно также выделить и информационно-технологическую компетенцию с определенным набором знаний, необходимым для работы в телекоммуникационных условиях. Развитие новых информационных технологий обеспечило техническую возможность моментальной связи и интерактивного взаимодействия практически со всем миром. В настоящее время информационные технологии рассматриваются как все более новые средства коммуникации. Глобальность характера происходящих изменений связана с развитием Интернет-технологий. В обучении иностранным языкам Интернет является не

просто средством зрительно-слуховой наглядности, а интерактивным средством обучения. Это средство телекоммуникации с огромными дидактическими возможностями в глобальном масштабе. Интернет можно рассматривать как средство формирования адекватной межкультурной коммуникации.

Структура сети Интернет довольно сложна, она состоит из нескольких сервисов или служб, которые можно разделить на две группы в соответствии с их функциями: коммуникативной (электронная почта, телеконференция, веб-форум, видеоконференция, чат) и информационной (поисковые системы, информационные каталоги, система гипермедиа, служба FTP). Они просты в использовании и почти не требуют дополнительного оборудования.

В имеющихся публикациях и исследованиях можно найти разнообразные функции Интернет в образовательном процессе и в жизни общества. Так, Т.А. Болдова выделяет следующие функции сети Интернет, особенно важные при обучении иностранным языкам: транспортную функцию; функцию общения в информационной среде; функцию профессионального общения; функцию обучения [5].

Более широкое понимание дидактических свойств всемирной сети предлагает Е.С. Полат: свойства, связанные с технологическими возможностями сети Интернет; свойства, связанные с дидактическими задачами обучения, а именно: публикации учебно-методической информации в медийном виде, общение между субъектами и объектами учебного процесса в сети, дистанционный доступ к информационным ресурсам (библиотечные каталоги, файлы электронных библиотек и т.д.) [6].

Кроме того, можно также выделить коммуникативную (электронная почта, телеконференция, веб-форум, видеоконференция, чат); информационную (система гипермедиа www, поисковые системы, информационные каталоги, служба FTP); исследовательскую; общения, архивную; социальную функции сети.

Изучение возможностей коммуникативных ресурсов Интернет позволяет говорить о том, что их потенциал для решения задач поликультурного образования превосходит все другие. Для формирования социокультурной компетенции наиболее важным достоинством Интернета является понимание и использование его, прежде всего, как интерактивной среды с огромными коммуникативными возможностями, дающей полную свободу общения с реальными носителями языка, что позволяет вывести лингвистическую и социокультурную подготовку студентов на уровень активного, познавательного творчества.

Студенты, изучающие иностранный язык на основе Интернет-коммуникаций, могут поддерживать и улучшать свои языковые компетенции, углублять знания как в языке, так и в культуре, посредством работы с аутентичными ресурсами на изучаемом языке.

Также важной особенностью Интернет-среды является то, что это среда, требующая сотворчества, которая приглашает студентов обучаться, учитывая их интересы, и активно обеспечивает коммуникативную деятельность на изучаемом языке. Кроме того, Интернет предлагает контекст, основанный на реальной действительности, в которой могут студенты овладевать иностранным языком, благодаря чему исчезает необходимость в моделировании подлинного языка.

В современной методике обучения иностранным языкам больше внимания уделяется исследованию способов использования Интернет-технологий в преподавании иностранным языкам (Н.М. Белякова, М.Ю. Бухаркина, Е.С. Полат,

Т.А. Полилова и др.). Схематический перечень способов может выглядеть следующим образом: использование электронной почты; поиск в сети нужной информации; рассылка и съём централизованно подготовленных значимых материалов (информации о семинарах, конференциях и т.п.); обмен тематически организованным опытом и идеями; получение обучающих программ по предмету; организация конференций по сети; совместные проекты студентов и преподавателей внутри вуза, разных вузов, в том числе разных стран, по разным темам [7].

Анализ методической литературы показывает, что уже существуют определенные системы упражнений, комплексы заданий, направленные на совершенствование лингвистической и социокультурной подготовки студентов.

Так, в работах С.Г. Грачевой, А.В. Гусевой, С.А. Могилевцева присутствует следующая система заданий:

- рецептивные задания, нацеленные на извлечение культурно значимой информации;
- репродуктивные задания, предполагающие усвоение информации на основе ее комментирования и включения в речевую практику;
- компаративные задания, направленные на сравнение культурных фактов иноязычной и родной культуры;
- креативные задания, предусматривающие использование полученных знаний в проблемных ситуациях общения.

Кроме того, в качестве дидактических возможностей сети Интернет для решения задачи формирования социокультурной компетенции можно выделить следующие способы использования сети:

- использование аутентичных материалов для чтения по изучаемой теме; запись и прослушивание необходимой звуковой информации (интересные выступления носителей языка по самым различным вопросам);
- проведение устного обсуждения полученных по электронной почте писем партнеров по проекту;
- проведение в группах обсуждения, дискуссии по той или иной проблемной информации, полученной из ресурсов Интернет, с последующей общей дискуссией;
- осуществление лингвистического анализа определенных сообщений, устных или письменных высказываний носителей языка, содержащих фразеологизмы, идиомы, пословицы, поговорки, неологизмы, отражающие специфику функционирования изучаемого языка в культуре народа;
- использование художественных произведений, авторы которых являются носителями языка, полученных в виртуальных библиотеках.

Реализация данных возможностей в процессе обучения иностранному языку способствует решению целого ряда задач:

- формированию навыков и умений чтения при непосредственном использовании аутентичных текстов разной степени сложности;
- совершенствованию умения аудирования, умения монологического и диалогического высказывания на основе проблемного обсуждения сети;
- совершенствованию умения письменной речи при индивидуальном составлении ответов партнерам, участии в подготовке рефератов, сочинений и др.;
- пополнению словарного запаса как активной, так и пассивной лексикой современного иностранного языка, отражающей определенный этап развития культуры народа.

На основе использования Интернет-технологий студенты могут поддерживать и улучшать общекультурную, лингвокультурную, социологическую, страноведческую, языковую компетенции посредством работы с “живыми” материалами, обсуждая не только вопросы к текстам учебника, а горячие проблемы, интересующие всех и каждого.

Таким образом, можно сделать следующие *выводы*:

– современное обучение иностранному языку невозможно без обучения системе ценностей культуры изучаемого языка, форм и способов ее воплощения в государственном устройстве, моделях поведения носителей языка, их речи. Необходимым условием эффективности изучения иностранного языка является получение студентами системы знаний о ценностях родной культуры, принципах взаимодействия культурных представлений и норм при столкновении представителей различных культур;

– поскольку проблема формирования социокультурной компетенции студентов, которые изучают иностранный язык, существует в методической науке довольно давно, было разработано несколько подходов в ее решении. Одним из этих подходов и является обучение посредством Интернет-среды, которая сама представляет собой интерактивную среду с огромными дидактическими возможностями.

Перед преподавателем иностранного языка и культуры встает вопрос об определении подходов к обучению, которые обеспечили бы эффективную работу в сети Интернет при формировании социокультурной компетенции.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в более масштабном исследовании возможностей Интернет-коммуникаций и их использовании для формирования социокультурной компетенции.

Список использованной литературы

1. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В.В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 17–23.
2. Рот Ю. Межкультурная коммуникация. Теория и тренинг : учеб.-метод. пособ. / Ю. Рот, Г. Коптельцева. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – 223 с.
3. Грачева С.Г. Понимание контекста иноязычной культуры в обучении иностранным языкам : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук / С.Г. Грачева. – М., 2002. – 16 с.
4. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 12.
5. Болдова Т.А. Методика обучения студентов старших курсов иностранному языку в телекоммуникационных сетях с использованием Интернет-технологий : дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук / Т.А. Болдова. – М., 2001. – 214 с.
6. Полат Е.С. Интернет в гуманитарном образовании / Е.С. Полат. – М., 2001. – 145 с.
7. Полилова Т.А. Инфраструктура образовательного Интернет-пространства / Т.А. Полилова ; ИПМ. – М., 2000. – 28 с.

Статья поступила в редакцию 23.10.2012.

Стрельцова В.Ю., Порох Д.О. Формування соціокультурної компетенції студентів у процесі навчання іноземної мови засобами Інтернет-ресурсів

У статті розглянуто сучасні підходи до вирішення проблеми формування соціокультурної компетенції студентів у процесі навчання іноземної мови; подано аналіз можливостей формування соціокультурної компетенції студентів засобами Інтернет-технологій. Формування соціокультурної компетенції до-

помагає студентам стати адекватними учасниками міжкультурної комунікації в міжкультурному діалозі та почувати себе в рівних умовах з носіями мови.

Ключові слова: *соціокультурна компетенція, формування, іншомовна культура, Інтернет-технології.*

Streltsova V., Porokh D. The formation of socio-cultural competence of students in teaching English with the help of Internet-resources

Modern approaches to the problem of students' socio-cultural competence formation in teaching English are considered in the article. The analysis of students' of socio-cultural competence formation with the help of Internet technology is given. The formation of socio-cultural competence helps the students to be the adequate participants of socio-cultural communication in the intercultural dialogue, who feel on equal terms with the native speakers.

Key words: *socio-cultural competence, formation, foreign culture, Internet technologies.*

**ФІЛОСОФСЬКО-ПЛАНЕТАРНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

Статтю присвячено проблемі визначення філософсько-планетарного підходу до підготовки майбутніх педагогів в освітньому просторі вищої школи.

Ключові слова: *філософія освіти, освітній простір, людиноцентризм, професійна підготовка, особистість майбутнього педагога.*

Самоорганізаційні процеси постіндустріального розвитку суспільства корелюють зі становленням постнекласичної науки, до складу якої входить синергетика, інформатика, комплекс когнітивних наук із “мережевими” принципами відкритості, нерівноважності, самоорганізації, зворотного зв’язку, що час від часу змінює їх ієрархію. Таке становище істотно проблематизує статус тих фундаментальних уявлень, згідно з якими справді істинними, реально існуючими вважають лише окремі онтологічно вихідні – константи, ідентичності, “породжуючі начала”, самотності, а все інше – вторинне й похідне – це світ штучного, сконструйованого, суб’єктивного, несправжнього, а тому неістинного, а в кінцевому підсумку надуманого й ілюзорного [2, с. 120].

В. Кремень вважає, що сама по собі окреслена проблема не нова, як і сама культура, але виняткової гостроти їй надає сучасний стрімкий розвиток інформаційних технологій. Звичайно, з технологічного погляду комунікативне залучення в трансдисциплінарний і транскультурний діалог суб’єкта постнекласичної науки постає більш реальним. Однак питання про те, наскільки ця реальність стане реальністю справді людського буття, суто технологічно не вирішується. В цьому разі, наголошує учений, “постає проблема духовної свободи й відповідальності людини, що актуалізує проблему освіти” [7, с. 5].

Зазначена ситуація зумовлена тим, що завдяки суб’єктному полюсу постнекласична наука відкрита діалогу із сучасною культурою, частиною якої вона є. Маючи справу з істиною, її пошуком у нелінійному світі, зі світом, який цією наукою відкритий і одночасно з її ж таки допомогою був створений розвитком сучасної техногенної цивілізації, зі світом фундаментальної нестабільності, світом взаємопереходів порядку і хаосу, постнекласична наука в цій своїй новій синергетичній якості покликана формувати нового відповідального трансдисциплінарного суб’єкта. Він відповідальний перед істиною й відкритий для діалогу з трансцендентальним суб’єктом духовної культури, постає як образ людини, яка відповідає за істину людського буття в динамічному світі [2, с. 121–122]. Саме в цьому полягає відкритість як постіндустріального соціуму, так і постнекласичної науки до соціокультурних цінностей, мети освіти і навчального процесу.

Безперечним виявляється той факт, що однією з найхарактерніших рис сучасного соціального життя є нестабільність, яка відтворюється як на рівні існуючих соціополітичних практик, так і в царині духовно-культурного існування. За традиційного підходу цю рису суспільного життя оцінюють негативно. Однак кожний, хто може вдумливо поглянути на історію, може переконатися, що людина й суспільство завжди й скрізь існують в умовах нестабільності [10, с. 254].

Таким чином, згідно з теорією сучасних дослідників [4; 7; 10], реалії сучасного суспільства свідчать про потребу використання знань сучасної синерге-

тики для подолання страху перед невизначеністю-нестабільністю в ситуації соціального самовизначення.

Мета статті – визначити, обґрунтувати й проаналізувати філософські основи професійної підготовки майбутніх педагогів планетарного масштабу як потребу вдосконалення сучасного освітнього простору вищої школи.

В. Кремень наголошує: “Невизначеність – не лише факт соціального та економічного буття, але й надзвичайно важлива психологічна проблема, яка впливає також на екзистенційні переживання людини. Нерішучості та невпевненості щодня додають засоби масової інформації, повідомляючи про природні катастрофи, соціальні катаклізми, революції, контрреволюції, фінансові кризи, дефолти й багато чого іншого, що спричинює депресію, втрату волі, зневіру, байдужість, розгубленість” [7, с. 6–7].

Відповідно до положень нової антропосоціальної структури академіка В. Кременя, “звернення до синергетики означає не арифметичне приєднання її до існуючого в людині знання про те, як протистояти тим чи іншим негараздам”. Роль синергетичного підходу полягає у ствердженні людиною себе як особистості, в її внутрішньому зростанні, самоорганізації, що можливо за умови демократичної системи соціального управління – джерела творчості [7, с. 7]. “Не пов’язана з жорсткими рамками контролю діяльність особистості набуває творчого характеру, вона вибудовує гнучкі структури, які потребують інноваційних, творчих особистостей”, – наголошують відомі розробники теорії синергетики Є. Князева та С. Курдюмов [5, с. 32].

Звернення до синергетичного підходу в розробці методології професійної підготовки майбутніх педагогів зумовлено декількома чинниками [3]:

- переходом до нової освітньої парадигми, що має на меті ненасильницький, гуманістичний, особистісно орієнтований розвиток студентів;
- потребою в нових науково обґрунтованих освітніх технологіях, які пов’язані з полікультурною освітою і посилюють роль самоактуалізації, самоорганізації й самореалізації особистості в мультикультурному освітньому середовищі.

Якщо професійна освіта є діяльністю, то *філософія цієї освіти* – це рефлексія такої діяльності, завдання якої полягає в тому, щоб розкрити смисл освіти, орієнтувати суспільну свідомість щодо ймовірних викликів і перспектив, запропонувати модель “оптимальної освіти”, розкрити принципи, закономірності й особливості дії чинників, які детермінують генезис освіти, а також сформулювати загальні концепції професійної освіти [12]. Філософська рефлексія становлення цих процесів надзвичайно важлива, особливо стосовно освіти та її розвитку в сучасному складному світі.

Філософія осмислює людське буття в минулому, в теперішній час і в майбутньому (тобто намагається прогнозувати як розвиток суспільств і цивілізацій, так і розвиток окремо взятого індивіда), формулює нові ідеали сучасної й майбутньої людини, нові уявлення про характер змісту й цілей навчання та виховання. Український дослідник Є. Зеленов у своїй монографії “Теоретичні основи планетарного виховання студентської молоді” визначає філософські основи планетарного навчання та виховання як обґрунтування вирішення педагогічних проблем за допомогою саме філософського знання [3].

У пошуку науково-педагогічного фундаменту духовного відродження професійної освіти ми маємо відповісти на гострі актуальні питання сьогодення:

під впливом яких чинників особистість майбутнього вчителя буде успішною в професійній діяльності? За допомогою яких людинознавчих підходів можна сформувати творчу, всебічно розвинуту й духовно збагачену особистість майбутнього фахівця? Чому теперішні концепції формування особистості вчителя не відповідають дійсності тощо?

Пошук філософських основ професійної підготовки майбутніх педагогів планетарного масштабу передбачає, перш за все, визначення критеріїв відбору філософських течій, концепцій, учень тощо з точки зору їх відповідності основним тенденціям світового розвитку. Так, за основу нами було взято й модифіковано критерії відбору філософських підстав планетарного навчання та виховання студентської молоді:

– **гуманістична спрямованість** основних засад концепції. На думку Є. Зеленова, однією з основних тенденцій розвитку людства є його поступова гуманізація, про що свідчить історія всіх народів та країн світу;

– **креативна спрямованість** основних засад філософського напрямку чи концепції. Тільки на шляху креативної спрямованості можна очікувати відчутного прориву в процесі професійної підготовки майбутніх учителів;

– **загальнопланетарна спрямованість** основних засад філософських учень і течій. Цей критерій, на думку ученого [3], з якою ми цілком погоджуємося, відповідає як глобальним тенденціям розвитку людської цивілізації, так і завданням нашого дослідження;

– **оптимістична спрямованість** основних філософських положень, тобто не просто декларування віри у “світле майбутнє”, а намагання пропонувати заходи та шляхи його досягнення.

У результаті аналізу різних філософських концепцій, учень і течій за цими критеріями Є. Зеленов визначив філософські засади планетарного навчання та виховання студентської молоді: *філософія російського космізму, концепція сталого розвитку, ноосферне вчення В. Вернадського, синтетична філософія китайського професора Чжан Шаохуа, філософія глобалізму, концепція ненасильства, концепція “культури миру”* [3].

Характерними рисами російської філософії, на думку М. Лосського, є: космологізм, софіологія, соборність, метафізичність, релігійність, інтуїтивізм, позитивізм, реалістичність (онтологізм) [9, с. 512–520]. Багато з цих рис властиві унікальному філософському вченню, що дістало назву філософії космізму, про взаємодію людини й світу, побудованому плеядою вітчизняних науковців ХІХ–ХХ ст. Творці цієї філософії – вчені зі світовими іменами, що мають досягнення в найрізноманітніших сферах наукового, культурного, релігійного й суспільного життя (Д. Андрєєв, М. Бердяєв, В. Вернадський, Вл. Соловйов, Л. Толстой, М. Умов, М. Федоров, П. Флоренський, К. Цюлковський, А. Чижевський та ін.) [3].

Російський космізм виник як своєрідна антитеза класичній фізикалістській парадигмі мислення, заснованій на жорсткому розмежуванні людини й природи. У ньому була здійснена спроба відродити онтологію цілісного бачення, що органічно єднає людину й космос. Ця проблематика обговорювалася як у сцієнтистському, так і в релігійному напрямі космізму.

Філософи-космісти висунули *ідею активної еволюції*, тобто такого розвитку світу, коли людство свідомо спрямовує його, керуючись не тільки розумом, а й етичним відчуттям. Космісти говорили про управління духом матерії, про те, що за його допомогою людина зможе перетворити зовнішній світ через перетворення власної природи [3].

Розглядаючи людину як “живу клітину вселенського організму”, вони висунули й обґрунтували гуманістичну *ідею про унікальність і абсолютну цінність кожного індивіда для космічної еволюції*. При цьому, виходячи з православних традицій, особливого значення вони надавали духовності як основоположній творчій силі, що дарована людству. Звідси й головну мету виховання вони вбачали в духовно-етичному розвитку дитини на основі *ідеї соборності*, у якій виділяли три взаємопов’язані сторони: “внутрішня соборність (цілісність душі), всеєдність (загальнолюдська єдність) і сполученість людей з навколишнім світом” [11, с. 11, 17].

Філософія космізму спирається на глобальне планетарне мислення й стосується не стільки окремих гносеологічних або інших проблем філософії, скільки цілісного розуміння людини, встановлення її місії й вселенського призначення. Для нашого дослідження важливі прагнення філософів-космістів до відновлення природного зв’язку людини з природою й історією, відродження духовного способу життя, розширення світобачення людини до планетарного, вселенського рівня, ідея об’єднання людства в єдину спільноту заради спільної мети. Такі позиції філософії космізму, на нашу думку, дуже актуальні, адже людство все більше усвідомлює свою єдність і причетність до доленосних процесів у природі й суспільстві [3].

Завдання нашого дослідження вимагають визначення педагогічних ідей філософії *людиноцентризму* з метою виявлення аксіологічних передумов професійної підготовки майбутніх педагогів планетарного масштабу.

В. Андрущенко наголошує не тільки на *людиноцентристському підході*, а й на *духотворчому розвитку* освіти у ХХІ ст. За теорією академіка, перехід людства до педагогіки духовності зумовлений історичною еволюцією цивілізації, її входженням в епоху ноосферного способу існування. На цій стадії людство, зрештою, підійшло до усвідомлення себе не лише як частини природи, соціальних відносин чи культури, а і як продукту універсальної ноосферної цілісності з домінуючим духовним началом (стрижнем), на основі якого розгортається життєдіяльність кожного індивіда, здійснюється його доля. Шлях до людини, таким чином, проходить через її духовне зростання, результатом якого має стати розуміння її духовної тотожності з Великим Космосом, Людством у всіх його цивілізаційних вимірах. Педагогіка духовності – засіб такого духовного зростання особистості. Вона забезпечує усвідомлення людиною своєї “вселюдськості” й “всесвітності”, невіддільності власного існування від людства і Космосу [1].

В. Кремень у монографії “Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору” розглядає філософію людиноцентризму як “не просто чергове філософське і антропологічне вчення, а перетворення філософствування і гуманістичних міркувань як таких на новий тип метафілософії і світогляду, безпосередньо дотичних до вищих смислів буття, які діють через життя і живе мислення” [6, с. 15].

Пошук людини в контексті філософії людиноцентризму виходить саме на ту глобальну філософську проблематику, яка відображає реалії сучасного світу. Як зазначає В. Кремень, “поняття людиноцентризму сповнене глибокого філософського змісту. Терміном “людиноцентризм” позначаються різноманітні й водночас концептуально спрямовані відтінки філософської думки, об’єктом яких є людина. Тілесність, обдарованість, духовність, освіченість, моральність, егоїзм, розумність, цілеспрямованість – усе це є фрагментами постійно змінюваної

картини буття людини, які розкривають її нові аспекти, але не вичерпують нескінченного змісту” [6, с. 9].

Людиноцентризм – це актуалізація гуманістичних тенденцій, відхід від раціоналістичних, прагматичних імперативів сучасної епохи, яка потребує людини знаючої, творчої, ініціативної і разом з тим *інноваційно мислячої*. Він орієнтує на розуміння того, що в умовах існуючих деструкцій людини, безпрецедентних страшних злочинів, які здоровий глузд просто не сприймає, людство здатне вижити, лише відтворивши й поставивши в центр свого існування систему *абсолютних цінностей*. Як зазначав відомий учений, письменник, гуманіст Д. Ліхачов, ХХІ ст. має стати “*століттям людини*”, тобто пріоритет *матеріальної сторони цивілізації має перейти до її духовної складової* [8].

З цим важко не погодитися, але потрібно уточнити цю думку. В. Кремень зауважує, “*людина – це єдність тіла й духу, загадкове породження природи, що володіє певною космічною силою, таємничо звеличуючись над матерією*”. А що може пояснити саме таке визначення людини? Особливе знання, яким завжди володіла освіта, оскільки за своїм визначенням вона охоплює все. У межах освітнього простору в контексті філософії людиноцентризму потрібно обґрунтувати нове адекватне знання про людину. Це має бути таке знання, у якому буде всебічно обґрунтовано безумовну перевагу духовно-моральної сторони, на основі якої й формується *особистість*. Без такого знання не буде культурно-інтелектуального зростання, здатного в перспективі привести до *перетворення людства*. І все це неможливо поза філософією освіти, контекстом людиноцентризму – основних домінант освітнього простору з формування й творення *сучасної особистості* [8].

Академік підкреслює, “*потрібно виходити з того, що тепер виникла й утвердилася нова основа для реального (а не декларативного, формального) інтегрального підходу до пізнання й самопізнання людини, до взаємодії на новому фундаменті двох напрямів науки – природничого й гуманітарного*”. Сучасна наука виводить на принципово інший рівень наші знання про людину – і не лише про її біологію, а і про її психіку, соціальні й культурні характеристики людського існування у світі. Маємо серйозно задуматися над питанням природи людини, системно переосмислити його в контексті нових наукових знань. А це, у свою чергу, вимагає внесення корегувань в освітній простір, доповнення його новими знаннями про людину [8, с. 5].

Отже, перед філософією освіти й педагогікою постають такі завдання, які вимагають інноваційного підходу і творчої, інноваційної культури мислення майбутнього педагога.

Визнаючи проблему особистості пріоритетною, ми маємо виходити з *потреби вдосконалення самого освітнього простору*. Це означає, що завдяки нашим швидко зростаючим можливостям маніпулювати людським організмом і психікою разом з технологічною спрямованістю сприйняття й користування цими станами ми можемо переходити від *природних до інтенційних* способів соціального конструювання [8].

Отже, наведений аналіз сучасних філософських поглядів уможливорює всезагальність *цілісного підходу* в процесі професійної підготовки майбутнього педагога.

На наше переконання, головна особливість *цілісного підходу*, що відрізняє його від інших підходів до здійснення процесу професійної підготовки студентської молоді, полягає в тому, що якщо останні акцентують увагу на якомусь окремому аспекті досліджуваного феномену (безсумнівно, важливого, нерідко

визначального, порівняно з іншими), *цілісний підхід*, передусім, передбачає аналіз цілісності досліджуваного і проєктивного феномену якості особистості, особистості в цілому, педагогічного процесу, його фрагмента, “одиниці” тощо), шляхів забезпечення і підвищення його цілісності. А це можна забезпечити, якщо методологію цілісного підходу реалізувати в процесі здійснення всіх інших підходів, які були перелічені вище.

Дослідники останніх років дають підстави і привід до того, щоб знову спеціально повернутися до осмислення сутності, призначення, процедур реалізації цілісного підходу в сучасному педагогічному процесі. Серед важливих питань, на які належить відповісти, є такі: в чому полягає принципова відмінність цілісного підходу від інших? Які сторони педагогічної дійсності осмислюються лише з його допомогою, а не жодними іншими інструментаріями? Який понятійний апарат, логіка та етапи реалізації цілісного підходу в педагогічному процесі? Які головні характеристики, що дають змогу робити висновки про цілісність педагогічних явищ і процесів, освітніх систем? [4].

Цілісність системи професійної підготовки майбутніх педагогів, згідно з теорією І. Зязюна, може бути адекватно описана лише з використанням категорій “взаємозв’язок”, “єдність”, “інтеграція”. Учений пропонує розглядати цілісність як інтегральний критерій її ефективності. На практиці, однак, про цілісність тієї чи іншої системи найчастіше (принаймні поки що) якраз і судять за її ефективністю щодо виконання покладеної на неї місії.

Звідси впливають шляхи дослідження цілісних характеристик педагогічних феноменів:

- аналіз успішної практики вирішення педагогічної проблеми;
- виявлення факторів, що впливають на ефективність;
- побудова теоретичної моделі 1 “ідеального процесу”;
- апробація на практиці;
- корекція теоретичних висновків (“побудова моделі 2”);
- дослідно-експериментальна перевірка моделі 2 тощо [4, с. 9].

І. Зязюн переконаний, що процес цей настільки нескінченний, наскільки актуальною є проблема виховання і учіння людини, наскільки змінні умови учіння і виховання. Смысло- і системоутворювальними “лініями”, що поєднують окремі характеристики, елементи, ланки, ступені і рівні освіти в єдину цілісність у наукових дослідженнях і інноваційній педагогічній практиці, є:

- наявність центральної смыслоутворювальної гуманістичної ідеї освіти і відповідність їй (адекватність з урахуванням специфічних умов того чи іншого рівня освіти й реального освітнього процесу) цілей і цінностей, етапів і рівнів освіти. Не мається на увазі їх “однаковість”, “схожість” (відомо, що “подібне в подібному не має потреби”);

- взаємозв’язок, спадковість, взаємодоповнюваність і варіативність змісту та результатів освіти;

- відповідність процесуальних характеристик освітнього процесу (методів, освітніх технологій, умов їх використання) цілям, цінностям і смыслом освіти, а також її змісту.

Аналіз практики використання ідей цілісного підходу при дослідженні конкретних педагогічних проблем дає змогу намітити логіку і послідовність етапів, дослідних процедур, реалізація яких свідчить, що використовувався “цілісний підхід”.

Така логіка цілісного підходу експериментально перевірена в чималій кількості досліджень, у цілому підтверджує свою доцільність і здатність дати результати, які достатньо успішно “вписуються” в інтегровані уявлення про особистість і шляхи її становлення та розвитку [4].

Висновки. Підсумовуючи сказане вище, відзначимо, що сучасні філософські течії (філософія російського космізму, концепція сталого розвитку, ноосферне вчення В. Вернадського, синтетична філософія китайського професора Чжан Шаохуа, філософія глобалізму, філософія людиноцентризму, впровадження основних положень синергетики та ін.) утворює значення ролі людини, її креативної діяльності, прагнення до самовдосконалення й самореалізації. Незаперечним є той факт, що народжується нова філософія освіти – освіти, яка забезпечить комфортне існування людини у XXI ст.

Зазначена обставина зумовлює потребу переосмислення та переорієнтації методологічних засад професійної підготовки майбутнього педагога. Саме вища освіта XXI ст. має бути побудована на основі найновіших досягнень сучасної науки із спрямованістю на формування вчителя людинознаючого, творчого, ініціативного і разом з тим інноваційно мислячого.

Список використаної літератури

1. Андрущенко В.П. Вища освіта у пост-Болонському просторі : спроба прогностичного аналізу / В.П. Андрущенко // Філософія освіти. – 2005. – № 2. – С. 6–19.
2. Аршинов В.И. Становление субъекта постнеклассической науки и образования / В.И. Аршинов, В.А. Буров, П.М. Гордин // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – С. 114–136.
3. Зеленов Є.А. Теоретичні основи планетарного виховання студентської молоді : [монографія] / Є.А. Зеленов. – Луганськ : НЦППРК “НОУЛІЖ”, 2008. – 272 с.
4. Зязюн І.А. Цілісний методологічний підхід у педагогічному науковому дослідженні / І.А. Зязюн // Професійне становлення особистості : проблеми і перспективи : матер. IV Міжнар. наук.-практ. конф. – Хмельницький, 2011. – С. 7–13.
5. Князева Е.Н. Основание синергетики. Человек, конструирующий себя и своё будущее [Текст] / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – М. : КомКнига, 2007. – 232 с.
6. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В.Г. Кремень. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 520 с.
7. Кремень В.Г. Освіта і суспільство в парадигмі синергетичного мислення / В.Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2012. – № 2(75). – С. 5–11.
8. Кремень В.Г. Особистість в освітньому просторі сучасної цивілізації / В.Г. Кремень // Професійне становлення особистості : проблеми і перспективи : матер. IV Міжнар. наук.-практ. конф. – Хмельницький, 2011. – С. 3–7.
9. Лосский Н.О. История русской философии / Н.О. Лосский. – М. : Высш. шк., 1991. – 559 с.
10. Мелехова О.П. Человек в нестабильном мире / О.П. Мелехова // Синергетическая парадигма. Человек в условиях нестабильности. – М. : Прогресс-Традиция, 2003. – С. 254–265.
11. Мигунов А.Н. Феномен русского просвещения / А.Н. Мигунов. – СПб : Изд-во Смольного ун-та, 1999. – 184 с.
12. Самчук З. Світоглядні орієнтири адекватного аналізу визначальних викликів і відповідей на них освітньої сфери / З. Самчук // Вища освіта України. – 2012. – № 1. – С. 10–19.

Стаття надійшла до редакції 19.10.2012.

Сущенко Л.А. Философско-планетарный подход к подготовке будущих педагогов в образовательном пространстве высшей школы

Статья посвящена проблеме определения философско-планетарного подхода к подготовке будущих педагогов в образовательном пространстве высшей школы.

Ключевые слова: философия образования, образовательное пространство, человекоцентризм, профессиональная подготовка, личность будущего педагога.

Sushchenko L. Philosophical and planetary approach to preparing future teachers in the educational area of higher education

The article deals with the definition of global philosophical approach to the preparation of future teachers in the educational environment of high school.

Key words: philosophy of education, educational space, training, personality future teacher.

РЕАБІЛІТАЦІЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНИХ МЕДИЧНИХ ГРУП ЗАСОБАМИ ОЗДОРОВЧОЇ АКВААЕРОБІКИ

Розглянуто питання, які пов'язані з оцінкою впровадження аквааеробіки в навчальний процес фізичного виховання студентів з ослабленим здоров'ям. В експерименті брало участь 76 студентів. У дослідженні використовувались дані анкетного опитування, аналізу науково-методичної літератури та власного практичного досвіду. Аналіз кількості студентів спеціальної медичної групи, які відвідували заняття з фізичної культури, показав, що аквааеробіка виявилась не менш привабливою, ніж лікувальне плавання.

Ключові слова: гідрореабілітація, педагогіка, аквааеробіка, спеціальна медична група.

Сучасні умови життя висувають досить жорсткі вимоги до фізичних, психічних якостей і здібностей члена суспільства. Тому питання відновлення та реабілітації знаходять своє відображення в режимі праці та відпочинку будь-якої людини. Врештовуючи погіршення здоров'я української молоді, необхідно приділяти пильну увагу організації навчального процесу з фізичного виховання студентів спеціальних медичних груп. Одним із засобів фізичної реабілітації можна з впевненістю назвати гідрореабілітацію, яка, незважаючи на свою порівняну "молодість", користується широкою популярністю у людей з різними фізичними можливостями та потребами. Гідрореабілітація – це розділ дисципліни "Плавання", що вивчає її вплив на організм людини і використовується як засіб лікування і профілактики різних захворювань.

Вода справляє унікальний вплив на організм людини, яка в ній перебуває. Це визначається її фізичними властивостями. Сила виштовхування послаблює гравітаційне тяжіння, що зменшує вагу тіла, дає змогу зняти навантаження з опорно-рухового апарату (далі – ОРА). Встановлено, що метою гідрореабілітації хворих з порушеннями ОРА і, зокрема, постави, є: недопущення прогресу захворювання, корекція деформації хребта засобами лікувальної фізичної культури (ЛФК), створення умов для виховання правильної постави та створення "м'язового корсету" хребта [1; 4].

Гідростатичний тиск води на венозні судини, ритмічне скорочення великих груп м'язів, посилена дія діафрагми, відсутність статичного напруження полегшує приплив венозної крові до серця, суттєво підвищується циркуляція крові, що сприяє зменшенню застійних явищ у внутрішніх органах і активізації обміну речовин. Також стимулюється діяльність кровотворних органів, підвищується кількість лейкоцитів у крові – захисна функція крові збільшується.

Рухова діяльність у воді сприяє гартуванню та зміцненню імунітету. Вдих, що ускладнюється (тиск води на грудну клітку і посилене дихання при правильному поєднанні з рухами зміцнюють і тренують дихальні м'язи), задіє всі ділянки легень, виключаються застійні явища в них, що є чудовим засобом профілактики та лікування легеневих захворювань. Тиск води також сприяє масуванню шкіри, нервових закінчень у ній, судин, підшкірно-жирової клітковини. Такий масаж покращує живлення шкіри, зменшує целюліт, знімає напруження і фізичний стрес. Вода є відмінним антидепресантом, зміцнює нерви і "змиває" негативні емоції.

Водна гімнастика застосовується для всіх, кому звичайні вправи можуть бути складними, наприклад, для людей із захворюваннями суглобів, з надмірною

вагою або просто незграбних. У воді ці люди відчувають себе краще, їм потрібно менше зусиль для виконання вправ і вони отримують гарне фізичне навантаження за короткий час [3; 4; 6].

Аквааеробіка – це система фізичних вправ у воді, які запозичені з гімнастики, шейпінгу, спортивного й синхронного плавання, що виконуються під ритмічну музику. Тіло приховане під водою, що дає змогу забути про свої комплекси, обрати свій індивідуальний рівень навантаження. Це оптимальний вид тренування при захворюваннях хребта, радикуліті, варикозному розширенні вен, нервових стресах [2; 5].

Мета статті – оцінити впровадження аквааеробіки в навчальний процес фізичного виховання студентів з ослабленим здоров'ям.

Завдання: розробити та апробувати приблизну програму з аквааеробіки, з'ясувати думку студентів про нову форму занять порівняно з уже звичними заняттями на суші, провести аналіз кількості тих, хто займається в різних групах.

На основі результатів попереднього опитування студентів, аналізу науково-методичної літератури та власного педагогічного досвіду була розроблена експериментальна програма занять оздоровчою аквааеробікою зі студентами спеціальної медичної групи.

Методика проведення занять адаптована для цього контингенту. Основними завданнями були: зміцнення серцево-судинної та дихальних систем і загально-силове тренування. Особливості (на відміну від стандартних занять аквааеробікою) такі: рухи тих, хто займаються, мають бути стаціонарними і контрольованими (використання аквапоясу), максимальна увага приділяється збільшенню амплітуди рухів і розвитку силової витривалості м'язів тулуба і м'язів-розгиначів.

Заняття будуються в урочній формі. До розминки, особливо важливої при роботі з цим контингентом, включаються плавні ритмічні рухи з амплітудою, що поступово збільшується. В основній частині заняття проводиться “кардіо-тренування” (тренування серцево-судинної і дихальної систем), що складається з різноманітних активних рухів на різні групи м'язів з індивідуальним контролем інтенсивності, і “силове” тренування, спрямоване на переважну роботу м'язів тулуба і м'язів-розгиначів з варіюванням кількості повторень вправи залежно від глибини води, рівня підготовленості та фізичної форми студентів. Силкові вправи чергуються із серіями вправ у русі, щоб тіло залишалось розігрітим. “Заминка” проводиться як в кінці кардіо-тренування, так і в заключній частині заняття. У першому випадку вона включає в себе нескладні переміщення. Фінальна “затримка” складається з легких ритмічних плавних рухів, що забезпечують розслаблення м'язів, за якими виконується розтяжка (стретчинг). Головною метою “заминки” є загальна релаксація: фізична, розумова і духовна.

Залежно від тривалості курсу, підготовленості тих, хто займається, і специфіки їх захворювань заняття проводяться протягом 30–45 хвилин. Приблизну схему розподілу основних розділів уроку подано в табл. 1.

На початку навчального року до групи з оздоровчої аквааеробіки були записані бажані студенти спеціальної медичної групи, які пройшли медичне обстеження та мають допуск і рекомендації лікаря. Заняття протягом семестру проводилися за описаною методикою. Враховувалися загальні принципи, що дають змогу забезпечити високу ефективність лікувальної дії фізичних вправ: індивідуалізація, поступовість наростання навантаження, системність впливу, циклічність, застосування нових і різноманітних вправ, використання методів контролю.

Таблиця 1

Розподіл часу заняття з аквааеробіки з основних розділів

Частини заняття	Розділи заняття	Тривалість залежно від довжини заняття	
		відносно часу всього заняття, %	абсолютні показники, хв.
Вступна	Розминка	15	5–7
Основна	“Кардіо-тренування”	45	13–20
	“Силове” тренування	25	7–11
Заключна	Релаксація	15	5–7

Протягом другого семестру заняття тривали у знову набраній групі. У кінці навчального року було проведено аналіз кількості студентів, що записалися в різні оздоровчі групи, – оздоровчої аквааеробіки, лікувального плавання і ЛФК. Також серед студентів (юнаків і дівчат) було проведено анкетування з метою оцінювання популярності перелічених видів занять і з’ясування побажань та зауваження.

Підсумковий щорічний лікарський контроль студентів проводився у вересні – жовтні.

Заняття з аквааеробіки, що проводяться у першому семестрі, були позитивно оцінені студентами.

Аналіз кількості студентів спецмедгрупи, що відвідували протягом навчального року заняття одного з трьох запропонованих видів фізичної культури, показав, що аквааеробіка виявилася не менш привабливою, ніж лікувальне плавання. Було виявлено таке співвідношення: оздоровча аквааеробіка – 35,3%; лікувальне плавання – 47,0%; лікувальна гімнастика в залі – 17,6%. У кінці навчального року студентам спецмедгрупи (N = 76) було запропоновано оцінити запропоновані на вибір види фізичної культури (розподілити за місцями), а також у довільній формі висловити свою думку, побажання та зауваження. Результати опитування подано в табл. 2.

Таблиця 2

Результати опитування з оцінкою популярності занять оздоровчою аквааеробікою, лікувальним плаванням та ЛФК серед студентів спеціальної медичної групи

Варіанти оцінок	Оцінка студентами занять в різних групах, %		
	Оздоровча аквааеробіка	Лікувальне плавання	Лікувальна гімнастика в залі
1-ше місце	45	41	14
2-ге місце	33	42	25
3-ге місце	22	17	61

*Примітки: дані округлені до цілих чисел зважаючи на невелику кількість опитаних (N = 76)

Серед висловлених думок варто відзначити такі, що часто зустрічаються:

- заняття аквааеробікою “веселіше”, після їх закінчення спостерігається “велике піднесення”, підвищується настрій;
- вправи у воді корисніші, ніж у залі, а на аквааеробіці не обов’язково вміти плавати;

- плавання більш “серйозне” заняття, ніж аквааеробіка, – можна цілеспрямовано домагатися поставлених перед собою цілей у фізичному самовдосконаленні;
- заняття лікувальною гімнастикою в залі нудні, але часу на перевдягання витрачається менше;
- групи підбираються занадто різномірні, недостатньо виявляється індивідуальний підхід.

Найбільш складним у реалізації програми виявився принцип індивідуалізації. Особливості організації занять з фізичного виховання не дають можливості підбирати студентів у групи згідно з нозологічними типами захворювань, що позначається на якості проведення занять [2].

Студентам, які мають відхилення у стані здоров'я, доцільно проводити медичне обстеження двічі на рік. Особливо це важливо для оцінювання ефективності занять, для своєчасного виявлення протипоказань. Для об'єктивності ж оцінки необхідно в медичне обстеження включати проведення функціональних проб.

Висновки. Кількісне співвідношення тих, хто займається одним із трьох запропонованих видів фізичної культури за вибором, і результати опитування студентів, ймовірно, пов'язані з такими причинами. З появою гідрореабілітації заняття в залі стали менш популярними. В основному на лікувальну гімнастику в залі “за звичкою” продовжують записуватися ті студенти, які почали ходити на неї, коли альтернативи їй не було, або (у поодиноких випадках) мають протипоказання до занять у басейні.

Оздоровча аквааеробіка викликала помітний інтерес у студентів. Основними причинами, відповідно до даних опитування, стали не обов'язковість уміння плавати, а комплекс позитивних емоцій. Варто відзначити, що переважна кількість тих, хто займалися, – дівчата. Подальше дослідження передбачається провести в напрямі детального вивчення результатів використовуваної методики (включення об'єктивних методів оцінювання, аналіз результатів лікарського контролю).

Список використаної літератури

1. Айкина Л.И. Использование плавания в системе лечебно-профилактических учреждений и организованного отдыха / Л.И. Айкина. – Омск : ОГИФК, 1988. – 158 с.
2. Едешко Е.И. Комплексная система физического воспитания студентов специальных медицинских групп по нозологическим типам заболеваний : учебно-методическое пособие / Е.И. Едешко, Т.Н. Садовская. – Гродно : ГрГУ, 2002. – 140 с.
3. Лоуренс Д. Аквааэробика. Упражнения в воде / Д. Лоуренс. – М. : ФАИР – Пресс, 2000. – 95 с.
4. Попов С.Н. Организационно-методические основы реабилитации / С.Н. Попов // Физическая реабилитация: учебник для академий и институтов физической культуры / под общ. ред. С.Н. Попова. – Ростов н/Д. : Феникс, 1999. – С. 52–78.
5. Тимошенко В.В. Физическое воспитание студентов и учащихся, имеющих отклонение в состоянии здоровья : учебное пособие / В.В. Тимошенко. – Минск, 1995. – 178 с.
6. Филатова Е.В. Аквааэробика : учебно-методический комплекс / Е.В. Филатова. – М. : Финансовая академия при Правительстве РФ, 2007. – 92 с.

Стаття надійшла до редакції 15.11.2012.

Ятченко А.В. Реабилитация студентов специальных медицинских групп средствами оздоровительной аквааэробики

Рассмотрены вопросы, которые связаны с оценкой внедрения аквааэробики в учебный процесс физического воспитания студентов с ослабленным здоровьем. В эксперименте приняли участие 76 студентов. В исследовании использовались данные анкетного опроса студентов, анализа научно-методической литературы и собственного практического опыта. Анализ количества студентов специальной медицинской группы, посещавших занятия по физической культуре, показал, что аквааэробика оказалась не менее привлекательной, чем лечебное плавание.

Ключевые слова: гидрореабилитация, педагогика, аквааэробика, специальная медицинская группа.

Yathenko A. Rehabilitation students special medical groups of recreational aqua aerobics

The questions which concern with estimate of implementation of aquaaerobics in an educational process of physical culture of students with weakened health were examined. In experiment took place 76 students. The data that were used in this research were taken from a questionnaire survey that was made among students, analysis of methodological literature and own practical experience. The analysis of students quantity of special medical groups which attended physical training studies showed that aquaaerobisc appeared no less attractive then medical swimming.

Key words: hydrorehabilitation, pedagogy, aquaaerobics, special medical group.

Наукове видання

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

ВИПУСК № 27 (80)

Виходить 6 разів на рік

Редактори: А.О. Бессараб, Г.І. Гутман, С.А. Козиряцька, О.В. Лобода
Технічні редактори: А.А. Ільєнкова, О.В. Колотова

Підписано до друку 04.12.2012.

Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.
Умовн.-друк. арк. 44,3. Обл.-вид. арк. 44,31. Тираж 500 пр. Зам. № 15-12Ж.

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.